

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar

Pedro Carvalho Calafate

**A GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR (BNCC) DO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES**

Rio de Janeiro
2022



Pedro Carvalho Calafate

**A GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO
ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES**

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Orientador: Prof. Me. Vitor Soares Scalercio

Rio de Janeiro
2022

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

C142 Calafate, Pedro Carvalho

A geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental: possibilidades e potencialidades / Pedro Carvalho Calafate. - Rio de Janeiro, 2021.

31 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Vitor Soares Scalercio.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. BNCC. 3. Ensino fundamental.
I. Scalercio, Vitor Soares. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Pedro Carvalho Calafate

A GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO
ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADE E POTENCIALIDADES

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Aprovado em: 24/06/2022.

Banca Examinadora:

Prof. Me. Vitor Soares Scalercio
Colégio Pedro II

Profa. Dra. Carolina Lima Vilela
Colégio Pedro II

Prof. Me. Lúcio Antônio Leite Alvarenga Botelho
Universidade Federal de Minas Gerais/
Università Degli Studi di Padova

Rio de Janeiro
2022

A minha mãe e a minha avó,
Por todo amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

Somos um pouco de todos os encontros que nos atravessam pelos lugares onde andamos. Agradeço a cada um que por minha vida passou, compartilhando alegrias e lamentos e que me fazem a cada dia reinventar quem sou.

A minha família, em especial minha mãe e meu pai, pelo apoio às minhas escolhas e pela crença de que a educação é transformadora. A meu irmão pela parceria de sempre, que nos une.

A minha família, tias e tios, primas e primos com quem compartilho afetos, visões de mundo e risadas.

A Lulu, por ter sido tão companheira em tempos que a parceria e o amor se mostraram imprescindíveis.

As minhas amigas de casa, Aninha, Gabi e Barbara, com que compartilhei alegrias e vivências significativas ao longo dessa pós-graduação. As minhas amigas e aos meus amigos da vida, que estiveram distantes nos últimos anos e de quem sinto saudade.

A meus professores da pós-graduação em Teorias e Práticas da Geografia Escolar do Colégio Pedro II, que tiveram o comprometimento com o curso, retomando as atividades, mesmo remotamente, quando a pandemia insistia em se prolongar e a volta se mostrava um imperativo aos alunos.

A meu orientador, Vitor Scalercio, pelo trabalho sério, a correção atenta e a inspiração intelectual e científica, despertando em mim uma paixão pela Geografia Escolar.

A todos os colegas do curso, cujas trocas foram importantes para a permanência no curso em tempos de distância e desânimo.

RESUMO

CALAFATE, Pedro Carvalho. A Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental: possibilidade e potencialidades, 2022. Monografia (Especialização) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, Rio de Janeiro, 2022.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido alvo de inúmeras investigações e disputas. Nesse trabalho é analisado como a BNCC para o Ensino Fundamental pode contribuir para o ensino de Geografia no Brasil. Para tal, é feito um levantamento do estado da arte da Geografia Escolar brasileira buscando observar a relação entre o documento e os avanços teóricos recentes do campo. É central a busca por encontrar uma identidade a Geografia tanto acadêmica como escolar, com destaque aos estudos voltados para o desenvolvimento do raciocínio espacial pelos estudantes. Essa linha, que traz inovações em termos pedagógicos e didáticos à disciplina, está amplamente representada na BNCC. Por isso, buscando fugir das visões que se limitam a rotula-la como “neoliberal” e “neoconservadora”, é feita uma leitura minuciosa do texto, apresentando com atenção as seções que orientam o ensino de Geografia, tecendo sua relação com o estado da arte da Geografia Escolar. Considera-se que tais mudanças têm sido significativas para reafirmar uma identidade do campo, legitimando sua presença na educação básica. Por fim, o texto traz considerações partindo do campo de pesquisa dos currículos, buscando compreender as potencialidades e limitações da análise dos currículos prescritos na compreensão do cenário curricular e, em geral, do desenvolvimento do ensino de Geografia.

Palavras-chave: Geografia Escolar. Espacialidade dos fenômenos. BNCC. Raciocínio espacial.

ABSTRACT

CALAFATE, Pedro Carvalho. A Geografia na base nacional comum curricular (BNCC) do ensino fundamental: possibilidade e potencialidades, 2022. Monografia (Especialização) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, Rio de Janeiro, 2022.

The Common National Curriculum Base (BNCC) has been the target of numerous investigations and disputes. This paper analyzes how the BNCC for Primary Education can contribute to the teaching of Geography in Brazil. To this end, a survey of the state of the art of Brazilian School Geography is done, seeking to observe the relationship between the document and recent theoretical advances in the field. The search to find an identity for both academic and school Geography is central, with emphasis on studies focused on the development of students' spatial thinking. This line, which brings pedagogical and didactic innovations to the discipline, is widely represented in the BNCC. Therefore, seeking to escape from the views that merely label it as "neoliberal" and "neoconservative", a thorough reading of the text is made, carefully presenting the sections that guide the teaching of Geography, weaving its relationship with the state of the art of School Geography. It is considered that such changes have been significant to reaffirm an identity of the field, legitimating its presence in basic education. Finally, the text brings considerations starting from the research field of curricula, seeking to understand the potentialities and limitations of the analysis of the prescribed curricula in the understanding of the curricular scenario and, in general, of the development of Geography education.

Keywords: School Geography. Spatiality of phenomena. BNCC. Spatial thinking.

LISTA DE SIGLAS

BNCC BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

CNE CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PNE PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

NRC NATIONAL RESEARCH COUNCIL

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A BUSCA PELA ESPACIALIDADE DOS FENÔMENOS: REVISÃO DE LITERATURA	11
3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	18
4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM OLHAR SOBRE AS POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES	24
5 CONCLUSÃO.....	27

1 INTRODUÇÃO

O Colégio Pedro II oferece cursos de formação para professores, dentre eles o curso de especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, do qual fui aluno nos anos de 2020 e 2021. Nesse período cursei as disciplinas Geograficidade dos Temas Escolares e História e Currículo da Geografia Escolar, ministradas respectivamente pelos professores Vitor Scalercio e Carolina Vilela, que me despertaram inquietações sobre possíveis avanços e retrocessos no ensino de Geografia relacionados à criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017. No momento, a BNCC está em processo de implementação por meio da alteração dos conteúdos dos livros didáticos, dos currículos mínimos estaduais e municipais e das políticas avaliativas e de formação de professores.

