



**UMA GEOGRAFIA ESCOLAR CURRICULARIZADA E PAUTADA EM CONCEITOS:  
UMA ANÁLISE ENTRE A IMPLEMENTAÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES  
NACIONAIS (PCN) À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

**Diogo Laércio Gonçalves<sup>1</sup>**

### **Introdução**

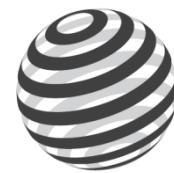
A segunda metade do século XX, marca uma série de mudanças no contexto da curricularização e regulamentação do ensino regular no Brasil. Em 1953 é criado o Ministério da Saúde e a pasta da educação passa a ser ocupada junto com a cultura, originando o MEC (Ministério da Educação e Cultura).

O projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que ficara engavetado ao longo de quase todo o período da quarta república, sendo promulgado apenas no governo João Goulart em 1961. A Lei Federal Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (primeira LDB), deu maior autonomia aos estados, diminuindo a centralização imposta pelo Ministério da Educação regularizando a existência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação. A geografia é alçada como componente curricular obrigatório, e passa a ter uma definição como objetivo central: *“O estudo da Terra como habitat do homem, estudando as ações e reações entre os fenômenos naturais e culturais, analisando e interpretando fatos relevantes da vida dos grupos humanos sobre o globo”* (Brasil, 1961).

Por outro lado, este mesmo período é marcado por mudanças significativas no espaço geográfico, cada vez mais globalizado e mundializado pelo capitalismo, tornando-se complexo a sua análise sob a ótica das escolas tradicionais já estabelecidas. O Brasil vivia um momento de mudanças na sua estrutura populacional com o apogeu do êxodo rural ocorrido no início dos anos 1970. O mundo, por sua vez, assistia a eclosão dos debates acerca da questão ambiental desde *Silent Spring* de Rachel Carson em 1962, culminando com a primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano em Estocolmo e a criação Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) em 1972.

Novas correntes teórico-metodológicas da geografia começam a penetrar na geografia brasileira para além dos eixos França-Alemanha. É nos anos 1970 que emerge um movimento de fortes reflexões sobre os limites da geografia positivista. Duas novas vertentes vão promover maiores discussões sobre a geografia brasileira neste período: a Geografia Teorética (ou Pragmática ou Quantitativa) e a Geografia Radical (ou Crítica ou Marxista).

<sup>1</sup>Professor Assistente Doutor, Departamento de Geografia e Planejamento, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação (FCTE/UNESP), Campus de Ourinhos-SP. diogo.goncalves@unesp.br



A Geografia Teórica tem suas origens no período pós-guerra pelos estudos de Walter Christaller na Alemanha, mas teve forte absorção em outros países como Estados Unidos e Inglaterra. Fundamentada na utilização de métodos e técnicas estatísticas e matemática, esta geografia ganhou força com o advento da aerofotogrametria e, posteriormente, do sensoriamento remoto, conduziu a pesquisa geográfica à uma nova leitura da paisagem a partir dos anos 1970.

No Brasil, o IBGE foi pioneiro na produção de trabalhos geográficos utilizando os métodos estatísticos e matemáticos. No âmbito acadêmico, destaca-se o grupo de geógrafos da Faculdade de Filosofia de Rio Claro, que fundaram a Associação de Geografia Teórica (Ageteo) em 1971, adotando em seus trabalhos a matematização da geografia, sobretudo pela influência do método sistêmico e a adoção do método sistêmico fundamentado na Teoria Geral dos Sistemas de Bertalanffy e que ganhou seu protagonismo pelo modelo geossistêmico na Escola Russo-Soviética e pela Geoecologia das Paisagens de Carl Troll na Alemanha.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), argumentam que a Geografia Teórica, não teve absorção direta ao ensino de geografia, muito em decorrência das políticas exercidas pelo governo militar que precarizaram os saberes geográficos, desvinculando-os da realidade brasileira, com a promulgação da LDB de 1971 (Lei Federal 5.692), com a criação da disciplina genérica de Estudos Sociais. O empobrecimento dos conteúdos é acentuado devido à censura militar a livros didáticos e outras publicações de autores e editoras.

A LDB de 1971, extinguiu o exame de admissão ao ginásio, fundido este primário com a criação da escola de primeiro grau de oito anos. Mudanças curriculares, impuseram a criação de disciplinas genéricas que empobreceram o ensino, recuperando a disciplina Educação Moral e Cívica, instituída pela Reforma Rocha Vaz, além da criação de Estudos Sociais e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), com forte apelo ao patriotismo e ao conservadorismo.

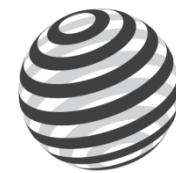
A geografia escolar é abordada dentro da disciplina de Estudos Sociais juntamente com história. Estes foram incorporados junto ao núcleo comum do primeiro e segundo grau com Comunicação e Expressão e Ciências que correspondia às chamadas licenciaturas curtas, onde ao fim da formação nestas disciplinas, seriam formados os professores (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2007).

Este modelo subordinou a estrutura do ensino acadêmico, causando prejuízo à formação de docentes num modelo reduzido de estudos. Paralelamente, crescia no debate acadêmico sobre a corrente da Geografia Radical, que surgiu como um movimento de renovação da geografia francesa, com vertente marxista, utilizando como método o materialismo histórico-dialético e que ganhou destaque no Brasil pelas obras de Pierre George, Jean Tricart e, em especial, Yves Lacoste através da sua obra *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre* (A Geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra).

Esta segunda corrente, acabou por ser mais absorvida pela ala acadêmica brasileira e por consequência no ensino, ao contrário da Geografia Teórica que foi muito criticada pelos geógrafos radicais. A AGB enquanto entidade máxima da geografia brasileira, também adota a abordagem crítica como uma reformulação do pensamento geográfico brasileiro, muito enquanto uma resistência à repressão exercida pelo governo militar a classe acadêmica das ciências humanas.

### **A Reabertura Democrática a “Ressurreição” do Ensino de Geografia**

Nos anos 1980, tanto a AGB como a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), participaram ativamente no processo de críticas ao



modelo adotado pela criação da disciplina de Estudos Sociais, promovendo debates que motivaram a sua extinção nos anos 1980, juntamente com o fim das licenciaturas curtas. Estes debates propiciaram uma reaproximação da classe docente com a classe acadêmica, que permitiram posteriormente o diálogo para a formação de novos currículos pautados nas novas escolas destas áreas do conhecimento. Em 1987, a AGB realiza o primeiro Encontro Nacional de Ensino de Geografia, o “Fala Professor” em Brasília.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), apontam que neste encontro, adota-se a tendência da Geografia Crítica, onde alguns professores idealizadores explicitaram suas exposições teóricas e a necessidade de alcançar novas metodologias para a compreensão do espaço geográfico, com base na ciência e na dialética, no entendimento da integração do arranjo espacial e das relações sociais ao longo da história.

