

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Instituto de Geociências  
Programa de Pós-graduação em Geografia

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità,  
Corso di Dottorato in Studi Storici, Geografici, Antropologici

Lúcio Antônio Leite Alvarenga Botelho

**O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO EM PERSPECTIVA:  
a Geografia na BNCC brasileira e na *Indicazioni Nazionali italiana***

Tese de doutoramento em regime de cotutela entre  
a Universidade Federal de Minas Gerais e a Università Degli Studi di Padova



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

Belo Horizonte  
2022

Lúcio Antônio Leite Alvarenga Botelho

**O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO EM PERSPECTIVA:  
a Geografia na BNCC brasileira e na *Indicazioni Nazionali italiana***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Doutor em Geografia; e apresentada à Università Degli Studi di Padova, como requisito à obtenção do título de *Dottore di Ricerca in Studi Storici, Geografici ed Antropologici*.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Célio Valadão

Orientadora: Profa. Dra. Lorena Rocca  
Flanqueada pela Profa. Dra. Benedetta Castiglioni

Belo Horizonte  
2022

B748r  
2022

Botelho, Lúcio Antônio Leite Alvarenga.

O raciocínio geográfico em perspectiva [manuscrito] : a Geografia na BNCC brasileira e na *Indicazioni Nazionali* italiana / Lúcio Antônio Leite Alvarenga Botelho. – 2022.

274 f., enc. il. (algumas color.)

Orientador: Roberto Célio Valadão.

Orientadora: Lorena Rocca.

Tese (doutorado) cotutela – Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Geociências; Università Degli Studi di Padova, 2022.

Bibliografia: f. 247-259.

Inclui apêndices.

1. Geografia – Estudo e ensino – Teses. 2. Geografia – Currículos – Teses. I. Valadão, Roberto Célio. II. Rocca, Lorena. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Instituto de Geociências. IV. Università Degli Studi di Padova. V. Título.

CDU: 910.1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

### ATA DE DEFESA DE TESE

Às 09:00 horas do dia 24 de agosto de 2022, através de videoconferência, realizou-se a sessão pública para a defesa da Tese de **Lúcio Antônio Leite Alvarenga Botelho**. A presidência da sessão coube ao orientador **Prof. Roberto Célio Valadão**. Inicialmente, o Presidente fez a apresentação da Comissão Examinadora assim constituída: Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT), Emilia Sarno (Università Telemática Pegaso), Lorena Rocca (Università Degli Studi di Padova), Benedetta Castiglioni (Università Degli Studi di Padova), Valéria de Oliveira Roque Ascenção (IGC/UFMG) e Roberto Célio Valadão (IGC/UFMG), orientador. Em seguida, o candidato fez a apresentação do trabalho que constitui sua **Tese de Doutorado**, intitulada: "*O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO EM PERSPECTIVA: A GEOGRAFIA NA BNCC BRASILEIRA E NA INDICAZIONI NAZIONALI ITALIANA*". Seguiu-se a arguição pelos examinadores e, logo após, a Comissão reuniu-se sem a presença do candidato e do público e decidiu considerar **aprovada a Tese de Doutorado**. Diante da aprovação da Tese sem ressalvas e da qualidade da pesquisa a Comissão recomendou que a Tese seja indicada pelo PPGG/UFMG ao Prêmio de melhor Tese da CAPES da área de Geografia, como também recomendou a indicação ao Prêmio de melhor Tese da área de Ensino de Geografia da ANPEGE. O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pelo Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o Presidente encerrou a sessão e lavrou a presente ata que, depois de lida, se aprovada, será assinada pela Comissão Examinadora.

**Belo Horizonte, 24 de agosto de 2022.**

Assinatura dos membros da banca examinadora:



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Celio Valadao, Professor do Magistério Superior**, em 24/08/2022, às 16:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valeria de Oliveira Roque Ascencao, Professora do Magistério Superior**, em 24/08/2022, às 17:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Machado Rocha Busch Pereira, Usuário Externo**, em 25/08/2022, às 08:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Benedetta Castiglioni, Usuária Externa**, em 30/08/2022, às 10:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Lorena Rocca, Usuária Externa**, em 30/08/2022, às 14:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Emilia Sarno, Usuário Externo**, em 31/08/2022, às 05:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1703799** e o código CRC **9409B479**.

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
COLEGIADO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

### **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**"O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO EM PERSPECTIVA: A GEOGRAFIA NA BNCC BRASILEIRA E NA  
INDICAZIONI NAZIONALI ITALIANA"**

**LÚCIO ANTÔNIO LEITE ALVARENGA BOTELHO**

Tese de Doutorado defendida e aprovada, no dia **24 de agosto de 2022**, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais constituída pelos seguintes professores:

**Carolina Machado Rocha Busch Pereira**

UFT

**Emilia Sarno**

Università Telemática Pegaso

**Lorena Rocca**

Università Degli Studi di Padova

**Benedetta Castiglioni**

Università Degli Studi di Padova

**Valéria de Oliveira Roque Ascenção**

IGC/UFMG

**Roberto Célio Valadão- Orientador]**

IGC/UFMG

Belo Horizonte, 24 de agosto de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Machado Rocha Busch Pereira, Usuário Externo**, em 24/08/2022, às 11:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Celio Valadao, Professor do Magistério Superior**, em 24/08/2022, às 16:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valeria de Oliveira Roque Ascencao, Professora do Magistério Superior**, em 24/08/2022, às 17:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Benedetta Castiglioni, Usuária Externa**, em 30/08/2022, às 10:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lorena Rocca, Usuária Externa**, em 30/08/2022, às 14:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Emilia Sarno, Usuário Externo**, em 31/08/2022, às 05:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1674856** e o código CRC **CE18C72E**.

*Aos meus pais (in memoriam).*

*A minha avó materna,  
que longe do Vêneto, fez sua vida no Brasil.  
Se não fosse por ela, talvez, não eu havia tido  
a curiosidade de viver na Itália.*

*Ao professor Sílvio Silveira (in memoriam),  
por apontar novos caminhos pela Geografia.*



## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Roberto Célio Valadão, por ter aceitado orientar esta pesquisa, pela confiança, pelas longas conversas, pela paciência e disposição em colaborar em todos os momentos, mesmo a distância. Por sua competente e valorosa orientação, por suas pontuações técnicas, sempre certas. Sua competência e segurança foram decisivas, sou muito grato!

À Professora Dra. Lorena Rocca, por ter me acolhido de forma calorosa na Universidade de Pádua, pela confiança em nossa proposta de trabalho, por ter aceitado esse desafio e incentivado o acordo de cotutela, por nossos encontros e por me proporcionar reflexões e ter contribuído com o crescimento da pesquisa. *Grazie infinite!*

À Professora Dra. Valéria Roque Ascensão, por compartilhar seus conhecimentos, por suas excelentes ideias, provocações e discussões acerca do ensino de Geografia.

À Professora Dra. Carolina Busch, um agradecimento muitíssimo especial pela inspiração sobre o tema de pesquisa e por sua generosidade.

À Professora Dra. Benedetta Castiglioni, pelo acolhimento na Universidade de Pádua e por nos auxiliar na concretização do acordo de cotutela. *Grazie tante!*

À Patrícia Silva, amiga e colega da UFMG, pelo apoio, incentivo e companheirismo para enfrentar esse desafio.

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPg) da UFMG; ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências (IGC) da UFMG; e ao Departamento de Relações Internacionais da UFMG (DRI).

À Universidade de Pádua, em especial ao *Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità* e a Comissão Acadêmica do curso de Doutorado, na pessoa da Professora Dra. Giulia Albanese, Diretora do Programa de Doutorado, pela concretização do Acordo de Cotutela entre UFMG e UNIPD.

À Ester Maria Schmitt, secretária do *Ufficio Dottorato e post láurea* da Universidade de Pádua pelo empenho ao longo do processo de cotutela.

À Márcia e demais funcionários técnico-administrativos da secretária do Programa da Pós-graduação em Geografia do Instituto de Geociências (IGC) da UFMG, pela disponibilidade e atenção.

Aos colegas do GEPEGEO, pela parceria e contribuição.

Ao Giovanni e a Chiara do *Museo de Geografia* da Universidade de Pádua pela acolhida no início da trajetória na Itália.

Aos novos amigos na Itália, Renzo, Debora, Stefano e Aurelio, pelo apoio com leituras, pelas boas conversas e empréstimos de livros.

Aos queridos amigos, Arlene, Regis, Márcio, Ricardo, André, Rafael, Gema e Nádia que, ao longo do doutorado, estiveram sempre prontos a me auxiliar.

Ao Fred e ao Kleber pela paciência e companhia durante esse processo.

Aos professores da Banca Examinadora pelas contribuições e por aceitarem o convite.

*“e o homem, nu e desarmado, armava-se e vestia-se, construía o tugúrio e o palácio, a rude aldeia e Tebas de cem portas, criava a ciência, que perscruta, e a arte, que enleva”.*

*(Machado de Assis,  
Memórias Póstumas de Brás Cubas)*

*“...deve, semplicemente deve esistere un punto, físico e cosmico assieme, in cui diventano una cosa sola l'energia mentale e la corposità bruta della materia. Un ponto o un momento verso cui precipitano il delirio più sfrenato della demenza e l'esattezza...”*

*(Renzo Prudenziato,  
Nozze Chimiche)*

## RESUMO

O campo de pesquisa em ensino de Geografia tem se consolidado nas últimas décadas. Há, no momento, centrada preocupação e investimento quanto ao desenvolvimento de ações didático-pedagógicas que favoreçam a superação de aulas convencionais e de métodos ditos tradicionais. Neste contexto, identificamos pesquisadores preocupados com um certo *modus operandi* da Geografia que visa o desenvolvimento e a compreensão de processos cognitivos ligados à ordem espacial das coisas e dos fenômenos. Por conseguinte, termos como Raciocínio Geográfico, assim como outros conceitos análogos, são hoje objetos de pesquisas. Concomitantemente, registra-se em vários países movimento de adequação de seus sistemas de ensino e normativas que regem a educação básica onde é possível perceber tais tendências. Partindo dessa premissa, a presente tese teve como objetivo realizar uma análise das normativas curriculares que regem as etapas do Ensino Fundamental, no Brasil, e do *Primo Ciclo di Istruzione*, na Itália, a partir da utilização de método comparativo e da teoria fundamentada em dados na investigação dos pressupostos da educação geográfica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na normativa italiana – *Indicazioni Nazionali per il curricolo del Primo Ciclo* –, em que pese o comprometimento com o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico. Para tal nos ancoramos na proposta de Roque Ascenção e Valadão (2014, 2016, 2017a, 2017b) e Roque Ascenção, Valadão e Silva (2018), que se baseia no desenvolvimento do Raciocínio Geográfico por meio da mobilização de conceitos fundantes da ciência geográfica e de seu tripé metodológico, a partir da análise de uma situação geográfica. Com vistas a atingir os objetivos desta pesquisa, o que aqui se investiga se fundou em pauta de trabalho que envolveu: (i) a identificação de questões da epistemologia da ciência geográfica e do desenvolvimento da Geografia como disciplina escolar, que nos levou a considerações quanto à importância do desenvolvimento do Raciocínio Geográfico; (ii) a apresentação de propostas destinadas à elucidação do Raciocínio Geográfico, que nos levou à identificação de seus possíveis elementos constituintes; (iii) a apresentação do contexto histórico e da estrutura dos documentos normativos analisados, que permitiu caracterizações e generalizações de seu conteúdo e significado; e a (iv) a identificação, análise e interpretação dos elementos constituintes do Raciocínio Geográfico nos documentos normativos, que nos levou a diagnosticar aproximações e distanciamentos em relação às referências previamente estabelecidas. À vista disso, verificou-se que a BNCC/Geografia contempla, em grande medida, o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico, o que sugere que essa normativa vai ao encontro de questões contemporâneas do campo de pesquisa do ensino de Geografia. Por outro lado, verificou-se que a *Indicazioni Nazionali/Geografia* não contempla plenamente os elementos constituintes do Raciocínio Geográfico conforme as referências preconizadas previamente. Registra-se que, no cotejo das informações e dados aqui discutidos, foi possível perceber que tanto no Brasil, como na Itália, ainda há um longo caminho a perquirir com vistas à evolução do ensino de Geografia, seja no campo das normatizações propriamente ditas, seja no campo de sua prática efetiva na escola e em sala de aula.

Palavras-chave: Geografia Escolar; Ensino de Geografia; Normativas Curriculares.

## RIASSUNTO

Il campo di ricerca nell'insegnamento della Geografia si è consolidato negli ultimi decenni. La comunità scientifica sta indirizzando la sua attenzione allo sviluppo di azioni pedagogiche/didattiche a favore del superamento di una geografia meramente descrittiva. All'interno di questo quadro di riferimento, e con la volontà di implementare innovativi metodi didattici, la ricerca pone al centro il ragionamento geografico quale quadro e contesto di riferimento per un'analisi scientifica delle normative in ambito educativo che regolano il "Ensino Fundamental", in Brasile, e il "Primo Ciclo di Istruzione", in Italia. Per l'analisi si è utilizzato il metodo comparativo e sono stati presi in considerazione la "Base Nacional Comum Curricular" (BNCC) e le "Indicazioni Nazionali per il curricolo del Primo Ciclo e i nuovi ordinamenti" -. Il quadro concettuale di riferimento è il modello di Roque Ascensão e Valadão (2014, 2016, 2017a, 2017b), Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018), che si basa sullo sviluppo del ragionamento geografico attraverso la mobilitazione dei concetti fondanti della scienza geografica e del treppiede metodologico - localizzare, descrivere e interpretare - a partire da una situazione geografica. Per raggiungere gli obiettivi di questa ricerca, si è proceduto con: (i) l'identificazione dei temi snodo fatti emergere dallo studio attento dell'epistemologia della scienza geografica e dallo sviluppo della Geografia come materia scolastica, che ha portato a individuare come elemento centrale l'importanza di sviluppare il ragionamento geografico; (ii) la presentazione di proposte volte ad esemplificare il concetto di "ragionamento geografico", che ha portato all'individuazione degli elementi costitutivi che lo connotano; (iii) la presentazione del contesto storico e della struttura dei documenti normativi analizzati, che ha consentito di far emergere la singolarità e le analogie nei contenuti e nei significati; e (iv) l'identificazione, l'analisi e l'interpretazione degli elementi costitutivi del ragionamento geografico nei documenti normativi, che hanno portato a rilevare possibili piste di miglioramento. In considerazione di ciò, si è riscontrato che il BNCC/Geografia contempla, in larga misura, lo sviluppo del ragionamento geografico, il che suggerisce che questa normativa risponde alle questioni contemporanee nell'ambito della ricerca dell'insegnamento della geografia. D'altra parte, si è riscontrato che le Indicazioni Nazionali/Geografia non contemplano pienamente gli elementi costitutivi del ragionamento geografico secondo i riferimenti precedentemente raccomandati. Dal confronto delle informazioni e dei dati discussi, si rileva che sia in Brasile che in Italia c'è ancora molta strada da fare in vista dell'evoluzione dell'insegnamento della geografia, sia nell'ambito delle normative stesse, sia nella effettiva pratica didattica.

Parole chiave: didattica della geografia; educazione geografica; normative curriculari.

## ABSTRACT

The field of research in Geography teaching has been consolidated in recent decades. There is, at the moment, focused concern and investment regarding the development of didactic-pedagogical actions that favor the overcoming of conventional classes and so-called traditional methods. In this context, we identified researchers concerned with a certain *modus operandi* of Geography that aims at the development and understanding of cognitive processes linked to the spatial order of things and phenomena. Therefore, terms such as Geographical Reasoning, as well as other similar concepts, are now objects of research. At the same time, there is a movement in several countries to adapt their teaching systems and regulations that govern basic education, where it is possible to perceive such trends. Based on this premise, the present thesis aimed to carry out an analysis of the curricular regulations that govern the stages of *Ensino Fundamental*, in Brazil, and of the *Primo Ciclo di Istruzione*, in Italy, using the comparative method and the Grounded Theory in the investigation of the assumptions of geographic education in the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) and in the Italian regulations – *Indicazioni Nazionali per il curricolo del Primo Ciclo* –, despite the commitment to the development of Geographical Reasoning. To this end, we are anchor on the proposal by Roque Ascensão and Valadão (2014, 2016, 2017a, 2017b) and Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018), which is based on the development of Geographical Reasoning through the mobilization of founding concepts of geographic science and its methodological tripod, based on the analysis of a geographic situation. In order to achieve the objectives of this research, what is investigated here was based on a work agenda that involved: (i) the identification of issues in the epistemology of geographic science and the development of Geography as a school subject, which led us to considerations about the importance of developing Geographical Reasoning; (ii) the presentation of proposals aimed at elucidating Geographical Reasoning, which led us to the identification of its possible constituent elements; (iii) the presentation of the historical context and structure of the normative documents analyzed, which allowed characterizations and generalizations of their content and meaning; and (iv) the identification, analysis and interpretation of the constituent elements of Geographical Reasoning in the normative documents, which led us to diagnose approximations and distances in relation to previously established references. In view of this, it was found that the BNCC/Geography contemplates, to a substantial extent, the development of Geographical Reasoning, which suggests that this regulation meets contemporary issues in the research field of teaching Geography. On the other hand, it was found that the *Indicazioni Nazionali/Geography* does not fully contemplate the constituent elements of Geographical Reasoning according to the previously recommended references. It is noted that, in the comparison of the information and data discussed here, it was possible to perceive that both in Brazil and in Italy, there is still a long way to go with a view to the evolution of Geography teaching, whether in the field of regulations themselves, or in the field of its effective practice at school and in the classroom.

Keywords: School Geography; Teaching Geography; Curricular Regulations.

## RESUMEN

El campo de la investigación en la enseñanza de la Geografía se ha consolidado considerablemente en las últimas décadas. En este momento hay una gran preocupación por lo que hay una inversión enfocada en el desarrollo de acciones didáctico-pedagógicas que favorezcan la superación de las clases convencionales y los llamados métodos tradicionales. En este contexto, identificamos investigadores preocupados por cierto *modus operandi* de la Geografía que apunta al desarrollo y comprensión de los procesos cognitivos vinculados al orden espacial de las cosas y los fenómenos. Por lo tanto, términos como Razonamiento Geográfico, así como otros conceptos similares, son ahora objeto de investigación. Al mismo tiempo, existe un movimiento en varios países para adaptar sus sistemas de enseñanza y las normas que rigen la educación básica, donde es posible percibir tales tendencias. Partiendo de esta premisa, la presente tesis tuvo como objetivo realizar un análisis de las normas curriculares que rigen las etapas del *Ensino Fundamental*, en Brasil, y del *Primo Ciclo di Istruzione*, en Italia, utilizando el método comparativo y la teoría basada en datos en la investigación de los supuestos de la educación geográfica en la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) y en la normativa italiana – *Indicazioni Nazionali per il curricolo del Primo Ciclo* –, a pesar del compromiso con el desarrollo del Razonamiento Geográfico. Para eso, nos anclamos en la propuesta de Roque Ascenção y Valadão (2014, 2016, 2017a, 2017b) y Roque Ascenção, Valadão y Silva (2018), que se fundamenta en el desarrollo del Razonamiento Geográfico a través de la movilización de conceptos fundamentales de la ciencia geográfica y su trípode metodológico, a partir del análisis de una situación geográfica. Para lograr los objetivos de esta investigación, lo que aquí se indaga se basó en una agenda de trabajo que involucró: (i) la identificación de problemáticas en la epistemología de la ciencia geográfica y el desarrollo de la Geografía como asignatura escolar, lo que nos llevó a consideraciones sobre la importancia de desarrollar el Razonamiento Geográfico; (ii) la presentación de propuestas encaminadas a dilucidar el Razonamiento Geográfico, que nos condujeron a la identificación de sus posibles elementos constitutivos; (iii) la presentación del contexto histórico y la estructura de los documentos normativos analizados, lo que permitió caracterizaciones y generalizaciones de su contenido y significado; y (iv) la identificación, análisis e interpretación de los elementos constitutivos del Razonamiento Geográfico en los documentos normativos, lo que nos llevó a diagnosticar aproximaciones y distancias en relación a las referencias previamente establecidas. Frente a eso, se constató que la BNCC/Geografía contempla, en gran medida, el desarrollo del Razonamiento Geográfico, lo que sugiere que esta normativa atiende a cuestiones contemporáneas en el campo de investigación de la enseñanza de la Geografía. Por otro lado, se constató que la Indicazioni Nazionali/Geografía no contempla en su totalidad los elementos constitutivos del Razonamiento Geográfico de acuerdo con las referencias recomendadas anteriormente. Se nota que, en la comparación de las informaciones y datos discutidos aquí, fue posible percibir que, tanto en Brasil como en Italia, aún queda mucho camino por recorrer con miras a la evolución de la enseñanza de la Geografía, ya sea en el en el campo de la propia normativa, o en el campo de su práctica efectiva en la escuela y en el aula.

Palabras llave: Geografía Escolar; Enseñanza de la Geografía; Normativas Curriculares.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1 - Rede conceitual alimentadora da análise geográfica com vistas à interpretação da espacialidade do fenômeno .....	121
Figura 4.1 - Divisão da Educação Básica no Brasil.....	140
Figura 4.2 - Divisão do sistema educativo na Itália. ....	141
Figura 4.3 - Divisão do Ensino Fundamental por ano e faixa etária dos alunos - Brasil .....	143
Figura 4.4 - Divisão do <i>Primo Ciclo di Istruzione</i> por ano e faixa etária dos alunos -Itália ..	143
Figura 4.5 - Áreas do Conhecimento e dos componentes curriculares no Ensino Fundamental no Brasil.....	159
Figura 4.6 - Componentes curriculares do <i>Primo Ciclo d'Istruzione</i> na Itália.....	166
Figura 4.7 - Descrição dos princípios do Raciocínio Geográfico segundo a BNCC.....	171
Figura 4.8 - Quantitativo de objetos de conhecimento e habilidades do componente Geografia, por ano do Ensino Fundamental na BNCC.....	175
Figura 4.9 - As metas para o desenvolvimento das competências geográficas ao término da <i>Scuola Primaria</i> e ao término da <i>Scuola Secondaria di Primo Grado</i> na Itália .....	183
Figura 5.1 -Categorias de espaço reconhecidas na BNCC/Geografia (ensino Fundamental) e na <i>Indicazioni Nazionali/Geografia (primo e secondo ciclo)</i> . ....	195
Figura 5.2 - Desempenho da categoria espaço na BNCC e na <i>Indicazioni Nazionali</i> segundo a análise dos excertos. ....	201
Figura 5.3 - Desempenho da categoria espaço na BNCC e na <i>Indicazioni Nazionali</i> segundo a análise das habilidades e dos objetivos de aprendizagem.....	201
Figura 5.4 - Categorias do conceito tempo reconhecidas na BNCC/Geografia (ensino Fundamental) e na <i>Indicazioni Nazionali/Geografia (primo e secondo ciclo)</i> .....	204
Figura 5.5 - Desempenho da categoria tempo na BNCC e na <i>Indicazioni Nazionali</i> segundo a análise dos excertos. ....	210
Figura 5.6 - Desempenho da categoria tempo na BNCC e na <i>Indicazioni Nazionali</i> segundo a análise das habilidades e dos objetivos de aprendizagem.....	210
Figura 5.7 - Categorias do conceito escala reconhecidas na BNCC/Geografia (ensino Fundamental) e na <i>Indicazioni Nazionali/Geografia (primo e secondo ciclo)</i> .....	212
Figura 5.8 - Desempenho da categoria escala na BNCC e na <i>Indicazioni Nazionali</i> segundo a análise dos excertos. ....	216
Figura 5.9 - Desempenho da categoria escala na BNCC e na <i>Indicazioni Nazionali</i> segundo a análise das habilidades e dos objetivos de aprendizagem.....	216
Figura 5.10 - Categorias elaboradas para a abordagem dos processos na BNCC/Geografia (ensino Fundamental) e na <i>Indicazioni Nazionali/Geografia (primo e secondo ciclo)</i> . ....	218



Figura 5.11- Desempenho da categoria processos na BNCC e na <i>Indicazioni Nazionali</i> segundo a análise dos excertos.....	222
Figura 5.12 - Desempenho da categoria processos na BNCC e na <i>Indicazioni Nazionali</i> segundo a análise das habilidades e dos objetivos de aprendizagem. ....	223
Figura 5.13 - Frequência dos conceitos estruturadores que mais se aproximam do que se espera de sua funcionalidade na construção do Raciocínio Geográfico a partir da interpretação dos excertos.....	223
Figura 5.14 - Frequência dos conceitos estruturadores que mais se aproximam do que se espera de sua funcionalidade na construção do Raciocínio Geográfico a partir da interpretação das habilidades e dos objetivos de aprendizagem. ....	224
Figura 5.15 - Aproximações conceituais dos movimentos intelectuais que compõem o tripé metodológico. ....	226
Figura 5.16 - Movimentos intelectuais do tripé metodológico presentes no texto da BNCC/Geografia (ensino Fundamental) e da <i>Indicazioni Nazionali/Geografia (primo e secondo ciclo)</i> .....	226
Figura 5.17 - Aproximações conceituais quanto a situação geográfica e a pergunta geográfica.....	228
Figura 5.18 - Caráter explícito ou implícito na BNCC dos conceitos que integram o Raciocínio Geográfico.....	229
Figura 5.19 - Caráter explícito ou implícito na <i>Indicazioni Nazionali</i> dos conceitos que integram o Raciocínio Geográfico. ....	230
Figura 5.20 - Desempenho dos conceitos que integram o Raciocínio Geográfico na BNCC .....	231
Figura 5.21 - Desempenho dos conceitos que integram o Raciocínio Geográfico na <i>Indicazioni Nazionali</i> .....	232
Figura 6.1- Elementos do ensino de Geografia indicados nas normativas curriculares do Brasil e da Itália. ....	241

## LISTA DE TABELAS

Tabela 5.1 - Frequência das categorias de espaço no texto da BNCC/Geografia (ensino Fundamental) e da <i>Indicazioni Nazionali</i> /Geografia ( <i>primo e secondo ciclo</i> ).....	197
Tabela 5.2 - Frequência das categorias de espaço nas habilidades da BNCC/Geografia (ensino Fundamental).....	198
Tabela 5.3 - Frequência das categorias de espaço nos objetos de aprendizagem da <i>Indicazioni Nazionali</i> /Geografia ( <i>primo e secondo ciclo</i> ). ....	200
Tabela 5.4 - Frequência das categorias de tempo no texto da BNCC/Geografia (ensino Fundamental) e da <i>Indicazioni Nazionali</i> /Geografia ( <i>primo e secondo ciclo</i> ).....	205
Tabela 5.5 - Frequência das categorias de tempo nas habilidades da BNCC/Geografia (ensino Fundamental).....	206
Tabela 5.6 - Frequência das categorias de tempo nos objetos de aprendizagem da <i>Indicazioni Nazionali</i> /Geografia ( <i>primo e secondo ciclo</i> ). ....	208
Tabela 5.7 - Frequência das categorias de escala no texto da BNCC/Geografia (ensino Fundamental) e da <i>Indicazioni Nazionali</i> /Geografia ( <i>primo e secondo ciclo</i> ).....	213
Tabela 5.8 - Frequência das categorias de escala nas habilidades da BNCC/Geografia (ensino Fundamental).....	213
Tabela 5.9 - Frequência das categorias de escala nos objetos de aprendizagem da <i>Indicazioni Nazionali</i> /Geografia ( <i>primo e secondo ciclo</i> ). ....	215
Tabela 5.10 - Frequência das categorias de processo no texto da BNCC/Geografia (ensino Fundamental) e da <i>Indicazioni Nazionali</i> /Geografia ( <i>primo e secondo ciclo</i> ).....	218
Tabela 5.11 - Frequência das categorias de processo nas habilidades da BNCC/Geografia (ensino Fundamental).....	219
Tabela 5.12 - Frequência das categorias de processo nos objetivos de aprendizagem da <i>Indicazioni Nazionali</i> /Geografia ( <i>primo e secondo ciclo</i> ). ....	221

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB - Câmara de Educação Básica

CONSED – Conselho Nacional de Secretarias de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

GEPEGEO - Grupo de Estudos em Ensino e Pesquisa em Geografia

LDB – Lei de Diretrizes e Base

MUIR – *Ministero dell'istruzione, università e ricerca*

NRC – National Research Council

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

SSIS – *Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario*

UDINE – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	21
<b>Capítulo 1 – O contexto da pesquisa: trajetória da investigação</b> .....	31
1.1 Tema e delimitação da problemática da pesquisa .....	31
1.2 Questões da pesquisa, hipótese e objetivos .....	38
1.3 Trajetória da pesquisa, método e procedimentos.....	41
<b>Capítulo 2 – Perspectivas da Geografia Escolar</b> .....	47
2.1 Geografia Escolar: da prática tradicionalista e da função da Geografia na contemporaneidade .....	48
2.2 Considerações sobre a evolução do pensamento geográfico.....	62
2.2.1 O que questões da epistemologia da Geografia podem nos revelar? .....	64
2.2.2 O Espaço Geográfico e sua multiplicidade de enfoques: a delimitação do objeto de estudo.....	76
2.2.3 – Do caráter determinista ao caráter multiparadigmático .....	82
2.3 Considerações sobre essas primeiras questões .....	89
<b>Capítulo 3 – Proposições na construção de um Raciocínio Geográfico</b> .....	92
3.1 Raciocínio Geográfico ou Pensamento Espacial? .....	95
3.2 A proposta de Merenné-Schoumaker.....	100
3.3 O Papel do pensamento espacial e a mobilização dos princípios do Raciocínio Geográfico .....	107
3.4 A proposta baseada na articulação entre os conceitos fundantes e o tripé metodológico .....	115
3.4.1 A Situação Geográfica e a Pergunta Geográfica .....	122
3.4.2. Os conceitos Fundantes.....	124
<i>Espaço</i> .....	124
<i>Escala</i> .....	126
<i>Tempo</i> .....	130
Processos .....	131
3.4.3 Tripé Metodológico .....	133
3.5 As similaridades das propostas.....	136

<b>Capítulo 4 – Fundamentos pedagógicos e estruturas das normativas curriculares no Brasil e na Itália .....</b>	<b>139</b>
4.1 Contextualizando a divisão escolar no Brasil e na Itália .....	139
4.2 O currículo, o conhecimento e o papel das normativas curriculares.....	143
4.3 Contexto histórico das Normativas Curriculares.....	149
<i>Base Nacional Comum Curricular</i> .....	149
<i>Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione</i> .....	151
4.4 Fundamentos e estrutura das normativas curriculares.....	154
<i>Base Nacional Comum Curricular</i> .....	154
<i>Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione</i> .....	160
4.5 A Geografia nas normativas curriculares .....	167
4.5.1 O componente curricular Geografia na BNCC.....	167
4.5.2 O componente curricular Geografia na <i>Indicazioni Nazionali</i> .....	178
4.6 Aproximações e distanciamentos.....	184
<b>Capítulo 5 - Os elementos constituintes do Raciocínio Geográfico na BNCC e na Indicazioni Nazionali.....</b>	<b>187</b>
5.1 Aspectos metodológicos: seleção e a categorização dos elementos constituintes do Raciocínio Geográfico .....	187
<i>Primeiras leituras</i> .....	189
<i>Procedimentos de codificação - Seleção dos dados</i> .....	190
<i>Procedimentos de codificação - Processo de categorização conceitual</i> .....	190
<i>Quadro teórico referencial</i> .....	192
<i>Exercício de síntese</i> .....	193
5.2 Os constituintes do Raciocínio Geográfico na BNCC e na <i>Indicazioni Nazionali</i> .....	194
5.2.1 O conceito espaço.....	194
5.2.2 O conceito tempo.....	202
5.2.3 O conceito escala .....	210
5.2.4 Os processos .....	217
<i>A frequência dos Conceitos Estruturadores</i> .....	223
5.2.5 O tripé metodológico localizar – descrever – interpretar.....	225
5.2.6 A situação geográfica e a pergunta geográfica .....	227
5.3 Um esforço de síntese .....	228
<i>Conceitos explícitos e implícitos nas normativas</i> .....	229

<i>A capacidade de os conceitos em atender o que se espera deles .....</i>	230
<b>Capítulo 6 – Considerações Finais .....</b>	235
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	247
<b>APÊNDICES .....</b>	260

## Introdução

O tema de uma pesquisa deve corresponder aos interesses do pesquisador. Melhor ainda se tal tema se relaciona a algum tipo de experiência que o motive, tal como registrou Umberto Eco (2007), em seu livro 'Como se faz uma tese'. Certamente é o que ocorre nesta pesquisa, onde a condição da experiência docente enverga-se a considerável relevância. O que se propõe é justamente fruto de interesse que surgiu ainda na graduação, e de inquietações, que se tornaram mais constantes e explícitas ao longo de minha atuação como docente e no exercício cotidiano na escola.

Ao longo de minha experiência profissional atuei por treze anos como professor da educação básica em uma escola particular em Belo Horizonte (Minas Gerais, Brasil), onde também, no ensino superior, atuei como professor substituto por cinco anos em curso de licenciatura em Geografia de uma universidade privada.

O meu primeiro dia como professor na escolar particular – na antiga 5ª série, hoje 6º ano –, fui instruído a seguir o livro didático, a fazer leituras de trechos com os alunos, e, logo em seguida, a orientá-los a fazer os exercícios que se seguiam. O trecho do livro didático tratava da transumância e a vida dos pastores no mediterrâneo. Esse conteúdo não me fazia sentido como estava posto; além disso, a maneira que a aula foi desenvolvida me deixou frustrado. Por algum motivo, que naquele momento não sabia explicar, a aula não me parecia ser de Geografia. Esta experiência não foi a única a gerar tal impressão. Esta desagradável sensação, que por muitas vezes se repetiu, passou a me gerar questionamentos. O mesmo repetiu-se e esteve presente para além do uso do livro e do formato das aulas, fazendo-se presente em outras esferas da vida docente à medida que me amadurecia, reverberando na elaboração do currículo e do cronograma anual; na elaboração de atividades e dos materiais didáticos; nas avaliações; nas reuniões com outros professores; e, em outras

atividades rotineiras de uma escola. Ao longo do tempo fui percebendo que tais inquietações se referiam ao método de ensino da Geografia, historicamente enraizado seja nos cursos de formação de professores; seja na visão que a escola tem da própria Geografia; seja pelo que o próprio professor pensa o que venha a ser Geografia – e me incluo neste contexto; seja pelo que está presente nos livros didáticos e pela força que eles têm nesse processo.

No entanto, logo que iniciei a lecionar nesta escola particular, a mesma estava oferecendo aos professores um programa de educação continuada. Nos primeiros encontros, julguei que aquele processo seria uma boa oportunidade para compreender melhor sobre o desenvolvimento das ideias da educação geográfica e buscar alternativas para a prática em sala de aula.

O referido programa, oferecido pela escola, pode ser dividido em dois momentos distintos.

O primeiro momento, que durou aproximadamente dois anos, foi desenvolvido sob a orientação do professor Roberto Valadão e da professora Janine Le Sann, havendo uma preocupação centrada na alfabetização cartográfica. Tal perspectiva era fundamentada pelo trabalho da professora Janine Le Sann e aplicado, sobretudo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que reverberava no trabalho da equipe como um todo. Além disso, eram trazidos, por estes professores, aspectos relacionados à elaboração de avaliações e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que favorecessem a construção do conhecimento por meio de problemas.

No segundo momento desse processo, caracterizado por encontros nos anos sucessivos com o professor Roberto Valadão, a abordagem do programa de educação continuada abrangeu outras esferas do conhecimento sobre o Ensino de Geografia. O professor nos colocou em contato com a Teoria de Bloom, com os conceitos estruturadores e estruturantes da Geografia, com o tripé metodológico empregado na interpretação geográfica de fatos e fenômenos e, mais recentemente, com conceitos que gravitam no campo do Raciocínio Geográfico e pensamento espacial.



Nessa perspectiva, a equipe de professores de Geografia pôde ter o horizonte ampliado. Não obstante, surgiram questionamentos, principalmente sobre: a função da Geografia na escola; a organização do currículo e dos conteúdos; o que de fato é relevante ao ensino desse componente; e a metodologia de ensino de Geografia. Concomitantemente a esse processo e de forma paulatina, comecei a buscar ações em sala de aula que permitissem levar os alunos à operacionalização dos conceitos de maneira mais significativa, alterando gradativamente o formato das aulas e a abordagem dos conteúdos.

Reduzi os momentos expositivos de minhas aulas e dei espaço para outros, como: debates; atividades em dupla ou em grupos; assistir e discutir vídeos; correção de atividades diferenciadas que permitiam maior participação dos discentes; leitura de livros; leitura em sala; contação de histórias; elaboração de materiais, a exemplo de cartazes, panfletos, guias; trabalhos de campos no entorno da escola e em outras cidades; atividades para resolução de problemas; elaboração de mapas mentais e esquemas; *quizzes*; jogos; uso de aplicativos; elaboração de maquetes; aulas interdisciplinares, dentre outros recursos.

Saliento que nem todas as aulas foram conduzidas com novidades, pois muitas vezes recorria à forma tradicional, ou seja, à mera exposição, na escrita no quadro e na correção de atividades pelo professor. Da mesma forma, nenhuma das práticas mencionadas no parágrafo anterior garantiam que eu estivesse no caminho de romper com práticas de ensino tradicionais que privilegiam a memorização e a mera exposição de informações, em prol de uma ação pedagógica que favorecesse a participação mais efetiva do aluno. Havia, não obstante, a busca por uma prática pedagógica mais significativa para o ensino de Geografia e uma preocupação no uso de recursos didáticos de maneira mais eficaz. Naquele momento não era clara a diferenciação entre estratégias metodológicas, como as mencionadas, e o ensino que extrapolasse a construção de conceitos, ou seja, que os mobilizasse em prol da compreensão dos fenômenos que interessam à Geografia. Atualmente, não considero os conceitos como o objetivo final do processo de ensino-aprendizagem, mas o meio pelo qual chegaremos a tal objetivo.

Por vezes me sentia incerto com as alterações que estava fazendo até então. Apesar disso, o retorno era positivo por parte da gestão pedagógica, que relatava a satisfação dos alunos e dos pais em casa, pois o envolvimento e o compromisso dos alunos com a Geografia registrava aumento, notado tanto pela participação mais efetiva dos alunos em sala de aula, o que dinamizava as aulas, quanto pelo desempenho dos alunos nas avaliações mediante argumentações mais robustas ao responderem questões abertas, das quais eram feitas frequentes análises, e seus resultados registravam melhoria a cada ano. Apesar das alterações nas aulas, ainda não havia de fato a preocupação com a interpretação da espacialidade do fenômeno e nem mesmo com o raciocinar geograficamente. Creio que as incertezas de princípio estavam vinculadas às mudanças com o formato da aula, que era mais linear de início, no sentido de desenvolver determinado conteúdo. E, isso, foi-se alterando paulatinamente.

Mediante alterações no formato da aula, que buscavam maior participação dos alunos, penso que ao abrir para a participação dos discentes, eles começavam a levar os conhecimentos construídos em sala para o seu cotidiano e vice-versa. A partir daí, pude perceber, em alguma medida, o quanto já sabiam, como poderia mediar a aula e qual direção poderia dar às aulas. Apesar de elaborar as aulas com momentos diferentes, por meio de diversas atividades, como já mencionado, me preocupava com a sequência da aula, ou seja, se a aula ou uma sequência delas estava adequada e fazia sentido para o aluno. Confesso que a prática foi se transformando ao longo dos anos, embora nem todas as aulas fossem desta forma, de maneira que o modo tradicional baseado no conceito como fim ainda estava presente. Somente percebi transformações mais concretas na prática em sala de aula anos mais tarde, me sentindo mais confortável e confiante com as mudanças até então implementadas. Mesmo assim, reitero que estava ocorrendo uma mudança na prática pedagógica no que diz respeito aos recursos utilizados para as aulas, porém, não uma alteração mais profunda na metodologia de ensino da Geografia; em outras palavras, as aulas eram mais dinâmicas e com o uso de novas ferramentas, no entanto, não havia alterações significativas quanto ao método de ensino-aprendizagem, já que ainda se reproduzia um modelo tradicionalista, enciclopédico, mnemônico e meramente descritivo.

Essas alterações na prática em sala de aula ocorreram tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Entretanto, no Ensino Médio ocorreu fato interessante quando, aproveitando a avaliação positiva das mudanças até então introduzidas, reivindiquei aumento no quantitativo das aulas de Geografia na primeira série por meio de relatório que buscava justificar, junto à gestão pedagógica da escola, a relevância e o papel da Geografia nesse segmento escolar. A reivindicação foi acolhida e, no ano seguinte, o número de aulas semanais na primeira série do Ensino Médio passou de dois para três, contrariando o que era dito e escrito sobre o espaço da Geografia na escola.

Nos últimos três anos nessa instituição assumi o cargo de coordenador da cadeira de Geografia. Nesta função, minha tarefa era orientar os professores, acompanhar suas atividades e revisar a integralidade do material de Geografia elaborado pelos professores ao propor correções, alterações e sugestões, se necessário. Encontrei muitas dificuldades ao longo desse trabalho, entretanto, tais dificuldades reforçavam meus questionamentos a respeito da importância de alguns conteúdos no currículo de Geografia; sobre a maneira de mobilização e abordagem dos conteúdos junto aos alunos; sobre a compreensão dos professores quanto ao papel da Geografia escolar, dentre outros aspectos.

Paralelo a isso, mantive contato com a academia durante o período de meu mestrado e, posteriormente, ao fazer algumas disciplinas isoladas na pós-graduação em Geografia no Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais. Sabia que os estudos desenvolvidos pelos professores Roberto Célio Valadão e Valéria de Oliveira Roque Ascenção, professores da mencionada universidade, estavam avançando, sendo possível, através desse contato, refletir sobre possíveis soluções metodológicas para as aulas de Geografia, percebendo a existência de algo confortável para as minhas questões.

Ao longo do doutorado comecei a frequentar as reuniões do Grupo de Estudos em Ensino e Pesquisa em Geografia – GEPEGEO, coordenado pelos professores mencionados no parágrafo anterior, e sediado no Instituto de Geociências – IGC, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O GEPEGEO discute e desenvolve

ações de ensino, pesquisa e extensão, promovendo reuniões semanais com alunos da graduação e pós-graduação.

Destaco que a partir das pesquisas desenvolvidas por estes professores e pelo GEPEGEO, venho compreendendo melhor a importância acerca da mobilização dos conceitos fundamentais para a interpretação geográfica, de modo que o arcabouço teórico apresentado e discorrido por esses autores começou a fazer sentido diante das minhas indagações e dificuldades, já que nenhuma das teorias e conceitos apresentados por eles me foram expostos durante minha graduação. Por efeito ao que foi relatado até este ponto, penso que tive lacunas em minha formação, principalmente no que diz respeito a epistemologia do Ensino de Geografia e seus princípios teóricos. Saber sobre determinado conteúdo não nos garante que estejamos aptos a ensiná-lo. Falta a outra parte.

Concomitantemente a esse momento, a educação básica passava (como ainda passa) por processo de reestruturação no Brasil com a elaboração e implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Nesse contexto, surgiu na escola a demanda de que os coordenadores e professores deveriam se debruçar sobre a proposta curricular vigente à época e aquela posta pela BNCC. A partir daí houve grande esforço em se revisar os programas da escola, buscando relacioná-los e adequá-los às mais recentes orientações curriculares em vias de implementação no país.

Nesse mesmo momento, tive a tarefa de analisar livros didáticos a serem adotados pela escola, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Realizei vários encontros com representantes de editoras para apresentarem suas novas propostas que, segundo as editoras, estavam adequadas às normas da BNCC. Diante desses fatos me debrucei em compreender melhor a BNCC.

Nesse ínterim, me mudei para a Itália por motivos particulares. Tal mudança me possibilitou participar como PhD Visiting na *Università degli Studi di Padova*, na cidade de Pádua, Vêneto. Nessa universidade, fui acolhido pela professora Lorena Rocca do Departamento de Ciências Históricas, Geográficas e da Antiguidade, que ministra aulas de didática da Geografia, tanto na universidade mencionada, quanto na *Scuola*

*Universitaria Professionale della Svizzera Italiana*, no Cantão Ticino, na Suíça. Vale ressaltar que a universidade italiana desenvolve um trabalho relevante e de destaque no contexto da didática de Geografia na Itália, por meio de publicações, pesquisas e projetos, como o caso do Museu da Geografia, que se tornou um ambiente de experiências voltado ao ensino de Geografia.

Durante o período de PhD Visiting, participei de disciplinas ministradas pela professora Rocca, dentre outras atividades relacionadas à didática da Geografia, como atividades de campo no projeto “*Educazione al paesaggio*” desenvolvido pela professora Benedetta Castiglioni. Participei, também, como docente do curso de formação continuada de professores da Região do Vêneto, no qual tive contato com cerca de 350 professores da região ao ministrar aulas sobre a ‘Alfabetização Cartográfica para alunos cegos ou com dificuldades visuais’.

Devido aos contatos pré-estabelecidos e as facilidades logísticas do doutorando e, somando a esses fatores, a existência de acordos acadêmico-científicos pré-estabelecidos entre a Universidade Federal de Minas Gerais e a Università Degli Studi di Padova, na Itália, foi constituído, logo após o período de PhD Visiting, o intercâmbio com essa universidade por meio de um processo de cotutela que prevê dupla titulação.

Minha última experiência profissional foi escrever os ‘Itinerários Formativos’ direcionados ao Ensino Médio para um sistema de ensino privado no Brasil, que se encontra, justamente, em processo de reformulação e adequação de seus materiais didáticos, e, para tanto, estive novamente diante dos desafios propostos pela BNCC, principalmente em relação às orientações da base a respeito das competências da área de Ciências Humanas, dos princípios do Raciocínio Geográfico e da metodologia de ensino por investigação.

Destaco que assim como outros países, o Brasil e a Itália efetivaram mudanças recentes em suas normativas que regem a educação. Apesar de terem estruturas curriculares diferentes, os currículos brasileiro e italiano têm similaridades, principalmente por se pautarem no uso de competências no processo de ensino-aprendizagem, assim como na presença do componente Geografia que perpassa por

todo o Ensino Fundamental, no Brasil, e ao seu correspondente na Itália – *Primo Ciclo d'Istruzione*.

O que importa neste relato é que, nesses últimos anos, identificamos um movimento intelectual crescente que envolve a tentativa de melhoria do ensino de Geografia, que visa ultrapassar o ensino tradicional dessa disciplina e, neste contexto, identificamos também o crescimento da ideia de um raciocinar geograficamente. Frente a esse momento, consideramos o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico uma possível maneira de superar algumas dificuldades no ensino de Geografia, uma vez que acreditamos que o seu desenvolvimento possibilita responder questões geográficas por meio da problematização, avançando-se na interpretação da espacialidade dos fenômenos.

Nesse sentido, as questões que me faço nos dias de hoje estão relacionadas especialmente à ruptura com o método de ensino tradicional, ao desenvolvimento do Raciocínio Geográfico e seus elementos constituintes, à função da Geografia Escolar na contemporaneidade e à pertinência das novas orientações curriculares no cenário atual.

Diante do contexto até aqui relatado e das últimas questões apontadas, buscamos uma aproximação com outras realidades educacionais para além do Brasil, neste caso, convenientemente, com a realidade italiana.

Nessas circunstâncias, partindo-se do princípio de que da análise da trajetória epistêmica da Geografia e de seu ensino na escola contemporânea emergem o papel central do Raciocínio Geográfico, como este raciocínio é abordado nas normativas curriculares brasileira e italiana? Desta pergunta central, outras tantas são derivadas, a exemplo destas: Nessas normativas estão presentes encaminhamentos didático-pedagógicos para o desenvolvimento efetivo do Raciocínio Geográfico na e pela escola? Em que medida esses encaminhamentos em ambas normativas se inter cruzam e dialogam?

Mediante o exposto, a hipótese desta pesquisa considera que por serem recentes as atuais normativas oficiais que regem as concepções dos currículos de Geografia para

o Ensino Fundamental, no Brasil, e para o *Primo Ciclo d'Istruzione*, na Itália, essas normativas foram estruturadas e prescritas segundo tendências contemporâneas apontadas por pesquisadores do campo e, portanto, comprometidas com (i) uma educação geográfica voltada para a superação dos tradicionais métodos didático-pedagógicos, (ii) com o emprego da problematização como prática cotidiana na escola, (iii) com o ensino por investigação, e (iv) com a análise sistêmica dos fenômenos investigados pela Geografia. Em síntese, em alguma medida, um comprometimento convergente com o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico.

Assim sendo, esta pesquisa tem como objetivo efetuar uma análise das normativas curriculares, investigando quais são os pressupostos da educação geográfica na BNCC e na normativa italiana, em que pese o comprometimento de ambas com o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico. Busca-se, com isso, investigar em que medida essas normativas valorizam os elementos constituintes do Raciocínio Geográfico.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, onde se utilizou o método comparativo baseado na análise documental associado à teoria fundamentada em dados, com o intuito de se identificar o que um estudo desses documentos, que regem a educação no Brasil e na Itália, pode revelar de comum ou de específico sobre as indicações voltadas para o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico.

Neste sentido há, no objetivo desta pesquisa, uma intrínseca relação entre a experiência docente do pesquisador e seu interesse sobre o que se espera da Geografia escolar institucionalizada, permitindo, assim, refletir sobre determinado ponto de vista – do Raciocínio Geográfico - o que venha a ser o ensino de Geografia.

Diante do exposto, a pesquisa está estruturada em cinco capítulos, além desta introdução, a saber:

No Capítulo 1, encontram-se a apresentação da problemática, as questões de pesquisa, a hipótese, o objetivo central e os objetivos secundários, as justificativas e os procedimentos metodológicos de pesquisa.

No Capítulo 2, são apresentados alguns apontamentos quanto à Geografia Escolar no intuito de embasar nosso ponto de vista sobre o ensino dessa disciplina. Para tanto foi necessário fazermos considerações e demarcações sobre: as dificuldades do Ensino de Geografia, a evolução do pensamento geográfico e o objeto de estudo da Geografia. Destacamos que estes temas estão intrinsecamente correlatos com a ideia acerca do desenvolvimento do Raciocínio Geográfico, apresentada no capítulo seguinte e, também, ao diálogo com a análise das normativas que se seguem.

O Capítulo 3 é dedicado à apresentação das propostas de desenvolvimento do Raciocínio Geográfico, de seus elementos constituintes e de questões relativas à sua operacionalidade. Destacamos a proposta desenvolvida pelos professores Valéria de Oliveira de Roque Ascenção e Roberto Célio Valadão, no entanto, recorreremos também a outros autores que dialogam com essas ideias.

O Capítulo 4 foi dedicado à apresentação das normativas curriculares do Brasil e da Itália, mediante destaque do contexto histórico dos documentos, de seus fundamentos pedagógicos, de suas estruturas e das orientações para a Geografia como componente curricular.

O Capítulo 5 apresenta a interpretação e os resultados da leitura das normativas curriculares em questão, sob a luz da definição dada ao Raciocínio Geográfico, seus elementos e aspectos relacionados ao seu desenvolvimento em sala de aula.

Por fim, no Capítulo 6 foram tecidas as considerações finais da pesquisa.



# Capítulo 1

## O contexto da pesquisa: trajetória da investigação

Este capítulo tem como propósito destacar os fundamentos metodológicos e a trajetória adotada para a realização da pesquisa. Assim sendo, está dividido em três partes, a saber: Tema e delimitação da problemática da pesquisa; Questões da pesquisa, hipótese e objetivos; e, Trajetória da pesquisa: método, etapas e procedimentos.

### 1.1 Tema e delimitação da problemática da pesquisa

Em um texto com um título sugestivo – ‘Geografia Escolar: (Re)pensar e (Re)agir’ – Cachinho e Reis (1991, p.429) evocam Bernard Charlot (1987) ao afirmarem que a escola “é atravessada por múltiplas crises que parecem convergir para a necessidade urgente de clarificar/transformar o seu papel nas sociedades atuais”. Os autores advogam que, naquele momento, na passagem dos anos de 1980 para os anos de 1990, havia um descrédito por velhas teorias e novos paradigmas estavam surgindo e, desta forma, tudo indicava que estava havendo um “renovar de interesse pela escola” (CACHINHO e REIS, 1991, p.429).

De certa forma o interesse por questões como o ensino e a aprendizagem sofreram mudanças e reformas de lá para cá, haja visto que ao longo dessas últimas décadas é notório o crescimento da produção acadêmica quanto à Geografia escolar, por exemplo. Somando-se a isso, vários países ao longo do período mencionado alteraram em alguma medida seus sistemas de ensino, leis e normativas que regem a educação, na busca de melhorias e ajustes diante de questões contemporâneas.

Confirmando essas ideias, Roque Ascenção e Valadão (2014, p.2) destacam que:

Nos últimos vinte anos se empreendeu no Brasil um conjunto de políticas destinadas à reforma do setor educacional. Em linhas gerais, tais políticas afirmam o compromisso da educação em prol da consolidação de cidadanias ativas e da construção de uma sociedade menos desigual e mais diversa. Nessa direção surgiram, dentre outras medidas, reformas curriculares e programas focados na formação docente (inicial e continuada), duas ações vinculadas à reorganização dos conhecimentos escolares.