O presente artigo tem como objetivo discutir como a BNCC do ensino fundamental pode contribuir para a melhoria do ensino de geografia no Brasil, refletindo sobre o papel das mudanças por ela introduzidas. A partir disso, busca-se produzir a defesa da disciplina de Geografia como componente curricular relevante para a formação dos estudantes brasileiros. Dito isto, o artigo está estruturado em três partes: na primeira, apresentamos um panorama das discussões recentes no campo da Geografia Escolar e discutimos a constituição da Geografia como campo científico, com base em Milton Santos, Paulo César da Costa Gomes e Elvio Rodrigues Martins. O diálogo entre os autores permite afirmar que o ensino de Geografia tem por base o desenvolvimento do raciocínio geográfico, debate que ganhou relevância recentemente nos campos do ensino e da pesquisa da Geografia Escolar. Aqui nos auxiliam também e especialmente Lana Cavalcanti, Valéria Roque Ascensão, Roberto Valadão, Rafael Straforini e Sonia Castellar.

Na segunda seção, debruçamo-nos sobre a leitura do texto da BNCC com foco na introdução, no capítulo destinado às Ciências Humanas e na parte específica de Geografia para o Ensino Fundamental. Na terceira parte, por fim, dedicamo-nos ao debate que embasa o questionamento da BNCC em sua relação com o Ensino de Geografia no Brasil, apresentando as críticas presentes na literatura acadêmica e elaborando um contraponto a elas, destacando a importância da BNCC na construção de um ensino de Geografia significativo para os alunos.

2 A BUSCA PELA ESPACIALIDADE DOS FENÔMENOS: REVISÃO DE LITERATURA

Em um conto no *Livro dos Abraços*, Eduardo Galeano (2000) narra a história de Diego, um menino que queria conhecer o mar. Um dia, seu pai, Santiago Kovakloff, o leva para essa descoberta. Após cruzar altas dunas, o mar estava ali na sua frente, e diante de tamanho fulgor, mudo de beleza, o menino declara: “Pai, me ensina a olhar”. A história é bela e carrega um significado profundo. Versa sobre a importância da educação na construção das nossas visões de mundo. Não fala de uma educação formal, trata da educação em sua forma mais geral, passada de geração em geração por meio da cultura. Mas também se aplica ao ensino formal, escolarizado, ou ao menos, ao que esperamos dele. Sobretudo, pode-se dizer que tal pergunta pode ser cara a Geografia. Diante de tamanha magnitude, Diego vê, mas não entende, precisa de instrumentos para melhor compreender aquele espaço, desvendá-lo. Como defendemos, essa tem sido a tarefa da Geografia desde sua origem.

Para Gomes (1997), a Geografia é uma forma de pensar, uma cosmovisão, uma maneira original de organizar o pensamento, em busca de uma “ordem para o diverso, para o espetáculo da dispersão espacial original a partir dos instrumentos conceituais de cada momento” (p.34). A busca por compreensão da disposição dos elementos no espaço motivou o desenvolvimento do pensamento geográfico desde os tempos mais antigos, uma vez que a vivência do espaço é elemento inerente à existência humana, assim como do tempo (SOJA, 1993).

Em *Quadros Geográficos*, Gomes (2017) apresenta três domínios do que conhecemos por geográfico, atualmente. O primeiro trata da *sensibilidade*, fruto de uma necessidade imediata básica de localização, orientação e locomoção. Essa instância primeira, ligada à necessidade de sobrevivência, está, na espécie humana, amalgamada aos raciocínios e reflexões, conhecimentos provocados por essa interação com o espaço. Temos, assim, a segunda instância, o geográfico como uma *forma de inteligência*. São classificações, delimitações, qualificações, localizações, conhecimentos e práticas espaciais. Temos nesse campo o que foi cunhado por Claval (2011 *apud* GOMES 2017) como Geografias Vernaculares”. Por fim, há o domínio da Geografia como *campo científico*. Seu desenvolvimento, iniciado há alguns séculos, foi marcado, no período moderno, pela institucionalização e especialização do saber, desenvolvida por meio de

práticas recorrentes, normas consensuadas, delimitações de problemáticas, objetos, perguntas e métodos (GOMES, 2017; UNWIW, 1995 *apud* CAVALCANTI, 2019).

Apesar de muitos embates, há um certo consenso na Geografia que seu objeto de estudo é o espaço. Espaço esse que é físico¹ e social, fruto da relação homem-meio, ou seja, trata-se de uma estrutura que é “simultaneamente, o substrato no qual são exercidas as práticas sociais, a condição necessária para que essas práticas existam e o quadro que as delimita e lhes dá sentido” (GOMES, 2012, p.21). Nas palavras de Milton Santos (1996), espaço é um híbrido constituído entre sistemas de ações e sistemas de objetos. Conjunto contraditório e solidário, ambos são indissociáveis. De um lado, o sistema de objetos, sejam naturais ou artificiais, condicionam as ações humanas, por outro, as ações criam e se apropriam de objetos por meio da força da intencionalidade. É nessa interação que espaço e sociedade estão em contínua transformação².

Esse espaço geográfico, físico e social, sistema de objetos e de ações, está organizado sob um determinado arranjo, disperso nele. Essa ordem “comunica, revela e organiza sentidos, estruturas, ações, muda segundo contextos” e como uma forma de “escrita”, pode, portanto, ser lido, interpretado (GOMES, 1997, p.38). É sobre ele que o geógrafo se indaga: *onde?* Essa pergunta nos remete a uma localização e é seguida por outras como: *por que aí?* Aqui somos levados a refletir sobre o posicionamento de determinado elemento em relação a outros e, assim, a pensarmos a respeito do seu padrão de distribuição e suas interrelações, uma vez que não estão dispostos aleatoriamente no espaço (RODRIGUES MARTINS, 2016). Distribuição, em primeira instância, impõe distâncias e, portanto, densidades (concentração e dispersão desses elementos). Aprofundando a leitura, esbarramos na necessidade de pensarmos as escalas – ou as multiescalaridades – presentes nessas interrelações. Temos, portanto, como sugerido por

¹ “Agora o espaço geográfico é algo novamente diferente. Por mais social que ele possa ser, o espaço geográfico é manifestadamente físico; é o espaço das cidades, dos campos, das estradas, dos furacões e fábricas. (...) Com seus objetos de estudos localizados enquadradamente dentro do espaço social, a maioria das ciências sociais poderia abstrair do espaço físico, incorporando-o nas análises somente como um dado externo ocasional. A Geografia evidentemente não se deu a esse luxo (...)” (SMITH, 1988, p.120).

