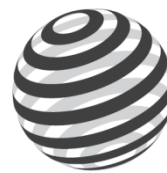




arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

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 Gonçalves¹

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 Teórica (ou Pragmática ou Quantitativa) e a Geografia Radical (ou Crítica ou Marxista).

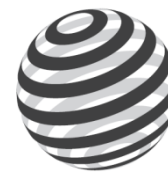
¹Professor Assistente Doutor, Departamento de Geografia e Planejamento, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação (FCTE/UNESP), Campus de Ourinhos-SP. diogo.goncalves@unesp.br



arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

A Geografia Teorética 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 Teorética (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 do 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 Teorética, 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 Teorética 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

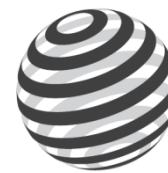
Nos anos 1980, tanto a AGB como a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), participaram ativamente no processo de críticas ao



arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

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).

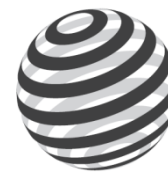
Até meados dos anos 1990, as propostas no âmbito do Governo Federal abarcavam exclusivamente a esfera administrativa do ensino. Com o governo Fernando Henrique Cardoso em 1994, boa parte dos preceitos do plano decenal de Itamar Franco são ignorados para uma nova reestruturação que começaria na esfera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



arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

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 (1ª a 4ª série) em 1997 e para o terceiro e quarto ciclo (5ª a 8ª 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 têmporo-

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.

