



PPGeo
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



DIEGO NASCIMENTO MUSTAFÉ

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL
(ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS): A ESCALA GEOGRÁFICA E O
CONCEITO DE LUGAR COM VISTAS À FORMAÇÃO CIDADÃ DO ALUNO**

GOIÂNIA/GO
2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

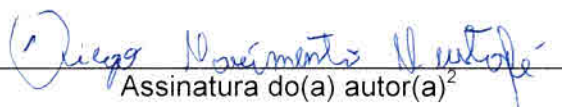
Nome completo do autor: Diego Nascimento Mustafé

Título do trabalho: O ENSINO DE GEOGRAFIA NA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS): A ESCALA GEOGRÁFICA E O CONCEITO DE LUGAR COM VISTAS À FORMAÇÃO CIDADÃ DO ALUNO

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 02 / 08 / 2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

DIEGO NASCIMENTO MUSTAFÉ

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL
(ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS): A ESCALA GEOGRÁFICA E O
CONCEITO DE LUGAR COM VISTAS À FORMAÇÃO CIDADÃ DO ALUNO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção de título de Mestre.

Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucineide Mendes Pires.

GOIÂNIA/GO

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Mustafé, Diego Nascimento

O ensino de Geografia na BNCC do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) [manuscrito] : a escala geográfica e o conceito de lugar com vistas à formação cidadã do aluno / Diego Nascimento Mustafé. - 2019.

105 f.

Orientador: Profa. Dra. Lucineide Mendes Pires.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2019.

Bibliografia.

1. Ensino de Geografia. 2. Conceito de Lugar. 3. Escala Geográfica. 4. Pensamento Geográfico. 5. Cidadania. I. Pires, Lucineide Mendes, orient. II. Título.

CDU 911



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
DIEGO NASCIMENTO MUSTAFÉ

Aos 27 dias do mês de **junho** do ano de dois mil e dezenove (2019), a partir das 9h, no Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, teve lugar a sessão de julgamento da Dissertação de Mestrado de **DIEGO NASCIMENTO MUSTAFÉ**, intitulada: “O ENSINO DE GEOGRAFIA NA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS): A ESCALA GEOGRÁFICA E O CONCEITO DE LUGAR COM VISTAS À FORMAÇÃO CIDADÃ DO ALUNO”. A Banca Examinadora foi composta, conforme Portaria n.º 067/2019 da Diretoria do IESA, pelos seguintes Professores Doutores: **Lucineide Mendes Pires e Silva** (Orientadora), **Vanilton Camilo de Souza** (Membro Titular Interno) e **Karla Annyelly Teixeira de Oliveira** (Membro Titular Externo). Os examinadores arguíram na ordem citada, tendo o candidato respondido satisfatoriamente. Às 11:45 horas a Banca Examinadora passou a julgamento, em sessão secreta, tendo o candidato obtido os seguintes resultados:

Profa. Dra. Lucineide Mendes Pires e Silva (Presidente) – Ass.

Aprovado (X) Reprovado ()

Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza – Ass.

Aprovado (X) Reprovado ()

Profa. Dra. Karla Annyelly Teixeira de Oliveira – Ass.

Aprovado (X) Reprovado ()

Resultado final: Aprovado (X) Reprovado ()

Houve alteração no Título? Sim () Não (X)

Em caso afirmativo, especifique o novo título: _____

Outras observações: _____

Reaberta a Sessão Pública, a Presidente da Banca Examinadora proclamou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata, que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela Secretária do Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Secretaria

Luana de Castro Amorim
Assistente em Administração
Instituto de Estudos Sócio Ambientais
Matrícula: 2357313

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus, Jesus Cristo, que me resgatou das trevas para o Seu reino de luz.

À minha mãe, Selma Ferreira do Nascimento, a pessoa que mais me mostrou, na prática, o verdadeiro amor (Ágape); que nunca desistiu da luta, de acreditar no bem e que, com seus olhos cheios de luz, sempre enxerga a melhor parte de todas as pessoas.

À minha esposa, Eliane Almeida de Abreu, e minha filhinha, Isabel Valentina, pela inspiração causada pelo grande amor que sinto por elas.

À minha tia, Telma Ferreira do Nascimento Durães, que sempre acreditou em mim, me inspirando poderosamente, como intelectual e com sua generosidade, humanidade e persistência na luta por uma sociedade mais justa.

À professora Amanda Borges, que tanto me ajudou durante o desenvolvimento deste trabalho.

À minha orientadora, Lucineide Mendes Pires, por sua seriedade e todo o seu esforço em me ajudar com o andamento da pesquisa.

Aos professores Vanilton Camilo de Souza e Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, pelas contribuições apresentadas no exame de qualificação.

À Universidade Federal de Goiás – UFG, ao Instituto de Estudos Socioambientais – IESA, ao Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGeo e ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica – LEPEG, pelo apoio concedido para a realização das atividades desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, pela concessão da bolsa durante o período de um ano do mestrado.

Aos colegas do LEPEG, pelo compartilhamento de conhecimentos, dúvidas e ansiedades, durante este período de dois anos.

Aos professores do LEPEG, pelas contribuições realizadas através de textos, palestras, debates, grupos de estudos, aulas e conversas informais.

RESUMO

O trabalho propõe Analisar a concepção de Geografia defendida na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), tendo em vista o desenvolvimento do pensamento geográfico e a formação global dos alunos. Para o desenvolvimento desta pesquisa, o método escolhido é a pesquisa documental, a partir da própria política curricular em questão e das referências bibliográficas dos diferentes autores que trabalharam a construção teórico-metodológica desta ciência e o seu ensino. Para isso, o trabalho analisa as possibilidades e os desafios propostos para o ensino de Geografia, compreendendo o uso da escala geográfica e o conceito de lugar na perspectiva de uma educação voltada para a formação do pensamento geográfico e crítico, para a formação global e o exercício da cidadania. A pesquisa diferencia o que seja o pensamento geográfico do pensamento espacial, embora admita a complementaridade entre ambos como instrumento importante para o ensino geográfico. A Geografia da Base não distingue de maneira clara as diferenças entre o pensamento geográfico e espacial, bem como toma a noção de princípios do raciocínio geográfico como pertencente ao pensamento geográfico de maneira geral. No entanto, ao definir seus princípios, utiliza noções que não são específicas da ciência geográfica, como: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização, ordem. Correndo-se, assim, o risco de haver uma integração interdisciplinar superficial entre a Geografia do documento e as outras áreas de conhecimento. A comunicação da Geografia com as outras áreas só pode ser efetiva a partir do embasamento e do compromisso teórico com as categorias geográficas, pois a verdadeira interdisciplinaridade é fundamentada na solidez teórico-metodológica das diferentes ciências em suas especificidades. Após a realização das análises dos documentos e das referências escolhidas para a pesquisa, conclui-se que o componente curricular Geografia, na área de ciências humanas da BNCC para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), demonstra grande coesão metodológica e rigor em relação às suas competências específicas, vinculadas às outras competências do documento, assim como em suas unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades. Espera-se com esse esforço promover subsídios para o fortalecimento da consciência da importância que o conhecimento geográfico tem para a formação cidadã. Neste processo, afirma-se que o desenvolvimento do pensamento geográfico perpassa por um ensino de Geografia fundamentado nos principais conceitos e categorias que constituíram esta ciência ao longo do tempo.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia. Conceito de Lugar. Escala Geográfica. Pensamento Geográfico. Cidadania.

ABSTRACT

This work proposes to analyze the conception of Geography defended in the National Curricular Common Base for Elementary School (BNCC) (initial years and final years), with a view to the development of the geographic thought and the global formation of the students. For the development of this research, the chosen method is documentary research, based on the curricular policy in question and the bibliographical references of the different authors who worked on the theoretical-methodological construction of this science and its teaching. To this end, the paper analyzes the possibilities and challenges proposed for Geography teaching, including the use of geographic scale and the concept of place in the perspective of an education focused on the formation of geographic and critical thinking, for global formation and exercise of citizenship. The research differentiates what is the geographic thought from spatial thought, although it admits the complementarity between both as an important instrument for geographic teaching. The Geography of the Base does not clearly distinguish the differences between geographic and spatial thought, nor does it take the notion of principles of geographic reasoning as belonging to geographic thought in general. However, in defining its principles, it uses notions that are not specific to geographical science, such as: analogy, connection, differentiation, distribution, extension, localization, order. This runs the risk of a superficial interdisciplinary integration between the Geography of the document and the other areas of knowledge. The communication of Geography with other areas can only be effective starting from the basement and the theoretical commitment to the geographical categories, since the true interdisciplinarity is based on the theoretical and methodological solidity of the different sciences in their specificities. After completing the analyzes of the documents and the references chosen for the research, we conclude that the Geography curriculum component, in the area of human sciences of BNCC for Elementary School (Initial Years and Final Years), demonstrates great methodological cohesion and rigor in specific competences, linked to the other competences of the document, as well as in its thematic units, objects of knowledge and skills. This effort is expected to promote subsidies to strengthen awareness of the importance of geographic knowledge for citizen formation. In this process, it is affirmed that the development of the geographic thought perpasses by a teaching of Geography based on the main concepts and categories that constituted this science through the time.

Keywords: Geography Teaching. Concept of Place. Geographic Scale. Geographical Thought. Citizenship.

SUMÁRIO

Lista de Figuras	2
Lista de Quadros	3
Introdução	4
1 Currículo e ensino de Geografia	15
1.1 Reflexões teórico-metodológicas sobre a Geografia e a formação do pensamento geográfico e o seu ensino	15
1.2 As pesquisas sobre o ensino de Geografia e o currículo	22
1.3 Ensino de Geografia na BNCC	24
1.3.1 O pensamento espacial na Geografia da BNCC	27
1.3.2 Pensamento geográfico e pensamento espacial	32
1.3.3 O componente curricular Geografia na área de Ciências Humanas da BNCC	39
2 A escala geográfica no componente curricular de Geografia da BNCC do Ensino Fundamental	47
2.1 A escala geográfica como ferramenta para a construção do pensamento geográfico e a compreensão da realidade	47
2.2 A concepção de escala geográfica apresentada na Geografia da BNCC	55
2.3 Escala geográfica e desenvolvimento conceitual: a categoria lugar na formação do aluno	64
3 A Geografia na BNCC do Ensino Fundamental e a formação global do aluno: possibilidades para a formação cidadã	71
3.1 A formação global do aluno segundo uma perspectiva crítica de política curricular e o conceito de cidadania	71
3.2 O pensar geograficamente e a formação cidadã	80
3.3 A formação cidadã na Geografia da BNCC	85
3.3.1 O conceito de lugar e a formação cidadã	90
Considerações finais	96
Referências Bibliográficas	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Vínculo entre pensamento espacial e pensamento geográfico.	35
Figura 2	Estrutura de conhecimento espacial.	37
Figura 3	Mapa conceitual da relação diferencial e complementar entre pensamento geográfico e espacial.	38
Figura 4	Modelo de organização para as categorias analíticas de (SANTOS, 1992). .	51
Figura 5	Modelo explicativo das dimensões escalares: totalidade-mundo.	54
Figura 6	Confluência entre o desenvolvimento conceitual e o pensamento geográfico. .	67
Figura 7	Teses e dissertações sobre o Ensino de Geografia no Brasil que abordam a formação conceitual e as metas para a formação para a cidadania – 2004 a 2015.	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Algumas teses sobre ensino de Geografia e currículo, defendidas nos programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Geografia no país.	22
Quadro 2	Descrição dos princípios do raciocínio geográfico	30
Quadro 3	Quadro síntese sobre a dinamicidade entre as unidades temáticas da Geografia da BNCC do Ensino Fundamental na perspectiva do Ensino de Geografia.	91

INTRODUÇÃO

A análise curricular é de fundamental importância para melhor compreender a importância do ensino de Geografia, bem como o papel das instituições educativas no ensino-aprendizagem dos conceitos, categorias, habilidades, competências e aplicações do conhecimento geográfico. Sacramento (2007) deixa claro que os currículos têm como função nortear a construção do conhecimento escolar, propondo além da compreensão do conhecimento geográfico, a reflexão e o diálogo com todos os envolvidos na rotina escolar do aluno e nas demais áreas do conhecimento. O objetivo desse processo é permitir que o aluno, em todos os anos do ensino básico, consiga aplicar os conhecimentos geográficos, porém é necessário considerar os aspectos políticos, culturais e econômicos que interferem diretamente nesse processo. É impossível a elaboração de um currículo neutro já que existem muitos envolvidos, pessoas com opiniões, crenças e culturas distintas.

Outros aspectos que devemos considerar sobre o conhecimento geográfico e a construção curricular dessa ciência são que esses parâmetros e documentos são “vivos” e por isso estão em constante mudança, sendo necessária uma análise e uma reorganização curricular periódica. Os conhecimentos teóricos da Geografia são fundamentais para nortear a construção do currículo, porém a concepção social da comunidade escolar vai exigir mudanças e adequações em cada unidade e fase de ensino (FERREIRA, 2009).

Apesar de ser considerado um documento burocrático por muitos, o currículo evidencia os objetivos específicos da ciência geográfica em cada fase de ensino, por isso é necessário não somente sua elaboração, como o conhecimento acerca do documento e o acompanhamento da sua aplicabilidade diante da prática escolar. A divisão dos conteúdos que utilizamos atualmente, as habilidades e competências, apesar das especificidades em cada instituição, são determinadas não somente pela nova Base Nacional Curricular, mas através do diálogo entre autores que estudam o ensino da Geografia.

Nas últimas décadas, a Geografia passou por inúmeras mudanças, trazendo cada vez mais forte uma aproximação com a realidade do educando, porém, juntamente com essa realidade, podemos observar uma ciência conteudista e fragmentada na sua distribuição curricular, fazendo com que muitas vezes tenha uma perda de identidade. Isso acontece já que o acúmulo de conteúdos provoca uma dificuldade de aplicar, discutir e refletir sobre as competências e habilidades próprias dessa ciência. Para Nóvoa (2006):

[...] o currículo escolar mais parece um saco no qual, década após década, tudo foi colocado e de onde nada foi retirado. A Escola está esmagada por um excesso de missões e pela impossibilidade de as cumprir, impõe-se, por isso, definir prioridades e dizer com clareza, aquilo que queremos da Escola (NÓVOA, 2006, p.115).

A escolha do tema deste trabalho surgiu a partir da participação no Núcleo de Pesquisa sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores de Geografia (NUCEF) e no Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica (NEPEG), vinculados ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG) da Universidade Federal de Goiás (UFG), que tomaram as três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criadas para consultas públicas, como elemento de leitura e discussão. Diante dos estudos e debates realizados nesses grupos de estudos e pesquisa, percebeu-se a necessidade de uma investigação acerca dos objetos de conhecimento e das habilidades e competências de Geografia propostas na BNCC do Ensino Fundamental.

Na verdade, constata-se que o assunto da Geografia apresentada na BNCC do Ensino Fundamental é bastante discutido entre os profissionais da área do ensino desta disciplina, porém carece de mais pesquisas que possam, de maneira metodológica, aprofundar a investigação a respeito das possibilidades e dos desafios para o seu ensino a partir desta política curricular nacional. Sobre tudo, pelo fato desta política afetar diretamente toda a vida escolar, tanto dos professores como dos alunos de Geografia envolvidos com a Educação Básica, diretamente, como também de todos os profissionais da Educação superior, que laboram, continuamente, em suas pesquisas e trabalhos, sobre as questões do ensino-aprendizagem e da formação dos professores de Geografia.

Este trabalho versará, portanto, especificamente sobre o componente curricular Geografia na área de ciências humanas da BNCC para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais); sobre a fundamental importância desta disciplina para a formação cognitiva, cultural, social e profissional dos estudantes da educação básica, ou seja, para uma formação voltada para o exercício da cidadania. Tratar-se-á, portanto, de uma afirmação da significativa contribuição desta disciplina para a construção da autonomia, da cidadania, do desenvolvimento intelectual e humano dos alunos e da sua importância entre o pensamento científico contemporâneo, como peça fundamental na estruturação de uma reflexão mais aprofundada sobre o mundo, cada vez mais desafiador e complexo, que os cerca.

Assim, em meio aos debates de temas como: a importância da educação no desenvolvimento da nação, a centralidade do conhecimento para a formação de um cidadão autônomo, a inclusão dos estudantes no mercado de trabalho etc, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental do país. O documento foi divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Básica, em setembro de 2015, aprovado no dia 15 de dezembro 2017, em votação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologado no

dia 20 de dezembro de 2017. Observa-se, contudo, alguma preocupação entre os professores da disciplina Geografia a respeito da divulgação deste documento e do lugar desta disciplina nas novas perspectivas para a educação básica no Brasil (AGB, 2017). Ainda mais pelo fato de que a proposta subsequente à BNCC do Ensino Fundamental (a BNCC do Ensino Médio) exclui a Geografia como disciplina específica obrigatória para os estudantes desta etapa da Educação Básica.

Para tratar do objeto de estudo em questão, a Base Nacional Comum Curricular, é necessário compreender os aparatos normativos que a fundamentam e como ela se estrutura. Faz-se necessário ainda apontar algumas características das principais orientações curriculares que foram implementadas no país, para observar-se o movimento de transformação nas políticas para os currículos da Educação Básica.

Os PCNs foram o primeiro conjunto de documentos, no país, que forneceram referenciais técnicos a respeito das concepções que embasariam a Educação Básica. Implementado em 1997, sob a direção do ministro Paulo Renato Souza, e elaborado por grupos de especialistas convidados pelo MEC, o objetivo dos PCNs era fornecer uma direção pedagógica para os professores e para os sistemas de ensino dos estados e municípios. Tratava, ainda, acerca do modo pelo qual cada disciplina deveria ser ensinada e propunha, pela primeira vez, a inclusão dos temas transversais, o estímulo à interdisciplinaridade e a abordagem dos valores éticos sempre associados aos conteúdos.

Os PCNs eram uma orientação com propósito indutor e não obrigatório, seu objetivo era, também, fornecer a base para a formação continuada do professor e influenciar a modernização das práticas de ensino. Se estabeleceram num contexto de fortalecimento da cidadania e de inspiração democrática, no período subsequente à Ditadura Militar brasileira.

No atual contexto de implementação da BNCC, há críticas a este documento que citam o exemplo dos PCNs como uma alternativa à Base, pois os parâmetros poderiam fortalecer a autonomia do professor e da escola. Os defensores da Base, no entanto, argumentam contra a objetividade dos parâmetros, ao afirmarem que estes não consideraram as condições reais do trabalho do professor e da dinâmica das escolas, reforçando a dicotomia entre a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro PNE surgiu em 1962 como consequência das reformas na educação nacional promovidas pela aprovação da primeira LDB (Lei no 4.024/1961). No entanto, é a partir da aprovação do segundo PNE que as discussões e as primeiras representações em forma de lei acerca de uma base nacional comum para o Ensino Fundamental começam a ganhar forma.

Dos aparatos normativos que tratam da Educação Básica, o que se encontra mais próximo da BNCC, retrocedendo na linha do tempo dos movimentos de produção de políticas educacionais e curriculares que vêm ocorrendo no país há alguns anos, é o segundo PNE. Este documento foi aprovado e definido pela Lei nº 13.005/2014 e conta com vinte metas e respectivas estratégias de

implantação a serem cumpridas nos subseqüentes dez anos posteriores à sua aprovação. A meta 2 do PNE, em sua estratégia 2.1, afirma que:

[...] o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2o (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental. (BRASIL, 2014).

Logo na sequência, na estratégia 2.2, o mesmo documento propõe como missão:

[...] pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5o do art. 7o desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental. (BRASIL, 2014).

Ainda no mesmo documento, na Meta 7, estratégia 7.1, está determinado:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014).

Este movimento de produção de políticas educacionais, que deu origem à BNCC, encontrou formulação mais substancial com o surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), em 2010. As DCNs para a Educação Básica estabeleceram o propósito de firmar bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, no sentido de assegurar a integração curricular e garantir maior organicidade entre estas três etapas da Educação Básica (BRASIL, 1996).

As DCNs foram publicadas primeiramente no fim dos anos 1990, atualizadas em 2004 e aprimoradas em 2014, como já foi falado anteriormente, com algumas alterações no sentido de incluir toda a população no sistema educativo nacional. A diferença mais marcante entre as DCNs e os PCNs é que, com eles, instituiu-se uma base comum e obrigatória, mas somente do ponto de vista das orientações e organização das escolas, sem tocar no aspecto dos conteúdos, como nos PCNs (nos quais eram separados por disciplinas). Uma diferença entre as DCNs e a BNCC é que, nas

diretrizes, não são estabelecidas expectativas de aprendizagens, como no caso da Base. As diretrizes têm seus objetivos voltados para o fortalecimento da autonomia das escolas e de seus projetos políticos pedagógicos.

Este aparato (DCNs), que é imediatamente anterior ao PNE e a BNCC, surgiu a partir da Ementa Constitucional nº 59/2009. A Emenda promoveu alterações no texto da Constituição Federal de 1988, em seu Inciso I, do Artigo 208, define o dever do Estado com a educação, no sentido de garantir a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. É nesse contexto de alterações constitucionais a respeito da educação nacional, com a instauração das DCNs, que formula-se, de forma mais concreta, a ideia de uma base curricular comum.

As DCNs para a Educação Básica surgiram, como normas obrigatórias, com o objetivo de orientar a elaboração curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas foram, efetivamente, os primeiros aparatos normativos a estabelecerem uma base nacional comum para o Ensino Fundamental.

No que concerne ao Ensino Fundamental, as DCNs postulam uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, considerados uma parte diversificada. O propósito das diretrizes para o Ensino Fundamental era o de articular a base comum com a parte diversificada, possibilitando, assim, a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia.

Os conhecimentos que fazem parte da base comum das DCNs são aqueles considerados indispensáveis ao acesso de todos, independente da região e do lugar em que vivem. Logo, eles visam assegurar a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, Distrito Federal e Municípios e dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas (BRASIL, 1996). A base comum proposta pelas DCNs tem relação com o conhecimento geral, considerado necessário para todos os alunos da Educação Fundamental do país, enquanto que a parte diversificada atua numa escala menor e fica sob responsabilidade dos sistemas de ensino e das escolas.

A partir das discussões acerca das DCNs para a Educação Básica, que deram origem ao documento, foi que se consolidou o processo de elaboração da BNCC. As reflexões e múltiplas contribuições acerca do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos da Educação Básica foram sistematizadas e consolidadas na primeira versão da BNCC. A primeira e a segunda versões da base foram elaboradas, a princípio, para todas as etapas da Educação Básica. A terceira versão, porém, foi dividida em duas partes: Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais; e Ensino Médio. Entretanto, a segunda parte, referente ao Ensino Médio, está atualmente em processo de elaboração.

Todos os outros documentos, anteriores à base, buscam instaurar um sistema educacional voltado para a garantia de direitos, o respeito, o pensamento crítico, a formação da cidadania e a construção de um espaço escolar democrático. A novidade que diferencia a BNCC é sua afirmação de que a efetivação destes direitos perpassa necessariamente pela definição de um corpo comum de conhecimentos que deve chegar a todos os alunos da Educação Básica no país. Com ela, afirma-se, ainda, que este propósito de direitos iguais ao conhecimento só será possível com o estabelecimento dos instrumentos avaliativos.

Em relatório produzido pela UNESCO, apresentado no ano de 1996, denominado Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, são apresentados “quatro pilares” que convergem para a formação do que ficou definido como um ser humano mais preparado para enfrentar os desafios de um mundo cujas perspectivas para o futuro são cada vez mais incertas. Estes quatro pilares são: aprender a ser; aprender a conviver; aprender a conhecer; aprender a fazer (UNESCO, 1996). As 10 competências gerais da BNCC do Ensino Fundamental, que se articulam com os componentes curriculares, têm sua origem nos “quatro pilares” para a formação humana do relatório da UNESCO. As competências buscam propor, segundo o discurso daqueles que promovem o documento, uma concepção integradora de educação, que deve ser aprimorada por uma aplicação eficaz nas escolas, de acordo com as circunstâncias encontradas em suas realidades locais.

Em relação ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático dos Anos Iniciais do Ensino fundamental (que consta no Edital 01/2017 – CGPLI/PNLD 2019, Anexo III – Critérios para a avaliação de obras), nota-se que as decisões referentes à produção das obras desta etapa está estritamente alinhada ao processo de construção da BNCC do Ensino Fundamental. Segundo este documento:

A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil e para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme definidas no Anexo III-A, que corresponde à versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017 (BRASIL, 2019, p.27).

Observa-se, ainda, como primeiro critério eliminatório comum a ser observado nas obras inscritas no PNLD 2019, submetidas à avaliação, o seguinte: “Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental” (BRASIL, 2019). Portanto, faz-se notória a influência que a BNCC terá sobre a elaboração dos materiais didáticos e, conseqüentemente, sobre a educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Como observa-se no Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático dos Anos Finais do Ensino fundamental (PNLD 2020), o movimento de mudanças na educação e de implementação hegemônica da base comum nacional chega com toda força através dos aparatos normativos voltados à elaboração dos livros. O sexto objetivo do PNLD 2020 (para os Anos Finais do Ensino fundamental) é: “apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular”.

Ainda em relação à instrumentalização do PNLD para a implementação da Base, constata-se grande rapidez nos processos e movimentações para a elaboração dos livros de acordo com as políticas para a educação e a BNCC. Este mesmo PNLD 2020, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, teve seu Edital publicado em fevereiro de 2018 e prevê o prazo de até janeiro de 2020 para a entrega definitiva das obras concluídas.

Neste sentido, o presente trabalho analisará a Geografia apresentada na BNCC do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais). A partir da maneira como é tratada no documento a relação entre o conceito de lugar e a utilização da escala geográfica para a construção do pensamento geográfico dos alunos, serão analisadas as possibilidades e os desafios para o Ensino de Geografia a partir da Geografia da Base. Tudo isso tendo em vista o desenvolvimento do pensamento crítico para a formação cidadã do aluno, voltada para uma compreensão mais abrangente da sociedade contemporânea e para uma participação socialmente mais efetiva.

Diante do exposto, alguns questionamentos fazem-se necessários e oportunos: Qual é a perspectiva de Ensino de Geografia apresentada nas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do componente curricular de Geografia na área de ciências humanas da BNCC para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais)? Como é utilizada a escala geográfica para o Ensino de Geografia no documento? Como é tratada a relação entre as diferentes escalas e o desenvolvimento do pensamento conceitual dos alunos no documento? Há possibilidades, na Geografia apresentada no documento, para uma formação voltada para o real exercício da cidadania?

Uma pesquisa voltada essencialmente à importância da Geografia para a formação dos estudantes torna-se relevante, pois acrescenta ao debate em curso proposições bastante sólidas concernentes à inegável contribuição histórica desta disciplina para a educação. Faz-se necessário o desenvolvimento de pesquisas que possam dialogar de uma maneira afirmativa, fortalecendo a importância do conhecimento científico e de um currículo que centralize o conhecimento, tendo em vista os temas, conceitos e conteúdos da Geografia e as atuais propostas curriculares para o país, que serão implementadas a partir da vigência da BNCC.

Diante da problematização exposta até aqui, o objetivo geral da pesquisa é: Analisar a concepção de Geografia apresentada no componente curricular desta disciplina na área de ciências humanas da BNCC para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), a partir da escala geográfica e do conceito de lugar, tendo em vista o desenvolvimento do pensamento geográfico e a formação cidadã dos alunos.

E para que se consiga atingir este objetivo, foram elaborados outros três objetivos específicos:

1. Compreender as possibilidades e os desafios para o ensino de Geografia na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) a partir da concepção de pensamento geográfico apresentada no documento.
2. Entender como são utilizados na Base a escala geográfica e o conceito de lugar com vistas ao ensino de Geografia.
3. Identificar as possibilidades presentes na Geografia da BNCC para um ensino voltado para o exercício da cidadania e a formação global do aluno.

O método de investigação escolhido para o trabalho é a pesquisa documental. Nesse sentido, a Geografia da BNCC será analisada sob a luz dos pareceres e documentos produzidos por alguns profissionais da área do ensino de Geografia acerca de como a disciplina está proposta no documento e de pesquisas acadêmicas da área. Serão analisados também os aparatos normativos que deram origem à BNCC, sobretudo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) por serem o principal documento a tratar de forma mais específica de uma Base Nacional Comum para os currículos.

Para a interpretação das informações, o método será o dialético, pois responde a uma confrontação exclusivamente teórica e metodológica. Segundo Lefebvre (1983), é por meio deste método que o pesquisador pode melhor confrontar as opiniões e os pontos de vista, as diferentes características do problema com suas tensões e contradições.

A respeito do método geográfico, o método escolhido para a análise da Geografia da Base é o da Geografia crítica. Este método geográfico é importante para a pesquisa por causa da relação constante e indissociável que, nesta perspectiva, é estabelecida entre o espaço geográfico e o conceito de sociedade. Compreende-se, assim, que esta é a linha teórico-metodológica que possibilita uma análise mais abrangente acerca da Geografia presente no documento.

No que concerne à formação global dos alunos, utilizar-se-á a estratégia sociorrealista para a educação, de Young (2010). Esse autor defende esta abordagem para a educação, contra o que é chamado de perspectivas relativistas, para se pensar a educação e o currículo. Ele centraliza a importância do conhecimento científico na construção do currículo e na formulação das políticas para a educação.

Sobre os procedimentos metodológicos, esta será uma pesquisa completamente realizada através da análise documental. O documento que será objeto da pesquisa é o componente curricular Geografia na área de ciências humanas da BNCC para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais). Todos os outros pareceres sobre a Base e os diferentes documentos que norteiam as

políticas curriculares para a Educação no país serão tratados de maneira subsidiária, no sentido de compreender melhor a Base, seu contexto e sua Geografia. Fonte documental importante, também, para a elaboração da pesquisa, é o material suplementar encontrado no site oficial do Governo Federal, para consultas e informações a respeito da BNCC, em uma planilha sobre o componente curricular de Geografia para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

Appolinário (2009), no Dicionário de Metodologia Científica, trata a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica como sinônimas. Este autor denomina de pesquisa documental toda pesquisa que se restringe à análise de documentos. Oliveira (2003), porém, diz que a pesquisa documental é diferente da pesquisa bibliográfica. Esta autora chama de pesquisa documental a busca por informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico: relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação. Ela afirma, ainda, que a pesquisa bibliográfica é diferente, pois é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Por se remeter às contribuições de diferentes autores sobre determinado tema, a pesquisa bibliográfica trabalha com fontes secundárias, enquanto que a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (OLIVEIRA, 2003).

Para a presente pesquisa, o termo pesquisa documental será utilizado para toda e qualquer análise de documentos no desenvolvimento do trabalho. No entanto, as análises a serem realizadas serão feitas a partir de fontes primárias e secundárias. Serão empreendidas, portanto, análises documentais e bibliográficas nesta pesquisa. As fontes primárias desta pesquisa são os diversos documentos relacionados à BNCC, suas diferentes versões e a pesquisa em sites oficiais que tratam do tema. Suas fontes secundárias são os autores que trabalharam a questão do currículo e do conhecimento, os autores da área do ensino de Geografia e da teoria e metodologia desta ciência bem como livros, artigos, teses e dissertações.

