

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
Licenciatura em Geografia**

**JHEIMMYS DOUGLAS BARRETO MANHÃES**

**A GEOGRAFIA ECONÔMICA NA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR (BNCC): UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DE  
ENSINO**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES  
DEZEMBRO/2022**

**JHEIMMYS DOUGLAS BARRETO MANHÃES**

**A GEOGRAFIA ECONÔMICA NA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR (BNCC): UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DE  
ENSINO**

Trabalho de Conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense, como parte das exigências para obtenção do título de Licenciado em Geografia.  
Orientador: Prof. Dr. Leandro Bruno Santos

**CAMPOS DOS GOYTACAZES- RJ  
DEZEMBRO/2022**

Ficha catalográfica automática - SDC/BUGG  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

M266g Manhães, Jheimmys Douglas Barreto  
A GEOGRAFIA ECONÔMICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR  
(BNCC) : UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DE ENSINO / Jheimmys Douglas  
Barreto Manhães. - 2022.  
52 f.: il.

Orientador: Leandro Bruno Santos.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação)-Universidade  
Federal Fluminense, Instituto de Ciências da Sociedade e  
Desenvolvimento Regional, Campos dos Goytacazes, 2022.

1. Geografia Econômica. 2. Base Nacional Comum Curricular -  
BNCC. 3. Educação. 4. Geografia. 5. Produção intelectual.  
I. Santos, Leandro Bruno, orientador. II. Universidade Federal  
Fluminense. Instituto de Ciências da Sociedade e  
Desenvolvimento Regional. III. Título.

CDD - XXX

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

**JHEIMMYS DOUGLAS BARRETO MANHÃES**

**A GEOGRAFIA ECONÔMICA NA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR (BNCC): UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DE  
ENSINO**

Trabalho de Conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense, como parte das exigências para obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Bruno Santos

**Banca Examinadora**

---

Prof. Dr. Leandro Bruno Santos (Orientador) – UFF

---

Profa. Dra. Maria do Socorro Bezerra de Lima (Avaliador Interno) - UFF

---

Prof. Msc. Henrique Ferreira Batista (Avaliador Externo) – SEEDUC

**CAMPOS DOS GOYTACAZES- RJ  
AGOSTO/2022**

*Lavar as mãos do conflito entre os poderosos e os impotentes significa ficar do lado dos poderosos, não ser neutro. O educador tem o dever de não ser neutro.*

*Paulo Freire*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Universidade Federal Fluminense, ao Departamento do curso de Geografia de Campos dos Goytacazes, e a todos que fizeram parte e contribuíram para minha trajetória na graduação.

À minha grande amiga Laís Pessanha por nunca ter saído do meu lado, mesmo nos momentos mais aflitivos, e a quem devo toda gratidão por toda ajuda prestada ao longo do processo de elaboração desta monografia.

À minha mãe, Alixandra Rangel, ao meu pai, Marcelo Manhães, e a minha tia, Perla Rangel, por todo o suporte prestado ao longo da minha graduação.

À minha irmã, Maria Eduarda Barreto, por todo apoio emocional, por sempre me incentivar, e por me fazer acreditar no meu potencial.

Ao meu orientador Leandro Bruno Santos pela paciência, compreensão e assistência prestada ao longo de toda a minha jornada na licenciatura.

À minha amiga e professora Eloíza Neves por me inspirar e por contribuir, imensuravelmente, para a minha construção como professor e ser humano.

À minha amiga Luana Mota pelo companheirismo e suporte prestado no decorrer de todo o curso.

À Fúlvia D' Alessandri pelas contribuições para a realização deste trabalho.

À Paula Ramos pela parceria nos estudos e pelo tempo disponibilizado para as leituras desta monografia.

Ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado na gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), por contribuir para a democratização do Ensino Superior.

Por fim, manifesto meu contentamento e gratidão em ter persistido nessa jornada e, apesar dos momentos de aflição e desânimo, ter conseguido concluir esse ciclo.

## RESUMO

Diante da nova proposta curricular do Brasil, que começou a ser idealizada em 2015 e foi homologada em 2018, sendo obrigatória a todas as escolas do território nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que determina o conjunto de aprendizagens necessárias para os estudantes brasileiros. Este trabalho se dedica às normas do ensino de Geografia Econômica, a fim de identificar as presenças e/ ou ausências desta subdisciplina nesse documento, com o recorte do Ensino Fundamental. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica das principais obras sobre Geografia Econômica e Currículo, levantamento de dados referentes aos conteúdos da subdisciplina presentes na BNCC e, por fim, uma análise documental da Base. Este trabalho foi organizado da seguinte maneira: inicialmente, foi realizada uma apresentação das principais vertentes Geografia Econômica que contribuíram para a estruturação da subdisciplina ao longo da história; em seguida, realizamos uma discussão acerca das Teorias do Currículo – tradicional, crítica e pós-crítica – com o intuito de auxiliar na estruturação da análise dos conteúdos presentes na Base; por fim, foi realizada uma discussão acerca da proposta de ensino de Geografia Econômica. Os resultados atingidos indicam que a BNCC contribui para o processo de mercantilização da educação, contribuindo com a perpetuação dos padrões de desigualdade social presentes em uma sociedade capitalista como a brasileira.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia, Currículo, BNCC, Geografia Econômica.

## ABSTRACT

The new curricular proposal of Brazil, which began to be idealized in 2015 and was homologated in 2018, made mandatory a curriculum common to all schools in the national territory. The National Common Curriculum Base (BNCC) is a normative document that determines the set of learning necessary for Brazilian students. This work is dedicated to the teaching standards of Economic Geography, in order to identify the presences and/ or absences of this Subdisciplina in this document, with the cut of Elementary School. For this, a bibliographical review of the main works on Economic Geography and Curriculum was carried out, data collection regarding the contents of Subdisciplina present in the BNCC and, finally, a documentary analysis of the Base. This work was organized as follows: initially, a presentation was made of the main strands Economic Geography that contributed to the structuring of Subdiscipline throughout history; Then, we conducted a discussion about the Curriculum Theories - traditional, critical and post-critical - in order to assist in structuring the analysis of the contents present in the Base; finally, a discussion was held about the teaching proposal of Economic Geography. The results indicate that BNCC contributes to the commodification process of education, contributing to the perpetuation of patterns of social inequality present in a capitalist society such as Brazil.

**Keywords:** Geography Teaching, Curriculum, BNCC, Economic Geography.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Principais vertentes da Geografia Econômica .....	24
<b>Quadro 2</b> - Quadro-síntese das teorias do currículo .....	37
<b>Quadro 3</b> - " O sujeito e seu lugar no mundo" .....	43
<b>Quadro 4</b> - "Conexões e escala" .....	43
<b>Quadro 5</b> - "Mundo do trabalho" .....	44
<b>Quadro 6</b> - "As formas de representação e pensamento espacial" .....	44
<b>Quadro 7</b> - "Natureza, ambiente e qualidade vida" .....	45
<b>Quadro 8</b> - A Geografia Econômica que está presente na BNCC.....	45

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Estrutura da BNCC.....</b>	<b>39</b>
--	-----------

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEM – Democratas

MEC – Ministério da Educação

NEEPed – Núcleo de Ensino, Extensão e Pesquisa em Educação

NEEPG – Núcleo de Estudos em Economia Política Geográfica

PSDB – Partido da Social Democracia brasileira

TT – Teoria Tradicional

TC – Teoria Crítica

TPC – Teoria Pós-crítica

EC – Economia Clássica

ERP – Economia Regional e Paisagista

EE – Economia Espacial

EP – Economia Política

VC – Virada Cultural

GEA – Geografia Econômica Atual

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 - O CAMPO DISCIPLINAR DA GEOGRAFIA ECONÔMICA... 17</b>	
1.2 Algumas tendências principais da Geografia Econômica atual.....	22
<b>CAPÍTULO 2 - O CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO E A BNCC.....</b>	<b>26</b>
2.1 As teorias do currículo .....	26
2.2 A Base Nacional Comum Curricular .....	37
<b>CAPÍTULO 3 - A ANÁLISE DA PROPOSTA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A GEOGRAFIA ECONÔMICA .....</b>	<b>42</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>51</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo realizar uma análise da proposta de ensino da subárea de Geografia Econômica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no seguimento do Ensino Fundamental, a fim de identificar as presenças – ou ausências – da subdisciplina nesse documento que possui um caráter normativo, na medida em que determina os temas, as habilidades e competências que devem ser ensinados dentro das salas de aulas das escolas brasileiras.

A Geografia é considerada uma ciência de síntese (MORAES, 1981) e possui um alcance plural por conseguir estabelecer relações com diversas áreas do conhecimento humano. A Geografia Econômica, por sua vez, lida diretamente com a produção humana dentro de um espaço, permitindo entender os indivíduos que o produzem, as classes sociais que o habitam e o poder nele exercido, assim como as desigualdades que esses processos constroem, entre outros aspectos. Por essa razão, é necessário considerar as transformações recorrentes nesse espaço produzido socialmente e, por consequência, surge a necessidade de a Geografia Econômica se redefinir constantemente para acompanhar tais mutações.

A questão da escola básica traz à tona uma infinidade de assuntos e questões, seja pela sua concepção, pelo acesso e até mesmo a sua função na sociedade brasileira atual. Entretanto, é inegável que a escola, como o lugar concebido para a construção de conhecimento, tem a promoção do processo de ensino-aprendizagem como função central, em que pesem outros sentidos atribuídos a ela, como a socialização do sujeito. Nóvoa (2006) afirma ser necessário que a escola se volte para a sua finalidade principal, a aprendizagem. Para isso, é imprescindível que compreendamos que

a melhor expressão que define isso é “aprender a aprender”, a idéia de que se poderia aprender num vazío de conhecimentos. É preciso insistir na idéia de centrar o foco na aprendizagem e que essa aprendizagem implica em alunos e conhecimentos. Ela não se faz sem pessoas e uma referência às suas subjetividades, sem referências aos seus contextos sociais, suas sociabilidades. Mas ela também não se faz sem conhecimentos e sem a aprendizagem desses conhecimentos, sem o domínio das ferramentas do saber [...] (NÓVOA, 2006, p. 6 e 7).

Nesse sentido é pertinente evidenciar que há uma diversidade de trabalhos sobre o processo de ensino-aprendizagem e uma gama ainda mais plural sobre o ensino de Geografia. Entretanto, nota-se uma escassez em relação à produção de

trabalhos voltados para o ensino de Geografia Econômica, especificamente. Logo, produzir um trabalho com essa temática pode contribuir para que se conheça mais e melhor sobre esse tema tão relevante e fundamental, especialmente porque está presente no novo documento oficial brasileiro, obrigatório a todas as escolas, a BNCC. Portanto, a presente investigação pode contribuir para entender o espaço que a Geografia Econômica ocupa dentro da proposta da BNCC para a Geografia no Ensino Fundamental.

A ideia de estudar o tema surgiu em função do cruzamento de duas experiências acadêmicas: por um lado, os estudos sobre Educação, feitos em 4 anos de atuação no Núcleo de Ensino, Extensão e Pesquisa em Educação (NEEPed), ocasião em que se desempenhou a função de monitor da disciplina de Didática, pesquisador sobre a docência na escola básica e estudioso no assunto; por outro, o contato com os temas da Geografia Econômica foi promovido a partir da inserção no Núcleo de Estudos em Economia Política Geográfica (NEEPG), onde também foram realizadas pesquisas relacionadas às principais tendências de pesquisas da Geografia Econômica.