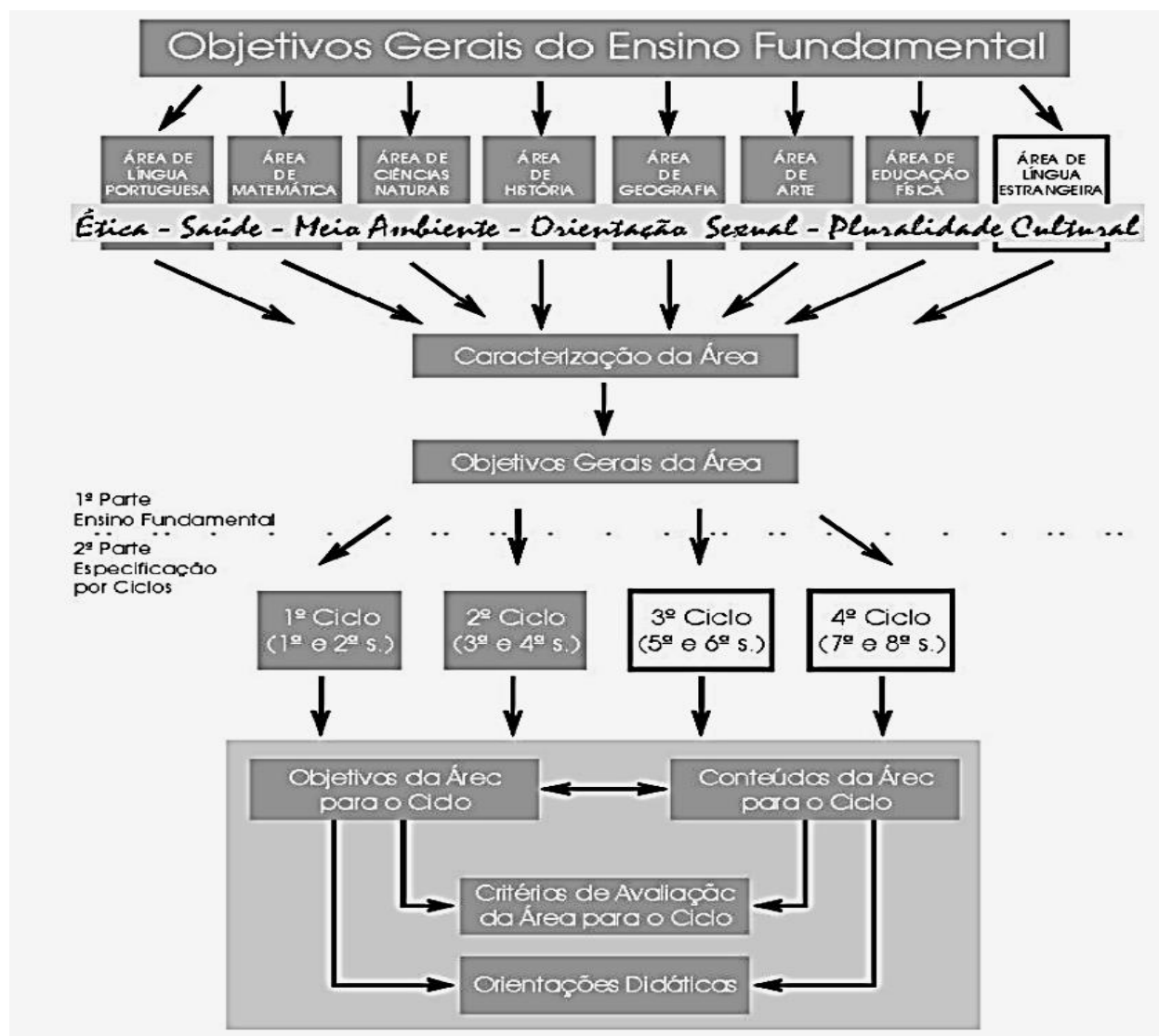


Figura 1- Estrutura Metodológica dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
Fonte: Brasil (1998)

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

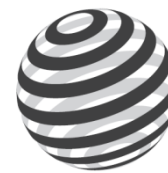
[...] estudar as relações entre o processo histórico na **formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem**. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com diferentes **noções espaciais e**



arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

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 propostas curriculares baseadas em novas correntes do pensamento geográfico, indicando o movimento de renovação da geografia brasileira vivido na segunda metade do século XX.

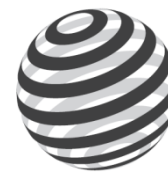
No caso do PCN, mais do que uma abordagem conceitual a ideia era fugir da abordagem conteudista e mnemônica que permeava boa parte das disciplinas escolares anteriores a este movimento de curricularização nacional do ensino. Para o Ensino Fundamental, estabeleceu-se que a divisão dos conteúdos deveria 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 miltônica, 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 participam ativamente 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 una e múltipla (Suertegaray, 2000), enquanto uma leitura sob diferentes óticas do mesmo espaço, conforme podemos observar na figura 2.