Inicialmente, a investigação se dará no sentido de analisar o contexto no qual a Base foi implementada nacionalmente. Cellard (2008) argumenta a respeito da importância desta fase em uma pesquisa documental para a realização de uma pesquisa desta natureza. O teórico afirma que esta é uma fase imprescindível para o desenvolvimento de uma análise crítica em uma pesquisa documental. Nessa fase, entrará também análise dos aparatos normativos que deram origem à Base. Com esta etapa concluída, Cellard (2008) argumenta que:

[...] é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chaves. O pesquisador poderá, assim fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial. (CELLARD, 2008, p.303).

Posteriormente, o que se discutirá são as contribuições dos diversos autores da área do ensino de Geografia. Essa será uma etapa mais teórica da pesquisa, pois pressupõe categorizar os conceitos e as principais contribuições para a construção do conhecimento em pesquisas realizadas acerca dos temas e conteúdos abordados no documento a partir dos trabalhos dos especialistas que desenvolveram pesquisas sobre o ensino de Geografia na academia. Neste ponto entra, ainda, a análise dos pareceres dos especialistas acerca do componente curricular de Geografia na BNCC.

Finalmente, empreender-se à análise interpretativa das informações numa perspectiva crítica de Geografia, segundo o método de interpretação dialético. Pressupõe-se, assim, o desvelamento das ideologias e linhas teóricas e metodológicas que permeiam o documento. Para isso, é necessário confrontar os pressupostos teóricos sobre o ensino de Geografia com os pareceres acerca do documento e a própria BNCC em seu contexto.

Na perspectiva da Geografia crítica, o principal autor utilizado na pesquisa será Santos 1986, 1992, 1996, 2003. Porém também serão utilizados os trabalhos de Lefebvre (1983), Harvey (2012), Soja (1997), Corrêa (1990), Moreira (2007), Souza (2013).

Em relação ao ensino de Geografia especificamente, as contribuições dos diversos autores que desenvolveram pesquisas sobre as temáticas desta linha de pesquisa contribuirão com a análise. Alguns exemplos são: Callai (2005), Cavalcanti (2012), Simielli (2015), Morais (2013), Castellar e Juliasz (2017).

A respeito da formação cidadã, os principais autores utilizados para a pesquisa serão Cavalcanti e Souza (2011), Cavalcanti e Souza (2014) e Oliveira (2001).

No que tange à discussão acerca do pensamento geográfico no ensino de Geografia serão utilizados os trabalhos de Castellar e Juliasz (2017) e, também, as contribuições da tese de Duarte (2016). Importante referência sobre o desenvolvimento do pensamento geográfico, para a pesquisa, será o trabalho de González (2015). Golledge (2002) também será uma referência importante para pensar-se sobre o pensamento espacial e geográfico.

Sobre a escala geográfica, as principais referências para o trabalho serão Castro (2012), mais uma vez, Santos (1992) e Straforini (2008).

Em relação ao conceito de lugar, serão utilizados os trabalhos de Santos (2003), Souza (2013) e, ainda, Straforini (2008).

A respeito do desenvolvimento do pensamento conceitual e das funções intelectuais superiores dos alunos, nos embasaremos na pesquisa desenvolvida por Vygotsky (2001).

Sobre a questão de uma formação global mais abrangente, a partir de políticas curriculares, nos apoiaremos no trabalho de Young (2010). E acerca das atuais políticas internacionais para a educação serão utilizados os trabalhos de Libâneo (2013), Libâneo (2016).

Como o método de investigação escolhido é a pesquisa documental, faz-se necessário trazer

as contribuições de alguns autores que discorreram a respeito deste tipo de pesquisa. O principal referencial, no que concerne à pesquisa documental, é Cellard (2008), no entanto, outros autores que trataram deste tipo de pesquisa também compõem o referencial do trabalho, como: Gil (1999) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009).

Estas são, portanto, em linhas gerais, as principais referências bibliográficas para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

Para dar continuidade às reflexões iniciais apresentadas até aqui, o presente trabalho está estruturado em três capítulos.

O primeiro capítulo inicia-se com uma reflexão teórico-metodológica acerca da Geografia enquanto ciência e sua importância para a formação do pensamento geográfico no ensino. Ainda neste capítulo, são apresentadas algumas teses realizadas sobre o ensino de Geografia e o currículo. Trata-se, também, da questão do pensamento geográfico como é apresentado na Geografia da Base. São discutidas, ainda, algo das diferenças e complementaridades entre o pensamento geográfico e o pensamento espacial. Na conclusão do capítulo, é tratado, especificamente, o componente curricular Geografia na área de Ciências Humanas da BNCC do Ensino Fundamental.

No capítulo dois do trabalho, o assunto a ser tratado é a escala geográfica. Inicia-se com uma discussão sobre a importância da escala geográfica para a construção do pensamento geográfico e sua importância para a compreensão da realidade. Em um segundo momento, busca-se compreender a concepção de escala geográfica apresentada na Geografia da Base. Este capítulo encerra-se com a discussão acerca das relações estabelecidas entre a escala geográfica, no ensino, e o desenvolvimento conceitual dos alunos, enfatizando a relevância da categoria lugar para a formação dos alunos.

No terceiro capítulo, o que se busca é identificar, na Geografia da BNCC do Ensino Fundamental, as possibilidades para a formação cidadã a partir do ensino desta disciplina. Para tanto, são discutidas as possibilidades para uma formação global do aluno, presentes no documento, em uma perspectiva crítica de política curricular, relacionando-as com algumas concepções sobre a cidadania e o seu exercício. Discute-se, ainda, as relações existentes entre a construção do pensamento geográfico e uma formação voltada para o exercício da cidadania. A última parte do capítulo trata de como é apresentada a formação cidadã na Geografia da Base. Para isso, analisa-se a utilização do conceito de lugar, no documento, e suas possibilidades para a formação cidadã do aluno.

Nas considerações finais, apresenta-se uma síntese do percurso da pesquisa, retomando os objetivos, os questionamentos e os resultados alcançados.

Capítulo 1

CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA

1.1 Reflexões teórico-metodológicas sobre a Geografia e a formação do pensamento geográfico e o seu ensino

A Geografia foi reconhecida como ciência e passou a figurar entre as disciplinas acadêmicas, no ano de 1871, na Alemanha. Porém, o pensamento do homem em relação ao espaço que o cerca remonta à antiguidade. Já em Heródoto, no século V a.C., observa-se a preocupação com a cartografia e com as descrições detalhadas dos lugares (HAESBAERT, 2010). Pode-se destacar também a criação da bússola pela civilização chinesa, no século I a.C., e sua subsequente importância para a era dos “descobrimientos”, no século XVI. Na verdade, o conhecimento geográfico sempre foi muito valorizado e, até mesmo, guardado secretamente por diversos povos que, em diferentes épocas, detiveram algum tipo de predominância política, econômica e militar. Esta área do conhecimento, por estar intrinsecamente relacionada às estratégias territoriais, seja para fazer a guerra ou nas relações geopolíticas, sempre foi utilizada como ferramenta para a conquista ou a manutenção do poder.

Sobretudo na modernidade, a Geografia adquire importância substancial para a construção de uma inteligibilidade realmente eficaz acerca de uma sociedade que se torna cada vez mais contraditória e complexa. Com a atual fase do modo de produção capitalista, principalmente no que se refere ao desenvolvimento daquilo que Santos (1996) denominou de meio técnico-científico-informacional, o espaço geográfico adquire renovada importância como conhecimento fundamental para a formação. As novas mudanças culturais, impostas pela velocidade das informações, imprimem forçosamente uma nova dinâmica e um novo ritmo às compreensões e às leituras da realidade social e seu espaço.

Com o advento da globalização, novas formas de utilização do espaço têm sido impostas nos diferentes territórios, abarcando a multidimensionalidade das escalas e afetando, muitas vezes de forma extremamente desigual e contraditória, as dinâmicas e as relações dos lugares. Basta um

acordo entre uma grande empresa multinacional e determinado país atualmente, concedendo que esta empresa abra diversas filiais em diferentes partes do seu território, para transformar as dinâmicas dos lugares envolvidos e, portanto, afetar profundamente a própria vida das pessoas que ali habitam e se relacionam. Isto é um exemplo de algo que tem ocorrido em diferentes locais espalhados pelo mundo, quase sempre sem preocupação alguma ou qualquer tipo de planejamento prévio que leve em conta as questões socioespaciais.

Quem diria, há algum tempo, por exemplo, que golpes de estado poderiam ser dados sem a utilização de quaisquer armamentos ou intimidação pela força por parte daqueles que procuram manter seus privilégios? Que governos cairiam apenas com a manipulação da opinião das massas pelo poder da mídia e dos grandes meios de comunicação, para atender a interesses hegemônicos? Isto é o que tem ocorrido pelo mundo: uma grande guerra de desinformação e mentira, cujo único objetivo é manter um *status quo* que já se encontra irreversivelmente em processo de decomposição. E como “a Geografia serve para desvendar máscaras sociais”, conforme bem colocou Moreira (2007), o que se coloca para o geógrafo de hoje é um chamado imperativo para o exercício de seu papel como cidadão do mundo e de seu tempo, desvendando, assim, as contradições que se perpetuam no tempo e se materializam no espaço.

É, portanto, incontestável a importância que o espaço geográfico adquire no contexto das relações sociais contemporâneas, embora muitas vezes tenha sido negligenciado durante o desenvolvimento do pensamento científico no ocidente. A questão da espacialidade foi pouco valorizada no processo de desenvolvimento das ciências humanas.

Durante muito tempo, os aspectos sociais e históricos foram bastante pesquisados e valorizados nas análises científicas, porém a dimensão da espacialidade ficou de fora destas pesquisas (SOJA, 1997). Esta pouca valorização da espacialidade se deve ao fato de que por muito tempo na história da ciência o conceito de espaço ficou limitado ao paradigma newtoniano-cartesiano. Nesta primeira concepção de espaço, que Harvey (2012) denominou de espaço absoluto, ele é pensado apenas como algo fixo, como moldura que contém os objetos, como algo pré-existente e imóvel. É o espaço da geometria, o espaço euclidiano. E, ao que parece, foi justamente por causa desta visão limitada a respeito do espaço geográfico que esta dimensão fundamental da realidade foi tão pouco valorizada na história do pensamento filosófico e científico do ocidente.

Um dos primeiros autores a desenvolver justa preocupação com a questão geográfica é Lefebvre (2006). Embora filósofo, este autor elabora a crítica de uma tradição idealista sobre o espaço, amplamente adotada durante o desenvolvimento do discurso filosófico na modernidade (uma crítica, portanto, eminentemente geográfica). Para ele, esta ocultação da dimensão espacial, na elaboração teórica do pensamento contemporâneo, não é consequência de mero desinteresse fortuito, mas uma elaboração casuística no mesmo sentido que Marx (1985) dava a ideia de troca material em seu *O Capital*. Lefebvre (2006) vê na ocultação do espaço geográfico com suas contradições, por

meio de uma engenhosa elaboração exacerbadamente abstrata através dos signos, algo análogo ao que a teoria marxista concebe a respeito dos processos econômicos e históricos de sua dialética. É ele que desenvolve, mais substancialmente, a ideia de espaço produzido, de espaço como produto social. Porém, não como mais um produto entre outros produtos, mas como produto e produção fundamentais para o modo de produção capitalista. O trecho que se segue demonstra como o autor percebe o espaço como elemento necessário para uma compreensão social adequada:

Em si e por si, o espaço social não possui todos os caracteres da “coisa”, oposta a ação criadora. Como espaço social, ele é obra e produto: realização do “ser social”. Mas em conjunturas determinadas, ele toma os caracteres fetichizados, autonomizados, da coisa (da mercadoria e do dinheiro). (LEFEBVRE, 2006, p.150).

A concepção de uma compreensão crítica sobre o espaço, desenvolvida pela filosofia lefebvriana, inspirou alguns geógrafos a refletirem a respeito da teoria e metodologia desta ciência, no sentido de buscar uma Geografia crítica que realmente desse conta do espaço geográfico em sua totalidade. Isso se deu por meio do desenvolvimento da concepção tempo, na análise geográfica, e de sua importância para a compreensão do espaço.

É Santos (1986) que formula a crítica teórica da Geografia. Este autor discute toda a história da Geografia, desde que se estabeleceu como ciência, para propor uma Geografia nova, uma mudança paradigmática na forma de tratamento das análises geográficas. Consolida-se, então, no processo de desenvolvimento histórico da Geografia científica, a leitura crítica do espaço geográfico, fundamentada na relevância da dimensão temporal como elemento fundamental para a análise espacial.

Sobre a herança da geografia positivista e, posteriormente, teórica-quantitativa, Santos (1986) formula conceitualmente aquilo que já era constatado de maneira não tão organizada nos textos de Lefebvre (2006) em relação a dimensão do tempo na Geografia. Ele acrescenta a categoria processo às categorias geográficas tradicionais de forma, função e estrutura, no sentido de estabelecer uma análise mais completa do espaço geográfico. Santos (1992) expõe com maior propriedade estas categorias:

Forma é o aspecto visível de uma coisa. Refere-se, ademais, ao arranjo ordenado de objetos, a um padrão. Tomada isoladamente, temos uma mera descrição de fenômenos ou de um de seus aspectos num dado instante do tempo. Função, de acordo com o *Dicionário Webster*, sugere uma tarefa ou atividade esperada de uma forma, pessoa, instituição ou coisa. Estrutura implica a inter-relação de todas as partes de um todo; o modo de organização ou construção. Processo pode ser definido como uma ação contínua,

desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando conceitos de tempo (continuidade) e mudança. (SANTOS, 1992, p.50).

Na categorização de Santos (1992), forma, função e estrutura são ferramentas que facilitam uma análise horizontal do espaço. A categoria processo, no entanto, possibilita a verticalização da leitura. A horizontalidade, na visão do autor, relaciona-se às análises morfológicas e organizacionais do espaço, enquanto que a verticalização inclui a dimensão dos processos, ou seja, a dimensão temporal.

Na paisagem, as formas ocultam as funções dos objetos e ações. Nestas inter-relações entre formas e funções, nada ocorre de maneira isolada; tudo está submetido à estrutura que integra a totalidade do espaço. Esta estrutura, por sua vez, condiciona as formas, por meio das funções, porém, muitas vezes também pode ser limitada por elas. Isto tudo se dá, entretanto, sob camadas e camadas de construções culturais e de acontecimentos históricos que deram origem a formação da atual estrutura social com suas formas e funções.

Toma-se, portanto, as contribuições destes autores, com suas propostas de um pensamento mais crítico sobre o espaço geográfico, como possibilidade para a formação de um pensamento geográfico que realmente dê conta da realidade em sua complexidade.

Dois perguntas relacionadas ao ensino de Geografia e a elaboração de propostas curriculares para esta disciplina no Ensino Fundamental surgem das reflexões elaboradas até aqui em relação a teoria e metodologia de uma Geografia crítica: O que é o pensamento geográfico e como se dá seu processo de formação a partir de uma perspectiva crítica de Geografia? Que importância realmente tem o pensamento geográfico para a formação dos alunos do Ensino Fundamental? São questões que levam à reflexão sobre a importância que a Geografia tem entre as outras disciplinas escolares do Ensino Fundamental, principalmente em uma política curricular de abrangência nacional, como no caso da BNCC.

No espaço que ainda resta para esta seção, buscar-se-á refletir a respeito da segunda questão formulada anteriormente, ou seja, da questão levantada sobre a importância do pensamento geográfico na formação básica. Quanto a primeira questão (especificamente relacionada à conceituação de pensamento geográfico e seus processos de formação), esta será tratada em algumas seções posteriores ainda neste capítulo.

A grande importância da Geografia na formação dos alunos do Ensino Fundamental ocorre porque todos eles estão em processo de formação para a vida adulta e, constantemente, produzindo espacialidades em seu cotidiano. Influenciando e recebendo influências do espaço que os cerca. Por isso, o aperfeiçoamento da instrumentalidade conceitual, para o desenvolvimento do pensamento geográfico, torna-se fundamentalmente importante para a vida em sociedade. Isto fica ainda mais dramático com a complexificação do mundo contemporâneo e suas inter-relações multid-

mensionais entre os lugares. As influências espacialmente recebidas não ocorrem mais apenas no nível imediato, do lugar de origem, ou da cidade, mas, por causa dos processos de globalização acelerados, constituem-se numa sobreposição de escalas, em um mosaico de discursos e intenções (sobretudo relacionados ao poder econômico). Estas influências chocam-se, de maneira crua e sem parcimônia, com as percepções sensoriais dos jovens que se encontram nesta etapa do ensino básico. A Geografia é, portanto, disciplina fundamental para as práticas da vida em sociedade, no que concerne às relações do cidadão com sua espacialidade, por meio do desenvolvimento do pensamento geográfico. Em relação ao papel do ensino desta disciplina para a educação, afirma Cavalcanti (2012), que:

Há um certo consenso entre os estudiosos da prática de ensino de que esse papel é o de prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade *do ponto de vista da espacialidade*, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço. (CAVALCANTI, 2012, p.11).

É através da formação do pensamento geográfico que o aluno começará a perceber as contradições sociais que se materializam no espaço, desenvolvendo, assim, seu olhar crítico sobre a realidade na qual está inserido, e a pensar espacialmente, por exemplo, acerca dos problemas relacionados aos elementos físico-naturais em suas interações com a sociedade (MORAIS, 2013). Ou, ainda, a entender melhor as questões urbanas. A produção e organização do espaço urbano com suas práticas perfazem temas também presentes no componente de Geografia da BNCC, que talvez possam ajudar na formação do pensamento geográfico, através da construção de raciocínios geográficos, para o desenvolvimento de uma noção espacial mais sofisticada.

As características do espaço urbano que o apresentam em sua complexidade de maneira mais completa são dadas por Corrêa (1990). Para este autor este é um espaço fragmentado, articulado, que é reflexo e condicionante social, possui uma dimensão simbólica e também é palco de lutas. Este autor, ainda, conceitua a organização do espaço, como: “o conjunto de objetos criados pelo homem e dispostos sobre a superfície da Terra” (CORRÊA, 1990, p.28). Afirma ainda que a organização espacial capitalista é constituída também por diferentes instituições com diferentes funções sociais, como: produção, circulação, controle, decisão e consumo (CORRÊA, 1990).

Para Santos (1986), entretanto, o esforço da análise geográfica deve ser no sentido de busca da compreensão do todo do espaço, de seu sistema. Segundo ele a sociedade é formada pelo conjunto dos homens, das firmas, das instituições, do meio ecológico e da infra-estrutura, e a compreensão da totalidade é imprescindível para o entendimento da realidade do espaço geográfico.

Por sua vez, Moreira (2007) concebe uma analogia do espaço geográfico comparando-o com as múltiplas pinturas de diferentes esportes sobrepostos em uma quadra polivalente. Ele correla-

ciona as múltiplas funcionalidades de uma quadra como esta com a imbricada dinâmica que se desenvolve na trama das práticas sociais do espaço organizado. Segundo ele:

[...] o arranjo espacial é a própria estrutura da totalidade social, e como na base dessa estrutura está a natureza do processo de reprodução social, é no conhecimento das leis que regem esse processo de reprodução que deve se apoiar a análise do espaço (MOREIRA, 2007, p.63).

Esta breve reflexão sobre como alguns autores pensam o espaço pode ajudar no entendimento da complexidade que é o desenvolvimento do pensamento geográfico. Este é o mesmo espaço no qual os alunos vivem, se divertem, relacionam-se e desenvolvem suas práticas sociais. Entender apropriadamente este espaço é de fundamental importância para sua formação como indivíduos participantes da sociedade.

A concepção comum acerca do espaço geográfico é a de um espaço que obedece uma ordem natural, um espaço não produzido socialmente, mas dado, estabelecido naturalmente por alguma força transcendente. É, portanto, através dos primeiros contatos dos alunos com a Geografia na escola que surge a possibilidade de se construir conjuntamente, em um processo de ensino de Geografia adequado, percepções mais verídicas sobre a produção do espaço geográfico, sua organização e as práticas espaciais. O aluno começa a desenvolver uma mentalidade geográfica mais crítica e a perceber que o espaço a sua volta é, na verdade, algo produzido pela sociedade. Ele começa a entender um pouco mais sobre as dinâmicas sociais que dão forma aos objetos por meio das ações dos agentes produtores do espaço. Assim é formado, através de raciocínios geográficos cada vez mais complexos, com o passar dos anos, o pensamento geográfico do aluno. Por meio de uma instrumentalização conceitual, através do trabalho do professor, ele começa, aos poucos, a perceber geograficamente seu próprio mundo de relações e a sociedade na qual está inserido.

Ele começa, paulatinamente, a entender os “por quês dos ondas”. Por exemplo: Por quê tal bairro possui uma paisagem tão agradável aos olhos, enquanto outro parece muito mais largado ao descaso? Por quê em um determinado bairro as praças são bonitas e bem cuidadas, e as pessoas que ali frequentam parecem felizes, usufruindo de um local agradável e seguro? Em outro (talvez no seu próprio) as pessoas parecem infelizes e sem ocupação. Grupos conversam nas portas das casas, movimentos e interações acontecem nas esquinas, nas portas dos bares, das igrejas. Crianças brincam nas ruas, por falta de praças e de locais de convívio. Tudo isso vai sendo desvelado diante do olhar atento do aluno curioso com aquela “matéria” que ele aprendeu na aula passada, e que falava de território e diversidade cultural, desigualdade social, trabalho, etc.

Portanto, para que o aluno comece a pensar geograficamente, tanto em relação a sua escala imediata (seu lugar), como para, a partir daí, poder ampliar sua visão de mundo através de abstrações e generalizações cognitivas mais complexas, a atitude do professor, no ofício de ensinar

e aprender dialeticamente, é fundamental. Antes de poder despertar a percepção do aluno para a Geografia, em um mundo que já é essencialmente geográfico, é necessário que o próprio professor já possua de antemão o instrumental geográfico, pedagógico e metodológico necessário para o desempenho de sua profissão. Callai (2017), em texto sobre a dimensão pedagógica na formação do geógrafo, afirma:

É fundamental então que se consiga transformar a Geografia em algo vivo, que diga respeito à vida, ao mundo real, que não sejam questões estranhas e distantes no sentido de não se perceber que sejam da vida, da sociedade concreta (CALLAI, 2017, p.110).

Neste sentido, O professor de Geografia é o mediador entre o conhecimento geográfico e os conhecimentos prévios dos estudantes. Ele é o agente responsável pela introdução de conceitos, como: espaço, paisagem, território, lugar etc., naquele conhecimento prévio e limitado que o aluno já possui do mundo. Este é um processo complexo, pois não pode ser uma simples transmissão de conceitos prontos, o que não faria o menor sentido para um aluno de educação básica. Este profissional deve ser formado para ter a capacidade de amalgamar o sentido destes conceitos aos conhecimentos que o estudante já possui sobre o mundo que o cerca. Não apenas ensinar conceitos diretamente, mas construí-los conjuntamente com os alunos, exercitando e desenvolvendo novas potencialidades intelectuais em um desvelar progressivo das contradições e dinâmicas espaciais. Segundo Couto (2017):

Embora não se ensinem conceitos diretamente, o aprendizado escolar permite desenvolver as habilidades intelectuais que tornam consciente o próprio ato de pensar, como, por exemplo, a atenção voluntária, a memória lógica, a capacidade de diferenciação, a classificação, a análise, a síntese, a abstração; todos estes indispensáveis à construção de conceitos. (COUTO, 2017, p.79).

O professor de Geografia tem, pois, o papel de proporcionar elementos, relacionados aos conteúdos da disciplina, que estimulem diversos aspectos da capacidade cognitiva dos alunos, como: atenção, memória, abstração, comparação, generalização, capacidade de associação entre o geral e o particular, percepção de padrões espaciais, etc (VYGOTSKY, 2001). É a partir deste tipo de exercício cognitivo que são construídos conceitos geográficos mais sólidos para o entendimento do aluno. Assim, o estudante começa um processo de ampliação da sua percepção espacial, a partir do seu bairro, da sua cidade, do espaço cotidiano com que lida, tornando-se, então, não mais um mero receptáculo de informações, mas um cidadão capaz de filtrar, através do raciocínio crítico que desenvolveu pelos conceitos geográficos construídos, as inverdades de diversas informações que lhe chegam sobre o mundo.

Quadro 1: Algumas teses sobre ensino de Geografia e currículo, defendidas nos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia no país.

TESES	
1	POLONI, D. A. R. <i>A Política Educacional no Brasil e o Ensino de Geografia: Caminhos e Descaminhos</i> . Tese (Universidade de São Paulo) — Doutorado em Geografia Humana, 1998.
2	SOARES, M. d. O. <i>O Novo Paradigma Produtivo e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia</i> . Tese (Doutorado em Geografia Humana) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
3	CRUZ, I. S. F. <i>Da mera memorização à leitura de mundo: a construção da formação cidadã no currículo de Geografia do Ensino Médio</i> . Tese (Doutorado em Geografia Humana) — Universidade de São Paulo, 2015.
4	NUNES, M. D. d. R. <i>Reforma curricular em Geografia na Universidade do Estado da Bahia: construção social e o papel dos sujeitos em uma teia de significações entre o pensado e o possível</i> . Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

Fonte: (PIRES, 2018).

1.2 As pesquisas sobre o ensino de Geografia e o currículo

Esta subseção tem como objetivo discorrer a respeito de algumas teses doutorais, desenvolvidas no país, que tratam da relação entre o ensino de Geografia e o currículo. Em pesquisa desenvolvida por Pires (2018), observa-se que o tema de “Currículo” não está entre os mais recorrentes nas pesquisas de pós graduação relacionadas à linha de ensino e aprendizagem desta disciplina. Dos trabalhos levantados, quatro teses foram escolhidas para serem apresentadas, pois tratam, especificamente, de temas relacionados com o ensino de Geografia, o currículo e as políticas para a Educação no país.¹ Optou-se pela apresentação apenas de teses doutorais simplesmente pelo fato de que os trabalhos com maior relação com o tema em questão foram encontrados entre elas.

O Quadro 1 encerra as referências destas quatro teses que, na pesquisa realizada por Pires (2018), sobre ensino e/ou formação de professores de Geografia, defendidas nos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia, dos anos de 1970 até 2018, guardam mais relações com a temática do ensino de Geografia e o currículo e, portanto, como o objeto de estudo da presente pesquisa.

A primeira tese doctoral relacionada ao ensino de Geografia e ao currículo é a tese de Nunes (2017), do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do

¹Esta pesquisa foi um levantamento das teses e dissertações, defendidas em 71 programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia, avaliados pela Capes, que tratam sobre a produção do conhecimento no ensino e na formação de professores de Geografia no Brasil, dos anos de 1970 até 2018 (PIRES, 2018).

Prof. Dr. Rafael Straforini. Nunes defende a ideia da necessidade de compreender-se a lógica dos relacionamentos entre as práticas curriculares e a fluidez do currículo, como artefato social, a partir das discussões acerca dos padrões de estabilidade e padrões de mudança, com base no conjunto de ações que sustentam o currículo. Para o autor, compreender esta lógica é fundamental para identificar-se os elementos pelos quais, dentro da teoria curricular, são trazidos os reflexos que influenciam na estrutura do conhecimento escolar e na formação dos profissionais da área do ensino de Geografia (NUNES, 2017).

Outra tese doutoral sobre o ensino de Geografia e as políticas curriculares é a de Poloni (1998). Essa autora desenvolve em sua pesquisa uma análise histórica na busca por entender a política educacional, a escola, a questão curricular e o ensino de geografia, investigando, assim, o passado para que se possa entender melhor a realidade daquele período. Em sua pesquisa, a autora critica o processo de elaboração de documentos curriculares (até aquele período) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, afirmando que alguns daqueles documentos foram impostos sem a legitimidade dos educadores, da escola e da sociedade. Um debate bastante parecido com o atual (a respeito da elaboração da Base) já fora denunciado nesta pesquisa, no ano de 1998, tendo como documento alvo do debate os PCNs, naquele período. Este trabalho tem como base a concepção de escola, de currículo e de ensino de Geografia, analisando, assim, os processos de manifestação dos aspectos relacionados aos dispositivos legais das políticas curriculares e às contradições geradas por estes. Para esta autora, a política educacional, naquele período, dissociava conteúdo de método e teoria da prática. A autora defende em sua tese o processo educativo enquanto fenômeno social e, em consequência disso, o ensino de Geografia a partir da indissociabilidade entre teoria e prática, entre conhecimento e existência, entre realidade, ciência e consciência, não tendo, portanto, apenas a dimensão de uma disciplina de erudição informativa (POLONI, 1998).

Ainda a respeito das críticas à Geografia presente nos PCNs, encontra-se a tese de doutorado de (SOARES, 2011). Este autor faz uma crítica à Geografia apresentada nos PCNs, ao afirmar que este documento é um currículo oficial do Estado brasileiro, construído a partir de elementos de recontextualização do discurso pedagógico caracterizado por um currículo por competências, cuja expressão para o ensino fundamental são os temas transversais. Argumenta, também, que a Geografia, no documento, critica uma abordagem marxista e salienta a fenomenologia como a metodologia científica mais adequada para o entendimento dos fatos geográficos. E que, ao afirmar a subjetividade da metodologia fenomenológica, contrária ao materialismo dialético da metodologia marxista, o propósito da Geografia dos PCNs fora adequar as políticas curriculares daquele período, para a Geografia do ensino fundamental, ao novo paradigma produtivo neoliberal (SOARES, 2011).

A respeito da relação entre os temas do currículo de Geografia para o Ensino Médio e a formação cidadã, tem-se a importante tese de Cruz (2015). Este autor busca em sua pesquisa averiguar

como o ensino sobre a dimensão política do espaço geográfico está sendo efetivado no Ensino Médio a partir dos currículos de Geografia. Para isso, o autor desenvolveu uma análise documental de 25 currículos estaduais, identificando os temas, conteúdos e conceitos que abordam Estado, Organização Político-Administrativa, Governo, Democracia e Tripartição de Poder. Os apontamentos finais da pesquisa constataam a necessidade de apropriação por parte da Geografia escolar dos conceitos analisados, objetivando contribuir para uma formação cidadã. Constatam, ainda, a necessidade de formulação de um currículo que estabeleça nacionalmente aquilo que é indispensável para ser trabalhado na educação básica, os conhecimentos poderosos para a compreensão do espaço vivido e sua transformação da realidade (CRUZ, 2015).

A partir das análises destas quatro teses, constata-se a necessidade de mais pesquisas que deem maior atenção aos aspectos teórico-metodológicos da Geografia e seu ensino, em relação às pesquisas sobre o ensino de Geografia e as políticas curriculares.