² No capítulo *O Espaço: Sistemas de objetos, Sistemas de ações*, Santos (1996) apresenta definições anteriores que permitiram percorrer uma trilha investigativa e conceitual até chegar nessa definição de espaço. Primeiramente, trabalhou com a hipótese do espaço sendo um conjunto de fixos e fluxos (Santos, 1978). Em seguida, o espaço foi conceituado como um conjunto entre configurações territoriais e relações sociais (Santos, 1988), até chegar ao conjunto envolvendo sistemas de ações e objeto. Por mais distintas as suas considerações, destaca-se um fio condutor em suas definições estabelecido pela busca incansável em estabelecer o espaço como fruto da interação, da dialética, da amalgama, do conflito entre elementos físicos – sejam eles naturais ou artificiais – e relações sociais.

Rodrigues Martins (2016), nas Localização, Distribuição, Distância e Escala uma síntese possível de princípios, ou raciocínios, que os geógrafos utilizam em sua prática.

Nesse processo cognitivo é imprescindível o ato de observar, comparar, descrever, imaginar, classificar, sintetizar e analisar, buscando uma interpretação de tais arranjos, não nos restringido a suas formas aparentes (CAVALCANTI, 2019; CASTELLAR, 2005). No mais, conceitos foram desenvolvidos para nos orientar no pensamento sobre os arranjos desse espaço. De acordo com Haesbaert (2014), conceitos nunca são simplesmente representações do real, como retratado em uma visão empirista-positivista, ou seja, não revelam uma essência dada, assim como não são meras abstrações da mente, idealizações nas quais a verdade se estabelece em representações exclusivamente teóricas. Os conceitos se conformam em algum lugar entre o empírico e a construção mental.

Além disso, conceitos nunca estão sós, conectam-se a outros formando sistemas, cujas múltiplas articulações possíveis sempre alteram o seu sentido. Na Geografia, essa constelação de conceitos tem como base fundamental o espaço, o território, o lugar, a região, a paisagem e a natureza (HAESBAERT, 2016). De forma adjacente, temos também conceitos de ordem secundária como rugosidades, geossistemas, configuração espacial, dentre outros (CAVALCANTI, 2019).

Após definirmos sinteticamente *O que é e como se faz* o saber Geográfico, nos resta refletir sobre a sua utilidade, em outros termos, indagar *para que serve o pensamento geográfico*. Nesse sentido, Edward Soja (1999 apud CAVALCANTI, 2019) defende a relevância do pensamento espacial, uma vez que ele permite aos indivíduos se situar na sociedade em que vivem e assim serem capazes de modifica-lo segundo seu interesse, transformando a própria sociedade. Nesse sentido, o pensamento geográfico não é apenas uma forma de pensar o espaço, mas, sobretudo, de pensar a produção do espaço, e assim, atuar nele disputando esse processo. O ser humano localiza-se nesse espaço socialmente apropriado e produzido para nele agir. A Geografia é, portanto, mais do que um pensamento, sendo uma “maneira de atuar na vida, já que por meio dela é possível se conhecer como pessoa, como cidadão, como sujeito social” (CAVALCANTI, 2019, p.15).

Como campo institucionalizado de produção e difusão do saber, a Geografia na modernidade se consolidou pelo entrelaçamento entre duas esferas fundamentais: a

Geografia Acadêmica, ciência de referência, e a Geografia Escolar. Enquanto na primeira estamos falando da produção de conhecimento por especialistas, contendo procedimentos sistemáticos e metódicos sobre um ramo específico da ciência, na escola estamos tratando da “produção por pessoas comuns, sobretudo crianças e jovens, de conhecimentos significativos para a vida cotidiana, para a participação na vida com qualidade, consciência e responsabilidade cidadã” (CAVALCANTI, 2019, p.87).

Nas escolas, o conhecimento produzido pela ciência de referência (a Geografia Acadêmica) dialoga com outros saberes trazidos por professores e alunos e passa por um processo de didatização para que se torne um meio de uma aprendizagem significativa (SILVA JUNIOR, 2020). Fato é que cada aluno carrega consigo uma série de noções, conceitos e vivências espaciais. Concordamos com Cavalcanti (2002, p.12-13), quando afirma que o papel da Geografia Escolar

(...) consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam diretamente ou não, como parte da história social. O pensamento espacial é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são práticas socioespaciais.

Para Michael Young (2008 *apud* BROOKS, 2019), a educação trata da construção de um “conhecimento poderoso”, no qual os saberes gerados pelas disciplinas oferecem olhares que estão fora de alcance da vivência dos alunos em seu cotidiano, sem que sua experiência pessoal seja deixada de lado. Em outras palavras, trata-se da mobilização de conhecimentos que permitem “pensar o impensável” (BROOKS, 2019, p.156).

Realizar essa tarefa com qualidade, possibilitando aos alunos se apropriarem de fato de ferramentas de leitura do espaço torna-se então o desafio do professor de Geografia. Contudo, como alerta Kaecher (2012 *apud* CAVALCANTI, 2019), o fato de a Geografia ter um objeto “muito concreto”, o espaço, todo o planeta Terra e tudo o que nele há, torna-a uma ciência acomodada. “Deitados em berço esplêndido”, tratamos de falar sobre assuntos, conteúdos infindos, que por seu excesso – sempre falta tempo – acabam por limitar uma reflexão mais fundamentada. Conteudismo em demasia que condiciona a Geografia ao ensino de atualidades, “uma geografia jornalística” (Straforini, 2018).