A ideia principal deste projeto surge, portanto, deste contato e das experiências adquiridas na interface da geografia econômica com o ensino. Para analisar a presença de temas da Geografia Econômica na BNCC, será importante conhecer não somente as tendências dessa subárea da Geografia, mas também a própria BNCC e, mais, como funciona o currículo da escola básica. Por isso, esse trabalho consiste de uma pesquisa bibliográfica e uma análise documental.

A pesquisa bibliográfica, conforme salienta Gil (2002), é desenvolvida a partir de um material já existente e possui como principal vantagem o amplo acesso a fontes que contribuem para a construção do trabalho. A pesquisa bibliográfica aqui refere-se aos textos utilizados para pensar a Geografia Econômica. Ainda foi feito um levantamento sobre o tema currículo dentro do processo de ensino-aprendizagem. Apesar de ser um tema amplo e disputado no campo educacional, com muitas obras produzidas, optamos por usar amplamente a já clássica obra de Tomaz Tadeu da Silva (1999), pela amplitude de material e viés crítico, com o qual se afilia este estudo.

De acordo com Gil (2002), a análise documental deve seguir os mesmos princípios da pesquisa bibliográfica, ou seja, também deve partir de uma material já existente. Este foi o método utilizado neste trabalho para analisar a presença da Geografia Econômica na BNCC. A escolha das temáticas e suas afiliações à subárea da Geografia Econômica onstituiu uma tarefa complexa e difícil, considerando as interfaces entre os processos e dinâmicas e suas possibilidades de leitura pelas diferentes subáreas

da geografia.

Sabe-se que as escolas públicas do Brasil não possuem uma disciplina específica de Geografia Econômica, e a BNCC não sugere isso especificamente em nenhum espaço. Entretanto, no seguimento do Ensino Fundamental, é possível identificar em diversos momentos da trajetória escolar temas da Geografia Econômica, que são orientados a serem desenvolvidos na sala de aula, como por exemplo: *corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial; matéria-prima e indústria; unidades político-administrativas do Brasil* entre outros.

Porém, se levarmos em consideração que, para que o estudante de fato construa conhecimentos, os conteúdos precisam estar relacionados com a sua realidade e suas experiências fora da escola (CHARLOT, 2013), surgem algumas questões em relação ao ensino de Geografia Econômica, como, por exemplo: como a BNCC impõe que os conteúdos de Geografia Econômica sejam trabalhados? Tais conteúdos são tratados considerando as especificidades e particularidades dos contextos socioespaciais dos alunos?

Um dos principais motivos para se pensar a Geografia Econômica é o impacto que a mesma possui sobre o ensino, em específico, dentro das salas de aula. É necessário que os estudantes tenham contato com uma Geografia Econômica dinâmica e vibrante, que dialogue com suas vivências, com seu cotidiano e não que seja representada de maneira abstrata ou que trate de processos distantes de sua realidade ou ainda que fragmente essa subárea e não considere os aspectos que impactam os fenômenos econômicos.

É relevante explicar que, por meio de um estudo exploratório da BNCC, identificamos a ausência do que a Base denomina de objetos de conhecimento – conhecido comumente como conteúdos específicos – no Ensino Médio. Devido a isso, a análise desse seguimento a fim de verificarmos a presença – ou ausência – dos conteúdos específicos de Geografia Econômica se torna inexequível e, em consequência dessa total ausência, para este trabalho, o recorte da análise contempla somente o seguimento do Ensino Fundamental.

O trabalho começa por realizar, no primeiro capítulo, uma apresentação da trajetória institucional da Geografia Econômica na ciência geográfica, como dito, uma subárea da Geografia que possui como objetivo compreender as inter-relações entre as dimensões espaço e economia, buscando entender a espacialidade dos fenômenos econômicos. Nesse momento, algumas tendências atuais desse campo serão destacadas,

além das temáticas prevalentes.

Um segundo capítulo traz a discussão sobre o currículo escolar. Para isso, iniciou-se uma revisão das teorias do currículo para, depois, destacarmos a criação da BNCC. No último capítulo, são apresentadas as análises realizadas sobre a Base Nacional Comum Curricular.

## **CAPÍTULO 1 - O CAMPO DISCIPLINAR DA GEOGRAFIA ECONÔMICA**

A fim de analisar a proposta da Geografia Econômica na BNCC, iniciamos por apresentar o campo de estudo da Geografia Econômica e, na sequência, buscamos definir quais as tendências fundamentais dessa subárea da Geografia que poderão ser encontradas no currículo oficial da escola brasileira.

### **1.1 A trajetória de da geografia econômica**

Para discutirmos a Geografia Econômica, mesmo que de modo introdutório, é necessário apresentar a historicidade desse campo de estudo, perpassando desde o seu surgimento até os dias atuais. As preocupações do campo disciplinar da Geografia Econômica começaram a ganhar importância no final do século XIX e corroboram a sua consolidação nas primeiras décadas do século seguinte. A Geografia Econômica é uma subárea da Geografia que tem como objetivo principal a compreensão das interações existentes entre as dimensões espaço e economia, quer dizer, ela busca entender a espacialidade dos fenômenos econômicos, isto é, conhecer as formas sociais únicas de apropriação e de utilização dos recursos disponíveis em um espaço geográfico delimitado territorialmente, formas essas capazes de gerar novas relações de produção (COLUCCI & SOUTO, 2010).

A Geografia Econômica, aqui entendida principalmente de acordo com o geógrafo Paul Claval (2011, 2012), durante um longo período esteve afastada dos outros campos da Geografia e da Economia, não tratando dos problemas espaciais da vida econômica (CLAVAL, 2012). Inicialmente, com a Geografia Econômica Clássica, denominação utilizada por Claval, esse campo disciplinar apresentou um caráter meramente descritivo, diretamente relacionado aos recursos naturais, sob forte influência do determinismo ambiental. Seu objetivo central era realizar descrições das atividades econômicas em uma escala macro, realizando, para tal, uma análise dos fluxos de produção.

Claval (2011) destaca que a Geografia Econômica Clássica estava presente com bastante ênfase nas universidades dos Estados Unidos, e era comumente ministrada por geólogos, uma vez que esses profissionais possuem um grande domínio sobre a realização de prognósticos de recursos naturais. Logo, é possível verificar o

caráter descritivo dessa Geografia Econômica, uma vez que a Geologia está diretamente ligada à análise dos aspectos físicos do espaço, e da forte influência do determinismo geográfico<sup>1</sup> sobre ela, acreditando-se na influência expressiva do meio físico no desenvolvimento humano e social.

Vale ressaltar que, por mais que a Geografia Econômica Clássica tivesse como principal ocupação essa análise descritiva, seus estudos contribuíram para a construção do que se entende como Geografia Econômica atualmente, como destaca o geógrafo Claval:

a sua maior contribuição ao desenvolvimento da geografia econômica foi a análise das condições climáticas, pedológicas ou geológicas da distribuição dos recursos naturais, e a consideração do papel das técnicas nos processos de produção agrícola ou industrial: ela introduziu no domínio da geografia agrícola as noções de agricultura intensiva ou extensiva [...] (CLAVAL, 2012, p. 8).

Ainda na evolução do campo epistêmico da Geografia Econômica, nos anos de 1920, houve a introdução das concepções regionais e paisagistas que, na opinião de Capel (1984, p. 88), surgem com o intuito de promover uma renovação na Geografia Econômica. Essas concepções possuíam como objetivo compreender as questões da sociedade por meio das ciências sociais e econômicas, afastando-se da influência das ciências naturais.

Posteriormente, buscou-se entender as relações entre natureza e as atividades econômicas. Capel (1984) salienta que as concepções regionais e paisagistas possuíam também como objeto de estudo a relação entre as atividades econômicas e a modificação na paisagem que as mesmas provocavam em determinadas regiões. Além disso, havia o foco, também, nas questões de consumo e produção, que constituem a necessidade humana, sob forte influência das ideias de espaço isotrópico e indivíduos racionais e atomizados. As interconexões que as concepções regionais e paisagistas estabeleciam entre os diferentes campos de estudos, ultrapassavam a dimensão ambiental, elas também abrangeram as dimensões econômica e institucional, “que agiriam reciprocamente na diferenciação regional e na localização da produção” (SANTOS, 2021, p. 166).

---

<sup>1</sup> “Este refere-se à formação dos seres humanos, partícipes de uma região comum, a partir das condições do meio em que vivem, incidindo sobre sua condição fisiológica, psíquica e intelectual, conduzindo ao progresso ou ao descenso de uma sociedade” (FEBVRE, 1991, apud ANTUNES, 2021, p. 150).

No século XX, mais especificamente entre os anos de 1950 e 1960, predominou a Geografia Econômica influenciada fortemente pela economia espacial, num momento em que se redescobrem os trabalhos de Alfred Weber, August Lösch e Von Thünen. A economia espacial realizava estudos acerca dos processos sociais e econômicos à escala dos indivíduos e das empresas (CLAVAL, 2012, p.9). Essa maneira de pensar a Geografia Econômica partia do princípio de que os agentes que constituíam a economia eram totalmente racionais e as suas escolhas não possuíam interferências de outros fenômenos, como, por exemplo os aspectos culturais. Em outros termos, acreditava-se que havia um padrão que se repetia entre as intenções de consumo e a produção dos bens.

É importante sabermos também que o objetivo desses “agentes” era, para o produtor, ampliar a renda e, para o consumidor, estender a longevidade do produto adquirido. Portanto, adentrar nas investigações empíricas a fim de identificar outros fatores que poderiam impulsionar a economia não se fazia necessário para os pensadores da economia espacial, uma vez que os indivíduos, para essa corrente de pensamento, possuíam uma racionalidade total sobre suas ações econômicas. As decisões individuais, de consumidores e produtores, não sofriam qualquer interferência subjetiva ou de dimensão cultural, atendo-se apenas aos benefícios e ganhos oriundos das relações sociais.

Dessa forma, era justamente nas inconsistências das investigações empíricas que consistia a fraqueza dessa Geografia Econômica. As bases teóricas utilizadas pela economia espacial eram insuficientes para compreender todas as esferas das relações econômicas presentes no espaço. Porém, essa Geografia Econômica, que se baseava na economia espacial, não se limitava aos indivíduos e suas ações; ela também analisava as consequências dessas ao estudar os impactos coletivos e as implicações no sistema de mercado e na movimentação da renda e do lucro. Claval (2012, p.10) afirma que havia um movimento dos estudiosos a fim de examinar se esse modelo elaborado pela economia espacial era suficiente para compreender os fenômenos econômicos.

Nessa lógica, os métodos quantitativos eram utilizados com bastante ênfase para fornecer as diversas estatísticas que a economia espacial necessitava. Além disso, vale destacar que, para essa Geografia Econômica embebida pela economia espacial, a questão central, que todos esses aspectos explicitados anteriormente ajudam a estruturar, é o impacto da distância no dispêndio para realizar o transporte das produções

e, também, para realizar as comunicações necessárias no processo. Logo a localização geográfica se fazia bastante presente para pensar dentro dessa lógica (espacial).