Na verdade, as análises destas teses que tratam da relação entre o ensino de Geografia e o currículo foram muito importantes na decisão de desenvolver esta dissertação no sentido de uma análise da Geografia da BNCC do Ensino Fundamental mais voltada para as questões teórico-metodológicas da Geografia. Pois, como afirmado anteriormente, nota-se uma certa carência de pesquisas, na área do ensino de Geografia e das políticas curriculares, que verticalizem mais as questões de teoria e metodologia desta disciplina.

Após expor os temas destas quatro teses que tratam de questões relacionadas ao ensino de Geografia e o currículo, passa-se, então, a discorrer na próxima seção do trabalho sobre o ensino de Geografia na BNCC. Dentro do assunto do ensino de Geografia na Base, outros temas que serão abordados, no final deste primeiro capítulo, relacionam-se, ainda, com as discussões acerca do pensamento geográfico e do pensamento espacial e com o componente curricular de Geografia na área de Ciências Humanas da BNCC.

1.3 Ensino de Geografia na BNCC

A Geografia apresentada na BNCC do Ensino Fundamental trabalha em uma perspectiva que enfatiza a importância do pensamento espacial para a formação do aluno nesta etapa da escolarização. Para tanto, o documento traz uma concepção de raciocínio geográfico como instrumento necessário para levar os alunos a pensarem espacialmente.

A ideia de variedade entre as relações humanas estabelecidas nas distintas sociedades das diferentes regiões da terra também é abordada no documento. Na verdade, o objetivo intrínseco que subjaz toda a Geografia da Base é desenvolver a percepção dos alunos, através do conceito de identidade, levando-os, assim, ao conceito de cidadania. Os conceitos de identidade e de cida-

nia estão presentes como objetivos a serem alcançados, através do desenvolvimento do raciocínio geográfico, para a construção de uma forma de pensar que seja espacial. Para o desenvolvimento desta forma de pensamento, a Base trabalha alguns conceitos fundamentais com objetivo de fazer com que os estudantes possam compreender melhor o mundo e a sociedade. O documento trabalha com o conceito de espaço, como o mais amplo e complexo, e com os conceitos de território, lugar, região, natureza e paisagem, como conceitos mais operacionais que expressam diferentes aspectos do espaço geográfico.

Na Geografia da BNCC, as noções de período histórico e de escala geográfica são trabalhadas conjuntamente, tendo em vista as capacidades dos alunos no decorrer dos anos do Ensino Fundamental e as possibilidades mais adequadas para a construção do conhecimento em cada etapa.

Valoriza-se, ainda, a contextualização dos alunos no mundo, por meio das noções de tempo, espaço e movimento, tendo em vista o desenvolvimento de um raciocínio espaço-temporal. O processo, como categoria geográfica desenvolvida por Santos (1992), está presente nas concepções da área de Ciências Humanas da BNCC, em seus conteúdos científicos e na forma como estrutura-se sua dimensão pedagógica, tanto nos Anos Iniciais como nos Finais do Ensino Fundamental.

Outras categorias geográficas das quais encontram-se algumas leves reminiscências no documento são a de espaço vivido, concebido e percebido. Os elaboradores da Base associam estas categorias de Lefebvre (2006) ao conceito de lugar, para desenvolver as noções de pertencimento e responsabilidade do aluno em relação ao mundo que o cerca. O trecho a seguir mostra o modo como estas categorias foram utilizadas na elaboração da área de Ciências Humanas da BNCC:

Na análise geográfica, os espaços percebidos, concebidos e vividos não são lineares. Portanto, é necessário romper com essa concepção, para possibilitar uma leitura geo-histórica dos fatos e uma análise com abordagens históricas, sociológicas e espaciais (geográficas) simultâneas. Retomar o sentido dos espaços percebidos, concebidos e vividos nos permite reconhecer os objetos, os fenômenos e os lugares distribuídos no território e compreender os diferentes olhares para os arranjos desses objetos nos planos espaciais.(BRASIL, 2017, p. 305).

Principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essa categoria de espaço vivido é unida à categoria de tempo vivido. As duas categorias, conjuntamente articuladas, dão origem ao conceito de espaço biográfico. O conceito relaciona-se com as experiências dos alunos, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em seus lugares de vivência (BRASIL, 2017).

A passagem dos Anos Iniciais para os Anos finais do Ensino Fundamental continua numa perspectiva de progressão na assimilação dos conteúdos, tendo em vista as transformações psíquicas, emocionais e cognitivas pelas quais passam os estudantes nesta etapa da escolarização. A par-

tir do 6º ano do Ensino Fundamental, o aluno amplia sua visão de mundo, passando, assim, a considerar-se, no documento, não apenas suas relações imediatas, estabelecidas nas proximidades de seus lugares de vivência e experiências pessoais, mas em sua relação com o mundo e a sociedade. Ocorre, portanto, um aumento de escala em relação aos assuntos tratados nos objetos de conhecimento, habilidades e unidades temáticas da Geografia na BNCC, para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Em relação a essa ampliação de escala, de forma progressiva, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, este trecho do documento demonstra que:

Nesse contexto, faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso concomitante de diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica etc.). Por meio delas, torna-se possível o diálogo, a comunicação e a socialização dos indivíduos, condição necessária tanto para a resolução de conflitos quanto para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas. O desafio é grande, exigindo capacidade para responder de maneira crítica, propositiva e ética aos conflitos impostos pela história. (BRASIL, 2017, p. 308).

A proposta para o componente curricular de Geografia na BNCC do Ensino Fundamental relaciona o estudo da Geografia à compreensão do mundo e à formação do conceito de identidade. O conceito de identidade, segundo o documento, expressa-se de várias maneiras: na percepção da paisagem com seus significados; nas interações com os lugares vividos; nos costumes que se relacionam com a memória social dos alunos; na identidade cultural; e na construção da individuação e da consciência histórica dos estudantes (BRASIL, 2017).

A proposta para o ensino de Geografia expressa na BNCC do Ensino Fundamental possui, de fato, algumas possibilidades para a educação geográfica. No entanto, a complexidade da forma de raciocínio geográfico que o documento propõe, principalmente para os Anos Finais, talvez só seja realmente passível de ser efetivada a partir de um arcabouço teórico mais aprofundado que os conteúdos e temas disponibilizados para os alunos desta fase. Ao se pensar a complexidade do espaço geográfico, com suas contradições e solidariedades (SANTOS, 1992), sua dinâmica social e sua organização, a simples fórmula que procura estabelecer uma relação dialógica, que vai do raciocínio geográfico ao pensamento espacial, talvez não responda de forma satisfatória às realidades enfrentadas e vividas pelos alunos no cotidiano. Faz-se necessário a construção de um pensamento substancialmente geográfico, bem fundamentado nos conceitos de base desta ciência, para que o aluno compreenda as complexas relações entre as diferentes escalas nos fenômenos que se apresentam em um cotidiano que tornou-se simultaneamente local, regional e global. Tudo isso, evidentemente, desenvolvido a partir dos conteúdos e temas específicos para os anos do Ensino Fundamental. A questão metodológica, que produziu uma longa discussão acerca do que é o pen-

samento geográfico, deve contribuir para a construção de um documento que norteará os currículos nacionalmente (GOLLEDGE, 2002; CASTRO, 2009; GONZÁLEZ, 2015).

O pensamento geográfico encontra-se intrinsecamente relacionado à formação de um futuro cidadão autônomo e participante da vida em sociedade. Este trecho de Cavalcanti (2012) propicia algum entendimento acerca da importância do conhecimento geográfico no processo de formação escolar:

Há, dessa forma, um caráter de espacialidade em toda prática social, assim como há um caráter social da espacialidade. Além disso, o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais. (CAVALCANTI, 2012, p. 11).

É interessante ressaltar que, na BNCC, estes conceitos geográficos mais fundamentais não estão diretamente vinculados à ideia de raciocínio geográfico. A Base, ainda, não faz menção do termo pensamento geográfico, pois, na concepção de Geografia apresentada no documento, não há distinção entre pensamento geográfico e pensamento espacial. As questões a respeito destas duas formas de pensamento sobre o espaço serão tratadas de maneira mais aprofundada nas próximas subseções.

1.3.1 O pensamento espacial na Geografia da BNCC

A proposta para o ensino de Geografia apresentada na BNCC do Ensino Fundamental trabalha com a concepção de pensamento espacial. O documento apresenta o conceito de pensamento espacial como propósito principal do ensino geográfico nesta fase da Educação. Este pensamento espacial, da maneira como é tratado na Base, seria uma forma de se pensar o espaço geográfico não apenas segundo os princípios e conceitos da ciência geográfica, mas do ponto de vista de suas interconexões com outras áreas e da formação social contemporâneas com suas organizações espaciais. Segundo consta na BNCC:

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não so-

mente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc. (BRASIL, 2017, p. 311).

A definição e o entendimento acerca do conceito de pensamento espacial é uma tarefa que está ainda em processo de construção por parte da comunidade científica internacional. Uma das principais justificativas para esta indefinição sobre o assunto é o seu caráter interdisciplinar. De acordo com Duarte (2016):

Como o pensamento espacial é um assunto interdisciplinar, cobrindo da Psicologia e da Pedagogia até a Ciência dos Sistemas de Informação geográfica (*GIScience*), ainda não existe um conceito claro acerca da sua definição. (WAKABAYASHI; ISHIKAWA, 2011 apud DUARTE, 2016, p. 305).

Nota-se, na BNCC, a influência das pesquisas desenvolvidas na área da Educação Geográfica relacionadas ao desenvolvimento e à formação do pensamento espacial.

Texto que contribui para o entendimento de como é tratado o tema do pensamento espacial na Geografia da BNCC do Ensino Fundamental é o artigo produzido por Castellar e Juliasz (2017), principalmente pelo fato de que a primeira destas autoras participou diretamente na elaboração da Base. Este artigo é resultado de pesquisa feita com alunos de graduação dos cursos de Pedagogia e Geografia e com crianças de 5 e 6 anos de idade da Educação Infantil. A pesquisa é voltada para a relação que existe entre o desenvolvimento do raciocínio geográfico, a elaboração de mapas mentais e a formação do pensamento espacial. O trecho a seguir elucida bem a concepção destas autoras acerca do pensamento espacial:

Partimos da concepção de que o pensamento espacial mobiliza e desenvolve o raciocínio geográfico pois trata-se de inserir os princípios e conceitos estruturantes para análise do espaço e sua dinâmica, por exemplo, escala, extensão, localização, as relações entre as unidades de medida, as diferentes formas de calcular a distância (milhas, tempo de viagem, custos de viagem), os sistemas de coordenadas, a natureza dos espaços (bidimensionalidade e tridimensionalidade). Trata-se de buscar fundamentos para consolidar a Geografia no currículo escolar por meio de novas abordagens de aprendizagem, integrando a didática com os conceitos e princípios geográficos. Trata-se, também, de dar força a educação geográfica, por meio

da compreensão dos fenômenos e situações geográficas vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano, relacionando-os e compreendendo-os.
(CASTELLAR; JULIASZ, 2017, p. 162).

As ideias de pensamento espacial, raciocínio geográfico e conhecimento geográfico apresentadas neste artigo são importantes para a presente pesquisa pelo fato de sua proximidade com a concepção de Ensino de Geografia expressa na BNCC.

Na BNCC, a ideia de um pensamento geográfico, propriamente dito, está mais associado a concepção de raciocínio geográfico. No entanto, os conceitos de base da ciência geográfica são tratados apenas no sentido de organização dos temas, objetos de conhecimento e habilidades do documento, enquanto os princípios do raciocínio geográficos guardam mais relações com a formação do pensamento espacial.

Para a presente pesquisa, a diferenciação feita por González (2015) é a que responde de uma maneira mais completa à complementaridade e, ao mesmo tempo, às diferenças que existem em relação aos conceitos de pensamento geográfico e espacial. Para este autor, embora exista uma complementaridade entre estas duas formas de pensamento, elas não são sinônimas e possuem peculiaridades específicas. Voltar-se-á às pesquisas deste autor, de maneira mais aprofundada, na próxima subseção, que tratará, especificamente, destas duas formas de pensamento sobre o espaço. Por ora, esta afirmação sobre sua compreensão da funcionalidade prática do pensamento espacial na formação escolar pode contribuir com a discussão sobre o pensamento espacial na BNCC:

Portanto, o conceito de pensamento espacial representa um veículo para os problemas de estruturação, a busca de respostas e soluções que expressam as questões relacionadas com a disposição e estrutura dos objetos sobre o espaço. O pensamento espacial guarda uma maior relação com o conceito de inteligência espacial, e desde a psicologia cognitiva se desagrega em atitudes (ou capacidades) espaciais - *spatial abilities*. (GONZÁLEZ, 2015, p. 14, tradução nossa).

Esta diferenciação em relação ao que é o raciocínio geográfico, o pensamento geográfico e o pensamento espacial não está bem delimitada na Geografia da BNCC. Isto rompe de maneira um tanto quanto brusca com a tradição teórico-metodológica de toda a trajetória da ciência geográfica e com os trabalhos de alguns autores da área do ensino de Geografia que trataram sobre o assunto do pensamento geográfico (CAVALCANTI, 2012; FONSECA, 2004; GIRARDI, 2017; CALLAI, 2017).

A ideia de raciocínio geográfico, no documento, toma, portanto, o lugar de instrumento que leva ao desenvolvimento do pensamento espacial, uma etapa preliminar que torna possível pensar

espacialmente. O raciocínio geográfico é formulado, assim, a partir de alguns princípios que contribuem para o desenvolvimento do pensamento espacial. Veja o Quadro 2 onde são apresentados os princípios do raciocínio geográfico na BNCC.

Quadro 2: Descrição dos princípios do raciocínio geográfico

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
<i>Analogia</i>	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
<i>Conexão</i>	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
<i>Diferenciação</i>	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
<i>Distribuição</i>	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
<i>Extensão</i>	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
<i>Localização</i>	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
<i>Ordem</i>	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/2017>>.

Observa-se, assim, que os princípios do raciocínio geográfico, na BNCC, guardam pouca relação com aquilo que se considera como pensamento geográfico, segundo o ponto de vista de toda a tradição da história desta disciplina desde que se estabeleceu como ciência no final do século XIX. Na verdade, os principais conceitos são tratados, no documento, a partir dos temas apresentados nas Unidades Temáticas, nos Objetos de Conhecimento e nas Habilidades que perpassam todos os conteúdos dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

É interessante observar que os princípios do raciocínio geográfico, apresentados no documento, bem como sua perspectiva sobre o pensamento espacial, não estão fundamentados em uma abordagem teórica-metodológica que possa ser chamada especificamente de geográfica. Como observa-se, estes princípios não são assuntos somente da ciência geográfica, propriamente dita, mas transcendem o campo teórico da Geografia, exigindo uma interdisciplinaridade mais substancial com outras áreas do conhecimento. Os mesmos princípios utilizados para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e, conseqüentemente, do pensamento espacial, na Geografia da Base, poderiam ser abordados em outras áreas, tranquilamente. Tome-se, como exemplos, os princípios da ana-

logia e da conexão: É possível afirmar que estes princípios pertencem à área do conhecimento geográfico especificamente? Eles não estariam, também, facilmente em harmonia com a Biologia, a Física ou com alguma outra área relacionada às ciências humanas e naturais? Se assim é, por que não foram melhor explorados os conceitos e categorias de base desta disciplina no documento? Essas são algumas questões que levam a refletir a respeito da forma como é concebido a formação de um pensamento que seja realmente espacial a partir do que está proposto na Base. Talvez a questão mais importante a ser levantada acerca da forma como é concebido o pensamento espacial, no documento, seja: É possível a formação de um pensamento espacial, principalmente no que tange a uma proposta de política curricular para o Ensino de Geografia, sem uma base que se fundamente, substancialmente, nas construções teórico-metodológicas da Geografia enquanto Ciência? Fundamentado em trabalhos de pesquisadores que se debruçaram sobre o desenvolvimento teórico-metodológico desta disciplina, pode-se afirmar, a partir de suas concepções acerca do espaço geográfico e das outras categorias desta ciência, que é a partir da construção de um pensamento especificamente geográfico que se chega à compreensão do espaço social. Espaço este, por sua vez, muito mais complexo e que exige uma maior conexão com outras áreas e campos de conhecimento (SANTOS, 1986; MOREIRA, 2007; CORRÊA, 2012; GOMES, 2012; SOUZA, 2013).

Pode-se notar, facilmente, na concepção de pensamento espacial da Base, uma clara influência das pesquisas realizadas principalmente nos países de língua inglesa que, a partir dos impactos causados pelas novas tecnologias da informação e pelas descobertas da neurociência, deram origem ao conceito interdisciplinar de pensamento espacial (*Spatial Thinking*). Estas pesquisas começaram a ser desenvolvidas, na interface de diferentes áreas da ciência, no ano de 1990, mas ganharam força, no que concerne as produções acadêmicas referentes especificamente à educação geográfica, na primeira década do século XXI (DUARTE, 2016). Como representante do grupo de pesquisa que trabalhou no desenvolvimento do conceito de pensamento espacial no campo da Geografia, Golledge relata:

Em meados dos anos 1960, um psicólogo da Universidade Clark, depois de trabalhar com um grupo inspirado de pesquisadores geógrafos, incluindo Jim Blaut, Roger Hart e outras pessoas interessadas em conhecimento espacial (como o psicólogo David Stea e o arquiteto Gary Moore), começou a fazer perguntas como a razão pela qual os geógrafos “pensam diferente” de outros acadêmicos. Apesar de não responder plenamente a essa pergunta, Beck sugeriu que o pensamento espacial, a imagem espacial e a representação (ou seja, a forma como os geógrafos organizavam e apresentavam dados para os outros) era única à disciplina (Beck 1967). Encontrar uma resposta para questões de como e por que geógrafos pensam da maneira que

eles fazem tem estimulado muito da minha pesquisa ao longo dos últimos 35 anos, e eu sempre me perguntei por que outros geógrafos têm negligenciado a busca ativa (não incidental) desta questão. (GOLLEDGE, 2002, p. 3, tradução nossa)

Na história do desenvolvimento teórico-metodológico da Geografia houve vários períodos nos quais ocorreram mudanças paradigmáticas em relação aos métodos e aos propósitos desta ciência. Traço marcante de todas estas mudanças sempre foi a tentativa de desvalorizar-se as construções teóricas dos paradigmas precedentes. Pode-se observar isso mais fortemente nas mudanças que ocorreram com o advento da assim chamada Nova Geografia em relação à Geografia Tradicional. No entanto, este fenômeno é também observável nas transformações trazidas pela Geografia Crítica e, mais recentemente, com as novas perspectivas humanísticas e culturais da Geografia influenciada pelo pensamento pós-moderno. O fato é que sempre, na busca por impor um novo paradigma científico, recorreu-se ao método de tentar desqualificar as construções teóricas do período precedente. Foram poucos os autores que, em relação a isto, conseguiram desenvolver um pensamento sintético, abarcando todos os elementos positivos dos diferentes períodos (SANTOS, 1986; CLAVAL, 2006; MOREIRA, 2007).

Este é, portanto, o ponto central ao se falar de uma perspectiva de Geografia que traga elementos teóricos embasados em pesquisas desenvolvidas, em conjunto com outras ciências, sobre uma nova construção do conceito de pensamento espacial. Faz-se necessário, para um novo direcionamento do conceito de espaço na Geografia (bem como, conseqüentemente, na Educação Geográfica), um exame profundo de todos os recursos teóricos que esta disciplina desenvolveu ao longo de sua história como ciência. Para não incorrer-se no risco de tomar como novo algo que já fora pensado no passado, ou, pior ainda, algo que possa ter-se verificado teoricamente como não satisfatório e incompleto para a análise do espaço geográfico. Pode ser que estas pesquisas realizadas, que deram origem ao conceito interdisciplinar de pensamento espacial, tenham alguma proximidade com aquilo que foi desenvolvido no passado em relação ao espaço geográfico, no período da Geografia teórico-quantitativa.

Na próxima subseção deste trabalho, discutir-se-á alguns referenciais teóricos que tratam das diferenciações e complementaridades em relação às definições de pensamento geográfico e pensamento espacial para a Geografia escolar.

1.3.2 Pensamento geográfico e pensamento espacial

A ideia de que, para se pensar o espaço social de maneira mais abrangente (pensamento espacial), é necessário, segundo uma perspectiva geográfica, desenvolver o pensamento geográfico,

não implica em desconsiderar os princípios da construção cognitiva do aluno do Ensino Fundamental. O que é proposto, com os argumentos levantados no final da subseção anterior, é que o professor, no ato de ensinar-aprender Geografia, tem de estar devidamente munido do arcabouço teórico-metodológico que caracteriza a especificidade desta ciência, construído ao longo de seu desenvolvimento. É embasado na construção conceitual da própria Geografia que o professor desta disciplina pensa o espaço social, a partir dos temas e conteúdos necessários, e planeja sua metodologia didático-pedagógica para o ensino.

O que se propõe, ainda, é que no ensino de Geografia não há como pensar o espaço social sem uma simbiose constante entre o pensamento espacial e o pensamento geográfico. E esta relação só se torna possível, para uma efetividade realmente satisfatória do ensino, levando-se em conta como se desenvolve a construção do conhecimento e os processos cognitivos dos alunos. É preciso, sobretudo, entender a importância dos conceitos de base de uma ciência antes de pretender ensiná-la. São os conceitos próprios da Geografia, segundo uma forma de pensar geográfica, que facilitarão o trabalho do professor na hora de lidar com os temas, os conteúdos, o conhecimento, o mundo, o aluno, a sociedade etc.

Sobre isto, os trabalhos de Vygotsky (2001) são importantes para a compreensão do desenvolvimento psíquico-intelectual que vai da infância à adolescência. Em suas pesquisas, seu objetivo foi perscrutar as profundezas do processo de formação dos conceitos no pensamento humano em seu desenvolvimento até a maturidade psicológica. Pode-se pensar, aqui, sobre a importância que ele deu à formação do pensamento conceitual, abstrato e generalizante, numa perspectiva do pensamento geográfico, propriamente dito, com suas categorias e conceitos. Este trecho de sua pesquisa, que descreve uma etapa no processo de desenvolvimento cognitivo da criança, pode ajudar na compreensão da importância da fundamentação conceitual do professor no ato de ensino-aprendizagem.

Essa passagem para o tipo superior de pensamento consiste em que, em vez do “nexo desconexo” que serve de base à imagem sincrética, a criança começa a unificar objetos homogêneos em um grupo comum, a complexificá-los já segundo as leis dos vínculos objetivos que ela descobre em tais objetos (VYGOTSKY, 2001, p. 179).

Nesta citação, Vygotsky (2001) argumenta a respeito da fase, no processo de desenvolvimento da criança, que ele denomina de “fase do pensamento por complexos”. Nela, a criança começa a unificar objetos homogêneos em um grupo comum e a complexificá-los segundo os vínculos objetivos que ela descobre nos próprios objetos. O fim desta etapa de desenvolvimento ocorre paralelamente com a passagem do aluno do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, por isso torna-se tão importante uma formação geográfica substancial neste período de formação. O final

do Ensino Fundamental e o subsequente desenvolvimento no Ensino Médio são o ponto nevrálgico do desenvolvimento intelectual dos estudantes. Esta etapa caracteriza-se pela sua semelhança com uma forma de se pensar por conceitos, no que se refere aos alunos, mas que ainda tem sua base estrutural no pensamento concreto, incapacitando-os de formular conceitos verdadeiros, ou seja, baseados em pensamentos abstratos mais complexos.

Segundo a perspectiva adotada neste trabalho, no que concerne ao pensamento geográfico, propriamente dito, e que se baseia, principalmente, nos trabalhos de González (2015) sobre o assunto, o que distingue o pensamento geográfico (mais específico) do pensamento espacial (mais genérico) é a sua instrumentalidade conceitual própria. É na fundamentação teórica da própria Geografia que o professor encontra recursos para, com autonomia, criar e ministrar suas aulas, possibilitando, assim, a construção de um conhecimento que vá além das formas do espaço social. Ser um cidadão ativo na vida em sociedade perpassa por entender adequadamente o espaço geográfico, não apenas em relação às suas formas e às competências necessárias para nele interagir, mas em suas camadas mais profundas, em seus aspectos econômicos políticos e culturais. Segundo González (2015), os conceitos de pensamento espacial e pensamento geográfico são diferentes, embora, principalmente no ensino de Geografia, eles devam ser tratados de maneira complementar. O que caracteriza o pensamento geográfico, em relação ao pensamento espacial, para este autor, é a sua perspectiva de se pensar o espaço não apenas em seus aspectos topológicos, mas, também, em sua dimensão social e humana. De pensá-lo a partir de categorias, como: escala, informação geográfica, processos territoriais, interação sociedade - meio ambiente, paisagem, sistemas territoriais, cambio global, desenvolvimento sustentável, interdependência, diversidade. O pensamento espacial, por sua vez, está voltado às questões relacionadas com a disposição e estrutura dos objetos sobre o espaço, está mais relacionado à ideia de inteligência espacial, que vem da psicologia cognitiva, e se decompõe em capacidades espaciais (*spacial abilities*) (GONZÁLEZ, 2015). Na BNCC, as capacidades espaciais são as competências e habilidades específicas da Geografia.

Ao conceito de pensamento espacial, ainda segundo González (2015), estão vinculados as noções de atitudes espaciais e de relações espaciais. Atitudes espaciais são, segundo este autor, as capacidades de visualização espacial, de orientação espacial e de relações espaciais. A visualização espacial desdobra-se em capacidades, como: manipular, rodar, girar ou inverter mentalmente estímulos visuais bi ou tridimensionais. A orientação espacial inclui as capacidades de, por exemplo, imaginar como seria uma figura desde uma orientação ou perspectiva diferente. As relações espaciais, na visão deste autor, são uma categoria mais importante porque significa a aquisição e o desenvolvimento de processos cognitivos espaciais. Alguns destes processos cognitivos, são: reconhecer distribuições espaciais, identificar padrões de organização no espaço, reconhecer hierarquias espaciais, correlacionar fenômenos com determinada distribuição espacial, etc (GONZÁLEZ, 2015).

O conceito de pensamento geográfico, para González (2015), está relacionado às categorias de indagação geográfica e de conhecimento geográfico. Poder-se-ia resumir a categoria de indagação geográfica, pensando obviamente no ensino de Geografia, nas capacidades de formular perguntas geográficas, de adquirir, organizar e analisar informações geográficas e explicar e comunicar processos e padrões geográficos. O conhecimento geográfico, na visão deste autor, está relacionado ao conhecimento acadêmico. Segundo ele, este conhecimento não pode ser tratado de maneira fria e pouco aberta à autonomia pedagógica do professor de Geografia. Ele defende a ideia de incluir-se no processo de ensino-aprendizagem os recursos disponibilizados pelas tecnologias da informação geográfica, no sentido de proporcionar ao aluno a possibilidade para que ele se torne protagonista na construção de seu próprio conhecimento (GONZÁLEZ, 2015).

A perspectiva deste autor é interessante para esta pesquisa, que trata de uma política curricular para o ensino de Geografia, porque, assim como ele, acredita-se, aqui, que é necessário uma integração verdadeira entre o conhecimento geográfico e o pensamento espacial. Admite-se também, em conjunto com seu pensamento, que o pensamento espacial e o pensamento geográfico são categorias cognitivas diferentes, porém, complementares. E, ainda, que, na integração entre estes dois pensamentos, se encontra a possibilidade de desenvolvimento de um pensamento crítico sobre o espaço, que, por sua vez, pode criar, as condições necessárias para a construção da cidadania no espaço social acerca dos problemas que o envolvem (GONZÁLEZ, 2015). A Figura 1 é uma representação acerca do vínculo existente entre o pensamento geográfico e o pensamento espacial:

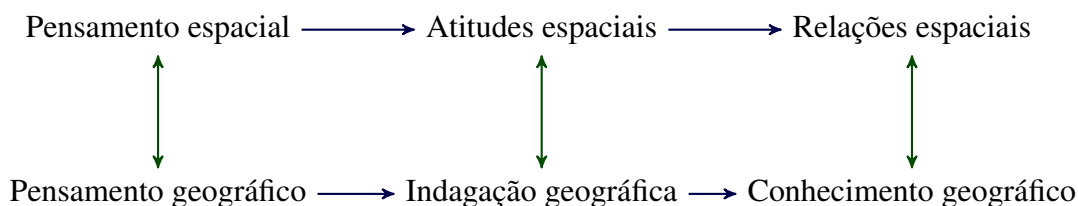


Figura 1: Vínculo entre pensamento espacial e pensamento geográfico.

Fonte: (GONZÁLEZ, 2015)

Assim, não propõe-se, com tudo isso, que o próprio aluno do Ensino Fundamental seja obrigado a desenvolver concepções teóricas complexas e muito elaboradas sobre o espaço social, mas que é de uma formação teórica sólida e da capacidade do professor de trabalhar com as categorias geográficas que provém maior segurança no trabalho com os conteúdos em sala de aula. O próprio domínio conceitual da disciplina proporciona a construção gradual de um pensamento crítico sobre o espaço. Por isso é tão importante a não redução do arcabouço teórico da Geografia, na formação do professor, para adequar-se a uma concepção pragmática de espaço geográfico. O professor de Geografia tem de ter clareza em relação às teorias e aos métodos da própria Geografia, para que possa proporcionar ao aluno, no período adequado de cada etapa de sua formação, trilhar o

caminho que ele mesmo trilhou para a construção de seu pensamento sobre o espaço, a sociedade e o mundo.

Do ponto de vista da Geografia, não existe pensamento espacial desvinculado do raciocínio geográfico. O pensamento geográfico é construído a partir de raciocínios geográficos, através da instrumentalização teórico-conceitual da própria Geografia; sem deixar, é claro, a comunicação interdisciplinar com outras áreas do conhecimento. O pensamento espacial é a visão interdisciplinar e genérica sobre o espaço social, com seus raciocínios e habilidades específicas, para vivenciá-lo e, nele, se relacionar.

É função do professor fazer com que o aluno compreenda o espaço social, levando-o na direção de um pensamento mais crítico, que transcenda o campo das formas. Também, faz-se necessário proporcionar possibilidades para a construção de um pensamento que dê conta da complexidade social, a partir dos processos de produção do espaço, rompendo, assim, com concepções que naturalizam a formação social e suas relações. Tudo isso em um processo gradual de formação cognitiva, com vistas aos tipos superiores de pensamento (VYGOTSKY, 2001), no que diz respeito ao espaço geográfico e a sociedade.

Observa-se, nas concepções de pensamento espacial que foram desenvolvidas principalmente nos países de língua inglesa, uma clara semelhança com as teorias desenvolvidas no período que ficou conhecido como teórico-quantitativo da Geografia. Estas concepções aparecem de uma forma mais substancial no extenso trabalho produzido pelo Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos (*National Research Council*) (NRC, 2006). O trecho a seguir, do documento, expõe um pouco suas concepções acerca do pensamento espacial:

É o conceito de espaço que faz do pensamento espacial uma forma particular de pensamento. Entendendo o significado do espaço, nós podemos usar as suas propriedades (ex: dimensionalidade, continuidade, proximidade e separação) como um veículo para estruturar problemas, para encontrar respostas e para expressar soluções. Expressando relações dentro de estruturas espaciais (ex: mapas, maquetes, representações em programas de CAD), nós podemos perceber, lembrar e analisar as propriedades estáticas e, pelas transformações, as propriedades dinâmicas de objetos e os relacionamentos entre objetos. (NRC, 2006, ix, tradução nossa).