A superação desse ensino enciclopédico envolve os alunos em um processo ativo de interpretação dos fenômenos com base na epistemologia e na metodologia da Geografia. Nesse processo, o aluno “deve começar a estabelecer relações entre os lugares,

a ler os fenômenos em diferentes escalas, mobilizando o raciocínio e educando o olhar para que possa fazer a leitura do espaço vivido” (CASTELLAR, 2005). Para tal, Azambuja (2020) propõe como metodologia de ensino o estudo por meio da *situação geográfica*. De acordo com o autor, para melhor compreender esse conceito, é necessário retornarmos às noções de sítio e posição, formulado pela Geografia Clássica.

O sítio representa o receptáculo territorial de um elemento do espaço. A posição depende do sistema de relações que o elemento mantém com outros elementos, estejam eles próximos ou distantes. Sítio e posição se acham dialeticamente ligados, mas constituem duas noções a um tempo distintas e complementares (DOLFUSS, 1973, p. 18 *apud* Azambuja, 2020).

Nessa concepção, o olhar geográfico se atenta a uma porção do território, mas não somente. Busca identificar sua dinâmica interna em relação a fatores externos que se relacionam com ela. É com base nesse pressuposto de conexão que Roque Ascenção e Valadão (2014) alertam para o equívoco de um ensino de Geografia que estuda os fenômenos espaciais isoladamente. Como exemplificam, é tarefa da climatologia estudar o clima, contudo, trata-se de uma interpretação geográfica tomar os fenômenos climáticos para compreender os impactos econômicos sobre uma comunidade agrícola decorrente de uma baixa produção. Para tal, os autores propõem um tripé metodológico marcado por um processo de localização, descrição e análise, tendo como base três categorias estruturadoras: Tempo, Espaço e Escala³.

Esse método parte do pressuposto que a finalidade do ensino de Geografia é a compreensão da espacialidade dos fenômenos. Straforini (2018) atribui significado similar quando afirma que o Geografia Escolar deve ser uma prática de significação espacial. Mais do que informações sobre o espaço, os alunos precisam desenvolver um conjunto de habilidades, raciocínios e capacidades que os instrumentalizem a pensar espacialmente os fenômenos naturais e sociais. De acordo com Luckesi (2011, p.110):

conhecimento significa uma forma de entendimento da realidade, ou seja, uma forma de compreensão de alguma coisa, tanto no seu modo de ser quanto no seu modo de operar com ela. O conhecimento não é apenas uma forma de obter e reter informações. É muito mais que isso. É uma forma de entender a realidade como ela é e no seu funcionamento, a partir dos múltiplos elementos que a explicam.

³ É no Espaço onde o fenômeno ocorre e se torna “visível”. Já o Tempo está ligado à duração do fenômeno assim como as condições tecnológicas presentes no momento de sua ocorrência. A Escala revela a abrangência do mesmo e as relações de fluxo que nele ocorrem.

Preocupados em desenvolver o pensamento espacial dos alunos, o conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos (National Research Council - NRC) elaborou o documento “Aprendendo a Pensar Espacialmente: SIG como Sistema de Apoio ao Currículo da [Escola Básica Americana]”⁴. No texto, pensamento espacial é considerado “um conjunto de habilidades cognitivas (...) que podem ser utilizadas para analisar, compreender, transformar e produzir novas formas de conhecimento espacial” (NRC, 2006, p. ix). O pensamento espacial, neste caso, contém três elementos: conceitos espaciais, formas de representação e processos de raciocínio.

Primeiramente, os conceitos espaciais são instrumentos que capacitam o pensamento espacial e sem eles é impossível pensar os fenômenos no espaço. Esses conceitos são listados nos trabalhos de Golledge et al. (2008) e de Jo e Bednarz (2009), sendo eles: localização, densidade, direção, região, hierarquia, fronteira, perfil, gradiente, hierarquia/rede, disposição, escala, limite, distância, localização, entre outros⁵. Para o desenvolvimento desses conceitos, as formas de representação do espaço são importantes mediadoras, sejam elas internas ou externas à mente. Internamente, trata-se da “capacidade de construir e manipular imagens espaciais em nossas mentes” (DUARTE, 2017, p.202) e estão presentes nas mais simples ações cotidianas como calcular se uma comida que restou do almoço irá caber em um pote ou avaliar se um móvel caberá na sala de casa. Externamente, estamos falando de diferentes formas de linguagens científicas e artísticas como fotografias, maquetes, gráficos, croquis, diagramas, pinturas, mapas, dentre outras possíveis (DUARTE, 2017). Para Gomes (2012, p.9), essas formas de linguagem foram perdendo espaço na geografia contemporânea fruto de uma desvalorização do processo de observação do espaço:

Atualmente a tendência mais valorizada é criar quadros teóricos cada vez mais complexos e enfeitados de muitos novos conceitos e expressões sem que isso mantenha qualquer correspondência necessária com um quadro de análise empírico. Por isso, as imagens perderam o seu lugar como elementos de análise; no máximo elas são tomadas como exemplos, meras ilustrações de propósitos autônomos, gerados independentemente de qualquer observação.

Duarte (2017) elenca importantes críticas relacionadas ao pouco e mal uso da cartografia escolar nas escolas. Segundo o autor, erramos pelo pouco uso dos mapas como recurso didático, assim como do Atlas Geográfico Escolar, que vão sendo esquecidos no

⁴ “Learning to Thinking Spatially: GIS as a Support System in K12 Curriculum”, SIG significa Sistema de Informações Geográficas, sendo um conjunto de técnicas – softwares e hardwares – capazes de produzir, armazenar e representar informações do espaço terrestre.

⁵ Outros trabalhos com sistematizações similares podem ser encontrados em Straforini (2018).

avançar das séries. No mais, é notória a desvalorização da cartografia ao observarmos o número reduzido de questões envolvendo interpretação de mapas em atividades pedagógicas e avaliativas e o uso do mapa como ilustração, não como recurso de aprendizagem. Como aponta Oliveira (*apud* Duarte, 2017, p.193), o “mapa não foi construído apenas para ser lido, mas para ser interpretado, discutido e principalmente utilizado cotidianamente na vida do homem adulto moderno”.

Por fim, os conceitos espaciais e as formas de representação são articuladas para a realização dos processos de raciocínio. Como destacado pelo documento do NRC, esses podem ser modos científicos e acadêmicos de se pensar, como na atividade de estimar “a inclinação de uma encosta em um gráfico de curvas de nível”, assim como ações cotidianas como “receber relatórios de tráfego em um rádio, selecionar um desvio alternativo” (NRC, 2006, p.13).