O movimento iniciado pelos acadêmicos de Geografia da FFLCH/USP, motivou a criação de currículos que abordassem as tendências da geografia crítica, como a criação da Proposta Curricular da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo (CENP) no início dos anos 1990, fruto de diálogos entre os acadêmicos das principais universidades paulistas (USP, UNICAMP e UNESP) e de docentes das diversas escolas ligadas às delegacias de ensino do estado.

A reabertura democrática no final dos anos 1980, também eleva as discussões sobre a qualidade do ensino a nível nacional durante toda década de 1990, com a criação de uma nova LDB em 1996 e posteriormente, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997. Surgem assim, os primeiros currículos pensados para a geografia e pela geografia brasileira.

No âmbito das discussões pós-redemocratização, os anos 1990 assistiram a mudanças significativas quanto à estrutura da educação brasileira. A Constituição Federal de 1988, redefiniu o papel do Estado quanto ao ensino público, estabelecendo como competência a criação de diretrizes e bases para educação nacional (Brasil, 1988).

Neste mesmo período, alguns estados e municípios já discutiam as mudanças em seus currículos com o fim das licenciaturas curtas e a incorporação de novas correntes pedagógicas que abarcasse a realidade dos alunos na entrada do novo milênio. Durante o governo Sarney, há a dissolução da pasta da cultura do MEC para a criação do MinC (Ministério da Cultura), dando maior autonomia à pasta da educação.

No governo Collor é estabelecido o Programa Setorial de Ação na Área de Educação (1991-1995), que contou com a reformulação do Programa Nacional de Material Escolar (PNME), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), além do pacote de criação da pasta do Ministério da Criança com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e criação do Conselho Tutelar em 1990.

Com o impeachment de Collor, coube ao breve governo de Itamar Franco a reelaboração das pautas para educação com a realização da Semana Nacional de Educação para Todos realizada em Brasília entre 10 a 14 de maio de 1993, que culminou com a elaboração do texto do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), enquanto um conjunto de diretrizes políticas que visava a reconstrução do Sistema Nacional de Educação Básica (MEC, 1993).

Até meados dos anos 1990, as propostas no âmbito do Governo Federal abarcavam exclusivamente a esfera administrativa do ensino. Com o governo Fernando Henrique Cardoso em 1994, boa parte dos preceitos do plano decenal de Itamar Franco são ignorados para uma nova reestruturação que começaria na esfera administrativa com a promulgação da



nova LDB em 1996, para a esfera pedagógica na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais a partir de 1997 e um novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010.

A Lei Federal Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) reafirma a competência do estado e da família como responsáveis pela educação, estabelecendo a participação efetiva dos docentes na elaboração do projeto pedagógico da escola partindo do princípio de gestão democrática.

Para Demo (1997), a promulgação da LDB de 1996 (atualmente conhecida como LDBEN) apresenta alguns prós e contras. Entre os pontos positivos, a valorização da formação continuada e para melhores condições de trabalho docente, como a sugestão da criação de um piso nacional e parte da jornada de trabalho voltada à preparação e estudo dos conteúdos a serem abordados em sala de aula. Entretanto, o texto apresenta algumas concepções tradicionais numa tendência neoliberal, não acompanhando as mudanças ocorridas na pedagogia nas últimas décadas, até então.

Do ponto de vista curricular, a LDBEN deu abertura a partir do artigo 26, para a criação de uma base nacional comum que seria complementada em cada sistema de ensino, atendendo às características regionais e locais da sociedade brasileira (Brasil, 1996). Coube ao MEC centralizar as ações para a criação de um currículo referência. A partir disto, surgem então os primeiros currículos estruturados junto a equipes de professores universitários com abertura ao diálogo junto aos docentes do ensino básico, iniciando este processo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

### **Parâmetros Curriculares Nacionais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados logo após a promulgação da LDBEN em 1996, sendo os primeiros volumes dedicados ao ensino fundamental do primeiro e segundo ciclo (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série) em 1997 e para o terceiro e quarto ciclo (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) em 1998. A ideia da criação dos PCNs era rever os objetivos e conteúdos aplicados a cada componente curricular, refletindo a prática pedagógica e dando subsídios para o planejamento docente, auxiliando-o na elaboração de seus planos de ensino bem como auxiliando a gestão na elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

A grande inovação em termos estruturais está ligada a adoção de seis temas transversais, ligados a problemáticas sociais consideradas urgentes para a época, tendo sua abrangência tanto do ponto de vista nacional como global, sendo estes: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo. Tais temas deveriam passar por todas as disciplinas escolares convencionais na qual se insere também a geografia (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2007).

Em ambas as publicações a estrutura do documento é composta por dez volumes, com documentos das áreas do conhecimento de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física além de seis documentos referentes aos Temas Transversais (Brasil, 1997), conforme observado na figura 1.

Para a geografia, o PCN propõe um ensino que não seja pautado apenas pela simples descrição das paisagens (concepção tradicional), muito menos por uma mera explicação política e econômica do mundo (concepção crítica), renegando a dicotomia “física e humana”, para trabalhar os elementos naturais da paisagem, bem como os aspectos sociais, além de valorizar a cartografia enquanto recurso didático que possibilita uma leitura da produção do espaço, sua organização e distribuição (Brasil, 1998).

O espaço geográfico é tratado como o conceito balizador da ciência geográfica sendo observado como um todo, e em suas respectivas facetas implícitas em suas categorias de análise principais, sendo: paisagem, território e lugar, no contexto das relações temporo-

espaciais entre sociedade e natureza, de modo a promover debates e intersecções entre outras áreas do conhecimento como a Antropologia, História, Sociologia, a Biologia e as Ciências Políticas.