A Figura 2, que representa uma estrutura de pensamento espacial, é um modelo de concepção do espaço a partir de suas formas. É uma concepção que pode tornar-se útil como etapa na formação, desde que o professor reconheça e supere progressivamente suas limitações acerca das dinâmicas sociais que transcendem as formas e que as produzem. Esta representação, Golledge (2002) utiliza em seu artigo que trata da natureza do conhecimento geográfico e consiste em pontos mais conhecidos (marcos), caminhos (rotas de transporte) e áreas (comunidades e bairros):

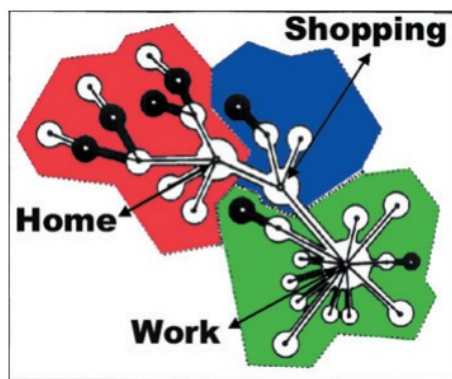


Figura 2: Estrutura de conhecimento espacial.
 Fonte: (GOLLEDGE, 2002).

Compreende-se, assim, uma distinção entre o pensamento geográfico e o pensamento espacial. O pensamento geográfico está relacionado aos conceitos e categorias da Geografia que formam o instrumental teórico e metodológico que o professor utiliza para trabalhar os temas e os conteúdos no processo de ensino. É a estrutura conceitual que permite ao professor entender a sociedade a partir de sua formação, que se materializa nas formas do espaço geográfico, que, por sua vez, encerram sua produção e organização. Portanto, o ensino de Geografia torna-se ferramenta fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação cidadã. No trecho que se segue, Castellar e Juliasz (2017) dão exemplo do papel da Geografia e de como ela pode ser trabalhada na Educação Básica:

Na escola, a Educação Geográfica pode partir da relação sociedade – natureza estruturada na forma combinada da paisagem, do território e do espaço, por intermédio dos princípios, contribuir para o reconhecimento da ação cultural de diferentes lugares e das interações das diferentes sociedades com a natureza, ao longo da história. Permite aos alunos compreender a posição de lugares e suas conexões com outros ao longo do tempo, compreendendo o espaço enquanto produto dinâmico que reflete a relação entre ciência, sociedade, tecnologia e meio ambiente. (CASTELLAR; JULIASZ, 2017, p. 172)

Conclui-se, portanto, que é a formação teórica da própria Geografia que fornece subsídios (conjuntamente com os aspectos didático-pedagógicos e a metodologia científica mais abrangente) para que o professor possa trabalhar com mais segurança os temas e os conteúdos da disciplina. O professor deve ter noção clara dos principais conceitos e categorias geográficas, para, a partir daí, planejar suas aulas e atividades com os alunos. É o pensamento geográfico do professor, em combinação inteligente com as concepções de mundo dos alunos, que facilitará uma melhor

compreensão do espaço social e a formação do pensamento crítico. A integração interdisciplinar entre a Geografia e as outras disciplinas do currículo escolar, bem como com os conhecimentos do cotidiano do aluno, possibilitará a formação do pensamento espacial. Os raciocínios geográficos são ferramentas utilizadas em todo este processo de ensino-aprendizagem; por parte do professor, com mais intencionalidade, e como auxílios para construção cognitiva dos alunos. Ferramentas como trabalhos de campo, mapas mentais, trabalho com literatura etc. são muito ricos na mediação de todo este processo. A figura 3 a seguir representa esta relação diferencial e complementar entre pensamento geográfico e pensamento espacial.

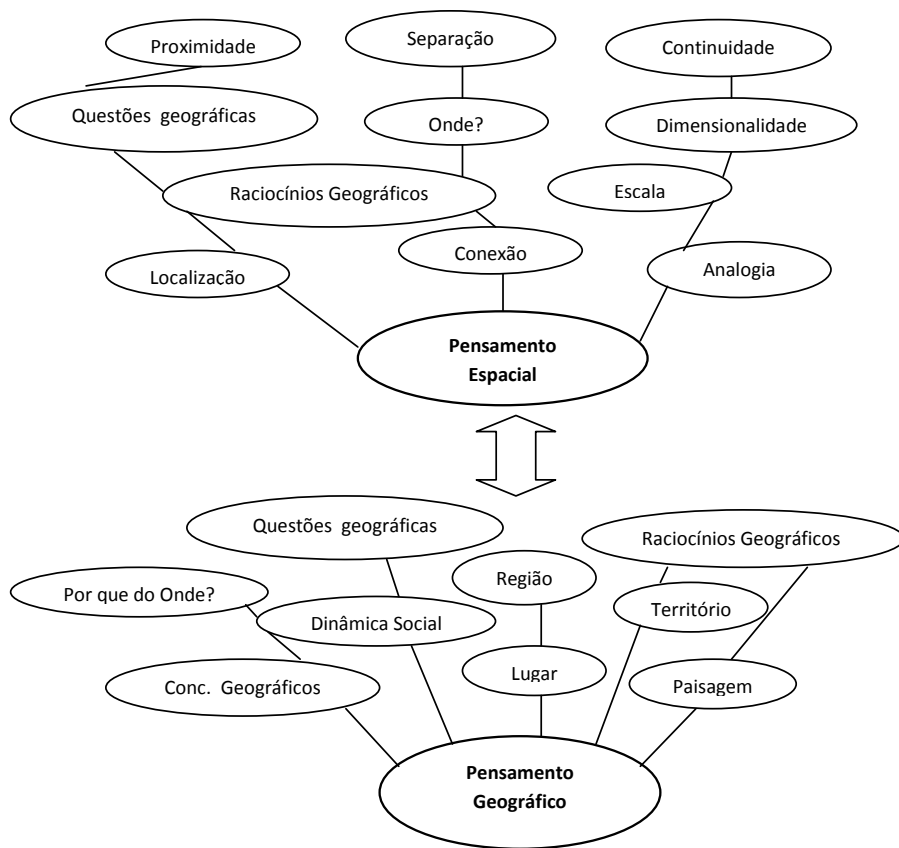


Figura 3: Mapa conceitual da relação diferencial e complementar entre pensamento geográfico e espacial.

1.3.3 O componente curricular Geografia na área de Ciências Humanas da BNCC

Esta seção do trabalho tratará mais especificamente da Geografia expressa na BNCC. Tem como objetivo prosseguir com a análise do documento, mas com o foco voltado para o componente curricular Geografia na área de Ciências Humanas da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais).

A BNCC é estruturada numa perspectiva de construção progressiva do conhecimento, respeitando a evolução cognitiva dos alunos ao longo dos respectivos anos do Ensino Fundamental. Para que este propósito possa ser alcançado, o documento é organizado em determinadas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para cada ano do Ensino Fundamental.

As unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades, no caso da Geografia, vêm no sentido de atender as sete competências específicas do componente curricular que, por sua vez, encontram-se vinculados às sete competências específicas da área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental. Tanto as competências específicas do componente curricular de Geografia como as da área de Ciências Humanas encontram-se articuladas com as dez competências gerais da BNCC. Conjuntamente, essas competências têm como objetivo garantir aos alunos da Educação Básica diferentes habilidades e conhecimentos, bem como a formação de valores e atitudes fundamentados nos princípios éticos, políticos e estéticos (valores que já tinham sido concebidos na LDB e nas DCNs), consoante as definições de Pires (2018).

A seção que trata dos fundamentos pedagógicos da BNCC, na versão definitiva do documento (BRASIL, 2017), inicia fazendo referência à LDB, para afirmar que a concepção de competências já estava posta nesta lei. Na Base, afirma-se ainda que, também nos PCNs, o ensino por competências já estava posto, pois segundo o texto da Base, os PCNs foram os primeiros documentos nacionais que explicitaram e detalharam as competências (desdobradas em habilidades) a serem adquiridas pelos alunos em todas as áreas de conhecimento (BRASIL, 2017).

A noção de aprendizagem por competências mostra-se muito forte em toda a estrutura desta política curricular (BNCC) e, como observa-se na leitura do documento, esse enfoque encontra-se associado ao discurso sobre o compromisso de promover a garantia dos direitos à aprendizagem e a um conteúdo nacionalmente comum. Na BNCC do Ensino Fundamental, explica-se, em relação as competências em seus fundamentos pedagógicos, que:

A adoção desse enfoque vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos. Com efeito, a explicitação de competências – a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como

resultado de sua aprendizagem – oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos (BRASIL, 2017, p. 16)

As etapas que constituíram o processo de elaboração da BNCC, já evidenciadas por Pires (2018), foram:

- 1) Estudo dos documentos curriculares em vigência nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal;
- 2) Elaboração da primeira versão do documento, tornada pública em 26 de setembro de 2015;
- 3) Consulta pública da proposta da BNCC, realizada por meio do Portal Base (espaço criado na web), entre outubro de 2015 e março de 2016. Nessa etapa, participaram os pareceres emitidos por especialistas, associações científicas e professores pesquisadores de algumas universidades brasileiras, indicados pelo MEC;
- 4) A elaboração da segunda versão do documento, que foi publicada em maio de 2016, baseada nas contribuições fornecidas através das consultas públicas e dos pareceres acerca da primeira versão, sistematizados por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – RJ);
- 5) No período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016, foram realizados seminários estaduais com o objetivo de discutir o documento com professores, gestores, especialistas e entidades de educação. Esses momentos foram coordenados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime);
- 6) Elaboração da terceira versão do documento, baseada nas versões anteriores, nos pareceres analíticos emitidos por especialistas e no relatório produzido por um grupo de trabalho composto pelo Consed e pela Undime, a partir dos resultados dos seminários estaduais analisados pela UnB. A terceira versão do documento foi enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para análise no dia 6 de abril de 2017;
- 7) Foram realizadas cinco Audiências Públicas, uma em cada região do país, com o objetivo aprimorar a versão final do documento antes de sua homologação;
- 8) Homologação do documento;
- 9) Implantação da Base. As escolas dos diversos Estados da federação, do Distrito Federal e dos Municípios terão um prazo de até dois anos para reelaborarem seus currículos e implantá-los após a homologação da BNCC.

Nesse sentido, as dez competências gerais propostas na BNCC do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) têm como objetivo ligar e perpassar os componentes curriculares ao longo de toda Educação Básica, visando a construção de habilidades e conhecimentos, para a formação de atitudes e valores (segundo expresso no documento, nos termos da LDB). Cada uma das dez competências está elaborada na forma de dois objetivos: um mais geral, com o tema específico de cada competência; o outro, mais pragmático, expondo os resultados esperados por meio de sua assimilação.

As dez competências gerais da BNCC do Ensino Fundamental, são:

- 1) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
- 2) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 3) Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4) Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5) Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
- 6) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- 7) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 8) Conhecer-

se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo. 9) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. 10) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 18).

Ao observar-se as competências gerais da BNCC, tendo como referências os outros aparatos normativos da Educação Básica nacional, constata-se muitos pontos de convergência entre a Base e os outros documentos. A valorização dos conhecimentos historicamente construídos, do pensamento científico, crítico, criativo, do desenvolvimento da autonomia, da cooperação e do repertório cultural são elementos já encontrados mais especificamente nos PCNs e, de forma mais generalizada, nas DCNs.

O objetivo da área de Ciências Humanas é desenvolver nos alunos a capacidade de interpretar o mundo e compreender seus processos, bem como seus fenômenos políticos, sociais e culturais, para poderem atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de seus múltiplos fenômenos (BRASIL, 2017).

Para tanto, articulada às competências gerais da BNCC, a área de Ciências Humanas deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de outras sete competências específicas:

- 1) Reconhecer a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercer o respeito à diferença em uma sociedade plural.
- 2) Compreender eventos cotidianos e suas variações de significado no tempo e no espaço.
- 3) Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural.
- 4) Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas.
- 5) Comparar eventos ocorridos, simultaneamente, no mesmo espaço e em espaços variados e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
- 6) Compreender os conceitos históricos e geográficos

para explicar e analisar situações do cotidiano e problemas mais complexos do mundo contemporâneo e propor soluções. 7) Reconhecer e fazer uso das linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (BRASIL, 2017, p. 309).

Considerando tudo isso, em articulação com as competências gerais da BNCC e com as competências específicas da área de Ciências Humanas, as específicas do componente curricular de Geografia, são:

1) Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas. 2) Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico e entre distintas áreas do currículo escolar, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história. 3) Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. 4) Desenvolver o pensamento espacial, exercitando a leitura e produção de representações diversas (mapas temáticos, mapas mentais, croquis e percursos) e a utilização de geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas. 5) Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia. 6) Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outro tipo. 7) Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos democráticos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 318).

O que se apresenta em uma leitura comparativa, entre as competências específicas de Geografia, as específicas da área de Ciências Humanas e as gerais, é a dúvida a respeito das possibilidades

reais para uma integração prática entre essas diversas competências. A BNCC do Ensino Fundamental estabelece as várias competências, mas não provê mecanismos para certificar-se de que poderão de fato ser efetivadas no cotidiano escolar. Por exemplo, no que diz respeito a valorização “dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural [...] para a construção de uma sociedade solidária” (BRASIL, 2017), como certificar-se de que isso realmente será efetivado? Fica sob responsabilidade do professor de Geografia efetivar essas competências? A realidade da educação pública no país permite que isso se realize com facilidade? São perguntas que devem ser levantadas a respeito dessa política curricular.

Nesse sentido, há alguns trabalhos realizados por pesquisadores que afirmam a importância do contexto político no qual a Base está sendo implementada. Uma das preocupações, no desenvolvimento deste trabalho, é com a possibilidade de que, por trás de um discurso que busque enquadrar a BNCC num processo natural de evolução das políticas educacionais no país, se esconda interesses político-econômicos escusos.

Exemplo de crítica feita à BNCC, em sua terceira versão, no sentido de desvelar os interesses por trás do discurso de que ela seria apenas a continuidade natural dos processos de transformações nas políticas educacionais, é o texto produzido por Gisele Girardi (2017). Em evento para profissionais do ensino de Geografia, realizado em Porto Alegre, dos dias 12 a 15 de outubro de 2017, em mesa redonda que discutia a conjuntura e educação no Brasil, a autora afirmou:

Evidentemente que é importante e necessário discutir as formas e conteúdos que compõem a terceira versão da BNCC, tanto como foi necessário esse debate para as versões anteriores. Mas é preciso atentar que, para além disso, enquanto se fazem defesas da relevância dos componentes curriculares (e, por consequência, dos campos disciplinares), a centralidade da BNCC nos debates mascara o desmonte do Plano Nacional de Educação e do Sistema Nacional de Educação, temas com os quais deveríamos nos preocupar para além da defesa corporativa. (GIRARDI, 2017, p. 6)².

Para Girardi (2017), portanto, analisar o contexto político dos processos de construção da BNCC torna-se de fundamental importância, pois revela o desmonte do Plano Nacional de Educação e do Sistema Nacional de Educação. A linha adotada para a presente pesquisa, no entanto, busca analisar as possibilidades e desafios desta política curricular (BNCC) a partir de seus con-

²Esta citação de Girardi (2017) é inserida no texto por julgar-se relevante as informações que a autora apresenta, no que concerne ao processo de construção da BNCC e seu contexto político. Opta-se por conservar no trabalho estas informações mesmo sabendo que Girardi coordenou a elaboração da BNCC da primeira e segunda versões, tendo posteriormente sua equipe destituída do cargo. Tem-se, portanto, plena consciência do contexto no qual esta fala foi produzida, mas admite-se, também, que as afirmações postuladas por esta autora são muito sérias e não devem ser olvidadas em um trabalho como o que aqui se propõe.

teúdos, mais especificamente a concepção de Geografia nela apresentada, por julgar ser necessário garantir o direito ao conhecimento.

A respeito das críticas em relação ao modo como os temas contemporâneos foram abordados na BNCC, o que se constata são insatisfações tanto das alas mais conservadoras como das progressistas entre o pensamento educacional. Como exemplo de um ponto de vista conservador acerca de algumas críticas dirigidas ao documento, e que guarda relações com os temas contemporâneos apresentados nele, cita-se um trecho da palestra proferida na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em 31 de maio de 2016, pelo professor do Departamento de Educação da Universidade de Brasília e vice-presidente da Associação Escola sem Partido, Bráulio Matos:

Tenho dito sempre que os Temas Transversais se prestam de modo especial ao trabalho de militância político-ideológica nos termos da estratégia da “revolução cultural gramsciana”. É relativamente fácil perceber que os lobbies em favor da aprovação de leis que beneficiam grupos sociais específicos (os tais MOVIMENTOS SOCIAIS) tendem a se converter quase imediatamente em demandas pela inserção desses assuntos no currículo escolar. Antônio Gramsci não teria imaginado um terreno mais fértil para travar suas “guerras de posição”, transformando o currículo em casamata conquistada pelo movimento revolucionário.³ (MATOS, 2016).

Constata-se que a Geografia apresentada na BNCC do Ensino Fundamental possui possibilidades para a formação da cidadania e a construção do conhecimento. No entanto, faz-se necessário o desenvolvimento destas possibilidades e a expansão de um ensino sólido de Geografia também para os anos subsequentes do Ensino Médio. O sentido de um trabalho como este, que pretende analisar a Geografia de um documento que busca estabelecer uma política curricular nacional, vem no sentido de reforçar a necessidade desta disciplina, como também das outras pertencentes à área de Ciências Humanas. A Geografia é ferramenta importante para a formação do pensamento crítico e da autonomia que visa à construção de uma participação social consciente.

Julga-se, para esta pesquisa, que as categorias de escala geográfica e lugar, como apresentadas na BNCC, são importantes para a compreensão de algumas possibilidades e desafios para o ensino de Geografia a partir do documento. Faz-se necessário aprofundar a análise no sentido de compreender o documento a partir de um recorte que focalize estas duas categorias, na forma como elas são utilizadas na Base, pois elas se vinculam diretamente à possibilidade de formação do pensamento crítico e à construção da cidadania no processo de ensino de Geografia.

³Que fique bem claro, contudo, que o objetivo da presente dissertação discorda absolutamente desta linha neo-conservadora que tem se constituído no país atualmente, por julgar que oculto neste discurso quase de “teoria da conspiração”, propalado por ela (e que busca a todo custo desqualificar grande parte do trabalho acadêmico no Brasil), encontra-se a defesa dos interesses de uma elite oligárquica que, ao longo da história nacional, sempre lucrou com as injustiças e as desigualdades sociais.

O capítulo subsequente versará, portanto, do que se refere à categoria escala geográfica na BNCC do Ensino Fundamental. E, para finalizar o trabalho, no último capítulo desta dissertação, abordar-se-á a categoria lugar, na Base, em um esforço sintético, a partir da categorização dos dados auferidos no documento, tendo em vista a construção do pensamento crítico e a formação cidadã do aluno de Geografia em seu processo de formação.

Capítulo 2

A ESCALA GEOGRÁFICA NO COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA DA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL

2.1 A escala geográfica como ferramenta para a construção do pensamento geográfico e a compreensão da realidade

O conceito de escala geográfica deve ser considerado em qualquer proposta que envolva tanto a pesquisa como o ensino de Geografia. Principalmente pelo fato de que este é um tema bastante complexo, que não esgotou todas as possibilidades que envolvem a questão da escala geográfica no ensino. Na verdade, este é um assunto que carece de mais estudo e consideração por parte dos geógrafos, por se tratar de questão fundamental para que as pesquisas voltadas para o estudo do espaço possam responder de maneira mais assertiva às novas complexidades que se impõem.

Que fique bem claro, antes de tudo, a intencionalidade de frisar que o conceito escolhido para esta pesquisa é o de escala geográfica, não o de escala cartográfica, ainda que este também seja muito importante para a Geografia. O que se pretende é analisar como a questão escalar é abordada na Geografia da BNCC do Ensino Fundamental e as possibilidades deste conceito para a formação do pensamento geográfico e da cidadania dos alunos.

Quando se estabelece a distinção entre escalas geográfica e cartográfica, o que se pretende é por em evidência o fato de que apesar da cartografia muito ter contribuído com as pesquisas de Geografia, no que se refere ao conceito de escala, ocorreram inúmeros problemas relacionados à prática de meramente transferir a escala da cartografia para as pesquisas de Geografia. Na verdade, a escala geográfica deve ser tomada no contexto de sua relação com a totalidade, ainda mais com a complexificação das dinâmicas espaciais que formam a sociedade contemporânea. A questão da escala não pode ser mais tomada de maneira linear e como explicação última de determinado fenômeno, ela deve ser vista como um recorte da realidade no sentido de instrumentalizar a análise

de determinado fenômeno em sua relação com a totalidade (STRAFORINI, 2008). Ao falar da questão da proporção entre os objetos e da utilização da escala geográfica como representação do real na pesquisa geográfica, Castro (2012) afirma:

A palavra *escala* é frequentemente utilizada para designar uma relação de proporção entre objetos (ou superfícies) e sua representação em mapas, maquetes e desenhos, e indica o conjunto infinito de possibilidades de representação do real, complexo, multifacetado e multidimensional, constituindo um modo necessário para abordá-lo. A prática de selecionar partes do real é tão banalizada que oculta a complexidade conceitual que esta mesma prática representa. Como não se trata apenas de tamanho ou de representação gráfica, é preciso ultrapassar estes limites para enfrentar o desafio epistemológico que o termo escala e a abordagem necessariamente fragmentada do real colocam. Castro (2012, p. 129).

A questão da escala se torna um problema epistemológico porque ainda de acordo com Castro: “Colocar-se numa determinada escala é [...] renunciar e perceber tudo que se passa na escala inferior” (CASTRO, 2012, p. 131). Ao escolher-se as dimensões de determinada escala para a análise de um fenômeno geográfico, portanto, está-se, de fato, não simplificando o problema levantado, mas envolve uma escolha metodológica consciente, que leve em conta as limitação necessária para a apreensão do real. E para realizar esta escolha intencional, de maneira adequada, é necessário perceber, ou seja, ter um nível de noção da complexidade dos fenômenos que constituem a escala inferior. A totalidade só pode vir a ser melhor compreendida a partir da fragmentação e análise aprofundada de cada uma de suas partes constituintes (SANTOS, 1992).

A concepção de escala geográfica formulada por Moreira (2007) aproxima-se bastante da ideia que Lacoste (1988) tem acerca do mesmo assunto. Para ele a escala do espaço é formada pelo entrecruzamento dos níveis de recortes. Baseando-se no conceito de espacialidade diferencial de Lacoste (1988), ele concebe a escala como um complexo entrecortado de domínios de território. A respeito do conceito de espacialidade diferencial de Lacoste (1988), Moreira (2007) afirma que:

Nesse conceito, cada recorte é um plano do todo da escala, que se expressa para o seu dominante como um nível de representação. O que significa que o recorte é o mirante de onde seu dominante olha e faz sua leitura do todo da escala, transformando esse mirante no seu ponto de referência simbólica do todo diferenciado do espaço. Entenderemos nessa teoria da escala de Lacoste que é através do respectivo símbolo de representação escalar que os embates de hegemonia *versus* coabitação nas sociedades de classes têm seu veículo de fluência, definindo os termos da política espacial de cada época Moreira (2007, p. 92).

Ainda segundo Castro (2012), existe um aspecto problemático nessa concepção de escala geográfica influenciada pelo trabalho de Lacoste (1988). Para esta autora, embora Lacoste (1988) tenha ao seu favor o fato de ter ressaltado que a escala é um dos problemas epistemológicos primordiais da Geografia, sua teoria é fragilizada quando ele restringe o termo escala à medida de proporção entre a realidade e sua representação. Indicando, assim, um raciocínio fortemente analógico, vinculado à ideia de escala cartográfica, estabelece um paralelismo entre níveis de análise e recortes espaciais que limita o conceito de escala geográfica às medidas de representação cartográfica (CASTRO, 2012).

Outro complicador relacionado às concepções de Lacoste (1988) acerca da escala geográfica é a confusão entre o fenômeno a ser estudado através do recorte escalar e a própria escala. De acordo com Castro (2012), por causa do fato de que, por vezes, a prática geográfica trata a escala a partir de um raciocínio matemático e analógico tomado sem muita reflexão da cartografia, a própria representação do espaço acaba se impondo sobre a realidade, substituindo, assim, o próprio fenômeno. Acaba-se, muitas vezes, por confundir-se o mapa com o território, a representação do real com a própria realidade a ser estudada (CASTRO, 2012). O que define a pertinência de uma análise espacial, para Castro (2012), é, portanto, a relevância do fenômeno a ser estudado em sua relação com a totalidade. Para ela, a escala não pode definir e nem ser confundida com o nível de análise (como se tivesse capacidade de estabelecer, por si só, uma hierarquização espacial na análise). Este foi o equívoco de Lacoste (1988) em suas concepções acerca da escala geográfica (CASTRO, 2012). Segundo a mesma autora:

A escala é, na realidade, a medida que confere visibilidade ao fenômeno. Ela não define, portanto, o nível de análise, nem pode ser confundida com ele, estas são noções independentes conceitual e empiricamente. Em síntese, a escala só é um problema epistemológico enquanto definidora de espaços de pertinência da medida dos fenômenos, porque enquanto medida de proporção ela é um problema matemático. Ao definir a priori as ordens de grandeza significativas para análise, Lacoste aprisionou o conceito de escala e transformou-o numa fórmula prévia, aliás já bastante utilizada, para recortar o espaço geográfico. Sua reflexão sobre a escala, apesar de oportuna e importante, introduziu um truísmo, ou seja, o tamanho na relação entre o território e a sua representação cartográfica (CASTRO, 2012, p. 123).

Para que a escala geográfica possa contribuir com a construção do pensamento geográfico, a ideia de totalidade deve estar constantemente presente na compreensão da realidade. É o que propõe Santos (1992), ao formular algumas categorias analíticas para a pesquisa geográfica em uma perspectiva de busca pela apreensão da realidade na análise geográfica. Para ele, as partes

analisadas em uma determinada escala do espaço só podem ter real sentido explicativo ao serem relacionadas à compreensão do todo que constitui a sociedade globalizada. Baseado na filosofia, o autor traz as categorias forma, função, estrutura e processo para o âmbito da Geografia, no sentido de estabelecer uma leitura geográfica da totalidade a partir da decomposição e da análise de suas partes constituintes. Algo inovador na concepção das categorias analíticas da Geografia desenvolvida pelo autor é a afirmação de que a totalidade não pode ser adequadamente apreendida em um pesquisa geográfica sem levar-se em conta a dimensão do tempo nas dinâmicas espaciais que constituem a formação da sociedade. As categorias forma, função e estrutura se encontram sempre, na visão do autor, inseridas na flecha ininterrupta, e não linear, do tempo (talvez a imagem que responderia melhor a ideia de tempo é a de uma espiral que aumenta, a cada volta dada, a dimensão de seu perímetro). Santos (1992) categorizou esta dimensão temporal na análise do espaço social com a ideia de processo. Depois das categorias analíticas desenvolvidas por Santos (1992) na Geografia, compreendeu-se que não é possível desenvolver uma noção adequada da totalidade do espaço social de forma desassociada da noção de tempo (SANTOS, 1992). O trecho que se segue, de Straforini (2008), desenvolve essa ideia e pode contribuir com a discussão acerca do papel da escala geográfica para o ensino de Geografia:

Desta forma, a totalidade está sempre se refazendo, está sempre em movimento. Ela é sempre um instante, ou seja, a realidade. Assim, o conceito de totalidade chama o conceito de totalização. Para Sartre (citado por SANTOS, 1997: 95), “a totalidade é o resultado e a totalização é o processo.” A totalização seria a flecha do tempo e a ponta da flecha seria a totalidade. Se o corpo da flecha for entendido como uma reta (o que não significa linearidade), então, temos nele uma infinidade de pontos, isto é, realidades, ou ainda, totalidades de cada instante e/ou período. Cada ponto desses já foi em um período anterior a ponta da flecha, isto é, a totalidade. Nesse sentido a totalidade sempre necessita de pontos anteriores para incorporá-los e renová-los. Na verdade, cada totalidade dá as condições para a totalidade seguinte. (STRAFORINI, 2008, p. 83).

A Figura 4 apresenta uma possibilidade de organização destas categorias, no sentido de dar continuidade à discussão sobre a escala geográfica.

As contribuições teóricas de Santos (1992) podem auxiliar com a compreensão acerca do uso da escala geográfica no ensino de Geografia. Para este autor, as discussões teórico-metodológicas da pesquisa em Geografia caracterizam-se por duas abordagens principais: uma sintética; outra analítica. A abordagem sintética apresenta o estudo da localidade como ponto de partida, progredindo, assim, gradativamente, as dimensões espaciais (ou seja, a escala) com o desenvolvimento do estudo. A abordagem analítica toma o caminho inverso, parte do global para o local, ou seja,

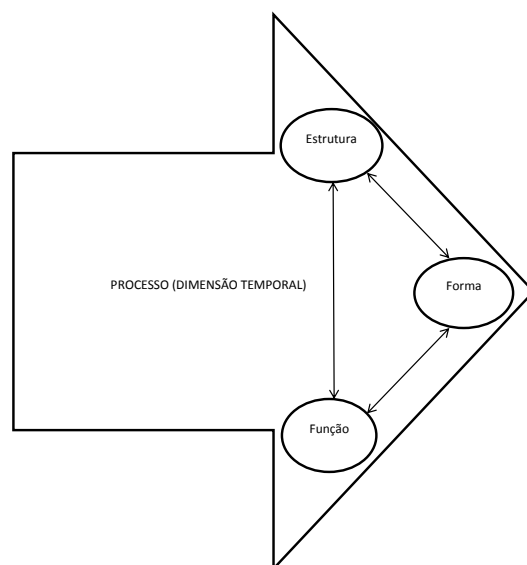


Figura 4: Modelo de organização para as categorias analíticas de (SANTOS, 1992).

estuda as perspectivas locais e regionais sempre tendo como ponto de referência inicial a totalidade e as relações globais que se manifestam nas escalas locais. Estas discussões fazem parte da história da Geografia desde as concepções metodológicas indutivas e dedutivas de Ritter e Humboldt (CAPEL, 1981) até os debates acerca da relevância de uma Geografia geral ou regional, após sua constituição como ciência na academia (HAESBAERT, 2010).