É válido citarmos aqui que, na medida que a Economia Espacial avançava com foco nos modelos locacionais e nas análises estatísticas, surgiu a Economia Comportamental, um movimento que se caracterizava pela crítica e oposição ao pensamento espacial. Os estudos vinculados a Economia Comportamental fundamentava suas críticas justamente à ultrapassada ideia de racionalidade total dos agentes econômicos. Para essa vertente, considerar uma lógica de pensamentos homogêneos era insuficiente para compreender de fato os fenômenos econômicos, que eram diretamente impactados pelo comportamento desses agentes. Portanto, a Economia Comportamental propôs “abandonar qualquer possibilidade de generalização medida que enfatizava as especificidades (AZZONI, 1982, p.33).

Adentraremos agora na Geografia Econômica que possui forte influência da economia política. Claval (2012, p.12) aponta que, na concepção da economia, esta era denominada de economia política e possuía como uma de suas principais preocupações a identificação e análise da distribuição das riquezas entre os diferentes grupos econômicos. Essa linha teve desenvolvimento até os anos de 1840, perdeu notoriedade após esse período, retomando à cena em 1950. No decorrer de seus estudos a economia política realizou contribuições para o entendimento acerca das relações de trabalho, como por exemplo: a concentração de renda e o exército de trabalhadores que servem como reserva (CLAVAL, 2012).

Há ainda um outro apontamento do autor, que utilizando a obra *Le Marxisme et la ville*, do filósofo Henri Lefebvre, afirma que:

Marx enfatizava o papel do espaço na primeira parte de sua obra, particularmente, quando ele analisa a acumulação primitiva, mas o *Capital*, ele eliminou-o na teoria da reprodução ampliada por que um processo que tinha uma certa duração não poderia aparecer como revolucionário (CLAVAL, 2012, p.12).

Por consequência da falta de base teórica, Claval (2012) explicita a insuficiência teórica e intelectual da Geografia Econômica que levava em consideração os pensamentos marxistas para realizar análises sobre a industrialização e seus desdobramentos. A teoria de Karl Marx possuía grande foco na expropriação de terras dos trabalhadores por meio da acumulação primitiva do capital em detrimento da análise do

espaço nas discussões da economia política, uma vez que a preocupação era mais voltada a concentração do capital.

Uma contribuição para essa discussão da teoria cunhada por Karl Marx em 1885 vem do geógrafo David Harvey (2003). Tendo em vista que a discussão sobre espaço é ignorada na segunda parte do *Capital*, o geógrafo realiza contribuições para a teoria cunhada por Karl Marx em 1885. Harvey (2003) destacou a concentração do capital e como que os detentores desse realizaram um movimento em relação a localização dos investimentos. Posteriormente, Harvey desenvolveu a ideia da acumulação por espoliação, que de acordo com o geógrafo consistia em

Como a privatização e a liberalização do mercado foram o mantra do movimento neoliberal, o resultado foi transformar em objetivo das políticas do Estado a ‘expropriação das terras comuns’. Ativos de propriedade do Estado ou destinados ao uso partilhado da população e geral foram entregues ao mercado para que o capital sobreacumulado pudesse investir neles, valorizá-los e especular com eles (HARVEY, 2003, p. 130 e 131).

No final dos anos de 1990, temos a chamada Virada Cultural na Geografia, movimento que, conseqüentemente, impactou a Geografia Econômica. De acordo com Claval (2011), o movimento nas ciências humanas em geral, questiona a fragmentação dos campos teóricos e epistemológicos. Assim, na História houve a Virada Linguística, nas Ciências Sociais, a Virada Espacial e, na Geografia a Virada Cultural exerceu o papel de realizar conexões, antes pouco exploradas, entre os conhecimentos fragmentados das subdisciplinas da Geografia que pouco se relacionavam entre si e flexibilizar a comunicação entre as demais ciências humanas.

A conexão existente entre essas três “viradas” estava concentrada justamente na relação que estava sendo estabelecida entre esses diferentes campos do conhecimento. As Ciências Sociais passam a incluir em suas análises um olhar geográfico para os fenômenos, em especial sobre a diversidade dos lugares e seus impactos. Claval (2011) aponta que a História, por meio da virada linguística, fortalece seus estudos sobre a diversidade cultural existente no tempo e no espaço a fim de compreender a realidade de um determinado período histórico. Com a Virada, a investigação acerca das culturas dos povos marginalizados ao longo da história constituía um momento importante na compreensão da realidade dos povos no decorrer da história. Doravante, o foco não era mais somente as culturas dos povos dominantes, mas também a cultura dos povos dominados.

Em outros termos, a Geografia agora contava, de maneira equilibrada, com recursos de outras áreas a fim de fortalecer os seus estudos, tornando-os mais completos, uma vez que estava utilizando ferramentas que contemplavam as diferentes dimensões que constituem uma sociedade.

Na Geografia Econômica especificamente, a Virada Cultural impacta de maneira bastante significativa introduzindo na subdisciplina a dimensão cultural. Nas palavras de Claval,

O que significa a virada cultural é que a totalidade dos saberes geográficos tem uma dimensão cultural: eles são relativos a uma época, a um lugar ou a uma área. Não existe uma fronteira rígida entre a geografia cultural e a geografia econômica: a oferta e a procura nunca são categorias econômicas puras; a oferta vem de empresas, que têm culturas próprias; a procura não se exprime em categorias abstratas. No Brasil, a procura de alimentos é uma procura de feijões pretos, de farinha, de carne de sol ou de camarões; na França, é uma procura de pão, de vinho, de batatas, de fígado gordo CLAVAL 2001; 2010 apud CLAVAL, 2011, p.13).

Logo, podemos compreender que a Geografia Econômica, que perpassou por uma análise predominantemente ora descritiva, ora quantitativa e ora com foco na distribuição de riquezas, com a Virada Cultural, amplia os olhares para as questões culturais e específicas de cada sociedade, determinando essa diversidade cultural como um fator primordial para se entenderem as atividades econômica e suas transformações no espaço.

Considerando a trajetória do campo apresentada, podemos perceber a existência da historicidade da Geografia Econômica. Durante seu longo desenvolvimento foi influenciado por teorias diversas que resultaram no entendimento atual sobre essa subdisciplina. Em outras palavras, a Geografia Econômica atual consiste em uma combinação de suas definições e seus estudos anteriores. Portanto, é necessário explicitar as principais definições que serão utilizadas para realizar mais à frente a análise da BNCC.

## **1.2 Algumas tendências principais da Geografia Econômica atual**

Atualmente, dinâmica e diversa, a Geografia Econômica, nas palavras de Sokol (2011), é tida como uma subdisciplina que analisa a economia por meio da perspectiva geográfica, ou seja, leva em consideração as influências e transformações ocorrentes no espaço geográfico. Tendo isso em vista, é necessário compreendermos que todo fenômeno econômico ocorre em um determinado espaço, é preciso entender as

geografias econômicas, já que a análise econômica que desconsidera a espacialidade fragmenta o entendimento e, conseqüentemente, torna-o incapaz de ser considerado por si só.

Lloyd e Dicken (1972, p. 2) afirmam que o principal intuito da Geografia Econômica consiste na realização de definições de princípios gerais e teorias capazes de explicar como ocorre o funcionamento econômico no espaço. Indo ao encontro a ideia de Lloyd e Dicken, os autores Benko & Scott (2004), na obra *Economic geography: tradition and turbulence*, expõem a Geografia Econômica da seguinte maneira:

As preocupações centrais da geografia econômica giram em torno das maneiras pelas quais o espaço – em suas diversas manifestações como distância, separação, proximidade, localização, lugar etc. – dita a forma e a configuração dos resultados econômicos. [...] a tarefa da geografia econômica moderna é fornecer uma descrição fundamentada da organização espacial, da economia e, em particular, elucidar as maneiras pelas quais a geografia influencia a desempenho econômico do capitalismo (2004, p.47. Traduzido pelo autor).<sup>2</sup>

Diferenciando-se da Geografia Econômica com forte influência da economia espacial, a Geografia Econômica atual leva em consideração as influências da raça, do gênero, da religião e da cultura na sua análise, como afirma Sokol (2011). Quando influenciada pela economia espacial, a Geografia Econômica acreditava que os indivíduos eram puramente racionais e, portanto, o modelo de análise quantitativa era o utilizado, sendo insuficiente para compreender as relações sociais e de poder presentes no espaço.

A Geografia Econômica possui, atualmente, como questões centrais, os padrões e organizações das atividades econômicas no espaço e os processos que culminam nesse arranjo e como essa configuração espacial impactam nos processos sociais. Outro objetivo da Geografia Econômica é identificar e entender a luta dos indivíduos em relação a reprodução do padrão das condições de existência humana, ambientais e culturais (LEE & WILLS, 2014). De acordo com essa perspectiva, a Geografia Econômica necessita considerar que há um padrão vigente na sociedade, uma vez que possuímos o sistema capitalista como principal forma de organização, e esse é pautado na concentração de renda, na desigualdade social, na exploração do trabalho,

---

<sup>2</sup> No original: The central concerns of economic geography revolve around the ways in which space – in its various manifestations as distance, separation, proximity, location, place etc. – dictates the shape and form of economic outcomes. [...] the task of modern economic geography is to provide a reasoned description of the spatial organization of the economy and, in particular, to elucidate the ways in which geography influences the economic performance of capitalism.

entre outros fatores que contribuem para uma realidade social desigual. Sendo assim, Geografia Econômica precisa levar em consideração esses aspectos para analisar e interpretar os fenômenos econômicos que ocorrem no espaço.

Portanto é importante destacar que a definição e o escopo da Geografia Econômica que será levado em consideração para realizarmos a análise da Base Nacional Comum Curricular é o que, de acordo com o recorte realizado das principais tendências da Geografia Econômica atual, traz elementos que permitam compreender as classes sociais e a influência da raça, do gênero, da religião e sobretudo da cultura, essa em seu significado mais complexo e abrangente. Compreendemos que a análise econômica do espaço necessita levar esses fatores em consideração para que o entendimento não seja fragmentado e incompleto, já que é preciso examinar os fenômenos sociais de maneira a buscar colocar no centro de sua análise as multidimensões que constituem a organização social e espacial.

Por fim, com o intuito de contribuir para a facilitação do entendimento das discussões realizadas até aqui acerca da trajetória do campo teórico da Geografia Econômica, foi elaborado um quadro síntese (quadro 1) que possui os principais pontos que estruturam cada vertente da Geografia Econômica. Certamente esse quadro não engloba todos os aspectos da trajetória desse campo teórico, já que se trata de uma síntese. O quadro não dispensa a leitura integral deste capítulo para que de fato ocorra o entendimento completo das discussões.

**Quadro 1 - Principais vertentes da Geografia Econômica**

<b>Vertente da Geografia Econômica</b>	<b>Características principais</b>
<b>Economia Clássica</b>	Traz um caráter descritivo das atividades econômicas; estudos voltados para os recursos naturais; forte influência do determinismo geográfico e foco no fluxo de produção.
<b>Economia Regional e Paisagista</b>	Compreende a relação entre as atividades econômicas e paisagem; leva em consideração questões sociais por meio das Ciências Sociais e Econômica e a atenção voltada para o processo de consumo e produção.