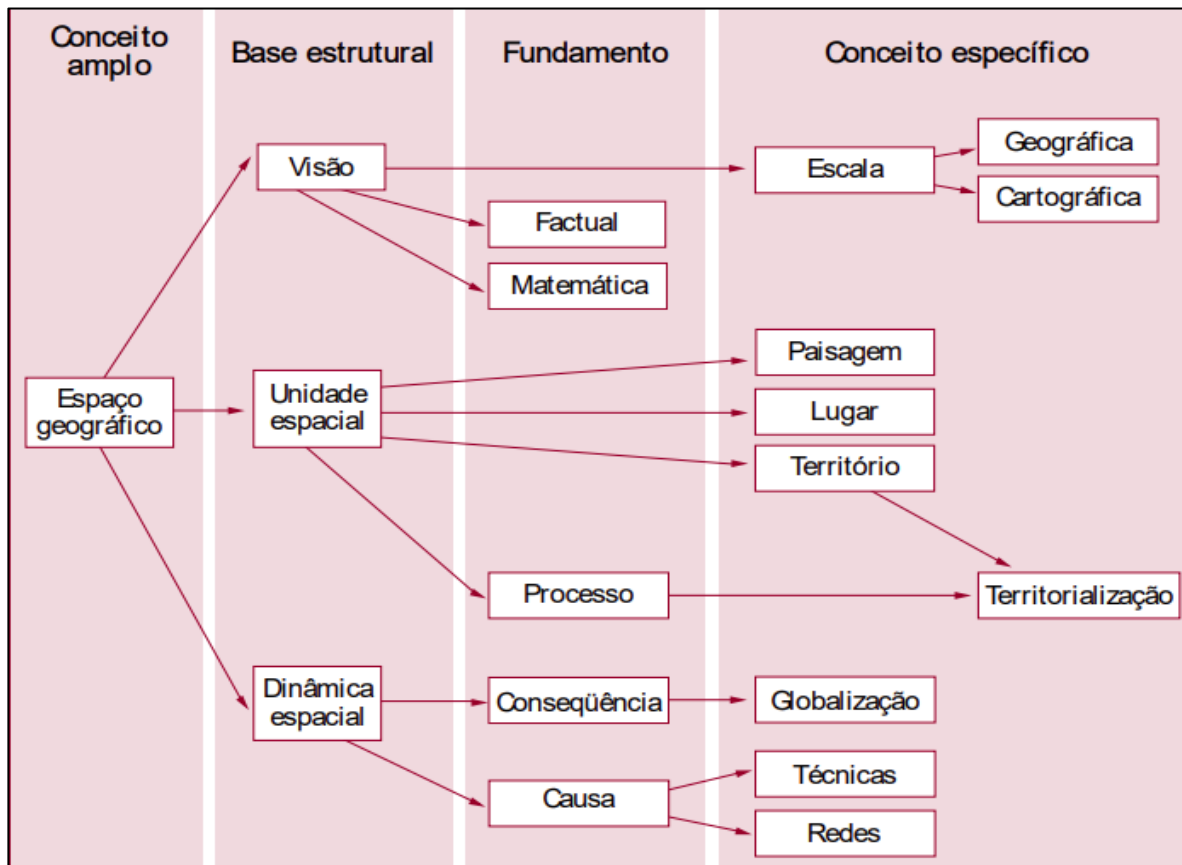


Figura 2- Conceitos no contexto geral da disciplina de geografia propostos pelo PCN + Ensino Médio
Fonte: Brasil (2002)

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 Nacional para o Ensino Médio (OCNEM).

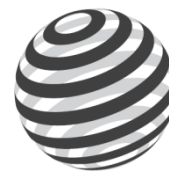
Construído através da colaboração de diversos pesquisadores na condição de consultores e leitores críticos, este documento explicita a importância das novas tecnologias de informação, reafirmando a construção do conhecimento através de competências e habilidades. Além disso, apresenta outros eixos temáticos 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:



arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

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.



arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

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).

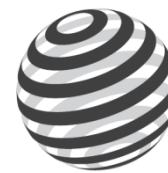
Os dois últimos elementos apontados enquanto raciocínio geográfico, envolvem o entendimento dos **conceitos de relações espaciais** e o exercício dos **processos cognitivos** pelo aluno. Em conceitos de relações espaciais, Castellar, Pereira e de Paula (2002),



arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

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)