A ideia de totalidade torna-se, então, muito importante para a Geografia, tanto na pesquisa acadêmica como para o ensino desta disciplina nas escolas. No entanto, ainda segundo Straforini (2008), estas categorias analíticas de Santos (1992) devem estar associadas aos conceitos e categorias geográficas, como: espaço, paisagem, lugar, região e território. Baseado na análise que Corrêa (1990) faz das contribuições de Milton Santos acerca do conceito de formação socioespacial, Straforini (2008) afirma que são os conceitos e categorias geográficos que possibilitam a operacionalização das categorias analíticas. Na visão do autor, portanto, as categorias paisagem, lugar, região e território, por exemplo, são os instrumentos conceituais adequados para operar-se a partir das categorias forma, função estrutura e processo. As categorias geográficas, segundo Straforini (2008), são as manifestações concretas do espaço ou da totalidade do mundo. Elas devem ser trabalhadas conjuntamente com as categorias analíticas (forma, função, estrutura e processo) para que se dê conta da dimensão empírica do espaço social, tronando-se, assim, mais acessível o entendimento da totalidade do espaço.

Toda esta discussão torna-se muito rica quando trazemos a questão da escala geográfica para a esfera da educação.

Observa-se, predominantemente, no Ensino Fundamental do país, tanto nos livros didáticos como nas propostas e políticas curriculares, uma abordagem de escala geográfica que se baseia no método sintético de progressão do conteúdo. O que se propõe é o alargamento das escalas, em um processo de expansão do conhecimento, a partir dos conteúdos, na medida em que o aluno progride nos anos do Ensino Fundamental, que vai do local ao global, na busca por uma melhor compreensão do mundo. O conceito de lugar é, frequentemente, bastante trabalhado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Neste sentido, os trabalhos de Straforini (2008) ainda trazem um alerta importante a respeito da questão escalar no ensino de Geografia. Este autor argumenta que um ensino que realmente possa responder adequadamente à complexidade do mundo contemporâneo não pode tratar a questão da escala geográfica de maneira tão linear e analógica. Segundo ele, com a complexificação na forma como são abordadas as diferentes escalas, nos níveis local, regional e mundial, trazida pelos avanços da técnica e da ciência da informação, uma abordagem linear de escala, no ensino de Geografia, já não pode responder nem competir com a velocidade das informações. Com o advento da globalização, principalmente nos campos da informação, do entretenimento e do consumo, a esfera local não encontra-se como fatia isolada do que acontece no espaço mundial. O modo de produção e a estrutura na qual a sociedade contemporânea se fundamenta permeiam os diferentes lugares do globo. Os alunos, por meio dos meios de comunicação, adquirem conhecimento fresco e instantâneo acerca do mundo inteiro. Estes conhecimentos não respeitam uma linearidade escalar, mas caracterizam-se por uma abordagem escalar complexa e multidimensional (STRAFORINI, 2008). Somente uma formação geográfica que responda a esses novos desafios para educação básica possibilitará uma formação crítica que possa decodificar as diversas ideologias, muitas vezes contraditórias e errôneas, que se encontram ocultas nas informações, de modo proposital, ou muitas vezes pelo erro do senso comum. O professor que não se adaptar ao novo ritmo pode acabar se encontrando em uma luta desigual pela atenção e o interesse de seus alunos. Para Straforini (2008):

O conceito de realidade ou imediato concreto – o que na Geografia vamos chamar *lugar* – utilizado na escola não abrange a sua dimensão atual. Com a globalização e o avanço técnico, científico e informacional, o lugar não pode ser entendido como uma categoria ou uma entidade que se encerra em si. Para Santos (1997: 273), ele é cada vez mais “objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (STRAFORINI, 2008, p. 92).

Note-se, porém, que o problema não está relacionado a utilização do categoria lugar como aproximação dos alunos com o conteúdo geográfico a partir de sua dimensão cotidiana. Há grandes contribuições, tanto na área do ensino (CALLAI, 2005; CAVALCANTI, 1998; COUTO, 2006),

como em pesquisa sobre a teoria e metodologia da Geografia (SANTOS, 1996; SOUZA, 2013) que demonstram a importância da categoria lugar para a Geografia e o seu ensino. O problema está em trabalhar-se as diferentes escalas, por meio das várias categorias geográficas, de forma não integrada, ou seja, sem levar-se em consideração a totalidade do espaço global da sociedade capitalista contemporânea. Com base em Morin (1999), pode-se afirmar que quanto mais a sociedade contemporânea se torna complexa, em suas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e ideológicas, mais complexa deve tornar-se também a ação do pensamento, no sentido de compreender a realidade para transformá-la. Mais desafiadora também se torna a tarefa do professor de Geografia, em sua busca por uma prática de ensino que realmente responda aos desafios e complexidades da modernidade. Ainda segundo Straforini (2008):

As diferentes escalas não podem ser compreendidas como instâncias únicas e isoladas. É impossível esconder das crianças o mundo, quando as informações lhes são passadas no exato instante do seu acontecimento. (STRAFORINI, 2008, p. 92).

O que se pretende com a argumentação desenvolvida até aqui não é reduzir a importância do conceito de lugar e da aproximação dos alunos com os conteúdos geográficos por meio do seu local cotidiano, mas afirmar o perigo de se criar uma hierarquização dos conceitos geográficos no ensino. Principalmente pelo fato de que o direito à cidadania na educação envolve uma educação que proporcione para o aluno desenvolver uma compreensão integrada do mundo e de suas dinâmicas sociais. O conceito de lugar é, sem dúvida, muito caro à Geografia e ao seu ensino, todavia, deve-se entender que, na atual condição global contemporânea, o mundo se expressa nos lugares e a totalidade está presente nas partes que a formam.

Tomemos, como exemplo, uma simples expressão, muito utilizada atualmente, como: “empresas multinacionais”. Santos (1986) nos adverte que uma simples expressão como esta pode, na verdade, escamotear a realidade dos fatos globais, extremamente contraditórios, que se materializam nos diferentes lugares. Segundo ele, em seu livro *Por uma Geografia Nova*, esta expressão não corresponde à realidade estrutural dessas mesmas empresas. Na verdade elas não são multinacionais, mas, transnacionais. Pois, mesmo atuando fora de seus respectivos Estados Nações, elas conservam sua nacionalidade e são para seus países de origem que enviam toda riqueza e capitais adquiridos nas diversas localidades globais nas quais atuam. Portanto, a expressão “multinacional”, neste caso, torna-se um fator de engano das verdadeiras intenções do comércio internacional globalizado, que se manifestam nos níveis regionais e locais de maneira muitas vezes assimétrica e extremamente contraditória. A expressão correta seria “transnacionais” e não “multinacionais” (SANTOS, 1986).

Este exemplo, embasado em Santos (1986), pode ajudar a compreender a importância da escala para a construção do pensamento geográfico e a compreensão da realidade. Mais ainda, a compreender, também, a importância de políticas curriculares como a BNCC em relação a forma como abordam a escala geográfica no ensino de Geografia, com vistas ao trabalho do professor em sala de aula. Um simples olhar sobre o lugar, numa escala linear e, por conseguinte, hierarquizada, pode ocultar, por exemplo, as reais intenções de um empresa transnacional, através de uma simples expressão como “empresa multinacional”, com todas as ideologias e os fetichismos que esta expressão contém. Segundo Straforini (2008):

As emissoras, comandadas pela publicidade, pouco estão preocupadas se a criança constrói o conceito de espaço a partir de suas experiências próximas e muito menos respeitam essa linearidade escalar apreendida na escola. (STRAFORINI, 2008, p. 91).

Assim, como contraponto do método sintético na abordagem da escala geográfica, do local para o global, e do método analítico, que parte da totalidade para a fragmentação das partes, Straforini (2008) nos apresenta uma imagem que representa um pouco da complexidade das relações entre escalas na atual sociedade globalizada. O que fica patente na Figura 5 é a não hierarquização entre o local, o regional e o global, mas sua multidimensionalidade.



Figura 5: Modelo explicativo das dimensões escalares: totalidade-mundo.
Fonte: (STRAFORINI, 2008).

Com a complexificação das dinâmicas espaciais contemporâneas fica cada vez mais difícil dissecar linearmente as diferentes conexões e influências entre as diferentes dimensões da escala

geográfica. Isto repercute diretamente no trabalho do professor de Geografia, pois seu trabalho também se torna mais complexo. Fórmulas lineares e esquemas simplificados acerca das relações entre os diferentes lugares já não podem responder e nem competir com a velocidade das informações e do *marketing*.

2.2 A concepção de escala geográfica apresentada na Geografia da BNCC

O componente Geografia da BNCC foi dividido em cinco unidades temáticas, ao longo de todo o Ensino Fundamental, numa perspectiva progressiva de habilidades. São elas: (1) O sujeito e seu lugar no mundo; (2) Conexões e escalas; (3) Mundo do trabalho; (4) Formas de representação e pensamento espacial; (5) Natureza, ambiente e qualidade de vida. Todas as unidades estão relacionadas aos problemas da vida cotidiana e ao exercício da cidadania. Segundo a Base, para que se efetive a construção do conhecimento por meio destas unidades temáticas, elas devem ser abordadas integradamente, pois o conceito de situação geográfica, como proposto no documento, não pode ser considerado isoladamente, mas como um conjunto de relações. Sendo assim, é, por meio do entendimento das situações geográficas e da compreensão das características dos lugares, que os professores e alunos poderão aprofundar o estudo dos objetos de aprendizagem (BRASIL, 2017).

Isto mostra-se mais presente nos primeiros anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e se complexifica na medida em que o aluno aumenta sua capacidade cognitiva, com o passar dos anos na escola, em um processo gradual de construção do conhecimento. O movimento, de acordo com a Base, assim como em alguns aparatos anteriores, como os PCNs, por exemplo, é da compreensão do local para o global.

Embora a Geografia da BNCC seja estabelecida em uma perspectiva escalar sintética, observa-se, no documento, algum esforço no sentido de uma integração maior entre as diferentes escalas, por meio da forma como são colocadas os assuntos que perfazem as diferentes unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Portanto, a afirmação de que a BNCC trata a escala geográfica de forma meramente linear, analógica e simplista é uma questão que necessita de uma investigação mais cuidadosa e aprofundada. Assim, a questão da importância da escala geográfica e de como utilizá-la no ensino de Geografia torna-se relevante para uma pesquisa que se propõe a investigar a Geografia de uma política curricular como a BNCC.

Nesse sentido, Callai (2005) faz uma importante afirmação acerca da importância e da complexidade de se utilizar corretamente a escala geográfica no ensino de Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sobre a importância dos processos sociais ao levar-se em conta as diferentes dimensões escalares dos fenômenos, a autora relata:

Buscar as explicações para aquilo que o espaço está mostrando requer, portanto, que se tenha o cuidado de não simplificar as questões, mas ao contrário, tentar situá-las em um contexto de investigação e estabelecer as interrelações. Assim, nos referimos a uma escala social, que traz em si uma dimensão histórica e que permite que sejam evidenciadas as motivações, explicitadas ou não, de cada um dos eventos. Nesse movimento é importante perceber que os fenômenos da natureza se configuram em outra escala, que é da natureza mesmo e que vai pautar os acontecimentos, ao contrário de uma escala histórica, intrinsecamente ligada ao tempo e ao espaço de nossas vidas. Sob a interferência dos interesses humanos, a natureza é também alterada, muitas vezes de maneira extremamente rápida. Nosso entendimento de que essa é uma questão social é fundamental para não nos submetermos às idéias de destino, ou de azares ambientais, como se a natureza não sofresse alterações a partir dos interesses da sociedade (CALLAI, 2005, p. 239).

Além disso, nas pesquisas realizadas por Cavalcanti (2012), por exemplo, encontra-se bastante presente a dimensão do cotidiano do aluno na construção de conhecimentos geográficos. Esta autora, se referindo a prática da construção do conhecimento geográfico, declara que o aluno também constrói conhecimentos. Ao utilizar os espaços, pensar sobre os lugares e interagir com diversas pessoas em diferentes locais, também vai formando espacialidades em seu cotidiano.

Em pesquisas anteriores, a mesma teórica indicia que é preciso ocorrer uma comunicação constante, uma troca genuína, com o sujeito aluno (CAVALCANTI, 1998). Não apenas encontros ocasionais entre o mundo do professor e o mundo do discente. O professor precisa “enxergar”, de fato, o estudante, para que a Geografia, como disciplina, tenha algum significado real para o mundo do estudante. Mundo que, por sinal, já é geográfico. Deve-se alcançar, sobretudo, o interesse do estudante, proporcionando-lhe não meramente um desenvolvimento mnemônico, mas, também, um desenvolvimento nos campos da ética, da consciência e da cidadania.

Assim, a concepção escalar nos processos de ensino e aprendizagem de Geografia, que dá bastante ênfase ao conceito de lugar, principalmente nos anos iniciais da escolarização, ocorre de forma mais substancial nos aparatos normativos para a Educação Básica do país desde a elaboração do PCNs, em 1997, e é retomada na BNCC.

O conceito de lugar é tomado na Geografia da BNCC como importante ferramenta para a compreensão da sociedade, visando, assim, a resolução de problemas que envolvem, entre outras coisas, a variação de escalas no estudo dos fenômenos geográficos. Há, no documento, um esforço para associar a construção do pensamento espacial à interdisciplinaridade com as outras áreas do conhecimento, sempre no sentido de uma educação pragmática, voltada para a resolução de

problemas, por meio de suas competências e habilidades. A palavra interação é muito utilizada no documento para expressar o sentido de integração entre os conhecimentos das diferentes áreas, na construção intelectual do aluno, e a escala geográfica é elemento constituinte da realidade social e, portanto, elemento necessário para que se possa entendê-la. No documento encontra-se a ideia de que essa interação entre os diferentes conhecimento:

[...] visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc. (BRASIL, 2017, p. 311).

Observa-se, assim, que a noção de totalidade está presente em alguma medida na Geografia apresentada na BNCC do Ensino Fundamental. Existe, nela, uma preocupação (ainda que muitas vezes não apresentada de maneira explícita) com a complexidade e a multidimensionalidade dos fenômenos geográficos e com a importância da escala geográfica para o Ensino de Geografia.

No documento, constata-se, ainda, uma certa preocupação com a formação conceitual e a capacidade de generalização dos alunos para a compreensão dos fenômenos geográficos. A noção de totalidade apresenta-se, no documento, por meio da crítica ao ensino geográfico meramente descritivo, visando o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla e crítica das múltiplas relações que conformam a realidade social. O trecho a seguir demonstra um pouco destas questões, no documento:

[...] é preciso superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos. A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica. (BRASIL, 2017, p. 313).

Entre as unidades temáticas da Geografia na BNCC, a unidade Conexões e escalas é voltada para a questão da escala geográfica no ensino de Geografia. Duas expressões, com seus respectivos conceitos, são muito presentes na forma como a Geografia da BNCC aborda a questão escalar, são elas: Os arranjos das paisagens e as interações entre sociedade e meio físico natural. Para a presente pesquisa, julga-se fundamental, também, para uma compreensão escalar adequada, associar à ideia de interações entre sociedade e meio físico natural com o conceito de lugar, em uma

perspectiva crítica de Geografia. Pois o desenvolvimento do pensamento crítico é que constrói possibilidades para a formação cidadã. Portanto, segundo a BNCC os conceitos de paisagem e de meio ambiente são fundamentais para o ensino de escala em Geografia. Porém, segundo os objetivos da presente pesquisa, afirma-se que o conceito de lugar é, também, de fundamental importância para a construção do pensamento geográfico e da formação cidadã, por meio da compreensão adequada da multidimensionalidade escalar dos fenômenos sociais.

O documento ainda associa a questão da escala à construção do pensamento geográfico (por meio do que ela chama de pensamento espacial) por meio de um dos princípios do raciocínio geográfico (quadro 1): o princípio da conexão. Segundo este princípio afirma-se que: “Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes” (BRASIL, 2017). Estabelece-se, assim, as relações existentes entre o local e o global por meio da preocupação com a multidimensionalidade e a complexidade dos fenômenos.

Para a presente pesquisa, afirma-se, entretanto, que o conceito de lugar é tão importante para a formação geográfica do aluno quanto os conceitos de paisagem e meio ambiente. Pois, segundo foi abordado na seção anterior, com os avanços nas pesquisas sobre escala geográfica constata-se que, no atual período de desenvolvimento produtivo e seu aperfeiçoamento tecnológico e informacional, o global encontra-se imiscuído no local e o local jamais se desassocia completamente do global. A análise do lugar pode tanto revelar como esconder a realidade total. Cabe ao geógrafo e ao professor de geografia o papel de desvelar as diferentes camadas escalares que revelam e, muitas vezes, ocultam as intenções por trás dos fenômenos do espaço social. Não basta saber da existência de conexões entre as diferentes escalas, mas discernir onde ocorrem as espacializações destas conexões e as contradições ou solidariedades que estas encerram em sua essência, através do fenômenos.

Este trecho do documento referente às conexões e escalas demonstra alguns objetivos desta unidade temática:

Em Conexões e escalas, a atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global. Portanto, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos precisam compreender as interações multi-escalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e interações espaciais mais complexas. A conexão é um princípio da Geografia que estimula a compreensão do que ocorre entre os componentes da sociedade e do meio físico natural. Ela também analisa o que ocorre entre quaisquer elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade. Conexões e escalas explicam os arranjos das paisagens, a localização e a distribuição de diferentes fenômenos e objetos técnicos, por exemplo. (BRASIL, 2017, p. 314).

Fato favorável, na Geografia do documento, é a relação estabelecida entre a escala geográfica e a dimensão do tempo. Como foi constatado anteriormente, nos trabalhos de Santos (1992), a análise vertical (tempo) é indispensável para a análise horizontal (espaço), para que se desenvolva a compreensão da realidade social em uma perspectiva geográfica integrada, que dê conta da complexidade do espaço. Na Geografia da BNCC, esse esforço por integrar (até mesmo entre as disciplinas Geografia e História) o espaço e o tempo em um ensino mais dinâmico está presente em seus temas, objetos e habilidades. Como política curricular, a BNCC deixa em aberto muitas perspectivas e possibilidades para os futuros currículos escolares, uma delas é a forma como aborda a escala geográfica associada à dimensão dos diferentes períodos históricos no ensino de Geografia. Ao tratar do processo do ensino a partir da escala geográfica, ainda na unidade temática Conexões e escalas, está escrito que:

No decorrer desse processo, os alunos devem aprender a considerar as escalas de tempo e as periodizações históricas, importantes para a compreensão da produção do espaço geográfico em diferentes sociedades e épocas. (BRASIL, 2017, p. 315).

Esta dimensão temporal relacionada tanto ao ensino como à pesquisa geográfica é fundamental para que se possa entender a realidade social. Como afirma Santos (1986), para que se possa compreender um determinado espaço social, em um território dado, faz-se necessário a compreensão de três elementos associados: o modo de produção vigente, o sistema político e os processos constitutivos dos modos de produção precedentes (SANTOS, 1986). Observa-se aí a dimensão temporal como constitutiva do espaço geográfico. Essa leitura totalizante, multidimensional e complexa do espaço social deve ser introduzida desde cedo na educação geográfica, respeitando, é claro, os processos cognitivos de cada faixa etária, para que se possa desenvolver o pensamento geográfico no sentido da formação cidadã do aluno.

Como ficou constatado no trabalho de Castro (2012), a escala não pode ser confundida com o fenômeno geográfico a ser estudado, como se ela própria tivesse a capacidade de determinar a organização espacial. Ela é ferramenta de análise que, ao escolher um fenômeno geográfico, busca a fragmentação do espaço social, para investigá-lo mais detidamente; para que se possa entendê-lo melhor, todavia, sempre em sua relação com a totalidade (CASTRO, 2012).

Embora, na BNCC, o trabalho com a escala geográfica não se restrinja à unidade Conexões e escalas, é interessante questionar a necessidade de uma unidade temática voltada, especificamente, para a questão da escala. Bastaria que todas as outras unidades, com seus objetos e habilidades, tratassem seus variados temas em uma perspectiva escalar de Geografia. Nota-se um esforço nesse sentido, no documento, no entanto, corre-se o risco de, por não encontrar-se bem definidas as especificidades de como serão desenvolvidos didaticamente os temas e os conhecimentos em sala de

aula, cair-se em uma abordagem da escala de um ponto de vista linear e analógico. E, como já ficou demonstrado anteriormente, no atual desenvolvimento tecnológico e informacional da sociedade contemporânea, o ensino de Geografia deve dar conta das complexidades do espaço (STRAFORINI, 2008). Neste sentido, esta fala de (CAVALCANTI, 2012) acerca dos desafios da Geografia contemporânea pode contribuir:

A Geografia defronta-se, assim, com a tarefa de entender o espaço geográfico num contexto bastante complexo. O avanço das técnicas, a maior e mais acelerada circulação de mercadorias, homens e ideias distanciam os homens do tempo da natureza e provocam um certo “encolhimento” do espaço de relação entre eles. Na sociedade moderna, baseada em princípios de circulação e racionalidade, há um domínio do tempo e do espaço, mecanizados e padronizados, que se tornou fonte de poder material e social numa sociedade que se constitui à base do industrialismo e do capitalismo (CAVALCANTI, 2012, p. 16).

Na BNCC, o fenômeno geográfico é chamado de situação geográfica e é objeto de investigação e estudo que perpassa por todas as unidades temáticas do documento. A questão da interdisciplinaridade, portanto, torna-se muito importante para que se possa compreender os fenômenos a serem estudados de forma integrada e socialmente realista. Não deve-se esquecer que a Geografia é uma ciência humana e seu objetivo é contribuir para a compreensão e a transformação da sociedade, no sentido de poder melhorá-la segundo uma perspectiva que trata dos problemas sociais a partir do estudo do espaço geográfico. No ensino, este estudo não deve ser desvinculado das outras áreas do conhecimento, mas integrado numa abordagem interdisciplinar, que leve em conta as diferenças entre as disciplinas e que aborde os fenômenos geográficos segundo um olhar que penetre a complexidade destes fenômenos em suas diferentes escalas. Neste sentido, o conceito de lugar ganha relevância para a aproximação do aluno com a realidade social e sua complexidade, numa perspectiva de escala que considere os fatores políticos, econômicos, sociais, culturais e simbólicos na formação do espaço social. Para tanto, o documento propõe que:

[...] a abordagem dessas unidades temáticas deve ser realizada integradamente, uma vez que a situação geográfica não é apenas um pedaço do território, uma área contínua, mas um conjunto de relações. Portanto, a análise de situação resulta da busca de características fundamentais de um lugar na sua relação com outros lugares. Assim, ao se estudarem os objetos de aprendizagem de Geografia, a ênfase do aprendizado é na posição relativa dos objetos no espaço e no tempo, o que exige a compreensão das características de um lugar (localização, extensão, conectividade, entre outras),

resultantes das relações com outros lugares. Por causa disso, o entendimento da situação geográfica, pela sua natureza, é o procedimento para o estudo dos objetos de aprendizagem pelos alunos. Em uma mesma atividade a ser desenvolvida pelo professor em sala de aula, os alunos podem mobilizar, ao mesmo tempo, diversas habilidades de diferentes unidades temáticas. (BRASIL, 2017, p. 317).

Assim, existe um esforço, no documento, para uma comunicação efetiva entre as diferentes áreas de conhecimento. A forma como são tratados os diferentes temas, na BNCC, e como a escala geográfica é trabalhada neles, enfatiza a questão da complexidade de uma educação que realmente faça com que o aluno compreenda melhor o mundo e atue como um cidadão ativo socialmente. Nota-se a consciência de uma perspectiva de escala geográfica que reconhece a importância da interdisciplinaridade em uma política educacional como esta, principalmente no que concerne às relações entre a produção do espaço e os processos temporais nas dinâmicas sociais. A comunicação entre as duas disciplinas da área de ciências humanas do documento (Geografia e História) é muito presente, mas constata-se, também, a abertura de possibilidades interdisciplinares com os outros componentes curriculares das outras áreas.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), argumentam, que:

No interior de uma política de autonomia escolar, é desejável que cada escola configure seu próprio projeto pedagógico, especificamente, na interdisciplinaridade com a utilização da dialogicidade e com a interação entre as disciplinas por meio de temas geradores, que pressupõem estreita vinculação entre o conhecimento cientificamente acumulado e a realidade vivida, experimentada pelos alunos, por seus pais e pelo conjunto social em que se acham inseridos. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 164).

E ainda:

O estudo da realidade local, em seus problemas mais significativos, quando inseridos em uma realidade mais ampla, é um dos caminhos para uma pesquisa científica ou um trabalho pedagógico (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, pp. 164s).

Na verdade, como ficou demonstrado com os trabalhos de Straforini (2008), a própria realidade local encerra em si, atualmente, a complexidade das relações multidimensionais de escala, no limite do desenvolvimento técnico e informacional da sociedade moderna.

A proposta para a Geografia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no documento, enfatiza o que as crianças aprenderam na Educação Infantil através de suas relações com o espaço cotidiano, tendo em vista uma abordagem integrada com os saberes de outros componentes curriculares e áreas do conhecimento para sua formação. Em relação a escala geográfica, o conceito de lugar é bastante presente nesta fase, na Base, com a ênfase dada aos lugares de vivência, com o objetivo de desenvolver nos alunos as noções de pertencimento, localização, orientação e organização das vivências e experiências em locais variados (BRASIL, 2017). Observa-se, assim, a influência de uma noção sintética de escala geográfica, no documento, perpassando por todos os seus temas, objetos e habilidades, que vai das peculiaridades do local de vivência para as complexidades do espaço mundial. Contudo é também patente a preocupação dos elaboradores do documento em não cair no reducionismo de uma perspectiva escalar que restrinja o aprendizado apenas aos lugares de vivência. Para tanto, a BNCC lança mão de alguns outros conceitos articuladores, já nos Anos Iniciais, como paisagem, região e território, visando possibilitar a ampliação da escala de análise. O conceito de espaço-tempo também é utilizado nesta fase, no sentido de estabelecer relações entre conceitos e fatos para poder-se, assim, ampliar a compreensão das dinâmicas sociais dos estudantes.

Neste sentido, algumas questões chaves para o ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são levantadas no documento: “Onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais são as características socioespaciais?” (BRASIL, 2017). Destas questões, duas tratam mais diretamente da questão da escala geográfica, são elas: ‘Por que se localiza?’; e “Quais são as características socioespaciais?”. Argumenta-se, no documento, que a questão “Por que se localiza?” viabiliza “a orientação e a aplicação do pensamento espacial em diferentes lugares e escala de análises” (BRASIL, 2017). Quanto a questão “Quais são as características socioespaciais?”, o documento afirma poder-se trabalhar, a partir dela, a interferência humana na superfície da terra, em sua relação com a dinâmica da natureza, no estabelecimento de conexões entre os lugares, a partir de seu conhecimento, seja no nível local, regional ou mundial, além de contribuir para o ensino das temáticas ambientais (BRASIL, 2017).

Observa-se sempre, na BNCC do Ensino Fundamental, este esforço de conciliar uma abordagem sintética de escala geográfica com uma visão de Geografia e de mundo que leve em conta a complexidade e a multidimensionalidade escalar, para que se possa realmente contribuir para a formação de um pensamento geográfica relevante e de um cidadão socialmente participativo. O trecho a seguir, retirado de um material suplementar encontrado no site oficial do Governo Federal, para consultas e informações a respeito da BNCC, em uma planilha sobre o componente curricular de Geografia para o primeiro ano do Ensino Fundamental, dá uma boa noção deste esforço:

A habilidade contribui para que o aluno compreenda os seus lugares de vivência, relacionando-os com o seu cotidiano. Inicialmente o aluno observa sua vida, família, escola, rua, bairro, cidade etc. — a escala pode ir se ampliando sucessivamente. Na elaboração do currículo, pode-se relacionar os temas do ensino de Geografia primeiramente com o que há de mais próximo para depois incluir o mais distante. É possível explicitar as diferentes formas de moradias e indicar características que podem ser observadas — das casas, apartamentos, moradias em área urbana, rural, litorânea etc. É interessante para o aluno comparar casa e escola, diferenciar suas funções e perceber as semelhanças e as diferenças que os espaços possuem (BRASIL, 2017).

Este trecho diz respeito à habilidade de “Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares”, da unidade temática “O Sujeito e Seu Lugar no Mundo”, para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Todavia, ele lança luz sobre a questão da escala geográfica na BNCC e sobre a forma como o ensino a partir das diferentes escalas de análise está presente no documento, perpassando grande parte de suas unidades, objetos de conhecimento e habilidades.

O documento termina sua concepção de Geografia para o Anos Iniciais do Ensino Fundamental enfatizando práticas de estudo desafiadoras e provocadoras, pautadas na observação, nas experiências diretas e no desenvolvimento de variadas formas de expressão, registro e problematização. O documento ressalta, ainda, a especial importância do trabalho de campo em todo esse processo.

A passagem dos Anos Iniciais para os Anos finais do Ensino Fundamental continua numa perspectiva de progressão na assimilação dos conteúdos, tendo em vista as transformações psíquicas, emocionais e cognitivas pelas quais passam os estudantes nesta etapa da escolarização. A partir do 6º ano do Ensino Fundamental, o aluno amplia sua visão de mundo, passando, assim, a considerar-se, no documento, não apenas suas relações imediatas, estabelecidas nas proximidades de seus lugares de vivência e experiências pessoais, mas em sua relação com o mundo e a sociedade. Ocorre, portanto, um aumento de escala em relação aos assuntos tratados nos objetos de conhecimento, habilidades e unidades temáticas da área de Ciências Humanas da BNCC, para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Em relação a essa ampliação de escala, de forma progressiva, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, este trecho que consta na área de Ciências Humanas do documento demonstra que:

Nesse contexto, faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso concomitante de diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica etc.). Por meio delas, torna-se possível o diálogo,

a comunicação e a socialização dos indivíduos, condição necessária tanto para a resolução de conflitos quanto para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas. O desafio é grande, exigindo capacidade para responder de maneira crítica, propositiva e ética aos conflitos impostos pela história. (BRASIL, 2017, p. 308).

A proposta para o componente curricular de Geografia na BNCC do Ensino Fundamental, na perspectiva da concepção de escala geográfica apresentada no documento, relaciona o estudo da Geografia à compreensão do mundo e à formação do conceito de identidade. O conceito de identidade, segundo o documento, expressa-se de várias maneiras: na percepção da paisagem com seus significados; nas interações com os lugares vividos; nos costumes que se relacionam com a memória social dos alunos; na identidade cultural; e na construção da individualização e da consciência histórica dos estudantes (BRASIL, 2017).

Para finalizar, constata-se que a concepção de escala apresentada na Geografia da BNCC do Ensino Fundamental atende à visão apresentada por Castro (2012), como escala de análise do fenômeno geográfico, não como fator determinante da natureza do fenômeno estudado. Confirmando este raciocínio, temos, no documento, a ideia de situação geográfica, que busca trazer para o âmbito do ensino a concepção de fenômeno geográfico, tão presente nas pesquisas acadêmicas. No que concerne ao modelo explicativo de escala utilizado no documento, temos uma concepção sintética, que vai do particular e do local para o mundial e o global (STRAFORINI, 2008), numa progressão escalar ao longo dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Entretanto, constata-se, também, uma presente preocupação com a ideia de totalidade e com a complexidade e a multidimensionalidade dos fenômenos geográficos da atualidade, na forma como é tratada a escala geográfica ao longo das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para os anos do Ensino Fundamental.