<b>Economia Espacial</b>	Encara o indivíduo como totalmente racional; acredita na existência de um padrão de consumo; não possui métodos empíricos e utiliza métodos quantitativos.
<b>Economia Política</b>	Influenciada fortemente pelo marxismo; estuda as relações de trabalho; preocupada com a concentração de renda e o foco dos estudos é a desigualdade de classe.
<b>Virada Cultural</b>	Critica a fragmentação dos campos teóricos; leva em consideração os aspectos culturais; possui estudos sobre os povos marginalizados e busca aporte em diferentes áreas do conhecimento.
<b>Geografia Econômica Atual</b>	Leva em consideração as questões de gênero, religião, raça/etnia e sexualidade; analisa as influências do espaço nos fenômenos econômicos; estuda o padrão de organização das atividades econômicas e possui preocupação acerca dos impactos sociais e ambientais gerados pelos fenômenos econômicos.

## CAPÍTULO 2 - O CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO E A BNCC

Este capítulo se propõe a suscitar um diálogo entre as diversas teorias do currículo, tendo como propósito compreender as diferentes abordagens de cada uma delas, de forma a mostrar qual será a melhor à análise que se segue. Para tanto, é utilizada como principal bibliografia o livro do autor Tomaz Tadeu da Silva, denominado *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Ainda neste capítulo, também é apresentada a Base Nacional Comum Curricular, desde sua construção até a sua implementação.

### 2.1 As teorias do currículo

As preocupações e os estudos voltados para o currículo tiveram início a partir de 1920 concomitantemente com a industrialização dos Estados Unidos da América (MAIA, 2016). Com esse processo acontecendo, conseqüentemente, houve uma elevação no índice populacional das áreas industriais, o que impactou diretamente as escolas, uma vez que o número de alunos que entraram nas instituições de ensino também se tornou mais expressivo. Além da elevação do índice populacional, o capital americano buscava capacitar melhor seus empregados nas indústrias. Logo, é possível compreendermos que o objetivo da maioria das pessoas que entravam nas escolas nas primeiras décadas do século XX era de se inserir no mercado de trabalho, ou seja, ser mão-de-obra qualificada para as indústrias que estavam emergindo. É nesse contexto que surgem os primeiros estudos sobre o currículo especificamente.

O currículo é um documento tido como uma base pedagógica do que se deve ou não ser ensinado nas escolas. Levando em consideração que a escola é uma instituição obrigatória a todos e que esse espaço influencia os indivíduos que por ela passam, é necessário compreendermos como e com qual finalidade os responsáveis pela criação de um currículo o organiza e quais conhecimentos são eleitos para constituírem esse documento. Para que isso seja possível precisamos entendermos mais sobre as teorias que ajudam a pensar o currículo. Com isso, iniciaremos agora a apresentação das teorias do currículo teoria tradicional, teoria crítica e a teoria pós-crítica (SILVA, 2005)

As preocupações em relação à organização das atividades realizadas na escola surgiram antes mesmo dos estudos específicos sobre currículo. Entretanto, é com a obra de Bobbitt - *The Curriculum* – que de fato houve uma sistematização do que

deveria ser ensinado no âmbito escolar. É necessário reconhecer que a obra escrita por Bobbitt mudou os rumos da maneira de como se pensar o currículo, mesmo que se reconheça que essa primeira teoria que emerge em 1918 era claramente tradicional e conservadora (SILVA, 2005).

A proposta de Bobbitt consistia em implementar nas escolas o modelo de produção pensado pelo engenheiro mecânico Frederick Taylor, chamado de administração científica que, basicamente, possuía como objetivo o aumento da produtividade dos operários pela diminuição do tempo ocioso e a vigilância do desempenho das funções exercidas pelos trabalhadores. Silva (2005) salienta que, nas escolas, esse modelo ocorreria da seguinte maneira: especificação precisa de quais resultados as escolas queriam obter; inserção de métodos inflexíveis; avaliação que fornecesse de maneira precisa informações a fim de verificar se os alunos atingiram ou não o esperado dentro da lógica desse modelo fabril. Vale salientar que o foco das escolas nos anos de 1920 era a economia, logo o objetivo era apenas de preparar os alunos para as ocupações profissionais.

É possível perceber que houve uma inserção nas escolas dos métodos utilizados nas atividades econômica, acarretando um ensino meramente instrumental e pouco voltado para as reflexões. Portanto, fica evidente aqui a existência de uma estreita relação entre Economia e currículo, já que a proposta de Bobbitt ia ao encontro das tendências da Geografia Econômica Clássica, isto é, a influência do determinismo geográfico e o foco no fluxo de produção. Esses padrões econômicos atribuíam à educação um objetivo de apenas gerar mão-de-obra qualificada.

É interessante apresentar que ainda em 1902 o filósofo John Dewey, mais progressista, pensou o currículo com foco na estruturação de uma democracia, diferente de Bobbitt que voltava sua teoria para a economia. Silva (2005) afirma que Dewey colocava como questão central, além da democracia, os interesses dos estudantes. Todavia, a obra de Dewey não possuiu o mesmo impacto que a de Bobbitt nos estudos sobre currículo, isso porque o positivismo possuía grande ascendência e o modelo de Bobbitt contribuía para que a educação pudesse obter um caráter científico, que tanto se buscava na época.

O currículo pensado pela perspectiva de Bobbitt e que possuía um caráter puramente técnico e tradicional colocava a organização como um fator central para se estruturar o currículo, já que esse funcionava como uma espécie de “manual” que deveria ser seguido de acordo com as demandas de trabalho que emergiam de maneira

expressiva em função da industrialização, como já foi destacado no início deste seguimento.

Em 1949, um livro escrito pelo Ralph Tyler contribuiu significativamente para que a proposta de Bobbitt fosse consolidada. Silva (2005) entende que a proposta de Tyler, assim como a de Bobbitt, estava apoiada na ideia de organização do currículo e essa ocupava uma posição meramente técnica.

A organização e o desenvolvimento do currículo devem buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: “1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4) (SILVA, 2005, p.25).

Ficou evidente, então, o objetivo da teoria tradicional, fundamentado na questão metodológica e técnica voltada para um certo grau de eficiência determinado pelo especialista em currículo. Não possui preocupações com a desigualdade social, com os diversos aspectos culturais, ou ainda, preocupações sobre questões sobre raça, gênero e religião, por exemplo.

Enquanto as teorias tradicionais estão ligadas às técnicas sobre a elaboração do currículo e possuem preocupações acerca da manutenção, perpetuação e aceitação dos padrões vigentes na sociedade, as teorias críticas “efetua uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (SILVA, 2005, p.29) e se contrapõem apresentando objetivos ligados a transformações sociais, discussões sobre classe e, sobretudo, a realização da crítica dos padrões sociais e todas suas estruturas.

A teoria crítica surge na década dos anos de 1960 e, para que possamos compreender com mais clareza seu surgimento, é necessário lembrarmos que, no final do século XX, inúmeros movimentos que questionavam os padrões sociais ascendem em diversos pontos do globo terrestre. Podemos citar como exemplo a luta contra a ditadura militar no Brasil, o movimento feminista, a independência de colônias da Europa, a luta pelos direitos civis nos EUA, entre outros movimentos de contestação que levaram para a luz questões estruturais da sociedade que impossibilitavam que a mesma fosse justa e equitativa. Logo, podemos compreender que a teoria crítica também exercia o papel de entender como “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao

transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis” (ALTHUSSER apud SILVA 2005, p. 32).

Tendo em vista o contexto histórico apresentado, a teoria crítica surge então como um exame das relações estabelecidas entre conhecimento escolar e a estrutura de poder presente na sociedade (MOREIRA, 2001, p. 12). Vale salientar que a teoria crítica foi se constituindo por diferentes obras de autores pertencentes a lugares distintos, como, por exemplo: o Paulo Freire no Brasil, Michael Young na Inglaterra, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron na França, entre outros. Todos esses autores produziram obras que contribuíram diretamente para a construção da teoria crítica, já que possuíam o objetivo de transformação social e extinção dos arranjos estruturais da sociedade. A proposta desses autores era a de pensar a educação com um caráter revolucionário.

Vale pôr em evidência que, no início dos anos de 1970, nos Estados Unidos, surge o movimento de reconceptualização que firmava posição oposta aos ideais da teoria tradicional, pautada nas obras de Tyler e Bobbitt, com o intuito de identificar as influências do currículo na perpetuação das desigualdades presentes na sociedade. As principais finalidades desse movimento de reconceptualização eram as de

rejeição do caráter prescritivo prevalente; da certeza da não-neutralidade das decisões curriculares; da visão de que escola e currículo não podem ser analisados sem referência aos contextos mais amplos que os envolvem; bem como da crença na importância da escola no processo de construção de uma sociedade mais democrática e mais justa (VORRARBER apud MOREIRA, 2001, p.20).

O movimento de reconceptualização possuía o objetivo de centrar suas análises em duas principais vertentes, a saber: a marxista, que buscava compreender a sociedade e seus fenômenos por meio da perspectiva econômica; e a estruturalista, a fim de identificar os principais meios de reprodução dos arranjos sociais, culturais e políticos (SILVA, 2005). Havia, ainda, uma outra vertente, a fenomenologia, que, diferente das anteriores, possuía o objetivo de “submeter o entendimento que normalmente temos do mundo cotidiano a uma suspensão” (SILVA, 2005, p.39), uma vez que centrava suas análises nos significados que os sujeitos atribuíam às suas vivências, nesse caso, as curriculares.

A abordagem fenomenológica foi motivo de um afastamento dos marxistas em relação ao movimento de reconceptualização, já que os mesmos

enfaticavam que a fenomenologia atribuía um caráter muito subjetivo e pouco fundamentado ao movimento. Por efeito dessa ação, o movimento de reconceptualização perdeu força, já que o mesmo ficou fundamentado apenas nas “concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de críticas aos modelos tradicionais do currículo” (SILVA, 2005, p. 39). Porém, é inegável a influência desse movimento na estruturação da teoria crítica do currículo.

Vale ainda destacar que é possível identificar, novamente, uma influência da lógica econômica nos estudos sobre currículo. Há forte semelhança nos respaldos teóricos entre o movimento de reconceptualização e a Economia Política, ambos influenciados significativamente pelo marxismo. Entretanto, entendemos que essas semelhanças apresentam limitações, já que o movimento estabeleceu a fenomenologia como seu principal aporte e, como bem sabemos, a Economia Política carecia de métodos fenomenológicos, uma vez que atribuía um caráter muito subjetivo a esses métodos, como já dito.

Outra corrente de pensamento que ajuda a compor o que compreendemos como teoria crítica do currículo é a neomarxista, do teórico estadunidense Michael Apple. A crítica neomarxista levava em consideração os preceitos de Karl Marx que considerava que o sistema capitalista possuía como fundamento central a dominação da classe que detém os meios de produção sobre a classe operária (SILVA, 2005). Todavia, o neomarxismo ia além e considerava que essa mesma forma de organização da economia estava também presente em outros âmbitos da sociedade, incluindo a educação e, conseqüentemente, o currículo. Logo, podemos compreender que a corrente neomarxista pautava seus estudos na relação existente entre as formas de organização tanto da economia quanto do currículo. Novamente é possível perceber uma íntima relação entre a economia e os estudos do currículo.