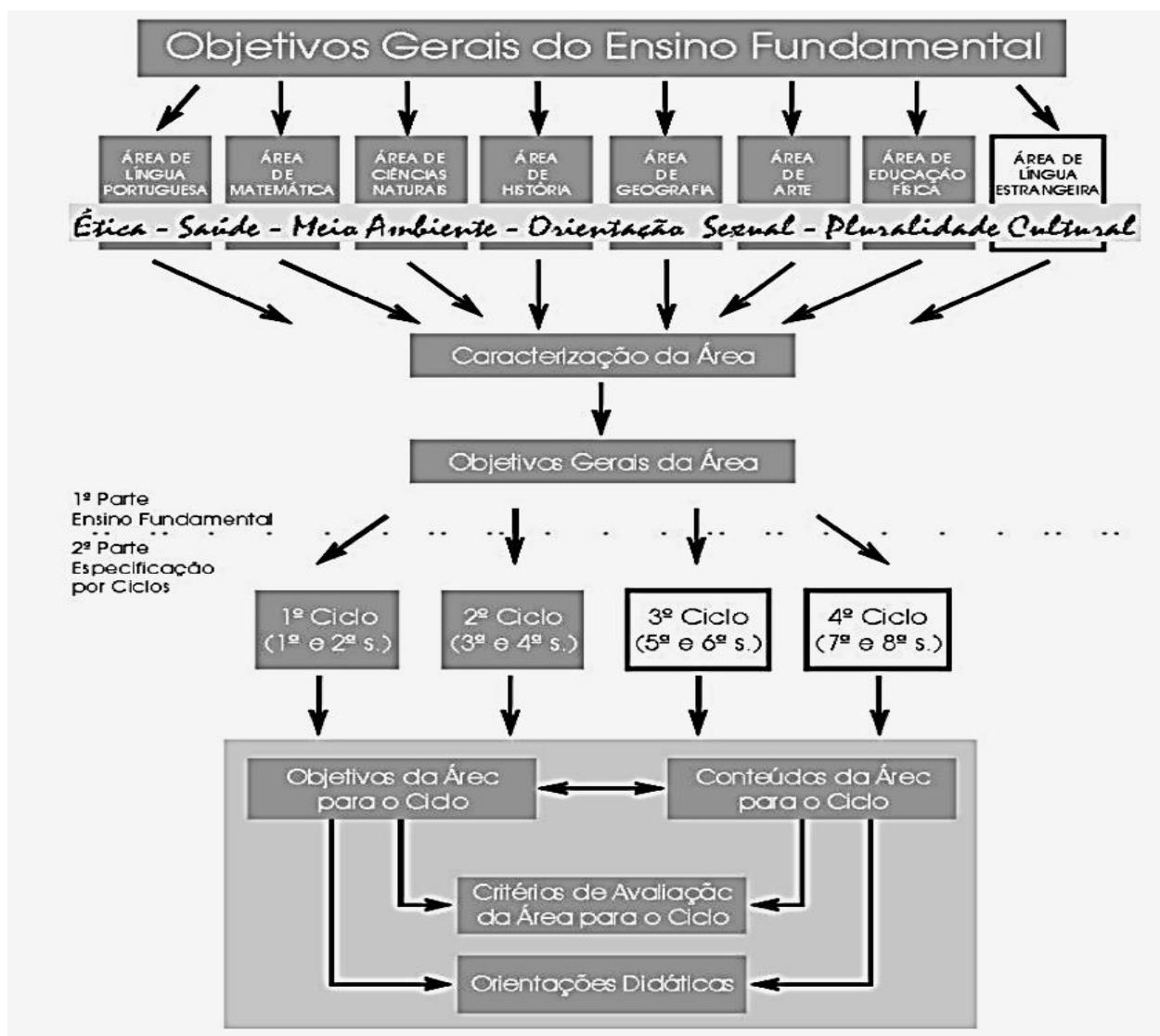


Figura 1- Estrutura Metodológica dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental  
Fonte: Brasil (1998)

Desta forma, para o documento cabe a geografia enquanto disciplina do currículo comum:

[...] estudar as relações entre o processo histórico na **formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem**. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com diferentes **noções espaciais** e



**temporais**, bem como com os **fenômenos sociais, culturais e naturais** característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas **relações no tempo entre a sociedade e a natureza** em sua interação (Brasil, 1998 p.26 grifo nosso)

Neste ínterim, observamos uma geografia escolar mais conectada com a realidade acadêmica de sua época, com a valorização do conceito de espaço, sob a ótica de suas diversas categorias de análise, de forma que faça o aluno compreender o funcionamento da natureza, a função da sociedade na construção da paisagem, do lugar e dos múltiplos territórios, conceitos estes, negligenciados em muitas propostas curriculares identificadas em anos anteriores como aborda o próprio documento (Brasil, 1998).

O resgate conceitual da geografia para a abordagem do ensino, é fruto de um movimento paulatinamente desenvolvido desde a extinção das licenciaturas curtas no período de redemocratização, como da aproximação da classe acadêmica a classe docente nos anos 1980 e de proposta curriculares baseadas em novas correntes do pensamento geográfico, indicando o movimento de renovação da geografia brasileira vivido na segunda metade do século XX.

No caso do PCN, mais do que uma abordagem conceitual a ideia era fugir da abordagem conteudista e mnemônica que permeava boa parte das disciplinas escolares anteriores a este movimento de curricularização nacional do ensino. Para o Ensino Fundamental, estabeleceu-se que a divisão dos conteúdos deveria ser acompanhada de três etapas de produção do conhecimento do aluno por meio do processo de ensino-aprendizagem, sendo: conteúdos conceituais com a fixação dos conteúdos e conceitos básicos da geografia, especialmente suas categorias de análise; procedimentais com a apropriação do “saber geográfico” para compreensão e leitura de mundo; e atitudinais com o agir e reagir diante das questões sociais desenvolvidas no espaço geográfico, de maneira crítica. (BRASIL, 1998).

Entretanto, como toda proposta curricular o PCN possui as suas falhas. De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), além da postura centralizadora do MEC na criação dos PCNs, boa parte do professorado ficou à margem das discussões de elaboração do documento, tendo acesso apenas no ato de sua publicação, sentindo-se excluído do debate e da participação efetiva na construção do PCN, o que dificultou a sua aceitação entre a classe docente.

Em 1998, a Resolução CEB/CNE Nº 3, de 26 de junho de 1998 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, propiciando a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) no início dos anos 2000, divididos em 04 partes: Parte I - Bases Legais; Parte II - Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; Parte IV - Ciências Humanas e suas tecnologias.

Elaborado por outras equipes e em momento posterior à discussão do PCN, a proposta dos PCNEM, utilizou como base a abordagem do sociólogo e epistemólogo suíço com estudos no campo da educação, Philippe Perrenoud através do conceito de competências e habilidades de forma a contemplar a formação geral e a preparação básica para o mundo do trabalho.

Segundo Perrenoud (1997), o conceito de competência está associado enquanto mover um conjunto de recursos cognitivos com intuito de solucionar uma série de situações. Já o conceito de habilidade, associa-se a mobilização destes conceitos para resolver situações do mundo real. Em suma, competências e habilidades são intrínsecas, uma está



relacionada ao domínio de situações cotidianas enquanto a outra é representada pelas ações em si, ou seja, o domínio da competência dentro da compreensão de um objeto de conhecimento.

No caso da Geografia, o objeto de conhecimento reafirmado no PCNEM, está enraizado no conceito de espaço geográfico pela perspectiva miltoniana, como podemos observar no trecho do documento:

Surge, pois, o objeto dos nossos estudos: **o espaço geográfico**. Definido por Milton Santos em sua vasta obra sobre o assunto, é o conjunto **indissociável** de **sistemas de objetos** (redes técnicas, prédios, ruas) e de **sistemas de ações** (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas), que procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar (Brasil, 2000 p.30 grifo nosso)

Sob este viés, há um entendimento do conceito de espaço geográfico enquanto integrador e basilar para o conhecimento e leitura da geografia brasileira, como um fruto da relação sociedade-natureza, sendo este um produto social, o que condiciona a geografia dentro do ensino a pensar as relações físico-sociais pela perspectiva de uma ciência humana, na qual esta é inserida enquanto grande área do conhecimento.

Com este arranjo, a abordagem do conhecimento geográfico no bojo das ciências humanas é compreendida dentro do PCNEM a três dimensões de competências gerais, ligadas à: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural.