2.3 Escala geográfica e desenvolvimento conceitual: a categoria lugar na formação do aluno

Outra questão relacionada à escala geográfica no ensino de Geografia é o desenvolvimento do pensamento conceitual na formação do aluno. Para dar continuidade ao desenvolvimento da presente pesquisa, associado, ainda, ao tema da escala e da formação conceitual, escolheu-se a categoria lugar para a análise da Geografia apresentada na BNCC do Ensino Fundamental. Essa categoria foi escolhida para o recorte da pesquisa devido a sua importância para a educação geográfica, por sua relação com a escala geográfica de análise e por sua larga utilização como porta de entrada para a formação do pensamento geográfico na escola.

Importantes pesquisas, no campo do ensino de Geografia, têm se utilizado das contribuições de Vygotsky (2001), no que concerne à formação do pensamento conceitual no desenvolvimento do pensamento geográfico, para alunos da Educação Básica (CAVALCANTI, 2012; CALLAI, 2017; COUTO, 2006). Segundo os trabalhos deste autor, existe um processo pelo qual, na ação mediadora do professor durante o ensino, o aluno é levado a desenvolver o que Vygotsky (2001) chama de funções mentais superiores. Sendo que a principal destas funções, para ele, é a capacidade de pensar por meio de conceitos.

Até que o aluno possa atingir a maturidade do pensamento conceitual, ele passa por um processo de desenvolvimento que o autor divide em três etapas (cada uma delas subdivididas em vários estágios): etapa da agregação desorganizada, etapa do pensamento por complexos e, por fim, a etapa do pensamento conceitual (VYGOTSKY, 2001). Falou-se anteriormente, na subseção três do capítulo um deste trabalho, quando abordou-se o pensamento geográfico e o pensamento espacial, um pouco a respeito da etapa do pensamento por complexos. No entanto, para a reflexão presente desta dissertação, faz-se necessário tratar do desenvolvimento do pensamento por conceitos.

A respeito da etapa chamada pelo autor de fase da formação de conceitos, Vygotsky (2001) declara que o verdadeiro conceito pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência, mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos, e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência. A função genética desta terceira fase do pensamento infantil é desenvolver a decomposição, a análise e a abstração. Para ele, a noção e o juízo interagem no processo de formação dos conceitos, e em sua formação participam todas as funções intelectuais elementares em uma original combinação, sendo que o momento central de toda essa operação é o uso funcional da palavra como meio de orientação arbitrária da atenção, da abstração, da discriminação de atributos particulares e de sua síntese e simbolização com o auxílio do signo (VYGOTSKY, 2001).

Para a formação destas funções intelectuais superiores, concorrem processos fundamentais para o desenvolvimento psíquico e intelectual dos alunos. São eles: as capacidades de generalização, de abstração e de conceituação. Para Vygotsky (2001), estes processos perpassam todo o desenvolvimento intelectual dos alunos em uma progressão contínua para o desenvolvimento das funções mentais superiores. Pode-se relacionar estes processos do desenvolvimento cognitivo dos alunos à escala geográfica no ensino de Geografia. A capacidade processual de generalização do aluno, por exemplo, é extremamente importante para estabelecer conexões entre diferentes escalas de análise, para a formação do pensamento geográfico no ensino. Esta, por sua vez, só é desenvolvida de maneira mais abrangente em sua relação com as outras capacidades, de abstração e conceituação. Tudo isto está relacionado ao que foi dito anteriormente a respeito da importância de uma

perspectiva de escala geográfica para o ensino de Geografia que dê conta da complexidade e da multidimensionalidade do espaço geográfico, tendo como referência a totalidade. Sobre isso, esta afirmação de Couto (2006) a respeito destes processos fundamentais de desenvolvimento traz alguma contribuição:

A generalização é uma abstração que encarna a riqueza do peculiar, singular, particular, é conexão do geral com o particular e vice-versa. Mas ela ainda revela a essência das coisas, pois traz à tona as regularidades presentes no seu desenvolvimento. A regularidade é a conexão necessária de fenômenos singulares dentro de um determinado todo. O conceito é justamente essa conexão do geral e do particular, da essência e do fenômeno. (COUTO, 2006, p. 92).

Assim, é por meio da integração entre as diferentes escalas de análise que a compreensão dos fenômenos geográficos tratados nos temas e conhecimentos que perfazem a Geografia do Ensino Fundamental vão, paulatinamente, se tornando mais claros para os alunos. O processo de formação do pensamento conceitual ocorre conjuntamente com o processo de formação do pensamento geográfico. E a categoria lugar tem importância fundamental nestes processos, pois é a partir dela que o aluno experimenta a realidade social, o mundo e o meio que o cerca. No entanto, o que se defende não é a utilização desta categoria apenas como ponto de partida para o conhecimento geográfico, mas o de sua utilização como categoria complexa, que revela o movimento da realidade social, tanto em seus aspectos horizontais como verticais (SANTOS, 1992). A categoria lugar é aquela mais próxima do aluno em suas experiências com a realidade cotidiana, o ponto onde existe a possibilidade do desenvolvimento conceitual e do aprofundamento de um olhar geográfico sobre o mundo, sobre a essência dos fenômenos e as contradições da sociedade. Ainda segundo Couto (2006):

[...] a existência do mundo se dá nos lugares. O lugar é a materialidade das coisas e a objetividade da sociedade. Lugar são espaço e território, não apenas como uma de suas frações ou de seus recortes, mas como sua existência concreta, como realidade e efetividade histórica, real, cotidiana, próxima. (COUTO, 2006, p. 85).

Existe, portanto, certa confluência entre o desenvolvimento progressivo das funções mentais superiores e a formação do pensamento geográfico. Nestes dois processos graduais de formação intelectual ocorre o movimento de tentar-se chegar às raízes, às causas e essências dos fenômenos, às contradições do espaço social que as formas das paisagens encerram. E, conquanto não seria correto afirmar que a dimensão da localidade caracteriza-se pela simplicidade em relação à

complexidade da totalidade, como já ficou demonstrado, existe sim uma correspondência entre o aprofundamento da formação do pensamento conceitual do aluno e o pensamento geográfico. Para a formação do pensamento geográfico crítico, integrado e que atinja de alguma forma alguns aspectos da totalidade social, faz-se necessário, concomitantemente, um pensamento que dê conta da dimensão conceitual, que seja capaz de generalizar e abstrair diferentes elementos da realidade.

Para tanto, pode-se imaginar uma pirâmide invertida. Em sua base temos os elementos do espaço cotidiano, da localidade (Figura 6). Nesta dimensão escalar, os elementos da paisagem e do cotidiano se mesclam com ideologias do senso comum e com os primeiros contatos do aluno com os temas e conteúdos da Geografia dos anos Iniciais do Ensino Fundamental. O processo progressivo de formação do pensamento geográfico, como apresentado na BNCC do Ensino Fundamental, por exemplo, agrega, simultaneamente, o desenvolvimento dos conhecimentos geográficos com a construção psíquico-intelectual dos alunos, num processo interdisciplinar e integrado de aprofundamento das capacidades e habilidades relacionais e sociais. A ideia esboçada na Figura 6 representa esta confluência entre o desenvolvimento conceitual e o pensamento geográfico.

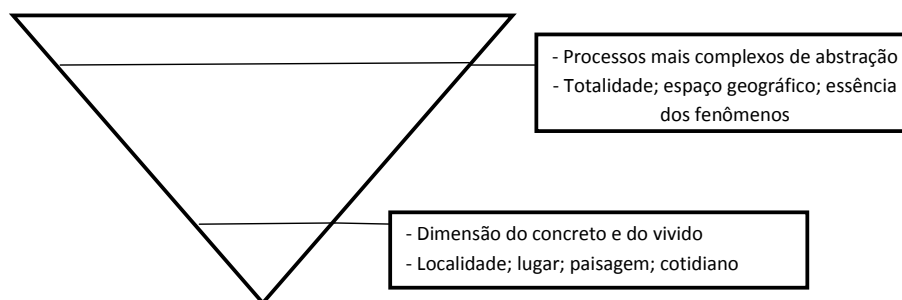


Figura 6: Confluência entre o desenvolvimento conceitual e o pensamento geográfico.

Portanto, afirma-se que a relação do aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com a dimensão do cotidiano, com seu espaço de vivência, a partir da utilização da categoria lugar, é fundamental para a formação de um pensamento geográfico que possa desenvolver-se no sentido de uma compreensão mais complexa. Os elementos tratados até aqui devem estar vinculados em uma perspectiva de ensino de Geografia, principalmente ao se tratar de uma política curricular de abrangência nacional, como no caso da BNCC, com vistas à formação crítica, autônoma e para a cidadania. Uma formação do pensamento geográfico que possibilite ao aluno relacionar-se com o mundo ao seu redor, entendendo-o e com ele interagindo como cidadão que conhece às complexidades do espaço social contemporâneo. Para isso, a escala geográfica de análise torna-se importante para o ensino, pois é com ela que é feito o recorte do fenômeno a ser discernido na leitura do espaço geográfico. A realidade social é uma totalidade, contudo, ela só pode ser compreendida a partir das fragmentações de suas partes. As unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades apresentadas na Geografia da BCNCC do Ensino Fundamental

vêm como política regulamentadora para a educação nacional, visando direcionar os currículos, as avaliações e o ensino em todo o território nacional.

A Geografia da BNCC preserva a concepção de que a categoria lugar é a plataforma básica de aproximação do aluno com o mundo e a sociedade, em seus Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isto pode ser visto nesta habilidade requerida na unidade temática “Conexões e escalas”, para o terceiro ano do Ensino Fundamental:

Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência comparando-os a outros lugares. (BRASIL, 2017, p. 326).

Na sequência do material suplementar, apresentado como possibilidade para o currículo, no site oficial do Governo Federal, tem-se para esta mesma unidade que:

A discussão de temas socioambientais pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e atuantes, capazes de construir interpretações, entendimentos e de exercer protagonismo na realidade vivida. O estudo da paisagem pode ser inserido a partir da relação com o lugar, visto que essa categoria está sendo trabalhada desde o 1º ano. Na elaboração do currículo, pode-se considerar o uso de fotografias para problematizar em primeiro plano a paisagem como algo do visível, com destaque para os elementos naturais e culturais presentes na paisagem, de forma a garantir que ela seja compreendida como produto da ação humana. (BRASIL, 2017).

Relacionado a isto, ainda sobre a categoria lugar na formação do aluno, Cavalcanti (2012) faz uma boa exposição acerca do desenvolvimento deste conceito na história do pensamento geográfico. Para ela, a discussão sobre o lugar na Geografia tem sido desenvolvida atualmente em três perspectivas. A primeira é a perspectiva humanística. Para esta linha, o lugar está mais relacionado a subjetividade de quem o percebe, é o espaço familiar ao indivíduo, o espaço das emoções, do vivido e do experimentado. A segunda é a perspectiva histórico-dialética. Nesta linha o lugar (ou os lugares) só pode ser considerado no contexto do processo de globalização. É, pois, nesta linha que formula-se a concepção de totalidade e de movimento histórico nos processos de formação do espaço geográfico, como já abordado anteriormente. A terceira e última perspectiva é a da Geografia pós-moderna, que vem no sentido de negar a ideia de totalidade do pensamento dialético. Nesta perspectiva, o lugar é desassociado da concepção de totalidade e até mesmo de sociedade. Para esta Geografia o que importa nas análises do espaço social é a dimensão do fragmento, do micro, do empírico individual (CAVALCANTI, 2012).

Entre estas três linhas do pensamento geográfico a respeito do conceito de lugar, as duas primeiras podem trazer alguma contribuição para este trabalho. Como já pode ser observado, a perspectiva conceitual adotada para esta pesquisa é predominantemente a histórico-dialética. Porém, deve-se admitir que as concepções da geografia humanística, principalmente no que concerne à dimensão subjetiva do aluno com seu lugar cotidiano, contribuem bastante para o ensino e a aproximação do aluno com o espaço geográfico. Sobre a importância da categoria lugar na leitura do mundo e da sociedade, Carlos (2007) afirma:

Por sua vez a globalização materializa-se concretamente *no lugar*, aqui lê/percebe/entende o mundo moderno em suas múltiplas dimensões, numa perspectiva mais ampla, o que significa dizer que no lugar se vive, se realiza o cotidiano e é aí que ganha expressão o mundial. O mundial que existe no local, redefine seu conteúdo, sem todavia anularem-se as particularidades. Carlos (2007).

Visto deste modo, existe ao mesmo tempo uma contradição e uma reciprocidade entre o local e o global, entre a totalidade e as localidades fragmentadas e, principalmente, entre as singularidades e as diferenças que caracterizam os vários lugares em suas relações estruturais dentro das dinâmicas sociais. Para o ensino, portanto, a categoria lugar não perde sua importância, por ser o aspecto imediato de relação do estudante com o espaço social. Volta-se, então, à questão da escala local como instrumento também da complexidade na aproximação do aluno com o meio. Pois, baseando-se nos trabalhos de Lefebvre (2006), pode-se afirmar que, com a complexificação da sociedade moderna, fica cada vez mais difícil escapar da imposição ideológica, simbólica e cultural que visa impor, por meio das formas, uma “representação do espaço”, criada pelos interesses de uma minoria, voltada para o controle dos “espaços de representação” da grande maioria da população. E as contradições desta dialética se estabelecem imediatamente na escala local. É aí onde a tensão ocorre. A dimensão do “espaço vivido” torna-se, portanto, a superfície na qual o poder perde parte de sua soberania, onde ele se choca com algumas solidariedades e espontaneidades não calculadas, estandardizadas pelo controle hegemônico proveniente de escalas externas (LEFEBVRE, 2006). É nesse sentido que Souza (2013) estabelece relações entre os conceitos de território e lugar. Ao referir-se às relações de poder que se estabelecem não apenas no âmbito de determinado território, mas também nos diferentes lugares, esta autor declara que: “Na prática, lugares são, menos ou mais claramente, e menos ou mais fortemente, quase sempre territórios” (SOUZA, 2013, p. 121).

Assim, constata-se as importantes relações estabelecidas entre a escala geográfica, em um processo de formação do desenvolvimento conceitual, partindo da categoria lugar, para os alunos do Ensino Fundamental. Talvez um dos autores que mais contribuíram com a elaboração desta cate-

goria para a Geografia foi Santos (2003). Nota-se em seus escritos a forte importância atribuída por ele à categoria lugar para o processo de conscientização geográfica. Para este autor, é na localidade que se encontram as maiores possibilidades para o novo, para o inesperado, para as possibilidades não padronizadas. Segundo ele:

A localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela. O mundo, todavia, é nosso estranho. Entretanto se, pela sua essência, ele pode esconder-se, não pode fazê-lo pela sua existência, que se dá nos lugares. No lugar, nosso Próximo, se superpõem, dialeticamente, o eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando, definitivamente, as noções e as realidades de espaço e de tempo. (SANTOS, 2003, pp. 321s).

Voltar-se-á ao conceito de lugar e sua importância para uma formação realmente crítica e cidadã na última subseção deste trabalho. Até aqui, fica a ideia de sua relação com a escala geográfica, no ensino de Geografia, para a construção do pensamento geográfico. Tudo isso, com a perspectiva da inserção do jovem estudante na realidade de uma sociedade complexa e globalizada.

O tema do último capítulo desta dissertação será relacionar todo o conteúdo desenvolvido até aqui, na pesquisa, com dados retirados da Geografia apresentada na BNCC do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), acerca da ideia de formação cidadã expressa no documento. Também levantará, a partir dos trabalhos de alguns autores, as relações existentes entre o papel do ensino de Geografia para a formação do aluno, no contexto de uma Educação que seja realmente global, crítica e voltada para a cidadania.

Capítulo 3

A GEOGRAFIA NA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO GLOBAL DO ALUNO: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ

3.1 A formação global do aluno segundo uma perspectiva crítica de política curricular e o conceito de cidadania

Todo o esforço desenvolvido até aqui, no sentido de analisar a Geografia apresentada na BNCC do Ensino Fundamental, busca compreender os desafios e as possibilidades para o ensino desta disciplina, no documento, com vistas a uma formação que seja de fato global e cidadã. Para tanto, faz-se necessário, segundo a metodologia escolhida para este trabalho, não deixar de lado a construção de um pensamento geográfico que dê conta da formação espacial a partir das dinâmicas sociais com suas contradições e complexidades.

Neste sentido, Young (2010) é um autor que contribui com a problemática relacionada ao conhecimento na construção de um currículo que seja realmente eficaz para a formação do aluno. Outro autor que ajuda no que concerne às questões das políticas por trás de alguns dos mais importantes projetos mundiais para a educação é Libâneo (2016). É a partir da análise comparada das ideias apresentadas principalmente por esses dois autores, tendo em vista a Geografia da BNCC do Ensino Fundamental, que busca-se pensar uma perspectiva crítica de ensino de Geografia e de política curricular para a formação cidadã.

Desde já, nota-se um ponto de convergência entre os pensamentos destes dois autores: a centralidade do conhecimento no ensino e na elaboração de currículos. Semelhantemente a Young (2010), Libâneo (2016) enfatiza bastante a questão do conhecimento científico para a formação do estudante. Ele defende uma escola fortemente comprometida com o conhecimento científico e um currículo que dê a devida importância aos conteúdos disciplinares, para que possam ocorrer avanços. Neste sentido, a orientação dialética-crítica, ou sociocrítica, defendida por Libâneo

(2016), guarda notáveis semelhanças com a visão sociorrealista de Young (2010). Apesar das diferenças entre as duas propostas apresentadas por estes dois autores em alguns aspectos, a questão do conhecimento está presente em suas concepções sobre a educação e o currículo.

A discussão sobre a questão do conhecimento na elaboração de políticas curriculares, na visão de Young (2010), torna-se fundamentalmente importante pelo fato de que a construção de um currículo pressupõe a definição de um corpo de conhecimentos socialmente aceitos como necessários para a formação dos alunos. Young (2010) aponta algumas experiências, no âmbito educacional, nas quais esteve diretamente envolvido, no Reino Unido e na África do Sul, para tecer algumas críticas em relação às políticas educativas desenvolvidas nestes lugares. Nota-se, portanto, que muitas críticas feitas pelo autor em relação a estas experiências do passado possuem semelhanças com o que vem ocorrendo no Brasil, no que concerne às mudanças e aos projetos de mudanças para a educação deste país atualmente.

Este autor defende uma abordagem sociorrealista em relação à educação contra o que ele chama de perspectivas relativistas para se pensar a educação e o currículo. O autor centraliza a importância do conhecimento científico na construção do currículo e na formulação das políticas para a educação. Ele busca fundamentar uma “Sociologia da Educação” para a formação dos currículos, que possa realmente promover transformações substanciais nos estudantes e, conseqüentemente, na sociedade.

Para isso, faz uma crítica às abordagens conservadoras, que pensam o conhecimento como algo isolado das relações de poder e das disputas de classe, e, também, àquelas radicalmente progressistas, que postulam a impossibilidade de um conhecimento que carregue em si alguma autoridade, como no caso dos pós-modernistas. Young (2010) declara-se contrário, ainda, aos autores que participam da argumentação que ele denomina de “discurso das vozes”. Estes autores, no dizer de Young (2010), argumentam no sentido de que “as alegações de conhecimento são sempre as alegações políticas dos grupos dominantes”. Como contraponto a estas abordagens, o autor defende uma argumentação “multidimensional”, que ele define da seguinte maneira:

O argumento multidimensional afirma que a objetividade das alegações de verdade depende sempre (1) da sua validade externa – elas têm de explicar algo de uma forma convincente –, (2) da sua consistência interna – têm de ser coerentes – e (3) da sua capacidade para invocar o apoio de uma comunidade particular de peritos detentora de uma legitimidade mais ampla. (YOUNG, 2010, pp. 39s).

Na busca pelo desenvolvimento de uma “Sociologia da Educação” que possa pensar as políticas educacionais e os currículos, Young (2010), baseado nos trabalhos de Durkheim e Bernstein, defende a objetividade dos conhecimentos para a elaboração dos currículos. Importante afirmação

feita por ele é a de que o próprio fato de que o conhecimento é socialmente construído constitui a causa de sua objetividade. Dizendo de outra maneira, não é porque o conhecimento é socialmente construído que não exista um corpo de conhecimentos necessários para uma formação que seja, de fato, global, crítica e eficiente.

Ao afirmar isso, o autor critica, simultaneamente, aquilo que ele chama de visões neoconservadoras e tecnicistas sobre as políticas educacionais e a elaboração dos currículos. Os neoconservadores, por sua vez, defendem a ideia irrestrita da sacralidade do conhecimento clássico, do conhecimento como algo em si mesmo, totalmente desvinculado dos processos de construção social em seu desenvolvimento. Já os tecnicistas acreditam numa educação funcional, estritamente voltada para o mercado de trabalho e ao pragmatismo do “saber fazer”, em oposição ao conhecimento teórico e acadêmico.

Na visão do autor, é a concepção relativista na elaboração dos currículos que permite a entrada da educação tecnicista-instrumentalista. Para ele, por desenvolver a ideia de que todo conhecimento é relativo, fundamentado nas relações de poder e nas disputas de classe, o relativismo abre espaço para o instrumentalismo. Ora, se todo conhecimento é relativo, o conhecimento, no currículo, faz bem em seguir uma linha instrumentalista e funcional, voltada para o mercado de trabalho. Assim é a conclusão daqueles que defendem o currículo instrumentalista, fundamentando-se, portanto, na falta de objetividade epistemológica das concepções relativistas de algumas pedagogias pós-modernas e progressistas.

A proposta sociorrealista de Young (2010) busca o equilíbrio entre as ideias dos conservadores-tradicionalistas e dos progressistas. Nela, o autor afirma que o conhecimento tem sim um aspecto objetivo, que é realmente necessário para a formação de um corpo de conhecimentos que seja realmente “poderoso” para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, mas que ele é socialmente construído. Baseado nas ideias de Durkheim sobre a divisão entre os conhecimentos “sagrado” e “profano”, Young (2010) contrapõe a ideia do saber meramente pragmático dos instrumentalistas com a concepção propedêutica do tradicionalismo. Sua proposta, na verdade, sintetiza dialeticamente a necessidade das duas dimensões para uma formação adequada: a dimensão do conhecimento prático (do “saber fazer” de uma determinada profissão) e a dimensão do conhecimento teórico-metodológico (o conhecimento da academia e dos especialistas). Ao descrever o ponto central do desequilíbrio nas teorias instrumentalistas, ele afirma:

A questão que o instrumentalismo não aborda tem a ver com as condições que são necessárias para a produção ou aquisição do conhecimento e com a razão por que as condições econômicas nunca podem ser o único critério aplicado ao currículo. (YOUNG, 2010, p. 68).

Sobre o perigo do relativismo pós-moderno na elaboração de políticas educacionais e currículos, o autor argumenta que:

[...] as teorias sociais do conhecimento, quer sejam humanistas, marxistas, ou, mais recentemente, pós-modernistas, explicitam o caráter social e histórico do conhecimento e que este é sempre, pelo menos em parte, o conhecimento de “alguém”. Contudo, ao tornar explícito tais aspectos do conhecimento, tais teorias acabam, com demasiada facilidade, por alegar que ele é apenas de alguns indivíduos – nada mais, nada menos do que isso. (YOUNG, 2010, p. 68).

E ainda:

O segundo problema das teorias pós-modernistas é que fazem com que as teorias sociais do conhecimento conduzam, inevitavelmente, ao relativismo e à negação de qualquer possibilidade de um conhecimento objetivo (YOUNG, 2010, p. 68).

A discussão deste autor, portanto, aponta uma proposta para se pensar o currículo que vai além destas três perspectivas: a neoconservadora, a pós-modernista e a instrumentalista. A proposta apresentada por ele, chamada sociorrealista, pode ajudar com a pesquisa, no sentido de se pensar uma política curricular, como a BNCC, que promova o pensamento geográfico crítico e uma formação voltada para a cidadania. Principalmente, para se pensar uma política curricular que dê conta de uma formação global para o aluno, ou seja, uma educação que tenha um forte fundamento teórico-metodológico, mas que também responda à inserção deste estudante no mercado de trabalho. Uma educação que possibilite ao aluno tornar-se um cidadão crítico e participativo socialmente.

Assim, a teoria sociorrealista, de Young (2010), traz uma contribuição para se pensar a questão da formação global do aluno, na esfera da Geografia apresentada na BNCC do Ensino Fundamental. A visão de currículo defendida por este autor afirma que qualquer país que queira ter sucesso na economia global emergente deve possuir todos os programas de educação vocacional voltados tanto para o mundo do trabalho como para o acesso ao conhecimento disciplinar. Para ele, esses programas têm que ter uma orientação vocacional e desenvolver competências e conhecimentos relacionados com o trabalho em campos de atividades específicos. Têm, também, de ser educativos, no sentido em que devem oferecer oportunidades, tanto aos jovens como aos trabalhadores mais velhos, de adquirirem conhecimentos a que podem não ter acesso no local de trabalho e que apoiarão o seu progresso no sentido do ingresso no ensino pós-obrigatório não universitário e nas universidades.

Para ele, no atual modelo econômico não existe mais razão para que a dicotomia entre o vocacional e o ocupacional se perpetue. No entanto, o que se observa é que esta dicotomia ainda

persiste. O autor, portanto, discorre sobre algumas possibilidades para as razões desta condição ainda persistirem.

Outros pontos tratados pelo autor foram as razões que levaram a formação profissional dos docentes das instituições de educação e formação pós-secundária não universitária a ser negligenciada. Ele defende que, para a promoção de um currículo que abarque os aspectos acadêmico e vocacional, faz-se necessário, antes, proceder uma atenção sistemática para com o desenvolvimento profissional dos docentes dessas instituições.

Young (2010) apresenta quatro modelos para um reflexão sobre as possibilidades para um currículo mais assertivo: 1) O modelo do Instituto Nacional; 2) O modelo baseado nas instituições não universitárias; 3) O modelo baseado nas universidades; 4) O modelo da parceria entre universidade e estabelecimento de ensino não universitário. Após discorrer sobre os problemas e contribuições de cada modelo, Young se detém mais sobre o modelo da parceria entre universidade e estabelecimento de ensino não universitário. Segundo ele, este modelo tem sido amplamente adotado no Reino Unido, onde tem envolvido, normalmente, uma parceria entre o departamento de educação de uma universidade e um grupo de instituições. É um modelo, portanto, que, na visão do autor, pode oferecer algumas contribuições. Contudo, o principal problema no modo como o modelo tem sido desenvolvido no Reino Unido reside no fato de as instituições de ensino não universitário raramente possuírem os recursos e o saber específico no domínio da pedagogia vocacional que são necessários. Por isso, os alunos não desfrutam da oportunidade de desenvolverem sua pedagogia vocacional especializada. Outro problema no modelo é que a divisão do trabalho entre os dois tipos de instituições não encoraja a investigação e o desenvolvimento da pedagogia em domínios especializados.

Ao pensar possibilidades, o autor sugere duas formas possíveis de modificar o modelo das parcerias para melhor: (1) O envolvimento de uma unidade dedicada à investigação com departamentos fortes em áreas, como: engenharia, tecnologias da informação, agricultura, direito e educação; (2) O estabelecimento de parcerias entre as referidas instituições de ensino não universitário e as “novas” universidades no Reino Unido, e entre essas instituições e as universidades generalistas e das áreas tecnológicas na África do Sul.

O autor conclui afirmando que está consciente de que tais propostas têm implicações consideráveis em termos de recursos e também exigiriam uma mudança de atitudes, especialmente nas universidades, mas também nos próprios estabelecimentos de ensino não universitário. Young (2010), como foi apresentado até aqui, desenvolve, assim, sua concepção teórica a respeito da construção de currículos para uma educação que seja efetivamente global e eficaz para o desenvolvimento do aluno e sua participação na sociedade.

Neste sentido, ao se pensar uma política curricular que realmente possa incluir e não excluir, promovendo uma educação global e a construção do pensamento crítico do aluno para a formação cidadã, é necessário entender melhor o que é, de fato, o conceito de cidadania, no contexto do ensino de Geografia.

Para isso, é preciso compreender que o conceito de cidadania não pode ser analisado apenas segundo sua concepção atual, conforme ele é pensado na modernidade. Conforme afirma Oliveira (2001), este conceito, como todos os outros na elaboração do pensamento universal, desenvolve-se a partir do processo de formação da civilização ocidental, passando, assim, por diferentes significações ao longo do processo histórico. Para este autor, um é o conceito de cidadania dos gregos, outro mais elaborado é o dos romanos; uma é a concepção de cidadania durante o feudalismo, outra diferente é encontrada durante o renascimento. E todo este processo, que não deixa de ser repleto de contradições, avanços e retrocessos, é que dá origem à concepção contemporânea de cidadania (OLIVEIRA, 2001). É importante lembrar, entretanto, que este processo está ainda em construção e que se desenvolve no centro de disputas por conquistas de direitos sociais, políticos e de uso e apropriação do espaço.

Importante contribuição sobre o assunto é a de Cavalcanti (2012) quando denuncia, na atualidade, uma ideia recorrente de cidadania, fundada a partir das concepções de sociedade moderna que se deram no contexto do advento da independência dos EUA e da Revolução Francesa, que enfatiza apenas sua dimensão política. Ou seja, uma concepção de cidadania apenas como a participação política do indivíduo no pleitos eleitorais. Para Santos (2003), no atual contexto social de injustiça e desigualdade extrema, o sistema reduz a ideia de cidadania à capacidade para o consumo. Assim, nesse contexto, o indivíduo é reduzido a uma forma amputada de cidadania, que, por meio da influencia da mídia e de uma política de Estado que muitas vezes, além de não investir, parece trabalhar contra uma Educação para formação da real cidadania, é tratado, durante toda a vida, apenas como “usuário” ou “consumidor”. Como um número de registro eleitoral quase com o único direito de ser “convidado” de tempos em tempos para a “festa da cidadania”, nas eleições (SANTOS, 2003).

Assim sendo, a concepção de cidadania que pretende-se estabelecer para a análise da Geografia da BNCC fundamenta-se numa perspectiva mais ampla do conceito, que leva em conta uma participação social mais efetiva e um futuro mais justo para os alunos da Educação Básica do país. Como afirma Cavalcanti e Souza (2014):

Nessa perspectiva, cidadania está ligada à participação da vida coletiva incluindo reivindicações de inclusão social, de respeito à diversidade e de direitos mais amplos para melhores condições de vida e de sobrevivência. Trata-se de uma noção de cidadania que “exercita o direito a ter direitos, aquela que cria direitos, no cotidiano, na prática da vida coletiva e pública”,

destacando-se sua dimensão territorial, formulada, conforme mencionado anteriormente, em termos de direito à cidade, direito ao usufruto da cidade, direito a habitar a cidade (que não significa consumir, mas viver a cidade). (CAVALCANTI; SOUZA, 2014, p. 5).