No caso específico da Geografia, Cachinho e Reis (1991, p.431) continuam afirmando que “As mudanças experimentadas pela sociedade e pela ciência repercutem-se diretamente na evolução do pensamento geográfico”, sendo responsável em alguma medida pelo aumento significativo nas últimas décadas da produção acadêmica na ciência geográfica e do ensino de Geografia. Uma vez que nesse período o processo tecnológico e científico promoveu alterações profundas na estrutura da sociedade, gerou-se a necessidade de repensar a realidade e de buscar por renovação na área do ensino desse componente curricular. Desta forma, os autores consideravam importante o desenvolvimento de propostas de intervenção didático-pedagógica.

Não é de hoje que a renovação que se busca no Ensino de Geografia almeja uma ação didático-pedagógica que deixe para trás as aulas expositivas convencionais e os métodos ditos tradicionais de caráter descritivo, simplista e compartimentado relacionados à mera memorização de fatos e fenômenos, ou seja, às formas e aos métodos de ensino-aprendizagem que levam os alunos à reprodução dos conteúdos. Acreditamos que tal renovação deve ser pautada por propostas de ações didático-pedagógicas alternativas no intuito de dinamizar o ensino de Geografia e torná-lo mais interessante e significativo aos estudantes no mundo contemporâneo.

No entanto, tudo indica que há um contexto histórico-social afeito a essas desejadas mudanças mais recentes que inclui alterações curriculares em busca de eficácia e de rentabilidade nos sistemas educativos:

A procura de eficácia e rentabilidade dos sistemas educativos conduz por sua vez a sucessivas renovações curriculares em que a mera transmissão de conhecimentos surge relativizada, por maior que seja a sua importância científica. Um dos aspectos mais interessantes é, sem dúvida, a passagem dos conteúdos aos objetivos, do saber ao saber-fazer e ao saber-ser e do produto final do processo. As democracias contemporâneas exigem indivíduos formados para o exercício crítico e responsável da cidadania, para

esse fim se deve educar em nome da liberdade, das diferenças e da autonomia. (CACHINHO e REIS, 1991, p.431)

Ancorado nas ideias do sociólogo David Baker, Morgan (2017) esclarece que a difusão da cultura de cognição que envolve a verdade, a razão e a explicação, por exemplo, tem sido difundida. Na realidade, o que isso significa é que habilidades mentais ditas tradicionais, como a memorização, a aplicação de fórmulas, a leitura de textos, dentre outras, devem perder o protagonismo. E a resolução de problemas, o desenvolvimento do raciocínio, a abstração, o uso ativo da inteligência, por exemplo, devem assumir o papel principal nas escolas com o objetivo de capacitar os alunos a pensar de forma mais abstrata e assertiva. Essa mudança diz respeito à revolução epistemológica que transcorre na educação, a qual reconhece o indivíduo como sujeito criador de conhecimento (BAKER, 2014 apud MORGAN, 2017).

É a partir dessas questões que podemos dizer que entre o final do século XX e início do século XXI teve início, na área do ensino de Geografia, um movimento que envolveu – e ainda envolve – pesquisadores do campo preocupados com inovações que reforçam o significado e a importância da aprendizagem da Geografia na escola. Esse movimento intelectual inclui pesquisadores preocupados com um certo *modus operandi* da Geografia, visando o desenvolvimento e a compreensão de processos cognitivos ligados à ordem espacial das coisas e dos fenômenos e a maneira de se pensar problemas sob a ótica geográfica. Dentro desse movimento há tendências e indicações de quais caminhos podemos seguir para a superação dos problemas apontados e a apresentação de propostas de ação didático-pedagógicas. Nesse sentido, alguns termos como Raciocínio Geográfico e pensamento espacial, assim como conceitos análogos, são hoje objetos de pesquisas em diversas universidades e centros de pesquisa, no Brasil e no mundo.

Na trajetória desse movimento podemos destacar alguns resultados de pesquisas, a exemplo do relatório sobre o pensamento espacial produzido pelo Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos (National Research Council - NRC), publicado em 2006, na atualidade uma referência no campo de pesquisa do pensamento espacial. Além desta publicação, podemos destacar também a publicação, em 2017, do livro

*'The Power Of Geographical Thinking'*, composto por artigos de pesquisadores de várias universidades<sup>1</sup>.

Para reforçar a ideia do aumento da produção intelectual que envolve o movimento sobre um modo particular de se pensar geograficamente, o artigo *'Uma busca pelos elementos constituintes do Raciocínio Geográfico'*, publicado em 2019, dos autores Patrícia Silva e Roberto Valadão, é resultado de um levantamento sobre publicações que apontam para a ampliação nos últimos anos de pesquisas que discutem a existência de um modo específico de “se pensar” na ciência geográfica no Brasil. O uso dos termos Raciocínio Geográfico, Pensamento Geográfico, Raciocínio Espacial, Pensamento Espacial e outros que remetem ao tema tem registrado ampliação na última década, sendo tais temas citados com certa frequência em artigos científicos, trabalhos acadêmicos e pesquisas publicadas, sobretudo no âmbito da área de pesquisa sobre o ensino de Geografia (SILVA e VALADÃO, 2019).

Ao que tudo indica, os resultados dessas pesquisas começam a reverberar no contexto das normativas curriculares em alguns países e indicam, em alguma medida, mudanças na metodologia de ensino dessa disciplina. Contemporaneamente, conceitos que valorizam a capacidade dos jovens em pensar espacial e geograficamente foram incorporados às normativas que regem a educação e os currículos escolares em alguns países, como o caso do Brasil, Portugal, Chile, Reino Unido, Austrália, Estados Unidos da América (BRASIL, 2017), Suécia (ÖRBRING, 2017), Finlândia (TANI et al., 2018), dentre outros.

A normativa curricular brasileira vigente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), homologada em dezembro de 2017, traz novas diretrizes e preconiza que o ensino de Geografia deve empregar metodologias de ensino-aprendizagem em convergência com o desenvolvimento do pensamento espacial e do Raciocínio Geográfico, colocando este último em destaque e alinhamento com o ensino por investigação. Contudo, como o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico está posto na BNCC? O que se entende por Raciocínio Geográfico a partir deste documento?

---

<sup>1</sup> Essa publicação teve a supervisão editorial feita pela Comissão de Educação Geográfica da União Internacional de Geografia (IGU), a partir de critérios estabelecidos na Declaração da Comissão sobre Pesquisa em Educação em Geografia.

A mais recente normativa brasileira chama atenção para o avanço do ensino da Geografia, que deve ultrapassar a condição tradicional de seu ensino caracterizado, sobretudo, como meramente descritivo. A BNCC aposta que por meio da mobilização dos conceitos e pelo desenvolvimento do Raciocínio Geográfico, o ensino de Geografia possa permitir “novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade” (BRASIL, 2017, p.361).

Por outro lado, a mais recente normativa curricular na Itália – *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* – homologada em 2012 e revisada em 2018<sup>2</sup>, destaca que a Geografia representa “uma ‘charneira’ entre as disciplinas humanísticas e as científicas<sup>3</sup>”. O termo ‘charneira’ é aqui empregado tal como na normativa italiana, que se refere a Geografia como disciplina por excelência que relaciona temas econômicos, jurídicos, antropológicos, científicos e ambientais. Sendo assim, considera que

A Geografia, como consta nas Indicações de 2012, representa uma "charneira" entre as disciplinas humanas e aquelas científicas. Muitas ferramentas, linguagens, métodos e algumas áreas de investigação se unem à matemática, às ciências e às tecnologias; todavia isso explica a interação entre o homem, seu próprio ambiente de vida, as escolhas das comunidades, a emigração, os fluxos de matérias primas e recursos e, isso, une ao âmbito antropológico e social.<sup>4</sup> (ITÁLIA, 2018, p.11, tradução nossa)

Para a *Indicazioni Nazionali* a Geografia deve estar atenta ao presente e à abertura ao mundo atual, sendo necessário desenvolver competências relativas à cidadania ativa. Neste caso, a normativa aponta que a presença da Geografia no currículo contribui para fornecer instrumentos para a formação de sujeitos autônomos e críticos. No documento, percebe-se a preocupação com a educação geográfica voltada para

---

<sup>2</sup> Esse documento é uma nota do Ministério da Educação Italiano (MIUR-DGOSV n. 16.616, de 25 de setembro de 2018), que revisa e sintetiza os compromissos e oportunidades de formação que os quadros regionais poderão atender em apoio à divulgação das Diretrizes Nacionais 2012, também à luz das inovações ocorridas com o Decreto Legislativo n. 62/2017, com o D.M. n. 741/2017 e D.M. n. 742/2017 sobre avaliação da aprendizagem, exames finais do primeiro ciclo e certificação de competências.

<sup>3</sup> No original: “È disciplina “di cerniera” per eccellenza poiché consente di mettere in relazione temi economici, giuridici, antropologici, scientifici e ambientali di rilevante importanza per ciascuno di noi”.

<sup>4</sup> No original: “La geografia, si legge nelle Indicazioni 2012, rappresenta una “cerniera” tra le discipline umanistiche e quelle scientifiche. Molti strumenti, linguaggi, metodi, alcuni ambiti di indagine la accomunano alla matematica, alle scienze e alle tecnologie; tuttavia, essa spiega l’interazione tra l’uomo e il proprio ambiente di vita, le scelte delle comunità, le migrazioni, i flussi di materie prime e di risorse e ciò la accomuna all’ambito antropológico e sociale”.

o exercício da cidadania, o cuidado com o ambiente e com o desenvolvimento da sociedade e sua projeção para o futuro<sup>5</sup> (ITÁLIA, 2018, p.11-12). O Raciocínio Geográfico está contido em alguma medida na normativa italiana? Em outras palavras, na normativa italiana há indicações de ações didático-pedagógicas que convergem para o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico em auxílio à formação cidadã do aprendiz?

O debate sobre a presença da Geografia no currículo italiano também está presente no cenário escolástico da Itália nessas primeiras décadas do século XXI (D'ALLEGRA, 2015; GIORDA, 2017). O que se percebe é que, juntamente às questões já mencionadas voltadas para justificar a presença da Geografia no currículo italiano a partir da percepção de mundo e da cidadania, somam-se indicações presentes em documentos oficiais da União Europeia – UE. Nesse sentido, é importante destacar que as diretrizes curriculares na UE são elaboradas conjuntamente entre seus países membros, tendo em vista seus objetivos comuns quanto, por exemplo, ao desenvolvimento econômico, cultural e educacional. Esse movimento que abrange toda a comunidade europeia, e não envolve a determinação de disciplinas dos currículos dos países, acaba por influenciar a normativa italiana, principalmente, em relação as competências gerais. Em relação ao componente curricular Geografia, a *Indicazioni Nazionali* reforça a promoção de competências ligadas ao desenvolvimento da cidadania, correspondendo com as novas competências-chave europeias:

Para a competência em relação à cidadania é indispensável a capacidade de empenhar-se efetivamente com outras pessoas para alcançar um interesse comum ou público, como o desenvolvimento sustentável da sociedade. Isso pressupõe a capacidade de pensamento crítico e habilidades integradas de resolução de problemas, assim como a capacidade de desenvolver argumentos e participar de forma construtiva nas atividades da comunidade, bem como ao processo de tomada de decisões em todos os níveis, do local e nacional ao europeu e internacional.<sup>6</sup> (GAZZETTA UFFICIALE DELL'UNIONE EUROPEA, 2018, p.11, tradução nossa)

---

<sup>5</sup> No original: “L’apertura al mondo attuale è necessaria anche per sviluppare competenze relative alla cittadinanza attiva, come la consapevolezza di far parte di una comunità territoriale organizzata. Tuttavia, poiché lo spazio non è statico, la geografia non può prescindere dalla dimensione temporale, da cui trae molte possibilità di leggere e interpretare i fatti che proprio nel territorio hanno lasciato testimonianza, nella consapevolezza che ciascuna azione implica ripercussioni nel futuro”.

<sup>6</sup> No original: “Per la competenza in materia di cittadinanza è indispensabile la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società. Ciò presuppone la capacità di pensiero critico e abilità integrate di risoluzione dei problemi, nonché la

Desde a homologação da normativa em 2012, as escolas italianas buscam adequação às novas indicações, mediante implementação de reestruturações que se fazem necessárias.

Diante do que apresentamos até este ponto, parece fundamental dizer que compreendemos que o conhecimento e aprofundamento da didática da Geografia, composta por uma série de fatores, como aponta Cavalcanti (2016, p.368), é a base para um trabalho docente reflexivo:

[...] a didática da Geografia busca compreender a dinâmica do ensino, seus elementos constitutivos, suas condições de realização, seus contextos e sujeitos envolvidos, seus limites e desafios. A compreensão ampla e crítica do ensino e dos fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia Escolar, realizadas pela teoria didática, é um dos subsídios para a atuação docente consciente e autônoma.

É nessa perspectiva que esta pesquisa se justifica, ou seja, nosso propósito é o de melhor conhecer os instrumentos normativos, tanto o brasileiro, quanto um estrangeiro, no caso o italiano. Em função disso, acreditamos que ao se analisar e comparar dois documentos de mesma natureza e contemporâneos, mas aplicados em realidades distintas, emergirão reflexões acerca do que se espera do ensino de Geografia em escala nacional com desdobramentos no âmbito internacional. E, desse modo, esperamos ampliar conhecimentos sobre qual é o tipo de Geografia que se almeja.

Como a BNCC/Geografia está sendo implementada nas instituições de ensino e nos materiais didáticos no Brasil, se justifica a necessidade de mais estudos que possam auxiliar tais discussões sobre este contexto da didática da Geografia. Por outro lado, podemos considerar a normativa italiana recente, já que foi ela constituída em panorama simultâneo à normativa brasileira, ambas estruturadas segundo competências a serem desenvolvidas.

Em outras palavras, o que se propõe é uma discussão teórica sobre a BNCC/Geografia e a Indicazioni Nazionali/Geografia, de tal modo que a comparação de ambas as normativas curriculares fomente a análise sobre um mesmo objeto em

---

capacità di sviluppare argomenti e di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità, oltre che al processo decisionale a tutti i livelli, da quello locale e nazionale al livello europeo e internazionale”.

sistemas de ensino distintos: as diretrizes para o ensino de Geografia. Esperamos que tais procedimentos – discussão teórica, interpretação, comparação e análise – possam trazer novas associações e, para tal, elegemos o Raciocínio Geográfico como o fio condutor dessa pesquisa, em razão de compreendermos que a sua construção envolve a discussão de uma série de conceitos e procedimentos que permitem a reflexão acerca do ensino de Geografia em uma perspectiva contemporânea proposta por vários autores desse campo de pesquisa.

Convém ressaltar que não é objetivo desta pesquisa analisar questões outras que não estejam relacionadas aos elementos e aspectos que envolvam o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico. Consequentemente, outras discussões atuais não foram contempladas e, nem por isso, deixam de ser menos importantes. Pelo contrário, várias questões ligadas à construção dos documentos, ao seu papel político e seus usos e aplicabilidade, dentre outras, são extremamente essenciais. Portanto, deixamos claro que não foi nossa preocupação discutir sobre aspectos que rotulam os documentos como neoliberais ou neoconservadores, por exemplo. Tampouco nos preocupamos em fazer uma análise curricular sobre a classificação e o enquadramento do currículo, como aponta Bernstein (1996). À medida que a pesquisa foi avançando, o foco foi se restringindo ao entendimento e à identificação dos elementos constituintes do Raciocínio Geográfico, assim como à sua própria construção presente nas normativas curriculares do Brasil e da Itália, revelando qual Geografia se deseja desenvolver na escola.

## **1.2 Questões da pesquisa, hipótese e objetivos**

A pergunta central desta pesquisa surge no momento que tomamos como problemática a necessidade de se avançar no ensino de Geografia a partir da problematização como meio de favorecer a interpretação geográfica. Isso implica em uma Geografia mais significativa para quem aprende e na necessidade de se tornar evidente o caráter científico dessa disciplina, reconhecendo sua especificidade e relevância na formação do cidadão de modo a justificar e robustecer sua permanência no currículo escolar.



Tal intento versou sobre as possibilidades do desenvolvimento do Raciocínio Geográfico na perspectiva que vem sendo posta por Roque Ascenção e Valadão, pesquisadores que buscam discutir possíveis percursos teórico-metodológicos deste raciocínio, desenvolvido por meio da problematização, do ensino por investigação e, em sua teorização, trazem à tona a discussão sobre os conceitos fundantes e movimentos intelectuais caros à análise geográfica.

Por outro lado, conseguimos perceber, a partir de nossas leituras prévias, que de fato houve mudanças nas normativas curriculares em vários países no que se refere ao ensino e, em específico ao ensino de Geografia, houve esforços no sentido de torná-lo mais ativo, problematizador e preocupado em desenvolver o pensar geograficamente (AUSTRÁLIA, 2014; CHILE, 2015; ÖRBRING, 2017; PORTUGAL, 2018; TANI et al., 2018).

A partir desse pressuposto, em que percebemos mudanças nas diretrizes que regem a Geografia no que diz respeito ao desenvolvimento do pensar geograficamente, surge a necessidade de se investigar como o Raciocínio Geográfico, bem como uma série de premissas que o envolve, estão presentes em normativas curriculares. Considerando que é da análise da trajetória epistêmica da Geografia e das demandas contemporâneas inerentes ao ensino dessa disciplina escolar que emerge o papel central do Raciocínio Geográfico, elaboramos a seguinte pergunta para esta pesquisa: As normativas postas pela BNCC, no Brasil, e pela *Indicazioni Nazionali*, na Itália, favorecem o pleno desenvolvimento do raciocinar geograficamente na escola ao subsidiar a ação dos professores em sala de aula e os programas curriculares das escolas?

Segundo nosso entendimento, as normativas curriculares em perspectiva foram estruturadas em contexto que considera uma Geografia renovada ao buscar fomentar um ensino problematizador e científico da disciplina. Portanto, esperamos que a partir das indicações presentes nas normativas, as quais, reiteramos, são contemporâneas e relativamente recentes, seja possível verificar a presença dos elementos constituintes do Raciocínio Geográfico, assim como os critérios estabelecidos para o seu desenvolvimento como prática pedagógica. A hipótese desta pesquisa considera, portanto, que as atuais normativas oficiais que regem as concepções dos currículos

de Geografia para o Ensino Fundamental, no Brasil, e para o *Primo Ciclo di Istruzione*, na Itália, contemplam o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico.

O objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa encontram-se situados na interface entre o Raciocínio Geográfico, as normativas curriculares e as atuais discussões sobre no ensino de Geografia. Assim sendo, o objetivo geral é efetuar uma leitura analítica das normativas que regem as etapas do Ensino Fundamental, no Brasil, e do *Primo Ciclo di Istruzione*, na Itália, a partir da utilização do método analítico-comparativo, investigando quais são os pressupostos da educação geográfica na BNCC e na normativa italiana, em que pese o comprometimento com o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico.

Os objetivos estabelecidos nesta pesquisa levaram-nos a optar por um estudo analítico, orientado pelos pressupostos da abordagem qualitativa, elegendo a comparação documental como método de construção de dados associada à interpretação. Reiteramos que utilizaremos como fonte de dados documentos oficiais do Brasil – Base Nacional Curricular Comum (BNCC) – e da Itália – *Indicazioni Nazionali per la scuola dell’infanzia e de I primo ciclo*. O primeiro documento foi homologado em 2017 e, o segundo, em 2012 e revisado em 2018. A escolha dos documentos se dá em função dos objetos que a pesquisa se propõe e das temáticas em discussão. No entanto, destacamos que o foco da leitura e análise serão as partes dos documentos destinadas ao Ensino Fundamental, no Brasil, e ao *Primo Ciclo di Istruzione*, na Itália, ambos relativamente correspondentes. Tal escolha foi feita em razão da presença da Geografia em todos os anos nesses respectivos segmentos escolares, em ambos os países.

Com vistas a atingir o objetivo principal e responder às perguntas que embasam esta pesquisa, os objetivos específicos fundam-se em uma pauta de trabalho para o desenvolvimento da investigação que envolveu:

- identificar questões que envolvem a epistemologia da ciência geográfica e o desenvolvimento da Geografia como disciplina escolar;
- apresentar propostas de desenvolvimento do Raciocínio Geográfico;
- apresentar o contexto histórico e a estrutura dos documentos normativos;

- identificar, analisar e interpretar os elementos constituintes do Raciocínio Geográfico nos documentos normativos.

### **1.3 Trajetória da pesquisa, método e procedimentos**

Conforme mencionamos anteriormente, consideramos que em função de nossos objetivos, esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, baseada na análise documental, um trabalho teórico, onde a empiria são os documentos (CRESWELL, 2010).

Segundo Flick (2009), as pesquisas qualitativas utilizam-se de estratégias indutivas e, necessariamente, não precisam partir de uma teoria que em seguida seja testada. Entretanto, a pesquisa qualitativa é uma atividade investigativa válida, que coloca os pesquisadores na posição de observadores de determinados objetos, mediante estabelecimento de um contíguo de práticas de caráter interpretativo, que tornam o que se busca mais visível. Em outras palavras, Flick (2009) quer nos dizer que os pesquisadores investigam as coisas em seus contextos naturais, na busca por compreender e interpretar os fenômenos.

De acordo com Flick (2009) são necessários o que ele denomina de conceitos sensibilizantes para que se possa abordar os contextos sociais a serem estudados. No nosso caso, a compreensão dos currículos que estamos nos propondo realizar é uma análise dentro de um contexto histórico-social da educação geográfica, em que estão nela presentes conceitos relacionados à epistemologia da Geografia, ao ensino de Geografia e às normativas curriculares.

Utilizar-se-á como estratégia o método de pesquisa comparativo no sentido proposto por Weber, ou seja, centrado na busca de regularidades e tendências, diversidades e singularidades, semelhanças e diferenças. Tal método se origina no campo de estudos das Ciências Sociais e comportamentais e, em princípio, qualquer atitude, comportamento, artefato, invenção ou instituição social podem ser analisados pelo método comparativo (SCHNEIDER e SCHMITT, 1998, p.29). O uso do método comparativo se estende para outras áreas das Ciências Humanas, a exemplo da Psicologia, Antropologia, História, Economia, Ciência Política e Geografia.

Segundo Fachin (2006, p.40), o método comparativo:

[...] consiste em investigar coisas ou fatos e explicá-los segundo semelhanças e suas diferenças. Geralmente, o método comparativo aborda duas séries ou fatos de natureza análogo, tomados por meios sociais ou de outra área do saber, a fim de detectar o que é comum a ambos.

Zotti (1996) afirma que no método comparativo os objetivos e as estratégias podem ser preliminarmente definidos, como um método de análise utilizado para descrever, classificar e explicar dados efetuando observações de semelhanças e diferenças que se encontram nos diversos sujeitos das análises ou no mesmo sujeito em tempos diversos. A partir de tais comparações, é possível que sejam formuladas proposições sobre as causas e efeitos de semelhanças ou diferenças, que esquemas de classificação sejam traçados ou que novas relações sejam descobertas (ZOTTI, 1996, p.155).

Sobre a utilização do método comparativo, Zotti (1996) nos adverte que devemos saber comparar coisas comparáveis para não cairmos no erro de escolhermos objetos de níveis muito diferentes, pois, assim sendo, podemos obter muitos detalhes nesse tipo de escolha e produzir uma generalização muito ampla e com pouco foco. De outro lado, se escolhermos objetos a serem comparados muito específicos, com um nível de similaridade muito alta, correremos o risco de produzir generalizações muito estreitas, sem sentido (ZOTTI, 1996, p.159).

Zotti (1996) afirma que, na verdade, não se compara duas coisas absolutamente idênticas, nem duas coisas absolutamente diferentes, compara-se fenômenos da mesma natureza distantes no espaço (comparação sinérgica), ou no tempo (comparação diacrônica), ou fenômenos da mesma natureza em função de contextos diferentes, bem como combinações dessas situações. No entanto, é necessário que essas distâncias não sejam excessivas, pois “quanto mais a comparação foca em coisas distantes, maior é o risco da falta de resultados” (ZOTTI, 1996, p.159).

Reforçando o que sugere Sartori (1990), Zotti (1996), Schneider e Schmitt (1998) e Fachin (2006), o método comparativo será utilizado para comparar dois documentos que têm o mesmo objetivo e são semelhantes, mas, ao mesmo tempo, distintos. Essa estratégia de pesquisa frequentemente é utilizada nas Ciências Sociais para comparar

países de contexto muito semelhante, tendo como objetivo fazer emergir as diferenças entre ambos (ZOTTI, 1996). A comparação nos fornece as chaves do compreender, explicar e interpretar (SARTORI, 1990).

Desta forma entendemos que as normativas curriculares a serem analisadas são de mesma natureza e propriedade, em contextos diferentes, pois tratam de orientar a educação em seus países – Brasil e Itália –, sendo normativas vigentes, contemporâneas e atuais. Tanto a BNCC, no Brasil, quanto a *Indicazioni Nazionali*, na Itália, podem ser consideradas, sob o aspecto supracitado, documentos análogos e passíveis da aplicação do método analítico-comparativo (ORNAGHI, 2014, p.140).

Em suma, a comparação de um documento nacional a um equivalente internacional, pretende nos revelar um outro contexto e compreender como esse contexto externo, com suas peculiaridades, similitudes e diferenças, se organizou frente ao mesmo objetivo, neste caso as normas e indicações para o Ensino de Geografia. Por consequência, genericamente, apresentar, analisar e comparar contextos normativos educacionais diversos é uma contribuição para compreendermos tendências na educação.

Também, na defesa de estudo comparados, há o que propõem Ferrer (2002), sobre a Educação Comparada:

I) Ilustrar as diferenças ou semelhanças entre os sistemas educativos de vários países; II) Mostrar a importância que têm os fatores contextuais dos sistemas educativos como elementos explicativos de si mesmo; III) Estabelecer as possíveis influências que têm os sistemas educativos sobre determinados fatores contextuais; IV) Contribuir para compreender melhor o nosso sistema educativo mediante o conhecimento do sistema educativos de outros países (FERRER, 2002, p.23 apud CERQUEIRA, 2020 p.1007).

No presente caso selecionamos a BNCC como unidade de pesquisa, na qual está presente claramente o Raciocínio Geográfico, que será o elemento articulador desse processo de comparação. Confrontaremos a BNCC com outra unidade de pesquisa similar, no caso o currículo italiano. Entendemos que há, entre essas unidades, elementos comuns e presentes em ambos os documentos. Com esse procedimento se pretende identificar se o Raciocínio Geográfico, presente explicitamente na normativa brasileira, está também presente e como, mesmo que de forma implícita,

na normativa italiana, possibilitando a discussão entorno da importância desse conceito e da rede de elementos que o envolve. Do mesmo modo, será feita a identificação de como o Raciocínio Geográfico está posto na normativa brasileira, e quais são os aspectos relativos à sua constituição e desenvolvimento levados em consideração (SCHNEIDER e SCHMITT, 1998, p.29).

Para tanto, o emprego do método comparativo deve ser suportado por pesquisa bibliográfica para que o pesquisador busque se distanciar do próprio objeto e constituí-lo, localizando-o em termos sociais e culturais, pois assim terá condições de construir conclusões de seu material, situando os elementos da pesquisa em contexto teórico. Esse movimento interpretativo, indo do particular para o geral, permite ao pesquisador a contextualização dos objetos de pesquisa, um tipo de representatividade *ipso facto* (FONSECA, 1999, p. 61).

A partir desse pressuposto, a pesquisa bibliográfica nos possibilitou a elaboração dos segundo e terceiro capítulos desta pesquisa. No segundo capítulo encontram-se considerações e demarcações sobre a evolução do pensamento geográfico e as principais dificuldades do Ensino de Geografia. Sentimos a necessidade de desenvolver esse capítulo a partir de leituras prévias, as quais nos possibilitaram a compreensão acerca do caminho que o Ensino de Geografia foi percorrendo e as influências dos principais problemas da própria ciência geográfica que reverberaram na disciplina escolar, como uma justificativa para a defesa do desenvolvimento do Raciocínio Geográfico.

No terceiro capítulo apresentamos propostas para o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico, tomando como referência principal as pesquisas realizadas por Roque Ascensão e Valadão (2017a, 2017b, 2016, 2014, 2011), Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018) e Roque Ascensão et al. (2022). Todavia, recorreremos a outras pesquisas que se inserem preocupadas com os elementos constituintes do Raciocínio Geográfico, como o caso de Merenné-Schoumaker (1986, 2002, 2012), Castellar (2019), Castellar e Juliasz (2017), Castellar e De Paula (2020) e Castellar, Pereira e Guimarães (2021). Recorreremos, também, a Cachinho e Reis (1991) Cachinho (2000), Gomes (2009, 2016), Souza (2017) e Santos (1979, 1988, 2004), pois consideramos

que, em alguma medida, suas ideias dialogam ou até mesmo ancoram, as propostas mais recentes sobre o Raciocínio Geográfico.

A elaboração desses primeiros capítulos permitiu identificar e selecionar alguns dos principais aspectos da temática, que nos possibilitaram alcançar aos objetivos da pesquisa. A partir da compreensão desses aspectos construímos as referências que nos orientaram no exercício comparativo.

Diante do exposto, aplicamos o método comparativo, seguindo o caminho da contextualização, da problematização e do exercício comparado. A contextualização foi a primeira etapa, que consistiu em investigar e descrever os documentos curriculares que foram analisados – a BNCC e a *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione*. O objetivo desse procedimento foi construir um contexto para ambos os documentos, explicando suas características, compreendendo suas dimensões temporal e histórica e suas contribuições.

A problematização foi a segunda etapa e teve como objetivo compreender como o Raciocínio Geográfico e sua rede de conceitos estão postos em ambos os documentos. Para avançar nesse sentido, associamos procedimentos da Teoria Fundamentada em dados (Grounded Theory), que permite ao investigador assumir a sua própria subjetividade dando sentido e significado aos dados analisados. Não obstante, a Teoria Fundamentada possibilita recorrer a procedimentos metodológicos que envolvem uma análise mais detalhada e flexível de material escrito, verbal e visual, por exemplo (FERNANDES e MAIA, 2001; ROCCA, 2010).

Neste caso, a amostra foi sendo definida na leitura das normativas. A partir daí, foi possível identificar expressões que se relacionavam com os conceitos previamente estabelecidos que compõem o Raciocínio Geográfico. Desta forma, o primeiro passo foi identificar expressões textuais que representavam variações e tipicidades similares aos conceitos e às suas respectivas categorias; do mesmo modo, foi possível identificar categorias outras que não foram identificadas previamente, ao longo da revisão bibliográfica. Todo o processo de categorização permitiu, portanto, quantificar e qualificar as expressões relativas aos conceitos, possibilitando o reconhecimento

dos mesmos e suas variações nos textos. Nessa etapa foi possível desvelar o sentido de cada um dos elementos da rede conceitual do Raciocínio Geográfico nas normativas, auxiliando na comparação final.

A última etapa foi o exercício comparado. Neste ponto, retomamos os resultados obtidos na leitura da BNCC e do currículo italiano para compreender em que medida e de qual maneira os elementos conceituais do Raciocínio Geográfico estão contidos nas normativas. Para tal, consideramos dois parâmetros: (i) se os conceitos estão implícitos ou explícitos nos textos; e (ii) se os conceitos atendem à proposta de desenvolvimento do Raciocínio Geográfico de maneira integral, parcial ou não atendem. O resultado de todo esse processo empregado constitui-se em figuras representativas da rede conceitual do Raciocínio Geográfico a fim de viabilizar a comparação final.

Deste modo, o capítulo 4 apresenta a estrutura das normativas curriculares, tratando de suas características, dimensões temporais e históricas.

À luz da definição dada ao Raciocínio Geográfico e aos seus elementos constituintes, apresenta-se o capítulo 5, resultante do exercício de interpretativo e comparativo feito ao longo da leitura curricular.



## Capítulo 2

### Perspectivas da Geografia Escolar

Neste capítulo nossa intenção é destacar alguns pontos específicos da epistemologia e do ensino de Geografia que nos conduziram a algumas reflexões iniciais sobre o tema desta pesquisa. O intuito é levantar considerações e reflexões que nos auxiliem, posteriormente, a dialogar com as ideias quanto ao desenvolvimento do Raciocínio Geográfico e sua rede de conceitos.

Sabemos o quão vasto é esse campo do saber e, justamente por isso, não temos a pretensão de elaborar uma abordagem ampla que contenha todas as respostas. Em virtude disso, compreendemos que as questões e os temas escolhidos e categorizados por nós como relevantes para este capítulo nos auxiliem no entendimento do contexto da pesquisa, pois estão intrinsicamente relacionadas com as ideias que fundamentam o Raciocínio Geográfico que serão apresentadas no capítulo 3. A finalidade desse movimento é orientar nossas ideias e nossos questionamentos, justificar nossas escolhas e nossos recortes.

Diante do exposto, dividimos este capítulo em duas partes. A primeira parte consiste em evidenciar questões, situações, obstáculos e melhorias no ensino de Geografia, com base na consulta de artigos e textos científicos, destacando a proveniência da persistente característica enciclopédica e informacional, a metodologia de ensino usualmente empregada e seus desdobramentos e possibilidades para a Geografia Escolar, sem exclusão de problemas outros.

Para a elaboração da segunda parte, partimos do princípio de que a investigação sobre as bases teóricas e epistemológicas da Geografia, como, por exemplo, a

delimitação de conteúdos geográficos e a reflexão sobre o seu objeto de estudo, possam nos auxiliar na compreensão de alguns problemas que a disciplina enfrenta no ambiente escolar. O objetivo é, portanto, o de levantar questões epistemológicas desta área de conhecimento que reverberam no seu ensino, gerando reflexões e considerações sobre essa temática e o que venha a ser Geografia Escolar.

## **2.1 Geografia Escolar: da prática tradicionalista e da função da Geografia na contemporaneidade**

No campo do Ensino de Geografia há considerável diversidade de questões que agregam extrema importância e que devem ser discutidas, pesquisadas, aprofundadas e desenvolvidas em prol da melhoria do ensino dessa disciplina.

De início, no intuito de introduzir algumas dessas questões, faremos uso de um trecho do livro *‘Il mio spazio nel mondo: Geografia per la scuola dell’infanzia e primaria’*, do professor italiano de didática da Geografia, Cristiano Giorda, que nos provoca e convoca a pensar no ensino da Geografia a partir de publicações feitas por John Dewey ao longo do século passado. E é a partir da seleção de alguns desses apontamentos que teceremos observações na tentativa de concatenar ideias que julgamos fundamentais.

Primeiramente, Giorda (2014) argumenta que Dewey via a Geografia como uma disciplina do contemporâneo e, assim sendo, o seu papel seria preocupar-se com as questões do presente. Desta maneira, seu escopo deve estar direcionado para a aprendizagem de um conhecimento que permite o desenvolvimento da cidadania.

Giorda (2014, p.55, tradução nossa) aponta que o filósofo e pedagogo americano considerava que: (i) “o núcleo do ensino da Geografia consiste na investigação da conexão entre os fatos naturais e eventos sociais e nas suas consequências para a vida humana”<sup>7</sup>; (ii) “aprofundando as relações entre a natureza e sociedade, o

---

<sup>7</sup> No original: “[...] il cuore dell’insegnamento geografico consiste nell’indagare la connessione fra fatti naturali e avvenimenti sociali e nelle sue conseguenze per la vita umana”. Nesse trecho, Giorda se refere ao livro “Democracy and Education” publicado por John Dewey em 1916.

conhecimento geográfico também pode ser aplicado aos problemas sociais e políticos”<sup>8</sup>; (iii) “por isto, os professores devem parar de se preocupar com as altitudes das montanhas e o comprimento dos rios”<sup>9</sup>; e, finalmente, que (iv) “desta posição, o autor passa a sustentar a importância do conhecimento geográfico para a paz e a cooperação global, em particular graças ao contato que o estudo geográfico permite estabelecer com a realidade da vida contemporânea”<sup>10</sup>.

Percebe-se que Giorda (2014), ao trazer à lembrança alguns dos pensamentos de Dewey sobre a Geografia Escolar em uma sequência cronológica iniciada a mais de um século, com publicações que vão de 1916 a 1958, nos traz questões que estão ainda hoje em pauta, consonantes com as ideias de grande número de pesquisadores da área de ensino de Geografia, como o conteúdo da Geografia, seu método de ensino e sua função na escola. Ademais, as questões levantadas por Dewey que nos parecem contemporâneas, como o caso da cidadania, são de fato antigas preocupações do campo epistêmico do ensino de Geografia. Preocupações como essas nos levam a pensar sobre a compreensão dos condicionantes que envolvem o Ensino de Geografia e, conseqüentemente, a formação do professor, uma vez que favorecem o esclarecimento de aplicações e métodos de ensino para essa disciplina.

Durante as últimas décadas do século XX ocorreram profundos debates acerca do ensino de Geografia. Fato conferido na profusão de publicações sobre o tema em revistas de Geografia, científicas e pedagógicas. Houve a promoção de uma série de colóquios, seminários, encontros e eventos que ocorreram em diversos países. As numerosas pesquisas de mestrado e doutorado representavam os diferentes tipos de escolas do pensamento. Da mesma forma, grupos de pesquisas e projetos nessa área aumentaram significativamente ao longo das últimas três décadas, tanto no Brasil quanto em outros países. Todo esse movimento buscava discutir os problemas e

---

<sup>8</sup> No original: “Approfondendo le relazioni fra la natura e la società, le conoscenze geografiche possono inoltre essere applicate ai problemi sociali e politici”. Conclusão feita por Giorda a partir do livro “The Public and Its Problems”, publicado por John Dewey em 1927.

<sup>9</sup> No original: “Per questo, gli insegnanti devono smetterla di preoccuparsi per l’altezza delle montagne e la lunghezza dei fiumi”. Conclusão feita por Giorda a partir do livro “Education e American Culture”, publicado por John Dewey em 1939.

<sup>10</sup> No original: “Da questa posizione, l’autore arriva a sostenere la importanza della conoscenza geografica per la pace e la cooperazione globale, in particolare grazie al contatto che lo studio geografico consente di stabilire con la realtà della vita contemporanea”. Conclusão feita por Giorda a partir do livro “Experience and Nature”, publicado por John Dewey em 1958.

desafios que se colocava à Geografia Escolar, sobretudo no que diz respeito às reflexões epistemológicas, metodológicas e à utilidade da educação geográfica.

Segundo Cavalcanti (2019) essa profusão de produção intelectual na área do Ensino de Geografia continuou nas primeiras décadas do século XXI, o que promove significativo avanço nas discussões dos temas que envolvem essa área de pesquisa. Tudo indica que três questões básicas estavam e estão em pauta ao longo desse movimento: “Que Geografia ensinar?”, “Como ensinar?” e “Qual o valor formativo e as finalidades da disciplina?” (CACHINHO, 2000, p.73).

Dentro desse movimento foi possível constatar relevantes pesquisas que, de acordo com Cavalcanti e Bueno (2020), “[...] estavam baseadas em investigações sistemáticas, que envolviam observações e experimentações rigorosas, com evidências de resultados [...]” (p.257). Esse movimento se traduz na ampliação da produção acadêmica, na sistematização de pesquisas e na reflexão sobre os problemas na área do Ensino de Geografia, permitindo consolidar, qualificar e legitimar esse campo de pesquisa (CAVALCANTI e BUENO, 2020).

As pesquisas desenvolvidas na área de ensino de Geografia no Brasil, com destaque para aquelas levadas a termo pelos professores Lana Cavalcanti, Helena Callai, Sônia Castellar, Rosalina Braga, Valeria Roque Ascenção, Roberto Valadão, Jerusa Moraes, dentre outros importantes pesquisadores da área, trazem evidências, apontam e confirmam que a Geografia Escolar no Brasil, ainda hoje, tem traços de um ensino tradicional, ou seja, excessivamente comunicativo, informativo e ilustrativo, características ainda presentes nas práticas docentes e nas coleções didáticas de Geografia.

É a partir desse ponto que ressaltamos o trabalho docente focado no ensino “dos cabos e das baías” ou “altitudes das montanhas e comprimento dos rios”, como exemplificou Dewey. Qual é a importância dessa Geografia?

Na realidade, muitas vezes o Ensino de Geografia está distante de seu objeto de estudo. Normalmente o professor assume postura de transmissor de conteúdo, como se ele abrisse uma caixinha, uma gaveta e dela retirasse determinado componente

espacial, como o clima, o relevo, a urbanização, a população, um país, uma região e tantos outros, e os trabalhasse de forma separada, sem nenhuma relação, sem promover problematizações e conexões, adaptado a descrições simplistas e ao ensino isolado dos componentes espaciais (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2017b).

Em recente artigo, Callai (2018) nos confirma que a fragmentação e o ensino isolado dos componentes de fato ainda estão presentes e que isso compromete a compreensão e reflexão do aluno:

Os temas da geografia escolar têm sido apresentados na escola, através de recortes de espaços fragmentados que levam a constituir a ideia de fenômenos isolados. E, por isso, as aulas de geografia compõem um rol de assuntos que têm as explicações artificializadas e naturalizadas como se o espaço geográfico não tivesse a dimensão do trabalho humano, que é historicamente produzido e está localizado nos lugares específicos. Essa situação remete a um ensino pragmático em que os conteúdos devem ser memorizados, o que dificulta a elaboração da reflexão de modo a dar significado ao aprendido, ou melhor, àquilo que é transmitido nas aulas. (CALLAI, 2018, p.12)

De mesmo modo, Rosalina Braga, em sua pesquisa de doutorado, expõe as evidências que acreditamos persistirem ainda hoje no ambiente escolar e na prática da maior parte dos professores. Se estas evidências não estão propriamente nas ideias dos professores, em alguma medida estão presentes em suas práticas:

Tudo indica que ainda se acredita que a Geografia deve estudar as coisas, e elas, as coisas, são os objetos da Geografia: a montanha, o rio, a floresta, o solo, a indústria, a agricultura, a cidade, os transportes, o viaduto, o shopping center etc. (BRAGA, 1996, p.216 apud BRAGA 2010, p.405)

Nessa direção, a professora Rosalina Braga sugere que a situação identificada em suas pesquisas aponta “para a necessidade de uma maior articulação entre a formação inicial dos docentes e as práticas escolares” (BRAGA, 2010, p.407). E continua nos fazendo refletir que é evidente que tenham ocorridos avanços, apesar da manutenção de aspectos de uma didática limitante e tradicional, que ainda não foram superados de forma definitiva (BRAGA, 2010).

Neste contexto, Braga (2010) destaca que nas últimas décadas tivemos avanços relacionados à revisão de temáticas de ensino; à discussão metodológica da interpretação geográfica e dos conceitos estruturantes da disciplina; à formação inicial

do professor; e ao aumento significativo no volume das pesquisas sobre o Ensino de Geografia.

Roque Ascenção e Valadão em certa medida compartilham com os resultados de Braga (2010) e Callai (2018), a partir de suas pesquisas, ressaltam que essas características elencadas ao ensino de Geografia nos parágrafos anteriores estão intrinsicamente relacionadas à formação do professor; às práticas pedagógicas desenvolvidas por eles; ao que o professor compreende por Geografia Escolar; e concluem que esse cenário contribui muito pouco para a compreensão da espacialidade dos fenômenos (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014, 2016, 2017a, 2017b).

Quanto as essas questões, é válido considerar o que afirma Cavalcanti (2010, p. 369) sobre o ensino de Geografia:

A Geografia escolar em última instância é estruturada pelo professor dessa matéria, em seu exercício profissional cotidiano. Para a definição do que ensinar, para que ensinar, ele tem múltiplas referências, das quais as mais diretas são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto a Geografia acadêmica quanto a Didática da Geografia, e, de outro, a própria Geografia escolar já constituída.

Diante desse contexto, tudo indica que ainda não tivemos tempo para sentirmos as mudanças na formação do professor de Geografia ocorrida nas últimas décadas. Ou seja, os avanços destacados são importantes, contudo, esse movimento ainda não foi efetivamente transportado para a escola (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2017b). Mas em que medida estão ocorrendo mudanças na formação do docente de Geografia? Junto a essa indagação e diante desse quadro, naturalmente nos vêm outras questões, como: o quanto da Geografia enciclopédica ainda fazemos na academia e na escola? A Geografia feita nas escolas na atualidade é focada na formação cidadã, na formação do sujeito crítico e autônomo? Ou a Geografia Escolar tem sido feita na perspectiva do ensino do conteúdo fragmentado e no acúmulo de informações? Como o currículo poderá nos auxiliar a trazer uma prática problematizadora para a sala de aula? A utilização de novos recursos tecnológicos (midiáticos, digitais, informatizados) são a solução para o Ensino de Geografia? Para as respostas a essas e muitas outras questões, há ainda um longo caminho a percorrer.

Estudos feitos pela professor Lorena Rocca, na Itália, com professores que frequentaram o curso de Didática da Geografia na *'Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario'* (SSIS<sup>11</sup>), na Região do Vêneto entre os anos de 2002 e 2007, nos permite perceber similaridades com resultados de pesquisas efetivadas no Brasil.

Com o objetivo de compreender as expectativas e a percepção dos professores, Rocca (2007) utilizou como metodologia de trabalho a aplicação de questionário aos docentes antes do início da disciplina didática da Geografia. Esse instrumento de pesquisa continha questões relacionadas à finalidade da Geografia na escola, aos conteúdos geográficos, às expectativas e percepções, aos métodos e instrumentos de ensino. Após a análise dos dados a pesquisadora constatou que, de modo geral, os professores: tinham consciência da utilidade da Geografia na escola e a relacionavam com a vida cotidiana; reconheciam a importância da disciplina para a formação pessoal; relacionavam a Geografia com as questões ambientais, ao respeito às diversas culturas e mentalidades, à natureza; colocavam em segundo plano as finalidades ligadas à orientação no espaço e nos lugares; e a ligavam com a ideia de uma 'bagagem', no sentido de obter conhecimento sobre lugares e países, método que relacionavam diretamente ao acúmulo de informações. Quanto às finalidades da Geografia em promover a aprendizagem que leve a individualizar problemas e a pensar em resolvê-los, foram questões colocadas em segundo plano pelos professores, juntamente com a ideia de que a formação geográfica possa contribuir para o desenvolvimento da cidadania responsável ligada ao desenvolvimento sustentável que, segundo a professora Rocca, são centrais na atual didática da Geografia no continente europeu (ROCCA, 2007).

Da mesma forma, entendemos que essas características não sejam tão somente dadas ao Ensino de Geografia e tomamos como referência o artigo da área do Ensino de Ciências, intitulado "Ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas". Neste artigo, Carvalho (2013) preocupada com as questões da problematização nessa área, nos aponta importantes reflexões sobre o papel do

---

<sup>11</sup> O SSIS representou, por alguns anos, o principal canal para a habilitação de professores para a "Scuole Secondarie", que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil.

professor e as questões a serem postas aos alunos nas aulas. Em consonância com os resultados das pesquisas expostas nos parágrafos anteriores, a autora apresenta uma solução ao afirmar que é a problematização que nos permitirá sair do ensino meramente expositivo e partir para um ensino que possibilita o desenvolvimento do raciocínio do aluno.

Mas como desenvolver práticas sob essa perspectiva? A pesquisadora destaca que propor um problema para que os alunos possam resolvê-lo é um divisor entre o ensino expositivo e o ensino que o aluno raciocina e constrói o seu conhecimento. Neste caso, destaca que, no ensino expositivo, “toda a linha de raciocínio está com o professor, o aluno só a segue e procura entendê-la, mas não é o agente do pensamento” (CARVALHO, 2013, p.2). Por outro lado, direcionando para a problematização, o professor traz uma questão e propõe um problema, deste modo, “o professor passa a tarefa de raciocinar para o aluno e sua ação não é mais a de expor, mas de orientar e encaminhar as reflexões dos estudantes na construção do novo conhecimento” (CARVALHO, 2013, p.2).

Carvalho desenvolveu suas pesquisas baseando-se nas teorias cognitivas de Piaget e Vigotsky, já que a autora as entende como complementares. Citando Piaget, Carvalho (2013) reafirma a importância de um problema para o início da construção de conhecimento e, influenciada pelas ideias de Vygotsky, destaca o papel do professor, atestando que para esse câmbio de metodologia em que os alunos se tornam potencializados para a construção do conhecimento, o papel do professor é valoroso, pois é ele que será responsável por elaborar questões e orientar os alunos.

Reiteramos que a aprendizagem baseada em problemas não é uma novidade, tendo ela relação direta com a perspectiva metodológica construtivista inspirada nos pensamentos de Dewey, Piaget e Vygotsky. Tal perspectiva defende a construção ativa e autônoma do conhecimento, envolvendo a investigação dos fatos, a pesquisa e a interpretação da realidade (D'ALLEGRA, 2011; GIORDA, 2014).

Desta maneira, Giorda (2014) destaca no pensamento de Dewey a metodologia de ensino da Geografia a partir da problematização das situações. Quando Dewey indica o núcleo do Ensino de Geografia, ele aponta para as possibilidades de se fazer



conexões por meio de investigação, ou seja, o estudo da Geografia deve partir de perguntas, questões, indagações, em busca de responder ao problema posto. Caso contrário, pode-se cair no velho paradigma do ensino de Geografia, na ideia fragmentada do ensino dos componentes espaciais, a qual percebemos como tendo caráter relativamente inerte, ou seja, sem atividade que o tire de um ponto e leve-o a outro efetivamente adiante, dando voltas em círculos e de forma desconectada ou descontextualizada geograficamente.

Carvalho (2013) nos traz uma expressão do filósofo Gaston Bachelard (1938) que nos faz muito sentido, tanto ao pensar no ensino por investigação, de modo geral, quanto no contexto do ensino de Geografia como proposto pela BNCC: “todo conhecimento é a resposta de uma questão”. Como será trabalhar nessa direção com o ensino de Geografia? Na formação do professor há movimentos que operam nesse sentido?

D’Allegra (2011), ao escrever sobre ‘Geografia na escola, métodos, técnicas e estratégias’, traz uma reflexão sobre a ideia inerte ao conhecimento significativo, feita por Alfred North Whitehead (1929). Sobre esse ponto de vista, a autora ao apropriar-se das ideias de Whitehead, afirma que a ideia de inerte diz respeito aos conhecimentos que os estudantes são capazes de adquirir e de explorar, mas que não são capazes de aplicar em contextos diversos fora do ambiente da escola. Além disso, os estudantes não são capazes nem de fazer conexões com conhecimentos decorridos anteriormente, ou seja, sem qualquer conexão com outros contextos.

Ao preparar uma criança para a atividade pensante, devemos antes de tudo tomar cuidado com o que chamo de "ideias inertes", isto é, ideias que são simplesmente armazenadas na mente, sem serem usadas, examinadas ou combinadas em novas relações com outras ideias.<sup>12</sup> (WHITEHEAD, 1929, p. 4 apud D’ALLEGRA 2011, p.49, tradução nossa)

A partir dessa concepção, que também não é inovadora, percebemos mais uma vez que a Geografia, assim como a própria escola, não deve se dedicar à mera transmissão de conhecimento. Em certa medida, inapropriadamente continuamos a operar sobre o viés de tal processo. Ao invés disso, devemos nos empenhar em fazer

---

<sup>12</sup> Original: “Nel preparare un ragazzo all’attività di pensiero dobbiamo soprattutto guardarci da ciò che io chiamo "idee inerti", cioè, idee che sono semplicemente immagazzinate nella mente, senza essere utilizzate, né sottoposte a esame, né combinate in nuove relazioni con altre idee”.

com que os alunos adquiram os conhecimentos de forma autônoma, uma vez que há metodologias de ensino baseadas em pesquisa, descoberta e resolução de problemas, amplamente difundidas que podem nos auxiliar (D'ALLEGRA, 2011). Para trabalharmos nessa perspectiva – problematizadora e investigativa – é necessário rever questões sobre a evolução epistemológica da Geografia, a fim de garantir a cientificidade desta disciplina. Esse tema será tratado no próximo tópico deste capítulo.

Ancorando-se em Ausubel (1978), D'Allegra (2011) continua a expor suas ideias sobre o papel da problematização e reafirma que cada campo do saber tem fundamentos e pressupostos com vistas a legitimar uma ideia inerte para o conhecimento significativo.

No caso da Geografia, entendemos ideia inerte como aqueles conhecimentos relativos ao saber como o ensino de diferentes tipos de relevo, clima, vegetação, quantitativo populacional de uma cidade, dentre outros tantos exemplos, dos quais nossas aulas e livros didáticos estão repletos. Por outro lado, os conhecimentos significativos estariam ligados à resolução de problemas postos e ao envolvimento dos alunos nessa resolução.

D'Allegra (2011), baseando-se nos resultados das pesquisas de Rotter (1966), Ausubel (1978) e Goleman (1996), nos aponta que o movimento de passagem de uma ideia inerte para um conhecimento significativo em Geografia requer, de modo sintético, o envolvimento afetivo-emotivo em que o docente tem o dever de guiar e acompanhar o processo de aprendizagem e saber impulsionar a curiosidade e o interesse dos alunos por aquilo que se investigará; deve-se levar em consideração os conhecimentos pregressos dos alunos, para que o conhecimento tenha resultados significativos; e, por fim, os alunos devem participar da construção do conhecimento, fato que viabiliza a construção e ampliação da estrutura cognitiva dos alunos. No que se refere à essa ampliação da estrutura cognitiva decorrente da participação efetiva do aluno no processo de ensino-aprendizagem, D'Allegra (2011, p.50, tradução nossa) afirma:

O que faz a diferença substancial entre a aquisição de conhecimento inerte e a construção de conhecimento significativo é justamente a participação do

sujeito que aprende no processo de pesquisa e descoberta; a memorização mecânica fica assim excluída, enquanto a mente é capaz de fixar tudo o que se conquista com um esforço autônomo de investigação e ações<sup>13</sup>.