Tais considerações sobre o desenvolvimento do raciocínio geográfico como objetivo do ensino de Geografia na Educação Básica são frutos de importantes discussões produzidas no campo da Geografia Escolar nas últimas décadas. Como aponta Ferreira (2009) e Cavalcanti (2019), a virada crítica no campo da Geografia Acadêmica nos anos 1970 foi acompanhada na Geografia Escolar por transformações curriculares. O tradicional foi rechaçado em prol de um ensino crítico, com hegemonia da Geografia Marxista, mas também com presenças da fenomenologia e da Geografia Cultural. As mudanças tiveram grande impacto sobre os conteúdos ensinados, contudo, pouco trataram de aspectos didáticos e metodológicos. Somente no final dos anos 1990, o ensino de Geografia se aproxima de questões pedagógicas e didáticas (FERREIRA, 2009).

O recente debate em torno do ensino de geografia com base em investigação da espacialidade dos fenômenos é fruto dessa virada pedagógica. Ao observarmos as referências aqui utilizadas, vemos que grande parte dos estudos foram feitos na última década. Restrita a um pequeno círculo da comunidade da Geografia Escolar, tal abordagem ganhou projeção com a publicação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017. Seguindo o conselho de Goodson (1995), sem reificar os textos curriculares, devemos considerá-los como importantes fontes de estudos para a compreensão do desenvolvimento do ensino na educação básica. Dessa forma, apresentamos a BNCC Geografia a fim de encontrarmos a sua relação com Estado da Arte da Geografia Escolar.

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A necessidade de elaboração de conteúdos mínimos para a educação básica foi estabelecida na Constituição Federal de 1988⁶. Tal princípio ganhou forma de base nacional comum para a educação básica com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996⁷, e foi reforçada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, segundo o qual Municípios, Estados e União devem pactuar na “implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser elaborada em 2009, e teve duas versões preliminares publicadas ao longo do governo da presidenta Dilma Rousseff. Com o processo de *impeachment* e a mudança de governo, a equipe de formulação da base foi alterada (ROQUE ASCENÇÃO, 2020) e sua versão final foi homologada em dezembro de 2017, pelo Ministério de Educação, após sua aprovação no Conselho Nacional de Educação (CNE)⁸.

Em seu texto, a BNCC é definida como um documento normativo que institui um conjunto de “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p.7). Para tal, a base toma como central a concepção pedagógica de competências e habilidades a serem desenvolvidas de forma geral e em cada campo disciplinar. Por competências, entende-se a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

⁶ Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais

⁷ Lei nº 9.394/1996: Art. 26. “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)” (Brasil, 1996)

⁸ Como aponta Roque Ascensão (2020), apesar da equipe formuladora da versão final da BNCC dizer que o seu trabalho manteve o que foi desenvolvido anteriormente, no caso da Geografia, sofreu grandes alterações, com destaque para a inclusão e destaque dado a relevância do raciocínio geográfico como objetivo de aprendizagem do campo.

Observando as competências gerais, vemos que a BNCC carrega inúmeras tradições políticas, teóricas e curriculares. Essa miscelânea de correntes evidencia as disputas travadas interna e externamente à comunidade escolar ao longo da elaboração do texto. Trata-se de um processo marcado por hibridismos, nos quais os currículos acabam por imprimir distintas visões de mundo e concepções pedagógicas, dispostas de acordo com correlação de força dos atores envolvidos em sua construção (BALL *apud* LOPES, 2004).

A disciplina de Geografia está contida na parte destinada às Ciências Humanas. Nela explicita-se a importância de o pensamento espacial estar articulado ao pensamento histórico, uma geo-história, baseada “na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica” (BRASIL, 2017, p.353). Espera-se que os alunos desenvolvam competências ligadas aos direitos humanos, ao respeito à diferença, à compreensão de si, à percepção da relação sociedade e natureza, à compreensão da sequência temporal e da simultaneidade dos eventos, dentre outras.

A BNCC é clara ao defender que o ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza. Para isso, os “procedimentos de investigação” são fundamentais no processo de aprendizagem permitindo ao aluno a capacidade de desenvolvimento analítico, envolvendo identificação, interpretação, comparação e argumentação. Na parte destinada especificamente a Geografia, a aprendizagem por investigação apresenta-se relevante para que o aluno possa:

Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.

De acordo com a BNCC, esse processo tem como procedimento a situação geográfica, sendo ela “não apenas um pedaço do território, uma área contínua, mas um conjunto de relações” (BRASIL, 2017, p.365). Assim, o aprendizado deve ser desenvolvido buscando analisar as características de um lugar em relação a outros lugares. A situação geográfica se constrói por meio da articulação entre cinco unidades temáticas presentes no decorrer de todos os anos do ensino fundamental, mobilizadas pelos professores como convier ao contexto das aulas.

A primeira, *O sujeito e seu lugar no mundo* trata da construção da identidade em relação com o outro (alteridade), com enfoque na noção de pertencimento. Para isso, deve-se trabalhar desde as escalas da vida cotidiana às relações políticas, econômicas e sociais produzidas em contextos mais amplos. A segunda refere-se às *Conexões e escalas*, reforçando a ideia de que os fenômenos devem ser compreendidos em suas multiescalaridades articulando análises do local ao global. Conexões e escalas são fundamentais, de acordo com o texto, para o entendimento da paisagem, da localização e da distribuição dos fenômenos sociais e físicos.

Em seguida, há o *Mundo do trabalho*, englobando a produção agrária e industrial, a evolução da ciência e da técnica e seus impactos sobre a divisão territorial do trabalho. O quarto eixo trata das *formas de representação e pensamento espacial*, direcionando a abordagem às representações gráficas e cartográficas do espaço, de forma a ampliar os sentidos dos alunos na leitura de mundo. Por fim, em *natureza, ambientes e qualidade de vida*, busca-se a articulação entre as geografias humanas e físicas, em contexto rural e urbano, com destaque para o fenômenos físico-naturais da Terra. Cada unidade temática possui objetos de conhecimento e habilidades vinculados a ela, como exposto no quadro a seguir referente ao 6º ano do ensino fundamental.