Michael Apple, operando com o conceito de hegemonia<sup>3</sup> elaborado por Raymond Williams e Gramsci, colocava em contestação os estudos realizados no campo social (SILVA, 2005). Esse conceito contribuía na identificação das ações dos grupos dominantes de se apropriarem de instrumentos legais e que alcançam a maioria dos indivíduos para disseminar suas ideologias com o intuito de exortar a classe dominada de

---

<sup>3</sup> No entender de Gramsci, a hegemonia pressupõe a conquista do consenso e da liderança cultural e político-ideológica de uma classe ou bloco de classes sobre as outras. Além de congregar as bases econômicas, a hegemonia tem a ver com entrecosques de percepções, juízos de valor e princípios entre sujeitos da ação política (SILVA, 2005).

que os ideais impostos pelos grupos dominantes são o correto, o mais apropriado e o que deve ser seguido sem questionamentos. Sendo assim, é válido ressaltar que o currículo é um campo de disputa e é organizado contendo todos os interesses dos que o elaboraram a fim de propagar determinados conhecimentos que contribuirão para a formação de uma determinada classe que, conseqüentemente, irá naturalizar esses conhecimentos inseridos no currículo pelo grupo dominante.

Vale salientar ainda que, nessa vertente, vê-se como necessário, mais do que estudarmos o currículo em termos de conteúdo a serem ensinados, o questionamento de quais são os principais interesses daqueles que pensaram e elaboraram o currículo, quais objetivos possuem e qual sociedade esse instrumento irá contribuir para que seja formada. Nessa lógica, as questões em relação à composição do currículo são as seguintes:

Por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? E para evitar que esse “por que” seja respondido simplesmente por critérios de verdade e falsidade, é extremamente importante perguntar: “trata-se do conhecimento de quem?”. Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular? (SILVA, 2005, p. 47).

Ainda sobre as teorias críticas do currículo, outros movimentos impulsionados por autores como Henry Giroux, Basil Bernstein e Paulo Freire contribuíram significativamente para a consolidação da teoria crítica. Destacando as contribuições do educador Paulo Freire, podemos afirmar, com base em Silva (2005), que o patrono da educação brasileira não realizou nenhum trabalho de cunho curricular especificamente. Mas, sem dúvida, suas contribuições ajudaram diretamente a pensarmos a educação por uma perspectiva mais construtivista, cuja proposta é pensar o trabalho conjunto no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, em *Pedagogia do Oprimido*, de 1970, o conceito que nos ajuda a pensar o currículo é o de *educação bancária* que consiste em uma perspectiva que encara o estudante como um aluno (e não um *educando*), um depósito de informações feito pelo professor. Nessa perspectiva, não há uma relação dialógica entre educando e educador, o estudante não participa do processo de ensino-aprendizagem de maneira integral, pelo contrário, é atribuído a ele a posição de receptor de um conhecimento externo a suas vivências. Portanto, “O conhecimento expresso no currículo está

profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer” (SILVA, 2005, p. 59). O currículo tradicional, na perspectiva de Freire, assume um caráter auxiliador na prática da educação bancária, que caminha para o lado oposto de uma educação que liberta e que seja capaz de contribuir na ocorrência transformações sociais.

Na lógica freireana, é necessário que o currículo seja construído em parceria entre educadores, educandos e especialistas em assuntos curriculares e que os conhecimentos que venham a compor o currículo sejam provenientes do cotidiano dos educandos para que os conhecimentos façam sentido para os estudantes e que, como já dito anteriormente, realize contribuições para uma educação libertadora e transformadora da realidade.

Levando em consideração a apresentação realizada da teoria crítica do currículo, podemos entender que ela propõe uma revolução no campo educacional. Uma vez que o currículo é um documento que constitui uma parte do planejamento do processo de ensino-aprendizagem, pensar a reestruturação do mesmo é imprescindível. Esse caráter revolucionário da teoria crítica é inerente a todos os aspectos da sociedade, para essa vertente. Portanto, a educação, e conseqüentemente o currículo, constituem um importante momento na luta contra o sistema capitalista e a implementação dos aspectos do mesmo no ambiente escolar. Desse modo, os ideais da teoria crítica estão ligados à transformação educacional, já que essa revolução só seria possível por intermédio da formação de sujeitos críticos capazes de promover revoluções a fim de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Outra teoria do currículo é a pós-crítica. Ao passo que a teoria crítica centra suas preocupações na reprodução do sistema econômico dentro do âmbito escolar e encara o currículo como um instrumento que auxilia nessa reprodução, a teoria pós-crítica avança em relação ao reconhecimento dos aspectos nocivos à educação e, conseqüentemente, à sociedade. Para essa teoria, os aspectos que impactam a educação perpassam pelas questões raciais e étnicas, de gênero, de religião e de sexualidade. Tendo isso em vista, é correto afirmar que há semelhanças entre as teorias crítica e pós-crítica. Entretanto, como já citado, o foco da teoria crítica se limitava a realizar a análise somente pela perspectiva de classe, enquanto a pós-crítica, além de englobar as discussões acerca das desigualdades sociais causadas pelo capitalismo, se firma com base no multiculturalismo e na análise das conexões existentes entre ele e o currículo, como afirma Maia (2016).

O multiculturalismo se caracteriza como um movimento que busca reconhecer a pluralidade das culturas e seus componentes. Além disso, ele questiona as estruturas que definem a existência de uma hierarquia entre as culturas. De acordo com Silva (2005), esse movimento é caracterizado por ser oriundo dos povos dominados que reivindicam o reconhecimento de suas culturas e contestam a existência de uma cultura superior. Vale ressaltar que essa “cultura superior” não possui um caráter plural e tem aspectos ligados a gênero, raça, sexualidade, etnia e religião bastante definidos. Portanto, quando se trata da cultura dominante estamos fazendo menção aos, geralmente, homens cis, brancos, heterossexuais, ocidentais e cristãos que detêm o poder.

Silva (2005) destaca, também, a existência de certa ambiguidade dentro do movimento multiculturalista, ocasionando assim várias vertentes que possuem especificidades que as diferem, mesmo tendo um princípio muito semelhante. As vertentes existentes no multiculturalismo são, segundo esse autor, as seguintes: a humanista e a crítica.

A vertente humanista enfatiza a não existência de uma hierarquia cultural já que toda a raça humana possui, justamente, a humanidade em comum. Portanto, essa vertente centra suas ideias de respeito, disseminação da paz e da tolerância no fato de sermos da mesma espécie.

Já a vertente crítica é dividida em pós-estruturalista e a materialista. A pós-estruturalista parte do princípio que a diferença instaurada entre as culturas é um produto linguístico, quer dizer, é algo produzido **pelo** e **no** discurso. Já a concepção materialista, que se apoia bastante na vertente marxista, enfatiza “os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural” (SILVA, 2005, p. 87). Em outros termos, as diferenças culturais estariam diretamente ligadas às estruturas sociais, que se manifestam por meio das instituições e da economia, principalmente.

Tendo em vista essa pluralidade do movimento, o multiculturalismo precisa sempre incluir em suas análises as relações de poder, que, nessa perspectiva, ultrapassa as barreiras das questões de classe, já que são essas relações que impõem a existência de uma diferença entre as culturas. Ainda é necessário refletirmos que essa *diferença*, produzida pelo significado que é atribuído a ela, apenas é existente e exercida porque há uma cultura – a dominante – que é considerada a correta, a padrão, a que deve servir como modelo a ser seguido, e qualquer coisa que destoe desse padrão de comportamento como correto é considerado diferente (SILVA, 2005). Logo, é possível

estabelecer que o multiculturalismo vai além do reconhecimento da pluralidade cultural, mas, sim, que ele é utilizado “para pensar as relações de poder, e, inclusive a questão educacional ou curricular” (MAIA, 2016, p.31).

Esse movimento encara a construção da cultura dominante como algo a ser questionado, para, então, ser entendido de maneira integral. E isso inclui o questionamento do real motivo desse grupo ocupar o lugar do correto e do aceito ao longo da história, enquanto outras formas de expressão são tidas como *diferentes*. A relação curricular aqui estabelecida está ligada ao ato de pensar o currículo como um importante artefato para realizar uma análise acerca dos padrões culturais impostos e não apenas para direcionar os estudantes a se ajustarem e se adequarem ao padrão imposto pela cultura dominante. O currículo, nessa perspectiva, assume um caráter de desconfiança em relação às estruturas sociais vigentes.

Há ainda outros movimentos que contribuíram diretamente para o pensamento e a estruturação das teorias pós-críticas. Entre os principais, podemos destacar: a pedagogia feminista, que coloca a discussão de gênero em evidência; o movimento antirracista, que destaca a questão da presença do racismo estrutural dentro da sociedade e, conseqüentemente, no currículo; o movimento *queer*, que é caracterizado por questionar as fronteiras identitárias relacionadas a gênero e que são criadas na sociedade; e, por fim, os estudos culturais.

Silva (2005) enfatiza que os Estudos Culturais tiveram origem em 1964, quando foi fundado o Centro de Estudos Culturais Contemporâneo, na Inglaterra, bastante atrelado à fundamentação da crítica ao que era considerado como cultura, já que não havia uma relação sólida entre o que se considerava cultura e a democracia e o que era considerado elemento cultural era a produção de obras literárias e artísticas provenientes das classes dominantes. Os Estudos Culturais pautaram seus estudos no conceito de cultura do sociólogo Reymond Williams: “o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano” (apud SILVA, 2005, p. 131). Portanto, essa acepção fornecia suporte para os Estudos Culturais por elucidar e evidenciar que não havia nenhum aspecto qualitativo que elegeesse determinada cultura como a superior, a padrão ou a correta. Sendo assim, todos os modos de vida produziam cultura e essa produção era legítima e, conseqüentemente, deveria também estar presente nos campos teóricos.

Entretanto, à proporção que as discussões sobre os Estudos Culturais avançavam, alguns pontos de tensão começaram a emergir. Silva (2005) alerta que a

definição de cultura elaborada por Williams levava em consideração somente as expressões da classe de proletários que ocupavam os centros urbanos. À vista disso, posteriormente, houve uma expansão dessa acepção para incluir quaisquer manifestações de massa, ou seja, a cultura popular. Desse modo, o Centro iniciou um processo de ampliação de seus aportes teóricos e incluiu as interpretações de Althusser e Gramsci sobre o marxismo e, ainda mais tarde, a vertente pós-estruturalista. Logo, é possível perceber que os Estudos Culturais possuem uma diversidade em suas vertentes analíticas, ocasionando, assim, uma incorporação das plurais expressões culturais.

Havia ainda outro ponto de tensão presente nos Estudos Culturais, estando relacionado à metodologia. Souza (2005) ressalta a dualidade em relação a como realizar as análises dos fenômenos culturais e suas expressões. Havia uma vertente que utilizava a etnografia e outra que focava as interpretações textuais. Aquela, utilizava amplamente a análise etnográfica para estruturar e realizar seus estudos e, geralmente, estava ligada à investigação das expressões das subculturas. Esta possuía o foco na interpretação textual, centrando seus estudos nos textos e discursos presentes em obras literárias e na mídia. Tendo em vista a diversidade de elementos que estruturaram os Estudos Culturais, é possível compreender que é justamente esta vasta gama de conhecimentos que caracteriza esses estudos como antídoto contra as estruturas segregacionistas.