A autora nos sugere que o ensino cotidiano voltado para uma orientação heurística, ou seja, condutora do aluno à descoberta, invenção e resolução de problemas, tende a formar alunos mais ativos no processo de aprendizagem, tornando-os mais interessados e menos dispersos e, conseqüentemente, mais bem sucedidos (D'ALLEGRA, 2011), convergindo com as ideias apresentadas nos parágrafos anteriores.

Cachinho (1991, 2000) ancorado em outros pesquisadores do Ensino de Geografia, a exemplo de Cañal e Porlan (1987), Hugonié (1989), Naish (1982), Souto González (1998), Mérenne-Schoumaker (1985; 1992), Slater (1982) e Belayew e Rifon (1983), da mesma forma, nos aponta ideias pautadas em importantes orientações teóricas e práxis da didática, que nos levaram a pensar no papel da metodologia de ensino investigativa e na sua estreita relação com as ideias dos pesquisadores que se dedicam à discussão dos elementos constituintes e desenvolvimento do Raciocínio Geográfico – que será apresentado no próximo capítulo. Tal qual explicitado até aqui, para Cachinho (1991, 2000) o recurso da metodologia investigativa pode ser visto como elemento central do processo de ensino-aprendizagem de Geografia, de tal modo que as características da investigação escolar permitem que este método funcione como um caminho que viabiliza a mobilização do Raciocínio Geográfico, caracterizado por uma abordagem sistêmica. Tudo indica que, neste sentido, com a aplicação da metodologia investigativa cria-se possibilidades de romper com a tradicional Geografia Escolar enciclopédica e fragmentada.

Podemos compreender o processo de investigação “encaminhado para detectar problemas, formulá-los e resolvê-los” (CAÑAL E PORLAN, 1987, p.90). Neste caso, como nos atestam Cañal e Porlan (1987), em um problema pode ser considerado toda a dificuldade que não pode ser superada automaticamente, requerendo a aplicação de uma sequência de atividades orientadas até a obtenção de sua solução ou

---

<sup>13</sup> No original: “Ciò che fa la differenza sostanziale tra l’acquisizione di conoscenze inerti e la costruzione di conoscenze significative è proprio la partecipazione del soggetto che aprende al processo di ricerca e scoperta; la memorizzazione meccanica è così esclusa, mentre è messa in grado di fissare tutto ciò che si conquista con un sforzo autonomo di indagine e di azioni”.

discussão. E, continuam a esclarecer que, a investigação científica utiliza métodos científicos com o objetivo de melhorar determinado campo de estudo, sendo desenvolvida no contexto de uma comunidade científica. Por outro lado, a investigação escolar ou do aluno na escola, como os autores também nomeiam essa metodologia, pode ser definida como:

[...] um processo de aprendizagem fundamentado na exploração e na capacidade para o pensamento racional, comum no ser humano desde o nascimento, orientado bem como nos traços fundamentais do espírito científico que se aperfeiçoa progressivamente na prática, em interação dialética com o desenvolvimento das estruturas conceituais e operatórias do indivíduo e que é concebida como um instrumento ao serviço dos objetivos gerais da educação, no marco de uma opção didática global. (CAÑAL e PORLAN, 1987, p.90)

Para Cañal e Porlan (1987), o processo investigativo escolar é um princípio didático e possui critérios metodológicos para que se efetive experiências concretas. Compreendemos que a investigação escolar não tem as mesmas finalidades da investigação científica, a forma é semelhante ao método científico, ou seja, “da elaboração de hipóteses explicativas e da sua confirmação mediante a conceptualização de dados observáveis” (CACHINHO, 2000, p.80), no entanto, não é idêntico devido ao fato das finalidades do processo de investigação.

A apresentação dos problemas sociais e ambientais sobre a forma de perguntas às quais se torna necessário dar resposta através da aplicação do método científico, isto é, da elaboração de hipóteses explicativas e da sua confirmação mediante a conceptualização de dados observáveis, permite aos alunos não só porem em confronto o conhecimento que lhes é ensinado com as ideias que já possuem, como ainda, a partir de nova informação que lhes é fornecida, proceder de forma racional à reestruturação do seu conhecimento. (CACHINHO, 2000, p.80)

Em consonância com estas ideias, Cruz e Roque Ascensão (2021, p.5) afirmam que o ensino por investigação “não é uma estratégia de ensino, mas uma abordagem didática, na qual o processo de construção de conhecimento decorre dos princípios da aprendizagem científica.”

Nesse contexto, que envolve método e conceitos, destacamos em Cachinho (1991, 2000) o que ele nomeia como princípios gerais da investigação escolar, do ensino-aprendizagem em Geografia e dos critérios metodológicos, e, segundo o autor, esses princípios devem orientar o processo de ensino-aprendizagem da Geografia. Sobre a investigação escolar, interpretamos que tais proposições apresentadas pelo autor

convergem com o objetivo do desenvolvimento do Raciocínio Geográfico posto na BNCC, uma vez que Cachinho (1991, 2000) considera que a investigação escolar deve levar em conta os seguintes aspectos-chave: (i) aprender é investigar; (ii) o conhecimento deve ser operativo; (iii) investigar é possibilitar aprendizagens significativas e globalizantes; (iv) o professor é o sujeito mediador e investigador no processo.

Especificamente sobre as concepções do ensino de Geografia, Cachinho (1991, 2000) aponta que deve-se ater aos seguintes aspectos: (i) ensinar uma Geografia ancorada na aprendizagem dos conceitos fundamentais dessa ciência; (ii) fazer uma Geografia global e sistêmica; (iii) desenvolver uma geografia social e problematizadora do real, a partir das geografias pessoais para gerar significado para o sujeito que aprende; e, (iv) desenvolver uma geografia ativa.

A partir desses aspectos apontados por Cachinho (1991, 2000), acreditamos que não basta desenvolver as aulas por meio da investigação, há de haver uma base teórica da Geografia, a qual permite a consolidação dos conceitos, dos conteúdos e do vocabulário geográfico. De outro modo, podemos afirmar que o método está intrinsicamente relacionado à mobilização dos próprios conceitos geográficos, se complementando ao longo do processo.

Além do mais, ao problematizar o real deve-se considerar dois aspectos principais. O primeiro diz respeito à seleção dos principais problemas que se coloca à comunidade, seja local ou global, inseridas em diferentes contextos socioespaciais. Quanto mais próximo estiverem dos alunos e mais afetarem seus cotidianos e o contexto social em que vivem, mais reais e significativos serão para os discentes, possibilitando o estabelecimento de relações com outros espaços. Da mesma forma, a resolução de problemas nutre a curiosidade, a imaginação e o espírito de descoberta de quem aprende. Tal processo abre à reflexão, à formulação de perguntas e de hipóteses, ao questionamento crítico das informações, promovendo o desenvolvimento de um raciocínio (CACHINHO, 2000), no caso o Raciocínio Geográfico.

Ao que diz respeito a se fazer uma Geografia global e sistêmica, Cachinho (2000, p.77) aponta que:

No essencial, com este atributo pretende-se apelar para dois aspectos distintos mas em tudo complementares. Por um lado, para a necessidade de analisar os problemas que são objecto de estudo enquanto um sistema, decompondo os mesmos num conjunto de elementos e relações.

E continua sua reflexão argumentando que:

A simples identificação dos elementos de um sistema, das estruturas e dos actores que intervêm na sua configuração, só por si não permite compreender o seu funcionamento. São as inter-relações que os agentes estabelecem entre si e com as estruturas que de facto dão sentido e vida a um sistema e, por conseguinte, tal como os primeiros, devem ser postas em evidência e analisadas com rigor. Por outro lado, abordar os problemas de uma forma sistémica implica também confrontar as análises a diferentes escalas e reconhecer que as relações e os processos espaciais se alteram com a mudança de escala geográfica. (CACHINHO, 2000, p.77)

Neste trecho, em que o autor destaca as interrelações como o fator que dá sentido ao sistema, reside a crítica ao ensino sem significado, inerte e que em grande parte é fruto da fragmentação. O que se propõe aqui não é a compreensão de componentes ou objetos, o que se propõe é o entendimento de um sistema.

Segundo Roque Ascenção, Valadão e Silva (2018, p.37): “Nessa direção, mais do que nunca, é premente a superação da transmissão de conteúdos fragmentados que, pouco ou nada, contribuem para que os educandos compreendam as práticas espaciais”. Do ponto de vista das análises geográficas essa transmissão de conteúdos fragmentados nos remete a duas questões. A primeira diz respeito, a um ensino muito específico de determinado conteúdo não abordado por meio do invés da análise geográfica, e que pode até ser efetuado sob a lógica da investigação, como exemplo a tectônica global, o ciclo de rochas, a economia, a política, dentre milhares de outros conteúdos, que nos levam para outras paragens. Em segundo lugar, ao saber enciclopédico, do ensino de componente por componente, no sentido de ser somente um ensino informativo, sem nenhum conteúdo científico. Neste último contexto, o saber mnemônico é acessado, no sentido de ser majoritariamente utilizado de forma mecânica nestes casos. Daí a crítica ao conhecimento meramente mnemônico.

Como certifica Hugoníé (1989), em função desses fatos, trata-se de refutar o plano de gavetas, a lista de elementos ou subconjuntos de um sistema, pois isso simplesmente organiza os fatos e não os relaciona com outros diferentes componentes do espaço geográfico, impedindo a compreensão de seu funcionamento. Essa é uma fragilidade

apontada por Roque Ascenção e Valadão (2014) quando afirmam que pesquisas sobre a prática docente feitas por Roque Ascenção (2009) e Morais (2011) assinalam “fragilidades no tocante ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que superem a descrição individualizada de componentes espaciais e promovam, junto aos alunos, compreensões referentes às espacialidades de fenômenos” (p.4).

Sob tal perspectiva, ao professor de Geografia caberá o desenvolvimento de ações que contribuam para que os educandos compreendam as espacialidades produzidas a partir das interações entre componentes espaciais e de relações multiescalares que trafeguem desde os cotidianos distanciados, mas ainda assim constituintes dos contextos nos quais os educandos estão inseridos. (ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO e SILVA, 2018, p.37)

Diante dessa ideia, fica evidente a importância da abordagem das interrelações entre os elementos. A indicação é que devemos nos debruçar e trabalhar na perspectiva sistemática, ou seja, decompondo os elementos e compreendendo as relações. Desta maneira, somos forçados ao confronto das análises e as alterações da escala geográfica ao reconhecer relações e processos espaciais. Segundo nossa interpretação a partir dos autores consultados, o cerne do Raciocínio Geográfico reside nessa argumentação sistemática que, no caso da Geografia, constitui a compreensão da espacialidade dos fenômenos.

Roque Ascenção e Valadão (2014) afirmam que a concepção de espacialidade não é consensual junto aos pesquisadores, assim como a aceitação da espacialidade como o objeto de interpretação geográfica. Entretanto, afirmam que pesquisadores da área de ensino de Geografia indicam frequentemente a “espacialidade do fenômeno como finalidade da interpretação geográfica” (p.5).

Sobre a necessidade de uma Geografia escolar ativa, Cachinho (1991, 2000) reforça essa concepção ao se ancorar nas ideias de outros pesquisadores do ensino de Geografia como Hugonie (1989) e Naish (1982), afirmando que para alcançar a prática de uma Geografia ativa deve-se adotar métodos ativos e aplicar a metodologia construtivista, na qual os alunos se tornam atores e autores de seus processos de aprendizagem. Sendo assim, deve-se evitar aulas expositivas e exercícios meramente ilustrativos, deve-se promover práticas que permitam aos alunos formular soluções

para os problemas mediante a mobilização de conceitos, conhecimentos e técnicas geográficas (CACHINHO, 2000).

Portanto, trata-se de uma (re)contextualização em que o ensino de Geografia adquire qualidades que permitam à disciplina modificar-se radicalmente, alterando a sua identidade, tanto na escola quanto na sociedade. Recordamos que os currículos de Geografia nas escolas são, ainda hoje, em grande medida, organizados segundo a lógica dos conteúdos individualizados, sem que haja questões, problematizações, onde aprender o conceito é o fim da aprendizagem (CACHINHO, 2000).

Nesse sentido, essa discussão ganha especial interesse quando Castellar e Paula (2020, p.316) afirmam que:

Uma Geografia recontextualizada baseia-se no desenvolvimento de mais que pensamentos, mas raciocínios, pois este último exige o uso de uma lógica – dialética – argumentativa propositiva e inferencial, fruto das conexões realizadas pelo sujeito com o mundo circundante experienciado e percebido no currículo e na vida da juventude e da sociedade. Recontextualizá-la significa fortalecê-la, não a dissociar de suas linguagens e natureza epistêmica.

Nessa direção, tudo indica que o desafio que se coloca à Geografia é “formidável – iluminar um novo campo de questões e demonstrar sua pertinência e importância” (Gomes, 2009. p.28).

## **2.2 Considerações sobre a evolução do pensamento geográfico**

Considerando o que foi apresentado até o momento, buscamos colocar luz a algumas questões da epistemologia da Geografia, sobretudo, o seu processo evolutivo, a problemática de seu objeto de estudo, sua construção teórica e às ramificações advindas desse processo, a fim de compreender, em que medida, tais questões repercutiram e repercutem no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina na escola.

Para trilhar por este caminho, nos embasamos especialmente nas ideias que nos apresentam Gomes (2009, 2017), Santos (1979, 1988, 2004), Capel (1987) e



Valenzuela e Pyszczk (2012). Também, contamos com contribuições de Cavalcanti (2019), Corrêa (2017), Souza (2016), Giorda (2014), Canto e Castiñeira (2004), Zanatta (2010) e Campos (2000).

Em Capel (1987), no livro 'Em Filosofia e Ciência na Geografia Contemporânea', destacamos as ideias do autor sobre o processo evolutivo das ciências e as delimitações dos conteúdos geográficos como forma de perceber e refletir sobre o que venha a ser relevante para essa ciência.

Em Gomes (2009), em seu artigo intitulado 'Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário', encontramos louváveis reflexões acerca do termo epistemologia e de alguns aspectos que marcam a característica da Geografia Escolar a partir da evolução do conceito de espaço e sua interpretação. Para os temas ligados ao significado da Geografia e as dimensões do termo 'geográfico', recorreremos à obra 'Quadros Geográficos', publicada por Gomes, em 2017.

Em Santos (1988), no livro 'Metamorfoses do Espaço Habitado', deparamos com os conceitos de espaço absoluto, relativo e relacional, os quais nos conduziram à reflexão acerca da evolução da disciplina e, da mesma forma, ao confronto com ideias de outros autores. Além desse livro de Milton Santos, utilizamos a edição de 2004 da obra 'Por uma Geografia Nova', lançada em 1978. Nesta última edição, encontramos questões relacionadas à importância da delimitação do objeto de estudo da Geografia e ao atraso teórico-metodológico da disciplina. Por fim, recorreremos aos livros: 'Espaço e Sociedade', de 1979, em que Milton faz críticas a várias definições de Geografia.

Para continuar na reflexão acerca do espaço, recorreremos ao trabalho intitulado '*La riqueza del objeto de la Geografía como disciplina multiparadigmática*', de autoria de Valenzuela e Pyszczk (2012), que trata das principais correntes do pensamento geográfico e suas conseqüentes concepções de espaço. Ao fazer um apanhado sobre como o conceito espaço foi se alterando ao longo de seu percurso epistemológico, os autores nos apresentam a Geografia como uma ciência que, na atualidade, é, por excelência, multiparadigmática. Neste esforço de síntese, os autores embasaram-se em obras de outros autores que se dedicaram ao tema nas últimas décadas. Dentre eles, destacam-se: Ash Amin (2005); José Luís Sánchez Hernandez (2003); David

Harvey, (2003); Milton Santos, (2000); Horacio Capel (1998, 1987); Eduard Soja (1993); Tim Unwin (1992).

Portanto, encontra-se nesta parte do capítulo breve exposição organizada em torno de considerações sobre a epistemologia da Geografia que possam nos fundamentar no entendimento quanto a dinâmica do ensino dessa disciplina e o seu papel na escola. Ao final, o que pretendemos é criar uma ponte dialogal com vistas a gerar uma discussão nos capítulos seguintes sobre a Geografia Escolar, o Raciocínio Geográfico e as normativas curriculares.

### **2.2.1 O que questões da epistemologia da Geografia podem nos revelar?**

Começamos por apresentar o significado do termo epistemologia e sua importância para o estudo dos percursos das ciências. Sobre este campo do saber, Gomes (2009, p.14) destaca que:

Podemos, de forma muito geral, dizer assim que a epistemologia é um campo crítico de discussões sobre as formas de pensamento científico. Isto quer dizer que essas discussões epistemológicas dizem respeito antes de mais nada aos métodos, aos objetos e as finalidades de um conhecimento científico. Discutir criticamente as formas de construir um pensamento científico não quer absolutamente dizer se transformar em um tribunal para julgar da sua conformidade ou não em relação a um modelo único e ideal, ao contrário.

A posição de Gomes (2009) é esclarecedora ao afirmar que a epistemologia nos serve para apoiar nossas discussões, questões sobre métodos e limites de validade do mesmo e, portanto, não é um instrumento restritivo às iniciativas, já que a epistemologia não visa normatizar um modelo único e ideal. Em suas palavras, a epistemologia: “pretende ser justamente um domínio aberto ao reconhecimento da pluralidade de recursos e orientações nas diferentes disciplinas científicas” (GOMES, 2009, p.14).

Em síntese, compreendemos que Gomes (2009) está nos alertando que a epistemologia é um domínio próprio para as discussões, e não devemos agir como se a partir de tais discussões estabelecêssemos um final, uma verdade absoluta que deve ser seguida por todos, e, justamente por isso, deve-se evitar a legitimidade dessa

ou daquela direção, pois os caminhos podem ser muitos. E completa seu raciocínio afirmando que a epistemologia:

[...] trata-se, sobretudo, de demonstrar que a maneira de fazer ciência é também um produto histórico e contextual, mais importante ainda, trata-se de demonstrar que a cada momento as respostas são múltiplas e que essa pluralidade crítica é a razão mesmo da existência da ciência. (GOMES, 2009, p.15)

É a partir dessas observações que encontramos a ancoragem para justificar as pretensões do nosso raciocínio, que discorreremos nos próximos parágrafos, no que tange à epistemologia da Geografia.

Uma questão interessante no contexto histórico da Geografia, e que nos leva a refletir sobre o seu objeto de estudo e o seu arcabouço de conteúdo, faz referência à sua classificação. Neste caso, o que nos importa perceber não é a própria classificação em si, mas a dificuldade em se classificar a Geografia em um grupo específico das ciências, o que pode nos revelar certa dicotomia em seus interesses, sendo que por vezes era considerada físico-matemática, como no Renascimento, ou em outros, como ciência história ligada à história natural e civil, por exemplo. Varenius, em 1650, a definiu como uma ciência matemática cujo objetivo era explicar as propriedades do planeta, as dimensões, os movimentos, os fenômenos celestes e outras propriedades. Por outro lado, devido a dimensão corográfica, era considerada também uma ciência histórica, já que a partir da observação e da pesquisa era possível a elaboração de inventários sobre os lugares (CAPEL, 1987). Mesmo sendo considerada uma ciência entre as mais antigas e prestigiosas, a Geografia chega ao século XIX, já na modernidade, na iminência de não haver objeto de estudo definido. Nas palavras de Capel (1987) naquele momento a Geografia era: “[...] uma ciência do passado que não respondia as novas necessidades” (p.16, tradução nossa).

A propósito de se fazer uma comparação entre a Geografia e outras ciências, primeiramente devemos pensar que a Geografia é uma ciência humana, assim como a História, Psicologia, Antropologia, Sociologia, dentre outras. O rol das Ciências Humanas tem como objetivo geral estudar aspectos do comportamento do homem ou os fenômenos culturais humanos. Desta forma, os métodos de estudo dessas ciências e suas relações com os seus objetos de estudo, além de carregar, em certa medida,

a subjetividade dos fatos, são diversos de outros grupos de ciências, justamente devido à sua natureza ligada ao homem e às relações espaço-temporais. Ao contrário da Matemática, por exemplo, que tem como objetivo de estudo sistemas lógicos numéricos e de medidas a partir de métodos hipotético-dedutivos capazes de fornecer conceitos precisos, como a “Sequência de Fibonacci”, para citar um exemplo.

Baseando-se nas ideias de Foucault e Bachelard, Capel (1987) afirma que foi entre a passagem dos séculos XVIII e XIX que houve a ruptura epistemológica do pensamento clássico para o pensamento moderno. Esse fato alterou radicalmente os esquemas do pensamento ocidental, de modo que a episteme moderna possibilitou o nascimento das ciências humanas, uma vez que apareceu o interesse na figura humana e, conseqüentemente, o interesse no estudo de comportamentos, linguagens, representações e, da mesma forma, a presença do homem como sujeito que age sobre a superfície do planeta. De acordo com De Vecchis (2011), foi neste contexto do nascimento da Geografia científica, quando o pensamento de Kant exercia grande influência sobre essa ciência, o mesmo afirmou que a Geografia “[...] faz de nós cidadãos do mundo e nos coloca em correlação com as nações mais remotas<sup>14</sup>” (KANT, 1807, p.32 apud DE VECCHIS, 2011, p.5).

No entanto, a Geografia Humana somente aparece nos últimos anos do século XIX como um tema ainda não muito aprofundado e merecedor de discussões adicionais. De qualquer forma, para Capel, “O nascimento da Geografia como ciência moderna se realiza precisamente depois da última ruptura epistemológica e sob o signo de uma episteme contemporânea<sup>15</sup>” (CAPEL, 1987, p.147, tradução nossa).

Neste ponto cabe importante ressalva, segundo Souza (2016) talvez fosse sensato reconhecer que diferente de outras ciências a Geografia é epistemologicamente bipolarizada entre o “polo” do conhecimento da natureza e o “polo” do conhecimento sobre a sociedade. Assim sendo, para este autor, teríamos geógrafos herdeiros da tradição naturalista e geógrafos herdeiros da tradição do estudo da construção do espaço geográfico como “morada do homem”. E, aponta ainda que, tais

---

<sup>14</sup> Original: “Essa ci rende cittadini del mondo e ci mette in correlazione con le nazioni più remote”.

<sup>15</sup> No original: “La nascita della geografia come scienza moderna si realizza precisamente dopo l’ultima rottura epistemologica e nel segno di un’episteme contemporanea”.

características poderiam ser um trunfo para a Geografia, pois essas tradições que possuem interesses, treinamentos e olhares diferentes, desembocariam “mais tarde na análise da produção do espaço pela sociedade” (SOUZA, 2016, p.25). Neste sentido, Souza (2016) defende que nesta compressão reside a base de uma convivência produtiva na promoção de uma unidade na diversidade, a partir da colaboração e do diálogo, e não na dicotomização característica da Geografia Clássica.

O espírito que se tornou preponderante no âmbito da Geografia clássica (século XIX e primeira metade do século XX) foi bastante marcado pela contraposição de uma “Geografia Física”, no estilo de um Emmanuel de Martonne e seu famoso *Tratado* (DE MARTONNE, 1973) a uma “Geografia Humana” (ou, para os alemães “Antropogeografia”), no estilo de um La Blache (ou de um Ratzel). No interior desse tipo de concepção do campo de estudos, a “Geografia Humana” ou “Antropogeografia” se valeria de conhecimentos da “Geografia Física”; contudo, a “Geografia Física”, desde os tempos do *Tratado* martonniano, revelava um interesse muitíssimo limitado pelo tipo de conhecimento que seus colegas “da Humana” produziam. E isso só se fez agravar com o tempo. (SOUZA, 2016, p.26)

Na medida em que a disciplina foi sendo desenvolvida, algumas importantes questões estiveram sistematicamente presentes nas discussões epistemológicas dessa ciência. Primeiro, destaca-se a questão ligada à delimitação do seu próprio objeto de estudo que permeia a sua história. Arrisca-se a dizer que, este fato, em alguma medida, favorecia a segunda discussão: a dicotomização entre Geografia física e humana. E, por fim, observa-se de maneira sistemática a discussão quanto ao desenvolvimento de diferentes abordagens teóricas que foram surgindo e deram suporte aos princípios fundamentais da ciência geográfica ao longo do século XX, o que permitiu criar teorias, modelos e categorias de análise.

Capel (1987) nos traz dados reveladores, afirmando que a Geografia surge institucionalizada primeiramente na escola, somente depois se institucionaliza nas universidades. Esse fato ocorre primeiramente na Prússia, que investe no melhoramento da escolarização de sua população no curso do século XIX e, posteriormente, do mesmo modo, esse processo se expande para outros países. O contexto político alemão no século XIX permitiu e consolidou a presença da Geografia na escola, devido principalmente a sua contribuição sobre a divisão política existente, a expansão do imperialismo alemão e pela afirmação do sentimento de unidade alemã. Consequentemente,

a procura pela formação de professores de Geografia para o ensino na escola primária e secundária se fez sentir na universidade à medida que a mesma se tornou uma poderosa estrutura institucional e passou a ser estimulada de fora<sup>16</sup> (CAPEL, 1987, p.31 tradução nossa).

Esse foi o principal motivo pelo qual multiplicou-se cursos de formação de professores de Geografia após a primeira metade do século XIX na Alemanha (CAPEL, 1987).

Capel (1987) defende que a partir da institucionalização universitária da Geografia, aspectos fundamentais da concepção dessa ciência antes de sua institucionalização desapareceram, de tal modo que passa a se registrar uma redução significativa de seus objetivos de estudo. Isso nos mostra que ao longo do desenvolvimento do pensamento geográfico as mudanças permitiram novos enfoques à disciplina.

As delimitações e modificações sofridas ao longo dos últimos séculos no arcabouço de conteúdos da Geografia, sobretudo nos últimos dois séculos, ocorreram *pari passu* ao surgimento de outras ciências especializadas, sendo que algumas delas passaram a tratar de aspectos até então analisados pelos estudos geográficos (CAPEL, 1987). Dentre essas ciências surgiram, por exemplo, a geodésia, a geometria, a cartografia, a geofísica, a geologia, a ecologia. Segundo Capel (1987, p.16), esse processo de perda e delimitação de conteúdo se associava a um outro: o fato da Geografia se identificar como um saber enciclopédico, um saber que desde algum tempo era considerado não-científico.

No momento específico, no qual a Geografia vai ser tornando uma ciência moderna, Capel (1987) atesta que a Geografia deixa de analisar a Terra como corpo celeste, por exemplo, e procura se ocupar de sua superfície. Neste sentido, nega a Geografia astronômica e não se reconhece como a ciência de fazer mapas. Já são boas delimitações, pois, realmente, como uma ciência pode fazer mapas, explicar sobre o planeta de forma sideral e ainda sobre a sua superfície? Quais elementos garantiriam a continuidade da Geografia como ciência sendo ela portadora de objetivos tão diversos? Quem estuda os corpos celeste é a Astronomia, e a Cartografia é, teoricamente, a responsável pela elaboração de mapas. Cada qual com seus

---

<sup>16</sup> No original: "La domanda di formazione di insegnanti per le scuole primarie e secondarie si fece sentire nell'università allorché questa divenne una potente struttura istituzionale e cominciò ad essere stimolata dall'esterno".

métodos, técnicas e estratégias. Então, mais uma vez a pergunta se dirige ao que a Geografia deve investigar e qual é o seu objeto de estudo.

Diante da importância da delimitação daquilo que define uma ciência, Capel (1987), em diálogo com as ideias de S. Toulmin, nos aponta sobre a importância de compreender o processo evolutivo das disciplinas e a compreensão sobre quais são os elementos que garantem a sua continuidade, ou seja, seus métodos e técnicas permanentes ao longo do tempo que a caracterize como tal. E aponta que: [...] a unidade histórica e a continuidade de uma disciplina são compatíveis com uma substancial amplitude de métodos e estratégias<sup>17</sup> (TOULMIN, 1972, p.255 apud CAPEL, 1987, p.154, tradução nossa).

O fato é que Capel (1987) ao nos evidenciar sobre unidade histórica e continuidade, está nos falando que as delimitações não são um problema, mas uma solução, salientando então quanto a importância da clareza sobre o enfoque da Geografia, premissa essa ainda plenamente válida nos dias de hoje.

No entanto, Capel (1987) nos mostra que em meio ao desenvolvimento de outras ciências na segunda metade do século XVIII a Geografia tem um momento de crescimento, fato relacionado com as grandes expedições geográficas, mas, em seguida, perde prestígio científico frente a outras ciências. Segundo o autor, esse fato ocorre devido à duas circunstâncias:

[...] 1) a perda de conteúdo devido a criação de novas ciências especializadas, como a geodesia, a cartografia e a geologia; 2) a crescente identificação com a descrição dos países, vale dizer com um saber enciclopédico que não havia algum conteúdo teórico, destinado sobretudo a divulgação e ao consumo popular.<sup>18</sup> (CAPEL, 1987, p.19, tradução nossa)

Apesar dessas questões a respeito das reduções mencionadas gerarem grandes alterações no que se compreendia sobre o conteúdo da Geografia como ciência naquele momento e, também, ao longo do século XX, entendemos sob uma ótica atual

---

<sup>17</sup> No original: "l'unità e la continuità storica di una disciplina sono compatibili con una sostanziale ampiezza di metodi e di strategie".

<sup>18</sup> No original: "1) alla perdita di contenuto a seguito della creazione di nuove scienze specializzate, quali la geodesia, la cartografia e la geologia; 2) alla crescente identificazione con la descrizione di paesi, vale dire con un sapere enciclopedico che non aveva alcun contenuto teorico, destinato soprattutto alla divulgazione ed al consumo popolare".

que de fato tais reduções não restringiam o conteúdo geográfico. Pelo contrário, ao assumir o espaço como seu objeto de estudo a Geografia viu seu conjunto de questões ampliar e, a partir disso, acreditamos que se abriram a ela outras possibilidades como ciência, tal como nos dá a entender Valenzuela e Pyszczk (2012, p.76, tradução nossa):

A crescente diversidade de processos de construção, apropriação, percepção e vivência do espaço e a multiplicidade de agentes e escalas em que essas dinâmicas se dão, têm expandido exponencialmente o acervo temático da Geografia, fato que se traduz em temas emergentes nos estudos disciplinares.<sup>19</sup>

Analisando a delimitação do objeto de estudo da Geografia a partir das diferentes abordagens teóricas, podemos afirmar que a Geografia Tradicional, que surge a partir de meados do século XIX, reconhece e concebe o espaço a partir dessas reduções já mencionadas nos parágrafos anteriores. Apesar disso, tal abordagem ainda não considerava o espaço um conceito-chave, não o dava a devida ênfase. As variadas manifestações da Geografia Tradicional comumente concediam maior privilégio aos conceitos de paisagem e região que, àquela altura, estavam ligados ao positivismo e ao historicismo que muitos geógrafos seguiam, principalmente no caso da Geografia francesa. Desta maneira, a abordagem espacial ficava em segundo plano (CAPEL, 1987; CORRÊA, 2017).

Mesmo influenciado por esse contexto histórico, o espaço está contido e foi contemplado nas obras de Friedrich Ratzel (1844-1904), por exemplo. Segundo Corrêa (2017), Ratzel desenvolveu o conceito de território e espaço vital influenciado por suas raízes ecológicas. O conceito de território está para Ratzel vinculado à apropriação de uma porção do espaço por um determinado grupo. Por outro lado, o conceito de espaço vital está ligado às necessidades territoriais de uma sociedade, considerando seu desenvolvimento tecnológico, colocando a Geografia na direção da análise das Ciências Humanas. “Seria assim uma relação de equilíbrio entre a população e os recursos, mediada pela capacidade técnica” (MORAIS, 1990, p.23

---

<sup>19</sup> No original: “La creciente diversidad de procesos de construcción, apropiación, percepción y vivencia del espacio y la multiplicidad de agentes y escalas en que estas dinámicas transcurren, han expandido exponencialmente el acervo temático de la Geografía, hecho que se traduce en las temáticas emergentes en los estudios disciplinares”.



apud CORRÊA, 2017, p.18). A partir dessa visão, Corrêa (2017) afirma que é por meio da política que o espaço se transforma em um conceito-chave para essa ciência.

Desta maneira, Ratzel estava contrapondo as ideias da Geografia institucionalizada, sobretudo na Alemanha, voltada para as questões da natureza, na busca por uma justificação do seu próprio objeto de estudo a partir do desenvolvimento das Ciências Naturais. É necessário dizer que, naquele momento, especificamente, a maioria dos debates sobre o objeto da Geografia tinham como propósito afirmar o caráter científico da disciplina. Justamente por isso muitos geógrafos rejeitavam os desenvolvimentos humanísticos e históricos da disciplina e sustentavam a Ciência Geográfica sob o ponto de vista da Geografia Física, provavelmente tais ideias estivessem sustentadas na obra de Humboldt e sua concepção integradora e útil a nova Geografia institucionalizada na escola alemã (CAPEL, 1987).

Tudo indica que a discussão sobre o espaço não teve a importância devida no âmbito da Geografia Tradicional, e a dualidade entre Geografia Física e Humana tenha roubado a cena durante esse período. Isto fez com que a Geografia Tradicional se voltasse para a questão desta dualidade e, ao fazer isso, começou a orientar-se na direção dos estudos regionais e da paisagem (CAPEL, 1987). Hoje observamos que tal direcionamento não estava intrinsecamente relacionado com a dificuldade de se apresentar um objeto de estudo demarcado para a Geografia, o problema era, então, que tal objeto não promovesse dúvidas sobre a validade científica de seus métodos e técnicas de estudo.

Neste ponto, antes mesmo de entrarmos na discussão sobre o objeto da Geografia e sua evolução, os convidamos para refletir sobre o Geografia e o adjetivo geográfico. Gomes (2017) inicia o livro 'Quadros Geográficos' com uma pergunta que se anuncia de forma simples: 'o que é a Geografia?'. E, de forma muito sucinta nos responde simplesmente que a Geografia é "uma forma de pensar". Ao longo do livro, o autor nos leva a pensar no significado e amplitude dessa pergunta e resposta. Em determinado momento nos alerta que sua hipótese se baseia na ideia de que a Geografia permite o desenvolvimento de um *modus operandi* peculiar, e afirma: "[...] para além daquelas aceções que costumeiramente temos da Geografia, ela é

também uma maneira, original e potente, de organizar o pensamento” (GOMES, 2017, p.13), revelando que se trata de algo que requer a sofisticação do raciocínio.

No entanto, Gomes (2017) nos faz questão de ressaltar o significado do adjetivo ‘geográfico’, como chave para responder sobre o objeto de estudos da Geografia, e nos apresenta três dimensões para esse termo, nos esclarecendo sobre algumas questões relativas à ontologia dessa ciência. Sobre a primeira dimensão, Gomes (2017) destaca que se trata da capacidade de situar as coisas no espaço, e, também, de nos situarmos nele, é a sensibilidade espacial inerente aos animais, a qual não atribuímos nenhuma capacidade de reflexão. Para o autor, essa dimensão corresponde à capacidade de orientação do sujeito e, embasado nas ideias de Kant, afirma que a dimensão espacial é anterior à percepção.

Segundo Gomes (2017), essa primeira dimensão não é facilmente reconhecível ou desenvolvida no ser humano, uma vez que o mesmo está intrinsecamente envolvido com a segunda dimensão do ‘geográfico’, na qual o autor relaciona com uma forma de inteligência. Para o autor, ao desenvolver a cultura, essa inteligência espacial compõe um conjunto de conhecimentos que serão transmitidos e estabilizados. Ancorando-se nas ideias de Bosi (1992), Gomes afirma que: “a ideia de cultura em suas origens significou o enraizamento dos grupos humanos à terra, o que podemos traduzir como um sistema de posições sedentarizadas” (GOMES, 2017, p.18). A partir dessa afirmação, o conhecimento que os grupos humanos têm do ambiente onde vivem pode ser denominado, também, como Geografia, e funda-se nas respostas obtidas a partir do uso do ‘onde’ (GOMES, 2017).

Por fim, a última dimensão ou domínio que utilizamos o adjetivo geográfico está relacionada ao ramo de conhecimento de fato, que se ocupa com o estudo e à especulação sobre causas e formas, sobre a dispersão das coisas no espaço. Ou seja, refere-se à própria Ciência Geográfica.

[...] a Geografia é o campo de estudos que interpreta as razões pelas quais coisas diversas estão situadas em posições diferentes ou porque as situações espaciais diversas podem explicar qualidades diferentes de objetos, coisas, pessoas e fenômenos. Trata-se de uma forma de construir questões, ou seja, a curiosidade em saber em que medida o sistema de localização pode ser um elemento explicativo. (GOMES, 2017, p.20)

Descartando que a etimologia não teria a capacidade de informar plenamente a respeito dos usos e significados de algumas palavras, que elas vão sofrendo transformações em seus sentidos e aplicações, Gomes (2017) nos alerta que a palavra Geografia, como podemos perceber, pouco guarda atualmente o seu significado etimológico que lhe nomeou. Neste ponto, cabe uma observação a respeito da ideia de Foucault (1926-1984) sobre as palavras e as coisas, na qual nos alerta “que os significados das palavras variam segundo um percurso historicamente muito diverso” (FOUCAULT, 1966 apud GOMES, 2017, p.15). De fato, o percurso da palavra Geografia parece passar desde o conhecimento dos lugares e dos fenômenos, inclusive naturais que intervêm na vida humana, para questões relacionadas à complexidade do mundo atual fisicamente conhecido, mudando em alguma medida o significado original da palavra.

Desta maneira, é importante pensar nessas questões, pois ao que nos parece, as ciências de modo geral e, especificamente, a Geografia, foram sendo plasmadas ao longo de um percurso histórico, no qual correspondem às necessidades humanas de conhecimento em determinado período histórico conjuntamente com o desenvolvimento tecnológico. Nesse processo, podemos pensar que a Geografia, nos dias de hoje, tem objetivos, limites, técnicas, recursos, dentre outras atribuições relativas à contemporaneidade, os quais correspondem ao modo vida e aos arranjos espaciais completamente diferentes do passado. Além disso, e do mesmo modo que outras ciências, a Geografia está em evolução.

Vejamos o que disse Mackinder no final do século XIX sobre o que considerava Geografia:

Em 1887, Harold Mackinder (1861-1947) proferiu uma palestra na Real Sociedade de Geografia britânica partindo dessa pergunta (o que é Geografia?). A resposta sublinhava o desafio de criar um ramo de conhecimento que não seria mais dependente dos relatos de aventuras por terras desconhecidas, uma vez que elas não mais existiam àquela época. A Geografia seria a ciência que apresentaria a organização do mundo como o resultado de uma interação entre a sociedade e a “Geografia Física”. A cartografia era para ele um elemento fundamental nessa tarefa (GOMES, 2017, p.14).

É nesse sentido que podemos perceber que além de relatos de viagem, outras questões como a circunferência da Terra, a busca pela longitude, a discussão sobre a distribuição dos continentes, as zonas de iluminação, a circunferência da Terra, o

sistema de coordenadas geográficas e milhares de outros assuntos caros à Geografia Antiga e Medieval, não eram, no final do século XIX, e, tampouco seriam na atualidade, temas dos quais a Geografia se valesse para ser reconhecida como ciência.

Ainda hoje, diante de tradicionais perguntas feitas sobre a Geografia e, sobretudo, no ambiente escolar, Cavalcanti (2019, p.10) aponta que:

Entre as perguntas mais constrangedoras, do ponto de vista de alunos que estudam a Geografia e para muitos professores dessa disciplina, seguramente, está aquela que indaga “para que serve a Geografia”. Logo em seguida vem outra igualmente inquietante: “O que é Geografia?” As respostas a essas questões são frequentemente muito genéricas e abstratas, no sentido de atribuir-lhes elementos muito gerais que pouco ajudam a compreender de fato o que é esse campo de conhecimento, a ponto de haver respostas do tipo: “Ah! Geografia é tudo! Ela está em toda parte!” (Grifo nosso)

Ora, se pensarmos assim, genericamente, como menciona Cavalcanti sobre o que corriqueiramente se fala e se pensa da Geografia, podemos dizer o mesmo da Matemática, da Física, da Química, dentre outras áreas do conhecimento, todas estão em toda parte.

As dificuldades na elaboração de respostas precisas a esses questionamentos é um fato. No entanto, é a partir desse ponto que Cavalcanti (2019) afirma que, para a Geografia, em específico, não se trata de estabelecer respostas para conceituar direta e imediatamente essa ciência. Partindo dessa premissa, o que a autora julga necessário é a clareza sobre a abordagem geográfica, como apontou Capel (1987), uma vez que é uma ciência de muitas possibilidades temáticas e variados caminhos metodológicos. Diante dessas características, nos provoca a responder sobre o que se trata um fenômeno geográfico; se devemos fazer a análise desse fenômeno; se existe um fenômeno estritamente geográfico; e se determinado fenômeno pode ser compreendido pela Geografia. E sinaliza que:

Diante dessa problematização, infere-se que é muito relevante, tornando-se mesmo uma tarefa básica de um trabalho geográfico, o delineamento seguro de seu enfoque e de seus resultados como expressão de um pensamento específico. (CAVALCANTI, 2019, p.11)

Por esse caminho, compreendemos que o professor não pode seguir sem ter a certeza de quais são os limites da Geografia, e, conseqüentemente, do que se trata nessa disciplina. Esse é o problema-chave para se responder às perguntas postas anteriormente. A Geografia precisa se manter em pé diante de seus próprios fundamentos, de suas próprias argumentações, de sua própria episteme. A partir dessa ideia, acreditamos ser fundamental fazer uma reflexão epistemológica em que questões e fundamentos sejam revistos, sobretudo no que diz respeito aos métodos do ensino de Geografia influenciados pelo pensamento geográfico.

[...] a reflexão epistemológica nasce sempre com a “crise” desta ou daquela ciência e como as “crises” são resultado de qualquer lacuna dos métodos precedentes que estão para ser ultrapassados pelo aparecimento de novos métodos.<sup>20</sup> (PIAGET, 1976, p.7-8 apud CAPEL, 1987, p.145-146, tradução nossa)

No entanto, diante de nosso ponto de vista, a Geografia não é uma ciência como as outras, ela se encontra em contínua reflexão. O que estamos querendo dizer é sobre a particularidade de seu objeto de estudo, movido a questionamentos para ser estudado. Sendo assim, nos parece que a Geografia está sempre a rever sua função. Além disso, como veremos mais adiante, também há considerações a se fazer sobre as correntes de pensamento geográfico e o atual ecletismo, o que traz singularidades ao estudo e à análise geográfica pós-moderna.

Sobre a reflexão contínua da Geografia, Cantos e Castiñeira (2004) afirmam:

A Geografia, junto com a História, é, talvez, uma das poucas disciplinas científicas que se questiona constantemente sobre sua essência e função e também essas questões quase sempre têm um pano de fundo de desesperança, de recriminação contínua sobre seu valor no universo da ciência e de sua necessidade em cada momento histórico.<sup>21</sup> (CANTOS e CASTIÑEIRA, 2004, p.40, tradução nossa)

Segundo Cantos e Castiñeira (2004), buscar a essência da Geografia e sua função gera uma reflexão contínua, fato que os autores consideram indispensável e positivo, uma vez que essa ação conduz ao avanço na forma de compreender a realidade da

---

<sup>20</sup> No original: “La riflessione epistemologica nasca sempre con la “crisi” di questa o quella scienza e come le “crisi” siano il risultato di qualche lacuna dei metodi precedenti che stanno per essere sopravanzati dalla comparsa di nuovi metodi”.

<sup>21</sup> No original: “La Geografía, junto a la Historia, es, tal vez, una de las pocas disciplinas científicas que constantemente se pregunta sobre su esencia y función y además estos interrogantes tienen casi siempre, un fondo de desesperanza, de continua recriminación sobre su valor en el universo de las ciencias y su necesidad en cada momento histórico”.

disciplina. Por outro lado, o debate tem sido empobrecido em muitas ocasiões devido a constante recriminação sobre seu papel como ciência.

Talvez seja justamente por ser uma ciência social e o espaço geográfico o resultado das práticas sociais do presente, que a Geografia é uma ciência em constante releitura, sendo essa sua essência. Portanto, uma outra forma de se fazer ciência.

### **2.2.2 O Espaço Geográfico e sua multiplicidade de enfoques: a delimitação do objeto de estudo**

Ancoremos às ideias de Milton Santos sobre a questão da delimitação do objeto de estudo da Geografia. O autor nos adverte que não podemos confundir a ciência ao seu objeto de estudo. E, neste caso, sugere que devemos trabalhar mais com o que venha a ser o espaço, do que com a própria Geografia (SANTOS, 2004).

No capítulo intitulado ‘Uma tentativa de definição do espaço’, do livro ‘Por uma Geografia Nova’, Milton Santos nos provoca com questões sobre o objeto da Geografia e a trajetória epistemológica dessa ciência. Com a frase “[...] de todas as disciplinas sociais, a geografia foi a que mais se atrasou na definição de seu objeto e passou, mesmo, a negligenciar completamente esse problema” (SANTOS, 2004, p.144), o autor nos aponta a grande dificuldade da Geografia ao longo de sua história: a definição de seu objeto de estudo.

Na primeira frase do livro ‘Espaço e Sociedade’, de 1979, Milton Santos já dizia que: “O papel do espaço em relação à sociedade tem sido frequentemente minimizado pela Geografia. Afirmava que esta disciplina considerava o espaço mais como teatro das ações humanas” (SANTOS, 1979, p.9), e a certa altura, chegou a dizer inclusive que a Geografia é a viúva do espaço (SANTOS, 2004, p.118). No entanto, como aponta o autor nos parágrafos seguintes do referido livro, a definição de espaço é uma tarefa árdua, sendo mais fácil definir o que venha a ser a própria ciência, afinal a palavra espaço é polissêmica e serve a inúmeras áreas. Espaço, como afirma Santos (2004), pode ser utensílios domésticos, uma casa, uma cidade, um país, é sinônimo de território, a crosta do planeta, o espaço extraterrestre, o espaço sideral e todas as

suas ramificações. No entanto, é categórico ao afirmar que: “O espaço que nos interessa é o espaço humano ou espaço social, que contém ou é contido por todos esses múltiplos de espaço” (SANTOS, 2004, p.151).

Nesse mesmo texto, Milton Santos faz uma crítica à multiplicidade de definições sobre a Geografia, afirmando que essa tarefa está longe de favorecer o seu desenvolvimento. E vai mais adiante ao alertar que a Geografia não se define pelas questões que coloca, como alguns geógrafos pensavam ou ainda pensam, mas, também, pelos seus conteúdos e métodos (SANTOS, 2004).

Compreendemos em Santos (2004) que o autor reitera e reforça que os problemas do atraso teórico-metodológico da Geografia, ao longo do século XX, estão ligados em não assumir o espaço social como seu objeto explícito de estudo. No entanto, deixa claro que somente esse reconhecimento não basta se não houver na Geografia a capacidade de se definir as categorias fundamentais de análise, pois é aí que está a orientação permanente de sua teorização.

Ainda sobre a definição de espaço, o autor nos traz as seguintes reflexões:

Que é, então, o espaço do homem? É o espaço geográfico, pode-se responder. Mas o que é esse espaço geográfico? Sua definição é árdua, porque a sua tendência é mudar com o processo histórico, uma vez que o espaço geográfico é também o espaço social. (SANTOS, 2004, p.151)

Ao final do capítulo, Santos (2004) nos afirma que “a evolução espacial não é idêntica em todos os lugares”, justamente porque o espaço é

[...] um conjunto de formas representativas de relações sociais que estão acontecendo diante de nossos olhos e que se manifestam através de processo e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. (SANTOS, 2004, p.153)

A partir da pesquisa de Valenzuela e Pyszczyk (2012), os autores nos reafirmam que foi ao longo do século XX que o conceito de espaço foi se transformando, e ao acompanhar essa trajetória é possível perceber os enfoques dados a disciplina. A ressignificação do objeto de estudo da Geografia se deve justamente à multiplicidade de enfoques derivados do pensamento disciplinar, envolvidos com suas distintas

perspectivas teóricas e um conjunto variado de categorias analíticas (VALENZUELA E PYSZCZK, 2012, p.91, tradução nossa), e reforçam que:

[...] a Geografia dispõe hoje de um amplo e variado conjunto de instrumentos conceituais e metodológicos que resultam da riqueza do aporte que realizaram os geógrafos ao avanço da disciplina e ao conhecimento e a compreensão do espaço como um todo[...]<sup>22</sup>

E continuam o raciocínio, assinalando o que venha a ser espaço:

[...] um conjunto integrado em permanente transição, que é processo e resultado, e que está representado pelas práticas sociais que o constroem e o reconstroem, e pelas instâncias dessa construção, que vão desde a atuação espacial direta, física, além da produção simbólica, a projeção ou o projeto de espaço e o discurso sobre o mesmo.<sup>23</sup> (VALENZUELA E PYSZCZK, 2012, p.91, tradução nossa)

Valenzuela e Pyszczk (2012) caracterizam a Geografia como uma disciplina que não há um paradigma dominante. Neste caso, vale lembrar que para as ciências de modo geral ocorre que com “as mudanças de paradigma, os velhos problemas da disciplina perdiam seus significados, os velhos métodos suas relevâncias, e o foco de interesse da investigação se deslocava bruscamente” (VALENZUELA E PYSZCZK, 2012, p.78, tradução nossa). Segundo os autores, no caso da Geografia, as distintas correntes do pensamento geográfico permanecem e coexistem de alguma forma, e é desta maneira que se configura um contexto multiparadigmático.

Nessa perspectiva, Valenzuela e Pyszczk (2012) apontam que houve a ramificação e a diversificação do pensamento geográfico ao longo de seu desenvolvimento. Isso se deve à necessidade de atender a determinados aspectos da realidade que não podiam ser contemplados sob certas perspectivas teóricas, ou seja, as abordagens tradicionais eram insuficientes para tratar novos temas e, assim sendo, novas perspectivas surgiam para atender a novas temáticas (VALENZUELA E PYSZCZK, 2012).

---

<sup>22</sup> No original: “[...] la Geografía dispone hoy de un amplio y variado conjunto de instrumentos conceptuales y metodológicos que resultan de la riqueza del aporte que han realizado los geógrafos al avance de la disciplina y al conocimiento y la comprensión del espacio como un todo [...]”.

<sup>23</sup> Original: “[...] un conjunto integrado en permanente transición que es a la vez proceso y resultado, y que está representado por las prácticas sociales que lo construyen y re-construyen, y por las instancias de esa construcción que van desde la de la actuación espacial directa, física, a la de la producción simbólica, la proyección o proyecto de espacio y el discurso sobre el mismo”.



Outra questão, a qual nos ressaltam Valenzuela e Pyszczk (2012), diz respeito ao surgimento e a evolução das principais categorias analíticas, as quais promoveram certa complexidade e abrangência do panorama teórico metodológico da Geografia ao longo do tempo. A partir dessa expansão, a noção de espaço foi se modificando e evoluindo. Portanto, a Geografia moderna tem como base o espaço absoluto e, até a metade do século XX, o espaço já era concebido como relativo sob perspectivas deterministas e possibilistas; passou em seguida para a noção de um espaço relativo advindo da Nova Geografia, com a corrente do comportamento e da percepção. Até chegar ao espaço relacional, que atualmente se divide entre os enfoques pós-modernos e realistas, e já incorporado pelas correntes críticas e da fenomenologia e existencial da Geografia Humanista (VALENZUELA e PYSZCZK, 2012).

Percebe-se a partir dessa síntese que: (i) o momento atual é caracterizado pelo ecletismo geográfico, com a presença de todas as correntes, com exceção do determinismo. Isso nos leva a pensar que as correntes sofreram, cada qual a sua medida, atualizações teóricas; (ii) os conceitos de espaços absoluto, relativo e relacional fazem parte do ecletismo geográfico atual, no qual é possível trabalhar com todas essas distinções de espaços, justamente por não haver substituição entre eles. No entanto, o espaço relacional é o que mais se aproxima como objeto da Geografia; (iii) o giro cultural é considerado o momento em que a Geografia Humanística ganha relevância, se enfatiza a experiência humana e sua relação com o lugar, a escala local ganha importância. Neste caso não é o lugar pelo lugar, mas o lugar no mundo conectado; e (iv) evidencia os enfoques dados à ciência geográfica em determinado momento, indo do meio natural, meio de vida, paisagem, região, região homogênea e funcional, até chegarmos na década de 1980 e nas décadas posteriores, ao espaço como produto social.

A partir da síntese de Valenzuela e Pyszczk (2012), vale a pena retomar a ideia de paradigma em Geografia e sublinhar questões apontadas por Capel (1987). A primeira delas é quando afirma a dificuldade de aplicar os conceitos de paradigma, de revolução científica, de ciência normal, dentre outros, ao transferir para as ciências sociais noções criadas como referência nas ciências naturais. Outra questão, diz respeito a impossibilidade do modelo de Kuhn dar conta de explicar, de modo generalizado, as evoluções da Geografia, sendo um modelo pouco significativo para

essa ciência e, talvez, para as outras ciências sociais. Nas ciências sociais os conceitos evoluem, mas, no entanto, coexistem, podem ter certa continuidade e podem ser cumulativos e fluidos; além disso, são fortemente marcados pela subjetividade de seus temas (CAPEL, 1987). Sobre esse aspecto, Lestegás (2002 apud SHIMIZU, 2019, p.30) afirma que:

[...] considerando o caráter multiparadigmático da Geografia, não ocorre a substituição de um paradigma por outro e não há uma corrente que seja unânime, ou seja, há uma multiplicidade de saberes de referência que respondem a problemática e enfoques plurais.