Tabela 1: BNCC Geografia 6º Ano Ensino Fundamental

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. (EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no

		modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal. (EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. (EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares. (EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo. (EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.
	Atividades humanas e dinâmica climática	(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).

Fonte: BNCC (Brasil, 2017, p.385)

Vemos assim que a BNCC não determina o conteúdo a ser trabalhado pelo professor em cada bimestre nem mesmo quais serão as abordagens a serem desenvolvidas ao longo do ano, indicando apenas os eixos fundamentais, o foco de cada um deles e as habilidades a serem desenvolvidas. Como aponta Roque Ascensão (2020), ao se propor universal, como base nacional comum, a BNCC não se coloca como totalizadora. Isso está expresso na própria compreensão da situação geográfica que pressupõe o diálogo entre as particularidades locais com outros contextos e também na contínua afirmação da importância da Geografia para “para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana” (BRASIL, 2017, p.361).

Por fim, resta-nos o elemento central apresentado pela BNCC, na parte que concerne à Geografia, que perpassa e substancia todo o debate feito até aqui, qual seja, o estabelecimento do objetivo do ensino de Geografia na educação básica com o propósito de “desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico⁹ para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza” (BRASIL, 2017, p.360).

Para o desenvolvimento desse objetivo, a base apresenta sete princípios que devem ser trabalhados a fim de estimular o pensamento espacial dos alunos. Por meio da *Analogia* entende-se que os fenômenos são passíveis de comparação e a percepção das semelhanças entre eles - o princípio da unidade terrestre. Já a *Conexão* estabelece a interação entre os fenômenos próximos ou distantes, enquanto a *diferenciação* trata das diferenças entre eles. *Distribuição e Extensão* apresentam características sobre limites, continuidades e a repartição dos fenômenos pelo espaço. A *Localização* indica uma posição absoluta (por meio de coordenadas) ou relativa (ligada às interações). Por fim, a *Ordem* ou arranjo espacial refere-se à estruturação do espaço em acordo com as estruturas da sociedade que o produziu.

Esses princípios foram discriminados tendo por base autores como Moreira (1999; 1982) e Fernandes *et al.* (2016). Temos aqui a chave para a produção do raciocínio geográfico, aquilo que torna o conhecimento da Geografia válido, relevante e que permite superar a tradição enciclopédica do campo. Por meio deles, os estudantes desenvolvem o pensamento, interpretam os fenômenos e propõem soluções para os problemas cotidianos,

⁹ Consideramos raciocínio geográfico a forma particular como a Geografia elabora o raciocínio ou pensamento espacial. Essa diferenciação é relevante, uma vez que todas as disciplinas se utilizam do raciocínio espacial a seu modo. Aqui, optamos por elaborar o argumento em torno do raciocínio espacial uma vez que não nos pareceu necessária tal diferenciação, alinhando ao termo utilizados por grande parte dos autores aqui apresentados.

enfim, adquirem a capacidade de pensar em termos de “mudanças de escala, orientação e direção dos objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc.” (BRASIL, 2017, p.359).

Em síntese, observamos que o texto da BNCC Geografia possui uma correlação profunda com o estado da arte da Geografia Escolar brasileira. A noção de *situação geográfica* apresentada por Azambuja (2020), a aprendizagem investigativa defendida por Roque Ascensão e Valadão (2014), a superação do ensino enciclopédico por meio de uma aprendizagem significativa que desenvolva raciocínios para além da retenção de informação, como salienta Luckesi (2011), e, sobretudo, a centralidade do objetivo do campo como meio de desenvolvimento da capacidade de análise das espacialidades dos fenômenos pelos alunos (Cavalcanti, 2002; Straforini, 2018) estão explicitamente expressos na BNCC como aqui apresentada. No mais, destaca-se o esforço da Base em fortalecer o uso das diferentes linguagens – formas de representação (NRC, 2006) – pelas quais o raciocínio espacial é desenvolvido, articulando-se às preocupações de Gomes (2012) e Duarte (2017).

4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM OLHAR SOBRE AS POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES

A construção curricular é sempre marcada por embates políticos, estéticos, éticos e epistemológicos (LOPES, 1999), internos e externos a comunidade disciplinar (COSTA e LOPES, 2015), já que se trata de um processo de seleção (APPLE, 1999). Como aponta Roque Ascensão (2020), um documento curricular que se propõem ser comum a um país tão amplo, desigual e diverso, será sempre alvo de disputas e sofrerá críticas. A BNCC tem sido rotulada por determinados setores contrários à sua implementação como um documento neoliberal e neoconservador (GUIMARÃES, 2018; GIROTTO, 2018; ANDRADE, COSTA, 2019; PERONI *et al.*, 2019). Essa crítica se funda, sobretudo, pela presença e incentivo de grandes fundações nacionais e internacionais na formulação da base, como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Leman e o Todos pela Educação. Nesses trabalhos, é evidenciada a relação desses atores com organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial. Por conta da relação com o setor privado, Girotto (2018) relata um receio com a aprovação da Base, sendo essa um perigo ao desenvolvimento da educação nacional e nos dizeres de Peroni *et all* (2019):

Como apresentamos, 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 (p.51).

Outra crítica recorrente está relacionada à concepção de ensino organizado por meio de competências. Como apresentado por Lopes e Dias (2003), podemos compreender competências como a capacidade de mobilizar múltiplos recursos para responder a uma série de demandas do trabalho e da vida social. Ou seja, não se trata de um conhecimento em si, mas de ferramentas e formas de raciocínio que permitem articular um conjunto de saberes e conteúdos para a resolução de problemas ou situações.

Quando defendida por perspectivas tecnicistas, as competências assumem um papel de adaptação do indivíduo às condições desfavoráveis do mercado de trabalho. Resiliência, flexibilidade, empreendedorismo são, de acordo com e Laval (2019), formas de individualizar problemas de ordem estrutural. Quando aplicado à educação, retiram o

caráter crítico do ensino¹⁰. Por outro, agrega demandas de um segmento construtivista que luta pela superação de um currículo enciclopédico e conteudista (LOPES, 2004). Ou seja, trata-se de um conceito polissêmico, cujos significados são produzidos, disputados e apropriados pelas mais diferentes correntes teóricas em distintos contextos pedagógicos (DIAS, 2002).