Para a Geografia, representação e comunicação se expressam dentro da leitura e interpretação dos dados geográficos, especialmente a cartografia. Em investigação e compreensão, os alunos devem ser conduzidos ao reconhecimento dos fenômenos no espaço geográfico em suas respectivas categorias de análise, definidas neste documento como “conceitos-chave”, sendo: paisagem, lugar, território e territorialidade, escala e globalização, técnica e redes. Por fim, a contextualização sociocultural é dada pelo entendimento do contexto sociocultural em que cada processo se apropria do espaço ao longo do tempo (Brasil, 2000)

A definição da Geografia como uma ciência humana é corroborada na primeira reformulação do PCNEM em 2002 no Governo Lula com o PCN+ Ensino Médio, no qual define o caráter social da geografia uma vez que:

[...]configuram o caráter social e humanístico de uma Ciência que, construída também com concepções e leis de ordem natural, as identifica como elementos que se configuram em um processo de organização e apropriação do espaço pelo homem que, em última instância, lhe dá o toque final e, por consequência, seu caráter peculiar [...] por exemplo, as formações vegetais ou os agrupamentos humanos são conjuntos definidos por normas que regem a natureza, porém compõem conjuntos em cuja configuração participamativamente fatores culturais, característicos do processo de ação do homem como ser social. E é aí que se dá a identidade do conhecimento geográfico, com suas peculiaridades(Brasil, 2002 p.52)

Novamente, o espaço geográfico é configurado como o conceito amplo para esta ciência, tendo como base estrutural em suas unidades espaciais, os conceitos estruturantes de: paisagem, lugar e território, acrescido de outros conceitos e processos que surgem desta

visão unica e múltipla (Suertegaray, 2000), enquanto uma leitura sob diferentes óticas do mesmo espaço, conforme podemos observar na figura 2.

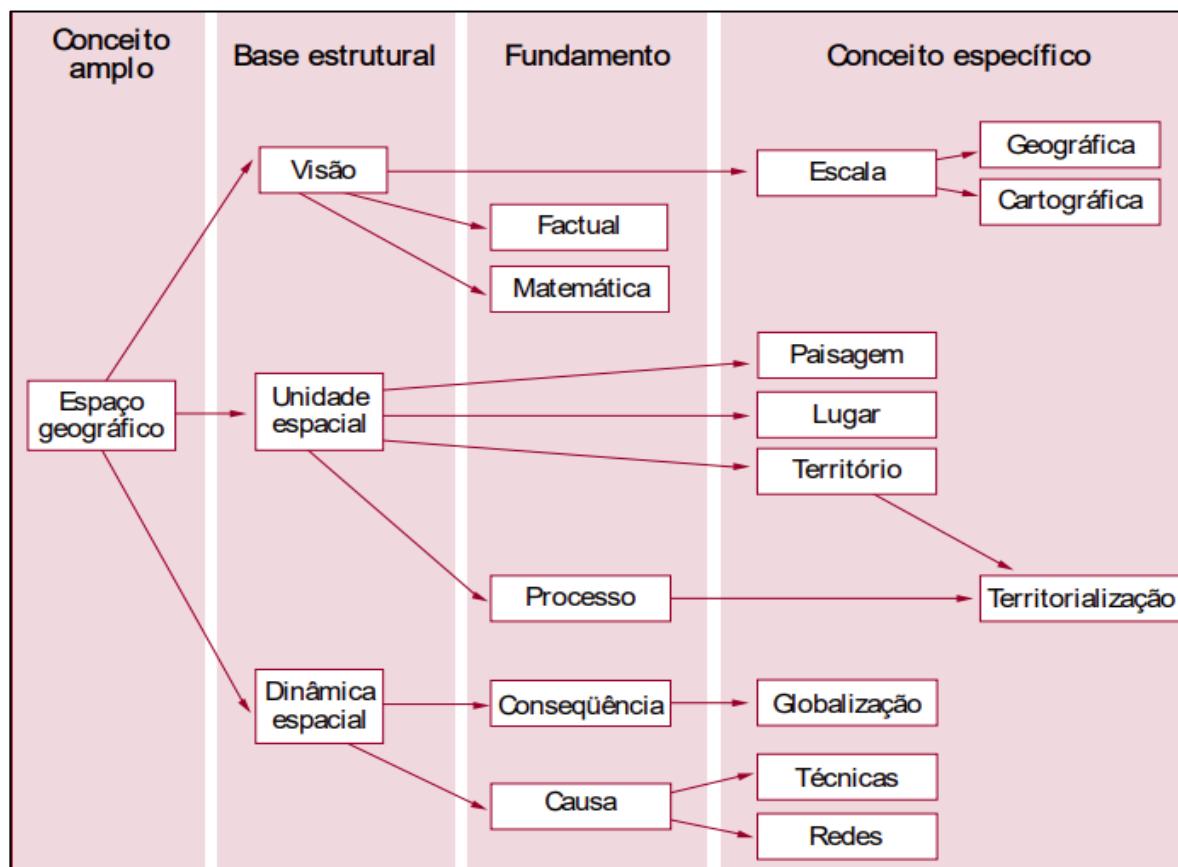
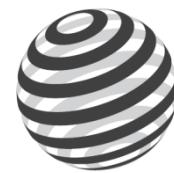


Figura 2- Conceitos no contexto geral da disciplina de geografia propostos pelo PCN + Ensino Médio  
Fonte: Brasil (2002)

Com a Reforma do Ensino Fundamental pela Lei Federal Nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 que institui o Ensino Fundamental de Nove anos, novamente foram estabelecidas mudanças sutis para o ensino médio em consonância ao que já havia sido iniciado pelo PCN+ Ensino Médio em 2002, sob o nome de Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM).

Construído através da colaboração de diversos pesquisadores na condição de consultores e leitores críticos, este documento explicita a importância das novas tecnologias de informação, reafirmando a construção do conhecimento através de competências e habilidades. Além disso, apresenta outros eixos temáticos mais abrangentes, compreendendo a leitura do espaço geográfico através de conceitos cartográficos (escala, e demais elementos do mapa) e geográficos para a compreensão dos conceitos básicos definidos como: espaço e tempo, sociedade, lugar, paisagem, região e território, podendo estes serem construídos através de leituras e práticas do cotidiano escolar do aluno, tendo como eixos temáticos:



1. Analisar, construir e aplicar conceitos geográficos, bem como das áreas afins, para a compreensão de fenômenos naturais, de processos geohistóricos, da produção tecnológica, das manifestações culturais e artísticas.
2. Reconhecer a importância e o significado do lugar como espaço de vivência cotidiana dos homens e instrumento de estudo e análise da realidade para perceber a capacidade e as potencialidades de ação de cada indivíduo no exercício da cidadania.
3. Reconhecer os processos de mundialização dos espaços e a constituição das novas regionalizações.
4. Conhecer e perceber o papel dos meios de comunicação na atual configuração do espaço e do tempo.
5. Reconhecer e utilizar a cartografia como linguagem nos diversos temas geográficos (Brasil, 2006 p.56)

Esta trajetória de uma geografia conceitual pautada no espaço geográfico como objeto de estudo e na abordagem por categorias de análise ou conceitos-chave pelas primeiras propostas de curricularização nacional de ensino nos governos pós-redemocratização, enquanto um fruto da reaproximação das políticas educacionais com a classe acadêmica e uma maior atenção à formação docente, efetiva-se na tentativa da criação de um modelo menos conteudista e mnemônico, evidenciada pela leitura de conceitos, procedimentos e atitudes, que posteriormente é refletida e reestruturada pela ótica de competências e habilidades que seguiram até a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na década de 2010.