Um exemplo disso, pode ser a evolução do próprio conceito de espaço dentro da Geografia. No intuito de clarear a forma como o conceito espaço foi se desenvolvendo, recorreremos uma vez mais a Milton Santos que, em seu livro 'Metamorfose do Espaço Habitado', de 1988, nos traz conceitos de três tipos de espaço (absoluto, relativo e relacional) a partir da concepção do geógrafo nigeriano Mabogunje (1980):

[...] Em primeiro lugar, o espaço pode ser visto num sentido absoluto, como uma coisa em si, com existência específica, determinada de maneira única. É o espaço do agrimensor e do cartógrafo, identificado mediante um quadro de referências convencionais, especialmente as latitudes e longitudes. (MABOGUNJE, 1980, p.52 apud SANTOS, 1988, p.10, grifo nosso)

Em segundo lugar, há o espaço relativo, que põe em relevo as relações entre objetos e que existe somente pelo fato de esses objetos existirem e estarem em relação uns aos outros. Assim, se tivermos três localidades A, B, C, estando os dois primeiros fisicamente próximos, ao passo que C está longe mas dispõe de melhores meios de transporte para A, é possível dizer, em termos relativos espaciais, que as localidades A e C estão mais próximas entre si do que A de B. (MABOGUNJE, 1980, p.52 apud SANTOS, 1988, p.10, grifo nosso)

Em terceiro lugar, há o espaço relacional, onde o espaço é percebido como conteúdo e representado no interior de si mesmo outros tipos de relação que existem entre objetos. (MABOGUNJE, 1980, p.52 apud SANTOS, 1988, p.10, grifo nosso)

De acordo com Santos (1988), esta última definição do que venha a ser espaço relacional, pode ser comparada à definição de Geografia dada pelo geógrafo japonês K. Takeuchi, em 1974:

Pensamos que a geografia humana atual deve ser considerada como um estudo dos princípios da organização espacial das atividades humanas, ou ainda como análise dos mecanismos e dos processos que regulam o sistema de atividades humanas integradas. (TAKEUCHI, 1974, p.2-3 apud SANTOS, 1988. p.10)

Valenzuela e Pyszczk (2012) apresentam em suas análises resultados que convergem com os conceitos apresentados por Santos (1988). Afirmando que o espaço absoluto se concentra na localização e distribuição da população e dos recursos que estão fisicamente vinculados a um ambiente natural, que é específico e diferenciado. Daí a ideia do homem sujeito à influência de seu ambiente natural, tal qual fosse um produto do meio que influenciaria em sua constituição física e moral. Em diálogo com Santos (2004) e Correia (2017), o espaço absoluto é o espaço do concreto, onde prevalece a localização cartesiana, exata, imóvel. Os fatores da análise na dimensão do espaço absoluto são de cunho determinista.

No que diz respeito ao espaço relativo, Valenzuela e Pyszczk (2012) afirmam que a partir dos anos de 1950, as leis que interessam à Geografia são aquelas que regem a distribuição espacial de certas feições na superfície terrestre. O paradigma quantitativo era sustentado pelo neopositivismo lógico, que considerava que a lógica formal e a matemática, bem como a evidência dos sentidos, são as únicas fontes seguras de conhecimento, opondo-se à consideração científica de fenômenos empiricamente verificáveis. O contexto que possibilitou o surgimento deste novo quadro conceitual esteve ligado à evolução dos conceitos de espaço e tempo na física e na matemática, com o surgimento dos conceitos de espaço relativo e das leis de probabilidade para explicar os comportamentos das partículas elementares (VALENZUELA e PYSZCZK, 2012).

Desta maneira, o espaço foi reduzido à noção de distância geométrica. A extensão e a distância foram favorecidas nas análises, que se baseavam em métodos quantitativos. O objetivo era estabelecer critérios de ordem e organização do espaço por meio do estudo de sistemas. O espaço é considerado um plano vazio e nele se contemplam as formas de distribuição que as práticas humanas apresentam, e o estudo de sua organização presume a identificação de formas, estruturas, padrões de distribuição e interconexão que permitem ser explicadas a partir da análise de sua aparência objetiva, independente dos sujeitos (VALENZUELA e PYSZCZK, 2012).

Tal perspectiva analítica, chamada também de neopositivista ou quantitativa, teve relevância até meados da década de 1970. No entanto, houve a necessidade de modelos teóricos que levassem em conta as condições da sociedade e as questões

que envolviam a diversidade social, as estratégias da economia mundial e, sobretudo, determinados componentes da realidade, como a cultura e os meios de comunicação (ZANATTA, 2010).

Essa preocupação gerou reflexões e análises que desencadearam intensos debates no pensamento filosófico e nas diversas áreas científicas, particularmente na ciência geográfica e no modo de se trabalhar essa ciência como matéria escolar. (ZANATTA, 2010, p. 287)

A partir desse momento, surgem outros movimentos que começam a compreender o espaço com caráter relacional. É o caso da Geografia Crítica e da Geografia Humanista, por exemplo. Segundo Valenzuela e Pyszczk (2012), nessa primeira corrente, o espaço é considerado como produto da dinâmica do capitalismo em análises escalares global, regional e local. Na segunda, o espaço é o lugar vivido, tornando-se atributo do comportamento humano, entendido como espaço da vivência de sensações, emoções, concepções e pensamentos.

De todo modo, ambas perspectivas rompem com as perspectivas da corrente neopositivista. No entanto, somente nos anos de 1980 que o espaço relacional será incorporado, paulatinamente, às análises geográficas. No conceito de espaço relacional está contida a visão do todo integrado, sempre em transição, que é ao mesmo tempo um processo, mas é da mesma forma, um resultado. É necessário observar que a partir deste momento o espaço começa a ser considerado um produto social (VALENZUELA e PYSZCZK, 2012).

### **2.2.3 – Do caráter determinista ao caráter multiparadigmático**

Ao final dessa revisão, há ainda o que se acrescentar, pois afinal como podemos perceber as questões levantadas nos itens anteriores na prática de sala de aula?

Primeiramente, torna-se necessário observar que o determinismo não permaneceu como corrente do pensamento geográfico, pelo menos teoricamente. Arriscamos a dizer teoricamente, uma vez que podemos, ainda hoje, encontrar argumentos de cunho determinista em coleções didáticas de Geografia, por exemplo. Mesmo após o

demarcado período determinista, houve a produção de livros que o mantêm à conta de um raciocínio presente e viável.

A obra de Aroldo de Azevedo (1910-1974), autor que teve papel de destaque na elaboração de livros didáticos no Brasil no período de 1940 a 1970, orientava-se, em alguma medida, segundo contexto determinista. Sua obra reverberou por décadas seguintes e influenciou várias gerações (CAMPOS, 2000). No trecho a seguir de um livro de Geografia física, publicado em 1961, podemos perceber tal postura:

Em nosso próprio país, encontramos dois tipos humanos que oferecem um flagrante contraste, cuja explicação em parte pode ser dada pelas condições do clima: o sertanejo do Nordeste, afeito à vida áspera da caatinga semi-árida, e o gaúcho do sul, jovial e fanfarrão, refletindo a doçura de suas verdejantes planícies...”. (AZEVEDO, 1961, p.138 apud CAMPOS, 2000, p. 77-78)

Segundo Campos (2000), esse tipo de postura era uma maneira de transformar a Geografia em uma ciência da natureza, pelo menos em seus métodos e, esta maneira, não a torna crítica. Lembremo-nos que o determinismo aqui apresentado se baseia em hipóteses ou teorias nas quais as condições ambientais são os fatores determinantes para as variações na organização e no modo de vida de grupos sociais. Por esse caminho, Campos (2000, p.94) aponta que a Geografia, sobretudo entre 1940 e 1980 no Brasil, era:

Uma disciplina compartimentada e de objeto indefinido, que privilegiava as bases físicas e a localização dos lugares, omitia o significado do processo de trabalho – abandonando o homem como um ser político – e que realizava, consciente ou não, a apologia do poder dominante.

Nestes termos seria interessante indagar: o quanto desta Geografia ainda hoje está presente em nós mesmos, na escola, nos materiais didáticos ou nas nossas aulas de Geografia?

Além de Azevedo, Campos (2000) destaca que a visão tradicionalista deste autor não era exceção e cita outros autores com visão determinista que ocuparam posição de destaque em publicações didáticas, a exemplo da autora estadunidense Ellen Semple (1863-1932) ou do francês Emmanuel de Martonne (1873-1955); esse último influenciou inclusive a Geografia italiana.

Nesse contexto, vale considerar o que argumenta Morgan (2017) sobre a Geografia escolar na Inglaterra, ao afirmar que a disciplina na primeira metade do século XX focava na atividade humana em seu ambiente físico, evitando questões que pudessem oferecer reflexão sobre os aspectos de organização política e social. Existia uma ampla narrativa baseada no desenvolvimento humano e no progresso. E, considerando a metodologia de ensino, Morgan (2017, p.5, tradução nossa) complementa dizendo que:

Uma 'boa' aula de geografia foi recebida por uma turma tranquila e atenta. O professor 'passou' muito material e garantiu uma cobertura eficiente do programa para que os alunos pudessem demonstrar conhecimento nos testes escritos<sup>24</sup>.

Segundo Santos (2004), o determinismo presente na Geografia ainda hoje reverbera na linguagem corrente e, também, entre os cultos, fato que reduz o papel do geógrafo. Além disso, Santos nos aponta que o determinismo e seus abusos contribuíram para que a Geografia perdesse a confiança de outras áreas. Essas ideias influenciaram pensadores de outros campos, como no caso de sociólogos e de a crença “numa influência implícita do meio físico sobre os modelos de distribuição das aglomerações e as funções econômicas da sociedade” (SANTOS, 2004, p.33).

Em consonância com esses contextos, Gomes (2009) nos indica e reforça que as características endereçadas à Geografia Escolar e às práticas do ensino estão enraizadas nas bases teóricas da trajetória da Geografia acadêmica. Segundo o autor, essas bases teóricas, que sustentavam o projeto científico da Geografia até meados de 1950, foram enfraquecidas quando grande parte dos geógrafos de todo o mundo começam a reconhecer suas insuficiências (GOMES, 2009). Aqui Gomes está se referindo às perspectivas deterministas e possibilistas. De acordo com o autor, algumas ideias sob essas perspectivas apoiavam o antigo estatuto científico da Geografia e que, apesar de suas inconsistências, reverberam nos dias de hoje, principalmente no ensino escolar dessa disciplina como já apontado anteriormente.

---

<sup>24</sup> Original: “A ‘good’ geography lesson was received by a quiet, attentive class. The teacher ‘got through’ a lot of material and ensured efficient coverage of the syllabus so that students were able to demonstrate knowledge in written tests.”

A primeira ideia está relacionada com a crença de a Geografia ser uma ciência síntese e, a partir deste atributo, é como se a geografia não tivesse a necessidade de explicar, mas sim relacionar as análises provenientes de outras ciências. A diferença entre a Geografia e as outras ciências seria sua condição de integradora de conhecimentos sobre um espaço, uma região, um lugar etc., podendo ser considerada uma ciência dos lugares. Em função dessas características, a Geografia não colaboraria com explicações da realidade, o seu papel se restringia a fazer relações e, portanto, as sínteses. A partir desse ponto, a Geografia perdia prestígio, uma vez que toda ciência deve produzir conhecimento, deve definir seu campo de atuação próprio. Desta forma, a Geografia não se sustenta com a ideia de ciência síntese (GOMES, 2009).

A segunda ideia diz respeito a crença da Geografia ser uma ciência indutiva<sup>25</sup>, ou seja, a partir da descrição dos fatos, partiria para as explicações, ganhando, desta forma, a característica de ser extremamente descritiva. Ao contrário, por exemplo, da matemática, como já mencionamos, considerada naquele momento com dedutiva. A descrição geográfica a esta altura estava relacionada ao minucioso inventário dos aspectos de um lugar, era a apresentação dos lugares. Esse fato, talvez, esteja na constituição da disciplina a partir de descrições de viagens, tanto por viajantes quanto por naturalistas, marcando fortemente o caráter enciclopédico e colecionador de informações em sua fundação, como já mencionado, daí o caráter tradicional. Mesmo assim, de modo geral, não havia a preocupação de descrever a situação geográfica<sup>26</sup>, considerando que não poderia avançar em raciocínios lógicos dedutivos. O autor, contrário a esse ponto de vista, argumenta que todas as ciências, sendo físicas ou naturais, são também indutivas, seus procedimentos e suas finalidades se destinam a produzir explicações (GOMES, 2009). E sobre a questão das descrições, nos aponta o seguinte:

[...] as descrições só têm sentido dentro de um quadro científico quando referenciadas a um ponto de vista que é ele mesmo dado pelo quadro de uma teoria ou de um esquema interpretativo. Desde Kant e das doutrinas modernas do conhecimento sabemos da impossibilidade de conhecer as coisas em sua totalidade, as coisas-em-si (a diferença entre o *noumêno* e o *fenómeno*). Assim, não se consegue jamais descrever todos os aspectos de

---

<sup>25</sup> Sobre a questão da classificação das ciências em indutivas e dedutivas, o autor afirma que tal método de classificação foi profundamente criticado por várias correntes de pensamento científico no início do século XX, que recusavam em aceitar tal classificação que induzia ao erro na separação entre categorias mentais e percepção (GOMES, 2009 p.21).

<sup>26</sup> No próximo capítulo trataremos do significado do termo situação geográfica.

uma coisa ou fato, por maior que seja o esforço, a profundidade e os detalhes da descrição. Além disso, ao entrar em contato com o empírico o observador já está munido de categorias abstratas imprescindíveis à própria observação e descrição (GOMES, 2009 p.21).

Nesse sentido, Gomes nos alega que a descrição explicativa é um produto de um quadro de referências abstratas, nos levando a compreender que se relaciona com as categorias abstratas de análise e a observação empírica, e complementa afirmando que se trata do método recomendável para a produção de conhecimento de acordo com a teoria clássica da ciência (GOMES, 2009).

Para Morgan (2017, p.5) os avanços científicos promovidos nos anos de 1960 foram responsáveis por uma mudança de paradigma dentro da Geografia acadêmica, na medida em que o crescimento e a especialização do conhecimento passaram a exigir uma reforma curricular, tanto na academia quanto na educação básica. O autor ressalta que é no final da década de 1960 que na academia a Geografia começa a substituir sua abordagem regional fortemente descritiva por uma outra sistêmica considerada mais científica. Neste caso, os professores deveriam trabalhar com novos modelos e técnicas, procurando introduzir essas novas ideias e métodos na Geografia Escolar. Essa mudança pareceu reverberar na consciência dos professores em alguma medida:

Os professores estão começando a perceber que muito do que é ensinado em nossas escolas é puramente repetitivo e carece de estímulo intelectual e desafio ao aluno. Fundamental para essas mudanças, sentimos, é a habilidade por parte do aluno de apreciar conceitos fundamentais em geografia: aqueles relacionados com espaço, localização e interações através do tempo.<sup>27</sup> (MORGAN, 2017, p.5, tradução nossa)

Entendemos que a descrição a qual Morgan (2017) se refere, é a descrição pautada no inventário de aspectos dos lugares, contrária a uma descrição que leve em consideração raciocínios lógicos preocupados com uma dada situação geográfica. Talvez seja nesse contexto, da descrição inventariada, que resida outro problema apontado por Gomes (2009), que se constitui na dificuldade da Geografia em desenvolver grandes painéis explicativos.

---

<sup>27</sup> Original: "Teachers are beginning to realize that much of what is taught in our schools is purely repetitive and lacks intellectual stimulus and challenge to the student. Basic to these changes, we feel, is an ability on the part of student to appreciate fundamental concepts in geography: those concerned with space, location and interactions through time"



E, por fim, Gomes (2017) adverte sobre a interpretação de certos geógrafos no que se refere à classificação das ciências de Kant, ao compreenderem o espaço como uma categoria que não necessitava de definição por ser uma categoria *a priori*, assim como o tempo. Portanto não havia necessidade de encontrar justificativas lógicas para explicá-lo. No entanto, isso não significava para Kant que a Geografia estava livre de produzir significados para o espaço, e, tampouco, de produzir outras categorias de análise.

A fim de concluir o seu raciocínio, Gomes (2009) lança luz à questão ao apresentar a seguinte pergunta, seguida de resposta: “que característica marca a reflexão e a contribuição da Geografia no estudo de certos fenômenos? [...] A ordem espacial.” (p.25). Nessa curta resposta, o autor apresenta a ideia de um arranjo físico que envolve a distribuição das coisas, pessoas, objetos e fenômenos no espaço. Esse arranjo é orientado seguindo um plano de dispersão desses elementos no espaço. A concepção desse plano não é aleatória, existe dentro dessa ideia uma dinâmica de funções entre esses elementos. Logo, a distribuição de coisas, pessoas, objetos e fenômenos seguem uma coerência, uma lógica e uma razão, que é espacial, e, por sua vez, constitui uma trama locacional. Alguns fenômenos existem devido a essa trama. Para concluir seu raciocínio, o autor nos aponta que a especificidade da Geografia é a análise dessa trama (GOMES, 2009). O que poderíamos traduzir em outras palavras como o estudo da espacialidade dos fenômenos. Portanto, Gomes vai nos encaminhando a pensar, assim como Santos (2004), que o problema da Geografia não foi achar e possuir o seu objeto de estudo – o espaço geográfico –, haja visto que, depois de seu achamento e quase aprovação, os problemas continuaram.

Assim, o mais importante, embora possa parecer bem simples, é que o terreno da ciência geográfica não se define pela posse de um objeto, o espaço. Esse terreno se delinea pelo tipo de questão que é dirigida a um fenômeno. O tipo de questão construído pela ciência geográfica é aquele que se interroga sobre a ordem espacial deles. Outros domínios disciplinares trabalharão os mesmos fenômenos, mas construirão outras perguntas, terão outras curiosidades, desenvolverão outras análises e chegarão a outros resultados. (GOMES, 2009, p. 26-27).

Concordamos com Gomes (2009), pois as questões geográficas devem interrogar sobre a ordem espacial das coisas e dos fenômenos. Essa afirmação pode nos reforçar sobre o objeto de estudo da Geografia e o seu papel como ciência. O objetivo

da Geografia atualmente diz respeito aos problemas que afetam ao espaço, portanto, essa disciplina deve ser orientada para análises e soluções de problemas de caráter espacial (ORTEGA, 2000). Foi-se o tempo dos inventários descritivos, é tempo de compreender a localização.

Além desta questão, para concluir, somamos uma outra que pensamos ser cara ao entendimento do professor sobre sua disciplina: o aspecto multiparadigmático da Geografia já apontado ao longo do texto.

Talvez o aparecimento em massa de tantos "paradigmas" no edifício do pensamento acabou causando saciedade entre os geógrafos e escondendo o verdadeiro propósito da geografia. Podemos ter participado - ou estamos participando no momento presente—, do fim das "ideologias" geográficas, pelo menos um de seus fins, coincidindo com o momento em que se reclama a unidade dos diferentes modos de compreender os fatos geográficos. E isso pode significar um incentivo para o pensamento geográfico, nas palavras de Fukuyama, começar mais uma vez. A forma moderna de interpretar a natureza como uma entidade que exige respeito e manutenção e as sociedades como expressão da cultura do momento, pode ser um bom exemplo da nova forma de entender a realidade geográfica<sup>28</sup>. (CANTOS e CASTIÑEIRA, 2004, p. 60).

Por essa razão, esse aspecto merece consideração. A partir da década de 1990 iniciou-se um processo mais aberto em que a Geografia ganha caráter mais múltiplo, em que não há mais a presunção que um tipo de corrente seja mais acertado que outro. Obviamente, alguns procedimentos metodológicos foram deixados e outros incorporados (GOMES, 2009). Afinal, podemos afirmar que todo esse processo iniciado no final do século XX faz parte de um processo mais amplo e complexo, uma vez que as ciências sociais e humanas, após serem submetidas a duras críticas, passaram por revisões rígidas de seus métodos. Tais revisões foram orientadas por reflexões trazidas pelo signo das subjetividades, pela insuficiência de modelos que explicassem a economia, a cultura, o mundo contemporâneo e suas contradições.

---

<sup>28</sup> No original: "Tal vez, la aparición en tropel de tantos «paradigmas» en el edificio del pensamiento geográfico ha terminado por provocar hartazgo entre los geógrafos y por ocultar la verdadera finalidad de la geografía. Puede que hayamos asistido —o estemos asistiendo en el momento actual—, al fin de las «ideologías» geográficas, al menos a uno de sus finales, coincidiendo con el momento en que se reclama la unidad de los diferentes modos de entender los hechos geográficos. Y ello puede significar un acicate para que el pensamiento geográfico, en palabras de Fukuyama, comience una vez más. La moderna manera de interpretar la naturaleza como ente que precisa respeto y mantenimiento y a las sociedades como expresión de la cultura del momento, puede ser buen ejemplo de la nueva manera de entender la realidad geográfica".

### 2.3 Considerações sobre essas primeiras questões

Diante das questões postas até aqui, tudo indica que a Geografia é uma ciência que, na atualidade, tem consciência de seu objeto de estudo, mesmo que isso não seja unânime entre os geógrafos. O fato é que essa disciplina se fundamenta em um caráter multiparadigmático, de tal modo que possui, então, uma série de métodos e ferramentas de análises. Fazer Geografia é responder questões sobre seu objeto de estudo, não importa se serão utilizados métodos e ferramentas de distintas correntes separadamente ou concomitantemente, como dados quantitativos ou qualitativos; se será relacionado a determinado processo físico ou humano; se será analisado um território, uma paisagem, um lugar ou um recorte regional, onde talvez os limites dos fenômenos não se correspondam. O fato é que a Geografia vai de encontro a uma filosofia do espaço social que está situado no presente e, para tal, deve responder a questões do espaço que envolvam o homem e as práticas espaciais, de modo que poderão ser contempladas questões sobre o meio físico, social, cultural, econômico. Além disso, e devido aos processos contemporâneos afeitos ao desenvolvimento do meio técnico-científico-informacional, é imprescindível abordagens escalares locais, regionais, globais ou àquelas mais adequadas as suas análises. E, para finalizar, devemos considerar nas análises geográficas que os fenômenos afetam o espaço, e, da mesma forma, o espaço afeta os fenômenos.

Do ponto de vista da história da Geografia é importante perceber algumas questões que, em alguma medida, ainda reverberaram na Geografia na atualidade, tanto na academia quanto no ensino na escola básica.

É importante compreender, como aponta Capel (1987), que a permanência da Geografia como ciência não foi garantida pelo fato de ser uma ciência antiga. A Geografia permaneceu devido a dois aspectos, ao seu papel de inventariado no processo de colonização e, sobretudo, à sua presença na educação básica no processo de institucionalização da escola, o que consentiu seu reconhecimento e sua permanência na universidade.

Em função disso, acreditamos que o destaque principal vai para o problema da busca da Geografia por seu objeto de estudo, como reafirma Gomes (2009). Em seguida

pela fragmentação do ensino e, talvez, quando a Geografia entra na seara da competição entre correntes e contracorrentes dentro da própria disciplina ao longo do século XX (GOMES, 2009), o que revela certa dicotomia na busca pelo seu objeto e aprofunda a própria fragmentação dentro da disciplina.

Passados esses períodos definidos por correntes de pensamento, as quais ditavam tendências e até mesmo coexistiam, nos encontramos em um momento que se percebe a Geografia como disciplina multiparadigmática. E, no campo do Ensino da Geografia, mudanças têm ocorrido, como já mencionado em tópicos anteriores, sobretudo nas últimas duas décadas no que diz respeito às normativas para o ensino e ao aumento da produção acadêmica por parte dos estudiosos da área do Ensino de Geografia (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014).

À vista disso, mesmo com os avanços nas pesquisas, a Geografia continua a ser ensinada sem problematização em grande parte das escolas no Brasil. Diante do contexto apresentado, acreditamos que o ensino tradicional de Geografia em sala de aula pode ser caracterizado resumidamente e, sobretudo, sob os seguintes aspectos: (i) o acúmulo de informações parece estar presente, daí a memorização como característica frequentemente associada à Geografia; (ii) o ensino isolado dos componentes espaciais, processo que remete à própria formação docente, principalmente no que diz respeito à fragmentação dos conteúdos e falta de diálogo e conexão entre as disciplinas nos cursos de graduação; (iii) o distanciamento dos próprios conceitos fundantes da ciência geográfica, o que dá margem para a abordagem de variados conteúdos não geográficos; (iv) a ausência da problematização, a qual acreditamos não promover significado ao aluno para a aprendizagem dos conteúdos geográficos; (v) o Ensino de Geografia, para ser significativo e gerar conhecimento ao aluno, deve partir do conhecimento próximo do aluno, ou seja, a partir de sua realidade vivida, e ser ressignificada, de maneira que o fará compreender-se como sujeito do meio e seu papel como cidadão; (vi) os avanços no campo das pesquisas sobre o Ensino de Geografia de nas últimas duas décadas ainda não foram efetivamente sentidos na prática docente.

Para finalizar, reconhecemos na epistemologia da Geografia, que o estudo dessa disciplina deve estar intrinsecamente relacionado com a localização e a ordem

espacial, ou seja, com a espacialidade dos fenômenos, possibilitando ao aprendiz responder às questões e aos contextos de cunho verdadeiramente geográfico. Além disso, a característica ontologia desses aspectos torna a função da educação geográfica essencial para a formação cidadã, justificando o seu estudo. É importante lembrar que a cidadania ativa somente pode ser efetivada por um sujeito consciente e crítico, e neste caso a Geografia é um instrumento que possibilita o desenvolvimento de um saber estratégico para esse fim.

Tudo indica que essas observações feitas, somadas, claro, a outras tantas que sem dúvida existem nesse campo de estudo, parecem revelar uma intrínseca relação entre a trajetória histórica da ciência geográfica e a trajetória histórica do Ensino de Geografia ao longo do século XX, uma vez que uma série de elementos apontados parecem se corresponder. Possivelmente essas questões nos ajudem a compreender as dificuldades encontradas nas discussões que permearam esse campo do saber no último século. Além disso, o próprio processo de formação do professor de Geografia, que é deficitário e fragmentado, contribui para que continuem se reproduzindo tais características.

## Capítulo 3

### Proposições de construção de um Raciocínio Geográfico

O termo raciocinar está ligado à forma de discorrer sobre determinado tema. Neste caso, podemos compreender que esse verbo pode ser usado para expressar a condução de um discurso de acordo com uma lógica ou argumento, deduzindo razões para que tal questão venha a ser resolvida, compreendida, ou seja, usa-se da razão para conhecer e, conseqüentemente, para julgar a relação das coisas, e assim, formular um pensamento lógico. Esse pensamento lógico e consciente envolve refletir, considerar, calcular, até que se chegue a uma compreensão do que está se analisando. Portanto, não é um pensamento qualquer, ele é limitado apenas à produção consciente, encadeado, coordenado por ideias e argumentos – a dialética. O pensamento nem sempre é lógico e consciente.

Por sua vez, a palavra raciocínio é um substantivo deverbal derivado de raciocinar e, como substantivo, nomeia esse tipo de pensamento. Entendemos que o raciocínio pode ser definido como um processo discursivo coerente da mente ou da razão, que partindo de alguma premissa nos leva a alguma conclusão coerente. De modo geral, esse procedimento vai daquilo que é mais universal para o particular, passando de uma ideia concreta para o desenvolvimento e sua conclusão. Logo, entendemos que o raciocínio, derivado da palavra razão, é a capacidade de pensar estabelecendo relações e ligações lógicas entre os conceitos e as coisas.

Apesar de haver uma série de termos que se referem a um *modus operandi* próprio da Geografia, optamos pelo termo Raciocínio Geográfico. Segundo nosso entendimento, raciocinar geograficamente depende do estabelecimento de relações lógicas sobre questões geográficas. Desta forma, estamos em total concordância com

Castellar e De Paula (2020) quando afirmam que o raciocínio exige o uso de uma lógica – dialética – argumentativa propositiva e inferencial.

Neste sentido, gostaríamos de esclarecer que os estudos sobre o pensamento e, conseqüentemente, sobre como raciocinar, começam a ser desenvolvidos de modo mais sistemático na segunda metade do século XX. Naquela altura, as contribuições de Bruner, com a publicação em 1956 do livro “A study of thinking”, editado em coautoria com Goodnow e Austin, se destacam neste campo de pesquisa. A grande questão trazida por estes autores se relaciona com as estratégias que os sujeitos utilizam durante o processo de formação de conceitos. Partindo desses estudos da Psicologia, posteriormente foram sendo desenvolvidas pesquisas nas áreas das ciências cognitivas e das neurociências, que, de modo semelhante, passaram a se dedicar aos domínios que envolvem a formação de conceitos, o julgamento e tomada de decisão, o raciocínio indutivo e dedutivo, a resolução de problemas, a criatividade etc. De modo geral, os esforços desses estudos se destinam em compreender e conhecer o processo mental, os processos de interpretação, em que se concentram as ideias e a capacidade de reflexão sobre determinado assunto, conhecimento e percepções. Como a evidência empírica indica, o desenvolvimento do raciocínio é dependente de etapas cognitivas estabelecidas pelo sujeito, e, para tal processo, há condicionantes de diferentes modos no pensamento e raciocínio das pessoas. O desafio é, então, explicar como raciocinamos e abarcamos a totalidade dos aspectos de um problema (QUELHAS e JUHOS, 2013). Cientes de que é extremamente difícil a delimitação dos mecanismos do raciocínio, nossos esforços nesta pesquisa buscam trazer elementos que possibilitem a reflexão sobre o adjetivo ‘geográfico’ dado ao raciocínio, de modo a apresentar os possíveis elementos que permitam ao sujeito a manutenção do processo mental lógico, levando-o a interpretar a realidade sobre o prisma geográfico. Reconhecemos que, no que diz respeito à cognição e às variadas formas de organização do pensamento, essas merecem maior aprofundamento e contínuos estudos, o que não será possível apresentar nesta pesquisa e nem mesmo faz parte de seu escopo.

Dessa maneira, nos cabe destacar que consideramos o fato de haver e coexistirem, neste momento e no contexto das pesquisas do ensino de Geografia, diferentes pontos de vista sobre o que seria raciocinar geograficamente, assim como outros

termos equivalentes. Partimos do pressuposto que pesquisadores do processo educativo em Geografia possuem formações acadêmicas diversificadas e que suas práticas e trabalhos se apropriam de ampla sucessão de ideias, modelos e teorias. Temos consciência que não é fácil encontrar um fio condutor coerente entre todas essas ideias, mais ainda, que as diferenças não são fáceis de se pôr de acordo. No entanto, ao nosso ver, este contexto indica que o momento é fértil para o campo de pesquisa que envolve o ensino de Geografia.

Nesse sentido, ressaltamos o que aponta Valadão e Silva (2019) quando afirmam que existem distintas expressões que buscam nomear um tal modo de “se pensar” na Geografia, e que “nenhum foi objeto de sistemático refinamento quanto à sua definição e concepção” (p.2). Além disso, os autores salientam que “não há ainda consenso entre os pesquisadores quanto aos elementos constituintes desse modo de pensar” (p.2).

Diante de algumas poucas propostas de construção do Raciocínio Geográfico, estamos alinhados com autores e pesquisadores que entendem o Raciocínio Geográfico como “um modo de se pensar exclusivo da Geografia, que permite a interpretação de situações geográficas” (SILVA, 2021, p.36). Dito de outra maneira, acreditamos que o Raciocínio Geográfico é uma forma específica de se pensar a Geografia, que se constrói por meio da compreensão da espacialidade do fenômeno, levando em consideração a fundamental relação dialética entre o espaço e o fenômeno (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2017b). Consequentemente, acreditamos que o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico é um caminho metodológico possível para a melhoria de ações pedagógico-didáticas no Ensino da Geografia. Todavia, não consideramos que haja “um caminho único que conduza ao processo de desenvolvimento do Raciocínio Geográfico” (VALADÃO e SILVA, 2019, p.7), e, para clarificar, até mesmo que seja a única forma de se fazer Geografia.

Portanto, nesta pesquisa optamos por nos ancorar na proposta de Raciocínio Geográfico desenvolvida por Roque Ascensão e Valadão (2017a, 2017b, 2016, 2014), Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018), Silva (2021) e Roque Ascensão et al. (2022), que se baseia no desenvolvimento do Raciocínio Geográfico por meio da mobilização de conceitos fundantes da ciência geográfica e de um tripé metodológico,



a partir da análise de uma situação geográfica. De todo modo, consideramos, também, elementos e ideias de outros autores que, da mesma forma, se inserem preocupados com metodologias para a mobilização do Raciocínio Geográfico, de modo que, em alguma medida, suas pesquisas convergem em alguns pontos com a proposta de Roque Ascenção e Valadão, como o caso de: Merenné-Schoumaker (1986, 2002, 2012), Castellar (2019), Castellar e Juliasz (2017), Castellar e De Paula (2020), Castellar, Pereira e Guimarães (2021). Também recorreremos às ideias de Cachinho e Reis (1991) e Cachinho (2000) que tratam do ensino de Geografia, e de Santos (1979, 1988, 2004, 2014), Gomes (2009, 2017) e Souza (2016) que, em suas obras, acabam por tecer uma série de interseções e diálogos com esse conceito e seus elementos constituintes.

Também, temos total consciência que é possível que haja outros pesquisadores preocupados em apresentar métodos de desenvolvimento do Raciocínio Geográfico e seus elementos constituintes, mas são raras as pesquisas que se dedicam sistematicamente a esse tema.

Para tanto, neste capítulo levantamos as seguintes questões: Como desenvolver o Raciocínio Geográfico? Quais são os elementos constituintes do Raciocínio Geográfico? Quais são os processos cognitivos mobilizados ao desenvolvê-lo? O que é uma questão geográfica?

Por conseguinte, o capítulo está organizado da seguinte forma: primeiramente, trazemos apontamentos sobre as diferenças entre Raciocínio Geográfico e pensamento espacial, e, posteriormente, apresentamos as propostas de Merenné-Schoumaker, Castellar e seus pares, e finalizamos apresentando a proposta de Roque Ascenção e Valadão.

### **3.1 Raciocínio Geográfico ou Pensamento Espacial?**

Nas propostas que apresentaremos nos tópicos a seguir, o termo pensamento espacial poderá ser utilizado com frequência. Consequentemente, nesta parte da pesquisa, compreendemos que trazer a distinção entre pensamento espacial e

Raciocínio Geográfico é oportuno, uma vez que não é incomum julgar que pensar espacialmente equivale a raciocinar geograficamente, tomando-se um termo pelo outro.

Segundo a BNCC/Geografia (2017), o pensamento espacial corresponde ao:

[...] desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente 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 à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc. (BRASIL, 2017, p.359)

Portanto, a BNCC já nos aponta que pensar espacialmente não é uma tarefa somente da Geografia. Na tese de doutoramento de Duarte (2016, p.26), o autor, de mesmo modo, ressalta a ideia de que o pensamento espacial está presente em outras áreas:

“[...] transita entre as áreas de interesses de diversas disciplinas, com certo destaque para a Psicologia Cognitiva, a Matemática e a Geografia, mas envolvendo também, ainda que não com os mesmos objetivos, a Arquitetura, a Medicina, as Engenharias, entre muitas outras. (DUARTE, 2016, p.26)

E, no mesmo sentido trazido pela BNCC, no trecho a seguir, Duarte (2016, p.120) exemplifica o papel do pensamento espacial no nosso cotidiano:

O tempo todo estamos agindo no espaço, seja para estacionar um carro, arrumar os objetos em uma mesa de jantar, encontrar uma loja em um shopping center ou arrumar as compras no armário da despensa. Cada uma dessas ações envolve avaliações da localização, da posição de onde algo ou alguém está, a que distância, que direção seguir etc. Para realizá-las, portanto, usamos alguns conceitos básicos do pensamento espacial.

Outros autores compartilham com essas mesmas ideias, como é o caso de Newcombe (2013) ao reforçar que o pensamento espacial diz respeito à localização dos objetos, assim como as suas formas, suas posições e suas relações entre si e, em alguns casos, os possíveis caminhos que podem percorrer à medida que se movimentam. Nos dando a entender que a habilidade espacial está ligada à capacidade das pessoas de localizar e posicionar, além de estabelecer relações, formando imagens mentais dos objetos e de suas relações espaciais, portanto, habilidades cognitivas essenciais à Geografia escolar.

A autora destaca também o papel dos instrumentos de representação que, segundo seu ponto de vista, vão além das ferramentas da cartografia quando aponta que:

Os mapas são uma ferramenta poderosa para descobrir como as coisas andam juntas na antropologia, geografia, economia, sociologia e história. Tabelas e mapas não são as únicas ferramentas poderosas de aprendizagem espacial. Existem gráficos e diagramas, fotografias de objetos vistos por microscópios e telescópios, e esboços e desenhos feitos tanto como registros de observações quanto "em tempo real"<sup>29</sup> [...]. (NEWCOMBRE, 2013, p.28)

Ao destacar outros objetos, a autora está se referindo a instrumentos e materiais de outras áreas de estudo que, da mesma forma, utilizam do pensamento espacial em suas ações.

Por conseguinte, podemos compreender que quando se usa o termo pensamento espacial, é para designar um tipo de pensamento específico. Compreendemos que pensar especialmente se torna necessário no processo de construção do Raciocínio Geográfico. Neste sentido, Roque Ascenção, Valadão e Silva (2018, p.41), ancorados em Metoyer, Bednarz e Bednarz (2015), afirmam que “o pensamento espacial constitui uma habilidade cognitiva importante para o ensino de Geografia”. Castellar e De Paula (2020) compreendem o pensamento espacial como uma cognição espacial, parte de um processo mental, e o identificam como um conteúdo procedimental, ou seja, uma ação direcionada a um determinado fim.

Diante desse contexto, compreendemos que o pensamento espacial permite ao sujeito estabelecer a posição dos objetos e das coisas, sendo de forma mental ou por meio de representações, como as cartográficas. A posição do objeto envolve a sua orientação, a direção, a relação de hierarquia, a proximidade e a vizinhança entre outros objetos. Todas essas ações são necessárias ao estudo da Geografia, mas não são o seu objetivo final. O pensamento espacial é “um procedimento que estimula o raciocínio geográfico que aprofundará e dará sentido aos conteúdos” (CASTELLAR e DE PAULA, 2020, p.298). Por outro lado, o Raciocínio Geográfico “tem forte apelo cognitivo e que conceitos, informações e procedimentos serão ensinados com o fim

---

<sup>29</sup> No original: “Maps are a potent tool in discovering how things go together in anthropology, geography, economics, sociology, and history. Tables and maps are not only powerful spatial learning tools. There are graphs and diagrams, photographs of objects seen through microscopes and telescopes, and sketches and drawings made both as records of observations and “on the fly” [...].

de que os educandos compreendam questões espaciais” (ROQUE ASCENÇÃO et al., 2017b, p.40).

Em função das características do pensamento espacial apontadas, estamos inteiramente de acordo com Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018, p.41) quando afirmam ser insuficiente a noção de pensamento espacial, como posto no NRC/2006, para a interpretação geográfica que deve ser feita na escola:

Porém, nossos distanciamentos quanto as proposições postas pelo NRC (2006) em relação ao Raciocínio Geográfico se dão quando componentes do Pensamento Espacial são adotados como suficientes a interpretação geográfica. Na nossa opinião e, mais ainda, segundo resultados de pesquisas por nós conduzidas acerca de uma década, o Pensamento Espacial está de fato presente em todo o Raciocínio Geográfico, porém, para que um Pensamento Espacial seja cognitivamente alçado a Raciocínio Geográfico se faz necessário que esteja ele associado a uma ordem de pensamento da ciência geográfica.

Em outras palavras, em todo Raciocínio Geográfico há pensamento espacial, mas nem todo pensamento espacial há Raciocínio Geográfico.

Para Roque Ascensão e Valadão (2017a), o ensino de Geografia deve se preocupar com as espacialidades dos fenômenos, que, por sua vez, são dinâmicas, estão em (re)produção constante e apesar de estarem em velocidades distintas, estão sempre na dimensão escalar do tempo histórico, pois o espaço geográfico é aquele socialmente (re)produzido. Nesta direção, advogam que o Raciocínio Geográfico se constrói por meio da compreensão dessa espacialidade, sendo fundamental perceber a dialética entre espaço e fenômeno (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2017b).

A construção do Raciocínio Geográfico favorece a interpretação das espacialidades e, conseqüentemente, das práticas espaciais (ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO e SILVA, 2018). Por sua vez, as espacialidades se referem às articulações “entre os diferentes componentes espaciais que as constituem e assim produzem as práticas espaciais” (ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO e SILVA, 2018, p.35).

Neste ponto, caber abordar sobre as práticas espaciais. Para Souza (2016, p.235), “[...] o espaço é, ao mesmo tempo, um *produto* e um *condicionador* das relações sociais” (grifo do autor). Sendo assim, Souza (2016, p.238) considera que as práticas espaciais são “a ponte conceitual entre as relações sociais e o espaço”, e citando o

filosofo Henri Lefebvre, o autor aponta que: “a prática espacial consiste em uma projeção ‘sobre o terreno’ de todos os aspectos, elementos e momentos da prática social” (LEFEBVRE, 1981, p.14 apud SOUZA, 2016, p.238). No entanto, a especificidade da prática espacial de uma sociedade é que ela pode ser descoberta ao se analisar o seu espaço, e, assim sendo, toda prática espacial é uma prática social e, ao mesmo tempo, não existe prática social independente do espaço, mesmo que nem todas as práticas sociais sejam direta, densa ou complexamente espaciais ou especializadas (SOUZA, 2016).

Entretanto, todas as práticas espaciais, repito, são sociais. Práticas espaciais são práticas sociais em que a espacialidade (organização espacial, a territorialidade, a “lugaridade”...) é um componente nítido e destacado da *forma de organização, do meio de expressão e/ou dos objetivos a serem alcançados*. Toda prática espacial, assim como, mais amplamente, toda prática social, é uma *ação* (ou um conjunto estruturado de ações) inscrita nos marcos de *relações sociais*. (SOUZA, 2016, p.241, grifo do autor)

O autor sugere que as práticas espaciais sejam qualificadas de “práticas sociais densas de espacialidade” (SOUZA, 2016, p.246). E no intuito de esclarecer a diferença entre os termos, nos traz os seguintes exemplos:

Comparecer a uma zona eleitoral para sufragar um voto é uma ação que, por mais que, obviamente, o processo se desenrole em um espaço específico e sob diversos condicionamentos sócio-espaciais (por exemplo, o padrão de segregação residencial pode, de diversas maneiras e mesclado com outros tantos fatores atinentes a diversas escalas, interferir nas preferências eleitorais dos residentes de um determinado lugar), dificilmente mereceria ser chamada de “prática espacial”. Por outro lado, alterar e mesmo manipular os limites de distritos eleitorais (artifício chamado de “gerrymandering” nos Estados Unidos) é claramente uma prática espacial. (SOUZA, 2016, p.240)

Castellar e De Paula (2020), também reconhecem a insuficiência das formulações presentes no relatório publicado pelo NRC/2006 dedicado ao pensamento espacial, “não são teórica e metodologicamente suficientes para fundamentar avanços na educação geográfica brasileira” (p.297), e defendem que uma das questões é o fato de que a educação geográfica brasileira se difere “substancialmente da matriz epistêmica anglo-saxônica, muito influenciada por Hartshorne (1939)” (p.298). De acordo com esses pesquisadores, as interpretações do espaço no Brasil são mais voltadas para a ótica da produção que pela ótica da organização, e da mesma forma, o espaço é interpretado mais de maneira relacional e relativa que meramente locacional (CASTELLAR e DE PAULA, 2020).

Como mencionamos em parágrafos anteriores, não há um consenso entre os pesquisadores sobre o conceito de Raciocínio Geográfico, e como certifica Duarte (2016, p.73) a sua definição envolve “[...] inevitavelmente, as discussões epistemológicas referentes aos paradigmas contemporâneos da ciência geográfica, com toda a multiplicidade de perspectivas que esse debate abarca”. Todavia, compreendemos que o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico é caro ao ensino de Geografia, e como atestam Castellar e Juliasz (2017, p.162): “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”.

Acreditamos que essas discussões fazem parte do processo científico e ressaltamos que tal conceito vem sendo debatido por educadores da área de ensino de Geografia pelo menos desde o início da década de 1980. De qualquer modo, reiteramos que consideramos que o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico depende do estabelecimento de relações de lógicas sobre questões geográficas no entendimento de situações geográficas, e, além disso, para que tal raciocínio ocorra deve-se estabelecer uma dialética entre a natureza do fenômeno e o espaço, e vice-versa; e, neste sentido, apartando-se conceitualmente do estabelecimento de posicionamento dos objetos, do cálculo de distâncias ou da percepção de volumes, dentre outras questões caras ao desenvolvimento do pensamento espacial.

### **3.2 A proposta de Merenné-Schoumaker**

Diante de nossas pesquisas, as publicações mais antigas do campo do ensino de Geografia que tivemos acesso à leitura, onde constam o termo ou a ideia do Raciocínio Geográfico, foram nos artigos publicados pela professora Bernadette Mérenne-Schoumaker entre os anos de 1985 e 1986<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Os artigos publicados pela professora constam o termo Raciocínio Geográfico são: *Savoir penser l'espace: Pour un renouveau conceptuel et méthodologique de l'enseignement de la géographie* (1985); *Les trois dimensions de l'enseignement de la géographie* (1986); *Éléments de la didactique de la géographie* (1986).

A pesquisadora belga Bernadette Mérenne-Schoumaker é professora do Departamento de Geografia da Universidade de Liège, na Bélgica. Apesar de ter dedicado grande parte de sua carreira aos estudos sobre a evolução das atividades econômicas, em 1984 fundou o Laboratório de Metodologia de Geográfica (LMG), na mesma universidade, que tem como objetivo a pesquisa sobre a Didática da Geografia.

O livro '*Didactique de la Géographie: organiser les apprentissages*', foi publicado em 1994 por Mérenne-Schoumaker, no qual dedica um capítulo à discussão de sua proposta a respeito do Raciocínio Geográfico. Tal livro se tornou referência no mundo francófono, principalmente na Bélgica, e foi reeditado em 2012. Nele, a professora se refere ao desenvolvimento do Raciocínio Geográfico como a finalidade da educação geográfica, bem como defende que é esse raciocínio uma forma de contribuir para a formação intelectual dos alunos (2012).

Mérenne-Schoumaker se apropria da conhecida frase de Lacoste (LACOSTE, 1976 apud MÉRENNE-SCHOUMAKER, 2012, p.193): “Saber pensar o espaço” para dizer sobre a importância de um movimento de pensar geograficamente. E, ao legitimar o Raciocínio Geográfico, compreende que é necessário saber pensar as relações entre o espaço e as sociedades, acrescentando que isso é possível por meio do estudo de diferentes escalas espaciais e temporais (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 2012). Em outras palavras, acredita que:

O aluno deve ser capaz de descrever e explicar o funcionamento de um território-sociedade (cidade, região, país, grupo de países, mundo); ele fá-lo-á aprendendo as dimensões espaciais de um acontecimento ou problema relacionado com as coletividades humanas e esta análise será feita em diferentes escalas. (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 2002, p.46)

No entendimento de Mérenne-Schoumaker (2012), não há como desenvolver um Raciocínio Geográfico sem suas perguntas iniciais: “onde?” e “por que lá e não em outro lugar?”, afirmando que para responder a estas perguntas não basta localizar o objeto de estudo, sendo imprescindível buscar as relações, os vínculos lógicos com os outros elementos que articulam com a realidade em questão. Interpretamos que as relações e os vínculos lógicos que a autora cita se referem aos processos que ocorrem

no espaço. Isso porque a certa altura a autora nos diz que as lógicas podem ser naturais ou sociais e econômicas.

Em Mérenne-Schoumaker (2002, p.46), a partir dessa lógica, a autora afirma que: “As consequências de uma tal escolha parecem-nos importantes tanto ao nível epistemológico como ao nível metodológico”, e algumas linhas depois complementa que:

[...] paralelamente, preconiza-se uma abordagem sistêmica, problemática e dinâmica, combinando os métodos indutivo e dedutivo e onde assumem um papel fundamental os conceitos, as noções, as palavras-chaves e os modelos espaciais, bem como os saberes-fazer. [...] trata-se de deslocar o objeto das aulas dos “saberes ensinados” para “como aprender”. (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 2002, p.46-47)

Mérenne-Schoumaker (2012), fundamentada em Pinchemel (1992), afirma que não basta ter os conceitos, é preciso articulá-los, devem ser relacionados, situá-los um em relação ao outro a fim de evitar uma geografia de ‘gaveta’, como já sustentado por outros autores. Com base nessa afirmação, reitera que a única maneira de uma explicação verdadeiramente espacial é fazendo uma análise sistêmica, ou seja, o estudo de um único conceito ou componente espacial não explica a realidade. Desta maneira, atribui importância a uma prática docente voltada a abordagem sistêmica, problemática e dinâmica.

Tratamos de identificar quais conceitos geográficos a autora considerava como caros ao Raciocínio Geográficos. O espaço está presente, mesmo que as vezes a autora recorra à palavra território como sinônimo, como na frase: “Tornar inteligíveis os territórios próximos e distantes é procurar compreender o seu funcionamento e a sua organização espacial” (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 2002, p.47). E, logo em seguida, se refere ao espaço apontando sobre a importância de compreender seu funcionamento, e que para isso, “é preciso conhecer os mecanismos que regem a sua construção e evolução, isto é, os princípios gerais de organização do espaço” (p.48). E, tratando de esclarecer sobre o que seriam esses princípios, nos afirma que são produtos de uma lógica dupla baseada nas:

[...] relações verticais das sociedades com o seu ambiente natural e as relações horizontais decorrentes da interdependência entre os lugares, que assim justificam a importância do conceito de base relações-interações (espaciais) e a consideração do jogo dos atores (indivíduos e famílias, grupos



formais ou informais, empresas, comunidades territoriais, Estado, e mesmo organizações políticas e econômicas internacionais). (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 2002, p.48)

Outro conceito presente, e que recebe certo destaque, pois chega a adjetivar o Raciocínio Geográfico, é a escala. Segundo Mérenne-Schoumaker (2012), o Raciocínio Geográfico é multiescalar e dinâmico, já que aprender a raciocinar geograficamente é aprender a confrontar análises em diferentes escalas e escolher o nível espacial mais relevante para resolver o problema proposto. Contudo, ela nos adverte que nenhum nível é suficiente para entender o problema em sua totalidade, sendo essa contradição o que permite a construção de uma explicação. Como exemplo, cita que há muitas vezes conflito de interesses entre os níveis espaciais: a construção de um aeroporto pode ser um trunfo para o desenvolvimento regional, contudo, pode ser considerado um incômodo local (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 2012).

Ancorada em Lacoste (1980), a autora dá ênfase aos níveis escalares global, continental, nacional, regional e local. Todavia, ao refletir sobre a lógica da escala no exemplo da construção do aeroporto que acabamos de mencionar, nos ajuda a pensar com mais clareza sobre a diferença entre a escala cartográfica e a escala geográfica, logo, compreendemos que a autora considera a importância da escala geográfica sem elidir a escala cartográfica, pois, a certa altura, aponta a necessidade de se compreender as distâncias e as proporções apresentadas nos mapas. A seguir, a autora, baseada no trabalho de Gérin-Grataloup (1998) exemplifica com um esquema o raciocínio multiescalar:

Um raciocínio multiescalar é aplicado quando, para construir uma explicação, faz-se referência a fenômenos que operam em diferentes níveis da escala geográfica. Pode ser aplicado ao estudo de qualquer localização: o de uma fábrica, uma cidade, uma atividade econômica. O esquema [...] ajuda a entender a localização de uma plantação de cacauzeiros na Costa do Marfim.

#### **Os níveis de análise**

- O nível global. A existência da plantação está condicionada pelo mercado global de produtos agrícolas. Os países desenvolvidos da zona temperada precisam de produtos tropicais.
- O nível da África tropical. Condições de calor e umidade da zona subequatorial são adequados para o cultivo de cacau.
- A nível nacional. O lugar e o papel da Costa do Marfim no mercado de produtos tropicais decorrem em parte de estratégias nacionais. O Estado da Costa do Marfim, após a independência, construiu a sua política de desenvolvimento das exportações agrícolas.

- O nível regional. A localização precisa da plantação está ligada à sua situação regional (posição em relação às estradas principais, ligações com o porto exportador de Abidjan).
- A nível local. As encostas, a exposição, a natureza dos solos determinam a escolha de parcelas plantadas com cacauzeiros<sup>31</sup>. (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 2012, p.108, tradução nossa)

Apesar de se escolher a escala da plantação dos cacauzeiros na Costa do Marfim, é preciso então aceitar que todos os níveis são importantes para compreender parte do contexto sobre a localização e a situação da plantação.

Assim como a escala, o tempo é outro conceito que faz parte das análises geográficas. Apesar de considerar o tempo no desenvolvimento do Raciocínio Geográfico como o tempo do 'hoje', para a autora, deve-se procurar nas evoluções do passado – não muito distante – as explicações das estruturas espaciais do presente e, com base nas tendências atuais, identificar mudanças possíveis ou pelo menos elementos a serem introduzidos em cenários futuros (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 2012).

Em seguida, Mérenne-Schoumaker (2012) lista uma série de conceitos básicos, justificando suas escolhas por serem o centro de qualquer ciência. No caso da Geografia, a autora lista conceitos em torno do que entende como as questões-chave da Geografia, afirmando que as suas articulações permitem estudar o espaço, um componente espacial ou um processo.