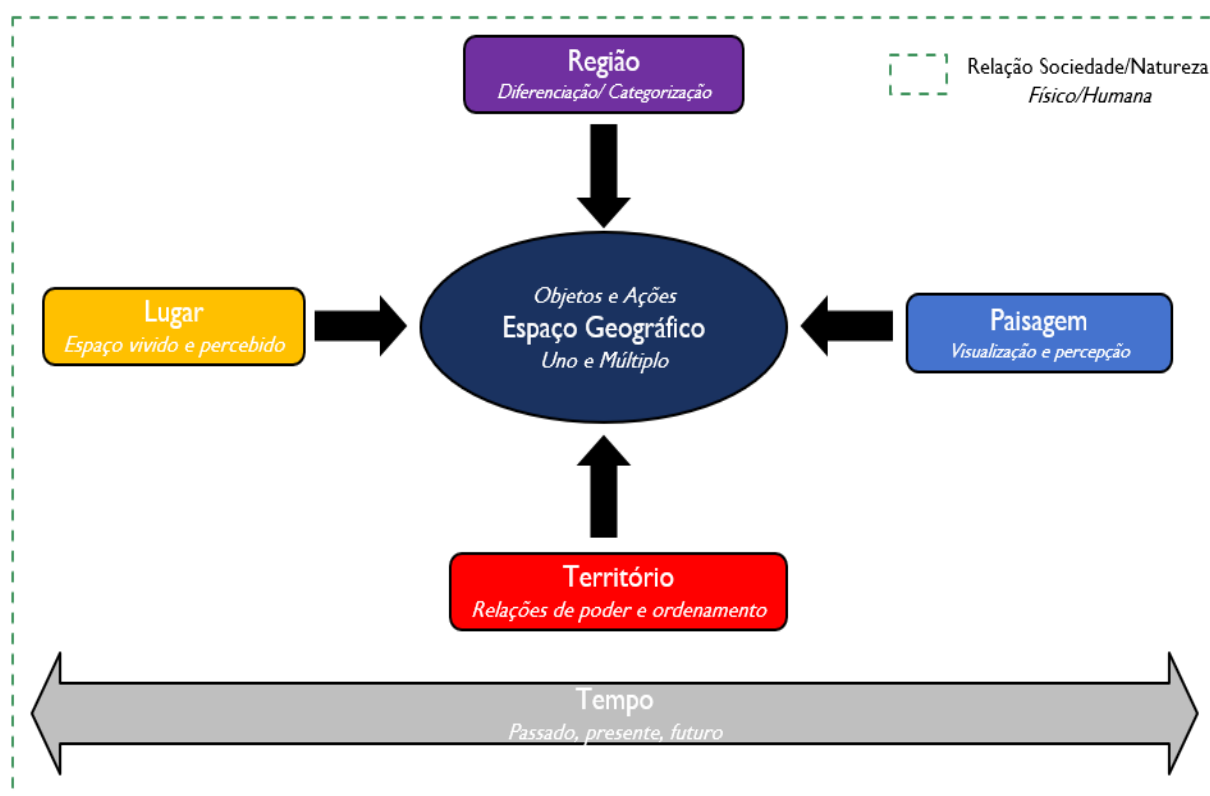


Figura 3 - Conceitos geográficos operacionais e relações conceituais complementares no ensino de geografia. Org. Gonçalves (2024) Baseado em: Santos (2003), Suertegaray (2001), Cavalcanti (2013).

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.

Analisando 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/espço
7º ano	12	território/região
8º ano	24	território/espço
9º ano	18	território/espço

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).