### **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

A criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o resultado da consolidação de um projeto de educação nacional após a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1998, que definiu o país como um Estado Democrático de Direito, possibilitando a reformulação de suas leis para educação em espaços democráticos, reafirmados na LDBEN de 1996 que propunha a criação de uma base nacional curricular para a educação brasileira.

De acordo com Neira, Alviano Jr e Almeida (2016), o processo de construção inicial da BNCC foi empreendido entre junho de 2015 a maio de 2016, com duas versões preliminares elaboradas: a primeira delas em setembro de 2015, sendo aberta a consulta pública até março de 2016, sendo a segunda versão preliminar publicada dois meses depois maio de 2016, restando apenas a elaboração de seminários estaduais para o fechamento do texto final entre junho e agosto do mesmo ano.

Todavia, mudanças no cenário político com o impeachment da presidente Dilma Rousseff em agosto de 2016, fizeram com que a versão final do texto tenha sido apresentada somente em 2018. A estrutura final do documento é composta por dez competências gerais para a educação básica, que permeiam todas as disciplinas da base comum, agora reconhecidas enquanto componentes curriculares, incluindo as etapas de educação infantil, ensino fundamental e médio.

Para o ensino fundamental, a geografia figura juntamente com história na grande área das ciências humanas, com competências e habilidades específicas para a ciência geográfica em cada ano. No caso do ensino médio a geografia foi unificada junto a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com História, Filosofia e Sociologia, com competências e habilidades destinadas à grande área como um todo, sendo estas abertas para o trabalho durante os três anos do ensino médio.



Dentro da abordagem da BNCC, o ensino de geografia é observado sob a perspectiva do pensamento espacial e do raciocínio geográfico. Na BNCC, o conceito de raciocínio geográfico se aplica à compreensão dos elementos geográficos exercidos pelo pensamento espacial, tais como: localização, distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, ordenamento territorial etc. Em síntese, o raciocínio geográfico sustenta a análise sob a percepção da ocupação e produção do espaço geográfico pela sociedade, envolvendo sete princípios, sendo: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem (Brasil, 2018).

No bojo da evolução das teorias pedagógicas, a cognição espacial ganhou espaço pelas obras de Piaget e Vygotsky a partir da segunda metade do século XX, impactando o debate sobre a psicologia cognitiva, ao passo que a evolução científica caminhava para o fortalecimento da geografia e da cartografia geográfica no mesmo momento de evolução dos Sistemas de Informações Geográficas (SIG) (Castellar, Pereira e de Paula, 2022).

Para Cavalcanti (2019), o desenvolvimento do pensamento espacial no ensino de geografia está ligado a um raciocínio lógico apoiado em habilidades diversas que fazem parte da construção do raciocínio geográfico. Em resumo, a abordagem atual do ensino de geografia envolve a percepção espacial do aluno, elevando-a a um raciocínio geográfico (pensar espacialmente, raciocinar geograficamente).

Castellar, Pereira e de Paula (2002), por sua vez, ampliam o debate e argumentam que o pensamento espacial se associa ao desenvolvimento intelectual integrando áreas do conhecimento para além da geografia, com objetivo de resolver problemas referentes ao espaço geográfico. Neste viés, o raciocínio geográfico é compreendido em cinco pilares constitutivos, tendo o pensamento espacial como procedimento metodológico, sendo estes: situação geográfica, categorias analíticas da geografia, representações espaciais, conceitos de relações espaciais e processos cognitivos.

A **situação geográfica** envolve a ocorrência de determinado fenômeno ligado a um conjunto de eventos que se dá em determinado espaço/tempo. Num componente curricular dinâmico como a geografia, estas situações ocorrem a todos os momentos, sendo necessário ao professor a constante formação quanto às atualidades do espaço e levá-las para o desenvolvimento de suas aulas junto aos discentes.

No bojo de cada situação geográfica, estrutura as **categorias analíticas da geografia** enquanto um conjunto único do espaço geográfico e múltiplo na perspectiva da sua intencionalidade e recortes (Suertegaray, 2001). É mister ressaltar que esta estrutura de espaço uno e múltipla é recente na história do ensino de geografia e do pensamento geográfico escolar para o ensino da geografia. Este movimento, sucede o desenvolvimento da própria ciência geográfica, no entendimento do seu objeto de estudo (espaço geográfico) e de suas nuances estruturadas em conceitos que ajudam a agregar a análise do conhecimento geográfico sob diferentes perspectivas.

Para isto, as **representações espaciais** são fundamentais. Elas ajudam o professor e o aluno a compreender os fenômenos do espaço, seja por fotografias aéreas, imagens de satélites, croquis de paisagem e, principalmente, os mapas. Analisando por esta esfera, a cartografia enquanto saber geográfico assume um importante papel no arcabouço teórico-metodológico da geografia enquanto componente curricular. Historicamente, geografia e mapas se tornaram quase sinônimos, uma vez que a cartografia temática se tornou um instrumento metodológico sistematizado dentro da ciência geográfica. Os mapas representam o que é geográfico que por sua vez traduz o que é a própria geografia (Martinelli, 2003).

Os dois últimos elementos apontados enquanto raciocínio geográfico, envolvem o entendimento dos **conceitos de relações espaciais** e o exercício dos **processos cognitivos** pelo aluno. Em conceitos de relações espaciais, Castellar, Pereira e de Paula (2002),



argumentam que estes estão relacionados a atributos específicos à análise e representação do fenômeno geográfico.

Cavalcanti (2013), salienta as diferenças entre a construção de uma ciência geográfica e de uma geografia escolar enquanto matéria (ou componente curricular), segundo a autora:

A relação entre uma ciência e a matéria de ensino é complexa; ambas formam uma unidade, mas não são idênticas. A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de estudo de investigação. A matéria de ensino Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência, e de outras que não têm lugar no ensino fundamental e médio como Astronomia, Economia, Geologia, convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e de uma organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessários à educação geral (Cavalcanti, 2013 p.9)

Nesse viés, entende-se que a abordagem conceitual da geografia presente nos documentos oficiais a partir dos anos 1990, e que possui no espaço geográfico o conceito central, não constitui necessariamente a apropriação dos conceitos da academia, mas de uma reestruturação em conceitos escolares (conceitos científicos ligados a conceitos cotidianos), que exercem seu papel na construção do pensamento espacial e do raciocínio geográfico (Cavalcanti, 2013).