Na proposta, os conceitos de paisagem (através de fotos, imagens de satélite etc.), representações (através de textos, desenhos, anúncios publicitários, vídeos, opiniões dos alunos) e as distribuições-repartições (através de mapas da população, de atividades, de redes de circulação etc.) permitem entrar no problema a ser estudado, e são chamados de conceitos de partida (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 2012). Para

---

<sup>31</sup> No original : "On applique un raisonnement multiscalair lorsque, pour construire une explication, on fait référence à des phénomènes qui jouent à des niveaux différents de l'échelle géographique. Il peut être appliqué à l'étude de n'importe quelle localisation" : celle d'une usine, d'une ville, d'une activité économique...Le schéma ci-dessus permet de comprendre la localisation d'une plantation de cacaoiers en Côte d'Ivoire. Les niveaux d'analyse : Le niveau mondial. L'existence de la plantation est conditionnée par celle d'un marché mondial des produits agricoles. Les pays développés de la zone tempérée ont besoin de produits tropicaux ; Le niveau de l'Afrique tropicale. Les conditions de chaleur et d'humidité de la zone subéquatoriale sont propices à la culture du cacao ; Le niveau national. La place et le rôle de la Côte d'Ivoire dans le marché mondial des produits tropicaux tiennent en partie à des stratégies nationales. L'État ivoirien, après l'indépendance, a construit sa politique de développement sur les exportations agricoles. Le niveau régional. La localisation précise de la plantation est liée à sa situation régionale (position par rapport aux axes routiers, liaisons avec le port exportateur d'Abidjan). Le niveau local. Les pentes, l'exposition, la nature des sols déterminent le choix des parcelles plantées en cacaoiers".

dar a partida na proposta, esses conceitos devem ser reposicionados em prol de uma problemática induzida por uma situação-problema e, como exemplo, nos traz a seguinte pergunta: “Será que a desertificação ameaça o Sahel (ou um dos seus países)?” (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 2012, p.50, tradução nossa).

Logo em seguida, a escala e a localização devem ser levadas em consideração. Outros conceitos permitem questionar o ‘como’ dos processos, são eles: as estruturas espaciais, as diferenças regionais ou dinâmicas locais e espaciais. As estruturas servem como guia para detectar os modos de disposição dos componentes no espaço. As diferenças regionais destacam os subconjuntos. As dinâmicas locais e espaciais introduzem o tempo, pois permite confrontar os diferentes tempos. O conceito de relações-interações levaria à questão fundamental para qualquer estudo geográfico, pois responderia à pergunta: “Por que lá e não em outro lugar?” (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 2012). Desta forma, entende-se que:

As formas e as estruturas espaciais, tal como as relações-interações, originam ou são originadas por diferenciações regionais ou locais e induzem ou são induzidas pelas dinâmicas espaciais que afetaram e continuam a afetar o espaço estudado. (Mérenne-Schoumaker, 2002, p.52)

Quanto a justificativa da presença da combinação de conceitos epistemológicos e metodológicos, Mérenne-Schoumaker (2002, p.49) assevera que:

A este nível, procuramos combinar as abordagens metodológicas com as epistemológicas privilegiando caminhos múltiplos, que permitissem aos professores fazer as suas escolhas, a fim de evitar a monotonia e dar conta da diversidade de situações de aprendizagem (em função do conteúdo, das turmas, do contexto escolar, da atualidade...). (Mérenne-Schoumaker, 2002, p.49)

Na opinião de Mérenne-Schoumaker (2012), ao se desenvolver o Raciocínio Geográfico não se pode ignorar as representações ou ferramentas da Geografia, pois elas são especialmente importantes no início de qualquer nova aprendizagem quando o aluno é confrontado com um novo espaço, um novo problema. Tal raciocínio deve ser estimulado com o uso de representações cartográficas, a exemplo de textos literários, documentos oficiais, propagandas, mapas mentais, esboços cartográficos e diagramas do ambiente geográfico dos indivíduos. Em particular, sobre os recursos gráficos e cartográficos, a autora afirma que:

Em geografia, a expressão gráfica tem *particular importância*: Ajuda a ver, a pôr em evidência as relações, a descobrir o posicionamento dos objetos, a

comunicar os resultados de uma investigação. Nada é superior a um desenho ou a um mapa. Convém recorrer a estes sempre que seja possível. (Mérenne-Schoumaker, 2002, p.54)

Neste caso, destaca o papel de três expressões gráficas que são privilegiadas em fazer relações: o esboço cartográfico (por excelente exercício de análise e síntese); o organograma (por permitir traduzir as relações e as interações, podendo ser hierárquico e explicativo); e a carta-modelo (uma abordagem dos Coremas ou estruturas elementares) (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 2012).

Sobre os procedimentos práticos para a operacionalização do Raciocínio Geográfico, Mérenne-Schoumaker (2012) afirma que esses se articulam em torno de três fases principais: observação de fatos e questionamentos; análise do problema; construção de uma explicação. Sendo assim, para facilitar este processo, muitas vezes é útil proceder seguindo uma abordagem científica que convida em particular a:

- fazer hipóteses explicativas (ou seja, explicações possíveis) desde o início do processo, após a formulação do problema a ser estudado;
- testar os primeiros resultados obtidos pelo estudo de outros casos, pois nunca se pode concluir a partir de um caso singular;
- confrontar os primeiros resultados com as perguntas formuladas a partir do começo: obteve-se uma resposta satisfatória? E enfrentar a explicação para as observações originais: corresponde com o que foi observado?;
- recorrer ao conhecimento e às ferramentas da disciplina para construir as hipóteses iniciais, buscar informações e analisar os dados coletados. (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 2012, p.115, tradução nossa)

Contudo, em tais etapas do Raciocínio Geográfico, é importante se deter em:

- identificar e demarcar claramente a questão a ser abordada;
- dispor de bons documentos tanto para gerar questões e dúvidas quanto para formular as hipóteses explicativas e para a fase de análise;
- limitar o número de premissas/hipóteses;
- implementar conhecimento (conceitos, modelos etc.), ferramentas (mapas, diagramas etc.) e habilidades (busca de informações, analisar os dados...) do nível dos alunos;
- limitar a explicação a processos compreensíveis pelos alunos e preferir adiar certas questões para um estágio mais avançado da formação, do que simplificar;
- permitir que uma solução razoável seja obtida após algumas horas de aula. (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 2012, p.115, tradução nossa)

O caminho proposto é, portanto, baseado em primeiro lugar em uma abordagem indutiva, pois parte da observação dos fatos; mas ele também pode recorrer à fases dedutivas, principalmente ao desenvolver hipóteses (por exemplo, mencionar os fatores explicativos gerais) ou a construção da explicação (usando um modelo de

organização). Ressalta que em todas as etapas inclui-se as representações, em particular durante a coleta das observações e a construção da explicação (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 2012).

Para a professora Mérenne-Schoumaker (1986), o Raciocínio Geográfico é o raciocínio que incorpora o método científico sem negligenciar as percepções e experiências. A finalidade do Raciocínio Geográfico é “saber pensar o espaço”, ou mesmo, “melhor compreender para melhor agir” (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 2012).

### **3.3 O Papel do pensamento espacial e a mobilização dos princípios do Raciocínio Geográfico**

Ao longo de nossas leituras foi possível perceber a preocupação da professora Sônia Maria Vanzella Castellar, titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP) que, junto a outros pesquisadores, publicaram recentemente artigos em favor da mobilização do Raciocínio Geográfico nas aulas de Geografia.

Vale ressaltar que a professora Sônia Castellar lidera o Grupo de Ensino e Pesquisas em Didática da Geografia: Práticas Interdisciplinares (GEPED), desde 2000, com a proposta de investigar o processo do ensino e aprendizagem em Geografia. As pesquisas do grupo se fundamentam em bases construtivistas e sócio-históricas, com foco na cartografia escolar, no pensamento espacial e na interdisciplinaridade com foco no Raciocínio Geográfico e no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da Educação Básica e na formação inicial e continuada dos docentes.

No artigo ‘Educação Geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações’, Castellar e Juliasz (2017) partem da concepção de que o pensamento espacial mobiliza e desenvolve o Raciocínio Geográfico. Afirmam que isso é possível mediante a inserção dos princípios e conceitos estruturantes para a compreensão do espaço e de sua dinâmica. As autoras consideravam como princípios e conceitos estruturantes

[...] a 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)". (CASTELLAR e JULIASZ, 2017, p. 162).

Castellar e Juliasz (2017) apontam para a importância do ensino por investigação para o desenvolvimento de habilidades do pensamento espacial e, conseqüentemente, a importância do ensino de cartografia sob essa perspectiva, quando os alunos podem ampliar a percepção e noção dos princípios geográficos. Portanto, segundo as autoras, o desenvolvimento do conhecimento cartográfico, por meio de mapas mentais, mobilizaria o conhecimento do espaço, da representação do espaço, a noção do espaço contínuo e os referenciais espaciais topológicos e, partir daí, o aluno estaria apto a articular os princípios geográficos com o pensamento espacial. No entanto, apesar de destacarem alguns dos princípios geográficos, como localização, distribuição, distância, extensão e posição no desenvolvimento do pensamento espacial, não é apresentada uma proposta de desenvolvimento do Raciocínio Geográfico, como aponta Silva (2021, p.23):

Castellar e Juliasz (2017) ressaltam que as habilidades do Pensamento Espacial como comparação espacial, transição espacial, influência espacial e hierarquia espacial são fundamentais para o raciocínio geográfico, porém, nessa obra as autoras não definem o que é o raciocínio geográfico e nem uma possibilidade para a mobilização desse raciocínio.

Em um artigo intitulado 'Raciocínio Geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de Geografia', Castellar (2019) discute ideias sobre a vida intelectual do professor de Geografia e a importância desse sujeito em apresentar a capacidade de raciocinar geograficamente. Mesmo sendo, este um texto com enfoque na formação do professor, nos traz importantes apontamentos quando afirma que é essencial à vida intelectual dos professores saber articular o estatuto epistemológico da ciência geográfica e as metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, pois ajudam a superar o obstáculo pedagógico. Assim sendo, a autora assevera que é pressuposto para o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico nas aulas de Geografia "desdobrar a associação desses dois articuladores para a *vida intelectual* do professor" (p. 12). Por isso nos apresenta o cômputo da Geografia:

A Geografia nos coloca diante das escalas geográficas e cartográficas, para entendermos os processos que conduzem às mudanças dos lugares, observando-os e raciocinando sobre eles, estimulando operações lógicas superiores tais como: sequenciar, ordenar, compreender, explicar, estabelecer conexões racionais sobre fatos e fenômenos, a razão da distribuição dos objetos técnicos que compõe a totalidade do espaço

geográfico, entre outras, por meio da linguagem cartográfica e de outros tipos de representações. (CASTELLAR, 2019, p.12)

Diante de todas essas operações, logo em seguida Castellar (2019) tece considerações sobre o papel das representações em fornecer base argumentativa sobre os conteúdos socioespaciais. Afirma, também, que “para argumentar é preciso ter lógica e método para se analisar os fenômenos e fatos” (p.14). E, na busca por legitimar a construção de um raciocínio lógico em Geografia, que possa se traduzir em um “processo de chegar a conclusões com base em princípios e provas, [...] passando daquilo que já é conhecido para inferir uma nova conclusão ou para avaliar uma conclusão proposta” (p.15), a autora nos apresenta a seguinte ideia sobre raciocinar geograficamente:

Para que seja suficiente, nos interessa que a realidade geograficamente nas escolas traga concretude e comprove, a partir de representações raciocínios dedutivos ou indutivos sobre tal contexto por meio de elementos analíticos robustos. Não defendemos a verdade de um conhecimento, mas a acurácia, aquilo que se aproxima objetivamente sobre um processo histórico e social. A apropriação sólida com fundamentos argumentativos lógicos, dialéticos, nesse caso, é que farão com que essa juventude interpele e encontre, autonomamente, os sentidos de suas identidades socioespaciais, geográficas, e criem proposições para superar a condição, compreendendo inclusive o processo de produção histórico e desigual do espaço. (CASTELLAR, 2019, p.14-15)

Portanto, diante desse ponto de vista, Castellar (2019) está fazendo um alerta ao desafio coletivo entre os professores universitários comprometidos com a formação docente.

No artigo ‘O papel do pensamento espacial na Construção do Raciocínio Geográfico’, publicado em 2020, Castellar e De Paula partem das perguntas: ‘Como os campos de conhecimento do pensamento espacial, associados ao estatuto epistemológico da Geografia podem ser articulados, em práticas pedagógicas, para desenvolver o raciocínio geográfico? E por que as práticas pedagógicas são importantes?’ para compreenderem, em que medida, o pensamento espacial pode ser uma habilidade a ser desenvolvida e de que modo atua como dimensão participante na construção do Raciocínio Geográfico. E, para isso, fundamentam-se em concepções teóricas e metodológicas que envolvem as matrizes teóricas estruturantes do pensamento espacial, da cartografia escolar, da teoria geográfica e a articulação de conceitos e princípios do conhecimento geográfico.

Segundo Castellar e De Paula (2020), a análise da realidade a partir de informações espaciais contidas nas representações, relacionando-as com sistemas de localização, é o mote para o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico e, desta forma, apresentam uma possibilidade de mobilização dessa forma de pensar. Assim como Roque Ascenção e Valadão, os autores defendem que o pensamento espacial é peça chave na construção do Raciocínio Geográfico. Além disso, ancorados nas ideias de pesquisadores da área da psicologia cognitiva, Castellar e De Paula (2020) defendem que o pensamento espacial é um processo mental, uma cognição espacial e, portanto, não se trata somente de uma habilidade. Desta maneira, afirmam que o pensamento espacial como conteúdo procedimental favorece o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico, de tal modo que seus campos de conhecimento se constituem em processos cognitivos, conceitos de relações espaciais e representações do espaço. A partir da articulação desses campos é possível responder o ‘onde?’.

Nessa dimensão, a conexão entre os campos de conhecimento espacial, somados ao estatuto epistemológico da Geografia, é o que reúne essa complexidade de relações que entendemos como raciocínio geográfico (Castellar e De Paula, 2020, p.299)

A partir dessa premissa, Castellar e De Paula, (2020) consideram que os campos do pensamento espacial associados ‘as categorias e princípios geográficos’ e ‘a situação geográfica’, perfazem os cinco campos de conhecimento que permitem o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico. Ao longo do artigo também apontam a importância da construção do Raciocínio Geográfico sobre o estatuto epistemológico da Geografia. Esta preocupação fica evidente quando afirmam que as categorias e os princípios recuperam o estatuto epistemológico da Geografia, e nos indicam que o estatuto epistemológico é formado pelas ‘as categorias e os princípios’.

Destacam que “as representações espaciais são meios de acesso às informações espaciais visualizáveis” (Castellar e De Paula, 2020, p.301), e englobam diversos tipos de produtos cartográficos ou especializados. Baseados em pesquisas do campo da Geografia escolar, consideram, portanto, imprescindível o ensino da cartografia como linguagem da Geografia que promova a aquisição de habilidades espaciais e o desenvolvimento da cognição espacial, e reforçam que:

[...] os mapas auxiliam, associados à experiência de cada um, na ampliação das imagens mentais que produzimos sobre a realidade que nos cerca, utilizando mapas para pensar variações de percursos e enriquecendo



repertório para solucionar problemas que as pessoas possam enfrentar em seu cotidiano (CASTELLAR e DE PAULA, 2020, p.304).

A partir dessa ideia, os autores asseveram que o uso dos mapas e das representações deve ser qualificado, pois auxiliam a responder à pergunta fundamental: 'onde?' e, assim sendo, é essencial que a escolha da representação seja coerente com o problema que será analisado, em outras palavras, que seja compatível com a situação geográfica apresentada ao aluno.

Sobre o conceito de relações espaciais, Castellar e De Paula (2020, p.304) consideram ser um “conjunto de vocábulos que indicam os atributos espaciais para identificar a natureza de um fenômeno geográfico em uma situação”. Em outras palavras, os conceitos de relações espaciais indicam, em alguma medida, “as características de um lugar e são elementos importantes para o exercício da análise da situação” (p.305). Esses conceitos, contidos nas representações espaciais, são: “adjacência, área, distância, direção, dispersão, aglomeração, distribuição, escala de incidência, forma, extensão, arranjo, entre outros” (p.304). Para os autores, em uma investigação da situação geográfica, “os conceitos de relações espaciais devem constar em ações didáticas ordenadas” (p.305) e escolhidos os “que fornecerem melhores meios de investigação” (p.305).

O terceiro campo de conhecimento do pensamento espacial, na opinião de Castellar e De Paula (2020), são os processos cognitivos advindos do campo de distintas teorias da Psicologia e Neurociência e da psicologia cognitiva. Os conceitos envolvem ações como: identificar, localizar, observar, diferenciar, comparar, analisar, contar, nomear, resumir, concluir, criar hipóteses etc. De acordo com Castellar e De Paula (2020, p.307), ao executar tais processos cognitivos o sujeito é estimulado a desenvolver a cognição espacial e a conquista de habilidades espaciais para não somente “codificar e representar informações espaciais, mas operá-las sobre informações armazenadas para resolver problemas”.

Castellar e De Paula (2020, p.298) também apontam que para desenvolver conteúdos há a necessidade de estratégias, procedimentos, práticas pedagógicas que garantam o sentido e o significado deles. Entendem que “as práticas podem, para além das aulas discursivas, assumir um ensino que seja investigativo a partir de processos e

métodos que possibilitem as aplicações conceituais para explicar a realidade”. E, ancorados nas ideias de Bachelard (1996), defendem a ideia de “saber para melhor questionar” (p.298). Dessa forma, ressaltam que a escolha e a delimitação da situação geográfica auxiliam no desenvolvimento cognitivo, e justamente por isso: “Saber o que perguntar é importante na medida em que propicia ao aluno perceber os conteúdos que estão presentes na situação geográfica e no problema que nela pode constar” (CASTELLAR e DE PAULA, 2020, p.307).

Castellar e De Paula (2020), fundamentados por Santos (2014) e Zabala (1998), entendem por situação geográfica um tipo de conteúdo factual, um conjunto sistêmico de eventos, que decorrem de movimentos contínuos, ou até mesmo de rupturas, no entanto são eles que dão possibilidade “de identificação da qualidade dos fatos, fenômenos e processos”, e afirmam que: “A situação geográfica traz o tema e o problema” (p.307). Ancorados em Silveira (1999) e Santos (2014), complementam que consideram “a situação geográfica como um ponto de partida, uma dimensão epistêmica, com método e metodologia para compreensão de fenômenos e processos geográficos no contexto das sociedades”, e ainda, “é o entrecruzamento harmônico – e conflituoso – do tempo e do espaço, a realização concreta da totalidade no lugar, a conversa entre a condição e a conexão” (p.310).

Ao destacarem a situação geográfica, Castellar e De Paula (2020) apontam para a estratégia da aplicação de um plano sistêmico nas aulas de Geografia, no qual o professor formularia perguntas que:

“[...] devem mobilizar a ação e o potencial de transformação, devem instigar, suscitar a criatividade e a criticidades, e ao mesmo tempo, garantir ao sujeito a possibilidade de sair de um nível de conhecimento e chegar a outro nível de conhecimento”. (CASTELLAR e DE PAULA, 2020, p.308)

E, diante dessa estratégia, afirmam que a questão fundamental que se deve pensar sobre o papel do pensamento espacial para o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico reside em: quais habilidades dos processos cognitivos devem ser escolhidas para que ele formule perguntas adequadas em ações didáticas coordenadas para responder a uma situação geográfica (CASTELLAR e DE PAULA, 2020, p.308).

Castellar e De Paula (2020), se baseiam em autores clássicos e contemporâneos da Geografia<sup>32</sup> para legitimar as categorias geográficas: paisagem, território, região, lugar e natureza, assim como os princípios de localização, conexão, extensão, causalidade, arranjo e ordem, analogia e diferenciação. Reforçam que entendem ‘as categorias e os princípios’ como o estatuto epistemológico da Geografia. Neste sentido, afirmam que tanto as categorias quanto os conceitos “são vocabulários utilizados para analisarmos os eventos, fenômenos e processos, uma rede conceitual para abarcar situações analisáveis” (p. 309) e, desta forma, também defendem o uso de um vocabulário geográfico.

Vejamos o trecho a seguir, que se refere a um exemplo de como compreender as enchentes como uma ação humana. Um esforço dos autores em exemplificar como, ao analisar uma situação geográfica, são mobilizados os campos de conhecimento do pensamento espacial, juntamente com categorias e princípios.

Retomando a situação geográfica da enchente, entendemos que uma situação geográfica manifesta-se em um lugar, território, paisagem, região, e podem ser enquadrados em um mapa ou imagem de satélite que expressam localizações das áreas afetadas, magnitudes do evento, que serão observados, descritos, analisados, comparados, distinguidos, avaliados a partir de princípios geográficos aplicados, isto é, quando o sujeito, apropriando-se de modo significativo e lógico dos campos de conhecimentos, passa a integrar os fatos da situação em seus contextos, esquematizando e atuando conscientemente sobre eles, propondo atitudes que viabilizem, com conteúdo, o mudança do problema apresentado na situação geográfica, desenvolvendo, por fim, a criticidade e a autonomia. (CASTELLAR e DE PAULA, 2020. p.314)

A partir desse exemplo, os autores apontam que as situações geográficas possuem duas escalas: a de regulação e a de ocorrência. A escala de ocorrência (incidência) está relacionada com a extensão, o aonde e o até onde o processo ou fenômeno pode ocorrer, portanto, é a escala cartográfica. A escala de regulação (origem) está relacionada com a causalidade e a conexão, ou seja, se relaciona ao porquê de a enchente ocorrer e a quais outros pontos pode afetar (CASTELLAR E DE PAULA, 2020).

---

<sup>32</sup> A. von Humboldt (1858/1864), K. Ritter (1865), P. V. de la Blache (1922), C. Sauer (1925), R. Hartshorne (1939), P. Haggett (1979), M. Santos (1996/2014) e D. Harvey (2011, 2012), entre outros.

Concluimos, sinteticamente, que a proposta de Castellar e De Paula (2020) fundamenta-se na ideia que:

[...] os campos de conhecimento (representações espaciais, conceitos de relações espaciais e processos cognitivos), quando associados às categorias e aos princípios geográficos, fazem-nos olhar para os processos, fenômenos e eventos no espaço, e não para o espaço em si. (CASTELLAR e DE PAULA, 2020, p.308).

E, desta forma, compreendemos que na visão dos autores:

[...] a análise geográfica por meio de práticas pedagógicas constituídas de método, a partir de uma situação geográfica e tendo como base o estatuto epistemológico, não apenas possibilita o entendimento dos conteúdos, como também qualifica e aprofunda-os, superando o discurso geográfico destituído de fundamentos teóricos. (CASTELLAR e DE PAULA, 2020, p.311)

Retomando o estatuto epistemológico da Geografia, Castellar, Pereira e Guimarães (2021) consideram que o estatuto desta ciência vem sendo desenvolvido desde o século XIX a partir do trabalho de uma série de pensadores<sup>33</sup> que produziram teorias analíticas sobre a ciência geográfica. Nesses estudos, há uma série de elementos comuns que atribuem identidade ao fazer geográfico. Os autores destacam o espaço geográfico como elemento central, conceito que surge em diferentes núcleos epistêmicos ao longo da história do pensamento geográfico (CASTELLAR, PEREIRA e GUIMARÃES, 2021).

Tal estatuto é constituído por um conjunto de princípios, categorias e abordagens metodológicas usado ao longo da história da disciplina. Essa constatação permite perceber que o estatuto epistemológico da Geografia envolve a construção de um sistema que permite ao pensamento analítico aproximar-se da realidade empírica. A partir dessa premissa, os autores esperam que por meio do estudo da Geografia seja possível ler e compreender a realidade, logo, ao estudar Geografia somos capazes de perceber o espaço em que vivemos e a sua relação com os outros espaços através de situações geográficas (CASTELLAR, PEREIRA e GUIMARÃES, 2021).

---

<sup>33</sup> Os principais teóricos considerados por Castellar, Pereira e Guimarães (2021) decorrem das contribuições de Humboldt (1848), Ritter (1974), Reclus (2015), Brunhes (1962), de La Blache (2002), Hartshorne (1978), Wright (1947), Sorre (1967), Dardel (1990), Sauer (2000), Lacoste (1985), Santos (1996), Claval (2014), Ratzel (1988), Raffestin (1993), Harvey (1969), Yi-Fu-Tuan (1980) e Massey (2005).

Castellar, Pereira e Guimarães (2021) reforçam que o sistema que forma o conhecimento geográfico é composto por categorias e conceitos geográficos, conceitos espaciais, representações cartográficas e princípios geográficos (localização, extensão, conexão, causalidade, analogia, diferenciação, distribuição, arranjo e ordem). No entanto, afirmam que o Raciocínio Geográfico somente é possível a partir da análise de uma situação geográfica, a qual se compreende como um evento específico no qual é possível perceber um conjunto de relações entre o objeto e o sistema de ação no espaço (CASTELLAR, PEREIRA e GUIMARÃES, 2021). Consequentemente, nesse contexto, a situação geográfica pode orientar o aluno a compreender os fenômenos que ocorrem no espaço.

Para tal tarefa, é necessário apresentar uma determinada situação geográfica, na qual o aluno poderá localizá-la, perceber a magnitude e extensão do evento, possibilitando se fazer conexões ancoradas nos princípios geográficos. Esse processo torna possível observar, descrever, analisar, comparar, distinguir e avaliar o fenômeno sob o ponto de vista geográfico. Ao se apropriarem do conteúdo geográfico de forma significativa e lógica, os alunos começam a integrar a situação geográfica com seus próprios contextos, podendo organizar e agir de forma consciente mediante desenvolvimento de capacidades críticas, racionais e autônomas (CASTELLAR, PEREIRA e GUIMARÃES, 2021).

### **3.4 A proposta baseada na articulação entre os conceitos fundantes e o tripé metodológico**

Os professores Valéria de Oliveira Roque Ascensão e Roberto Célio Valadão, do Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais, coordenam o Grupo de Ensino e Pesquisa em Geografia (GEPEGEO), da UFMG, desde 2010. O grupo é composto por alunos da graduação e da pós-graduação em Geografia.

Em busca de compreender como se produzir uma análise que seja efetivamente geográfica, o grupo de pesquisa GEPEGEO vem desenvolvendo pesquisas a respeito do conhecimento docente e a interpretação geográfica dos fenômenos junto a professores de Geografia da educação básica. Dentre algumas das constatações das investigações destes pesquisadores, reside o fato de que “os professores de

Geografia não operam com o conhecimento geográfico, mas atuam informando seus alunos a respeito de componentes espaciais – o clima, o relevo, a urbanização, a população, a economia” (ROQUE ASCENÇÃO et al. 2022, no prelo). Se valendo da teoria do PCK – Conhecimento pedagógico da matéria – de Shulman (1986), os pesquisadores afirmam que a informação não é o princípio do ensino e “a ruptura com essa ideia de se ‘ensinar coisas sobre o espaço’ é crucial ao PCK em Geografia”, justamente por isso, discordam daquilo que é tradicionalmente chamado de conteúdo geográfico (ROQUE ASCENÇÃO et al., 2022, no prelo).

Os coordenados do grupo tomaram o PCK como o “ pilar para o desenvolvimento dessas investigações” (ROQUE ASCENÇÃO et al., 2022, no prelo), uma vez que esta teoria aponta que as bases de conhecimento do professor é a interface entre o conhecimento do conteúdo (sintático e substantivo) e os conhecimentos pedagógicos gerais, com destaque para os conhecimentos do currículo e conhecimentos sobre aprendizagem.

Mas o que é uma análise efetivamente geográfica? Em busca de resposta a esta pergunta, os pesquisadores recorreram aos clássicos autores<sup>34</sup> do pensamento geográfico, buscando identificar o conhecimento substantivo da ciência geográfica, seus elementos epistemológicos, que se consolidaram como permanentes nas análises geográficas. Nessa direção, Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018, p.36) referem-se “à existência de um núcleo duro desta ciência, composto por conceitos estruturantes e estruturadores, passíveis de identificação em análises geográficas clássicas até contemporâneas”.

Mas, por que se preocupar com estes conceitos? Para colocar luz a esta questão, Roque Ascensão e Valadão (2017b) afirmam não haver construção do conhecimento, seja acadêmico ou escolar, “desprovida de sólido alicerce de conceitos que se articulam sob mediação de processos cognitivos” (p.181), e continuam apontando que toda ciência mobiliza um campo de conhecimento que “é nucleado segundo a

---

<sup>34</sup> Os principais teóricos considerados por Roque Ascensão e Valadão: Alexander Von Humboldt (HUMBOLDT, 1877), Friedrich Ratzel (RATZEL, 1983), Paul Vidal de La Blache (VIDAL DE LA BLACHE, 1913), Elisée Reclus (RECLUS, 1876), Halford John Mackinder (MACKINDER, 1891), Jean Brunhes (BRUNHES, 1897), Peter Kropotkin (KROPOTKIN, 2021), Maximilien Sorre (SORRE, 1948), Carl Ortwin Sauer (SAUER, 1966), Richard Hartshorne (HARTSHORNE, 1939), David Harvey (HARVEY, 2012) e Milton Santos (SANTOS, M., 1986).

organização que contempla conceitos estruturadores e estruturantes” (p.181). Neste caso, as pesquisas desenvolvidas pelos professores se aprofundam na importância de se estabelecer tais conceitos caros ao ensino de Geografia.

Em conformidade com esta ideia, diante de nossas leituras fica evidente que grande parte dos pesquisadores da área de ensino de Geografia considera que a Geografia Escolar deve se preocupar com os conceitos geográficos como forma de garantir a aprendizagem com base científica. Segundo Cachinho (2000), é ao responder questões como essas, ou seja, de cunho geográfico, que se faz necessária a utilização de um conjunto de conceitos fundamentais. A partir da associação e correlação de tais conceitos é possível conferir cientificidade à Geografia. No entanto, cabe destacar que, a identificação destes conceitos, assim como o grau de relevância que a cada um deve ser atribuído, está longe de se consensual entre os pesquisadores, já que está intrinsecamente relacionado com distintas filiações epistemológicas dos investigadores (Cachinho, 2000).

O termo conceito estruturador remete àqueles conceitos que alicerçam e sustentam a construção de um dado conhecimento científico. Com o objetivo de clarificar o significado desse conceito, utilizaremos também o termo permanente, pois, desta maneira, gostaríamos de destacar o caráter constante, ou seja, “àquilo que é invariável e obrigatoriamente se faz presente em toda e qualquer análise elaborada no contexto de um dado campo de conhecimento” (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2017b, p.182) ou, ainda, “o conhecimento substantivo da matéria se refere aos paradigmas que orientam as investigações, as ênfases e as análises em um dado campo de conhecimento” (ROQUE ASCENÇÃO, 2022, no prelo).

Por outro lado, Roque Ascensão e Valadão (2017a, 2017b, 2014), fazem referência também aos conceitos estruturantes, que têm caráter episódico, ou seja, são acessados de acordo com as temáticas específicas de interesse da Geografia e, neste caso, os chamaremos de ocasionais.

Segundo Roque Ascensão e Valadão (2017b), entre os conceitos permanentes e ocasionais é imprescindível trocas, relações e retroalimentações que alicerçam e dão significado à análise de um dado fato ou fenômeno. Portanto, como é de se esperar,

diante da gama de multiplicidade dos conceitos ocasionais presentes na Geografia, há conceitos ocasionais – estruturantes - que comparecem em diálogo mais frequente com os conceitos permanentes – estruturadores. Neste sentido, toda abordagem temática de um determinado conhecimento “exigirá, inevitavelmente, de um lado, a presença da totalidade daqueles conceitos estruturadores, e de outro, a seleção de um grupamento de conceitos estruturantes” (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2017b, p.183). Desta forma, podemos compreender que não saberemos quais serão os conceitos ocasionais a serem utilizados em uma análise geográfica até que se escolha uma dada situação geográfica a ser investigada.

Sob a perspectiva do PCK, Roque Ascensão e Valadão (2014, 2017b) identificaram como conhecimentos substantivos o espaço, o tempo, a escala, e como conhecimentos sintáticos da matéria os movimentos cognitivos de localizar, descrever e analisar. Os autores esclarecem que, mesmo que haja diferentes variações sobre o que venha a ser espaço, tempo e escala, esses conceitos são imprescindíveis e constantes em muitos trabalhos já consagrados pela ciência geográfica. De modo semelhante, isso é válido também para a articulação entre localização, descrição e interpretação, considerados constantes no estudo e na compreensão da espacialidade (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2011).

Os autores relacionam o conhecimento sintático à metodologia utilizada para o trabalho com o conteúdo. Neste caso, o conhecimento sintático estabelece estreito vínculo com o conhecimento substantivo (ROQUE ASCENÇÃO et al., 2022, no prelo). Como podemos considerar a Geografia uma ciência multiparadigmática, logo,

[...] diferentes paradigmas implicam em diferentes recortes espaciais; e diferentes metodologias permitem que se enxerguem alguns aspectos quanto à espacialização dos fenômenos, enquanto outros tantos acabem por permanecer encobertos” (ROQUE ASCENÇÃO et al., 2022, no prelo).

Diante dessa perspectiva, “o objeto da Geografia seria as práticas espaciais realizadas no espaço geográfico” (ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO e SILVA, 2018, p.36) e, portanto, a leitura e compreensão do fenômeno em estudo – as tais práticas –, seriam possíveis por meio de uma dada questão espacial que mobiliza conceitos fundantes dessa ciência (ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO e SILVA, 2018).



De acordo com Cruz e Roque Ascensão (2021), desde os PCN's (1998) já era previsto o estudo e a compreensão de espacialidades pelo ensino de Geografia. Esse aspecto está presente na BNCC ao se afirmar que “as noções de temporalidade, espacialidade e territorialidade precisam ser abordadas em toda sua complexidade” (CRUZ e ROQUE ASCENÇÃO, 2021, p.3).

Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018, p.37) entendem que a interpretação da espacialidade se dá “através da articulação entre conceitos fundantes e o tripé metodológico”. Nesta lógica, Cruz e Roque Ascensão (2021, p.3) compreendem que “tal operacionalização conferiria identidade e distinção à ciência geográfica junto às demais áreas que compõem as chamadas ciências sociais aplicadas”. Na mesma direção, Moraes (2018) aponta que os fundamentos teórico-metodológicos da Geografia são os saberes que dão o caráter geográfico ao Raciocínio Geográfico (conceitos e princípios lógicos), pois o que diferencia essa disciplina dos demais campos de saberes são seus conceitos fundantes (MORAES, 2018).

Acreditamos que é a partir da mobilização desses conceitos em determinada situação que se evidencia a original e genuína natureza do Raciocínio Geográfico (CACHINHO, 2000). Em outras palavras, o Raciocínio Geográfico deve ser desenvolvido sob a lógica dos conceitos fundantes da ciência geográfica, a começar pelo espaço geográfico, e é nesse sentido que nos direciona a proposta de Roque Ascensão e Valadão.

Neste ponto, destacamos uma das questões centrais destes estudos: por que construir uma proposta de desenvolvimento do Raciocínio Geográfico? Para respondermos a indagação, retornemos a uma das questões que orientam os estudos do grupo GEPEGEO: o conhecimento geográfico não é operado pelos professores de Geografia, os alunos são informados sobre componentes espaciais contidos nos currículos – o clima, o relevo, a urbanização, a população, a economia, dentre outros. Neste sentido, podemos compreender que o relevo, a urbanização, a hidrografia, para citar alguns exemplos, não são o conteúdo para o ensino de Geografia. Mas, afinal, o que configura o conteúdo de Geografia? Tomando como base o conceito de situação geográfica proposto por Silveira (1999), a partir dele Roque Ascensão et. al (2022, no prelo), afirmam que: “O conteúdo da Geografia Escolar deriva de uma pergunta feita

a uma situação geográfica”, e complementam apontando que é por meio dos conhecimentos substantivos e sintáticos que se identifica uma situação geográfica.

De acordo com nossa experiência, é ao tomar componentes geográficos como conteúdo, e diga-se de passagem, é o que corriqueiramente fazemos em sala de aula, em um trabalho sequencial, tratando componente por componente; que o professor possivelmente se distancia dos conhecimentos substantivos da Geografia, pois torna-se difícil a ancoragem nos conceitos permanentes, uma vez que a centralidade da análise em curso migra para as ocasionalidades e se distanciam do núcleo que fundamenta, e até garante, uma análise de fato geográfica. A partir daí, facilmente se chega às informações meramente enciclopédicas.

Conseqüentemente, perguntas como: Por que as coisas estão onde estão? Por que um determinado fenômeno acontece aqui e não ali? Por que dois espaços com características similares reagem ao mesmo fenômeno de modo distinto? Por que espaços com características similares reagem ao mesmo fenômeno de modo semelhante? (ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO e SILVA, 2018) são questões que orientam o refletir geograficamente, pois, são “perguntas feitas ao espaço e cuja resposta exige a interrelação entre o que o compõe: objetos e ações” (ROQUE ASCENÇÃO et al., 2022, no prelo). Além disso, tais perguntas nos remetem à lógica da relação entre o espaço e o fenômeno, “sendo o espaço, ao mesmo tempo, um produto e um condicionador das relações sociais” (SOUZA, 2016, p.235). Na busca de responder a questões desse tipo, reside o conteúdo geográfico que será trabalhado, “mediante a busca por analogias, conexões e compreensões a respeito das distribuições, dentre outros princípios didáticos do Raciocínio Geográfico” (ROQUE ASCENÇÃO, 2022, no prelo). O desenvolvimento do Raciocínio Geográfico proposto por Roque Ascensão e Valadão (2017a, 2017b, 2016, 2014, 2011) e Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018), Roque Ascensão et al. (2022) o considera como um modo de operação intelectual a partir do qual é possível realizar interpretações espaciais.

A figura a seguir representa aquilo que Silva (2021) chamou de ‘uma possível expressão gráfica para a complexidade cognitiva e intelectual fundamental ao exercício do Raciocínio Geográfico’, e representa um *constructo* da proposta que vem

sendo desenvolvida por Roque e Ascensão e Valadão (2014, 2016, 2017a, 2017b), acrescentado da contribuição de Silva (2021) com a pergunta geográfica (Figura 3.1).

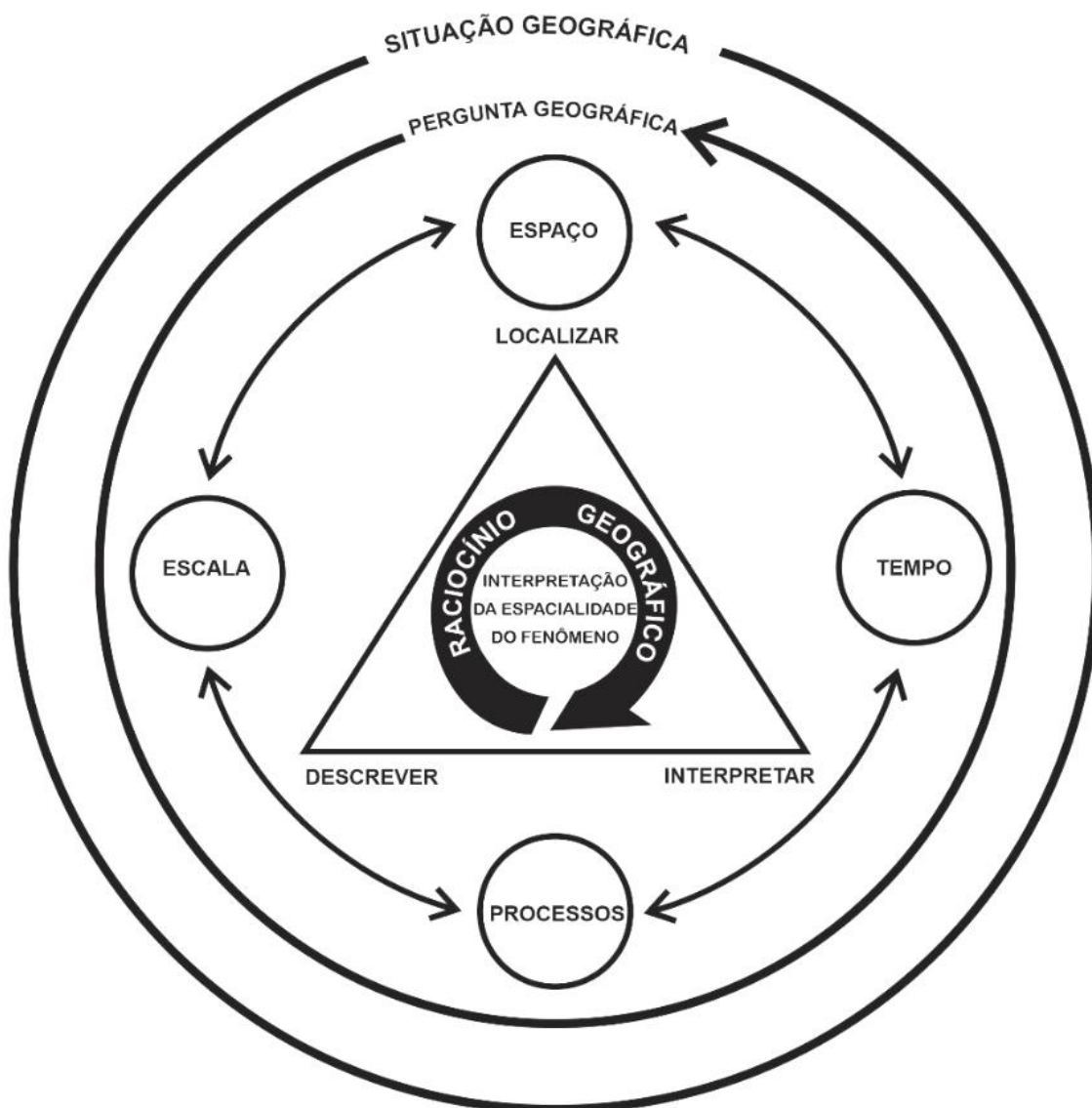


Figura 3.1 - Rede conceitual alimentadora da análise geográfica com vistas à interpretação da espacialidade do fenômeno, segundo SILVA (2021) e adaptado de ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO (2017b).

Para a interpretação do *constructo*, é importante observar que o Raciocínio Geográfico se constrói mediante adoção do tripé metodológico (localizar, descrever, interpretar), em interação e diálogo com os conceitos em rede (espaço, tempo, escala, processos) com o objetivo de interpretar a espacialidade do fenômeno de interesse do

investigador. Metodologicamente, é necessário que seja formulada uma questão norteadora de cunho geográfico, a qual contenha os elementos que desencadeiem a análise de uma determinada situação geográfica. Segundo Gomes (2009), aquilo que garantirá uma análise geográfica é a pergunta direcionada a uma certa situação.

### **3.4.1 A Situação Geográfica e a Pergunta Geográfica**

Diante da proposta de Roque Ascenção e Valadão (2017a), compreendemos que um estudo deve conter uma organização espacial empírica, ou seja, o objetivo não deve ser tratar de um componente espacial isoladamente, como já referido. Para os autores, deve-se favorecer aos alunos “um entendimento de uma dada situação real; um recorte do cotidiano, próximo ou não do aluno, mas com existência efetiva” (p.190). Nessa mesma direção, Castellar e De Paula (2020) concordam com Roque Ascenção e Valadão (2017a), quando dão importância ao papel da situação geográfica e da pergunta norteadora no sentido de sistematizar a problemática espacial em estudo. Também, encontramos correspondência com a proposta de Mérenne-Schoumaker (1986, 2012), quando nos aponta que o ponto de partida do Raciocínio Geográfico é a situação-problema e a pergunta.

Neste ponto é demasiadamente importante compreender o que aponta Christofolletti (1976) quanto ao método regional, ao afirmar que sob o ponto de vista da análise geográfica tal método considerava que cada categoria de fenômeno era objeto de estudo de uma determinada ciência com o objetivo de produzir análises sobre temas particulares, como por exemplo, a geomorfologia, a climatologia, a demografia, economia etc. O papel da Geografia, portanto, era reunir e coordenar as informações, sendo considerada a ciência síntese, e, assim sendo, uma ciência que permitia uma visão global, como também identificamos no capítulo anterior. No entanto, na prática, o que percebemos e compreendemos a partir desse método é a própria fragmentação dos temas ao se estudar Geografia. Talvez sob o signo do determinismo ambiental, o possibilismo e o método regional, classificados por Costa e Rocha (2010) como os três principais paradigmas da Geografia Tradicional, foi possível construir uma Geografia compartimentada, onde se estuda, como já mencionamos algumas vezes,

o componente espacial isoladamente, como por exemplo: o relevo, depois, o clima, posteriormente a vegetação, e assim sucessivamente; tema a tema.

No nosso entendimento, é justamente a partir de uma situação geográfica, em que seja possível elaborar uma pergunta geográfica, que podemos ultrapassar essa condição do ensino do componente espacial de forma isolada e sem significado prático, como nos ensina Roque Ascenção e Valadão (2017a). É preciso então compreender que uma pergunta norteadora parte de uma determinada situação geográfica. Nesse sentido, Silva (2021, p.27) baseada na ideia de situação geográfica de Silveira (1999), compreende “que a mobilização de um raciocínio geográfico está além de pensar em situações cotidianas, ela está centrada em compreender uma determinada situação geográfica”. Portanto, metodologicamente, a ideia de situação geográfica proposta por Silveira (1999, p.27) tornar-se

[...] um instrumento metodológico, fértil para abrigar, num esquema lógico e coerente, os conteúdos do espaço geográfico a cada momento, atualizando assim os conceitos. E, por isso, ela exige um esforço de seleção e hierarquização das variáveis numa estrutura significativa do real em cada período histórico. (SILVEIRA, 1999, p.27)

É preciso então compreender que uma situação “é sempre real e singular – pode ser percebida, a um só tempo, como uma construção histórica, concreta, e como uma construção metodológica, lógica e coerente (SILVEIRA, 1999, p.23). Nessa direção, a proposta é buscar sentido na tarefa de compreender a realidade, ela por si só não seria suficiente (SILVEIRA, 1999).

Frente ao que propõe Roque Ascenção e Valadão (2017a, p.6-7) que “os conceitos sejam tomados não como fim da aprendizagem, mas como meio que favoreça o reconhecimento das interações entre diversos e diferentes componentes espaciais”, Silva (2021) reafirma que “a construção conceitual e a interpretação da espacialidade do fenômeno ocorrem simultaneamente” (p.33). Em outras palavras, reforça que é preciso mudar a lógica da aprendizagem, centrada no conceito como fim. O significado do conceito deve ser construído ao longo do processo, assim como sua utilização para a compreensão dos processos que estão envolvidos em uma situação geográfica, pois esses processos ocorrem ao mesmo tempo (SILVA, 2021).

A partir do contexto da situação geográfica, Silva (2021) considera que “a pergunta dirigida a uma determinada situação é essencial para que se instaure uma análise de fato geográfica e o caminho percorrido para responder tal questão possibilitará o desenvolvimento do raciocínio geográfico” (p.36). E completa seu raciocínio em concordância com Roque Ascenção e Valadão (2014, 2016, 2017a, 2017b) ao afirmar que: “[...] o sujeito mobiliza um raciocínio geográfico quando interpreta uma dada situação geográfica por meio da articulação entre os conceitos estruturadores e estruturantes da Geografia e seu tripé metodológico (SILVA, 2021, p.51).

### **3.4.2. Os conceitos Fundantes**

#### ***Espaço***

O conceito de espaço geográfico considerado na proposta de Roque Ascenção e Valadão é o relacional, pois é o que se aproxima daquilo que compreendem ser o objetivo de estudo da Geografia. Portanto, o espaço em seu sentido absoluto tem reduzida importância dentro dessa proposta, uma vez que se concentra em estabelecer um quadro de referências, a simples localização baseada no cruzamento de coordenadas, onde prevalece o espaço do concreto, exato e imóvel. Da mesma forma, o sentido relativo, que coloca o espaço como um plano vazio, evidenciando as relações entre os objetos, a distribuição espacial de certas feições e a quantificação na tentativa de estabelecer ordem e organização por meio da explicação de sistemas sem levar em conta os sujeitos e suas ações (VALENZUELA e PYSZCZK, 2012; SANTOS, 1988, 2004). Ressaltamos que os espaços absoluto e relativo não são totalmente elididos da proposta, todavia não se constituem seu objetivo final.

Nesta perspectiva em que estão alinhados, o que interessa de fato é compreender o espaço no sentido relacional, no qual é incorporado o lugar vivido (espaço da vivência) e contém a visão do todo integrado sempre em transição, sendo considerado um produto social (VALENZUELA e PYSZCZK, 2012). Em outras palavras, Milton Santos propõe entender “o espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações” (SANTOS, 2006, p.44).

Assim sendo, o espaço geográfico é socialmente (re)produzido e está em constante transformação, sendo nele que os fenômenos se concretizam. Portanto, é inerente a esse espaço dinâmico a presença do tempo, da escala e dos processos. O espaço geográfico, ancorado nos conceitos de escala, tempo e processos, é a base para qualquer análise geográfica, pois esse arranjo é o suporte epistemológico que garantem que a situação a ser analisada seja geográfica (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014, 2017a, 2017b).

Compreende-se que a categoria Espaço como base para todo e qualquer estudo, visto que é através dela que os fenômenos se concretizam, tornando-se 'visíveis e sensíveis' aos que o investigam. (ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO e SILVA, 2018, p.38)

Corroborando com a ideia acima e destacando novamente o que defende Roque Ascensão e Valadão (2017b, p.180): “ao ensino de Geografia compete a compreensão da espacialidade dos fenômenos”, portanto, reiteramos que é importante e essencial que no Ensino de Geografia seja levado em consideração “a relação entre o espaço e o fenômeno, no sentido da compreensão que um fenômeno afeta o espaço onde ocorre, assim como ele é afetado pelas características do local de sua ocorrência”. Segundo os pesquisadores essa ação vai além de responder o ‘onde?’, ‘o como?’ e ‘o por quê?’. Frente a essas ideias, compreendemos o fenômeno como um processo, um evento, logo, não é um componente espacial. Por outro lado, são os conteúdos que se referem a um dado componente espacial, como o clima, o relevo, a distribuição da população, as cidades etc. Por conseguinte, tendo em vista esta perspectiva, ao articularmos os componentes, temos a possibilidade de respondermos uma questão.

Cabe ressaltar que o conceito de espaço em que a proposta dos pesquisadores se fundamenta faz com que outras categorias de análise da Geografia não sejam negligenciadas. Na realidade, compreendemos que as tradicionais categorias de análise - paisagem, região, território e lugar - são como lentes que permitem ver o espaço geográfico sob ângulos diferentes (BERNARDES, 2020). Portanto, na proposta apresentada por Roque Ascensão e Valadão compreendemos que tais categorias são contempladas, uma vez que elas são uma faceta do próprio espaço geográfico, que permitem sua análise a partir de diferentes formas, a depender da situação posta. Temos total consciência que esse aspecto merece maior aprofundamento, no entanto, não é escopo dessa pesquisa.

## **Escala**

O termo escala é de caráter polissêmico e, justamente por isso, nos indica um número infinito de possibilidade. Considerando o sentido da medida de proporcionalidade da representação gráfica dos elementos e objetos no território, a escala cartográfica é o resultado matemático da redução do mundo real para a representação gráfica, permitindo avaliar distâncias e obter medidas a partir do uso dos mapas. Apesar disso, Castro (2017, p.119) afirma que,

embora estas acepções sejam necessárias e adequadas aos problemas aos quais elas se propõem mensurar, a complexidade do espaço geográfico e as diferentes dimensões e medidas dos fenômenos socioespaciais exigem maior nível de abstração.

Em razão disso, o uso da escala cartográfica é considerado insuficiente para resolver os problemas da análise geográfica que ultrapassa a perspectiva puramente matemática, como as questões que envolvem as análises geográficas. O conceito de escala geográfica se contrapõe ao conceito de escala cartográfica.

Nas últimas décadas, porém, exigências teóricas e conceituais impuseram-se a todos os campos da geografia, e o problema da escala, embora ainda pouco discutido, começa a ir além de uma medida de proporção da representação gráfica do território, ganhando novos contornos para expressar a representação dos diferentes modos de percepção e de concepção do real. (CASTRO, 2017, p.118)

Em consonância com Roque Ascenção e Valadão, consideramos que a escala geográfica é a reveladora da intensidade e da abrangência de um fenômeno e da relação de fluxo que constitui um dado fenômeno. E, assim como, aponta Castro (2017), não é a escala linear matemática ou cartográfica que importa de fato nessa proposta. Caso a distância faça parte de uma análise, por exemplo, ela deve ser aplicada e relacionada ao problema proposto. “A escala, muitas vezes reduzidas às dimensões cartesianas cartográficas, é aqui assumida como reveladora das relações de fluxo e abrangência que constituem um dado fenômeno”. (ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO e SILVA, 2018, p.38)

Ao discutir sobre o que se entende sobre escala na Geografia, Souza (2016, p.179-180), nos apresenta o seguinte significado para a escala cartográfica:



A escala cartográfica consiste, simplesmente, na relação matemática que existe entre as dimensões de um objeto qualquer no mundo real e as dimensões do desenho que representa esse mesmo objeto, como se visto do alto, em um mapa (ou carta, ou planta).