Toda essa heterogeneidade que se fez presente na estruturação dos Estudos Culturais surge na medida em que as análises perpassam pelas relações existentes entre as expressões culturais, o processo de atribuição de significados, as identidades dos grupos sociais e o poder, concedendo a eles um caráter político. Além disso, a cultura é compreendida como um campo de disputa que está ligada diretamente à produção dos significados (SILVA, 2005). Em outras palavras, é por meio da cultura que os significados – sejam eles quais forem – são atribuídos – a qualquer coisa – e, por consequência, há uma tentativa de dominação, por parte da classe e que detém o poder, dos instrumentos que oficializam e disseminam determinada cultura como a “apropriada”. Podemos compreender a cultura então como

um campo contestado de significado. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição de identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder. Os Estudos Culturais são particularmente sensíveis às relações de poder que

definem o campo cultural. Numa definição sintética, poder-se-ia dizer que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder (SILVA, 2005, P. 134).

Os Estudos Culturais exibem uma ligação bastante íntima com o currículo. Isso ocorre porque, assim como a cultura é caracterizada por ser um campo de disputa, já que é atuante no processo de produção de significados, o currículo, que oficializa e legitima os conhecimentos que serão apresentados e desenvolvidos nas escolas, também é disputado. Por meio dessa perspectiva, entendemos o currículo como um instrumento que viabiliza a legitimação do poder das classes dominantes e é justamente nesse ponto que Silva (2005) afirma que os Estudos Culturais operam a fim de realizar transformações nesse documento por meio de questionamentos como, por exemplo: quais conhecimentos compõem o currículo e por quê? Quem produziu esses conhecimentos? Que tipo de cidadão esse currículo irá contribuir para formar?

Ficou evidente que os Estudos Culturais impulsionam a construção de um currículo plural e diverso, que reconheça e legitime as expressões culturais e os conhecimentos produzidos pelas ditas “minorias” e não se prenda somente às produções elitistas e ocidentais engendradas pelos homens cis, branco, heterossexuais, cristãos e ocidentais, como já dito. É necessário que os estudantes, que são amplamente plurais, tenham contato com conhecimentos que dialoguem com as inúmeras realidades, incluindo, claro, as deles.

Retomando brevemente ao primeiro capítulo deste trabalho, onde foram apresentados os entendimentos acerca da Geografia Econômica Atual, que possui forte influência dos estudos culturais, e tendo em vista o arcabouço teórico sobre a teoria pós-crítica dissertado até aqui, é possível identificarmos forte semelhança entre os objetivos de ambos os campos de estudo. Sendo assim, salientamos que a análise da Base Nacional Comum Curricular, que será realizada no terceiro capítulo deste trabalho, será produzida levando em consideração os parâmetros da teoria pós crítica.

Por fim, assim como no capítulo anterior, também elaboramos um quadro síntese a fim de auxiliar na compreensão das teorias do currículo apresentadas neste capítulo (quadro 2).

**Quadro 2** - Quadro-síntese das teorias do currículo

<b>Teoria Tradicional</b>	Focada na organização do currículo; ensino técnico e instrumental; métodos inflexíveis; avaliação como um instrumento sancionador e possui o objetivo de aumentar a “produtividade” dos alunos.
<b>Teoria Crítica</b>	Ligada a discussão sobre a questão de classes sociais; ensino com o objetivo de questionar o sistema capitalista vigente e formar estudantes críticos; currículo como uma ferramenta auxiliar da transformação e revolução social.
<b>Teoria Pós-crítica</b>	Leva em consideração os Estudos Culturais; aborda questões de raça/etnia, gênero, religião e sexualidade e, questiona os conhecimentos tidos como oficiais.

Os quadros síntese também possuem o objetivo de contribuir na realização da análise das presenças – ou ausências – dos conteúdos da Geografia Econômica dentro da Base Nacional Comum Curricular.

## 2.2 A Base Nacional Comum Curricular

A fim de compreendermos, de maneira clara e objetiva, a proposta do Governo Federal para a Educação Básica do Brasil, realizamos uma apresentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da maneira como ela nos foi apresentada após o processo de homologação desse documento, que é obrigatório a todas escolas brasileiras.

De acordo com o site oficial da Base, o objetivo dessa reforma é tornar a educação brasileira mais eficaz e de qualidade. Para isso, foi estabelecido que a BNCC seria “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018, p. 9), além de funcionar como norteador das propostas pedagógicas, instruindo um núcleo comum de aprendizagens para o ensino básico brasileiro.

Nessa lógica, acredita-se que, implementando este instrumento e impondo um currículo comum a todo território brasileiro – de dimensão continental, reitera-se –, seria possível elevar o nível qualitativo da educação. Essa proposta foi pensada, inicialmente, em junho de 2015, por uma comissão que contava com apenas 116 especialistas, ligados a instituições educacionais somente do Distrito Federal.

Vale ressaltar que um programa de unificação curricular, contraditoriamente, deve levar em conta a máxima que, para um processo de ensino-aprendizagem significativo, faz-se necessário que os conteúdos presentes no currículo façam sentido para os estudantes, e que levem em consideração a realidade dos discentes, dos docentes e da comunidade escolar. Uma contradição, porém, estava posta: um restrito e homogêneo grupo de especialistas ser responsável para elaborar uma proposta a nível nacional.

O quadro inicial formado apenas por especialistas curriculares ligados à realidade educacional do centro-oeste brasileiro, não pode representar toda a complexificação cultural e educacional do restante do país. Assim, ao não se preocupar em eleger um quadro de técnico amplo, de modo a envolver profissionais de diferentes regiões do Brasil, não teria a restrita comissão prejudicado a elaboração de um instrumento que realmente refletisse as demandas educacionais do país? Em 16 de setembro de 2015, entretanto, foi publicada a primeira versão da BNCC.

Segundo informações presentes no site oficial do Governo Federal para a Base Nacional Comum Curricular, posteriormente, houve uma mobilização das instituições educacionais brasileiras a fim de discutir a primeira versão da BNCC. Em maio de 2016 uma segunda versão da base foi divulgada. Em junho do mesmo ano, foram realizados 27 seminários estaduais que contavam com a participação de especialistas curriculares.

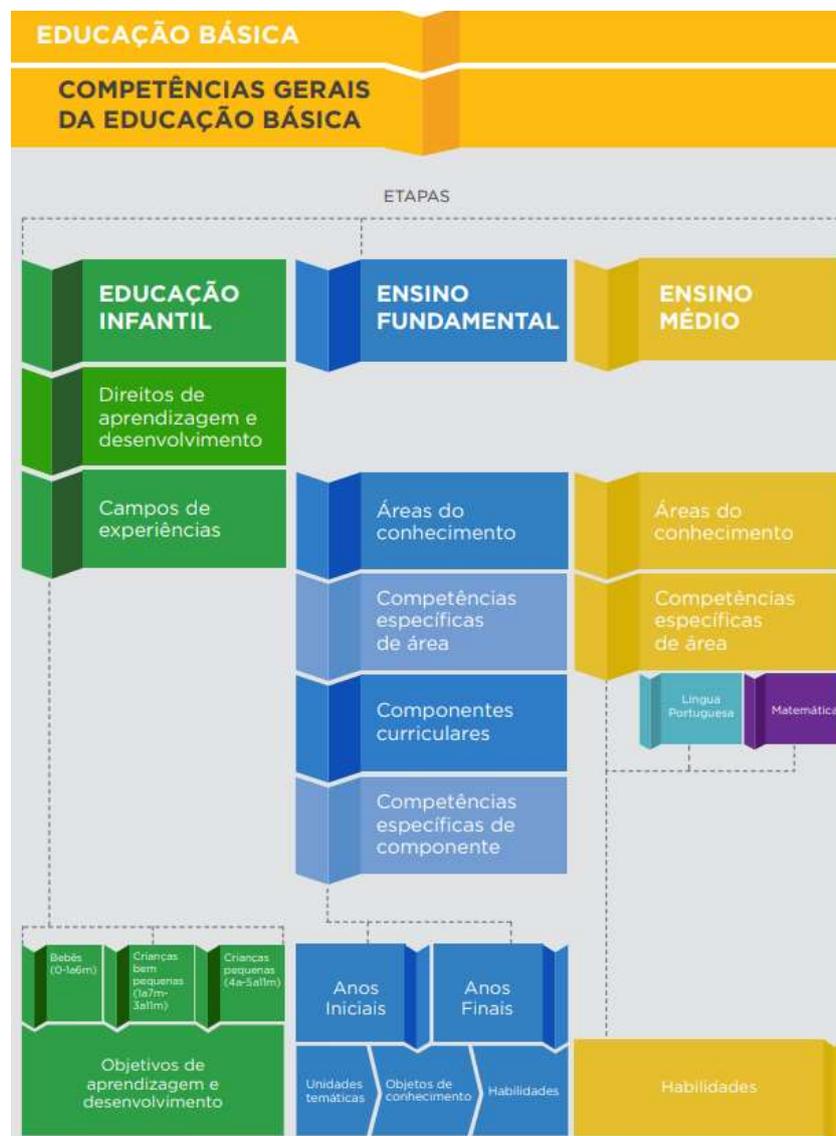
Houve ainda, após esses seminários estaduais, uma terceira versão da BNCC que foi redigida em agosto de 2016, mês do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, após passar pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) sendo homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo então ministro da educação, José Mendonça Filho – graduado em Gestão Pública e pertencente, na época, ao partido de centro-direita *Democratas* (DEM). Portanto, essa homologação ocorreu após o golpe político de 2016, por um ministro da educação nomeado pelo presidente Michel Temer. Apenas dois dias após a homologação, o CNE divulga a *Resolução CNE/CP N°2* que oficializa a implantação da BNCC em todo o território nacional.

É pertinente salientar que somente em dezembro de 2018 é que a Base Nacional Comum Curricular, após a elaboração e aprovação da proposta, inclui o seguimento do Ensino Médio. Mais impactante dessa reforma foi a extinção da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física. Dessa vez, após a troca do ministro da educação, quem homologou a base foi o Rossieli Soares,

que possui formação em Direito e é pertencente ao PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira).

A Base Nacional Comum Curricular está estruturada em etapas (figura 1) que se referem aos seguimentos da Educação Básica, sendo eles: a Educação Infantil; o Ensino Fundamental; e o Ensino Médio. Dentro desses seguimentos há as grandes áreas, que estão segmentadas da seguinte maneira, no caso do Ensino Fundamental: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; e Ensino Religioso. Já no Ensino Médio, as grandes áreas estão dispostas da seguinte forma: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e, por fim, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

**Figura 1 - Estrutura da BNCC**



**Fonte:** BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

Ainda dentro da estrutura da BNCC, é relevante observar que tanto dentro das grandes áreas quanto dentro dos componentes curriculares há as chamadas *competências*, que se referem a quais tipos de estudantes esse documento contribui para formar, uma vez que essas são caracterizadas pelas capacidades que a base objetiva ser desenvolvidas pelos alunos.

No Ensino Fundamental, especificamente, há ainda uma divisão, dentro dos componentes curriculares, que são as *unidades temáticas*, em que encontramos os *objetos de conhecimento* e as *habilidades* (Brasil, 2018). Estas últimas, as habilidades, aparecem também no seguimento do Ensino Médio. De forma geral, essa é a estrutura da Base Nacional Comum Curricular.