Aqui, não nos atemos a essa discussão. Optamos, por outro lado, por centrar discussão nos aspectos da espacialidade do fenômeno proposto como base para o ensino de geografia. Nesse aspecto, podemos observar os avanços e potencialidades presentes na BNCC (ROQUE ASCENÇÃO, 2020; ARAÚJO E KUNZ, 2019). Evidenciar o seu conteúdo, relacionando-o com o debate contemporâneo da Geografia Escolar tem aqui o papel de desmistificar o documento da base e reconhecer os avanços epistemológicos e metodológicos trazidos em seu texto, considerando a sua relevância em termos de ensino de Geografia e legitimação do campo perante a sociedade.

A BNCC contribui para o Ensino de Geografia ao orientar seus objetivos de aprendizagem em torno do desenvolvimento do raciocínio espacial por parte dos alunos. Concordamos com Sonia Castellar quando aponta, em entrevista à Rita Trevisan (S.D.), que a BNCC reafirma a Geografia “como um componente importante para entender o mundo, a vida e o cotidiano. Desenvolver nos estudantes o raciocínio geográfico, articulando alguns princípios, significa dotá-los de mais uma forma de perceber e analisar criticamente a realidade”. Como apresentado, esse é um debate que ganhou notoriedade na Geografia Escolar contemporânea e passa a ter destaque com a sua introdução na base. Vemos que o debate epistemológico em torno do que constitui a Geografia como ciência e como disciplina escolar se faz presente no texto da BNCC.

Consideramos que a relevância dada ao raciocínio espacial na BNCC Geografia não só contribui para o desenvolvimento dos alunos como também garante legitimidade à disciplina, defendendo a sua existência no currículo da educação básica brasileira. Como exposto por Straforini (2018), há na sociedade, e mesmo entre os professores, uma incompreensão do papel da Geografia na escola, muitas vezes tratada genericamente como a disciplina responsável por desenvolver o pensamento crítico e a apresentar as

¹⁰ “as pessoas precisam de competências funcionais e comportamentais que as ajudem a obter sucesso no mercado de trabalho e de uma gama de competências que as ajudem a contribuir para melhores resultados sociais e a construir sociedades mais coesas e tolerantes. (...) À medida que aumenta a complexidade [das relações sociais], a humanidade redescobre a importância de ensinar atributos do caráter, como os traços relacionados com o desempenho (adaptabilidade, persistência, resiliência) e atributos relacionados com a moral (integridade, justiça, empatia, ética)” (OCDE, 2014, p.12 e p.27).

atualidades do mundo aos alunos. Ao marcar o papel da Geografia fundamentado nos debates recentes da Geografia Escolar, a BNCC apresenta aos docentes e a sociedade uma razão de ser da disciplina, no caso, fazer os alunos pensarem espacialmente os fenômenos naturais e sociais.

Em seu contexto de formulação, a Base agregou distintos segmentos da sociedade e do campo educacional, a partir do momento em que respondia a demandas heterogêneas. Considerando o aporte teórico de Ernesto Laclau, introduzido nos estudos do currículo por Alice Casimiro Lopes (2004) devemos considerar as competências como significantes cujos significados são instáveis e contingentes. Analisando a BNCC Geografia, fica evidente que o conceito de competência está carregado de criticidade, incentivando a investigação científica dos fenômenos, o mergulho na realidade local e global, conectando a realidade vivida pelo aluno em seu cotidiano com os aportes teóricos e metodológicos do campo, e, sobretudo, está atrelado à espacialidade do fenômeno.

Apesar das qualidades, a BNCC também apresenta pontos passíveis de crítica. Para Guimarães (2018), o texto da base carece de um mergulho mais profundo sobre os conceitos que apresenta, falta uma “descida aos porões”, tratando-se de um texto para iniciados e não iniciantes, como alerta Ascensão (2020). As relações atribuídas ao estado da arte da Geografia Escolar brasileira feitas na BNCC não são intuitivas, sendo obscuras para quem lê o texto sem conhecer o debate.

Poderíamos considerar que o debate do ensino de Geografia como meio de desenvolvimento do pensamento espacial pelos alunos, assim como outros debates contemporâneos da Geografia Escolar presentes na BNCC, são do escopo da formação inicial e continuada dos professores. Contudo, como apontam Ascensão e Valadão (2014), o raciocínio espacial e o ensino com base na interpretação do fenômeno são desconhecidos à grande massa de docentes da educação básica brasileira. O mérito da apresentação desse debate à comunidade geográfica brasileira, portanto, pode acabar por se tornar folha morta caso não seja incorporado nos currículos dos cursos de licenciatura (ROQUE ASCENÇÃO, 2020).

5 CONCLUSÃO

Tendo discorrido sobre o estado da arte da Geografia Escolar, apresentado a BNCC Geografia e feito considerações acerca das críticas dirigidas ao texto e das contribuições reconhecidas da BNCC para a melhoria do ensino de geografia no Brasil, é importante lembrar tanto aos críticos quanto aos defensores que refletir sobre a BNCC é tratar de um documento curricular, com diretrizes e objetivos, dispostos em um texto. O processo de recontextualização do texto para a sala de aula é sempre marcado por deslizamentos interpretativos e espaços de contestação que acabam por criar novos significados ao currículo prescrito, mesmo que contido em determinado escopo (LOPES, 2004). O processo de significação do texto em si é permanente e depende de políticas articuladas a Base como a produção de livros didáticos, a formação de professores e as avaliações locais e nacionais. Não está no escopo desse trabalho analisar como tem se dado esse processo, ainda que consideremos que essa análise seja fundamental para a compreensão mais ampla das contribuições e retrocessos da BNCC ao ensino de geografia no Brasil.

Além disso mesmo que a BNCC tenha importante papel na garantia de uma educação de qualidade no Brasil, tal objetivo também está associado a outros fatores que devem ganhar igual relevância como mecanismos de financiamento público da educação pública, condições materiais das escolas, políticas salariais dos profissionais da educação, políticas de formação docente inicial e continuada, redes de articulação com demais serviços públicos com destaque à atenção básica de saúde e a assistência social. Tal consideração é válida para que não sejamos direcionados a propagar aos quatro cantos que a BNCC irá resolver os problemas educacionais brasileiros – ou piorar o cenário.