Para melhor analisar esta concepção de cidadania que enfatiza a noção de pertencimento, e que, nos trabalhos de Oliveira (1999; 2000), está intrinsecamente relacionada às questões geográficas de espacialidade, é interessante ressaltar os movimentos de transformação pelos quais passou este conceito (cidadania) ao longo do tempo. Neste sentido, o autor propõe que um determinado indivíduo, para exercer de maneira plena sua condição de cidadão, deve conhecer e experimentar em sua prática social todas as dimensões da cidadania: (1) a dimensão civil; (2) a dimensão política; (3) a dimensão socioeconômica; (4) a dimensão cívica; (5) a dimensão do consumo; e (6) a dimensão do pertencimento (OLIVEIRA, 2001).

A dimensão civil é aquela na qual o cidadão tem garantia de seus direitos e deveres cívicos, como direitos civis à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei. Na dimensão política, o cidadão tem garantida a possibilidade de participar politicamente da vida em sociedade e das decisões que melhor direcionem o conjunto social. A dimensão socioeconômica é aquela na qual há a possibilidade de contestação junto às forças do Estado para a aquisição de bens sociais e culturais, para a manutenção da vida dos cidadãos e dos seus pares. A dimensão cívica perpassa pelas normativas que garantem a boa convivência entre as pessoas. A dimensão do consumo possibilita que o cidadão garanta seu direito ao consumo de bens materiais, sociais, culturais e naturais, possibilitando-o, assim, manter, de maneira satisfatória, sua vida em um sentido mais abrangente. A dimensão do pertencimento, por fim, é a da organização territorial, na qual o cidadão está assentado (OLIVEIRA, 2001).

Como já foi falado, para o autor estas concepções de cidadania desenvolveram-se a partir dos movimentos históricos e das transformações nos modos de produção e nas organizações políticas dos diferentes períodos.

Período nevrálgico, na visão do autor, para a consolidação do conceito de cidadania moderno, que institui a cidadania vinculada à ideia de nacionalidade, tendo o espaço urbano (a cidade) como principal símbolo destas transformações, é o período de transição da sociedade absolutista feudal para o capitalismo. Para Oliveira (2001), os marcos destas transformações na forma de se pensar a cidadania foram as Revoluções Industrial (séc. XVII) e Francesa (séc. XVIII). Nas quais a burguesia e alguns indivíduos autônomos rebelaram-se contra o poder do estado absoluto e da Igreja, passando, assim, com este movimento, pela primeira vez, a uma maior autonomia como sujeitos sociais. A partir daí firmam-se, na sociedade, as bases do *contratualismo* como uma nova forma de regulação da vida política e social dos indivíduos (OLIVEIRA, 2001). Assim, é instituída as bases do conceito moderno de cidadania.

Existem, porém, algumas diferenças, ainda segundo Oliveira (2001), entre a forma como se constitui a cidadania moderna, a partir das revoluções europeias, e como ela se desenvolve no Brasil, desde seu período colonial, passando pelo Brasil império, até o período republicano. Para ele:

[...] o percurso da história da cidadania no Brasil se deu em sentido inverso ao caminho experimentado pela Inglaterra, onde a conquista de direitos sociais no presente século foi precedida dos direitos civis, no século XVIII, e dos direitos políticos, no século XIX. (OLIVEIRA, 2001).

Neste sentido:

[...] notaremos que no Brasil a cidadania foi fortemente influenciada pela regulação do trabalho e pela disciplina imposta ao trabalhador urbano sob a tutela do Estado. Por interesses econômicos e de classe, o Estado imporia uma legislação trabalhista que, salvo todas as suas incorreções e elementos autoritários, contribuiria, de maneira ambígua, para impulsionar a associação de classes profissionais em sindicatos por categorias e a participação do trabalhador na vida política do país num sentido mais amplo². As cidades foram, preferencialmente, o polo e o palco privilegiado desse desenvolvimento. Da era Vargas até recentemente, o trabalhador urbano que não portasse a carteira de trabalho como comprovante de sua ocupação profissional corria o risco de ser preso na rua quando abordado por um policial. Desse modo, era o “Estado quem definia quem era e quem não era cidadão, via profissão” (OLIVEIRA, 2001, p. 77).

As concepções de Santos (2003) a respeito de como o processo de globalização se dá de maneira diferenciada a partir das diferentes condições entre os Estados Nações traz, também, alguma luz sobre a questão da cidadania, sobretudo nas condições de uma desigualdade perversa como no caso do Brasil. Neste caso, a vinculação do exercício da cidadania à nacionalidade é substituída pela cidadania estabelecida pela capacidade de consumo do indivíduo. Esta desigualdade estrutural é, de fato, a origem das tensões entre as diferentes classes sociais e da atual convulsão política no Brasil. E enquanto esta questão central não for atacada de forma séria e sincera pelos agentes que detêm o poder nacional, não haverá uma pacificação político-ideológica no sentido de uma ideia nacionalista de “Pátria mãe”. Pois, como afirmado por Engels e Marx (1998) em seu livro *A ideologia alemã*, a tomada de consciência de classe e a percepção das injustiças sociais, mesmo que por uma parcela minoritária de uma determinada população, é um processo sem retorno e seu desfecho natural é alguma forma de revolução (ENGELS; MARX, 1998).

Voltando as relações entre a atual forma de globalização e a cidadania, Santos (2003) afirma que o domínio da técnica, levado a proporções de controle e fluxo de informações extraordinários, encontra-se a serviço de uma lógica hegemônica global: a lógica do consumo. As novas condições técnicas, possíveis pela primeira vez com eficácia mundial, criam possibilidades para uma estratégia global de produção e consumo, por parte dos detentores dos meios de produção.

Hoje em dia, mais que no passado, a pobreza adquire aspectos ontológicos na formação dos excluídos, daqueles que não se enquadram, que não alcançam o padrão de consumo estabelecido. Este padrão é propagado pelas grandes empresas que, através da velocidade nas técnicas de informação e propaganda, formulam ideologias, vendem “estilos de vida” e produzem, com isso, além de mercadorias, os próprios modelos de consumidores adequados para seus produtos. Esta afirmação de Santos (2003) expressa bem a situação:

[...] ser pobre não é apenas ganhar menos do que uma soma arbitrariamente fixada; ser pobre é participar de uma situação estrutural, com uma posição relativa inferior dentro da sociedade como um todo. E essa condição se amplia para um número cada vez maior de pessoas. (SANTOS, 2003, p. 59).

Esta situação ainda não foi superada devido à competitividade agressiva de uma lógica onde o lucro é cada vez mais o principal motivo de grande parte das relações. Esta lógica nas relações é repassada como único modelo possível, como imposição de comportamentos, tomando o lugar de conceitos e sentimentos como a ética, a solidariedade e a cidadania. A partir daí, instalam-se o hedonismo generalizado, a coisificação do outro e uma violência latente que é resultado das tensões na estrutura social (SANTOS, 2003).

Além das seis dimensões de cidadania apresentadas, Oliveira (2001) formula, ainda, a ideia de dimensão espacial da cidadania, que se refere a espacialidade vivida pelo cidadão, tendo o espaço urbano como *locus central* das contradições que envolvem esta forma de cidadania (OLIVEIRA, 2001). Na argumentação de Cavalcanti e Souza (2014):

O exercício da cidadania, nesse entendimento, não está garantido formalmente, ao contrário pressupõe movimentos sociais constantes que promovem a discussão e a definição de pautas específicas em cada contexto, para o que contribui a formação básica dos grupos sociais. Nesse sentido, a escola e as disciplinas escolares se articulam historicamente ao projeto de formação da cidadania. Pela escola, pode-se empreender significativos esforços para questionar o sentido mais restrito de cidadania e promover situações que possibilitem o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos sobre

a sua realidade social, sobre seu direito a condições mais dignas de sobrevivência, direito às suas manifestações culturais, sobre o direito de acesso ao conhecimento e aos espaços da cidade. Cavalcanti e Souza (2014, p. 6).

Para finalizar, conclui-se que, para se pensar a Geografia apresentada na política nacional curricular que é objeto da presente pesquisa (BNCC), é necessário levar em conta uma perspectiva crítica de currículo e de ensino de Geografia, que não seja reducionista ao ponto de cair no relativismo conceitual. Também, é importante entender o conceito de cidadania de maneira mais abrangente, levando-se em conta, para o ensino de Geografia, que as contradições sociais materializam-se nas múltiplas escalas do espaço geográfico e que as localidades vivenciadas pelo aluno em seu cotidiano são seu primeiro ponto de contato com elas.

Surge daí, então, a importância de se investigar as relações entre a construção do pensamento geográfico, no ensino de Geografia, e a formação cidadã do aluno. Este é, pois, o assunto que será abordado na próxima seção do trabalho.

3.2 O pensar geograficamente e a formação cidadã

Pensar geograficamente é apropriar-se das categorias, conceitos e instrumentalidade próprias da Geografia para compreender a sociedade em suas dinâmicas, que são a origem do espaço geográfico e que, por isso, podem ser discernidas nele e através dele. Concebe-se, assim, o pensar geograficamente como instrumento poderoso para a compreensão da realidade e a Geografia como conhecimento necessário para a formação cidadã.

Pensar geograficamente está relacionado à formação cidadã porque, conforme a concepção adotada nesta pesquisa, esta maneira de pensar deve ultrapassar os aspectos topológicos e a dimensão das formas, buscando-se, assim, as origens das causas dos fenômenos sociais que se manifestam nas formas espaciais (GONZÁLEZ, 2015). Souto (1998) afirma que alguns dos procedimentos didáticos necessários à sequência de atividades de ensino de Geografia que propiciam a construção do pensamento geográfico, são: percepção, escala, distribuição, distância, interação entre o meio físico e ação antrópica, tempo histórico, relações sociais, estruturas e sistemas territoriais (SOUTO, 1998). Assim, conclui-se que o pensar geográfico é construído a partir da aquisição das ferramentas teórico-metodológicas da Geografia, enquanto ciência, com suas categorias e conceitos específicos, através da mediação didática de um professor que domine as técnicas e metodologias desta disciplina. Na verdade, afirma-se, aqui, que o pensamento geográfico agrega percepção e mais discernimento das dinâmicas sociais, indo mais fundo nas inter-relações espaciais com suas contradições e movimentos característicos na atual fase de produção, circulação e consumo. O pensamento geográfico aprofunda o pensamento espacial, verticalizando-o através de sua relação

com os diferentes períodos históricos que precederam sua formação e que dão origem à sua dimensão social. Arredondo (2016, p. 32) chega a afirmar que, enquanto o pensamento espacial é natural, embora seja também uma forma característica de se pensar o espaço, o pensamento geográfico é um processo intelectual que vai além da simples informação sensorial ou de observação. Para esta autora:

[...] aprender geografia significa adquirir e desenvolver um conjunto de habilidades denominadas “pensamento geográfico”, as quais permitem as pessoas, resolver problemas espaciais em contexto geográfico (problemas geoespaciais), compreendendo o funcionamento do território e sendo conscientes de sua ação espacial. (ARREDONDO, 2016, p. 37, tradução nossa).

Esta autora relaciona, portanto, o desenvolvimento do pensamento geográfico ao conceito de território. Assim, em sua visão, o sentido social do conhecimento geográfico, através da formação do pensamento geográfico, é desenvolver, no aluno, a habilidade de resolver problemas espaciais. Para tanto, é necessário, segundo ela, compreender o funcionamento do território e se tornar consciente de suas ações no espaço (ARREDONDO, 2016).

O que fica afirmado até aqui é que todos os conceitos e categorias da Geografia devem ser mobilizados no processo de ensino. Para isso, a dimensão conceitual, principalmente construída durante um processo sólido de formação do professor, é o fundamento teórico-metodológico para a construção do pensamento geográfico e para a formação cidadã do aluno. Assim, por exemplo, a categoria lugar não está desassociada do conceito de território, ou o conceito de região do espaço geográfico. E mais, o espaço geográfico é o modo específico e necessário de uma Ciência (no caso aqui tratado, a ciência geográfica) olhar, interpretar e, se possível, transformar a realidade social. Esta realidade é extremamente complexa, pois possui diferentes dimensões interpretativas: social, cultural, econômica, simbólica, política etc. Além disso, quando escolhe-se a categoria lugar para se pensar a Geografia da Base, fica entendido, como foi apresentado anteriormente a partir das ideias de Straforini (2008), uma perspectiva escalar mais complexa de abordagem dos conteúdos. O lugar revela muito do poder de verticalização hegemônica do território, mas também aponta discontinuidades e falhas na construção estrutural da sociedade. Ao captar a dimensão relacional e subjetiva, bem como o contato imediato que o aluno tem em seu corpo e em seus sentidos com a produção material e imaterial que lhe advém da estrutura social, o conceito de lugar é fundamental para a construção do pensamento geográfico e para a ação social. Com isso, afirma-se que o conhecimento geográfico básico é um direito social.

A dimensão teórico-metodológica é fundamental para o desenvolvimento do pensamento geográfico. Neste sentido, observa-se uma relação intrínseca entre as categorias e conceitos geográficos e a formação cidadã. Embora admita-se várias outras dimensões para o desenvolvimento do

pensamento geográfico no ensino, um domínio adequado dos conceitos geográficos e da metodologia desta ciência é indispensável para a formação do aluno de Geografia.

Ainda conforme o trabalho de Arredondo (2016), são elencadas três meta-habilidades para a resolução de problemas geográficos. Segundo foi falado anteriormente, esta autora concebe o objetivo social do ensino de Geografia como a capacidade de resolução de problemas geográficos. Para ela, estas meta-habilidades, são: (1) Integração de informação geoespacial; (2) Produção do pensamento geográfico; e (3) Expressão do pensamento geográfico.

A integração de informação geoespacial está relacionada à geo-referenciação e à conceitualização geográfica. A produção do pensamento geográfico é a capacidade de se orientar espacialmente e a localização geográfica; a compreensão do espaço geográfico, a análise territorial, a valorização e atuação responsável com o espaço geográfico. A meta-habilidade de expressão do pensamento geográfico, para a autora, engloba as habilidades de representação cartográfica, leitura e escrita de textos geográficos e a produção de outros dispositivos gráficos (ARREDONDO, 2016).

Focaliza-se, para a presente pesquisa, a dimensão da conceitualização geográfica, relacionada à integração de informação geoespacial no trabalho de Arredondo (2016), porque ela é o fundamento para o processo de construção do pensamento geográfico e, portanto, para a formação cidadã do aluno. Concorde-se, assim, com a afirmação desta autora quando fala que:

Em âmbito internacional, tem-se evidenciado que os estudantes espanhóis, ao terminar o primário, têm um alto domínio de conceitos geográficos simples como latitude/longitude ou paralelo e meridiano, etc. Apresentam um domínio menor de conceitos mais difíceis, referidos à Geografia agrária, de população e geografia urbana, clima ou geomorfologia; e evidenciam um domínio escasso de conceitos complexos como as atividades econômicas e a segregação espacial. (ARREDONDO, 2016, p. 42, tradução nossa).

Nesta passagem, nota-se a dificuldade dos alunos em relação ao desenvolvimento do pensamento conceitual. Esta forma de pensamento, denominada por (VYGOTSKY, 2001) de funções psicológicas superiores, exige uma capacidade maior dos processos mentais de abstração, generalização e conceitualização. Ela é fundamental para a formação do pensamento científico e geográfico e para o desenvolvimento de um cidadão mais autônomo, que possa pensar criticamente. Pois vai além da dimensão das formas e das sensações imediatas, adentrando na esfera das essências e das origens dos fenômenos espaciais. O professor de Geografia pode trabalhar para desenvolver esta função cognitiva (o pensamento por conceitos) por meio de seu trabalho com os alunos a partir dos conteúdos da disciplina.

Em pesquisa realizada por (CAVALCANTI; SOUZA, 2018) acerca da relação entre os conceitos geográficos e o objetivo da formação cidadã em pesquisas sobre o ensino de Geografia no país,

estes autores demonstram aspectos importantes do papel do ensino de Geografia e do desenvolvimento do pensamento geográfico para a formação cidadã:

É por considerar que no nosso entendimento de Geografia as questões relativas à sociedade, aos grupos, aos indivíduos e aos processos de interações num dado meio social pode criar nas pessoas uma percepção de mundo para compreenderem que em um dado espaço não vivemos só, vivemos em grupo com pessoas que possuem outras percepções de mundo e que nossas relações poderão ser conflituosas. Apropriamo-nos, assim, teórica e conceitualmente de uma Geografia que tem por base as questões de relevância social e que possibilita meios para captar os problemas que julgamos socialmente relevantes para pensarmos sobre o espaço e sobre nossas condições nesse espaço. Trata-se de uma Geografia cujas bases conceituais permite ser uma ciência com um olhar mais integrador, aberto, ao mesmo tempo às contribuições de outras áreas do conhecimento e potencializando, do ponto de vista intelectual, os sujeitos cada vez mais para uma ação cidadã. (CAVALCANTI; SOUZA, 2018, p. 19, tradução nossa).

O conhecimento geográfico é fundamental para que o aluno compreenda um mundo e uma sociedade nos quais as informações e as inovações da ciência e da técnica exigem cada vez mais ferramentas intelectuais para seu desenvolvimento enquanto cidadão ativo e participante socialmente. O conhecimento do espaço é uma destas ferramentas necessárias para que ele possa atuar de forma mais consciente, segura e autônoma diante das questões e desafios da sociedade contemporânea. Em um mundo que valoriza a disputa e a competitividade, a cidadania encontra-se relacionada, também, à capacidade de se trabalhar no sentido da promoção da solidariedade entre as pessoas. Assim, o ensino de Geografia, na busca pelo desenvolvimento do pensamento geográfico, torna-se, conjuntamente com as outras disciplinas e áreas do conhecimento, importante ferramenta para o entendimento do mundo. O entendimento é o primeiro passo para a transformação. Para buscar-se solidariedade e mais justiça social, é necessário, também, um grande conhecimento acerca das contradições da sociedade. É o desenvolvimento do pensamento geográfico, por meio do conhecimento geográfico, que permite ao aluno lidar com mais segurança com o seu ambiente imediato e com as influências que lhe chegam de um mundo globalizado e interconectado pela técnica e a informação. Influências, por sua vez, tanto positivas quanto, infelizmente na maioria dos casos, atualmente, extremamente negativas e desconcertantes.

Ainda no século passado, Lacoste (1988) já alertava acerca da importância e da necessidade crescente do conhecimento e do pensamento geográfico para a formação do cidadão. Segundo ele:

De fato, nunca conhecimentos geográficos e uma iniciação ao raciocínio geográfico verdadeiro foram tão necessários à formação dos cidadãos. Isso

resulta, ao mesmo tempo, do papel considerável da mídia e do desenvolvimento de procedimentos democráticos na sociedade francesa da segunda metade do século XX. (LACOSTE, 1988, p. 254).

Embora falando da França, quem poderia discordar da atualidade destas afirmações. De fato, o que se pode notar é a intensificação dos processos sociais, geográficos e o aumento da velocidade na circulação de produtos materiais e imateriais no atual modelo produtivo. O autor continua:

A mídia transmite informações procedentes de todos os países do mundo (ciclones, tremores de terra, mas também guerras civis e conflitos de todas as ordens). Se não se quer que essa onda de notícias provoque a indiferença da opinião, é preciso que esta possa integrá-las a uma representação do globo suficientemente precisa e diferenciada. O mundo é ininteligível para quem não tem um mínimo de conhecimentos geográficos. (LACOSTE, 1988, p. 254).

A relação entre o conhecimento geográfico, no desenvolvimento do pensamento geográfico do aluno, e a formação cidadã é demonstrada, também, na pesquisa realizada por (CAVALCANTI; SOUZA, 2018). Para este levantamento, os autores procederam a leitura dos títulos, palavras chaves e resumos de 72 pesquisas, atentando para a presença das seguintes palavras: cidadania, cidadão, atuação, participação, democracia, direito e ação coletiva. A partir dessas palavras, observaram quais se vinculavam com a formação para a cidadania. Seu objetivo era pesquisar a relação existente entre formação conceitual e formação para a cidadania presentes nas teses e dissertações sobre o ensino de Geografia verificadas no levantamento. Destes 72 trabalhos sobre formação conceitual, encontram, então, 25 teses e dissertações que focavam ou tangenciavam o tema cidadania. Posteriormente, ao selecionar esses 25 trabalhos como tendo foco na cidadania, estes autores procuraram, então, identificar qual era a meta de formação para cidadania que orientavam estes investigadores em suas pesquisas. A Figura 7 demonstra cinco metas distintas.

Nota-se, pois, na Figura 7, que em oito pesquisas o conhecimento é condição básica para a cidadania. Pode-se inferir que, para esses pesquisadores, ter o domínio teórico conceitual da ciência potencializa nos sujeitos uma atuação cidadã. O pensamento da maior parte destes pesquisadores que tiveram seus trabalhos analisados por (CAVALCANTI; SOUZA, 2018), a respeito da necessidade do conhecimento como condição para a cidadania, se coaduna, portanto, com a perspectiva defendida até aqui nesta presente pesquisa.

A próxima seção do trabalho versará a respeito da forma como é tratada a concepção de cidadania na Geografia da BNCC do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais).

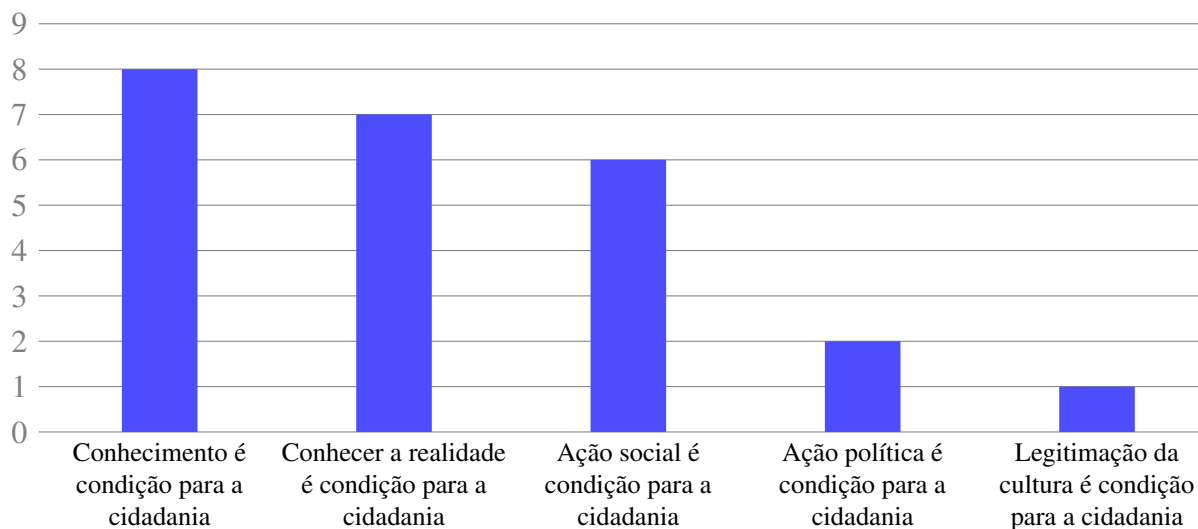


Figura 7: Teses e dissertações sobre o Ensino de Geografia no Brasil que abordam a formação conceitual e as metas para a formação para a cidadania – 2004 a 2015.

Fonte: (CAVALCANTI; SOUZA, 2018).

3.3 A formação cidadã na Geografia da BNCC

Para desenvolver a análise a respeito de como a Geografia da Base trata a questão da formação cidadã a partir do ensino desta disciplina, busca-se, pois, no apoio dos diferentes autores apresentados anteriormente, entender a relação entre a formação do pensamento geográfico e o exercício da cidadania, levando-se em conta suas diferentes dimensões (CAVALCANTI; SOUZA, 2014; OLIVEIRA, 2001).

Observa-se, na Geografia da BNCC do Ensino Fundamental, uma dupla preocupação em relação à formação do aluno e ao exercício da cidadania. Uma de ordem teórico-metodológica e outra relacionada ao seu desenvolvimento enquanto sujeito autônomo, ativo e participante socialmente.

Isto fica demonstrado em sua recorrente narrativa a respeito das relações existentes entre o conhecimento geográfico e o papel de cada sujeito para o desenvolvimento humano e social voltado para o exercício da cidadania. No documento, encontra-se, na parte que desenvolve breve análise sobre cada uma de suas unidades temáticas, mais especificamente na análise da unidade “O sujeito e seu lugar no mundo”, a seguinte afirmação:

[...] o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas. (BRASIL, 2017, p. 314).

A Geografia, no documento, busca, em todo seu texto, relacionar as dimensões da teoria e da prática, para uma formação geográfica que afirma levar em consideração o desenvolvimento de um pensamento crítico e, ao mesmo tempo, uma formação global, que responda à realidade das expectativas pragmáticas do cidadão contemporâneo.¹

É elemento de um pensamento geográfico crítico voltado para a formação cidadã o desenvolvimento do aluno em sua capacidade para resolver problemas relacionados à dimensão da espacialidade no contexto social que se manifesta no seu contado direto com o mundo a partir de seu cotidiano nos diferentes lugares com os quais interage. Para tanto, uma política curricular que realmente corresponda às necessidades dos cidadãos deve responder a condição de uma formação teórica sólida, no sentido de construção de um pensamento geográfico crítico, que possa interpretar corretamente o mundo e as dinâmicas do espaço social. É preciso reconhecer, no documento, uma preocupação teórico-metodológica no sentido de estabelecer relações entre o ensino de Geografia e a realidade dinâmica, multifacetada e complexa que envolve os estudantes de hoje. Pode-se observar isso na ideia de se estabelecer cinco unidades temáticas que perpassam por todos os anos do Ensino Fundamental numa contínua progressão de conhecimentos.

Vê-se isso claramente, também, na forma como a Geografia do documento relaciona a formação do pensamento conceitual e os processos do ser humano com seu ambiente imediato com o papel das dinâmicas sociais na produção do espaço e com a apropriação e o uso dos elementos físico-naturais na atualidade. Assim, a

[...] dimensão conceitual permite que os alunos desenvolvam aproximações e compreensões sobre os saberes científicos – a respeito da natureza, do território e da territorialidade, por exemplo – presentes nas situações cotidianas. Quanto mais um cidadão conhece os elementos físico-naturais e sua apropriação e produção, mais pode ser protagonista autônomo de melhores condições de vida. (BRASIL, 2017, p. 317).

Tratando, ainda, acerca de uma formação para a cidadania que leve em conta a dimensão da espacialidade e do pertencimento (CAVALCANTI; SOUZA, 2014; OLIVEIRA, 2001) e de uma formação que seja crítica e ao mesmo tempo genuinamente global (YOUNG, 2010), ao final dos comentários sobre as unidades temáticas, é afirmado que:

Em todas essas unidades, destacam-se aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de si-

¹Deve-se, entretanto, não deixar de lado, neste ponto, aquelas considerações levantadas por alguns autores em relação ao atual contexto político do país, no que diz respeito às políticas neoliberais internacionais e seus projetos para a Educação em escala global (LIBÂNEO, 2016; MACEDO, 2018; SIMÕES, 2017), e o parecer da AGB (2017), comentados na introdução da pesquisa, bem como a discussão levantada por Girardi (2017), que se encontra na subseção 1.3.1 do presente trabalho.

tuações e problemas da vida cotidiana, tais como: estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de espaços públicos; e propor ações de intervenção na realidade, tudo visando à melhoria da coletividade e do bem comum. (BRASIL, 2017, p. 316).

A formação cidadã, segundo o que pode ser observado até aqui, por meio dos autores estudados, está indissociavelmente relacionada ao pensamento crítico. É necessário que o aluno consiga desenvolver certas capacidades intelectuais que lhe ajudem a não simplesmente aceitar as informações que lhe chegam, mas contestar, indagar, questionar e resolver os problemas da realidade. Nesse sentido, duas habilidades serão desenvolvidas pelo estudante através de uma formação geográfica básica: a capacidade de lidar com os problemas e desafios do cotidiano, na perspectiva da espacialidade, e um discernimento crítico mais aguçado, que o leve a distinguir entre o verdadeiro e o falso, entre as informações que estão fundamentadas em fatos e aquelas que tentam ocultá-los ou escamoteá-los. Observa-se, na BNCC, uma busca por definição constante de princípios e propósitos para educação geográfica, sempre num sentido integrador, relacionando suas concepções de pensamento espacial e raciocínio geográfico com uma perspectiva interdisciplinar voltada para a cidadania. Há, ainda, um esforço constante, na Geografia do documento, de comunicação entre as diferentes unidades, conhecimentos, habilidades e competências específicas da disciplina com as competências gerais previstas na Base. O trecho a seguir do documento demonstra algo desses elementos:

[...] a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade sem preconceitos étnicos, de gênero ou de qualquer outro tipo). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 313).

A função de uma política curricular para o ensino de Geografia é desenvolver o entendimento do estudante sobre formação social e a produção do espaço que ali se realiza e que se configura em sua organização. Para isso, a compreensão das diferentes escalas, na observação dos fenômenos geográficos, e a construção do pensamento geográfico fornece subsídio para o desenvolvimento do pensamento crítico e, conseqüentemente, para o exercício da cidadania. Cada lugar com os quais o aluno entra em contato é revelador, em alguma medida, da estrutura da sociedade e dos processos que o engendraram. E a função do conhecimento geográfico é a busca por mais justiça social em um espaço que seja mais solidário e menos contraditório e desigual. Um espaço onde, nos dizeres de Souza (2013), o tom da autonomia soe mais alto que o da heteronomia e da segregação.

Para tanto, faz-se necessário entender que, assim como cada lugar é objeto de uma razão global e de uma razão local que convivem dialeticamente (SANTOS, 2003), o currículo também é um território (por quê não também um lugar?) em disputa (ARROYO, 2011). A multiescalaridade dos fenômenos sociais e geográficos perpassa pelas disputas dos temas e conteúdos do currículo. E a cidadania, que para (CAVALCANTI; SOUZA, 2014) é o exercício do direito a ter direitos (direito à cidade, direito à habitação, enfim, direito a uma apropriação mais justa e solidária do espaço) se instaura, também, no campo do conhecimento e do ensino, no campo político-curricular.

Neste sentido, é importante trazer a crítica que Arroyo (2011) faz ao cientificismo positivista e produtivista dos currículos que se distanciam do importante valor dado às memórias e histórias nas escolas e nos processos educativos. Este autor fala da disputa que ocorre no “território do currículo” para que haja uma revisão de como as memórias e histórias dos coletivos populares são mostradas na educação e do direito que eles têm de que suas memórias-histórias sejam também conhecimentos importantes a serem ensinados na escola (ARROYO, 2011).