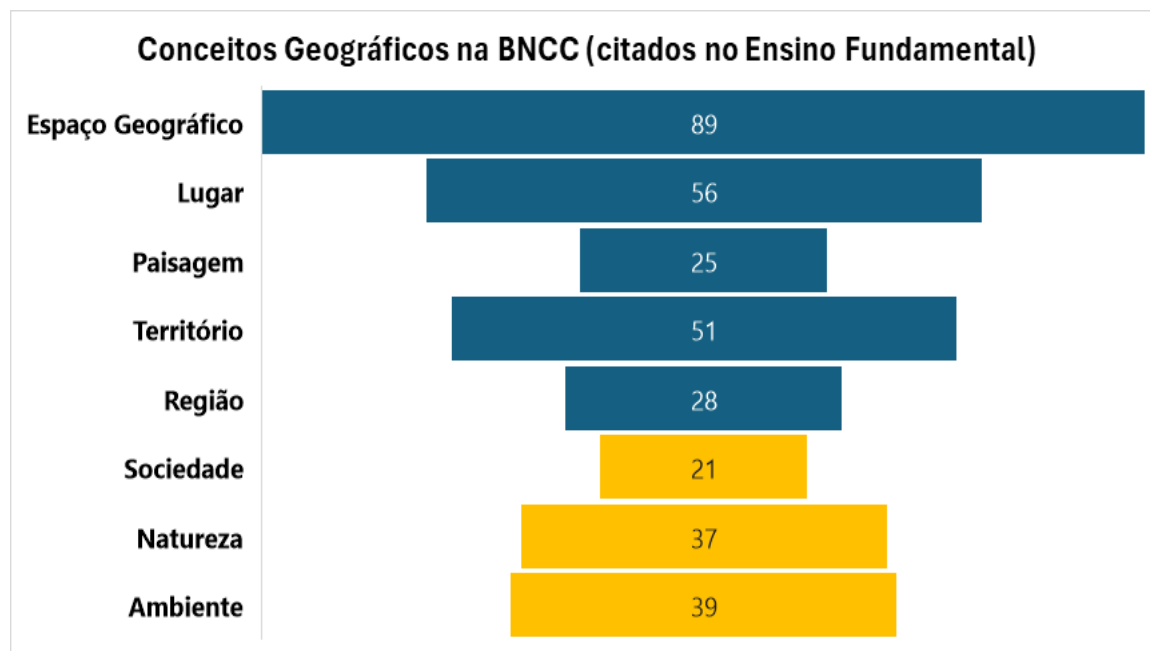


Gráfico 1: Menção aos conceitos geográficos operacionais e complementares na BNCC (Ensino Fundamental). Org. Gonçalves (2024). Fonte: Brasil (2018).

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.

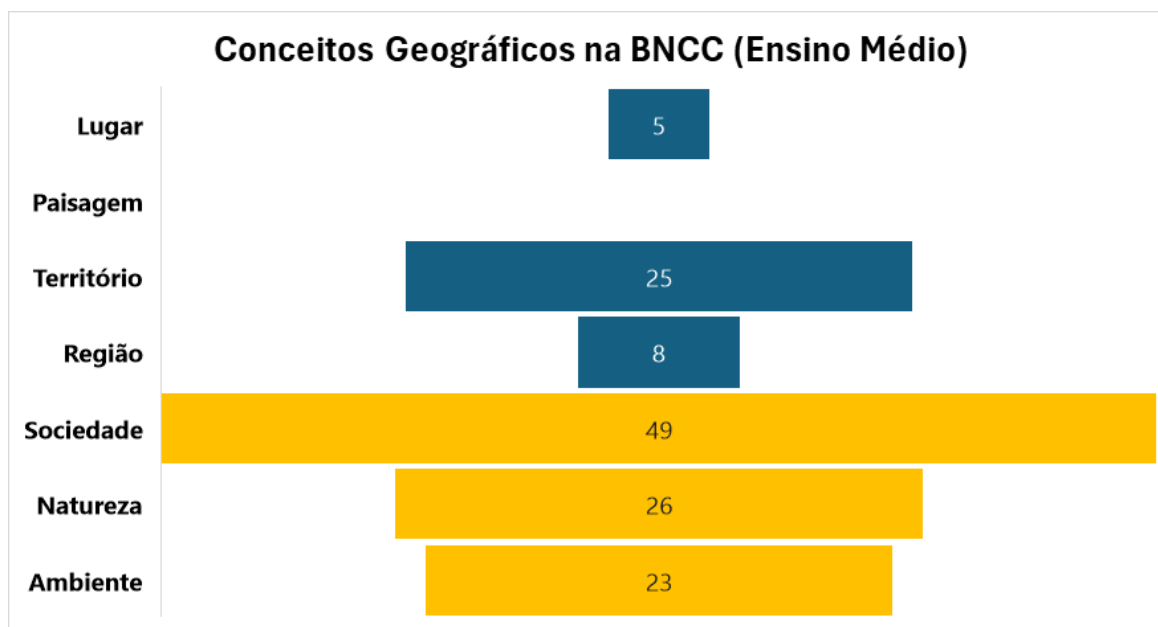


Gráfico 2: Menção aos conceitos geográficos operacionais e complementares na BNCC (Ensino Médio).Org. Gonçalves (2024). Fonte: Brasil (2018).

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.

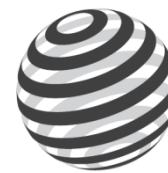
Com o processo de redemocratização do país iniciado nos anos 1980, houve uma maior aproximação da classe docente com a universidade, o que permitiu a penetração destas novas correntes do pensamento geográfico na abordagem do ensino, que teve impacto direto na criação dos currículos nacionais e estaduais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



arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

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 esta 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

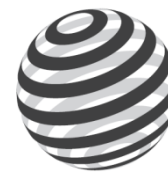
BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: História/Geografia**, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998



arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

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**. 3ª 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.