Feitas essas considerações, ressaltamos que trabalhar detalhadamente o texto da base têm um sentido de evidenciar o seu caráter híbrido, incorporando discussões relevantes no campo do Ensino de Geografia. Essa reflexão sobre as contribuições da BNCC ao ensino de geografia no Brasil também evidenciou a importância de reafirmar a potência de se estudar os currículos, as formas de produção de conhecimento e a disciplinarização como meios para se construir uma educação de qualidade e mostrar que esse é um espaço fluido, marcado por complexas disputas políticas que estabelecem embates e consensos que, mesmo frágeis e contingentes, são fundamentais para o avanço do conhecimento e para a implementação de uma política pública de educação de qualidade.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, M. Â. S. Política Educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 722-738, set./dez. 2018.

ANDRADE, R. C.; COSTA, L.F. X. A categoria cidadania na BNCC de Geografia: as finalidades formativas no processo de recomposição burguesa. **Revista Tamoios**, v. 15, n. 2, 2019.

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, p. 59-92, 1999.

ARAÚJO, G. C. C. de; KUNZ, S. A. S.. Geografia escolar e currículo: aportes da construção do saber geográfico e dos postulados acadêmicos. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v.2, n.2, p. 99-112, 2019.

AZAMBUJA, L. D. O problema-tema e a situação geográfica propostos na BNCC e o ensino-aprendizagem da geografia. **Revista Signos Geográficos 2** (2020): 1-21.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 134(248), p. 27833-841, 23 dez, 1996.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. **BNCC Educação Infantil e Ensino Fundamental**, 3ª versão. Brasília, DF, Ministério da Educação, 396 p. 2017

BROOKS, C. A relação entre "expertise" da disciplina escolar e da ciência de referência. In A. A. Da Rocha, A. M. Monteiro, & R. Straforini (Eds.), **Conversas na Escada: Currículo, docência e disciplina escolar** (pp. 143-166). Rio de Janeiro: Consequência. 2019

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

_____. CAVALCANTI, L.S. **Geografia e práticas de ensino** Goiânia: Alternativa, 2002.

CASTELLAR, M. V. S. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. Cad. **Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, 2005, p. 209-225. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

DIAS, R. E. **Competências – Um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil**. Rio de Janeiro, 2002. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C.. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003.

DUARTE, Ronaldo Goulart. A linguagem cartográfica como suporte ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos na educação básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 187-206, 2017.

FERREIRA W. A. **O currículo de Geografia uma análise do documento de Reorientação Curricular da SEE-RJ**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. 2009.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 7. ed. Trad. de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2000.

GOLLEDGE, R. G., MARSH, Meredith and BATTERSBY, Sarah. Matching geospatial concepts with geographic educational needs. **Geographical Research** 46 (1): 85–98, 2008.

GOMES, Paulo Cesar. Geografia fin-de-siéclo: o discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões. In: CASTRO, Iná; GOMES, Paulo Cesar; CORRÊA, Roberto (Orgs.). **Explorações geográficas**. percursos no fim do século. Rio de Janeiro: Bertrand, 1997.

_____. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

_____. Espaços públicos: um modo de ser do espaço, um modo de ser no espaço. In: CASTRO, Iná E, GOMES, Paulo C. C., CORRÊA, Roberto L. (org.) **Olhares geográficos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 19-41, 2012

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

GOODSON, I. **Currículo: Teoria e história**. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, I. V.. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. 4, p. 1036-1055, 20 dez. 2018.

FERNANDES, J. A. R.; TRIGAL, Lourenzo López; SPÓSITO, Eliseu Savério. **Dicionário de Geografia aplicada**. Porto: Porto Editora, 2016.

HAESBAERT, R. **Viver no Limite**: território e multi/transterritorialidade em temas de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2014.

JO, I.; BEDNARZ, S.. Evaluating geography textbook questions from a spatial perspective: Using concepts of space, tools of representation, and cognitive processes to evaluate spatiality. **Journal of Geography** 108:4–13, 2009.

LAVAL, C. **A Escola não é uma Empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Boitempo, 2019.

LOPES, A.C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

_____. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Editora da UERJ. 1999.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

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

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum. **Washington: National Research Council Press**, 2006.

PEREIRA, T.; BORGES, V.. Base Nacional Comum: a autonomia docente e o currículo único em debate. **Teias** (Rio de Janeiro), v. 15, p. 24/39-42, 2014

PERONI V. M. V., CAETANO, M. R., & ARELO, L. R. G. (2019). BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, 35(1), 035–056.

ROCHA, A. M.; Vilela, C. E a Geografia? (in)definições curriculares no (novo) ensino médio. In A. A. Da Rocha, A. M. Monteiro, & R. Straforini (Eds.), **Conversas na Escada: Currículo, docência e disciplina escolar** (pp. 143-166). Rio de Janeiro: Consequência. 2019

RODRIGUES MARTINS, E. (2016). O Pensamento Geográfico é Geografia em Pensamento?. **GEOgraphia**, 18(37), 61-79.

ROQUE ASCENÇÃO, V. O. R. A Base Nacional Comum Curricular e a produção de práticas pedagógicas para a geografia escolar:: desdobramentos na formação docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 173-197, 2020.

ROQUE ASCENÇÃO, V. O. R.; VALADÃO, R. C.. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. Scripta Nova. **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. 18, 2014.

SANTOS, L. L. C. P. História das Disciplinas Escolares: outras perspectivas de análise. In: **Encontro de Didática e Prática de Ensino**, 7, Goiânia, GO, 1994.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo/razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA JUNIOR, H.M.C. S. E agora, o que eu ensino: Eustáquio de Sene ou Milton Santos? – Discutindo a formação do professor de Geografia no âmbito da construção do conhecimento escolar. **Revista Eletrônica Educação Geográfica em Foco**. Ano 4, Nº.8, outubro de 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SMITH, Neil. **Desenvolvimento Desigual**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

SOJA E. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. São Paulo: Jorge Zahar Editor; 1993

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, maio/ago. 2018.

TREVISAN, R. BNCC na prática. **Tudo que você precisa saber sobre Geografia.** Nova Escola. Sem data. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/78/bncc-de-geografia-incentiva-nova-forma-de-ler-o-mundo>. Acesso em: 11/03/2022