E, após distinguir as devidas diferenças entre as formas de apresentação das escalas (numéricas e gráfica) em razão de suas utilizações e manuseio, Souza (2016, p.180) nos ensina que: “na pesquisa social-espacial, é obvio que precisamos, a todo momento, utilizar a escala cartográfica, que é um dos elementos informativos essenciais de qualquer mapa (ou carta, ou planta)”. Contudo, afirma que não devemos confundir escala cartográfica e escala geográfica, pois, esta última “tem a ver não com a fração da divisão de uma superfície representada em um documento cartográfico, mas sim com a própria extensão ou magnitude do espaço que se está levando em conta” (SOUZA, p.180-181).

Partindo desse ponto de vista, a escala matemática é insatisfatória para as análises geográficas. Apesar disso, na maioria das vezes, os professores trabalham a escala como se fosse uma temática, fora do contexto das análises geográficas. A escala é trabalhada no conteúdo de cartografia e de forma separada e, frequentemente, em situações onde se exige dos alunos as distâncias entre dois pontos em um mapa, por exemplo, sendo essa uma atividade muito corriqueira em sala de aula.

Neste sentido, matemático, os docentes avançam pouco no que se refere a relação entre a escala e aquilo que está contido em um mapa (ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO e SILVA, 2018). Obviamente, assim como apontou Souza (2016), tais cálculos e relações fazem parte de um trabalho processual no qual essas são importantes informações para o início da compreensão do que se estuda. No entanto, a escala não se refere simplesmente ao tamanho, as proporções, as dimensões dos objetos, componentes e elementos geográficos. Deste modo, é necessário emancipar o raciocínio escalar para além dos estreitos limites da cartografia (SOUZA, 2016).

Justamente por isso, Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018, p.47) afirmam que

Para nosso entendimento de Raciocínio Geográfico a compreensão de escala vai além dos referenciais euclidianos, dizendo respeito a abrangência de um fenômeno; uma abrangência que transita entre local, regional, global; que liga locais distintos; que torna relativa a noção de local, regional e global em função do fenômeno cuja espacialidade se busca entender.

Castro (2017), também propõe de se pensar além do limite da analogia geográfico-cartográfica, apontando para novos níveis de abstração e objetivação. A autora afirma que: “a escala como questão introduz a necessidade de coerência entre o percebido e o concebido, pois cada escala só faz indicar o campo de referência no qual existe a pertinência de um fenômeno” (p.120), e continuando sua linha de raciocínio, propõem discutir a escala como “uma estratégia de apreensão da realidade, que define o campo empírico da pesquisa”. Em outras palavras, Castro (2017, p.120) assevera que “os fenômenos que dão sentido ao recorte espacial objetivado”, e, dialeticamente, “a escala é, na realidade, a medida que confere visibilidade ao fenômeno” (p.123), ou seja, permite sua apreensão. Complementando o sentido da escala geográfica, devemos considerar que “um mesmo fenômeno, observado por instrumentos e escalas diferentes, mostrará aspectos diferenciados em cada uma” (p.131). No entanto, a autora nos adverte que a escala não define o nível de análise e nem pode ser confundida com ele, não sendo a escala geográfica uma fórmula prévia. Neste sentido, a escala geográfica é um recorte e seus limites são definidos a depender da abrangência e da relação de fluxo do fenômeno que se está estudando (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2017b, 2014).

Avançando no entendimento da escala geográfica, Souza (2016<sup>35</sup>) afirma que tal escala diz respeito ao seu alcance espacial. E, desta forma, antes mesmo de começarmos a utilizar os termos espaço-escalares (local, regional, nacional e internacional) aleatoriamente, já nos adverte, assim como Castro (2017), que não devem ser utilizados como se tais níveis existissem por si só. A exemplo de como se utiliza no estudo do espaço natural, como as escalas de climas zonais, gerais, regionais, locais e microclimas, para citar um modelo. Para Souza (2016) as escalas utilizadas no estudo do espaço natural fazem sentido e são úteis nesses campos de estudo, e pensar desta forma no âmbito da pesquisa socioespacial se torna um equívoco. Na realidade, Souza (2016) está tentando nos mostrar que esses níveis dependem da construção do objeto.

Contudo, em cada caso concreto, nos marcos de cada pesquisa espacial, a construção do objeto definirá, sim, que, para focalizar e investigar adequadamente uma determinada questão, tais e quais escalas (e não

---

<sup>35</sup> Souza (2016) dedica no livro ‘Os conceitos fundamentais da Pesquisa Socio-Espacial’, o capítulo 8, intitulado ‘Escala geográfica, “construção da escala” e “política de escalas”’, à discussão aprofundada do conceito escala em Geografia e apresenta uma tipologia escalar.

outras) serão especialmente importantes, por serem as escalas prioritárias necessárias para que se possa dar conta dos processos e das práticas referentes ao que se deseja pesquisar. (SOUZA, 2016, p.188)

Ainda, tratando de clarificar o uso das escalas, Souza (2016) afirma que é propriedade característica da pesquisa socioespacial combinar e articular em diferentes escalas, nos alertando que “isso não significa que, em todos os casos, as mesmas escalas e todas as escalas serão “mobilizadas” com a mesmíssima importância” (p.188).

Tomando estas ideias como referência a escala geográfica, raciocinar geograficamente requer confrontar diferentes níveis escalares de totalidades sucessivas e classificatórias, pois se constitui um raciocínio multiescalar que nos permite perceber a complexidade e a multiplicidade de medidas de um fenômeno, não somente em correspondência com o real, mas levando em consideração a percepção e a concepção (CASTRO, 2017). Apesar disso, devemos escolher um nível mais relevante para começar a compreender ou solucionar o problema proposto. Entretanto, nenhum nível escalar é suficiente para explicar a totalidade do fenômeno, sendo esta contradição a possibilidade de entendimento de tal espacialidade (MERENNÈ-SCHOUMAKER, 2012). Neste sentido, Castro (2014, p.90) nos aponta que:

A escala é então a escolha de uma forma de dividir o espaço, definindo uma realidade percebida/concebida; é uma forma de dar-lhe um significado, um ponto de vista que modifica a percepção da natureza deste espaço e, finalmente, um conjunto de representações coerentes e lógicas que define modelos espaciais de totalidades sucessivas e não uma progressão linear de medidas de aproximação graduais.

Castro (2014, p.132) também nos apresenta três pressupostos para a utilização da escala: “1) não há escala mais ou menos válida, a realidade está contida em todas elas; 2) a escala da percepção é sempre ao nível do fenômeno percebido e concebido [...]. 3) a escala não fragmenta o real, apenas permite sua apreensão”.

Alguns dos pontos apresentados por Castro (2014, 2017) e Souza (2016) são apontados claramente na proposta de Roque Ascensão e Valadão (2017b, 2014) quando ao uso da escala, o que coloca esses autores em convergência quanto a importância da escala como recurso que permite analisar o fenômeno a partir “da extensão que lhe dá sentido” (CASTRO, 2014, p. 88).

## **Tempo**

O tempo no contexto da perspectiva da proposta que aqui se apresenta é indicativo da duração de um fenômeno, devendo-se levar em consideração a simultaneidade, a velocidade das ocorrências e das condições tecnológicas. Se manifesta sempre na temporalidade das organizações sociais, ou seja, próximo ao tempo histórico-humano, portanto fica excluído de uma análise geográfica o tempo profundo, como os que envolvem processos geológicos, por exemplo (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014).

Diante das múltiplas e complexas espacialidades, Roque Ascensão e Valadão (2017, p.185) afirmam: “Essas espacialidades se revelam notadamente dinâmicas e, portanto, em (re)produção constante, embora se façam em velocidades distintas, mas jamais na dimensão escalar do tempo profundo”. E defendem que mesmo os processos naturais responsáveis pela dinamização das espacialidades devem ser considerados aqueles que se manifestam no tempo das organizações sociais, sendo esse o tempo da técnica, da presença humana. Nesse entendimento, os autores consideram que:

Assim entendido, ficam excluídos da interpretação geográfica, por exemplo, o soergimento de montanhas em limites de placas em colisão, as fragmentações litosféricas e consequentes aberturas de bacias oceânicas, tudo aquilo que seja imperceptível na escala temporal da vida humana e suas organizações. (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2017b, p.185)

Nesse sentido, constatamos que ao desconsiderar o tempo profundo nas análises geográficas e destacar tempo das organizações sociais se direciona os conteúdos ao escopo geográfico, uma vez que o tempo geológico é caro ao entendimento de processos geológicos, não aos geográficos. Assim como todo o conjunto do tempo histórico-humano é caro aos fatos históricos.

Na busca por uma legitimação do tempo do presente, tomemos como exemplo o que afirma Ribeiro (2015, p.622) “O geógrafo trabalha sobre o atual, sobre o mundo tal como ele é – essa é sua fraqueza e sua força. E se, como frequentemente o faz, invoca o passado, não o faz pelo próprio passado, mas como explicação do tempo presente”.

Além disso, ao estabelecer tal recorte ao tempo, aproxima-se mais ao real e, desta forma, mais próximo ao aluno, ao seu cotidiano e ao seu contexto social. Nesta direção busca-se aquilo que é significativo aos discentes, como mencionado anteriormente. Nessas circunstâncias, em defesa das escala têmporo-espacial, Roque Ascenção e Valadão (2017, p.188) apontam que:

Compreendemos que as referidas escalas têmporo-espacial (tempo curto e local, respectivamente), situem o aluno no tempo de sua aprendizagem; no tempo histórico-humano (CASSETI, 2001), no qual ocorrem as apropriações espaciais e que permite visualizar os efeitos mais imediatos dessas apropriações. Acreditamos que estudos que partam dessas formas possam favorecer aos educandos a compreensão da interação entre componentes espaciais; entre a frequência e intensidade das chuvas, as condições de preservação da cobertura vegetal e o tipo de ocupação numa vertente. (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2017b, p.188)

É desta forma que devemos considerar outras as maneiras de se pensar o tempo, como por exemplo: (i) as simultaneidades - se eventos estão ocorrendo ao mesmo tempo, ou seja, se são contemporâneos, sincrônicos, ou não, se são assincrônicos; (ii) as rupturas - se durante o processo houve interrupções ou se é duradouro, ou seja, se é contínuo ou descontínuo; (iii) as sequências - se é um evento sucessivo, que ocorre em seguida a algum fato, ou ao contrário, não-sucessivo. Esses aspectos nos permitem perceber sobre a duração, a extensão e a superposição dos eventos que ocorrem sobre o espaço, essências para compreensão de uma situação geográfica (SANTOS, 1979, 2014), pois proporciona uma compreensão evolutiva da organização espacial (SANTOS, 2014).

Portanto, entendemos que o tempo na proposta de Roque Ascenção e Valadão, diz respeito à duração dos fenômenos que incidem sobre o espaço, e neste caso, tem uma relação direta com a dinâmica dos processos de todas as ordens que se dão no espaço geográfico. Tais dinâmicas podem ser compreendidas como múltiplas espacialidades que se combinam, e ao se combinarem, também, nos revelam a duração e a continuidade do fenômeno ou até mesmo dos fenômenos que estão ocorrendo.

## **Processos**

Os processos fazem parte dos denominados conceitos estruturadores (permanentes), uma vez que estão intrinsicamente envolvidos em toda e qualquer análise de uma determinada situação geográfica. Em função disso, os questionamentos postos diante a uma situação geográfica implicam em compreender quais e como os processos atuam no espaço e, conseqüentemente, revelam as espacialidades dos fenômenos. Desta forma, a luz da interpretação de uma situação geográfica, acessamos outros conceitos (estruturantes) que são essenciais à sua compreensão, pois, são eles variáveis e dependentes (ocasionais) dos processos que se manifestam na própria situação geográfica. Neste contexto, há uma série de outros processos envolvidos, que, direta ou indiretamente, mudam conforme o fenômeno analisado. Afinal, acreditamos que o cerne do Raciocínio Geográfico reside nesta argumentação sistemática, decompondo os elementos e compreendendo as relações, buscando os vínculos lógicos com os outros elementos que articulam com a realidade em questão.

Portanto, quem dinamiza a análise geográfica são os processos a partir da fenomenologia que ocorre no espaço. Entre os conceitos permanentes e ocasionais é essencial as trocas, as relações e as interrelações que sustentam e dão sentido de análise a um dado fato ou fenômeno, de tal modo que os processos atuam em todos os componentes inerentes à situação geográfica (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2017b).

As perguntas de cunho geográfico nos dizem respeito de processos especializados. Buscar responder questionamentos como: Por que determinado fenômeno ocorre aqui e não lá?; Por que o mesmo fenômeno desenvolve espacialidades distintas em diferentes espaços?; Por que um fenômeno local tem alcance global ou regional?, por exemplo, nos revelam que na interpretação da espacialidade dos fenômenos estamos em busca de compreender como os processos atuam no espaço. É por isso que a escala e o tempo somente podem ser compreendidos ao analisarmos os processos de determinada situação geográfica, eles próprios vão nos revelar suas condições, sua intensidade e abrangência, sua permanência e duração. Já o espaço é, inerentemente, o sustentáculo dos processos.

### 3.4.3 Tripé Metodológico

Segundo Roque Ascensão e Valadão (2011) é necessário um fazer metodológico que mobilize a rede de conceitos geográficos em prol da construção do Raciocínio Geográfico. Esse fazer metodológico se viabiliza por meio da articulação dos processos cognitivos localizar, descrever e interpretar (tripé metodológico), compondo o conhecimento sintático que permite o estudo das relações causais entre os elementos do contexto. Neste processo, os movimentos intelectuais cognitivos, que devem ser aprendidos pelos alunos, possibilitam a compreensão da espacialidade do fenômeno. Neste caso, o localizar visa responder o 'onde?'; o descrever visa responder ao 'como?'; e o interpretar visa responder ao 'Por quê?' (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014, 2017a, 2017b).

Cruz e Roque Ascensão (2021, p. 3) identificam a importância do tripé metodológico afirmando que:

[...] vai ao encontro de algumas das diretrizes traçadas pela BNCC (2018), que propõem quatro questões mobilizadoras: "Onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais são as características socioespaciais?"

A partir dessa perspectiva, localizar ultrapassa o seu referencial cartesiano, que se delimita pelo encontro de duas variáveis, como a indicação das coordenadas geográficas. Da mesma forma, não significa somente apontar direções cardeais. Portanto, assim como o conceito de espaço, a localização ultrapassa sua condição absoluta. Trata-se de um processo mais complexo, que na busca por responder o 'onde?' vai na direção de compreender o contexto ao qual determinado fenômeno está inserido, considerando o seu local de ocorrência e sua materialização, os atributos do fenômeno e os demais componentes espaciais que podem ser tanto de ordem física quanto de ordem humana (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014, 2017a, 2017b).

Sendo assim, a localização torna-se de caráter relacional, o que não invalida a utilização da localização absoluta e relativa. A localização relacional está ligada à situação de determinado fenômeno ou componente em relação a sua posição frente a outros componentes espaciais, relaciona-se com sua condição, ou seja, nos indica o conjunto de circunstâncias em relação direta e indireta com o espaço. Localizar é a função primordial da Geografia.

Do ponto de vista da aprendizagem, a localização é uma habilidade fundamental para a compreensão da espacialidade dos objetos estudados e, justamente por isso, que os professores de Geografia devem ter consciência do sentido mais amplo da localização e não se limitarem às atividades na localização absoluta, portanto, devem investir em exercícios mais complexos que envolvem o contexto e a condição.

Já o movimento intelectual de descrever responde ao “como”, e deve ser constituído a partir da distribuição dos atributos dos fenômenos e, neste caso, significa fornecer dados e informações essenciais sobre a dispersão e concentração do fenômeno (ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO e SILVA, 2018; ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014). A dispersão, termo também utilizado na Física, e que se relaciona com a separação das coisas em sentidos diferentes, pode ser entendida na Geografia, também, como deslocamento, direção, área de extensão. Por outro lado, a concentração, relaciona-se à ideia de convergir para um centro, para um mesmo ponto de atração, o que permite perceber a densidade, o conjunto ou a centralidade do fenômeno. Neste sentido compreendemos a distribuição como a disposição dos objetos e fenômenos, nos permitindo compreender em alguma medida a ordem, o arranjo.

De acordo com Gomes (2017, p.53), o movimento intelectual de descrever não é simplesmente listar dados ou informações. A descrição geográfica é cara a essa ciência e deve ter em sua base a localização e a situação, tornando-se o veículo fecundado pelo raciocínio, capaz de produzir uma imagem e, a partir dela, atingir as causas dos fenômenos, buscando, desta forma, construir conhecimento. Trata-se de uma descrição explicativa que faz parte do método de investigação científica da Geografia (CAPEL, 1987), e para tal, a “descrição não pode negligenciar nenhum dos componentes de uma situação” (SANTOS, 2014, p.71).

Buscando compreender a importância da descrição ao longo do desenvolvimento do pensamento geográfico, Gomes (2017) procura em Humboldt (1848) algumas respostas sobre o papel da descrição que, segundo o autor, quando são vivas e precisas têm o poder pedagógico de estimular a imaginação. Neste caso, o autor utiliza da descrição das paisagens em pinturas e desenhos como exemplo, mas nos serve como orientação do papel da descrição de modo geral, e completa:



A observação e o registro descritivo, seja ele gráfico ou textual, são o veículo que pode levar a esse mundo invisível que escapa da apreensão imediata dos sentidos, mas é “fecundado pelo raciocínio” e atinge às causas dos fenômenos. (GOMES, 2017, p.53)

E, nesse sentido, na busca por definir a descrição, Gomes (2017) nos apresenta a ideia de quadro como sendo a possibilidade textual para a construção de uma imagem na mente do leitor. Ao mesmo tempo, afirma que não se pode circunscrever a descrição aos exclusivos procedimentos textuais e complementa a ideia da descrição geográfica da seguinte maneira:

Todos os instrumentos gráficos que apresentam uma área, ou o comportamento de variáveis sobre ela, são operacionalizadores de descrições. Queremos insistir mais uma vez no fato que, se esses instrumentos descrevem seguindo uma grade espacial, ou seja, se há na base da descrição a localização e a situação, então podemos concluir que se trata de uma descrição geográfica. (GOMES, 2017, p.122)

Finalizando o tripé metodológico proposto por Roque Ascenção e Valadão (2014, 2017a, 2017b), a interpretação visa responder o “por que”, e é o resultado da associação entre o localizar e o descrever, o que permite a produção de interpretações dos processos que atuam sobre ou a partir do fenômeno, conduzindo à compreensão da ordem e da hierarquia, por exemplo. Os autores frisam que todos esses movimentos cognitivos não são inatos, devemos aprendê-los.

Sendo assim, podemos concluir que:

A espacialidade de um fenômeno seria, pois, decorrente das relações de interdependência entre localização, descrição, e interpretação de processo, considerando sua escala de abrangência, as temporalidades que o constituem, o espaço em que ocorrem. (ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO e SILVA, 2018, p.39)

De acordo com as ideias de Roque Ascenção, Valadão e Silva (2018), espacializar significa mais que simplesmente plotar componentes espaciais em uma representação cartográfica, por exemplo. Nessa interpretação, espacializar compreende “responder em qual medida um fenômeno atua sobre a produção de um espaço, e dialeticamente, de que modo um espaço atua na ocorrência de um fenômeno” (p.39). Ou seja, a partir desses argumentos podemos considerar que:

[...] a interpretação da espacialidade do fenômeno se daria a partir da compreensão da questão que será construída e delineada daquele

movimento de leitura que a situação geográfica suscitou ao se estabelecer no espaço. Em outras palavras, investiga-se como uma cadeia de eventos se materializa no espaço e como esse espaço reage e requalifica tais fenômenos. (Roque Ascenção, Valadão e Silva, 2018, p.39)

Portanto, nesse sentido, Roque Ascenção e Valadão (2014) mais uma vez nos assegura que não é o estudo do fenômeno em si que importa à Geografia, pois esse nos leva ao estudo isolado de componentes espaciais e não se constitui exercício geográfico. Neste caso, seria como estudar o clima, o relevo, a população, a industrialização, para citar alguns exemplos. Na realidade, é preciso utilizar de aspectos relacionados desses conteúdos para o efetivo exercício de interpretação e análise geográfica por meio da “interação entre os componentes espaciais e o fenômeno (lida a partir dos conceitos estruturantes e do tripé metodológico)” (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014, p.6). Nesse contexto, há de se formular um problema para que se possa interpretar a espacialidade do fenômeno.

### **3.5 As similaridades das propostas**

De modo geral, há uma convergência entre as propostas desenvolvidas nos trabalhos encabeçados por Mérenne-Schoumaker, Castellar e Roque Ascenção e Valadão. Mesmo com denominações distintas e com abordagens diferenciadas, fica evidente que está contido nas propostas caminhos para se chegar ao desenvolvimento do Raciocínio Geográfico. Com o intuito de compreender as convergências e divergências, em prol do enriquecimento do que vem sendo feito, levantamos aquilo que é peculiar a cada proposta e aquilo que é similar.

Em comum, as propostas têm a clareza quanto a importância da presença dos conceitos que estruturam a ciência geográfica na construção do Raciocínio Geográfico. Percebemos que os conceitos epistemológicos: espaço, tempo e escala, são invocados nas propostas, mesmo que se apresentem de maneiras diversas. Na proposta de Mérenne-Schoumaker e Roque Ascenção e Valadão, o tempo e a escala geográfica são apresentados como conceitos permanentes nas análises geográficas, inclusive apontam como devem ser utilizados. No entanto, na proposta de Castellar,

Pereira e Guimarães (2021), o tempo está subentendido e há distinção entre a escala cartográfica e geográfica.

Quando Castellar, Pereira e Guimarães (2021) trazem as categorias analíticas lugar, território, região, natureza e paisagem, no nosso entendimento os autores buscam contemplar o espaço geográfico como um todo. Já Roque Ascenção e Valadão (2014, 2017a, 2017b) e Roque Ascenção, Valadão e Silva (2018), consideram essas categorias contempladas ao trazerem o espaço geográfico como conceito primordial, ou seja, na perspectiva desta proposta tais categorias são lentes para se interpretar o espaço.

Todas as propostas indicam a importância das representações cartográficas. Na proposta de Mérenne-Schoumaker (1986, 2012) o pensamento espacial é omitido, contudo, diante das indicações contidas na proposta, é ele também contemplado, uma vez que se preocupa com a leitura das representações e, em alguma medida, com a mobilização dos princípios geográficos através delas.

Na proposta Castellar, Pereira e Guimarães (2021) a linguagem cartográfica ganha destaque e arriscamos dizer que se torna o centro da proposta, ao considerarem que o desenvolvimento do pensamento geográfico mobiliza o Raciocínio Geográfico.

Para Mérenne-Schoumaker (1986, 2012) e Roque Ascenção e Valadão (2014, 2017a, 2017b), os mapas e as representações cartográficas devem ser acessados como os materiais que possibilitam movimentos cognitivos, de tal modo que, “sendo incorporados como caminhos para a construção e expressão do Raciocínio Geográfico” (ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO e SILVA, 2018, p.37). Como já mencionado, estes autores compartilham com a ideia de Castellar e De Paula (2020) e Castellar, Pereira e Guimarães (2021) no que se refere à importância do desenvolvimento do pensamento espacial para a construção do Raciocínio Geográfico.

Também, é possível encontrar a preocupação com as perguntas-chave para a ciência geográfica e o entendimento das relações espaciais e locacionais, uma vez que em

todas as propostas, em alguma medida, há um direcionamento para se responder ‘o onde?’, ‘o por que lá e não aqui?’, ‘o por que lá e não em outro lugar?’

Compreendemos que na proposta de Mérenne-Schoumaker (1986, 2012) e Roque Ascensão e Valadão, os princípios do raciocínio não estão explícitos como na proposta de Castellar e seus pares, contudo são contemplados à medida que propõem a mobilização das relações-interações, na primeira proposta, e do tripé metodológico da Geografia, na segunda.

Recordemos que no tripé metodológico proposto por Roque Ascensão e Valadão, a primeira ação, localizar, não é tarefa simples. Em alguma medida, ao localizar já se apontam caminhos para que os outros princípios sejam mobilizados. Nessa perspectiva, localizar é princípio e método, e nos arriscamos a dizer que é o método geográfico por excelência. No próximo passo, aciona-se o princípio da distribuição, envolvendo a dispersão e a concentração, para se fazer a descrição. Como a mobilização do tripé metodológico é um movimento contínuo e articulado, durante o localizar e o descrever entendemos que já está sendo iniciada a conectividade com os outros princípios do Raciocínio Geográfico. Nesse movimento, vai-se trabalhando com os princípios concomitantemente, ação que possibilita a sistematização do conhecimento, nos trazendo respostas à interpretação final dos processos. Lembrando que ao longo desse movimento, identificamos que os processos possuem atributos próprios, cada qual em articulação com os outros processos. Todo esse movimento permitirá a produção das interpretações geográficas.

Apesar de Mérenne-Schoumaker (1986, 2012) não trazer o termo situação geográfica, a autora menciona o termo ‘situação-problema’, e afirma que para mobilizar o problema é preciso iniciá-lo com uma pergunta fundada em uma problematização. Desta maneira, compreendemos que todas as propostas, cada qual a sua maneira, apontam para a importância da pergunta e da situação geográfica como ponto de partida para a construção do Raciocínio Geográfico. De modo que, a situação geográfica se torna também uma estratégia didática.

## Capítulo 4

### Fundamentos pedagógicos e estruturas das normativas curriculares no Brasil e na Itália

Neste presente capítulo buscou-se compreender os fundamentos pedagógicos e as estruturas das normativas curriculares no Brasil e na Itália, com destaque para a discussão daquelas orientações inerentes à disciplina Geografia em ambos os documentos. Com o objetivo de clarificar o contexto das normativas curriculares em questão, abordaremos inicialmente a divisão escolar no Brasil e na Itália; as diferenças entre currículo e normativas curriculares; e, por fim, apresentaremos o contexto histórico das normativas. Posteriormente, munidos de informações relevantes para a compreensão do contexto dos documentos analisados são apresentados os objetivos e as estratégias de ensino-aprendizagem preconizados nas normativas curriculares, tanto em âmbito geral quanto em relação à Geografia, em ambos os países.

#### 4.1 Contextualizando a divisão escolar no Brasil e na Itália

O Brasil e a Itália possuem muitas similaridades na divisão escolar de seus sistemas de educação, sobretudo na educação de crianças e jovens adolescentes. Esse fato nos permite estabelecer alguns paralelos entre esses sistemas.

No Brasil, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>36</sup> de 1996 dispõe que a educação escolar se compõe de Educação Básica e Educação Superior. A

---

<sup>36</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394) foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e, desde então, ocorreram inúmeras atualizações. Sua última atualização ocorreu por meio da Lei 14.164/2021, que incluiu o conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e

Educação Básica é obrigatória e composta por três etapas: (i) Educação Infantil, que atende alunos entre zero e cinco anos de idades; (ii) Ensino Fundamental, que atende alunos de 6 a 14 anos de idade e está dividido em: Anos Iniciais (1° ao 5° ano) e Anos Finais (6° ao 9° ano); e (iii) Ensino Médio, que atende alunos na faixa de 15 a 17 anos, sendo dividido em 1ª, 2ª e 3ª séries (figura 4.1).

Idade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
<b>Educação Básica</b>																		
<b>Etapa</b>	<b>Educação Infantil</b>						<b>Ensino Fundamental</b>								<b>Ensino Médio</b>			
							<b>Anos iniciais</b>				<b>Anos Finais</b>							
<b>Obrigatório</b>																		

Figura 4.1 - Divisão da Educação Básica, no Brasil Elaborado pelo autor com dados extraídos do Ministério da Educação (BRASIL, 2022)

Em relação à gratuidade, toda a Educação Básica é dever do Estado e deve ser oferecida na esfera federal, estadual ou municipal. Entretanto, como bem enfatiza as normativas curriculares, a obrigatoriedade da Educação Básica foi consagrada na LDB entre os 4 e 17 anos (BRASIL, 2017). A Educação Básica é também ofertada em escolas privadas, que devem seguir as orientações dos documentos governamentais oficiais.

No que tange à formação docente, para que se exerça a função de professor na etapa da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é necessário obter o título de licenciado em Pedagogia. Para o trabalho específico na Educação Infantil, o profissional deve ser possuidor de habilitação para a docência nesta etapa da educação. Já para exercer a função docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental é necessário que o professor seja portador do título de licenciatura plena em Geografia, uma vez que na segunda etapa do Ensino Fundamental, ele deve ser um especialista neste componente. Um profissional licenciado em Geografia também está apto a exercer a docência no Ensino Médio (BRASIL, 2022).

---

instituiu a Semana Escolar de Combate à Violência contra à mulher. Nesta pesquisa, tomamos como base a 4ª edição da LDB, texto atualizado até abril de 2020 (LDB, 2020)

Na Itália, segundo o *Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR)*, o sistema educativo é organizado em quatro etapas: (i) a *Scuola dell'Infanzia* para alunos de 3 a 6 anos; (ii) o *Primo Ciclo d'Istruzione* para alunos de 6 a 14 anos, que está dividido em: *Scuola Primaria* para os alunos de 6 a 11 anos e *Scuola Secondaria di Primo Grado* para alunos de 11 a 14 anos; (iii) *Secondo Ciclo d'Istruzione* para alunos entre 14 a 19 anos; dividida em: *Scuola Secondaria e Percorsi Triennali e Quadriennale*; e (iv) *Istruzione Superiore* que corresponde ao ensino superior no Brasil (figura 4.2).

Idade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Etapa	Sistema integrato zero-sei anni						Primo Ciclo d'istruzione						Secondo Ciclo d'istruzione						
	Asilo Nido*		Scuola dell'infanzia				Scuola Primaria					Scuola Secondaria di primo grado		Scuola Secondaria di secondo grado / istruzione e formazione professionale					
Obrigatório																			

Figura 4.0.2 - Divisão do sistema educativo, na Itália. Elaborado pelo autor com dados extraídos do *Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR)* (ITÁLIA, 2022). Observação: o quadro não inclui a etapa do ensino superior (*istruzione superiore*). \*Asilo Nido.

De acordo com as disposições indicadas no artigo 1, inciso 622, da Lei de 27 de dezembro de 2006, número 296, a educação na Itália é obrigatória entre os 6 a 16 anos de idades. O período obrigatório de 10 anos compreende os oito anos do *Primo Ciclo d'Istruzione* (cinco anos da *Scuola Primaria* e três anos da *Scuola Secondaria di Primo Grado*) e os primeiros dois anos do *Secondo Ciclo*. Após o período obrigatório os alunos podem ser aceitos nos anos seguintes do *Secondo Ciclo d'Istruzione*, seja na *Scuola Secondaria di Secondo Grado* ou nos percursos de instrução e formação profissional (*Percorsi Triennali e Quadriennale*). O cumprimento da escolaridade obrigatória pode ser efetuado em escolas estatais, gratuitamente, ou em instituições privadas, ou ainda através da educação dos pais.

No que se refere à formação docente na Itália, para exercer esta função na *Scuola dell'Infanzia* e na *Scuola Primaria*, primeira etapa do *Primo Ciclo d'Istruzione*, é preciso cursar a graduação em *Scienze della formazione primaria*<sup>37</sup>, que tem duração de 5 anos, e ter feito um estágio em escolas reconhecidas pelo Estado italiano (ITÁLIA,

<sup>37</sup> Tradução nossa: Ciências da formação primária.

2012). Todavia, para a docência na etapa da *Scuola Secondaria di primo grado*, assim como na etapa seguinte, *Secondo Ciclo d'Istruzione*, o sistema italiano permite que profissionais formados em variadas áreas possam lecionar Geografia, a exemplo de graduados em História, Economia, Letras, Filosofia, Sociologia, Arqueologia, dentre outras áreas do conhecimento.

No entanto, há duas regras para a habilitação à docência de Geografia. Primeiramente, todos os graduados, inclusive do curso de Geografia, devem integralizar créditos de disciplinas universitárias que correspondem aos conhecimentos didático-pedagógicos necessários à função docente. Tal regra não é válida somente para interessados em exercer a docência em Geografia, pois estende-se aos graduados interessados na docência de todas as demais disciplinas curriculares tradicionais. Vale ressaltar que não há um curso de licenciatura plena em Geografia. A segunda regra diz respeito ao complemento dos estudos para aqueles graduados que não cursaram o curso de Geografia, de tal modo que eles devem complementar os estudos cursando disciplinas específicas que lhes permitam ter conhecimentos geográficos mínimos para o exercício do cargo. Essas disciplinas, comumente, são específicas da ciência geográfica e estão ausentes em seus cursos de origem. Assim sendo, posteriormente, haverá a integralização dos créditos relativos a essas disciplinas, o que cancela a habilitação para a docência. A quantidade de créditos necessários depende do curso de origem e das disciplinas nele cursadas (ITÁLIA, 2022).

A Geografia é um componente curricular específico, previsto e obrigatório do *Primo Ciclo d'Istruzione*, na Itália, e do Ensino Fundamental, no Brasil, etapas essas correspondentes e próximas, tanto na comparação de suas estruturas quanto em relação à faixa etária de seus alunos, como representado nas figuras 4.3 e 4.4. No que se refere a formação de docentes, a diferença entre os sistemas dos respectivos países, está na formação docente voltada para o período dos anos finais do ensino Fundamental no Brasil e a *Scuola Secondaria di primo grado* na Itália, já que no Brasil é exigido a licenciatura em Geografia como requisito a envergadura ao cargo nesta etapa escolar. De qualquer forma, é inequívoca a aproximação entre ambas as configurações curriculares, que nos faz eleger como objeto de investigação, para o



exercício proposto nesta pesquisa, as partes das normativas curriculares da Geografia afeitas ao Ensino Fundamental e ao *Primo Ciclo di Istruzione*.

Ensino Fundamental									
	Anos Iniciais					Anos Finais			
Anos	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
Idade	6	7	8	9	10	11	12	13	14

Figura 4.3 - Divisão do Ensino Fundamental por ano e faixa etária dos alunos - Brasil. Elaborado pelo autor com dados extraídos do Ministério da Educação (BRASIL, 2022)

Primo Ciclo d'Istruzione								
	Scuola Primaria					Scuola Secondaria di primo grado		
Anos	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Idade	6	7	8	9	10	11	12	13

Figura 4.4 - Divisão do Primo Ciclo di Istruzione por ano e faixa etária dos alunos -Itália Elaborado pelo autor com dados extraídos do *Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca* (MIUR) (ITÁLIA, 2022).

## 4.2 O currículo, o conhecimento e o papel das normativas curriculares

Neste item, nossa intenção é clarificar a função das normativas curriculares, objeto desta pesquisa, como um instrumento norteador para a elaboração dos currículos. Todavia, antes mesmo de tratar deste tema, nos cabe enfatizar o que venha a ser um currículo. Durante nossas leituras no tocante à teoria do currículo, algumas questões nos chamaram a atenção, a exemplo da importância do conhecimento e das disciplinas, tal como salientado por Young (2011, 2014). Mesmo que tais questões não sejam o foco desta pesquisa e, portanto, não nos caberia verticalizar nestes temas, compreendemos que ao abordar alguns aspectos estamos, em alguma medida, estabelecendo conexões com as ideias que sustentam a nossa defesa pelo desenvolvimento do Raciocínio Geográfico em sala de aula. Portanto, achamos pertinente contemplá-las de certa forma.

Quando pensamos em currículo, logo projetamos a ideia de uma listagem de conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, pertencentes a diferentes

conhecimentos científicos provenientes de tradicionais disciplinas escolares, a exemplo da Matemática, História, Geografia, da língua oficial de um país, dentre outras. Partindo para uma compreensão mais abrangente do currículo, vem sendo abordado dentro desse campo de pesquisa outras questões da formação integral do indivíduo para além da intelectual, que, na atualidade, estão se tornando caras aos currículos escolares, como por exemplo as dimensões social, física, emocional e afetiva dos sujeitos. Ou mesmo questões que envolvem um currículo mais aberto ou fechado. Mas, o que é mesmo o currículo?

No que diz respeito ao conceito de currículo, tomamos como base alguns critérios apresentados pelo teórico espanhol Sacristán (2000) apresentados na obra 'O currículo: uma reflexão sobre a prática', que nos possibilitou refletir sobre o papel do currículo e seu significado no contexto das práticas educacionais institucionalizadas.

Sacristán (2000, p.19), ancorado nas ideias de Young (1980), afirma que o "currículo é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente". Neste sentido, o saber escolhido e distribuído se torna um dos problemas fundamentais nas discussões sobre o currículo, e isso se deve ao fato que "o currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade" (SACRISTÁN, 2000, p.19). Consequentemente, "as formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controle social" (BERNSTEIN, 1980, p.47 apud SACRISTÁN, 2000, p.19). Portanto, o currículo é fortemente marcado por uma disputa política.

Por outro lado, "o currículo define o que se considera o conhecimento válido, as formas pedagógicas, o que se pondera como a transmissão válida do mesmo, e a avaliação define o que se considera como realização válida de tal conhecimento" (BERNSTEIN, 1980, p.47 apud SACRISTÁN, 2000, p.19).

Apesar do currículo ser uma construção social e política, percebemos que, em grande medida, é "um conceito essencial para compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola" (SACRISTÁN, 2000, p.15). Daí a

abrangência do currículo para além da dimensão cognitiva. O currículo tem uma inspiração jurídica, contudo, sua execução é psicopedagógica.

O conteúdo é condição *sine qua non* para o ensino, e o currículo é resultado de uma escolha cultural e politicamente fundamentada do conteúdo em que os formatos dos mesmos e as condições de execução se tornam, da mesma forma, elementos importantes em sua configuração. Além do mais, como aponta Moraes et al. (2019), a seleção dos conhecimentos e das estratégias de ensino-aprendizagem preconizadas nos currículos está associada ao posicionamento pedagógico e ideológico dos construtores do currículo. A partir de um ponto de vista positivista podemos concordar que: “é por meio do currículo que cada sociedade determina, pelo conhecimento e pelas competências, o tipo imaginário social que deseja para suas gerações atuais e futuras” (OPERTTI et al. 2018, p.6).

O campo de estudo do currículo é uma vasta área de conhecimentos e, nesta pesquisa, não nos cabe aprofundar nas questões relativas às influências do neoliberalismo, do conservadorismo, da econômica ou da política na elaboração dos currículos, sendo essas outras importantes discussões que merece devida atenção. Conquanto, destacamos que existe uma série de críticas aos currículos baseados em competências, uma vez que, para muitos, refletem os princípios neoliberais no campo da educação. Deste modo, conceitos sobre competências, habilidades e autonomia estão no centro dos debates contemporâneos nesse campo, e em grande medida, partindo do princípio de que o desenvolvimento de competências e habilidades está ligado diretamente à preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Vale lembrar que o nosso objetivo de pesquisa está intrincado com discussão outra: o Raciocínio Geográfico presente nas normativas.

É essencial compreendemos as normativas curriculares como documentos elaborados como referência ao sistema curricular e base para a elaboração de materiais didáticos, podendo ser chamados de currículos prescritos, ou seja, não são o currículo da escola, nem tampouco o currículo em ação pela mão do professor, como aponta Sacristán (2000). Sem embargo, esses documentos oficiais “indicam a posição da instituição governamental em termos de como ela vislumbra a educação, a escola,

os processos de ensino e de aprendizagem de uma dada área de conhecimento, em face de objetivos a serem alcançados” (CERQUEIRA, 2012, p.33).

Assim sendo, podemos considerar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o documento *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione* são documentos oficiais de primeira instância curricular, pois conformam-se como documentos de referência para a elaboração dos currículos em todos os níveis de jurisdição no Brasil e na Itália, apresentando os fundamentos teóricos e as expectativas de aprendizagem para cada ano da escolaridade.

Segundo nosso entendimento, devido as características dos documentos oficiais supracitados, estes não esgotam as possibilidades de ser do currículo. Tais documentos têm como objetivo nortear a construção dos currículos das escolas e trazem em seu escopo as aprendizagens essenciais, ou seja, o mínimo do conhecimento comum básico que os alunos têm o direito de aprender. Portanto, partindo deste princípio, as escolas elaboram seus currículos tomando como base as normativas curriculares, mas, por outro lado, devem levar em consideração suas características e o seu contexto. Logo, o currículo deve estar intrincado à situação da escola. Quanto a este aspecto, é relevante destacar que, no contexto italiano, o documento referencial, que contém orientações básicas para a educação, é chamado de ‘indicações’, o que nos leva a pensar que se configura como um documento que assume mais o papel de enunciar ou mencionar do que propriamente determinar ou estabelecer.

Para Young (2011), o currículo valida o conhecimento, e é inequívoco que o papel do conhecimento e das disciplinas de um currículo mereçam reflexão. Segundo o autor, é preciso que o currículo seja concebido como um instrumento para alcançar o conhecimento, objetivo das escolas. O conhecimento no qual Young (2011) se refere não é algo dado aos estudantes e que cabe ser acatado. Mas, é algo a ser reconhecido pelos alunos. O autor defende que o reconhecimento pelo aluno do conteúdo passa pelo entendimento de que se trata de algo verdadeiramente importante a ser aprendido. Desta forma, Young (2011) nos ensina que o currículo de visão tradicional é baseado no acatamento do conhecimento, algo que dificulta a aprendizagem, sendo o autor defensor de um currículo baseado em engajamento.

Para Young (2014), o currículo deve conter as orientações e os princípios norteadores das disciplinas de modo a afirmar a autoridade profissional do professor. Young (2011) em defesa do conhecimento, contesta as reformas curriculares que, em prol da abertura ao acesso e à maior participação e promoção de inclusão social, acabaram esvaziando o currículo de conteúdo.

Além do mais, para o autor, este conhecimento sempre foi passado às camadas mais favorecidas da sociedade ao longo da história. Por isso, Young (2011) ressalta a importância de um currículo que parte do conhecimento e que esteja centrado em disciplinas, seja qual for o contexto social. Conseqüentemente, isso não quer dizer que os alunos e seus contextos de vida não são levados em conta, pelo contrário. A defesa é do engajamento promovido pelo reconhecimento do conhecimento por parte dos alunos.

Young (2011, p.612), ancorado em Tim Oates (2009), nos encaminha para melhor compreender a importância destas ideias e, para tal, se preocupa com a distinção entre currículo e pedagogia:

É que uma abordagem instrumentalista ao currículo tanto distorce o que qualquer currículo pode fazer, quanto confunde duas ideias educacionais crucialmente distintas. A primeira ideia diz respeito a *currículo*, que se refere ao conhecimento que um país considera importante que esteja ao alcance de todos os estudantes. A segunda ideia diz respeito à *pedagogia*, que, em contraste, se refere às atividades dos professores para motivar os alunos e ajudá-los a se engajarem no currículo e torná-lo significativo.

Talvez, isso significa dizer que ao aprenderem um conteúdo de uma determinada disciplina, os estudantes têm a possibilidade de passar seus conceitos cotidianos para os conceitos teóricos, o que Young (2011) chama de papel pedagógico das disciplinas em um currículo do engajamento. Para o autor, outro papel das disciplinas seria garantir o processo de produção de conhecimento a partir das especialidades científicas da própria disciplina. E, por fim, um terceiro papel, seria o gerador de identidade para os professores e alunos. Daí a importância de um currículo que oriente e das disciplinas que trazem conceitos oriundos de embasamento científico (Young, 2011, 2014).

As disciplinas, com suas fronteiras para separar aspectos do mundo que foram testados ao longo do tempo, não só oferecem a base para analisar e fazer perguntas sobre o mundo, como também oferecem aos estudantes uma

base social para um novo conjunto de identidades como aprendizes. Com as novas identidades referentes às disciplinas, que os estudantes adquirem pelo currículo, acrescentadas àquelas com que vieram para a escola, eles têm mais probabilidades de serem capazes de resistir ao senso de alienação de suas vidas cotidianas fora da escola ou, ao menos, melhor lidar com ele. A escola pode promover tal capacidade. (YOUNG, 2011, p.617)

Em outras palavras, não podemos tomar as experiências dos alunos como base do conhecimento. Sim, é necessário que utilizemos e levemos em conta as experiências cotidianas dos alunos e seus conhecimentos prévios como recursos à motivação, ao reconhecimento e à participação mais efetiva dos alunos. No entanto, este procedimento é “bastante diferente de incluir essas experiências no currículo” (YOUNG, 2011, p.613). Além do mais, é necessário que os conhecimentos trazidos pelos alunos sejam ressignificados e, é por isso afinal, que estão indo à escola. Se pensarmos especificamente na Geografia, como ressignificamos os conhecimentos e os transformamos em conhecimento poderoso? Como fazer isto? Será o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico um caminho possível?

Vejamos o exemplo a seguir, no qual Young (2011, p.615) nos faz pensar sobre estas questões relativas ao conhecimento, a consideração sobre as experiências cotidianas dos estudantes e o papel dos conceitos de uma disciplina:

Às vezes, esses conceitos têm referentes fora da escola, no ambiente da vida do aluno, numa cidade como Londres, por exemplo. Entretanto, os relacionamentos dos alunos com Londres como um “conceito” devem ser diferentes de seu relacionamento com a sua “experiência” de Londres como o lugar onde vivem.

É importante que os alunos não confundam a Londres de que fala o professor de geografia com a Londres onde vivem. Até certo ponto, é a mesma cidade, mas o relacionamento do aluno com ela, nos dois casos, não é o mesmo. A Londres onde vivem é um “lugar de experiência”. Londres como exemplo de uma cidade é um “objeto de pensamento” ou um “conceito”.

Se os alunos não conseguirem captar a diferença entre pensar em Londres como um exemplo do conceito dos geógrafos de uma cidade e sua experiência de viver em Londres, eles terão problemas para aprender geografia e, por analogia, qualquer disciplina escolar que busque levá-los para além de sua experiência. Por exemplo, a professora talvez pergunte à classe quais são as funções da cidade de Londres. Isso requer que os alunos pensem na cidade em relação ao governo e ao comércio, e não apenas que descrevam como eles, seus pais e seus amigos experimentam a vida na cidade.

A essa altura estamos totalmente de acordo com este exemplo de Young (2011), o qual evidencia que as experiências são o ponto de partida, mas não há cientificidade

nelas, pelo menos *a priori*. Por outro lado, não defendemos que as disciplinas escolares sejam aprendidas nas escolas como na academia. Contudo, quando Young (2011) se refere ao acesso ao conhecimento poderoso, ele está nos apontando para um currículo que permita o acesso ao conhecimento científico construído e testado ao longo do tempo.

### **4.3 Contexto histórico das Normativas Curriculares**

#### ***Base Nacional Comum Curricular***

A Constituição brasileira de 1988 prevê, em seu artigo 210, a criação de uma base nacional comum curricular, onde seriam fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum aos indivíduos. Em 1996 a LDB é aprovada, estabelecendo que cabe à União a coordenação da política nacional de educação exercendo a função normativa e regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica. No artigo 26, como norma reguladora para os currículos da educação básica, é estabelecido que:

“Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. (LDB, 2020)

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), aprovadas em julho de 2010, reforçam a elaboração de uma base comum curricular para a Educação Básica. Cabe ressaltar que as DCN's têm como um dos objetivos sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica no Brasil contidos na Constituição Federal de 1988, orientando o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino e atribuindo sentido à base comum nacional. À vista disso, estabelecem sobre a organicidade e as estruturas da Educação Básica, considerando questões específicas, como por exemplo, fixando regras para o funcionamento dos cursos (duração, datas, carga horária), formação docente, avaliações, gestão democrática, organização escolar, dentre outras questões neste âmbito de organização. Segundo a Resolução CNE-CEB nº2/98, as DCN's:

[...] delimitam como conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 2013, p.7)

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005/2014, e que estará em vigor até o ano de 2024, prevê metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo que quatro destas metas tratam da Base Comum Curricular Nacional.

A partir de 2015, começaram os trabalhos da comissão de especialistas para a elaboração de proposta da BNCC. Posteriormente, teve início a consulta pública para a elaboração da 1ª versão da BNCC, com contribuições da sociedade, de organizações e de entidades acadêmicas.

No ano seguinte, 2016, foi apresentada a 1ª versão da BNCC. Logo em seguida, ocorreram 27 seminários estaduais abertos à participação pública, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UDINE), com a presença de professores, gestores e especialistas para elaboração e debate sobre a 2ª versão da BNCC. No mesmo ano começa a ser redigida a 3ª versão do documento.

No ano de 2017, foi apresentada a 3ª e última versão do documento referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Em seguida, ocorreram audiências públicas no Conselho Nacional de Educação (CNE) e o texto da BNCC foi aprovado. Em 20 de dezembro, do mesmo ano, foi homologada a BNCC referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.

No ano seguinte, em 2018, foi apresentada a 3ª versão da BNCC para o Ensino Médio. Logo em seguida, ocorreram audiências públicas, e em 14 de dezembro de 2018 foi homologada a BNCC referente ao ensino médio.

Cabe ressaltar que o prazo para adequação e reelaboração dos currículos nas escolas do país, baseando-se nas referências e diretrizes da BNCC, deveria ser efetivado preferencialmente até 2019 e, no máximo, até o início do ano letivo de 2020.



A BNCC, ao definir as aprendizagens essenciais, tem como objetivo assegurar os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos conforme indicado no PNE. Ao contrário, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), estabelecidos em 1997, os quais também servem como referência para a elaboração dos currículos escolares, não são obrigatórios. No entanto, a BNCC não os revogou. Além disso, as DCN's, apesar de normatizarem sobre os currículos das escolas de Educação Básica, têm função distinta da BNCC, como mencionado anteriormente. Portanto, a BNCC é um documento de referência para que as instituições ou redes de ensino construam ou revisem seus currículos (BRASIL, 2017).

Durante o processo de construção do documento, que contou com três versões, trabalharam em sua elaboração uma equipe de especialistas em educação e nas diversas áreas do conhecimento como redatores e leitores críticos. A BNCC está estruturada de tal modo que explicita as competências a serem desenvolvidas através de toda a Educação Básica.

### ***Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione***

Na Itália, o decreto ministerial de 22 de agosto de 2007 regulamentou o cumprimento da Lei de 27 de dezembro de 2006, nº 296, (GAZZETTA UFFICIALE, 2007). Essa Lei prevê a elaboração de um documento de referência para a elaboração dos currículos escolares por parte das escolas. Tal documento referencial deveria ser preparado com base no ensino de competências e conter quatro eixos culturais – linguístico, matemático, científico-tecnológico e histórico-social. Estes eixos foram considerados a base para a consolidação e para o aumento de conhecimento e de competências com vistas a preparar os jovens para a vida adulta e para o trabalho, conforme recomendado pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia no ano anterior.

Em documento publicado em 18 de dezembro de 2006, o Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia recomendam aos países membros do bloco econômico europeu o desenvolvimento de competências essenciais para a aprendizagem, as

quais deveriam estar ancoradas em estratégias de aprendizagem voltadas para o alcance da literacia universal. São oito as competências-chave então definidas: 1) Comunicação na língua materna; 2) Comunicação em línguas estrangeiras; 3) Competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia; 4) Competência digital; 5) Aprender a aprender; 6) Competências sociais e cívicas; 7) Espírito de iniciativa e empreendedorismo; e 8) Sensibilidade e expressão cultural (UNIÃO EUROPEIA, 2006).

Essas competências foram definidas mediante combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto:

As competências essenciais são aquelas que são necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania ativa, para a inclusão social e para o emprego. (UNIÃO EUROPEIA, 2006, p.12)

O compromisso dos países membros é de fazer com que todos os seus cidadãos alcancem estas competências, independentemente das características de cada sistema escolar nacional. Em vista disso, os Estados membros da União Europeia deveriam elaborar suas próprias normativas curriculares, favorecendo a pluralidade quanto as maneiras de desenvolver e implementar suas diretrizes curriculares e métodos de ensino, bem como a manutenção das diferenças históricas e culturais de cada país, sempre orientados pelas mesmas competências gerais propostas aos países membros do bloco europeu.

O decreto presidencial de 20 de março de 2009, nº89, previu a revisão das orientações curriculares nacionais italianas de 2007, para a *Scuola dell'Infanzia* e para o *Primo Ciclo d'Istruzione*, com o objetivo de apresentar um documento final de referência para a elaboração dos currículos escolares por parte das escolas, substituindo todas as indicações curriculares nacionais anteriores.

Para a elaboração do documento, o MUIR constituiu uma comissão de consultores técnicos e redatores que se debruçou na leitura e revisão das indicações curriculares anteriores. Neste processo, o objetivo era rever tais textos e contemplar as recomendações do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu referentes à educação. Durante o processo, contou-se com consultas diretas às escolas de todo o

território nacional e com a contribuição e consideração de especialistas, além das contribuições da sociedade científica, associações disciplinares e organizações de profissionais e sindicais. Obteve-se, ao longo do processo, sugestões não somente dos conteúdos específicos do documento nacional, mas também sobre as ferramentas regulatórias e organizacionais que poderiam favorecer o planejamento do currículo autônomo das instituições de ensino, levando em consideração às experiências mais significativas que foram até então realizadas nas escolas italianas. Ao final deste processo, o texto finalizado das Indicações Nacionais foi apresentado em 2012.

Posto isto, em 16 de novembro de 2012, o MIUR publicou o documento nomeado *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*<sup>38</sup>, como o documento oficial previsto para ser a referência ao sistema curricular italiano, o qual fixa de maneira prescritiva as finalidades e os objetivos da educação para a *Scuola dell'infanzia* e o *Primo Ciclo d'istruzione*, entrando em vigor no ano escolar 2013-/2014<sup>39</sup>. Segundo o MIUR (ITÁLIA,2022), o propósito das indicações nacionais italianas é o de assegurar os objetivos gerais da educação, levando em consideração o desenvolvimento das competências das crianças e dos adolescentes e os objetivos de aprendizagem de cada disciplina. O documento oficial se tornou referência para a elaboração dos currículos de todas as escolas do país, estatais ou particulares.