A disciplina de Geografia, que é o componente curricular que será analisado neste trabalho, se encontra, no Ensino Fundamental, na área de Ciências Humanas e, no Ensino Médio, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para a análise nos deteremos nos objetos de conhecimento e suas habilidades correspondentes propostos para o Ensino Fundamental. Os objetos de conhecimento referem-se ao que conhecemos mais comumente como conteúdos disciplinares. Já as habilidades, referem-se aos objetivos pré-estabelecidos e que determinam as intenções de cada objeto de conhecimento.

É válido apresentar que a expectativa do Governo Federal, de acordo com o site oficial da Base, era que a implantação da BNCC em todo o território nacional ocorresse em um curto prazo de até 2 anos, após a homologação do documento. Lembremos que a aprovação da BNCC aconteceu em 2018, logo o prazo era que até em 2020 ela estivesse totalmente implantada nas escolas brasileiras. Entretanto, a inserção da BNCC está acontecendo de maneira paulatina por conta da pandemia da Covid -19, em 2020. A Base Nacional Comum Curricular já é obrigatória em todo o Brasil, mesmo que ainda não ocorra de maneira integral.

É pertinente afirmar que no Brasil existe uma normatização curricular bastante detalhada, como foi possível notar até aqui. Porém, sabemos com os estudiosos do currículo que os documentos curriculares, por mais que caracterize uma importante ferramenta norteadora do processo de ensino-aprendizagem, são insuficientes para a construção integral de um currículo que atenda às reais necessidades dos estudantes brasileiros e que seja, de fato, realizável. Para que isso ocorra é necessário que a construção aconteça também levando em consideração a formação dos professores – a inicial e a continuada –, os livros didáticos e a literatura educacional, projetos em

parcerias Universidade-Escola e, também, as tantas outras ações que constituem os elementos básicos para a realização de uma educação brasileira justa, de qualidade. Portanto, é fundamental refletirmos se a BNCC, por si só, é um documento que está alinhado com os aspectos necessários para uma educação efetiva.

### **CAPÍTULO 3 - A ANÁLISE DA PROPOSTA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A GEOGRAFIA ECONÔMICA**

Neste capítulo, mobilizamos as discussões apresentadas nos capítulos anteriores sobre as principais tendências da Geografia Econômica e as Teorias do Currículo, utilizando como parâmetro de análise da proposta da BNCC para a Geografia Econômica a Teoria Pós-crítica do currículo, tendo como foco os objetos de conhecimento e habilidades. Além disso, verificamos com quais tendências os conteúdos presentes na Base se alinham, de modo a perceber se há presença da Geografia Econômica atual nos objetivos do documento.

Para isso, inicialmente serão apresentados os objetos de conhecimento, referentes ao seguimento do Ensino Fundamental, identificando os conteúdos da Geografia Econômica que estão presentes na Base. É válido destacar que, no Ensino Fundamental, tanto os objetos de conhecimento quanto as habilidades estão presentes e foram levados em consideração na análise. No entanto, optamos por apresentar neste trabalho apenas os objetos de conhecimento, já que, a partir deles, fica mais evidente quais conteúdos específicos estão presentes na proposta da BNCC.

Posteriormente, a análise é direcionada para identificar com quais tendências teóricas apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho os conteúdos presentes na Base se alinham e se englobam os aspectos da Geografia Econômica atual. Tendo em vista os conteúdos da BNCC, outro ponto abordado na análise é a relação dos conteúdos com as Teorias do Currículo, ou seja, de qual teoria o componente curricular da Geografia mais se aproxima. Por fim, considerando os resultados da análise, discutimos qual tipo de estudante a Base Comum Nacional Comum Curricular contribui para que seja formado.

Dando início à análise, apresentaremos agora os objetos de conhecimento que compõem o quadro de conteúdos obrigatórios a todo o seguimento do Ensino Fundamental no Brasil. A fim de facilitar a exposição dos conteúdos propostos pela BNCC para a Geografia, elaboramos cinco quadros que apresentam todos os objetos de conhecimento sinalizando as unidades temáticas e os anos correspondentes. Vale enfatizar que o número de quadros refere-se às cinco unidades temáticas presentes na proposta da Base para esse componente curricular, sendo elas: O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escala; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; e Natureza, ambiente e qualidade de vida.

**Quadro 3. "O sujeito e seu lugar no mundo"**

Anos	Unidade temática - O sujeito e seu lugar no mundo
1º ano	O modo de vida das crianças em diferentes lugares; Situações de convívio em diferentes lugares
2º ano	Convivência e interações entre pessoas na comunidade; Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação
3º ano	A cidade e o campo: aproximações e diferenças
4º ano	Território e diversidade cultural; Processos migratórios no Brasil; Instâncias do poder público e canais de participação social
5º ano	Dinâmica populacional Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais
6º ano	Identidade sociocultural
7º ano	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil
8º ano	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais; Diversidade e dinâmica da população mundial e local
9º ano	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura; Corporações e organismos internacionais; As manifestações culturais na formação populacional

**Quadro 4. "Conexões e escala"**

Anos	Unidade temática – Conexões e escala
1º ano	Ciclos naturais e a vida cotidiana
2º ano	Experiências da comunidade no tempo e no espaço; Mudanças e permanências
3º ano	Paisagens naturais e antrópicas em transformação
4º ano	Relação campo e cidade Unidades político-administrativas do Brasil Territórios étnico-culturais
5º ano	Território, redes e urbanização
6º ano	Relações entre os componentes físico-naturais
7º ano	Formação territorial do Brasil; Características da população brasileira
8º ano	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial
9º ano	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização; A divisão do mundo em Ocidente e Oriente; Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania

**Quadro 5. "Mundo do trabalho"**

Anos	Unidade temática – Mundo do trabalho
1º ano	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia
2º ano	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes
3º ano	Matéria-prima e indústria
4º ano	Trabalho no campo e na cidade; Produção, circulação e consumo
5º ano	Trabalho e inovação tecnológica

6º ano	Transformação das paisagens naturais e antrópicas
7º ano	Produção, circulação e consumo de mercadorias; Desigualdade social e o trabalho
8º ano	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção; Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina
9º ano	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial; Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas

**Quadro 6.** "Formas de representação e pensamento espacial"

Anos	Unidade temática – Formas de representação e pensamento espacial
1º ano	Pontos de referência
2º ano	Localização, orientação e representação espacial
3º ano	Representações cartográficas
4º ano	Sistema de orientação; Elementos constitutivos dos mapas
5º ano	Mapas e imagens de satélite; Representação das cidades e do espaço urbano
6º ano	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras
7º ano	Mapas temáticos do Brasil
8º ano	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África
9º ano	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas

**Quadro 7-** "Natureza, ambiente e qualidade de vida"

Anos	Unidade temática – Natureza, ambiente e qualidade de vida
1º ano	Condições de vida nos lugares de vivência
2º ano	Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade
3º ano	Produção, circulação e consumo; Impactos das atividades humanas
4º ano	Conservação e degradação da natureza
5º ano	Qualidade ambiental; Diferentes tipos de poluição; Gestão pública da qualidade de vida
6º ano	Biodiversidade e ciclo hidrológico; Atividades humanas e dinâmica climática
7º ano	Biodiversidade brasileira
8º ano	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África; Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina
9º ano	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania

Dos 70 objetos de conhecimento propostos para a Geografia, 15 deles dizem respeito à Geografia Econômica. Estes objetos foram identificados, analisados e classificados de acordo com quais tendências da subdisciplina os conteúdos presentes na Base se alinham. É válido destacar que esses conteúdos foram identificados por meio de uma análise que levou em consideração os aspectos das principais vertentes da Geografia

Econômica apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho. Ainda neste quadro, apresentamos também a classificação dos conteúdos de acordo com as teorias do currículo que foram discutidas no segundo capítulo.

**Quadro 8.** A Geografia Econômica que está presente na BNCC

Anos	A Geografia Econômica na BNCC	Vertentes	Teorias
1º ano	• Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia	<b>EC</b>	<b>TT</b>
2º ano	• Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes	<b>EC</b>	<b>TT</b>
3º ano	• Matéria-prima e indústria	<b>EC</b>	<b>TT</b>
3º ano	• Produção, circulação e consumo	<b>ERP</b>	<b>TC</b>
4º ano	• Produção, circulação e consumo	<b>EP</b>	<b>TT</b>
4º ano	• Trabalho no campo e na cidade	<b>EC</b>	<b>TT</b>
5º ano	• Trabalho e inovação tecnológica	<b>ERP</b>	<b>TC</b>
5º ano	• Território, redes e urbanização	<b>ERP</b>	<b>TT</b>
6º ano	Ausência de conteúdos da Geografia Econômica	<b>X</b>	<b>X</b>
7º ano	• Produção, circulação e consumo de mercadorias	<b>EP</b>	<b>TC</b>
7º ano	• Desigualdade social e o trabalho	<b>EP</b>	<b>TC</b>
7º ano	• Formação territorial brasileira	<b>VC</b>	<b>TC</b>
8º ano	• Os diferentes contextos e meios técnico e tecnológico na produção	<b>EP</b>	<b>TC</b>
8º ano	• Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	<b>EE</b>	<b>TC</b>
9º ano	• Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	<b>EP</b>	<b>TC</b>
9º ano	• Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização	<b>EP</b>	<b>TC</b>

Legenda - **EC** - Economia Clássica; **ERP** - Economia Regional e Paisagista; **EE** - Economia Espacial; **EP** - Economia Política; **VC** - Virada Cultural; **GEA** - Geografia Econômica Atual; **TT** - Teoria Tradicional; **TC** - Teoria Crítica; **TPC** - Teoria Pós-crítica.

De acordo com o quadro apresentado, é possível notarmos uma completa ausência de conteúdos disciplinares que se alinhem aos parâmetros da Geografia Econômica atual e, também, com a Teoria Pós-crítica do currículo. É perceptível o quanto a Base seleciona e estrutura seus conteúdos baseando-se em vertentes da Geografia Econômica que, por mais que tenham colaborado para que ela se estruturasse enquanto campo teórico no decorrer dos anos, já foram superados por não refletirem aspectos sociais que influenciam diretamente nos fenômenos econômicos. Questões ligadas à pluralidade cultural, a gênero, a religião, a sexualidade, a raça e etnia devem ser levadas em consideração para que seja possível compreendermos as atividades

econômicas e suas transformações no espaço da maneira como são de fato e, infelizmente, a BNCC ignora por completo essas questões vinculadas à Geografia Econômica.

A proposta da Base para a Geografia Econômica pautou a seleção de conteúdos, principalmente na Economia Clássica e na Economia Política. Devido a isso, é válido destacarmos alguns apontamentos em relação a essas vertentes. Como foi discutido no primeiro capítulo, a Econômica Clássica possui um caráter meramente descritivo a respeito dos fenômenos econômicos e, por mais que a descrição seja um dos componentes para realizarmos uma análise a fim de compreender os fenômenos econômicos, conteúdos pautados nessa vertente descritiva são superficiais e não fornecem, por si só, noções necessárias para que o estudante consiga compreender e interpretar as atividades econômicas da maneira como de fato ocorrem.