A partir das análises realizadas até aqui sobre a Geografia da BNCC, faz-se necessário afirmar uma constatação importante relacionada diretamente ao documento e à formação cidadã. Alguns objetos de conhecimento e habilidades, principalmente nos três últimos anos do Ensino Fundamental, priorizam uma Geografia voltada para os países do norte. Possui, portanto, uma concepção de território um tanto quanto frouxa em sua vinculação com o conceito de poder. Reafirma-se, assim, implicitamente, em algumas partes do documento, uma perspectiva conservadora e tradicionalista de geopolítica global. Uma política curricular como a BNCC é palco de lutas sobre o espaço de cada tema por ela apresentado. Nota-se, na Base, uma certa falta de espaço para “outras geografias” e “olhares” sobre o mundo em alguns dos conhecimentos e habilidades apresentados na Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Na unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”, para o nono ano do Ensino Fundamental, tem-se como objeto de conhecimento a “Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização”. Uma das habilidades apresentadas para esta unidade é:

Analisar de que forma a hegemonia estadunidense é exercida em diferentes regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural na América Latina e África. (BRASIL, 2017, p. 343).

Na planilha do material suplementar encontrado no site oficial do Governo Federal, para esta unidade temática, observa-se o seguinte comentário como sugestão para redação de currículos, ainda falando da hegemonia europeia no lugar da estadunidense, fato que foi alterado posteriormente na Base:

Esta habilidade diz respeito a compreender e avaliar criticamente a hegemonia europeia. O continente europeu teve papel preponderante na organização do mundo contemporâneo, com relevante atuação na Guerra Fria e nos momentos posteriores. Espera-se que o aluno possa analisar a reestruturação da economia global após os anos 1980, da organização toyotista da produção e da organização da economia atual (que inclui blocos econômicos, hegemonia compartilhada e domínio do capital financeiro), a fim de reconhecer o percurso do continente europeu diante das adversidades de conflitos, guerras e disputas e sua influência cultural. (BRASIL, 2017).

Pode-se constatar que o objeto de conhecimento para esta unidade foi mudado de “A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura” para “Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização”. Contudo, julga-se necessário preservar os comentários da planilha do material suplementar para o redator do currículo, principalmente por dois motivos. Primeiro: este material ainda encontra-se disponível no site oficial do Governo Federal e sendo amplamente usado para elaboração de currículos segundo os parâmetros da Base. Segundo: o que observa-se na mudança realizada não altera de todo a visão de uma geopolítica voltada para os países do norte, no documento. O que ocorre é uma transferência argumentativa de uma geografia política voltada da hegemonia europeia para a estadunidense.

Na unidade temática do nono ano “Conexões e escalas”, ainda para o nono ano, encontra-se o objeto de conhecimento “Corporações e organismos internacionais”. Uma das habilidades para esta unidade é: “Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais no processo de globalização/mundialização” (BRASIL, 2017). Utilizando o mesmo princípio para a utilização do material suplementar, no comentário para o redator do currículo exposto na planilha do site oficial, encontra-se que:

Nesta habilidade, espera-se que o aluno possa compreender e avaliar criticamente a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população. As organizações internacionais são órgãos multilaterais responsáveis pela integração, inter-relação e acordos envolvendo diversos países. (BRASIL, 2017).

Neste ponto é preciso notar a utilização da expressão “organizações econômicas mundiais” à luz das ideias de Santos (1986) a respeito da mal utilização de termos, como: mundiais, globais, multinacionais etc, para empresas e corporações que, na realidade, não são multinacionais, mas, sim, transnacionais (esta discussão encontra-se na subseção 1 do capítulo 2 deste trabalho). Pois, quase sempre, estes atores hegemônicos continuam defendendo os interesses econômicos e a geopolítica unilateral de seus países de origem. Fundamentados em Libâneo (2016), constata-se que

é necessário manter muita atenção com relação à influência destes atores internacionais no campo das políticas educacionais e curriculares, como é o caso do documento escolhido como objeto da presente pesquisa.

A Geografia da BNCC possui fundamentação teórica que, com a colaboração de outros fatores que vão além das questões curriculares na Educação nacional, pode propiciar o desenvolvimento de um ensino de Geografia integrado. Ao tratar o fenômeno geográfico, o documento procura estabelecer uma rede de relações entre os objetos de conhecimento e as habilidades das diferentes unidades temáticas, numa perspectiva de ensino de Geografia mais dinâmica e integradora. Neste sentido, a Geografia da Base traz a ideia de “situação geográfica” para trabalhar com as diferentes unidades, de maneira integrada e complementar, por meio de seus objetos de conhecimentos e habilidades. Na verdade, este é um ponto favorável da Geografia apresentada na Base. No aspecto da fundamentação teórico-metodológica do documento, é possível encontrar possibilidades para um ensino geográfico voltado para a construção do pensamento geográfico e para a formação cidadã. Pois, como nos é apresentado nas teorias de Young (2010) e Libâneo (2016), o conhecimento é fator fundamental para uma formação eficaz. E, segundo Vygotsky (2001), é por meio do conhecimento que as funções superiores do intelecto são desenvolvidas, através de uma relação dialética entre o conhecimento e o exercício de sua construção no contato com situações que exercitem suas capacidades de pensamento e resolução de problemas (VYGOTSKY, 2001).

O Quadro 3 a seguir, retirado de um material de referência pedagógica produzido pela Editora Moderna, baseado na BNCC do Ensino Fundamental, sintetiza um pouco desta proposta de tentativa de inovação para ensino de Geografia, por meio de uma perspectiva mais integrada entre as diferentes unidades temáticas do documento.

Encerrando, assim, esta seção, o final do conteúdo apresentado no quadro abaixo estabelece relação com o assunto a ser tratado na próxima e última subseção da pesquisa, que versará a respeito do conceito de lugar e sua ligação com a formação cidadã.

3.3.1 O conceito de lugar e a formação cidadã

O lugar é a dimensão onde o aluno entra em contato com determinadas formas do espaço geográfico, através dos objetos e das paisagens com os quais interage em suas ações cotidianas. Este espaço é formado, também, por relações interpessoais e de ações que participam, conjuntamente, de toda a estrutura sistêmica e processual da sociedade. O lugar é o ponto de intersecção entre o global e o local, é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão dialética entre a verticalização da lógica hegemônica dos grandes atores transnacionais e as virtualidades da dimensão cotidiana, do cidadão em sua prática social, em sua espacialização enquanto sujeito social.

Quadro 3: Quadro síntese sobre a dinamicidade entre as unidades temáticas da Geografia da BNCC do Ensino Fundamental na perspectiva do Ensino de Geografia.

AS NOVIDADES DA BNCC

No Ensino Fundamental predomina a descrição nas aulas de Geografia; nos Anos Finais, a monografia regional comanda o raciocínio geográfico. Ainda explicamos o que ocorre em uma região por meio da descrição dos elementos desse espaço e suas dinâmicas internas. A principal novidade é formular objetivos de aprendizagem capazes de colocar em primeiro plano uma Geografia escolar analítica que avance para além da descrição.

Retornando nosso exemplo, ao observar a possível concentração de moradias no entorno da estação de trem do município, o que se faz comumente é descrever esses elementos — a estação, a via férrea, a localização das moradias etc. Um aprofundamento significa, muitas vezes, a classificação dos elementos: os tipos de transporte, as funções do espaço urbano etc. Assim, não se formam as redes de relações fundamentais que poderiam explicar o porquê da concentração espacial. Pode ser que a construção da estação de trem tenha impulsionado a formação da aglomeração urbana; ou, ainda, que tenha ocorrido um deslocamento das moradias para essa área, com a construção de novos loteamentos, porque uma parte significativa dos moradores utiliza o trem para ir ao local de trabalho, em outro município.

As perguntas formuladas pelos alunos devem ser ponto de partida para a construção de novas questões que busquem esclarecer o que foi questionado: o que explica algo em um lugar pode ser um fenômeno que ocorre em outro lugar muitíssimo distante; esses lugares, no entanto, estão imbricados uns nos outros em uma rede, que deve ser identificada e analisada pelos alunos. É assim que os alunos podem “compreender aspectos fundamentais da realidade”, como propõe a BNCC.

Fonte: <<https://redes.moderna.com.br/tag/base-nacional-comum-curricular/>>.

Em uma sociedade que, cada vez mais, obedece aos parâmetros de uma lógica que enquadra os diferentes lugares e os indivíduos que ali se encontram segundo a medida estabelecida pelo mercado, ou seja, a medida do lucro produtivista, o lugar se estabelece como possibilidade de comunicação em meio às normas, que, geograficamente, manifestam-se nas formas espaciais. Santos (2002), falando destas ordens global e local que se contradizem dialeticamente no espaço, afirma que:

No primeiro caso, a solidariedade é produto da organização. No segundo caso, é a organização que é produto da solidariedade. A ordem global e a ordem local constituem duas situações geneticamente opostas, ainda que em cada uma se verifiquem aspectos da outra. A razão universal é organizacional, a razão local é orgânica. No primeiro caso, prima a informação que, aliás, é sinônimo de organização. No segundo caso, prima a comunicação. (SANTOS, 2003, pp. 338s).

A força do conceito de lugar para a formação cidadã do aluno vem da sua capacidade de lidar com a dimensão do espaço vivido, integrando aspectos das formas preestabelecidas pelo espaço já concebido, com suas características muitas vezes provenientes de outros lugares e dinâmicas externas, e os elementos da subjetividade. O lugar torna-se, portanto, sempre híbrido, associando elementos daquilo que lhe é imposto de fora com os sentimentos, culturas e histórias dos sujeitos que o vivenciam.

É na intersecção entre as diferentes escalas, entre os elementos do global e do local, que o ensino de Geografia contribui para a formação cidadã. A percepção das diferenças entre os lugares e suas populações, a construção da identidade do aluno, uma visão mais crítica em relação aos problemas socioambientais e uma atuação no sentido de melhorar seu ambiente cotidiano são partes da formação para a cidadania. Para a maioria dos jovens estudantes de Educação Básica do Brasil, o lugar é o seu espaço possível. Ali encontram-se seus afetos, relacionamentos, traumas, obrigações, momentos de prazer e de lutas. O ensino de Geografia, por meio da formação de um pensamento geográfico crítico, pode ampliar as possibilidades de compreensão do mundo e da sociedade. Assim, compreendendo melhor a sociedade na qual está inserido, o aluno adquire mais ferramentas para atuar de forma mais consciente e exercer sua cidadania. É no plano do local que o aluno experimenta o espaço geográfico. A cidade, as paisagens, suas histórias e memórias; suas contradições, suas dificuldades, violências e traumas. O conceito de lugar é, pois, fundamental para a formação cidadã do aluno. Nas palavras de Carlos (2007):

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela *tríade habitante - identidade - lugar*. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações

que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no accidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo. (CARLOS, 2007, p. 20).

A Geografia da BNCC traz, como contribuição da educação geográfica, a formação do conceito de identidade relacionado, também, à categoria lugar. Afirma-se, no documento, que:

[...] a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem que ganha significado, à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. (BRASIL, 2017, p. 311).

A perspectiva a respeito do conceito de lugar escolhida para esta pesquisa é a de que o lugar não pode ser tratado de maneira desvinculada da noção de totalidade do espaço geográfico. É exatamente no seu sentido imediato, na sua possibilidade de contato com o cotidiano do aluno, que esta categoria adquire importância para a construção do pensamento geográfico. No contato do aluno com a cartografia, e a partir do ensino por meio dos símbolos, dos significados das imagens e das paisagens, criam-se possibilidades para o entendimento do mundo. Nesse sentido, a Geografia pode ampliar a visão de mundo dos estudantes, formando-os para uma participação socialmente mais efetiva e para o exercício da cidadania.

A unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo” explora a categoria geográfica de lugar em associação ao conceito de identidade. A visão de progressão escalar no decorrer de todos os anos do Ensino Fundamental estabelece, no documento, uma clara intenção de construção da identidade cidadã do aluno já a partir dos primeiros anos do Ensino Fundamental. A proposta da Geografia para esta unidade temática do documento é levar o aluno de uma compreensão mais lúdica e relacional, com seu entorno cotidiano, a partir de seu espaço imediato de vivência, para uma compreensão escalar mais abrangente, que, conseqüentemente, passa a considerar temas políticos, econômicos e culturais mais complexos. Busca-se, assim, uma ampliação progressiva da escala geográfica para a abordagem dos objetos de conhecimento e das habilidades, não apenas desta unidade, mas de todas as unidades temáticas do documento.

No entanto, para que se possa conceber o trabalho com o conceito de lugar como possibilidade para a formação cidadã, é necessário ter em mente que esta categoria não existe separadamente das relações e das dinâmicas sociais. Nas palavras de Souza (2013):

[...] não há, na prática, lugares “descarnados”, sem um referente “material” (ainda que apenas virtual, mítico-lendário ou fictício: Valhala, Jardim do Éden, Ilha da Utopia, Lilibut...); por outro lado, um espaço material cujas relações sociais que o animavam desapareceram, se extinguiram (uma cidade fantasma), certamente perdeu as características que o tornavam um lugar, tanto quanto aquelas que dele faziam um território. (SOUZA, 2013, p. 118).

É interessante notar a relação que este autor estabelece entre os conceitos de lugar e território. Isto vem de encontro com a forma como tem-se analisado até aqui a categoria lugar sempre vinculada a noção de totalidade (e, portanto, de escala geográfica) para tentar entender a forma como esta categoria é apresentada na Base, no sentido de suas possibilidades para o desenvolvimento do pensamento geográfico e o exercício da cidadania.

Assim, outro aspecto importante da relação entre o conceito de lugar e a formação cidadã é justamente sua vinculação necessária com as contradições e solidariedades da dialética cotidiana com suas múltiplas possibilidades de desenvolvimento das relações interpessoais, a reproduzirem, ou não, as pressões globais. O lugar é, portanto, uma possibilidade real de transformação voltada para o exercício da cidadania, como afirmara Santos (2003). Souza, ainda, chega a colocar a categoria lugar também sempre associada ao conceito de poder, relacionando mais uma vez as categorias lugar e território. Segundo ele:

Na prática, lugares são, menos ou mais claramente, e menos ou mais fortemente, quase sempre territórios. Isso tem a ver com o fato de que às identidades sócio-espaciais se associam, sempre, relações de poder espacializadas, em que se nota a finalidade de defender as identidades e um modo de vida (ou também, e não raro usando isso como pretexto, o propósito de defender os privilégios de um grupo ou o acesso privilegiado a certos recursos). (SOUZA, 2013, pp. 121s)

A forma como o conceito de lugar é utilizado, associado ao exercício da cidadania, em todas as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades na Geografia da Base é em uma perspectiva sintética, conforme apresentada por Straforini (2008), ou seja, que parte do local para o global. Contudo encontram-se ali elementos que demonstram maior complexidade e um cuidado com o sentido de integração e totalidade na análise do espaço geográfico e no ensino de Geografia. Existe uma coerência na utilização do princípio de Conexão em toda a geografia apresentada ali. E embora trabalhe-se no documento com um ensino geográfico que parte do local para o global, há elementos que integram bem os conteúdos, demonstrando, assim, uma forma de utilizar o conceito

de lugar vinculado às complexidades do espaço geográfico moderno. Ao explicitar alguns objetivos da unidade temática “Conexões e escalas” afirma-se no documento que:

Em Conexões e escalas, a atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global. Portanto, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos precisam compreender as interações multi-escalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e interações espaciais mais complexas. (BRASIL, 2017, p. 314).

Há possibilidades, na Geografia apresentada na BNCC para o Ensino Fundamental, de trabalhar-se os diferentes temas e conteúdos geográficos a partir do conceito de lugar, numa perspectiva que leve em conta a complexidade das dinâmicas sociais da atualidade voltada para o exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escolheu-se, para o desenvolvimento da pesquisa, analisar a Geografia presente na BNCC do Ensino Fundamental a partir da utilização da escala geográfica no ensino e da categoria lugar, como apresentadas no documento, para a construção do pensamento geográfico e o exercício da cidadania, devido a sua importância para a formação global e o pensamento crítico do aluno.

A BNCC é uma política curricular que se constitui a partir de um processo de produção de políticas educacionais para a Educação Básica do país. A ideia de uma base curricular nacionalmente comum encontra sua primeira expressão mais estruturada a partir da elaboração das DCNs, em 2010. Foi a partir das discussões acerca das DCNs que se consolidou o processo de elaboração da BNCC.

Após a análise da BNCC, pode-se dizer que o componente curricular Geografia, na área de ciências humanas da BNCC para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), demonstra grande coesão metodológica e rigor em relação às suas competências específicas, vinculadas às outras competências do documento, assim como em suas unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades.

Em relação à discussão sobre a diferenciação entre o pensamento geográfico e o pensamento espacial, no documento, constata-se a necessidade de um enquadramento maior dos princípios do raciocínio geográfico com as principais categorias específicas da Geografia. Afirma-se, pois, que as verdadeiras bases para o desenvolvimento do raciocínio geográfico têm de ser as categorias e os conceitos próprios desta ciência. O que na Base são chamados de princípios do raciocínio geográfico não são funções intelectuais que possam ser caracterizadas como específicas da Geografia.

Outro tema importante da Geografia apresentada na Base é a preocupação com a interdisciplinaridade com as outras áreas de conhecimento do documento. Embora perceba-se um esforço sempre presente de relacionar os temas e conhecimentos da Geografia com os conteúdos de outras áreas, constata-se que, devido à problemática levantada anteriormente, sobre os princípios do raciocínio geográfico no documento, ocorre o perigo de haver uma integração interdisciplinar superficial entre eles. A comunicação da Geografia com as outras áreas só pode ser efetiva a partir do embasamento e do compromisso teórico com as categorias geográficas, pois a verdadeira interdisciplinaridade é fundamentada na solidez teórico-metodológica das diferentes ciências em suas especificidades.

No que se refere à escala geográfica, ela é tratada no documento segundo uma perspectiva que desenvolve as diferentes unidades, conhecimentos e habilidades progressivamente, em todos os anos do Ensino Fundamental, segundo um modelo sintético de trabalhar-se com a escala geográfica, que parte do local para o global. No entanto, observa-se na Base um cuidado na maneira de tratar os conteúdos, levando-se em conta a multidimensionalidade que envolve o trabalho com a escala geográfica no ensino, por causa da complexidade que envolve os fenômenos geográficos contemporâneos.

Com relação ao conceito de lugar, observou-se que no documento ele é trabalhado, principalmente, na unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”, porém, todos os conteúdos das diferentes unidades temáticas são integrados, permitindo, assim, amplas possibilidades para o ensino e a produção de currículos e livros didáticos.

No que tange às possibilidades para o exercício da cidadania, a partir do documento, sabe-se que existem outros fatores necessários para que o ensino de Geografia possa realmente ser implementado como apresentado na Base. No entanto, em relação à Geografia do documento, o que se constata é uma preocupação com a formação de um aluno que realmente pense o espaço geográfico levando em conta a complexidade de sua totalidade. Encontra-se, portanto, na Geografia da BNCC, possibilidades, para o desenvolvimento do pensamento geográfico. E, como ficou constatado na pesquisa que o conhecimento é direito fundamental para o exercício pleno da cidadania, pode-se afirmar que a Geografia apresentada na BNCC do Ensino Fundamental demonstra possibilidades para o ensino de Geografia e a formação cidadã.

Pode-se dizer que a concepção que se tinha a respeito da Geografia na BNCC do Ensino Fundamental foi sendo alterada ao longo de todo esse processo de trabalho e pesquisa. Quando se iniciou esta pesquisa, tinha-se uma visão a respeito do documento que não correspondia à verdadeira seriedade e coesão com que foram organizadas as competências, as unidades temáticas, os objetos de conhecimentos e as habilidades da Geografia da Base. Entretanto, ao aprofundarem-se as análises, o que encontra-se no documento é uma Geografia bem organizada em seus fundamentos teórico-metodológicos e bem pensada para corresponder à progressão intelectual dos alunos ao longo dos anos do Ensino Fundamental.

Na verdade, o que fica proposto com a finalização da pesquisa é que a Geografia da BNCC do Ensino Fundamental, em todos os seus anos, pode ser levada seriamente em consideração como possibilidade para diálogos acerca dos futuros rumos que o Ensino desta disciplina vem tomando no país, no que concerne até mesmo ao que está-se projetando para a continuidade desta política curricular no Ensino Médio.

Neste sentido, afirma-se que a realização do Ensino de Geografia, como proposto na Base do Ensino Fundamental, depende de diversos fatores que vão além do que está prescrito, no do-

cumento, para os currículos. É necessário, também, levar-se em consideração o currículo que é praticado. E isso abarca situações e práticas complexas, como a formação do professor, as diferentes realidades e condições materiais das escolas, que condicionam, diretamente, as práticas de ensino de Geografia em sala de aula, etc.

No entanto, observa-se, com a conclusão do trabalho, que a ideia de uma política nacional curricular, que estabeleça os principais temas e objetos de conhecimento para o ensino de Geografia em escala nacional é importante para promover o direito e o acesso ao conhecimento geográfico. Conhecimento geográfico que, na atualidade, se torna fundamental para uma formação que seja promotora da participação social, no exercício da cidadania, e da luta pelos direitos e mais justiça social.

Considera-se, ainda, a dimensão da segurança teórico-metodológica do professor em sala de aula como fundamental para o desenvolvimento de uma formação básica de Geografia, voltada para o exercício da cidadania. A partir do que fica exposto nesta dissertação, afirma-se que é a partir de uma fundamentação teórico-metodológica dos próprios conceitos e categorias geográficos, bem amarrados com as ferramentas voltadas de maneira mais específica para o ensino desta disciplina, que o professor encontra subsídios para o desenvolvimento do seu trabalho.

A escala geográfica e o conceito de lugar são partes da estrutura teórico-metodológica da Geografia, enquanto ciência. E é a partir da fundamentação teórico-metodológica do professor, de sua familiaridade em operar com os conceitos e categorias geográficos, adquiridos em sua formação e em sua dedicação pessoal à disciplina, que o processo de desenvolvimento do pensamento geográfico pode ocorrer.

Abre-se, assim, novas perspectivas para futuras pesquisas relacionadas à importância da formação do professor de Geografia para o desenvolvimento do pensamento geográfico, com vistas à formação voltada para o exercício da cidadania, a partir das unidades temáticas, dos objetos de conhecimento e das habilidades apresentadas na BNCC do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais).

Espera-se com esse esforço promover subsídios para o fortalecimento da consciência da importância que o conhecimento geográfico tem para a formação cidadã. Neste processo, afirma-se que o desenvolvimento do pensamento geográfico perpassa por um ensino de Geografia fundamentado nos principais conceitos e categorias que constituíram esta ciência ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2009.

ARREDONDO, P. M. *Modelo de progresión del aprendizaje geográfico como proceso situado: aulas interculturales como caso de estudio*. Tese (Doutorado) — Pontificia Universidad Católica de Chile, 2016.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS. *Dialogar e resistir: porque dizemos não à nova Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <http://files.agb-belohorizonte.webnode.com.br/200000459-cbeafcce42/DIALOGARERESISTIR.pdf>.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 2.048, p. 27833–27841, 1996. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15/05/2017.

_____. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília, 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Documento preliminar, Segunda versão revista. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 22/06/2017.

_____. *Edital de convocação 01/2017– CGPLI*: Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/>.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Caderno Cedes*, v. 25, maio-ago 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15/05/2017.

_____. Contribuições para o estudo do espaço e da Geografia. In: CASTELAR, S. (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. [S.l.]: Contexto, 2017.

CAPEL, H. *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea: una introducción a la Geografía*. Barcelona: Montesinos, 1981.

CARLOS, A. F. A. *O Lugar no/do Mundo*. São Paulo: FFLCH, 2007.

CASTELLAR, S. M. V.; JULIASZ, P. C. S. Educação Geográfica e Pensamento Espacial: conceitos e representações. *ACTA Geográfica*, p. 160–178, 2017. Boa Vista, Edição Especial. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4779>.

CASTRO, I. E. d. O problema da escala: Conceitos e Temas. In: CASTRO, I. E. d.; GOMES, P. C. d. C.; CORRÊA, R. L. (Org.). *Geografia*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CASTRO, J. A. d. Evolução e desigualdade na educação brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673–697, 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

CAVALCANTI, L. d. S. *Ensino de Geografia na escola*. Campinas (SP): Papyrus, 2012. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CAVALCANTI, L. de S.; SOUZA, V. C. de. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento. *Revista da Anpege*, v. 7, n. 1, p. 193–203, out. 2011.

_____. A formação do professor de geografia para atuar na educação cidadã. In: BONASTRA, Q.; JUNIOR MAGNO; TAPIA, M. V. P. (Ed.). *Actas del XIII Coloquio Internacional de Geocrítica: El control del espacio y los espacios de control*. Barcelona, 2014. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/LanadeSouza.pdf>. Acesso em: 20/04/2019.

_____. Geographical Concepts and the Goal of Citizenship Formation in Brasil. In: PINEDA-AFONSO, J. A.; ALBA-FERNANDEZ, N. D.; NAVARRO-MEDINA, E. (Org.). *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*. Sevilha: IGI Global's Online Bookstore, 2018. p. 458–480.

CAVALCANTI, L. S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papyrus, 1998.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. (Ed.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CLAVAL, P. *História da Geografia*. Tradução de José Braga Costa. Lisboa: Edições 70, 2006. (Coleção Biblioteca 70, 25).

CORRÊA, R. L. *Região e Organização Espacial*. São Paulo: Ática, 1990.

_____. Espaço como conceito-chave da Geografia: Conceitos e Temas. In: CASTRO, I. E. d.; GOMES, P. C. d. C.; CORRÊA, R. L. (Org.). *Geografia*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

COUTO, M. A. C. Pensar por conceitos geográficos. In: CASTELAR, S. (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Pensar por conceitos geográficos. In: CASTELAR, S. (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2017.

CRUZ, I. S. F. *Da mera memorização à leitura de mundo: a construção da formação cidadã no currículo de Geografia do Ensino Médio*. Tese (Doutorado em Geografia Humana) — Universidade de São Paulo, 2015.

DUARTE, R. G. *Educação geográfica, cartografia escolar e pensamento espacial no segundo segmento do Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10112016-135000/pt-br.php>.

ENGELS, F.; MARX, K. *A Ideologia Alemã*. [S.l.]: Martins Fontes, 1998.

FERREIRA, W. A. F. *O Currículo de Geografia: uma análise do documento de reorientação curricular da SEE-RJ*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana) — Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FONSECA, F. P. *A inflexibilidade do espaço cartográfico, uma questão para a geografia: análise das discussões sobre o papel da cartografia*. Tese (Tese de Doutorado) — FFLCH/USP, São Paulo, 2004.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. [S.l.]: Atlas, 1999.

GIRARDI, G. Conjuntura e educação no Brasil. Texto produzido para o XII ENANPEGE: Geografia, Ciência e Política: do pensamento à ação, da ação ao pensamento. 2017.

GOLLEDGE, R. G. The Nature of Geographic Knowledge. In: *Annals of the Association of American Geographers*, [s.n.], 2002. v. 92, n. 1, p. 1–14.

GOMES, P. C. d. C. O conceito de região e sua discussão: Conceitos e Temas. In: CASTRO, I. E. d.; GOMES, P. C. d. C.; CORRÊA, R. L. (Org.). *Geografia*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

GONZÁLEZ, R. d. M. Pensamiento espacial y conocimiento geográfico em los nuevos estilos de aprendizaje. In: *Nativos digitais y Geografía en el siglo XXI: educación geográfica y estilos de aprendizaje*. [s.n.], 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4287195/mod_resource/content/1/TextoMiguel.pdf. Acesso em: 19/04/2019.

HAESBAERT, R. *Regional-Global: dilemas da região e da regionalização na Geografia contemporânea*. [S.l.]: Bertrand Brasil, 2010.

HARVEY, D. O espaço como palavra-chave. *GEOgraphia*, v. 14, n. 28, 2012.

LACOSTE, Y. *A geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra*. Tradução Maria Cecília França. Campinas: Papirus, 1988.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal, lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1983.

_____. *A produção do espaço*. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. [S.l.: s.n.], 2006.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didáticas e formação de professores*. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2013.

_____. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 38–62, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143572>.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [S.l.]: ANPAE, 2018. Livro Eletrônico.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1985. I. Tomo 1. (Col. Os Economistas).

- MATOS, B. *As Ciências Humanas na Base Nacional Comum Curricular*. 2016. Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/o-papel-do-governo-categoria/587-as-ciencias-humanas-na-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 04/06/2018.
- MORAIS, E. M. B. de. As temáticas físico naturais como conteúdo de ensino da Geografia escolar. In: CAVALCANTI, L. d. S. (Org.). *Temas da Geografia na escola básica*. [S.l.]: Papirus, 2013.
- MOREIRA, R. *Pensar e ser Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MORIN, E. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do Ensino Fundamental*. Natal: Editora da UFRN, 1999.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *Learnig to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum*. NRC Press, 2006. Disponível em: <http://www.nap.edu/catalog/11019.html>.
- NÓVOA, A. *Nada substitui o bom professor*. 2006. Palestra proferida no SINPRO-SP. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf.
- NUNES, M. D. d. R. *Reforma curricular em Geografia na Universidade do Estado da Bahia: construção social e o papel dos sujeitos em uma teia de significações entre o pensado e o possível*. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- OLIVEIRA, A. U. d. *Para onde vai o ensino de geografia?* 8ª. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- OLIVEIRA, M. P. Cidadania no Brasil: Elementos para uma Análise. *GEOgraphia*, v. 3, n. 6, 2001.
- PIRES, L. M. *Produção do conhecimento sobre o ensino e a formação de professores de Geografia no Brasil (1970–2018)*. Anápolis–GO, 2018. Relatório parcial de pesquisa.
- POLONI, D. A. R. *A Política Educacional no Brasil e o Ensino de Geografia: Caminhos e Descaminhos*. Tese (Universidade de São Paulo) — Doutorado em Geografia Humana, 1998.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. *Para Ensinar e Aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2009. Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. d.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, p. 1–15, 2009.

- SACRAMENTO, A. C. R. *O currículo na construção do conhecimento geográfico: um estudo da ação docente de duas escolas estaduais de São Paulo*. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.
- SANTOS, M. *Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. *Espaço e Método*. São Paulo: Edusp, 1992.
- _____. *Natureza do espaço*. São Paulo: Nobel, 1996.
- _____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). *A Geografia na sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2015.
- SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. *Revista Retratos da Escola*, v. 11, n. 20, p. 45–59, 2017.
- SOARES, M. d. O. *O Novo Paradigma Produtivo e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia*. Tese (Doutorado em Geografia Humana) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- SOJA, E. El tercer espacio: extendiendo el alcance de la imaginación geográfica. *Geographikós*, p. 71–76, 1997.
- SOUTO, X. M. *Didáctica de la Geografía, problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1998.
- SOUZA, M. L. d. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. [S.l.]: Bertrand Brasil, 2013.
- STRAFORINI, R. *Ensinar Geografia: o desafio na totalidade-mundo nas séries iniciais*. 2ª. ed. São Paulo: Annablume, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem: Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WAKABAYASHI, Y.; ISHIKAWA, T. Spatial thinking in geographic information science: a review of past studies and prospects for the future. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 21, p. 304–313, 2011.

YOUNG, M. F. D. *Conhecimento e Currículo: Do sociocontrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. [S.l.]: Porto Editora, 2010.