Em 2018, o MIUR propôs às escolas e aos professores uma releitura do documento normativo de 2012 e, para tal, publicou o documento *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*<sup>40</sup>, o qual atualiza, dá enfoque e reforça as competências voltadas para a cidadania e para a sustentabilidade, com referência as recomendações do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia. Esta proposta está em comunhão com os objetivos enunciados pela Organização das Nações Unidas (ONU) para a Agenda

---

<sup>38</sup> Por razões de praticidade da leitura, utilizaremos a edição especial do texto publicado na *Gazzetta Ufficiale* em 5 de fevereiro de 2013, *serie generale*, n.30. Disponível: <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>.

A partir desse ponto, com o intuito de facilitar a leitura, ao nos referirmos a este documento oficial italiano, utilizaremos as seguintes denominações: *Indicazioni Nazionali*, normativa curricular italiana.

<sup>39</sup> Na Itália, o ano letivo inicia-se no mês de setembro e termina no mês de julho do ano seguinte.

<sup>40</sup> Documento disponível:

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>

2030<sup>41</sup>, a qual se refere aos objetivos do desenvolvimento sustentável. Portanto, o documento *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari* não é uma reescrita das diretrizes publicadas em 2012, mas sim um documento que acrescenta novas leituras sobre as competências, sobretudo, em relação ao desenvolvimento sustentável.

O apontamento específico em relação ao ensino de Geografia reforça o papel da disciplina como uma importante "articulação" entre as disciplinas humanas e as disciplinas científicas, de modo que as muitas ferramentas, linguagens, métodos, algumas áreas de investigação a unem à matemática, ciências e tecnologias. Além disso, a Geografia se torna importante por explicar: a interação entre os seres humanos e seu ambiente de vida, as escolhas de comunidades, as migrações, os fluxos de matérias-primas e os recursos e isso a une à esfera antropológica e social, necessária para alcançar as metas para o desenvolvimento sustentável (ITÁLIA, 2018).

#### **4.4 Fundamentos e estrutura das normativas curriculares**

##### ***Base Nacional Comum Curricular***

A BNCC é um documento que possui 600 páginas dividido em 5 partes, a saber: (i) Introdução, que trata dos marcos legais, dos fundamentos pedagógicos e do pacto interfederativo e da implementação do documento; (ii) Estrutura do documento; (iii) A

---

<sup>41</sup> A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável é um programa de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade, definida pelas entidades internacionais ligadas à educação durante o Fórum Mundial de Educação (FME), que ocorreu em Incheon, na Coreia do Sul, em 2015, colocam a educação como um fator indispensável para o desenvolvimento sustentável, inclusivo, justo e coeso de um país, assim como da vida de seu povo. A Agenda também considera a aprendizagem como o propósito central da educação, para a qual o currículo se torna um pilar e uma plataforma para a realização de oportunidades de aprendizagem relevantes para todos, orientando as pessoas para o desenvolvimento e estilos de vida sustentáveis. Dessa forma, o foi considerado como uma base para reformas educacionais bem-sucedidas, para assegurar a realização de resultados de aprendizagem de alta qualidade. Com esse crescente papel do currículo no XXI, surge então uma forte demanda para uma quebra de paradigma, em termos da compreensão do significado e da importância do papel do currículo (UNESCO, 2018, p.6). Assinada em 25 de setembro de 2015 pelos governos dos 193 países membros das Nações Unidas e aprovada pela Assembleia Geral da ONU, a Agenda é composta por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, ODS - enquadrados em um programa de ação mais amplo composto por 169 metas ou objetivos, a eles associados, a serem alcançados nas esferas ambiental, econômica, social e institucional até 2030. Segundo o MIUR, este programa representa uma boa base comum para construir um mundo sustentável do ponto de vista ambiental, social e econômico (ITÁLIA, 2022).

etapa da Educação Infantil; (iv) A etapa do Ensino Fundamental; (v) A etapa do Ensino Médio. Foram reservadas 21 páginas para a Educação Infantil, 403 páginas para o Ensino Fundamental (sendo que a Geografia nesta etapa é abordada exclusivamente em 37 páginas), e 119 páginas para o Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Aplicada exclusivamente à Educação Básica, a BNCC é um documento oficial normativo e obrigatório,

que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p.7)

De acordo com o texto da BNCC, o documento torna-se: (i) referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares; (ii) integra a política nacional da Educação Básica; e, (iii) contribui para o alinhamento de outras políticas e ações, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestruturas adequadas para o pleno desenvolvimento da educação, em âmbito federal, estadual e municipal (BRASIL, 2017, p.8). A partir disto, espera-se que se supere a fragmentação política educacional e fortaleça a colaboração entre as esferas de governo no país. Destaca ainda que garantir um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes é a tarefa fundamental da BNCC (BRASIL, 2017).

Em vista disso, a normativa fornece as bases para o desenvolvimento das aprendizagens essenciais e define os objetivos da educação, esses últimos considerados os pontos de chegada do processo educativo. O texto esclarece que é a escola que deve decidir qual caminho tomar a partir da elaboração dos currículos. Portanto, apoiada na LDB e na Constituição Federal, a BNCC estabelece as competências e diretrizes que são comuns a todos, ficando a cargo das escolas a elaboração dos currículos, considerados diversos, pois devem atender a contextualização da realidade local, social e individual da escola (BRASIL, 2017).

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de

decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2017, p.16)

Apesar de não ser o currículo, o documento apoia uma educação centrada em competências e, em alguma medida, esta postura direciona para as metodologias educativas ativas que envolve a participação do aluno. De acordo com a definição de competência posta na normativa, compreende-se que a intenção não é privilegiar a transmissão ou o acúmulo de informações, mas sim orientar na direção da resolução de problemas complexos, indicando claramente o que os alunos devem saber e os encaminhando para o saber-fazer.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p.8)

Tendo como um dos fundamentos pedagógicos o desenvolvimento de competências, espera-se que o aluno se torne o protagonista de seu processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, o aluno não é mero espectador e, por sua vez, o professor não é mero transmissor e detentor de conhecimento. As práticas devem partir das questões cotidianas dos alunos na intenção de gerar significados, no entanto, não se deve parar por aí, já que esse é o ponto inicial que deve ser (re)contextualizado pelo professor a partir da cientificidade de cada disciplina. A proposta, consoante com a LDB e o PNE, indica que o processo educativo deve ser focado na aprendizagem do aluno e não mais no ensino (BRASIL, 2017).

Neste ponto, cabe ressaltar que a proposta diz respeito ao abandono de uma educação hierárquica, autoritária. Conseqüentemente, a proposta de focar no desenvolvimento das competências dos alunos não exclui as referências aos conteúdos. Segundo o texto do documento isso nada tem a ver com o afastar-se dos conteúdos e tomar o cotidiano dos alunos como o objetivo da educação. O conteúdo é tratado como o meio, não como fim do processo de ensino-aprendizagem, devendo ser utilizado através da resolução de problemas. Logo, as metodologias empregadas devem ser ativas, ou seja, os conhecimentos devem ser mobilizados para que o aluno resolva, reflita ou discuta sobre alguma situação (BRASIL, 2017).

Assim como as indicações curriculares italianas, a BNCC está alinhada às metas da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, que inclui o desenvolvimento de uma série de competências no âmbito escolar. No que se refere às competências gerais da Educação Básica no Brasil a BNCC ressalta que:

[...] inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. (BRASIL, 2017, p.8-9)

De modo geral, boa parte dos países e dos órgãos internacionais relativos à educação caminha para a elaboração de currículos organizados por competências, essas últimas entendidas como respostas corretas a uma determinada situação e que expressam uma aprendizagem que pode ser vista (BRASIL, 2017).

Além do desenvolvimento das competências como o fundamento pedagógico, a BNCC se apoia em outro fundamento, a educação integral, entendida como a educação em sua integralidade, considerando aspectos cognitivos e socioemocionais, com claro reflexo no desenvolvimento das competências. É diante do atual momento histórico que o documento se apoia para defender a associação do desenvolvimento de competências e a atenção à integralidade do aluno, uma vez que se demanda pessoas preparadas crítica e eticamente (BRASIL, 2017).

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BRASIL, 2017, p.14)

Em vista dos fundamentos pedagógicos, a BNCC apresenta a organização da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Na Educação Infantil não há componentes prescritos. Para garantir os direitos de aprendizagens e o desenvolvimento das crianças existem eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras. Desta forma, pretende-se garantir os direitos das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. No entanto, a BNCC ressalta que nesta etapa é primordial que as práticas pedagógicas imprimam intencionalidade educativa (BRASIL, 2017).

Considerando os saberes e conhecimentos fundamentais, os campos de experiências em que se organiza a BNCC da Educação Infantil são: (i) O eu, o outro e o nós, (ii) Corpo, gestos e movimentos, (iii) Traços, sons, cores e formas, (iv) Escuta, fala, pensamento e imaginação, (v) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Ao final, o texto trata da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

Considera-se que as situações de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nesta etapa, estruturada em campos de experiência, contemplem em alguma medida os saberes necessários para a aprendizagem dos componentes de modo geral (BRASIL, 2017). No que diz respeito à Geografia enquanto disciplina escolar, ela não está presente nas normativas curriculares da Educação Infantil como um componente curricular. Entretanto, ao ler o documento percebe-se que, principalmente, o campo de experiência denominado Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações contém conceitos e objetos próprios da Geografia apropriados àquele momento de aprendizagem (BRASIL, 2017).

O Ensino Fundamental, a etapa mais longa da Educação Básica, dividido em anos iniciais e anos finais, tem como objetivo a formação básica do cidadão conforme a indicação do artigo 32º da LDB. Para tal, a BNCC/Ensino Fundamental contempla as disciplinas escolares tradicionais como componentes curriculares, e os agrupa em cinco áreas do conhecimento, a saber: área de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa); área de Matemática (Matemática); área de Ciências da Natureza (Ciências); área de Ciências Humanas (Geografia e História); área do Ensino Religioso (Ensino Religioso), como apresentado na figura 4.5 (BRASIL, 2017).

Por conseguinte, cada uma das áreas de conhecimento tem suas competências gerais, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo do Ensino Fundamental. Cada um dos componentes curriculares, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, tem suas competências específicas a serem desenvolvidas ao longo desta etapa. As competências específicas das áreas de conhecimento explicitam como as competências gerais do documento se expressam nas áreas e possibilitam a articulação horizontal entre as áreas do conhecimento, bem como a articulação vertical ao longo do Ensino Fundamental. Logo, a Geografia é um componente



curricular isolado ao longo do Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais e, juntamente com a História, forma a área de conhecimento das Ciências Humanas (BRASIL, 2017).

ENSINO FUNDAMENTAL		
Áreas do conhecimento	Componentes curriculares	
	Anos Finais	Anos Iniciais
Linguagens	Língua Portuguesa	
	Arte	
	Educação Física	
		Língua Inglesa
Matemática	Matemática	
Ciências da Natureza	Ciências	
Ciências Humanas	Geografia	
	História	
Ensino Religioso	Ensino Religioso	

Figura 4.5 - Áreas do Conhecimento e dos componentes curriculares no Ensino Fundamental, no Brasil. Elaborado pelo autor com dados extraídos da BNCC (BRASIL, 2018).

Para a certificação do desenvolvimento das competências específicas, o documento indica a transversalidade como caminho ao possibilitar o cruzamento de Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades, de tal modo que cada um dos componentes curriculares possui um conjunto de habilidades. Segundo a BNCC, “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos” (BRASIL, 2017, p.29), e nesse sentido, as habilidades devem ser vistas como um conjunto de possibilidades (ROQUE ASCENÇÃO, 2020). Se tomarmos as habilidades como conteúdo, o tom prescrito do documento se fragiliza, como afirma Roque Ascensão (2020). Na realidade, as habilidades devem ser relacionadas aos conteúdos, conceitos e processos, nomeados de Objetos de Conhecimento, que, no que lhes concerne, são organizados em Unidades Temáticas. À vista disso, as ‘Unidades Temáticas’ estabelecem um arranjo dos objetos de conhecimento de acordo com cada componente curricular ao longo dos anos do Ensino Fundamental.

De acordo com o documento, o atual Ensino Médio tem como objetivo consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral do indivíduo. A sua organização curricular é mais flexível. Neste novo formato, previsto pela Lei nº 13.415/2017, o Ensino Médio está dividido em quatro áreas de conhecimentos, a saber: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nesta etapa da Educação Básica não há orientações por componentes, mas sim por área de conhecimento. Desta forma, encontram-se competências a serem desenvolvidas por áreas de conhecimento, e, por sua vez, são descritas habilidades relacionadas a cada uma das competências. Contudo, há uma exceção para Língua Portuguesa e Matemática, que são reconhecidas como componentes obrigatórios e têm competências específicas, sendo os únicos que devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Diante do exposto, no Ensino Médio a Geografia perde o *status* de componente curricular isolado e, juntamente com a História, a Filosofia e a Sociologia, formam a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A partir da leitura das aprendizagens essenciais definidas na BNCC, compreendemos que, em alguma medida, os conteúdos geográficos estão contemplados na formação geral básica e, da mesma forma, estão contidos nas competências específicas da Área de Ciências Humanas e Sociais. Ainda assim, podem vir a ser mobilizados caso as escolas ofereçam itinerários formativos que os contemple. No entanto, os conteúdos geográficos não estão especificados (BRASIL, 2022).

### ***Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione***

Conforme mencionado anteriormente, as indicações curriculares italianas foram elaboradas pelo MIUR com base no decreto do Presidente da República de 20 de março de 2009, publicadas em setembro de 2012. Com já apontado previamente, estamos analisando a edição especial do documento que possui 88 páginas. A normativa está dividida em 5 partes: (i) Cultura, escola e indivíduo, (ii) Finalidades Gerais, (iii) A organização do currículo, (iv) *La Scuola dell'Infanzia*, e (v) *Scuola di Primo*

*Ciclo*. Foram reservadas 09 páginas para a *Scuola dell'Infanzia* e 51 páginas para a *Scuola di Primo Ciclo d'Istruzione* (sendo que a Geografia nesta etapa é abordada exclusivamente em 3 páginas).

Como o próprio nome do documento menciona - *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione* -, as normativas curriculares orientam os currículos para as etapas da *Scuola dell'Infanzia* e do *Primo Ciclo d'Istruzione*. Logo, este documento não trata da educação de jovens a partir de 14 anos, ou seja, não faz referência ao *Secondo Ciclo d'Istruzione*. Destarte, trataremos de descrever os fundamentos e a estrutura somente das indicações curriculares italianas para o currículo da *Scuola dell'Infanzia* e do *Primo Ciclo d'Istruzione*.

Segundo o texto do documento, as indicações curriculares italianas se tornam o *core curriculum*, pois apresenta os conhecimentos essenciais para a formação dos estudantes de hoje, sendo a base para a elaboração dos currículos das escolas de toda a Itália. Neste contexto, as escolas são chamadas a elaborar o seu próprio currículo, considerado como uma expressão de liberdade do ensino e da aprendizagem, pois explicita as escolhas da comunidade escolar (ITÁLIA, 2012).

Na parte dedicada a 'Cultura, escola e indivíduo', são apresentadas as preocupações com a escola e os alunos no novo cenário mundial, posto como ambivalente, muito rico em estímulos culturais, no entanto, contraditórios. À vista disso, o documento apresenta uma ideia de escola diversa dos documentos anteriores, que passa a ser pensada a partir de três valores fundamentais: a centralidade no aluno, a cidadania ativa e o contexto do processo de ensino-aprendizagem (ITÁLIA, 2012).

De acordo com o documento, a demanda da escola na contemporaneidade não somente passa pela aprendizagem, mas, também, pelo saber estar no mundo. Portanto, cabe à escola de hoje o dever de fornecer suportes adequados para que cada pessoa desenvolva uma identidade consciente e aberta. Destaca ainda que a escola não tendo mais o monopólio das informações e dos métodos de aprendizagem, o fazer escola na atualidade significa consolidar competências e saberes de base. Neste sentido, a finalidade da escola deve ser definida a partir da pessoa que aprende (ITÁLIA, 2012).

A definição e a realização das estratégias educativas e didáticas devem sempre ter em conta a singularidade e a complexidade de cada pessoa, de sua articulada identidade, das suas aspirações, capacidade e das suas fragilidades, nas várias fases de desenvolvimento e de formação<sup>42</sup>. (ITÁLIA, 2012, p.9)

De acordo com o documento, a escola deve fornecer as chaves para aprender a aprender, para construir e para transformar os saberes. A escola nesse novo cenário deve estar atenta à centralidade da pessoa, em prol de uma nova cidadania que relaciona o microcosmo pessoal e o macrocosmo da humanidade e do planeta, em um novo humanismo (ITÁLIA, 2012).

No que diz respeito à cidadania, a escola deve estar atenta à promoção de valores que fazem os alunos se sentirem membros da sociedade como parte de uma comunidade. Nesta perspectiva acredita-se que, sobretudo, é importante: o ensino de regras de convivência; o ensinar a aprender assim como o ensinar a ser; a valorização da unicidade e da singularidade da identidade cultural de cada estudante; a formação de cidadãos capazes de participarem conscientemente da coletividade; a educação verso a uma cidadania unitária e, ao mesmo tempo, plural; a formação de cidadãos italianos que ao mesmo tempo sejam cidadãos da Europa e do mundo (ITÁLIA, 2012).

Do ponto de vista de um novo humanismo, toma-se como referência que o mundo influencia a vida, assim como em cada pessoa há uma responsabilidade única e singular em relação ao futuro da humanidade. Nessa perspectiva, os objetivos são: superar a fragmentação das disciplinas e ensinar os grandes objetos do conhecimento em uma perspectiva complexa; promover os saberes próprios do novo humanismo, como: entender os aspectos essenciais dos problemas, compreender a implicação do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, avaliar os limites e as possibilidades do conhecimento e ter a capacidade de viver e agir em um mundo em continua mudança; difundir a consciência de que os grandes problemas da atual condição humana podem ser abordados e resolvidos por meio de colaboração entre nações, disciplinas e culturas; e, por fim, elaborar os saberes necessários para compreender a atual condição humana, entre o local e o global (ITÁLIA, 2012).

---

<sup>42</sup> No original: “La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione”.

A parte do documento dedicada às finalidades gerais da escola ressalta o desenvolvimento harmônico e integral da pessoa a partir dos princípios da Constituição italiana e da tradição cultural europeia. Neste sentido, a *Scuola dell'Infanzia* e o *Primo Ciclo d'Istruzione* constituem os primeiros segmentos da trajetória escolar e, segundo o documento, contribuem para determinar a elevação cultural, social e econômica do país, e tais atributos representam fatores essenciais para o desenvolvimento e a inovação (ITÁLIA, 2012).

Para alcançar tais objetivos, a proposta das normativas curriculares italianas é de garantir a fixação dos objetivos gerais, dos objetivos de aprendizagem e dos objetivos relativos às metas para o desenvolvimento das competências das crianças e dos jovens para cada uma das disciplinas ou campo de experiência (ITÁLIA, 2012).

Conforme mencionamos anteriormente, o sistema escolar italiano assume como referência o quadro de competências-chave para a aprendizagem definidas pelo Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia. Compreendemos a partir da leitura da normativa italiana que, assim como a BNCC, o processo de reforma educativa na Itália coloca em evidência a necessidade de desenvolver práticas didáticas centradas no desenvolvimento de competências como o objetivo da aprendizagem.

Nesta direção, a realização das competências constitui o objetivo geral do sistema educativo e formativo italiano. Ao final do *Primo Ciclo d'Istruzione* espera-se que o aluno deva demonstrar o domínio das competências gerais previstas no documento.

Neste ponto, cabe ressaltar que as normativas curriculares italianas tomam como base o conceito de competência, anteriormente mencionado, estipulado pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho Europeu. A partir deste ponto de vista, entende-se que competência é uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto, e são necessárias para a realização e o desenvolvimento pessoal, no sentido de promover uma cidadania ativa, a inclusão social e promovendo condições ao trabalho (UNIÃO EUROPEIA, 2006).

Em outras palavras, as normativas da Itália e dos outros países membros da União Europeia têm experimentado a introdução um novo paradigma de formação, em um contexto neoliberal, sublinhando a necessidade de educação e formação para oferecer a todos os jovens as ferramentas para desenvolver competências para a sociedade do conhecimento, bem como competências específicas que os preparam para a vida adulta e constituem a base para a vida profissional e para novas oportunidades de aprendizagem.

A parte do documento dedicada à organização do currículo, começa ressaltando que, em respeito e valorizando a autonomia das instituições escolares, as indicações curriculares italianas se constituem o quadro de referência para os currículos escolares. Portanto, é um texto aberto, onde a comunidade escolar tem autonomia para escolher os conteúdos, os métodos, a organização e a avaliação coerente com as metas previstas no documento (ITÁLIA, 2012).

Cada uma das disciplinas ou campos de experiência do currículo tem suas metas, que são referenciais, para o desenvolvimento das competências específicas e dos objetivos de aprendizagem. Esses objetivos identificam os campos de saberes e os objetivos de aprendizagem que são indispensáveis para atingir as metas de desenvolvimento de competências. Tais objetivos são utilizados pelas escolas e pelos professores em atividades de planejamento didático. Assim como as unidades temáticas da BNCC, o conjunto dos objetivos de aprendizagem estão organizados em campos temáticos e definidos em relação aos períodos didáticos, a saber: todo o período de três anos da *Scuola dell'Infanzia*, até o término da *terza classe* da *Scuola Primaria*, que corresponde aos alunos de 8 anos; até o término da *quinta classe* da *Scuola Primaria*, que corresponde aos alunos de 10 anos; até o término da *Scuola Secondaria de Primo Grado*, que corresponde aos alunos de 13 anos. Ou seja, juntamente com as metas para o desenvolvimento das competências específicas, os objetivos de aprendizagem de cada disciplina são avaliados ao final de cada fase.

O documento não determina as habilidades a serem desenvolvidas. Com base nas competências e nos objetivos de aprendizagem de cada disciplina, apontados pela normativa, são elaborados os currículos nas escolas, ou seja, estabelecer as ações de aprendizagem é tarefa da escola (ITÁLIA, 2012).

Neste ponto vale uma observação, nas indicações curriculares italianas os componentes curriculares não são agregados em áreas do conhecimento. Segundo o documento, agrupar as disciplinas em áreas de conhecimento pode não favorecer uma afinidade mais intensa entre algumas áreas em relação a outras. Desta maneira, com o objetivo de reforçar a transversalidade e a interconexão mais ampla, não foi aplicado esse tipo de agrupamento. No entanto, o documento indica que para fins organizacionais e didáticos, a definição de áreas, assim como de eixos temáticos, pode vir a ser um recurso utilizado por cada escola (ITÁLIA, 2012).

As normativas curriculares italianas indicam metodologias de ensino-aprendizagem que promovam o desenvolvimento de uma didática ativa, ou seja, não mais baseada em aulas meramente transmissivas. A aprendizagem explorativa é outra forma de metodologia indicada, na qual o aluno é estimulado a pesquisar, a encontrar a origem das coisas e dos problemas. Do mesmo modo, a aprendizagem do tipo cooperativo deve ser favorecida por meio de diálogos, do compartilhamento de ideias e do trabalho em grupo. Por fim, as normativas indicam também a aprendizagem do tipo reflexivo, ou seja, o docente deve buscar promover ações nas quais os alunos se tornem cada vez mais conscientes de suas próprias escolhas (ITÁLIA, 2012).

De acordo com indicações curriculares italianas, a etapa da *Scuola dell'Infanzia* tem como finalidade promover nas crianças a consolidação da identidade, o desenvolvimento da autonomia, a aquisição de competências e a viver as primeiras experiências de cidadania. Do mesmo modo que a Educação Infantil no Brasil, o currículo para a *Scuola dell'infanzia* está estruturado em campos de experiência, como: 'O eu e o outro', 'O corpo e o movimento', 'Imagens, sons e cores', 'Os discursos e as palavras', 'O conhecimento do mundo', que se correspondem, em boa parte, com os contextos dos campos de experiências da Educação Infantil brasileira (ITÁLIA, 2012).

Para cada campo de experiência há um elenco de conteúdos expressos por meio de competências as serem desenvolvidas. As situações de aprendizagem e desenvolvimento das crianças propostas nas competências da *Scuola dell'infanzia*, igualmente como ocorre com a Educação Infantil no Brasil, contemplam saberes ligados ao ensino de Geografia para essa etapa da educação. Reiteramos que na

Itália, assim como no Brasil, a Geografia não é uma disciplina escolar isolada na etapa da *Scuola dell'infanzia* (ITÁLIA, 2012).

O *Primo Ciclo d'Istruzione* dividido em *Scuola Primaria* e *Scuola Secondaria di primo grado*, recobre um período de tempo escolar fundamental para aquisição do conhecimento e das habilidades essenciais, as quais permitem o desenvolvimento da identidade dos alunos e o desenvolvimento gradual das competências indispensáveis para a formação cidadã (ITÁLIA, 2012).

O currículo do *Primo Ciclo d'Istruzione*, tanto na etapa da *Scuola Primaria* quanto na etapa da *Scuola Secondaria di primo grado*, deve conter as seguintes disciplinas: Língua Italiana, Língua Inglesa, História, Geografia, Matemática, Ciências, Música, Arte e Imagem, Educação Física, Tecnologia e Ensino Religioso, como indicado na figura 4.6. Na *Scuola Secondaria di primo grado* acrescenta-se a segunda língua da União Europeia, que é contemplada somente nesta etapa. Ressaltamos que em todo o *Primo Ciclo d'Istruzione* a Geografia é um componente curricular (ITÁLIA, 2012).

<b>PRIMO CICLO D'ISTRUZIONE</b>	
<b>Componentes curriculares</b>	
<b>Scuola Primaria</b>	<b>Scuola Secondaria di primo grado</b>
Língua Italiana	Língua Italiana
Língua Inglesa	Língua Inglesa
História	História
Geografia	Geografia
Matemática	Matemática
Ciências	Ciências
Música	Música
Arte e Imagem	Arte e Imagem
Educação Física	Educação Física
Tecnologia	Tecnologia
Ensino Religioso	Ensino Religioso
	Segunda língua da União Europeia

Figura 4.0.6 - Componentes curriculares do Primo Ciclo d'Istruzione, na Itália. Elaborado pelo autor com dados extraídos da Indicazioni Nazionali (2012).



Quanto ao currículo do *Secondo Ciclo d'Istruzione*, etapa da educação italiana que, ao compararmos as idades dos alunos (faixa entre 14 e 19 anos de idade) corresponde, aproximadamente, ao Ensino Médio no Brasil, é articulado em dois tipos de percursos: (i) *Scuola Secondaria*, de competência estatal, com duração de 5 anos e com percursos desenvolvidos em liceus, institutos técnicos e institutos profissionais; (ii) *Percorsi triennali e quadriennale* de instrução e formação profissional de competência regional, com cursos que variam entre 3 a 4 anos (ITÁLIA, 2022).

Para normatizar esta etapa da educação italiana, foram publicadas outras normativas e diretrizes referentes para cada tipo de percurso desta última etapa da educação na Itália antes da educação superior. Por consequência, existem legislações próprias para os liceus, os institutos profissionais, os institutos técnicos e para a formação profissional de competência regional (ITÁLIA, 2022).

#### **4.5 A Geografia nas normativas curriculares**

Neste contexto, onde o Ensino Fundamental e o *Primo Ciclo d'Istruzione* tornam-se a etapa mais importante do ensino de Geografia em ambos os países, passamos a descrever como a Geografia e as questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem deste componente estão apresentadas no texto das normativas curriculares do Brasil e da Itália, notadamente no que se refere a estas etapas do ensino.

##### **4.5.1 O componente curricular Geografia na BNCC**

Como mencionado anteriormente, a BNCC agrupa os componentes curriculares no Ensino Fundamental em áreas de conhecimento. Antes de iniciar a abordagem para as orientações específicas de Geografia, o documento apresenta a área das Ciências Humanas, representada pela Geografia e História, e ressalta a importância desta área para a educação, indicando seus conceitos primordiais.

A BNCC parte do princípio de que o ensino de Geografia e História promovem uma melhor compreensão do mundo, favorecendo o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos e, conseqüentemente, tornando-os capazes de viverem de forma mais responsável no planeta. Neste sentido, o documento reforça que o ensino das Ciências Humanas é um fator essencial para a formação ética do cidadão e das futuras gerações, uma vez que auxilia na construção de um sujeito responsável, que valoriza a coletividade, o ambiente, os direitos humanos, os valores sociais voltados para o bem comum e a preocupação com as desigualdades sociais (BRASIL, 2018). Portanto, de acordo com a BNCC, cabe às Ciências Humanas:

[...] cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. (BRASIL, 2018, p.354)

A BNCC defende que os conceitos de espaço e tempo são primordiais para a área das Ciências Humanas, pois mobilizar o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal, permite a compreensão de que “o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica” (BRASIL, 2018, p.353). Entende-se que a capacidade de identificar essa circunstância torna-se condição para que:

[...] o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente. (BRASIL, 2018, p.353)

À vista do exposto, a BNCC afirma que a tarefa da área de Ciências Humanas é oferecer aos discentes a capacidade de interpretação do mundo, ampliando a compressão dos processos e dos fenômenos sociais, políticos e culturais, e, conseqüentemente, a capacidade de o indivíduo saber atuar de forma ética responsável e autonomia perante os fenômenos sociais e naturais (BRASIL, 2018, p.356). Para tanto, o documento apresenta as sete competências específicas para a área de Ciências Humanas na etapa do Ensino Fundamental, que estão em articulação com as dez competências gerais da Educação Básica, as quais mantêm coerência teórico-metodológica com as competências gerais e os princípios do documento como um todo.

No que diz respeito à metodologia de ensino para a área das Ciências Humanas, a BNCC indica que os procedimentos de investigação devem ser utilizados para promover nos alunos o desenvolvimento da capacidade de observação, a compreensão das situações e dos objetos que evidenciam as dinâmicas sociais. Especificamente para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, o documento aponta para a importância da valorização e da problematização das vivências e das experiências dos indivíduos no contexto social e familiar, por meio de práticas lúdicas e compartilhadas. Para o Ensino Fundamental Anos Finais, a BNCC aponta a importância da ampliação das descobertas dos indivíduos “em relação a si próprios e às suas relações com grupos sociais, tornando-se mais autônomos para cuidar de si e do mundo ao seu redor” (BRASIL, 2018, p.355). Desta maneira, espera-se que a ampliação das perspectivas temporais e espaciais, nesta fase do Ensino Fundamental, favoreçam maior complexidade da aprendizagem (BRASIL, 2018).

Logo em seguida, o documento se dedica exclusivamente à Geografia, abordando aspectos como: a importância e a função deste componente na educação; o que se espera do ensino de Geografia; os seus conceitos fundamentais; as suas competências específicas; as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades para os Anos Iniciais e Anos Finais.

No que se refere a importância e a função da educação geográfica, a BNCC afirma que devido as características da Geografia, que “aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta” (BRASIL, p.359), aprendê-la é a “oportunidade para compreender o mundo em que se vive”, fato que “contribui para a formação do conceito de identidade” (p.359). Para desenvolver tal exercício, a BNCC atesta que é preciso estimular os alunos a pensar espacialmente e a desenvolver o Raciocínio Geográfico.

Sobre o pensamento espacial, a BNCC afirma que tem por finalidade à resolução de problemas que implica a mudança de escalas, a direção e orientação dos objetos localizados na superfície terrestre, assim como, as relações de distância, hierarquia, centralização e dispersão, proximidade e vizinhança, etc., enfatizando que todas estas ações fazem parte do desenvolvimento intelectual do indivíduo, e, da mesma forma,

estão associadas à aprendizagem de outras áreas do conhecimento, como Matemática, Ciência, Arte e Literatura (BRASIL, 2018).

No que diz respeito ao Raciocínio Geográfico, a normativa, também, não deixa claro o seu conceito. No entanto afirma que

[...] é uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas. (BRASIL, 2018, p.359).

Caber ressaltar que o conceito de Raciocínio Geográfico ganhou amplitude e centralidade no debate do ensino de Geografia no Brasil, uma vez que tem sido um termo utilizado frequentemente em virtude da reelaboração de novos currículos escolares a partir das novas diretrizes da BNCC. Por sua vez, o que se percebe ao ler a BNCC é que o leitor deve esforçar-se na interpretação do que vem a ser ou significar tal conceito.

O trecho a seguir nos dá a entender que a interação entre pensamento espacial e Raciocínio Geográfico indica práticas metodológicas na direção da resolução de problemas e na mobilização das questões para o entendimento dos arranjos espaciais, no entanto, sem muitos detalhes do significado e da intenção de tal interação.

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, 2018, p.359)

De fato, tudo indica que a interação entre pensamento espacial e Raciocínio Geográfico nos permite compreender melhor os fenômenos espaciais. Mas nos resta a pergunta: o que vem a ser pensamento espacial e Raciocínio Geográfico para a BNCC e como se dá tal interação? Contudo, conforme já mencionado no capítulo anterior, no nosso entendimento, estes são termos muito diferentes, embora complementares, sendo que ao raciocinar geograficamente estamos acessando recursos do pensar espacialmente. Talvez seja isto que a frase: “O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial [...]” (BRASIL, 2018, p.359) quer nos dizer. Em outras palavras, o Raciocínio Geográfico não está contido

no pensamento espacial, mas quando raciocinamos geograficamente, em alguma medida, estamos pensando espacialmente.

De fato, a BNCC não esclarece o conceito de Raciocínio Geográfico, apenas nos dá pistas ao apresentar os princípios do Raciocínio Geográfico (analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem, apresentados na figura 4.7), aos quais atribui o papel de compreensão de aspectos fundamentais da realidade. Mesmo assim a BNCC não aclara e tampouco aprofunda nos conceitos dos princípios do Raciocínio Geográfico, apresentando-os de forma concisa (ROQUE ASCENÇÃO, 2020). A propósito dos princípios do Raciocínio Geográfico propostos na BNCC, em alguma medida, os termos utilizados são análogos a princípios científicos que encontramos no estudo de outras ciências, como a Física e a Matemática, por exemplo.

<b>Analogia</b>	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
<b>Conexão</b>	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
<b>Diferenciação</b>	É variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
<b>Distribuição</b>	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
<b>Extensão</b>	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
<b>Localização</b>	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).
<b>Ordem</b>	<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.</i>

Figura 4.7 - Descrição dos princípios do Raciocínio Geográfico, segundo a BNCC. Fonte: BRASIL, 2018, p.360.

Neste ponto, vale ressaltar que, apesar do termo Raciocínio Geográfico não ser novidade e aparecer direta e indiretamente na literatura, é sempre uma ideia vaga

mesmo nos clássicos, e não há uma delimitação clara do que venha a ser. Prova disso são os textos produzidos pelo geógrafo francês Yves Lacoste nos anos de 1980<sup>43</sup>.

Entendemos que a deficiência conceitual para o Raciocínio Geográfico apresentada na BNCC, é resultado de um conceito que ainda está em construção e delimitação dentro do domínio das reflexões sobre a educação geográfica, estando ainda em um trabalho de elaboração teórica. Conquanto, o termo acaba sendo utilizado no âmbito escolar aleatoriamente, carregado de incertezas, sem clareza pela maioria dos professores.

Diante deste contexto, concordamos com Roque Ascenção (2020), quando apresenta reflexões sobre a última versão da BNCC e assinala que:

Há uma clara demarcação de princípios que em associação são assumidos como essenciais e constitutivos do Raciocínio Geográfico. Este último termo não aparecia nas outras versões e indica uma filiação teórica comprometida com aprendizagens que levarão à interpretação geográfica. (ROQUE ASCENÇÃO, 2020, p.178)

Para Roque Ascenção (2020), essas alterações na última versão são positivas, visto que:

[...] fazem uma opção mais clara pelo reconhecimento da especificidade da Geografia, pelo reconhecimento da Geografia na sua versão escolar e por um traço fundamental: a Geografia Escolar tem com a Geografia Acadêmica um elemento comum, seu objeto. (ROQUE ASCENÇÃO, 2020, p.178)

Embora a autora aponte o reconhecimento da especificidade da Geografia como algo positivo, ela argumenta que essa ideia não está discutida amplamente no documento, se tornando um limitador. Isso nos faz refletir que, além da questão relativa a construção conceitual do termo Raciocínio Geográfico que apontamos anteriormente, o texto, assim como está, é mais indicado para iniciados, e não para iniciantes

---

<sup>43</sup> Yves Lacoste utilizou o termo “*Raisonnement Géographique*” em vários de seus trabalhos, como os artigos que publicou sobre o caso do bombardeio dos diques no delta do Rio Vermelho por tropas americanas, no Vietnã. Nesses artigos, Lacoste levanta a hipótese que os bombardeios não foram aleatórios, e sim frutos de análise geográfica, onde envolvia a construção de um raciocínio sofisticado, que levou em conta as localizações, suas relações e sobreposições, e somente foi possível a partir de um processamento progressivo de informações permitindo responder a algumas questões ligadas a distribuição dos canais e da população, bem como outros objetos e considerando todo o contexto daquele território. Contudo não fica claro quais são os elementos constituintes de tal raciocínio. (LACOSTE, 2008; WHITACKER, 2020).

(ROQUE ASCENÇÃO, 2020). A preocupação da autora está expressa pelo comprometimento da interpretação do texto:

[...] talvez nossos professores não tenham sido iniciados, em nossos cursos de formação, naquilo que a base busca como objetivo para o ensino de Geografia, a interpretação geográfica através da produção de raciocínios geográficos. Esse é um risco enorme, que pode tornar um texto potencialmente rico em possibilidades, uma letra morta. (ROQUE ASCENÇÃO, 2020, p.178)

A BNCC/Geografia espera que a contribuição da Geografia na Educação Básica seja: “desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza” (BRASIL, 2018, p.360). Logo em seguida, justificando a afirmativa precedente, a normativa chama a atenção para a apropriação dos conceitos fundamentais da Geografia como forma de favorecer o domínio do conhecimento baseado em fatos observados no espaço e no tempo e, sincronicamente, para o exercício da cidadania. No contexto, podemos interpretar que o documento indica que para a construção do Raciocínio Geográfico e, conseqüentemente, para atingir o objetivo da educação geográfica, é necessário o domínio dos conceitos fundamentais da ciência geográfica (BRASIL, 2018).

Neste sentido, a BNCC aponta que o uso correto dos conceitos geográficos, a mobilização do pensamento espacial e a aplicação de procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, levam os alunos a reconhecer os fenômenos espaciais de variadas ordens. Acrescenta ainda que a educação geográfica “estimula a capacidade de empregar o Raciocínio Geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana” (BRASIL, 2018, p.361), ações que contribuem com o desenvolvimento das competências gerais conjecturadas na BNCC.

Sobre os principais conceitos geográficos, a BNCC/Geografia destaca o espaço, como o conceito “mais amplo e complexo”, e afirma que é necessário dominar os conceitos que expressam diferentes aspectos do espaço geográfico – o objeto de estudo da Geografia –, os quais chama de conceitos operacionais, a saber: território, lugar, região, natureza e paisagem. Neste contexto, o texto ressalta que o conceito de espaço é inseparável do conceito tempo, que ambos devem ser articulados como um

processo (BRASIL, 2018). No entanto, não esclarece a diferença entre os conceitos fundantes (espaço e tempo) e os conceitos operacionais.

Especificamente para a Geografia, a BNCC sugere ao longo do texto que sejam aplicadas metodologias de ensino que privilegiem os procedimentos de pesquisa, as análises de informações geográficas, a resolução de problemas, a aplicação da metodologia investigativa e, ainda, ressalta a importância da alfabetização cartográfica e da aprendizagem de várias linguagens, como parte de um processo de ensino-aprendizagem que leve ao desenvolvimento do Raciocínio Geográfico, com auxílio do pensamento espacial (BRASIL, 2018).

Neste contexto, o que se espera do processo de ensino-aprendizagem de Geografia é que ele deixe de ser baseado na descrição simplista de informações, dados e fatos cotidianos, e se torne um processo mais significativo e científico, para tal são estipuladas as competências geográficas.

As sete competências específicas da Geografia para o Ensino Fundamental apresentadas no texto estão articuladas com as sete competências da área de Ciências Humanas, que por sua vez, estão relacionadas às dez competências gerais da BNCC, são elas:

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, 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, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das 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 (inclusive tecnológicas) 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 o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.

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, 2018, p.366)

No tocante à organização do conhecimento geográfico foram criadas as seguintes unidades temáticas: ‘O sujeito e o seu lugar no mundo’; ‘Conexões e escala’; ‘Mundo do Trabalho’; ‘Formas de representação e pensamento espacial’; ‘Natureza, ambientes e qualidade de vida’. Cada unidade temática contempla uma série de objetos de conhecimentos inerentes a cada uma delas. Para o componente Geografia, existem 70 objetos de conhecimento e 123 habilidades<sup>44</sup> distribuídas ao longo dos anos do Ensino Fundamental, como apresentado na figura 4.8 (BRASIL, 2018).

Anos do Ensino Fundamental	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	Total
Objetos de conhecimento	6	7	6	11	9	6	7	8	10	70
Habilidades	11	11	11	11	12	13	12	24	18	123

Figura 4.0.8 - Quantitativo de objetos de conhecimento e habilidades do componente Geografia, por ano do Ensino Fundamental, na BNCC. Elaborado pelo autor com dados extraídos da BNCC (BRASIL, 2018).

Cabe ressaltar que, metodologicamente, a BNCC indica que o professor pode se valer de diversas habilidades, relativas a diferentes unidades temáticas, para o desenvolvimento das atividades. Neste ponto, a BNCC/Geografia se utiliza do conceito de situação geográfica para justificar que, ao mobilizar diferentes habilidades em uma mesma atividade, o professor promoverá a compreensão das relações geográficas entre os fenômenos estudados. Visto que o conceito de situação geográfica no documento diz respeito a um conjunto de relações, considera que “a análise da situação resulta da busca de características fundamentais de um lugar na sua relação com outros lugares” (BRASIL, 2018, p.365) pois, por meio da localização, extensão, conectividade, dentre outras relações, promove-se o confronto com outras realidades (BRASIL, 2018).

<sup>44</sup> Em anexo, apresentamos as unidades temáticas da Geografia, juntamente com seus respectivos objetos de estudo e suas habilidades por ano do ensino Fundamental

Acreditamos que em uma determinada situação geográfica pode-se mobilizar várias habilidades ou até mesmo uma habilidade pode conter matéria que contemple várias situações geográficas. Todavia, algumas habilidades, principalmente ligadas a unidade temática 'Formas de representação e pensamento espacial', por si só, não apresentam situações geográficas, cabendo ao professor a articulação de habilidades outras que permitam, operacionalmente, revelar uma situação geográfica.

Logo, entendemos que os agrupamentos apresentados na BNCC não necessariamente precisam acompanhar o desenho proposto pela normativa, possibilitando às escolas certa liberdade para trabalhar estes aspectos em seus currículos, o que poderá favorecer um trabalho interdisciplinar ou, até mesmo, favorecer o contexto que se encontra a escola. Em outras palavras, a normativa está indicando que as escolas podem almejar desenhos outros para seus currículos. Portanto, é possível a flexibilidade entre as unidades temáticas, objetos de aprendizagem e habilidades.

Apesar da flexibilização indicada na normativa, vale acrescentar que no encaixe do conteúdo das unidades temáticas, acreditamos que as formas de representação devam permear todas as unidades temáticas. No nosso entendimento, os objetos de conhecimento contidos na unidade temática 'Formas de representação e pensamento espacial' são, na realidade, conteúdos, conceitos e processos ligados a alfabetização cartográfica e ao pensamento espacial. Da maneira que está apresentado, tudo indica que podemos cair na armadilha de distanciarmos da Geografia, de favorecer a fragmentação e de não alcançar a Geografia sistêmica. Nossa preocupação, aqui, reside na reflexão do que venha a ser a Geografia e a nossa constante incapacidade de reconhecer o papel primoroso das representações como ferramentas auxiliares ao ensino desta disciplina. No entanto, não devemos tomar as formas de representações e o pensamento espacial como o próprio conteúdo da disciplina.

Vejamos dois exemplos. Primeiramente, a objeto de conhecimento do 9º ano – 'Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas' –, no nosso ponto de vista, este objeto pode ser desenvolvido em todos os anos do ensino Fundamental, sendo parte de qualquer tipo de problemática a ser estudada. O mesmo vale para o objeto de conhecimento

‘Localização, orientação e representação espacial’, do 2º ano, que diante nossa interpretação, da mesma forma, deve estar presente em todos os anos. Se pensarmos nos recursos da cartografia e das representações de modo geral, todos os objetos de conhecimento destinados a unidade temática em questão, podem ser utilizados em todos os anos do ensino Fundamental, cada qual utilizado de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

O papel das unidades temáticas é trazer o que deve ser essencial a aprendizagem de Geografia a cada ano. É nessa perspectiva que nos fazemos as seguintes perguntas: ‘As unidades temáticas estão organizadas de forma a contemplar os conhecimentos essenciais?’, ‘O que deveríamos mesmo propor como objetos de conhecimento para cada ano?’.

No documento é possível perceber que a função das habilidades é aprofundar nos conteúdos, conceitos e processos a serem desenvolvidos, demarcando com mais detalhamento a aprendizagem deve ser realizada. Ao ler as habilidades, nos clarifica o objetivo de cada unidade temática. Concomitantemente, percebe-se que cada habilidade traz consigo um leque de possibilidades de trabalho ao professor.

Contudo, nos reservamos o direito de fazer um questionamento: ‘Por que o conteúdo está organizado da maneira como está?’. A organização das unidades temáticas e seus respectivos objetos de conhecimento e habilidades para cada ano do Ensino Fundamental (quadros que estão no apêndice A), nos revela que a sequência do conteúdo tradicionalmente aplicado no Brasil, que inclusive está muito presente nos livros didáticos, continuam a serem organizados como se essa organização fosse natural, inerente ao estudo da Geografia no Brasil. Tal constatação nos fez notar que, apesar de haver uma explicação sobre a divisão das unidades temáticas, e se ter o cuidado de explicitar o que se espera dos estudantes nos ‘Anos iniciais’ e nos ‘Anos finais’ do ensino Fundamental, no documento não há explicação acerca da organização sequencial do conteúdo em si. Tudo indica que este fato pode estar ligado com a própria dificuldade em romper, junto aos docentes, com a maneira tradicional de se organizar o conteúdo.

Ao longo da leitura das habilidades, percebemos que elas indicam em alguma medida os conteúdos, que progridem ao longo do ensino Fundamental, passando de ações mais simples para outras mais complexas, indicando a evolução do desenvolvimento do conhecimento e facilitando a compreensão de todo o objeto de estudo de forma vertical durante os anos. De modo geral, as habilidades trazem os verbos de ação relacionados à observação, à transformação ou à compreensão dos fatos e fenômenos.

Frente as habilidades apresentadas, percebemos que há meios do professor problematizar o real e o local, possibilitando as relações com outros espaços no intuito de promover uma aprendizagem significativa para os alunos. No entanto, para tal tarefa o professor deve se valer de alguns recursos. Tomemos como exemplo a habilidade do 9º ano - 'Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania'. Nesta habilidade está claro que o conteúdo a ser trabalhado está distante dos alunos, ficando a cargo do professor estabelecer tal relação a partir de uma situação geográfica que implique o significado desta aprendizagem, além do mais, esta habilidade não traz a dimensão social. Deste modo, o trabalho do professor é justamente encontrar a situação geográfica e formular a pergunta geográfica que permita estabelecer relações que criem significado para a aprendizagem proposta. A propósito desta habilidade do 9º ano, fazemos a seguinte pergunta: Será que todas as habilidades dizem respeito a questões geográficas?

#### **4.5.2 O componente curricular Geografia na *Indicazioni Nazionali***

Na visão da normativa curricular italiana, a Geografia estuda a relação entre as sociedades e o Planeta. É vista como uma disciplina de charneira por excelência, ou seja, que faz articulação entre as disciplinas curriculares. Segundo o documento, tal adjetivo é dado devido as relações que a ciência geográfica tem com os temas econômicos, jurídicos, antropológicos, científicos e ambientais. Mais adiante, o documento afirma que "A geografia é atenta ao presente, que estuda nas diversas articulações espaciais e em seus próprios aspectos demográficos, socioculturais e político-econômico" (ITÁLIA, 2012, p.56).

Na nossa interpretação, ao considerar a Geografia uma disciplina de charneira, o documento está nos dizendo que a ciência geográfica está localizada entre a ciência do homem e a ciência da natureza, deflagando a divisão entre a Geografia Física e o Geografia Humana, que por muito tempo norteou os estudos dessa ciência de forma dicotômica e dual. É o mesmo que afirmar que a Geografia é uma ciência síntese, onde cada uma das partes dá origem a um ramo da ciência (RODRIGUES, 2001). Ao nosso entender, tal postura enfraqueceu e enfraquece a discussão sobre o objeto de estudo da Geografia – o espaço, no qual o homem organiza as suas atividades produtivas e onde se dão as relações sociais. Cabe sublinhar que sociedade e natureza constituem um par dialético e estão contidos no espaço (CLEMENTE, 2007).

[...] se admitirmos que o homem integra tanto a história, quanto a natureza, ficam abaladas tanto a Geografia Física quanto a Geografia Humana, porque não se pode ter uma categoria homem que metade esteja numa e metade esteja noutra. Na verdade, com esta categoria homem-centauro, fica abalado o discurso geográfico como um todo, porque já não mais está claro qual a natureza real dessa relação chamada homem-meio. (MOREIRA, 1987, p.15-16)

Ao conceituar a Geografia sobre a égide da dualidade entre o ‘estudo do meio’ e o ‘estudo do homem’, sobretudo na escola, corre-se o risco de distanciar-se do objeto de estudo desta ciência, ao mesmo tempo, promover a sua fragmentação. Além destas questões, isto pode significar não reconhecer a ciência geográfica como uma ciência humana. Cabe ressaltar ainda, que nas últimas décadas, contrariando os clássicos que sempre insistiram em qualificar a Geografia como uma “ciência síntese”, “de contato” e na “charneira” das ciências naturais e humanas, muitos geógrafos “humanos” se recusam a classificar a Geografia como “algo eclético”, na “charneira” entre ciências naturais e sociais (SOUZA, 2016, p.23). Para Souza (2016, p.24), “não é de hoje que a resposta aos clássicos, muito inspiradoras decerto, mas um tanto datadas, não mais satisfaz”.

Partindo deste contexto, o documento aponta que, em um mundo aberto, é necessário desenvolver competências relativas à cidadania ativa, em que o sujeito deve ser consciente que faz parte de uma comunidade territorial organizada. O documento assevera que aprender Geografia é imprescindível devido as muitas possibilidades de leitura e interpretação dos fatos. E segue tecendo outras possibilidades que a aprendizagem da Geografia permite, como por exemplo: (i) a elucidação de que as

ações atuais repercute no futuro; (ii) a possibilidade de observar a realidade a partir de diferentes pontos de vista, que nos permite considerar e respeitar as visões plurais, numa abordagem intercultural do local e global; (iii) o conhecimento e a valorização do patrimônio cultural herdado do passado, com seus sinais no território, e ao lado do estudo da paisagem (como recipiente de memórias tangíveis e intangíveis), auxiliam na projeção do futuro; (iv) o planejamento de ações de proteção e recuperação do patrimônio natural para a gerações futuras, planejamento esse compartilhado com a História e as Ciências Sociais por meio de síntese (ITÁLIA, 2012). Particularmente, ao que se refere parte das últimas duas possibilidades, não nos parecem serem atributos do ensino da Geografia.

Ao final dessa primeira parte, a qual está sendo formulada a justificativa da presença da Geografia na escola, é destacado que os temas como: reciclagem e eliminação de resíduos, combate à poluição, desenvolvimento de técnicas de produção de energia renovável, proteção da biodiversidade, adaptação às mudanças climáticas, também são de grande importância geográfica. No entanto, o documento ressalta que para tratar destes temas é essencial a relação entre a Geografia com disciplinas científicas e técnicas. Neste ponto fica uma dúvida: a Geografia não é considerada uma ciência? Logo em seguida, é trazida uma síntese para justificar a presença do ensino de Geografia: “O ponto de convergência desemboca na educação territorial, entendida como exercício da cidadania ativa, na educação ao ambiente e no desenvolvimento<sup>45</sup>” (ITÁLIA, 2012, p.56).

Neste contexto, a presença da Geografia no currículo é justificada pela contribuição desta disciplina ao fornecer ferramentas para a formação de pessoas autônomas e críticas capazes de tomar decisões com responsabilidade no que se refere à gestão territorial e ao cuidado com o ambiente, sempre com um olhar consciente verso ao futuro do planeta (ITÁLIA, 2012). Apesar desta justificativa, no texto da normativa não há indicações de quais são as ferramentas para se alcançar o proposto.

---

<sup>45</sup> No original:” Il punto di convergenza sfocia nell’educazione al territorio, intesa come esercizio della cittadinanza attiva, e nell’educazione all’ambiente e allo sviluppo.

O documento ressalta que o primeiro encontro do aprendiz com a Geografia se dá por meio de uma relação com o ambiente circundante, por meio da exploração direta. E que, construindo suas próprias Geografias, também por meio do testemunho dos adultos como referência cultural, os alunos podem abordar a dimensão sistemática da disciplina. No entanto, não deixa claro o que venha a ser a dimensão sistemática no estudo da Geografia (ITÁLIA, 2012).