Já a Economia Política, que é a vertente mais presente na Geografia Econômica da BNCC para o Ensino Fundamental, até ultrapassa os métodos descritivos que caracterizam a Economia Clássica. Entretanto, além da Economia Política não levar em consideração aspectos culturais indispensáveis para a compreensão dos fatores que impactam os fenômenos econômicos, a Base utiliza essa vertente de maneira insatisfatória, uma vez que assuntos como, por exemplo, a desigualdade de classe, que é um forte ponto nas discussões da Economia Política, aparece somente no 7º ano do Ensino Fundamental. Ou seja, em seis anos desse seguimento, os estudantes acessam em apenas um momento essa questão elementar para a Geografia Econômica e que fornece subsídio para outras discussões.

Portanto é interessante compreendermos que a BNCC realizou uma seleção de conteúdos ligados à Economia Política, a fim para concentrar os estudos dos discentes brasileiros em fenômenos de escala macro ligados, em sua maioria, à produção e ao consumo de maneira genérica. Não há conteúdos ligados à Geografia Econômica que apontem, por exemplo, a classe responsável pelo domínio das indústrias, a exploração de trabalho presente nas produções, as más condições que grande parte dos trabalhadores brasileiros enfrentam, entre outros fatores indispensáveis e que precisam ser considerados em um currículo que de fato contribua para formação de um cidadão crítico e que compreenda a realidade do contexto da sociedade na qual está inserido.

Em relação às Teorias do Currículo, é notória a quantidade de conteúdos que se fundamentam e se alinham à teoria tradicional e à teoria crítica, excluindo por completo os aspectos da teoria pós-crítica. Corroborando com o caráter superficial que a análise das vertentes da Geografia Econômica presentes na BNCC

denunciou, as Teorias do Currículo que estruturam a Base, reafirmam que o documento opta por ausentar por completo questões sociais cruciais para o entendimento integral dos fenômenos econômicos. Como já foi abordado neste capítulo, a Base não relaciona e nem se quer aborda as questões culturais, de raça/etnia, gênero, religião e sexualidade dentro dos fenômenos econômicos, o que, de acordo com Sokol (2011), caracteriza uma superficialidade nas análises econômicas, já que essas questões que impactam diretamente os fenômenos são ignoradas.

Ao procurar justificativas para essa realidade, é válido destacarmos, também, os interesses dos grupos que apoiaram a elaboração e implementação da Base em todo o território nacional. É sabido que houve forte presença de instituições privadas ao longo da elaboração do documento e essas fizeram seus interesses liberais e conservadores se disseminarem pela BNCC. Somando isso à análise do tipo de conteúdo que compõe a Base, como bem vimos, fica evidente a tentativa de legalizar um documento que favorece os interesses da classe dominante e que reproduz os padrões vigentes na estrutura da sociedade capitalista. Como Peroni, Caetano, Arelaro (2019, p. 51) destacam:

o interesse pela BNCC brasileira envolve tanto neoliberais quanto conservadores. O centro dessa disputa é um projeto de nação e de formação do trabalhador, em que a educação passa a ser o alvo dos interesses do grande capital. Nesse processo, a disputa pelos fundos públicos é a prioridade desses grupos, que vêm desqualificando, sistematicamente, as escolas e as redes públicas de ensino para que eles se apresentem como “salvadores” preferenciais da qualidade da educação brasileira, seja vendendo materiais, assessorias especializadas, assumindo a gestão de escolas ou, até os programas das secretarias de educação.

É necessário lembrarmos aqui que, segundo Silva (2005), o currículo é um instrumento que viabiliza a legitimação do poder. A partir disso, a BNCC caracteriza-se como uma via “eficaz”, se assim podemos dizer, para os grupos que possuem interesses neoliberais, uma vez que um documento de caráter normativo e obrigatório a todas as escolas do Brasil possibilitaria um grande alcance desses ideais tornando esse feito legal.

Tendo isso em vista, é possível compreendermos que a BNCC vem sendo implementada como, de fato, um projeto neoliberal que mercantiliza a educação a fim de beneficiar empresas privadas que lucram com o mercado estabelecido ao implantar em todo o território nacional um currículo comum.

Ainda foi possível identificar na BNCC, por meio da análise não somente dos conteúdos, mas também dos indicadores que classificaram esses mesmos

conteúdos, um discurso que se apoia na ideia de que existe uma cultura mais apropriada em detrimento de outras e, portanto, precisa ser difundida em todo o país. O documento propaga uma falsa abrangência da pluralidade cultural em seus conteúdos, com a finalidade de ocultar o viés autoritário presente na Base utilizando, também, como ferramenta discursiva a ideia de um currículo comum que supõe a disseminação de uma cultura considerada a “mais apropriada” para que ocorra uma manutenção da cultura nacional (SANTOS; SANTOS; SANTOS, 2021, p. 125).

Considerando isso, fica nítido que essa abordagem da Base Nacional Comum Curricular se distancia por completo das ideias propagadas pelos Estudos Culturais e, que como bem sabemos, considera, realmente, o pluralismo cultural, questões de gênero, raça/etnia, sexualidade, religião, sustentabilidade, concentração de riquezas entre outros fatores que estão ausentes dentro da proposta da Base para a Geografia Econômica do Ensino Fundamental.

Levando em consideração esses aspectos que estruturam a BNCC, acreditamos em um o impacto negativo que esse documento poderá ter sobre os estudantes de todo o Brasil, uma vez que a Base desconsidera a obrigatoriedade de um ensino contextualizado, que seja pensado e planejado de acordo com a realidade dos discentes, como nos ensinou Paulo Freire (1997) e Bernard Charlot (2013). Sabendo que a BNCC se estrutura com base em conteúdos descontextualizados e acrílicos, fica explícita a tentativa desse documento servir como um instrumento que coopere para a não apreensão crítica do sistema, formando, assim, alunos alienados e que atuem como massa de manobra a fim de perpetuar as estruturas nocivas e impiedosas vigentes na sociedade capitalista.

Com isso, entendemos que esse documento representa um retrocesso em diversos aspectos. Entre eles, podemos destacar o fato de a Base representar uma imposição às escolas, aos estudantes e aos professores do que se deve ou não ensinar, do que se deve ou não discutir e do que entra ou não como conteúdo para compor o currículo. Essa ação ocasiona uma padronização dos conteúdos que não refletem a realidade das escolas do Brasil, tendo em vista a extensão do território brasileiro e a pluralidade cultural do país, e vai de encontro a Constituição Federal que assegura o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (art. 206, III, Constituição Federal, BRASIL, 1988) como um direito a todo o ensino realizado no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as discussões realizadas ao longo deste trabalho, foi possível compreender que a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Geografia Econômica apresenta características que aproximam os conteúdos presentes na Base às vertentes da subdisciplina já superadas, justamente por não contemplarem todos aspectos que impactam e que são necessários para os estudos dos fenômenos econômicos. Dessa maneira, consideramos que a Base propõe para a Geografia Econômica, um ensino desatualizado e insuficiente.

Percebe-se, assim, com base nas análises realizadas, que a BNCC em nenhum momento se preocupa em relação à formação de cidadãos a fim de desenvolver um pensamento crítico a respeito da realidade. Até há a presença desse discurso no documento, mas a análise dos conteúdos evidencia que a principal preocupação da Base é promover a formação de indivíduos aptos para o mercado de trabalho. Vale salientar que a problemática não é a existência de um documento como referência, mas sim uma base que impõe padrões, fixa desigualdades e insere os sistemas das grandes corporações nas escolas brasileiras. Além disso, é importante considerar a proposta de um documento único e obrigatório para todas as escolas do Brasil, o que sugere um tratamento comum a diferentes contextos e necessidades, acentuando assim as desigualdades já existentes.

Em relação à seleção de conteúdos que compõem a BNCC, foi possível, também, identificar a total ausência de propostas de conteúdos que se alinhem aos Estudos Culturais e à teoria pós-crítica do currículo, estudos que, como bem sabemos, favorecem a promoção de um ensino que considera a pluralidade cultural – aspecto de suma importância se tratando do Brasil, país que é constituído por inúmeras culturas – e que encara o currículo como uma importante ferramenta para um processo de ensino-aprendizagem não alienante e democrático.

Sendo assim, estruturar o currículo de acordo com as imposições da BNCC, documento que prioriza uma abordagem fundamentada em vertentes e teorias que atuam como ferramentas de manutenção do desequilíbrio social, é uma ação que influencia diretamente na negação ao compromisso com uma escola democrática e que considera, de fato, a educação como direito humano para todos e todas.

Considerando isso, torna-se evidente que a BNCC possui um discurso universalista e homogeneizante, favorecendo a perpetuação das estruturas vigentes que propagam a desigualdade social e o pensamento alienado em relação a essas

problemáticas que, como é válido lembrar, possui a educação como principal antídoto. Portanto, consideramos que a proposta do documento para a Geografia Econômica é ultrapassada e incompleta, como foi possível por meio da constatar realizada ao longo deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Thiago Henrique Costa Simões. Friedrich Ratzel E O Determinismo Geográfico: A Construção De Um Estigma. **Revista Espaço e Geografia** , v. 24, não. 1, 2021.
- AZZONI, Carlos Roberto. Diferentes visões sobre a localização da atividade econômica. In. **Teoria da localização: uma análise crítica. A experiência de empresas instaladas no Estado de São Paulo.** São Paulo: Instituto de Pesquisas Econômicas, 1982, p. 17-40.
- BENKO, G.; SCOTT, A. Economic geography: tradition and turbulence. In: BENKO, G.; STROHMAYER, U. (Ed.). **Human Geography: a history for the 21st century.** Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 47-63.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- CAPEL, Horacio. **Geografía y economía.** In \_\_\_\_\_ Geografía humana y ciencias sociales. Uma perspectiva histórica. Barcelona: Montesinos, 1984.
- BRASIL. CONSTITUIÇÃO, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- CHARLOT, B. Da relação com o saber. Porto Alegre: ARTMED, 2013.
- CLAVAL, P. A diversidade das Geografias Econômicas. **GEOgraphia**, Vol. 14 n. 27, 2012. p. 7-20.
- CLAVAL, Paul Charles Christophe. Geografia Cultural: um balanço. **Geografia (Londrina)**, Londrina, v. 20, n. 3, p. 005-024, set./dez. 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.
- HARVEY, D. **O novo imperialismo.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- LEE, Roger. Wills, Jane. **Geographies of Economies.** Londres: Routledge, 2014.
- LLOYD, P. E.; DICKEN, P. **Location in space: a theoretical approach to economic geography.** New York: Harper & Row, 1972.
- MAIA, Íla Beatriz da Silva. **Currículo Mínimo de Sociologia: uma análise a partir das teorias do currículo.** Monografia (Ciências Sociais) – Universidade Federal Fluminense. Campos dos Goytacazes, 2016.
- MORAES, D. de. Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 54-77, jan./jun. 2010.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In. VORRABER, M. C. (Org). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 3. Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, p. 035-056, 2019.
- SANTOS, Leandro Bruno. Explorando as teorias da firma na geografia econômica. **Pesquisas socioespaciais e ambientais.** 1ed. São Carlos: Editora Cubo, 2021, v. 1, p. 163-177.

SANTOS, Maria Aparecida Lima; SANTOS, Lourival; SANTOS, Janaina Soares Cecilio. Ensino de História para a (re) educação das relações raciais: processo de significação e produção de sentidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **História & Ensino**, v. 27, n. 1, p. 123-149.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo – 2. Ed., 3º reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOKOL, M. What is economic geography about? In. \_\_\_\_\_ **Economic geography**. London: University of London, 2011, p. 11-24.