Copatti (2020) por sua vez, exclama que o pensamento geográfico construído na academia, se constitui num aporte teórico dentro de princípios e métodos da ciência geográfica que em conjunto dos aspectos pedagógicos, compõem um arcabouço teórico-metodológico para o docente, na forma de exercer dentro de sua prática pedagógica situações de estudos aplicadas a realidade escolar que contribuam para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Estas construções, estão ligadas a transposição didática entre o Pensamento Geográfico do Professor ao conhecimento pedagógico inerente à prática docente, que consolida o Pensamento Pedagógico-Geográfico, que abarca não só a ciência geográfica do ponto de vista dos conceitos e métodos, como os conhecimentos pedagógicos do professor que mobilizam as ações na prática docente pela interlocução com a dimensão pedagógica (Copatti, 2020).

Em resumo, a adoção da pedagogia e da psicologia da educação na transcrição do conhecimento geográfico científico para o conhecimento geográfico escolar, sedimentou um novo campo do pensamento geográfico brasileiro na academia, que só foi elevado ao seu patamar atual, graças a manutenção do ensino geográfico na grade curricular das escolas básicas, sobretudo após a extinção das licenciaturas curtas e de disciplinas genéricas do período ditatorial nos anos 1970 e início dos anos 1980.

Nos documentos oficiais, são diversas as representações de conceitos que compõem o pensamento geográfico. No âmbito federal, há um consenso quanto à adoção do espaço geográfico, sobretudo na perspectiva miltoniana enquanto um “*conjunto indissociável, solidário e contraditório de sistemas de objetos e sistema de ações*” (Santos, 2003).

Nos agrada também, a visão expressa por Suertegaray (2001), compreendendo este espaço enquanto um objeto de estudo “*uno e múltiplo*”, entendendo como categorias analíticas (aqui expressas enquanto conceito operacionais): paisagem, território, lugar e ambiente.

Analisando a BNCC, vemos que a construção destes conceitos está estruturada na concepção uno e múltipla do espaço geográfico e não mais de uma simples descrição da terra, como sugere a estrutura semântica da palavra geografia. Em geral, os documentos oficiais apontam desde os PCNs a importância do que entendemos enquanto *conceitos operacionais* como: lugar, paisagem, região e território. Além disso, vemos a incorporação de *relações conceituais complementares* ao pensamento geográfico que ajudam a compreender fenômenos e processos como a relação espaço/tempo e sociedade/natureza/ambiente (Figura 3)

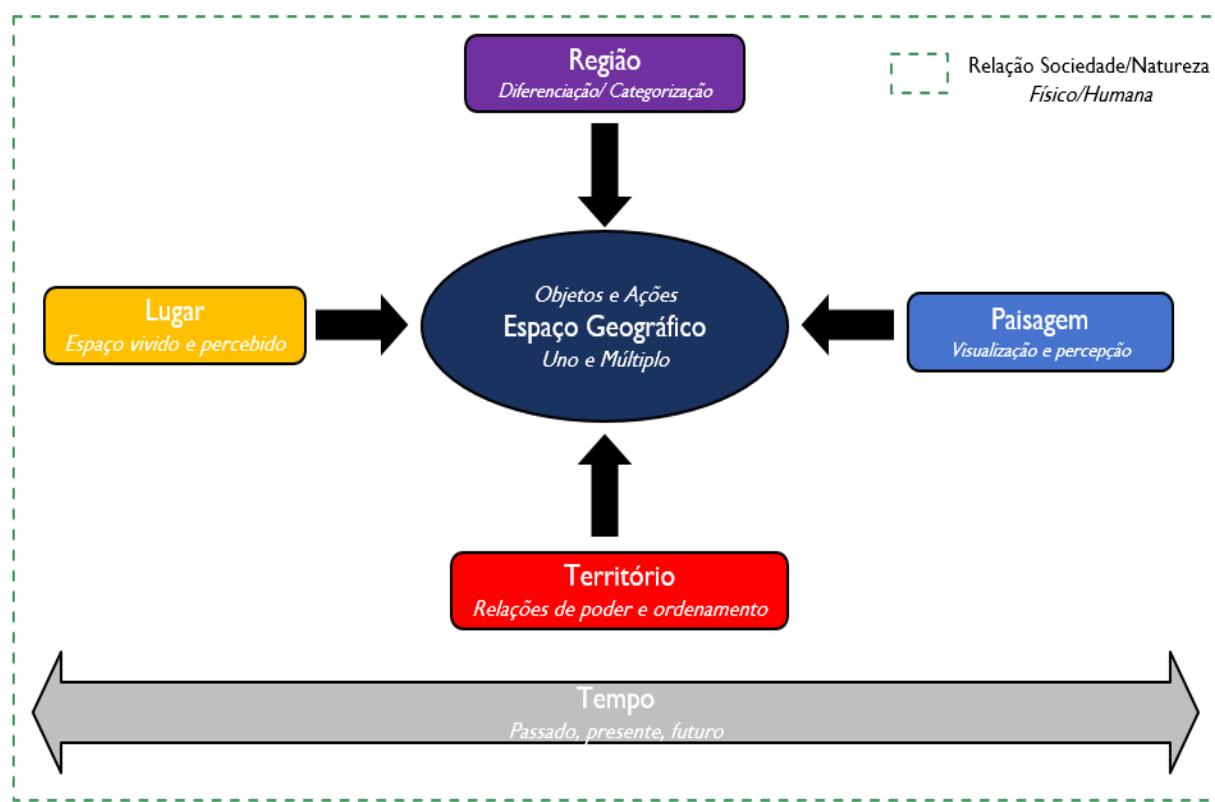


Figura 3 - Conceitos geográficos operacionais e relações conceituais complementares no ensino de geografia. Org. Gonçalves (2024) Baseado em: Santos (2003), Suertegaray (2001), Cavalcanti (2013).

### Conceitos geográficos operacionais e complementares na BNCC

Dentro desta perspectiva conceitual, adaptada no âmbito do Pensamento Geográfico-Pedagógico, compreendemos a construção do pensamento espacial e do raciocínio geográfico pelos alunos do ensino básico em algumas etapas subsequentes intrínsecas à própria formação escolar entre educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais e ensino médio.

Consoante a isto, na transposição didática entre o conhecimento acadêmico e escolar, entendemos que a construção do entendimento do que chamamos de espaço geográfico enquanto o objeto de estudo da ciência geográfica na escola, estrutura-se em conceitos operacionais que acompanham percepção espacial *sui generis*, sendo considerados



conceitos espontâneos (Vygotsky, 1993), ou seja, inerentes à própria realidade humana vivida no período pré-instrução escolar, dos quais relacionamos o *lugar* e *paisagem*, para o pleno exercício do raciocínio geográfico em conceitos mais complexos da ciência geográfica como *região* e *território*.

Muito embora a construção científica de lugar e paisagem seja efetivada nas aulas de geografia, é perceptível que estes conceitos abrigam a primeira noção de espacialidade intrínseca às crianças, sendo o ponto de partida para o ensino de geografia. Este fato é corroborado pela própria visualização dos conceitos operacionais na BNCC.

Analizando as habilidades dos anos iniciais, vemos um forte apelo pelo conceito de lugar e paisagem, sobretudo no primeiro ciclo de ensino entre 1º e 3º ano, no qual a geografia é conduzida pelo professor polivalente, juntamente com o processo de alfabetização. No primeiro ano as onze habilidades remetem ao conceito de lugar. Isso é percebido junto ao segundo e terceiro ano, onde das vinte e duas habilidades o conceito de lugar juntamente com a paisagem é o mais utilizado.

Conceitos mais complexos como território e região, aparecem de forma predominante apenas no 4º e 5º ano, numa preparação para os anos finais, onde a noção de território do ponto de vista geopolítico é muito presente, sobretudo no 8º e 9º ano, onde o número de habilidades é muito maior. Chama a atenção o número elevado de habilidades no 8º ano em relação aos demais com 24 habilidades, sendo quase o somatório entre 6º e 7º ano. O que pode resultar numa abordagem meramente conteudista a considerar o tempo destinado ao componente curricular de geografia durante os anos finais do ensino fundamental. Vejamos a distribuição dos conceitos geográficos predominantes no quadro 1, abaixo:

Anos Iniciais	Nº de Habilidades	Conceito Geográfico Predominante
1º ano	11	lugar
2º ano	11	lugar/paisagem
3º ano	11	lugar/paisagem
4º ano	11	território/paisagem/região
5º ano	12	território/paisagem
6º ano	13	paisagem/espac
7º ano	12	território/região
8º ano	24	território/espac
9º ano	18	território/espac

Quadro 1- Conceitos geográficos predominantes na BNCC (Ensino Fundamental). Org. Gonçalves (2024). Fonte: Brasil (2018).

Também destacamos a presença expressiva de conceitos complementares ao raciocínio geográfico como: sociedade, natureza e ambiente, como podemos ver no gráfico 1 de menção dos conceitos geográficos na BNCC em sequência.

Para o ensino médio, a estrutura dos conceitos geográficos se apresenta de maneira adversa ao ensino fundamental, uma vez que a geografia é percebida neste ciclo de ensino dentro da grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além disso, as habilidades destinadas para o ensino médio, não são tipificadas por ano/série, sendo trabalhadas ao longo dos três anos, estruturadas em seis competências específicas para a área, dentro das



unidades temáticas de: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho (Brasil, 2018).

### Conceitos Geográficos na BNCC (citados no Ensino Fundamental)

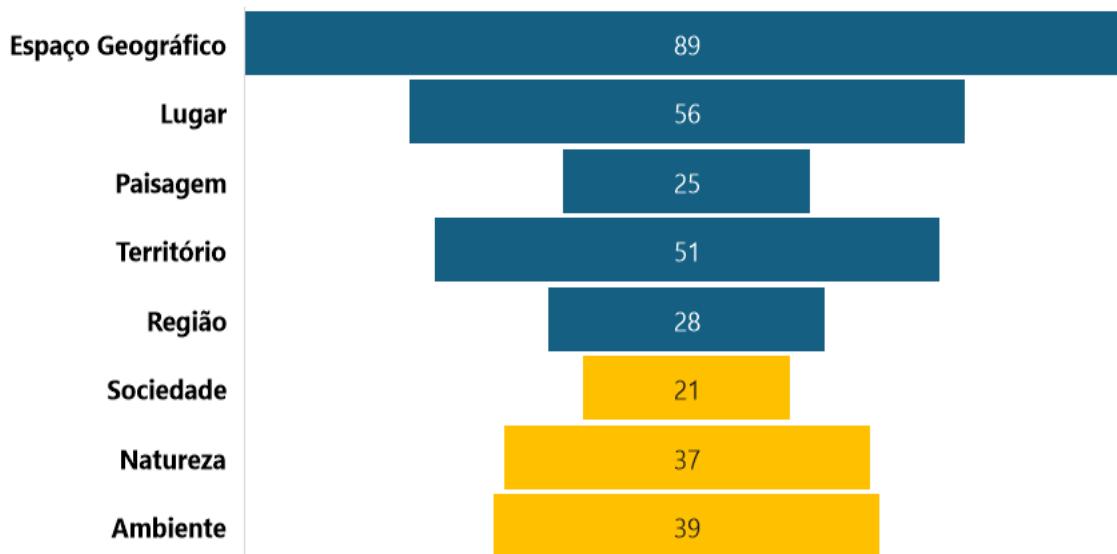


Gráfico 1: Menção aos conceitos geográficos operacionais e complementares na BNCC (Ensino Fundamental). Org. Gonçalves (2024). Fonte: Brasil (2018).

Dentre os conceitos operacionais, o território detém a predominância ao longo das 32 habilidades apresentadas. Demais conceitos operacionais como: lugar, região e paisagem, praticamente não aparecem nesta abordagem, em detrimento de conceitos complementares a análise geográfica como sociedade, natureza e ambiente, que tiveram menções expressivas no texto para o ensino médio, o que demonstra a horizontalidade do ensino para a grande área de ciências humanas.

É mister destacar o caso do Novo Ensino Médio (NEM) aprovado em 2017, que alterou a carga horária mínima deste ciclo de ensino de 2.400 para 3.000 horas, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais, distribuídos entre o núcleo comum dos componentes curriculares divididos entre: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além dos itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Tais alterações sucumbiram boa parte das aulas de geografia para o núcleo de itinerários que nem sempre exploram o raciocínio geográfico, deixando aquém a formação dos alunos no que concerne à ciência geográfica. Chama também a atenção sobre a situação da geografia física, pouco presente no caso do ensino médio e que carece de maiores estudos sobre a sua ausência em grande parte das habilidades presentes na BNCC. Vejamos no gráfico 2.

Cabe ressaltar que a BNCC cumpre um papel de base curricular em que cada estado e/ou município, deveria agregar habilidades que refletem as suas particularidades. É o caso



do Currículo Paulista, que propôs novas habilidades adicionais em sua estruturação curricular em 2020 e de outros currículos já formados pós-BNCC.

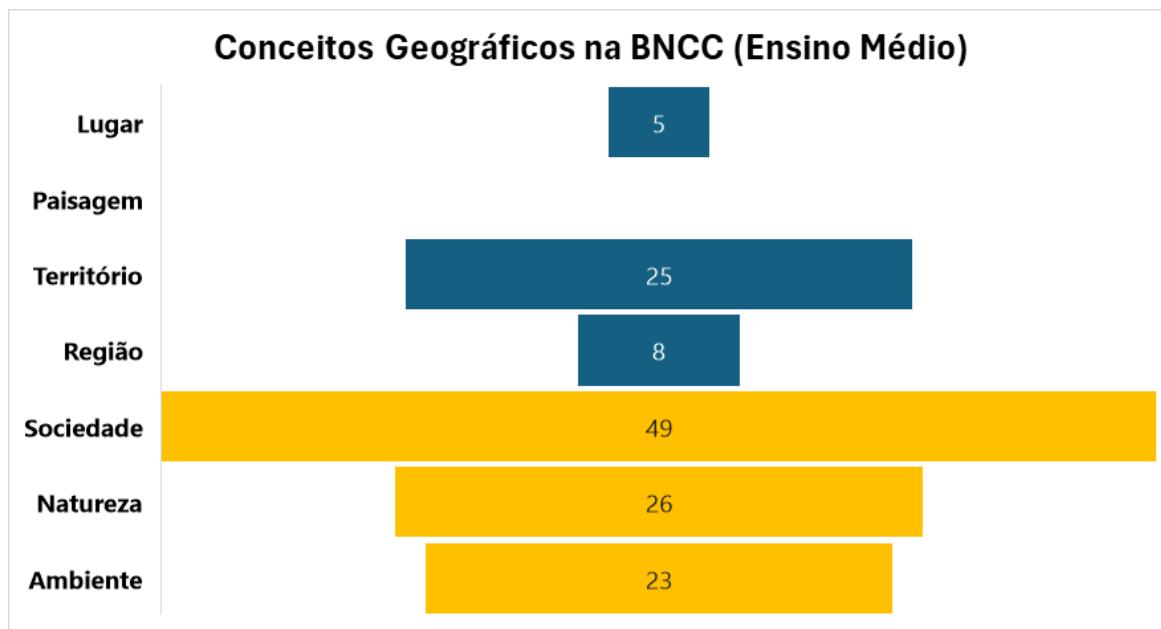


Gráfico 2: Menção aos conceitos geográficos operacionais e complementares na BNCC (Ensino Médio). Org. Gonçalves (2024). Fonte: Brasil (2018).

## Considerações Finais

Qual é o objeto de estudo da geografia? Por que aprender geografia na escola? Ambas as perguntas, embora se apresentem com ideias e contextos diferentes, abordam em si a mesma essência: a construção do entendimento de uma ciência essencial para entender a sociedade e a natureza.

Como pode ser observado, a geografia brasileira se consolidou após a segunda metade do século XX, muito em função de sua reorganização com a inserção de novas correntes teórico-metodológicas, rompendo a herança da geografia tradicional (especialmente a francesa) dada como seu alicerce na criação dos primeiros cursos de geografia no país nos anos 1930.

Concomitantemente, a ditadura militar fragilizou o ensino da geografia pela opção das licenciaturas curtas e inserção de disciplinas genéricas como Estudos Sociais e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), delegando o ensino geográfico para segundo plano, seguindo uma forte tendência ao patriotismo e ao conservadorismo, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971.

Com o processo de redemocratização do país iniciado nos anos 1980, houve uma maior aproximação da classe docente com a universidade, o que permitiu a penetração destas novas correntes do pensamento geográfico na abordagem do ensino, que teve impacto direto na criação dos currículos nacionais e estaduais a partir dos anos 1990, até a formulação e homologação da BNCC em 2018.



Num significado literal estruturado na semântica da palavra, o termo geografia possui origem grega: *γεωγραφία*, onde *geo* corresponde à *terra* e *graphos* ou *grafia* remete à *estudo*. Por muito tempo (até mesmo em dias atuais), este pensamento foi colocado como o significado da geografia no contexto escolar e na sua importância enquanto conteúdo basilar na formação do aluno. Todavia, se pensarmos a escola como espaço de formação de competências e habilidades para os alunos ao longo da vida escolar, o entendimento do espaço geográfico e de seus conceitos operacionais e complementares, eleva a discussão do que é a geografia para o indivíduo, contribuindo para a sua percepção sobre o espaço.

As concepções de uma geografia pautada em conceitos, nos eleva a pensar numa reinterpretação da natureza numa perspectiva de superação da própria ciência dicotomizada entre Física e Humana (da qual não conseguimos sair até hoje). Será está a solução para a geografia, tanto no âmbito acadêmico como escolar? Uma ciência única e múltipla que permita ao aluno compreender os fenômenos no espaço geográfico sob diferentes vieses?

Consoante a isto, a utilização dos conceitos remetem a visão do investigador (aluno e professor) quanto a sua capacidade de diferenciar e relacionar os fenômenos no espaço, seja através da sua localização, distribuição, aglomeração, hierarquia, dispersão, vizinhança, distância, proximidade etc, permitindo também nesta abordagem a utilização dos elementos cartográficos tanto já construídos por algum autor, como representados pelos próprios alunos, por meio de exercícios relativos a cartografia escolar, como: mapas, desenhos, maquetes e croquis etc.

Através desta visão ampla, permite ao aluno exercitar seus processos cognitivos, enquanto ações mentais relacionadas ao conteúdo da informação disponível para a análise do aluno, seja no livro didático, na internet ou em outros materiais didáticos como o globo terrestre e o atlas. Estes processos articulam aspectos neurais, perceptivos, sensoriais e memoriais próprios da cognição humana, ligados ao exercício de observação, identificação, descrição, comparação, relação, explicação etc., instigando o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico.

Em resumo, pensando na realidade do mundo em que vivemos no século XXI, a geografia precisa pensar muito mais para além de um estudo da terra. Corroboramos que a curricularização permitiu que trazer o debate acadêmico pelas correntes geográficas modernas, bem como a escolha de um conceito balizador do espaço geográfico e suas nuances, contribuiu para uma maior emancipação de ideias pelo aluno acerca do seu papel enquanto agente transformador (solidário ou contraditório) deste espaço.

## Referências Bibliográficas

- BRASIL, Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Nº 4.024**, Brasília, 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília-DF, 1988.
- BRASIL, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9.394**, Brasília, 20 de dezembro de 1996
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde**, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: História/Geografia**, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998



**BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) : Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica ,MEC, 2000.

**BRASIL, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais , Ciências Humanas e suas Tecnologias (PCN+Ensino Médio),** Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica ,MEC, 2002

**BRASIL, Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias,** Brasília, 2006.

**BRASIL, Base Nacional Comum Curricular,** Brasília, MEC, 2018.

**DEMO, P. A Nova LDB:** Ranços e Avanços. Campinas-SP, Papirus, 1997

**CASTELLAR, S. M. V.; PEREIRA, M. G. e DE PAULA, I. R.** O pensamento espacial e raciocínio geográfico: considerações teórico-metodológicas a partir da experiência brasileira. **Revista de Geografia Norte Grande**, v. 81, p. 429-456, 2022

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

**CAVALCANTI, L. de S. Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas, SP: Papirus, 2013

**COPATTI, C.** Pensamento Pedagógico-Geográfico e o Ensino de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, 2, 1–21, 2020

**MARTINELLI, M.** **Mapas da Geografia e Cartografia Temática.** São Paulo-SP, Contexto, 2003

**MEC, Ministério da Educação e do Desporto.** **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003),** Brasília, 1993.

**NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. de.** A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Revista Científica, [S. l.],** n. 41, p. 31–44, 2016.

**PERRENOUD, P.** **Construir competências desde a escola** - Paris : ESF, 1997.

**PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T.L. e CACETE, N. H.** **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.

**SANTOS, M.** **A Natureza do Espaço:** Técnica, Razão e Emoção. 3<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Edusp (Editora da USP), 2003.

**SUERTEGARAY, D.** Espaço Geográfico uno e múltiplo. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales.** Nº 93, 15 de julio de 2001

**VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.