O documento aponta ainda que cabe à Geografia a delicada tarefa de construir o sentido do espaço, juntamente com o sentido do tempo, os quais estão correlacionados (ITÁLIA, 2012). Destacando o conceito tempo, assim como a BNCC.

A seguir, a síntese das competências dos alunos ao aprenderem Geografia:

Os alunos devem equipar-se com as coordenadas espaciais para se orientar no território, acostumando-se a analisar cada elemento em seu contexto espacial e multiescalar, de contextos locais a globais. A comparação da própria realidade (espaço vivido) com a global, e vice-versa, é facilitada pela comparação contínua de representações espaciais, lidas e interpretadas em diferentes escalas, servindo-se de mapas, de fotografias e imagens de satélite, do globo terrestre, de materiais produzidos pelas novas tecnologias relacionadas aos Sistemas de Informação Geográfica (SIG)<sup>46</sup>. (ITÁLIA, 2012, p.56)

Neste trecho é possível perceber que há uma preocupação com o uso das representações cartográficas, que favorecem a comparação da realidade local e da realidade global. Faz-se referência à análise de cada elemento no espaço, no entanto, não cita relações entre os elementos, e nem especifica quais são as diferentes escalas. Ainda assim, restam dúvidas: as referidas coordenadas espaciais dizem respeito as coordenadas geográficas ou as coordenadas para a leitura do espaço? O que seriam coordenadas espaciais para se orientarem no território? O que vem a ser território a partir deste ponto de vista? Neste contexto, assim como Roque Ascenção (2020) aponta que a BNCC é um texto para iniciados, arriscamos a afirmar que o mesmo ocorre com o texto da normativa curricular italiana, nos dando a entender que é um texto para iniciados e não para iniciantes.

---

<sup>46</sup> No original: “Gli allievi devono attrezzarsi di coordinate spaziali per orientarsi nel territorio, abituandosi ad analizzare ogni elemento nel suo contesto spaziale e in modo multiscalare, da quello locale fino ai contesti mondiali. Il raffronto della propria realtà (spazio vissuto) con quella globale, e viceversa, è agevolato dalla continua comparazione di rappresentazioni spaziali, lette e interpretate a scale diverse, servendosi anche di carte geografiche, di fotografie e immagini da satellite, del globo terrestre, di materiali prodotti dalle nuove tecnologie legate ai Sistemi Informativi Geografici (GIS).

Apresentamos, a seguir, as metas contidas no documento, para o desenvolvimento das competências geográficas ao término da *Scuola Primaria* e ao término da *Scuola Secondaria di Primo Grado* (figura 4.9).

<b><i>Scuola Primaria</i></b>	<b><i>Scuola Secondaria di Primo Grado</i></b>
Até os 10 anos	Até os 13 anos
O aluno orienta-se no espaço circundante e nos mapas, utilizando referências topológicas e pontos cardeais.	O aluno orienta-se no espaço circundante e nos mapas de diferentes escalas de acordo com os pontos cardeais e as coordenadas geográficas; ele sabe como orientar um mapa de grande escala usando pontos fixos de referência.
Utiliza a linguagem da geograficidade para interpretar mapas e globo terrestre, criar esboços cartográficos simples e mapas temáticos, traçar caminhos e itinerários de viagem.	Utiliza mapas apropriados, fotografias atuais e antigas, imagens de sensoriamento remoto, processamento digital, gráficos, dados estatísticos, sistemas de informação geográfica para comunicar efetivamente informações espaciais.
Ministra a informação geográfica a partir de uma pluralidade de fontes (cartográfica e satélite, tecnologias digitais, fotográficas, artístico-literárias).	Reconhece nas paisagens europeias e mundiais, comparando-as em particular com as italianas, os elementos físicos significativos e as emergências históricas, artísticas e arquitetônicas, como património natural e cultural a proteger e valorizar.
Reconhece e nomeia os principais «objetos» físicos geográficos (rios, montanhas, planícies, costas, colinas, lagos, mares, oceanos etc.).	Observa, lê e analisa sistemas territoriais próximos e distantes, no espaço e no tempo, e avalia os efeitos das ações humanas nos sistemas territoriais em diferentes escalas geográficas.
Identifica as características que distinguem as paisagens (montanha, colina, planície, vulcânica etc.) com atenção particular àquelas italianas, e identifica semelhanças e diferenças com as principais paisagens europeias e de outros continentes.	
Captura nas paisagens mundiais da história, as transformações progressivas feitas pelo homem na paisagem natural.	



Figura 4.9 - As metas para o desenvolvimento das competências geográficas ao término da Scuola Primaria e ao término da Scuola Secondaria di Primo Grado, na Itália. Fonte: ITÁLIA, 2012, p.57-59<sup>47</sup>.

As metas constituem os critérios para a avaliação das competências esperadas ao final das etapas previstas. É sob a base das metas fixadas a nível nacional que se espera a autonomia didática da comunidade escolar ao projetar percursos para a promoção, reconhecimento e avaliação das competências dos alunos (ITÁLIA, 2012).

As competências se desdobram nos objetivos de aprendizagem, que são divididos em quatro campos: Orientação; Linguagem da Geograficidade; Paisagem; Região e Sistema Territorial. Fazendo um paralelo com a BNCC, esta divisão em objetivos de aprendizagem é correlata às unidades temáticas, pois identificam as áreas de conhecimento, saberes e competências, sendo também comuns em todos os anos do *Primo Ciclo d'Istruzione*. O documento sugere que sejam utilizados estes agrupamentos para o planejamento didático, de modo que cada grupo seja composto daquilo que se espera que os alunos aprendam até determinada etapa estabelecida. Contudo, os critérios de escolha destes temas e da divisão dos grupos não são justificados no documento (ITÁLIA, 2012).

Por sua vez, conforme mencionado anteriormente, os objetivos de aprendizagem estão organizados em campos temáticos e definidos em relação aos seguintes

---

<sup>47</sup> No original: 'Scuola Primaria': L'alunno si orienta nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici e punti cardinali. Utilizza il linguaggio della geo-graficità per interpretare carte geografiche globo terrestre, realizzare semplici schizzi cartografici e carte tematiche, progettare percorsi e itinerari di viaggio. Ricava informazioni geografiche da una pluralità di fonti (cartografiche e satellitari, tecnologie digitali, fotografiche, artistico-letterarie). Riconosce e denomina i principali oggetti geografici fisici (fiumi, monti, pianure, coste, colline, laghi, mari, oceani, ecc.). Individua i caratteri che connotano i paesaggi (di montagna, collina, pianura, vulcanici, ecc.) con particolare attenzione a quelli italiani, e individua analogie e differenze con i principali paesaggi europei e di altri continenti. Coglie nei paesaggi mondiali della storia le progressive trasformazioni operate dall'uomo sul paesaggio naturale. Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza. 'Scuola Secondaria de Primo Grado': Lo studente si orienta nello spazio e sulle carte di diversa scala in base ai punti cardinali e alle coordinate geografiche; sa orientare una carta geografica a grande scala facendo ricorso a punti di riferimento fissi. Utilizza opportunamente carte geografiche, fotografie attuali e d'epoca, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, grafici, dati statistici, sistemi informativi geografici per comunicare efficacemente informazioni spaziali. Riconosce nei paesaggi europei e mondiali, raffrontandoli in particolare a quelli italiani, gli elementi fisici significativi e le emergenze storiche, artistiche e architettoniche, come patrimonio naturale e culturale da tutelare e valorizzare. Osserva, legge e analizza sistemi territoriali vicini e lontani, nello spazio e nel tempo e valuta gli effetti di azioni dell'uomo sui sistemi territoriali alle diverse scale geografiche".

períodos de ensino: aos primeiros três anos da *Scuola Primaria*; aos últimos dois anos da *Scuola Primaria*; e a todo o triênio da *Scuola Secundaria di primo grado*. Entende-se que a escola, ao elaborar o currículo, deve definir quando e como trabalhar com estes objetivos, tendo como referência o que deve ser alcançado até a conclusão dos períodos indicados, possibilitando arranjos diversos (ITÁLIA, 2012). Também, não é indicado no documento porque tais etapas foram estabelecidas, embora julguemos que seja em razão da faixa etária e nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Vale ressaltar que o texto da normativa referente a Geografia é de tamanho diminuto, além disso, não há tópicos específicos que nos ajude a compreender melhor os conceitos e o que se espera dessa disciplina.

#### **4.6 Aproximações e distanciamentos**

Os documentos analisados são, de modo generalizado, concordantes, e as diferenças encetam a medida que avançamos na análise do componente Geografia. Levando em consideração a totalidade dos textos das normativas brasileira e italiana, no que diz respeito a estrutura e fundamentos pedagógicos, podemos concluir que, de modo geral, os documentos tem muitos pontos em comum, como: (i) são considerados documentos referenciais para a elaboração dos currículos das escolas em ambos os países, Brasil e Itália; (ii) foram elaborados para apresentar os conhecimentos essenciais de cada componente curricular; (iii) indicam a preocupação com o processo de aprendizagem do aluno, e não mais têm como foco o ensino; (iv) ressaltam a importância da formação cidadã crítica e autônoma e destacam a importância da Geografia neste processo; (v) foram elaborados com base no desenvolvimento de competências; (v) apontam para a aplicação de metodologias ativas, resoluções de problemas, desenvolvimento da autonomia e trabalho em grupo como caminhos para superar o ensino tradicionalista, preparando o cidadão do futuro.

Não obstante, identificamos algumas distinções entre as normativas curriculares, particularmente quanto às indicações curriculares italianas, o documento manifesta grande preocupação com a sustentabilidade e com a convivência dos cidadãos de culturas diferentes, pois ressalta estas questões desde suas competências gerais até

as competências específicas do componente Geografia. Ao que tudo indica, o contexto do território italiano e do continente europeu coloca estas questões em evidência e como pauta prioritária. A BNCC, em alguma medida, também traz as mesmas questões, no entanto, não há ênfase tão destacada a elas. Por outro lado, a BNCC preocupa-se em seu texto com a desigualdade social e com a integralidade do aluno.

Em relação a divisão das áreas de conhecimento os documentos se organizam de modo diferenciado. A BNCC ao agrupar os componentes em áreas do conhecimento, assim o faz no intuito de auxiliar e promover a mais efetiva interrelação entre as ciências que tem afinidades de objetos, métodos cognitivos e instrumentos. Por outro lado, as indicações curriculares italianas argumentam que tal agrupamento compromete, de modo generalizado, a maior interrelação entre as disciplinas curriculares e, *a priori*, encara tal procedimento como improdutivo.

No caso específico da Geografia, também identificamos aproximações e distinções. As normativas brasileira e italiana registram a importância do espaço e do tempo como conceitos essenciais ao ensino da Geografia. Em relação às aprendizagens essenciais da Geografia, na BNCC, percebemos que devido a apresentação das habilidades por anos, existe um arcabouço amplo de conhecimentos, o que nos leva a pensar que talvez nem tudo seja essencial. Por outro lado, nas normativas curriculares italianas, os conhecimentos indicados parecem estar demasiadamente fragmentados e envolvidos com temáticas de outras disciplinas.

Como afirma Roque Ascensão (2020), a BNCC/Geografia busca a interpretação geográfica, mesmo que ela não esteja amplamente presente no documento. No caso da normativa italiana, ao se analisar suas competências específicas, não encontramos indícios que indiquem a mesma direção.

No entanto, ambas as normativas convergem para a ideia de que a Geografia deve ultrapassar a mera descrição e memorização que acaba por fazê-la simplista e enciclopédia, e estabelece claramente a direção de uma Geografia significativa, envolvida com problemáticas e questões contemporâneas. Para a BNCC, o domínio de conceitos e generalizações, por meio do entendimento de situações geográfica que

conduzem ao desenvolvimento do Raciocínio Geográfico pode ser uma maneira de superar esta condição. A *Indicazioni Nazionali* avança pouco nas indicações de como se atingir tal objetivo. Talvez, neste sentido, pensando na autonomia para a elaboração dos currículos pelas escolas e nas metodologias por elas definidas, os professores e demais autores escolares devam se debruçar em tal tarefa.

Em relação ao Raciocínio Geográfico, na BNCC é clara a indicação de uma prática pedagógica sob essa perspectiva. A normativa italiana por sua vez não aponta diretamente um método para o desenvolvimento de um modo específico de “se pensar” geograficamente, pelos menos não há a indicação direta de um conceito que faça alusão a essa ação. No entanto, há na normativa italiana conteúdos sobre orientação e linguagem cartográfica, o que interpretamos como uma menção e tratativa ao desenvolvimento da alfabetização cartográfica e do pensamento espacial.

## Capítulo 5

### **Os elementos constituintes do Raciocínio Geográfico na BNCC e na *Indicazioni Nazionali***

O presente capítulo tem o objetivo de aduzir como os elementos que compõem a rede conceitual alimentadora da análise geográfica, sob a perspectiva do Raciocínio Geográfico, estão postos nas normativas em questão – a BNCC e a normativa curricular italiana –, nos encaminhando para a compreensão das questões da pesquisa. Portanto, neste momento da pesquisa, buscou-se interpretar como os elementos constituintes do Raciocínio Geográfico são abordados nestes documentos oficiais, em uma tentativa de compreender e tecer considerações sobre eles. Em outras palavras, buscamos responder o seguinte: O direcionamento dado nas orientações curriculares prescritas no Brasil e na Itália permite a construção de análises geográficas que favoreça a interpretação da espacialidade dos fenômenos pretendida pelo Raciocínio Geográfico?

Na primeira parte deste capítulo tratamos de apresentar os procedimentos metodológicos realizados para a análise dos documentos sob a perspectiva do Raciocínio Geográfico desenvolvida por Roque Ascenção e Valadão. Em seguida, apresentamos a análise e os resultados no que se refere a cada elemento constituinte do Raciocínio Geográfico nas normativas em questão. Ao final, em um esforço de síntese, comparamos os resultados.

#### **5.1 Aspectos metodológicos: seleção e a categorização dos elementos constituintes do Raciocínio Geográfico**

Os procedimentos utilizados no alcance dos objetivos propostos nesta fase da pesquisa se fundamentam no estudo empírico mediante a leitura e interpretação de documentos. O objetivo final desta fase é a identificação e análise dos elementos constituintes do Raciocínio Geográfico contidos nos textos das normativas para posterior comparação dos resultados.

Diante do exposto, nesta fase da pesquisa associamos a metodologia comparativa baseada em Weber aos procedimentos metodológicos da Teoria Fundamentada em dados (*Grounded Theory*), com o objetivo de auxiliar na interpretação hermenêutica, ou seja, quanto ao sentido das palavras no contexto em que se encontram (ROCCA, 2010). Embora tais procedimentos ajudem a garantir padronização e rigor no processo, também permitem flexibilidade ao pesquisador e o distancia de uma abordagem fortemente dogmática. E isso nos interessa, uma vez que a flexibilidade desta metodologia reside no fato de que não seja executada da mesma maneira em todas as pesquisas, ou seja, cada vez que é usada, seu uso pode ser diferente na medida em que é possível utilizar apenas algumas das estratégias propostas que tenham convergência com os interesses da pesquisa em questão (CEPELLOS e TONELLI, 2020).

Essa maneira de compreender a Teoria Fundamentada, no entanto, é alvo de críticas por parte de alguns pesquisadores que acreditam que se trata de um termo genérico para se referir a qualquer abordagem qualitativa com análise indutiva baseada em dados (CEPELLOS e TONELLI, 2020). Entretanto, do nosso ponto de vista, a Teoria Fundamentada em dados suporta a sensibilidade teórica (sentido e significado aos dados), permitindo, por meio de alguns de seus procedimentos, a seleção, a interpretação e a categorização de informações textuais, na busca por padrões (FERNANDES e MAIA, 2001; ROCCA, 2010). Deste modo, tomamos a referida teoria com referencial para a seleção e categorização dos dados nesta parte da pesquisa.

A Teoria Fundamentada tem como objetivo gerar uma teoria sobre o tema, e é utilizada quando se objetiva compreender fenômenos ou se pretende descrevê-los a partir do ponto de vista do sujeito. Portanto, “essa metodologia consiste na descoberta e no desenvolvimento de uma teoria a partir das informações obtidas e analisadas sistematicamente e comparativamente” (NICO et al., 2007, p.792). O papel do

pesquisador é comparar incidente com incidente, fazendo emergir os dados, estabelecendo categorias conceituais que são relevantes para a observação de questões centrais do objeto em estudo que, ao final, servem para explicar o evento e, no caso desta pesquisa, também para compreender sinteticamente o todo pesquisado (FERNANDES e MAIA, 2001; NICO et al., 2007; ROCCA, 2010; CEPellos e TONELLI, 2020).

Portanto, cabe destacar que, metodologicamente, esta parte da pesquisa tem caráter subjetivo, tanto a etapa de seleção quanto a etapa de categorização das informações contidas nas normativas em questão. Isto se deve à especificidade da análise que se propõe das normativas, uma vez que tais procedimentos, mesmo que orientados por sólido embasamento teórico, tiveram o julgamento e a interpretação a partir do ponto de vista do pesquisador.

O processo de análise dos documentos foi um complexo vaivém entre o embasamento teórico, perguntas, respostas, anotações e organização dos dados e resultados, permitindo que a coleta e análise dos dados se dessem simultaneamente em comparação constante (CEPELLOS e TONELLI, 2020). Os procedimentos para a análise dos documentos contaram com 5 fases, à saber:

### ***Primeiras leituras***

Na primeira fase foram realizadas leituras atentas considerando somente a parte dos textos das normativas que se referem ao componente Geografia. No caso da BNCC, o texto referente à Geografia se inicia na página 359 e termina na página 395. Na normativa curricular italiana, inicia-se na página 56 e se estende até a página 59. Neste momento, procurávamos propositalmente coletar dados relacionados aos elementos constituintes do Raciocínio Geográfico, suas propriedades e suas dimensões, no entanto de modo mais generalizado, ou seja, sem identificar suas categorias. O propósito desse procedimento foi se aproximar dos objetos de estudo e identificar se os conceitos são contemplados nos documentos.

Recordamos que tais elementos constituintes foram elencados segundo rede conceitual já discutida no capítulo 3, a qual é embasada na proposta de desenvolvimento do Raciocínio Geográfico de Roque Ascensão e Valadão. Nessa

rede conceitual se encontram os conceitos fundantes (espaço, tempo, escala e processos), o tripé metodológico em que se apoia a análise geográfica (localizar, descrever e interpretar), mediante foco em uma situação geográfica investigada com vistas a responder a uma pergunta geográfica.

### ***Procedimentos de codificação - Seleção dos dados***

No segundo momento, retomamos novamente as leituras dos documentos para seguirmos com a análise. Esta fase se caracterizou pela seleção de excertos que nos levassem à identificação dos elementos constituintes do Raciocínio Geográfico. Por meio do procedimento de codificação aberta, no qual é necessário fazer questões, fazer comparações, rotular e etiquetar. Portanto, a pergunta que nos guiou nesta fase foi: O que isto representa? Por conseguinte, ao longo da leitura, além de levarmos em consideração a ligação lexical aos dados, consideramos termos, expressões, procedimentos ou indicações contidas nas normativas que, de forma direta ou indireta, fazem menção ou nos remete, em alguma medida, a todos os elementos constituintes que estávamos a investigar. Nesta etapa de seleção foram elaborados quadros destinados tanto à organização das informações referentes à análise dos textos e dos excertos, quanto à análise das habilidades ou dos objetos de aprendizagem referentes a cada um dos elementos constituintes do Raciocínio Geográfico, que se tornaram figuras e são apresentados ao longo do texto. De mesmo modo, esses quadros serviram para organizar as informações do processo de categorização conceitual, descrito a seguir.

### ***Procedimentos de codificação - Processo de categorização conceitual***

Uma vez já encaminhada a etapa de seleção, partimos para o terceiro momento destinado à agrupar os conceitos selecionados em categorias. Tal categorização se deu tanto com os excertos quanto com as habilidades e dos objetos de aprendizagem. Partindo do princípio que o conceito reúne características de objetos únicos, compreendemos que quando um conceito reúne uma série de conceitos mais específicos, estes são chamados de categoria (CORNOLDI et. al., 2018). Portanto, a categorização é o processo de classificar as informações em categorias dotadas de significado. A esta altura, a pergunta norteadora foi: A que tipo de categoria tal expressão pertence? Destarte, este momento foi dedicado à identificação dos



diferentes tipos de categorias para cada um dos conceitos. Por meio do estabelecimento de relações de similaridade entre expressões, este procedimento de identificação possibilitou o agrupamento de expressões em categorias de conceitos. Ou seja, nesta fase, buscamos categorizar as informações selecionadas de maneira pormenorizada, de tal modo que levamos em consideração a qualificação (por tipo) que encontramos para os conceitos fundantes estruturadores nos documentos analisados. De mesmo modo que a fase anterior, foi necessário fazer questões e comparações entre o material selecionado e, posteriormente, rotular (atribuir qualidade) e etiquetar (classificar) os dados em categorias. Segundo Fernandes e Maia (2001), reside nesse recurso constante de questionamento indutivo sobre os dados e as próprias categorias, a possibilidade de definir o fenômeno do estudo.

No caso da análise do tripé metodológico, da situação e da pergunta geográfica, utilizamos somente da interpretação do texto, visto que são elementos metodológicos da análise da ciência geográfica. Assim sendo, o objetivo foi o de identificar se tais conceitos apresentam-se análogos às nossas referências, aproximando-se ou distanciando-se do que compreendemos acerca da construção das análises aspiradas pelo Raciocínio Geográfico. Ressaltamos que na Teoria Fundamentada em dados, a associação de uma expressão não é exclusiva somente a um conceito, podendo tal expressão associar-se a outros conceitos e, conseqüentemente, integrando-se a diferentes categorias (FERNANDES e MAIA, 2001).

No que diz respeito às habilidades da BNCC, todas elas possuem um código específico, o que facilita a identificação, a organização dos dados e o trabalho de análise. No caso da *Indicazioni Nazionali* os objetivos de aprendizagem estão organizados por períodos e não possuem códigos ou numerações; diante deste fato e com vistas a facilitar nosso trabalho de organização e análise criamos um código para cada objetivo de aprendizagem segundo o período de aprendizagem. Em anexo encontram-se os quadros com as habilidades (BNCC) e objetivos de aprendizagem (*Indicazioni Nazionali*). Ao longo do capítulo, trazemos os quadros em que são apresentados os resultados da análise textual, os quais utilizamos como referência os números finais de cada habilidade ou objetivo de aprendizagem.

Portanto, enquanto metodologicamente a categorização é um procedimento qualitativo, neste caso, também foi possível a quantificação dos dados selecionados. Isto nos permitiu combinar técnicas qualitativas e quantitativas, possibilitando avançar no sentido de representar os dados (FERNANDES e MAIA, 2001). Sobre esse aspecto, cabe ressaltar que nos quadros elaborados constam as categorias e a frequência (quantificação) que tais categorias são representadas no texto, permitindo definir se estão e como estão nele presentes. O que estamos querendo dizer é que somente a qualificação dos dados não nos daria as respostas que procurávamos, pois ao qualificar e, posteriormente, quantificar as informações retiradas e interpretadas do texto proporcionalmente, conseguimos perceber as frequências das ocorrências das categorias, sustentando a própria qualificação dos dados e permitindo, ao final, gerar um panorama acerca do Raciocínio Geográfico nos documentos.

### ***Quadro teórico referencial***

Ao longo do processo de categorização, elaboramos um quadro teórico referencial a partir dos elementos constituintes do Raciocínio Geográfico e de suas categorias conceituais apresentadas no capítulo 3, de modo a auxiliar na identificação, seleção e categorização das expressões contidas no conjunto dos documentos. Neste caso, diferentemente da maneira que tradicionalmente se faz segundo a Teoria Fundamentada, segundo a qual na medida que vai se analisando os dados é possível criar categorias por similaridade, fazer agrupamentos e categorizar os dados, já havíamos as categorias principais predefinidas, ou seja, os elementos constituintes do Raciocínio Geográfico. No entanto, não sabíamos quais categorias secundárias, ou seja, diferentes conceitos para cada elemento constituinte, iríamos encontrar. Contudo, seguindo a lógica primordial da Teoria Fundamentada em dados, identificamos atributos dessas categorias nas expressões dos textos, para, posteriormente, codificá-las e agrupá-las. Mesmo assim, cabe destacar que pela sensibilidade teórica, foi possível interpretar outras categorias das quais não contávamos de início, como será possível identificar na apresentação dos resultados referentes aos conceitos espaço e tempo. Logo, foi necessário acrescentar essas categorias ao quadro teórico referencial empregado à medida que se avançava a categorização.

### ***Exercício de síntese***

Com base nos resultados qualitativos e quantitativos, partimos para a última etapa da análise que consistiu na elaboração de representações que respondessem nossa pergunta inicial. Neste momento, ao buscar por uma representação, estávamos indo de encontro ao exercício comparado proposto. Portanto, retomamos os dados obtidos e nos propomos compreender em que medida e de qual maneira os elementos conceituais do Raciocínio Geográfico estão representados nas normativas. Para este exercício, consideramos o resultado das frequências dos conceitos estruturadores conforme nossas referências e outros dois parâmetros. O primeiro parâmetro evoca as primeiras leituras e responde se os conceitos estão implícitos ou explícitos nos textos. O segundo parâmetro evoca toda a análise, e busca demonstrar se os conceitos atendem à proposta de desenvolvimento do Raciocínio Geográfico de maneira integral, parcial ou não atendem. Como resultado de todo esse processo empregado elaboramos figuras para representar tais parâmetros utilizando como base o constructo da rede conceitual alimentadora da análise geográfica com vistas à interpretação da espacialidade do fenômeno, segundo Silva (2021) e adaptado de Roque Ascenção e Valadão (2017b), a fim de viabilizar a comparação final.

No próximo tópico apresentamos os resultados das análises e da categorização dos conceitos presentes nas normativas em análise para cada elemento constituinte do Raciocínio Geográfico.

Antes mesmo de apresentar os resultados da análise, convém ressaltar que, apesar de haver um número de páginas muito diferente dedicado ao componente Geografia entre as duas normativas, em nossa leitura e interpretação não levamos em consideração a quantificação total de excertos ou de habilidades e nem de objetos de aprendizagem, nos valendo então, ao final, da proporcionalidade e da interpretação qualitativa. Mesmo assim, devemos destacar que há um número muito reduzido de informações no texto da normativa italiana que, em alguma medida, compromete uma análise mais abrangente. Todavia, como mencionado, tomamos como referência a proporcionalidade das informações.

## **5.2 Os constituintes do Raciocínio Geográfico na BNCC e na *Indicazioni Nazionali***

### **5.2.1 O conceito espaço**

Na proposta de Raciocínio Geográfico de Roque Ascenção e Valadão, assim como nas outras propostas discutidas no capítulo 3, está presente uma rede de conceitos relativos aos elementos constituintes do Raciocínio Geográfico. O mais abrangente desses conceitos é o espaço geográfico, considerado o objeto da ciência geográfica e basilar para a compreensão da espacialidade do fenômeno. Mas de qual espaço estamos falando mesmo?

O espaço é um conceito quase onipresente nas ciências, carregado de significados diversos, se tornando, portanto, polissêmico e interdisciplinar. Dentro da própria ciência geográfica não é diferente. À luz da categorização previamente realizada foi possível, ao longo da leitura dos documentos, interpretar sobre qual categoria de espaço se tratava determinado excerto, habilidade ou objetivo de aprendizagem. Nosso objetivo ao identificar as categorias de espaço presentes nas normativas em análise surge a partir da necessidade de se compreender que tipo de espaço é privilegiado, proposto ou favorecido nesses documentos e, a partir daí, averiguar se é possível estabelecer uma análise geográfica que revele a espacialidade dos fenômenos.

Metodologicamente, ao longo da seleção dos excertos, nos preocupamos em selecionar aqueles que continham expressões que mencionam ou se relacionam com o espaço em sentido abrangente. Posteriormente, no momento da categorização, que envolveu a qualificação de excertos, habilidades ou objetos de aprendizagem, buscamos compreender o sentido das informações e a qual categoria de espaço se relacionam.

De modo geral, levando em consideração a informação analisada (excertos, habilidades e objetos de aprendizagem), em ambas as normativas, foi possível identificar a presença do espaço de vivência (eV), espaço absoluto (eA), espaço relativo (eRT) e espaço relacional (eRC) (Figura 5.1). Do ponto de vista da construção

do Raciocínio Geográfico estas categorias de espaço estão, em alguma medida, hierarquizadas, de modo que compreendemos que o espaço relacional constitui o objetivo maior das análises geográficas e, nele, estão contidas as demais categorias de espaço, quais sejam o relativo, o absoluto e o de vivência. Da mesma forma, compreendemos que no trato do espaço relativo se executam ações frontalmente alinhadas ao espaço absoluto e de vivência.

<p><b>espaço de Vivência – e V</b>          Refere-se ao espaço circunscrito à vida cotidiana das pessoas; onde existe a convivência com outros indivíduos da sociedade, ligado diretamente ao conceito de lugar.</p>
<p><b>espaço Absoluto – e A</b>          Refere-se ao espaço das referências convencionais euclidianas e da simples localização; é o espaço cartesiano, organizado a partir de um sistema de coordenadas.</p>
<p><b>espaço Relativo – e RT</b>          Refere-se à relação entre os objetos geográficos no espaço, buscando validar a explicação de uma organização espacial que na maioria das vezes exclui as práticas sociais.</p>
<p><b>espaço Relacional – e RC</b>          Refere-se à visão do espaço como um todo integrado, em constante transição, onde o fenômeno afeta o espaço e o espaço afeta o fenômeno; “um espaço verdadeira e densamente social, e as dinâmicas a serem ressaltadas são as dinâmicas das relações sociais (ainda que sem perder de vista as dinâmicas naturais e seus condicionamentos relativos)” (SOUZA, 2016, p.31).</p>

Figura 5.1 -Categorias de espaço reconhecidas na BNCC/Geografia (ensino Fundamental) e na *Indicazioni Nazionali/Geografia (primo e secondo ciclo)*.

No que diz respeito aos excertos selecionados do texto da BNCC, nenhum deles nos traz o conceito das categorias de espaço explicitamente, como mencionado anteriormente. No entanto, o texto como um todo vai encaminhando para a concepção que contempla, em alguma medida, as relações dialéticas e o todo integrado referente ao espaço relacional:

Para tanto, é preciso que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado – espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder [...]. (BNCC, 2017, p.381, grifos nossos)

Na normativa italiana, da mesma forma que no texto da BNCC, não há referência explícita aos conceitos de espaço. Embora na normativa italiana o conceito espaço adotado é pouco claro, categorizamos como espaço relacional os seguintes excertos: “A geografia estuda as relações das sociedades humanas entre si e com o planeta que as hospeda”; “O conhecimento geográfico diz também respeito aos processos de

transformação progressiva do ambiente pelo homem ou por causas naturais de diferentes tipos”; “[...] como o espaço não é estático [...]” (ITÁLIA, 2012, p.56).

Os excertos selecionados como indicadores do espaço relativo são, em ambas as normativas, trechos que nos remetem à ideia da análise de determinado elemento considerando níveis escalares ou de um objeto em relação ao outro, sem a consideração às interrelações ou às práticas espaciais, como por exemplo: “[...] habituando-se a analisar cada elemento no seu contexto espacial e de uma forma multiescalar, desde o local até ao contexto mundial” (ITÁLIA, 2012, p.56, grifo nosso); ou “Dessa forma, deve-se garantir aos alunos a compreensão das características naturais e culturais nas diferentes sociedades e lugares do seu entorno [...]” (ITÁLIA, 2018, p.368, grifo nosso).

No que diz respeito ao espaço absoluto, encontramos um excerto na BNCC e três na normativa italiana: “Ao tratar do conceito de espaço, estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico [...]” (BNCC, 2011, p.362, grifos nossos); e, na normativa italiana: “Os alunos devem equipar-se com coordenadas espaciais para se orientarem no território [...]” (ITÁLIA, 2012, p.56, grifos nossos). Neste ponto, nos perguntamos: Até que ponto o espaço absoluto é fundamental nas aulas de Geografia? Em que medida o espaço absoluto se vincula com as espacialidades e práticas espaciais? Muitas vezes estagnamos no espaço absoluto ao passar por longos períodos trabalhando com os discentes localizações simples, coordenadas geográficas, orientação, dentre outros temas.

O espaço da vivência é abordado no texto da normativa italiana na tratativa do sujeito e o seu corpo.

O primeiro encontro com a disciplina se dá através de uma abordagem ativa ao meio envolvente, através da exploração direta; nesta fase a geografia trabalha em conjunto com as ciências motoras, para consolidar a relação do corpo com o espaço. (ITÁLIA, 2012, p.56, grifo nosso)

Nas duas normativas é possível perceber que o lugar de vivência se torna referência para pensar níveis escalares que vão do local ao global. No entanto, no texto da BNCC há também um direcionamento no sentido de ultrapassar o conhecimento trazido pelo

aluno de seu lugar de vivência, na direção da ressignificação, levando-o a iniciar a elaboração de um raciocínio para além de seu campo de vivência:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as crianças devem ser desafiadas a reconhecer e comparar as realidades de diversos lugares de vivência, assim como suas semelhanças e diferenças socioespaciais, e a identificar a presença ou ausência de equipamentos públicos e serviços básicos essenciais (campo transporte, segurança, saúde e educação). (BRASIL, 2017, p.364)

Na tabela que se segue apresentamos o quantitativo de excertos identificados e interpretados por categorias de espaço para cada normativa (Tabela 5.1).

Tabela 5.1 Frequência das categorias de espaço no texto da BNCC/Geografia (ensino Fundamental) e da *Indicazioni Nazionali*/Geografia (*primo e secondo ciclo*).

	Excertos por categoria do conceito espaço				Total
	e V	e A	e RT	e RC	
<b>BNCC</b>	1 (4%)	1 (4%)	3 (12%)	20 (80%)	25
<b><i>Indicazioni Nazionali</i></b>	1 (7,7%)	3 (23,1%)	2 (15,4%)	7 (53,8%)	13

Os excertos selecionados na BNCC registram baixa frequência na recorrência dos espaços de vivência e absoluto, chegando a estar presente em 4% de cada categoria. Em relação a essas categorias, a frequência do espaço relativo é maior, mesmo assim representa baixa frequência, perfazendo 12% do total. O espaço relacional está presente em 80% dos excertos classificados.

Como se pode constatar na análise dos excertos da normativa italiana, a recorrência do espaço de vivência também é baixa, 7,7%. O espaço relativo representa 15,4% dos excertos. O espaço absoluto ganha certo destaque na normativa italiana e representa 23,1% dos excertos, ao passo que o espaço relacional perfaz 53,8% dos excertos.

As 123 habilidades analisadas na BNCC registram baixa frequência de recorrência dos espaços de vivência (eV) e absoluto (eA), chegando a estar presente em pouco menos de 10%. A frequência aumenta quanto ao espaço relativo (eRT), presente em

17% das habilidades. A frequência aumenta consideravelmente quanto ao espaço relacional (eRC), presente em 68,3% das habilidades.

Tabela 5.2 - Frequência das categorias de espaço nas habilidades da BNCC/Geografia (ensino Fundamental).

		<b>Habilidades por categorias do conceito espaço</b>				
<b>Número de habilidades por ano escolar</b>		<b>Ausente</b>	<b>e V</b>	<b>e A</b>	<b>e RT</b>	<b>e RC</b>
<b>1º ano</b>	11		02, 10, 11	09	01, 03, 04, 05	06, 07, 08
<b>2º ano</b>	11	06	01, 08, 09	10	05	02, 03, 04, 07, 11
<b>3º ano</b>	11	07	-	06	01	02, 03, 04, 05, 08, 09, 10, 11
<b>4º ano</b>	11	03, 10	-	05, 09	-	01, 02, 04, 06, 07, 08, 11
<b>5º ano</b>	12		-	-	08, 09	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 10, 11, 12
<b>6º ano</b>	13		-	08	03, 05, 09	01, 02, 04, 06, 07, 10, 11, 12, 13
<b>7º ano</b>	12	05	-	-	09, 10, 11, 12	01, 02, 03, 04, 06, 07, 08
<b>8º ano</b>	24		-	-	-	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18,



						19, 20, 21, 22, 23, 24
<b>9º ano</b>	17	06	-	-	07, 14, 15, 16, 17, 18	01, 02, 03, 04, 05, 08, 09, 10, 11, 12, 13
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>6</b> <b>(4,9%)</b>	<b>6</b> <b>(4,9%)</b>	<b>6</b> <b>(4,9%)</b>	<b>21</b> <b>(17%)</b>	<b>84</b> <b>(68,3%)</b>

A partir da interpretação das habilidades da BNCC entendemos que não se aplica nenhuma das categorias analisadas de espaço em 4,9% das habilidades (Tabela 5.2). Tais habilidades contemplam dimensões outras, como por exemplo: EF02GE06, que trata da temporalidade cronológica; EF03GE07 e EF04GE10, que se referem à elaboração de mapas e elementos cartográficos; EF07GE05 e EF09GE06, que tratam de fatos históricos; EF04GE03, que trata da organização de órgãos públicos.

O espaço de vivência (eV) consta naquelas habilidades que se relacionam com o lugar e com as atividades do cotidiano, concentradas principalmente nos 1º e 2º anos. Quanto ao espaço absoluto (eA), ele está posto em habilidades voltadas para a localização de objetos, segundo sua posição exata ou em sistemas de coordenadas, bem como a orientação espacial e medidas métricas da superfície. O espaço relativo (eRT) está presente nas habilidades que indicam um objeto, um processo ou um fenômeno tomando-se outros por referência, expressando-se por relações topológicas de referência. Quanto ao espaço relacional (eRC), está ele posto em habilidades voltadas, por exemplo, para possibilidades de análise de um todo integrado que conta com as dinâmicas das relações sociais e naturais. Tomemos a habilidade a seguir como exemplo, a qual classificamos como relacional: “(EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas”.

Observa-se que o espaço relacional, cuja frequência na BNCC é significativamente maior que outras categorias de espaço identificadas, é indicado fortemente no documento, mesmo que de forma implícita, pois não há no documento menção ao

termo relacional. Mas, contraditoriamente, cabe a interpretação das possibilidades de trabalho nesta perspectiva por parte do docente, pois o texto carece e merece maiores esclarecimentos neste sentido.

Na normativa italiana todos os objetivos de aprendizagem se enquadram em alguma das categorias de espaço analisadas (Tabela 5.3). Os 24 objetos de aprendizagem registram baixa frequência de ocorrência do espaço de vivência (eV), presente em 8,3%. Essa frequência aumenta quanto ao espaço relacional (eRC), presente em 25% dos objetivos, ficando abaixo das frequências registradas para o espaço absoluto (eA) e relativo (eRT). O espaço absoluto perfaz 29,2% dos objetivos e o espaço relativo chega a uma frequência de 37,5%.

Tabela 5.3 - Frequência das categorias de espaço nos objetos de aprendizagem da *Indicazioni Nazionali/Geografia (primo e secondo ciclo)*.

		Objetivos de aprendizagem por categorias do conceito espaço				
Número de objetivos por ano escolar		Ausente	e V	e A	e RT	e RC
Até a classe III primaria	07	-	03, 04	01, 02	05	06, 07
Até a classe V primaria	08	-	-	01, 04	03, 05, 07, 08	02, 06
Até a classe III secundaria	09	-	-	01, 02, 03	04, 05, 06, 07	08, 09
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>0</b> <b>(0%)</b>	<b>2</b> <b>(8,3%)</b>	<b>7</b> <b>(29,2%)</b>	<b>9</b> <b>(37,5%)</b>	<b>6</b> <b>(25%)</b>

Assim como na BNCC, na normativa italiana o espaço de vivência (eV) aparece nos objetivos de aprendizagem para alunos de até 8 anos de idade. Em relação ao espaço absoluto (eA), ele está presente em objetivos que consideram o deslocamento no

espaço, pontos de referências, o sistema de coordenadas geográficas e a orientação. O espaço relativo (eRT) consta naqueles objetivos que demandam a identificação, descrição de elementos, análise de características de elementos e objetos e comparações simples. Quanto ao espaço relacional (eRC), cuja frequência é menor em relação aos espaços absoluto e relativo, está implicitamente exposto em objetivos de aprendizagem que, em alguma medida, favorecem a possibilidade de desvelar situações de interrelação e envolvimento de fatores e processos integrados.

A título de comparação da análise aqui realizada quanto ao conceito espaço nas normativas brasileira e italiana apresentamos na figura 5.2 as frequências das categorias de espaço na análise dos excertos e, na figura 5.3, as frequências das categorias de espaço segundo a análise das habilidades e dos objetivos de aprendizagem.

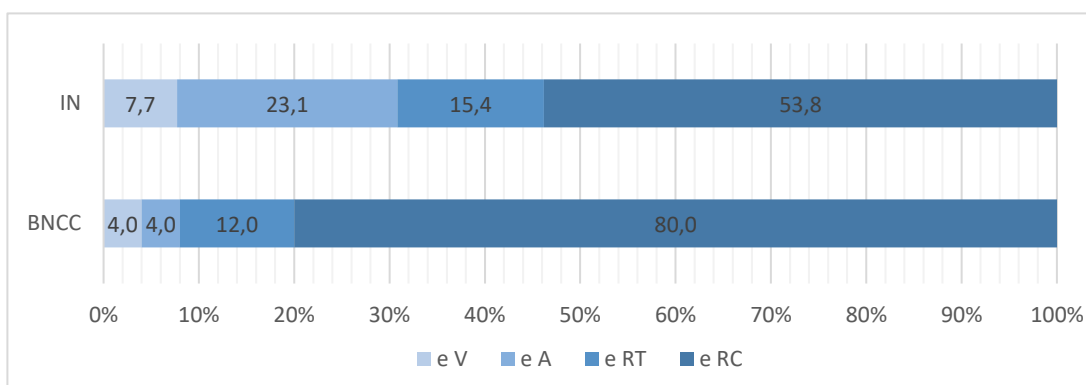


Figura 5.2 - Desempenho da categoria espaço na BNCC e na Indicazioni Nazionali segundo a análise dos excertos.

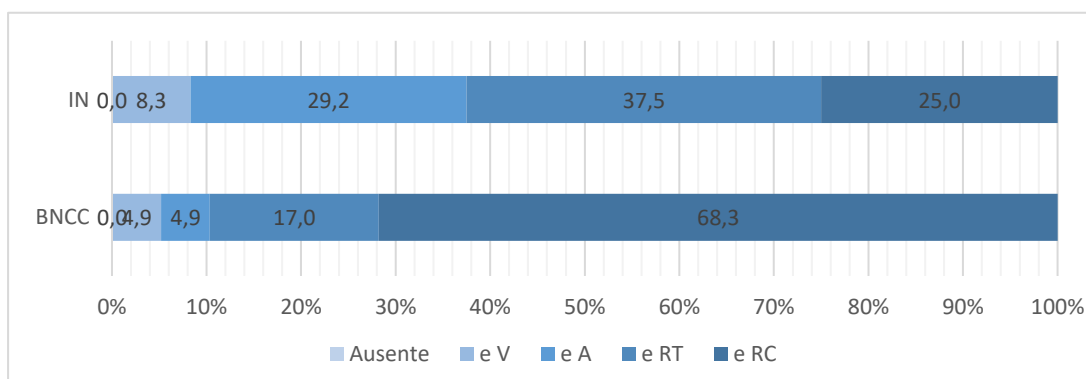


Figura 5.3 - Desempenho da categoria espaço na BNCC e na Indicazioni Nazionali segundo a análise das habilidades e dos objetivos de aprendizagem.

### 5.2.2 O conceito tempo

A partir da análise dos trabalhos de Roque Ascensão e Valadão e Mérenne-Schoumaker compreendemos que o tempo, ao qual estes autores se referem, diz respeito a uma dimensão temporal específica e circunscrita, não correspondendo ao tempo geológico e tampouco a toda a abrangência do tempo histórico-humano. Nossa dificuldade em analisar o tempo se apresentou à medida que executamos a análise das normativas, quando passamos a perceber que o tempo tal qual os autores se referem não se tratava especificamente do tempo histórico-humano ou hodierno.

Acreditamos que nenhum evento pode ser verdadeiramente geográfico se estiver sendo considerado em uma escala temporal sob a perspectiva do tempo profundo (que envolve processos outros) ou na totalidade do tempo histórico-humano. Invariavelmente, mesmo se alguns considerarem este tempo como parte do tempo histórico-humano, ao nosso entendimento, o recorte do tempo da espacialidade do fenômeno deve ter como princípio a duração do evento em um tempo do presente, do agora, das práticas espaciais. Recordamos que toda prática espacial é uma ação ou um conjunto estruturado de ações sob o prisma das relações sociais (SOUZA, 2016).

Entendemos que o tempo nos estudos geográficos diz respeito à duração dos fenômenos que incidem sobre o espaço e, neste caso, tem uma relação direta com a dinâmica dos processos de todas as ordens que se dão no espaço geográfico. Tais dinâmicas podem ser compreendidas como múltiplas espacialidades que se combinam e, que, ao se combinarem, revelam a duração e a continuidade do fenômeno. Complementando esta concepção, Souza (2016) reitera essas ideias ao versar sobre as práticas espaciais, afirma que a análise temporal, vista sob esta perspectiva, pode revelar temporalidades diversas – menos ou mais efêmeras e menos ou mais duradouras -, a começar por considerar a efemeridade do ocorrido (como um terremoto), ou apenas algumas horas (como um furacão), alguns dias (como os efeitos de um terremoto), algumas semanas (como a colheita de produtos agrícolas), ou ainda, considerar a continuação do fenômeno por um período de tempo relativamente longo (como uma guerra, como um período de seca).

Não é, conseqüentemente, como o tempo da massa de ar que alcançará determinada região que devemos nos preocupar, essa é preocupação da climatologia ou da meteorologia. Sob a perspectiva que estamos apresentando, o tempo é aquele da duração e das conseqüências dos fenômenos atmosféricos sobre o homem e a sociedade. É o tempo visto na particularidade de uma escala temporal própria da análise de uma situação geográfica, a qual se deve considerar a duração e as conseqüências dos fenômenos sobre o espaço no presente; ou seja, é uma escala de tempo compromissada com a análise da espacialidade do fenômeno. Portanto, podemos concluir que nem todo tempo histórico é o tempo requerido na análise da espacialidade dos fenômenos.

Acreditamos que o tempo histórico-humano ou até mesmo geológico podem ser acessados nos estudos geográficos como auxílio ao entendimento de determinada situação, porém, segundo o conceito de espaço geográfico que adotamos, devemos nos ater ao tempo da espacialidade do fenômeno, termo que aqui passamos a adotar e que, tal como já exposto, é o tempo que trata da produção do espaço e suas dinâmicas, intrinsecamente relacionado às práticas espaciais. É neste particular recorte analítico do tempo que se faz possível reconhecer as simultaneidades, as rupturas, as seqüências e as continuidades dos fenômenos em prol do entendimento de uma situação geográfica (SANTOS, 1979, 2008, 2012).

Na análise do conceito de tempo, tomamos como referência termos que nos remetessem ou que nos trouxessem o sentido do tempo de modo geral, como por exemplo: “mudanças”, “épocas”, “transformação”, “processos”, “ao longo da história”, “cotidiano”, “formação”, “passado”, “futuro”, “memória”, “dinâmica”, “ciclo”, dentre outros termos. Da mesma forma, levamos em consideração expressões que nos remetessem à ideia de temporalidade, como: “os tempos da natureza”; “o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória dos sujeitos”; “cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo...”. Ao longo da categorização foi possível inferir os seguintes sentidos de tempo no material analisado: tempo cronológico (tC), tempos atmosférico e do clima (tAC), tempo histórico (tH), tempo geológico (tG) e tempo da espacialidade do fenômeno (tEF) (Figura 5.4).

**tempo Cronológico – t C**

Refere-se ao tempo em que se desenrolam as atividades humanas cotidianas em sequência; é o tempo medido por frações exatas e constantes, pode ser organizado de maneira a considerar a contagem das horas, dos dias, dos meses, portanto, é o tempo que pode ser marcado nos relógios e registrado nos calendários.

**tempo Atmosférico e do Clima – t AC**

Contempla duas dimensões temporais distintas: (i) o estado em que se encontra a atmosfera por períodos de observação relativamente curtos (horas, dias ou no máximo semanas), essencial nas previsões do tempo; (ii) a regularidade de sucessivas condições de tempo reproduzidas ao longo de anos de coleta sistematizada, essencial no reconhecimento de tipos climáticos.

**tempo Geológico – t G**

Refere-se à escala cronológica composta por bilhões de anos que se ajusta à geohistória do planeta Terra; consequentemente, uma análise dos eventos que se sucederam ao longo do tempo profundo não coaduna com a produção do espaço geográfico, haja visto o quão recente é, do ponto de vista geológico, a origem e atuação da sociedade junto à natureza.

**tempo Histórico – t H**

Refere-se à dimensão temporal que se inicia com o surgimento da humanidade e que transcorre até hoje; ao longo dele ocorre uma cadeia de transformações, “suas causas e consequências, os períodos assim estabelecidos e a sua duração, os lugares de sua incidência” (SANTOS, 2006, p.88).

**tempo da espacialidade do fenômeno – t EF**

É o tempo do evento comandado pela sociedade, tal como preconizado por Santos (2006), daquele evento sempre atual e, não, do evento passado ou futuro; é o tempo do presente, mas não obrigatoriamente o instantâneo, em que se constrói a espacialidade do fenômeno carregada de elementos da atualidade.

Figura 5.4 - Categorias do conceito tempo reconhecidas na BNCC/Geografia (ensino Fundamental) e na Indicazioni Nazionali/Geografia (primo e secondo ciclo).

Cabe ressaltar que em relação a tempos outros encontrados nas normativas, como por exemplo o tempo social ou os tempos da natureza, optamos por não fazer uso dessas expressões, o que não quer dizer que não estejam esses tempos presentes nas normativas; preferimos usar as categorias apresentadas no parágrafo anterior em razão do modo pelo qual se lida na prática de sala de aula com o conceito tempo.

Como se pode notar da análise da tabela 5.4, os excertos selecionados e analisados das normativas não registram frequência de ocorrência para os tempos cronológico (tC) e atmosférico e do clima (tAC). O tempo geológico (tG) registrou baixa frequência de recorrência, chegando a aproximadamente 10% em ambos os documentos. O tempo da espacialidade do fenômeno perfaz 27,6% dos excertos na BNCC e, respectivamente 37,5% na normativa italiana. Essa frequência aumenta consideravelmente quanto ao tempo histórico (tH), presente em 62,1% na BNCC e 50% na *Indicazioni Nazionali*.

Tabela 5.4 - Frequência das categorias de tempo no texto da BNCC/Geografia (ensino Fundamental) e da *Indicazioni Nazionali*/Geografia (*primo e secondo ciclo*).

	Excertos por categoria do conceito tempo					Total
	t C	t AC	t G	t H	t EF	
<b>BNCC</b>	-	-	3 (10,3%)	18 (62,1)	8 (27,6%)	29
<b><i>Indicazioni Nazionali</i></b>	-	-	1 (12,5%)	4 (50%)	3 (37,5%)	8

Nas duas normativas, quando são mencionados os processos físico-naturais, orientase, em alguma medida, no sentido da retomada do tempo profundo ao se propor a relação com processos geológicos, geomorfológicos ou da evolução da vida na Terra, como apresentado no excerto a seguir da BNCC:

Do mesmo modo, os tempos da natureza não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural. (BNCC, 2018, p.361, grifo nosso)

A mesma preocupação se aplica no excerto a seguir da normativa italiana:

A história da natureza e a do homem, no entanto, desenrolam-se em tempos diferentes: os longos tempos da natureza estão entrelaçados, muitas vezes em conflito, com aqueles muito mais curtos do que o homem [...]. (INDICAZIONI NAZIONALI, 2012, p.56, grifos nossos)

Nesses exemplos é clara a demarcação da escala de tempo profundo no intuito que se compreenda as condições atuais do meio físico, como por exemplo o relevo, a vegetação, o clima, a disposição dos continentes, dentre outros temas, a partir de uma perspectiva que não é de ordem geográfica. Mas até que ponto os tempos da natureza são necessários e fundamentais na explicação das atuais condições do meio físico natural? Em que medida os tempos da natureza se vinculam com as espacialidades e práticas espaciais contemporâneas? Se estes tempos estão ligados meramente aos processos físicos, não está aí engendrado e se revelando parte da dicotomia entre Geografia física e Geografia humana?

No que diz respeito ao tempo da espacialidade do fenômeno, tal ideia não está diretamente indicada nos textos. No entanto, nos excertos extraídos das normativas é possível perceber situações geográficas em que se favorece o uso de um tempo a serviço da interpretação da espacialidade do fenômeno, ou seja, podem ser lidos através dessa perspectiva e levamos isso em consideração na categorização.

De modo generalizado e apesar das possibilidades de leitura na perspectiva do tempo da espacialidade do fenômeno, percebemos, mesmo assim, que os textos de ambas normativas orientam no sentido do tempo histórico. Apesar da normativa italiana trazer clara indicação de que a disciplina deve estar preocupada com questões atuais, como no excerto “A geografia está atenta ao presente, estudando as diversas articulações espaciais e seus aspectos demográficos, socioculturais e político-econômicos” (INDICAZIONI NAZIONALI, 2012, p.56), ela enfatiza o tempo passado e o tempo futuro, evocando o tempo histórico. Tudo indica que esta característica está ancorada na proposição da Geografia como uma disciplina direcionada à educação ambiental e patrimonial, na Itália. Por outro lado, a BNCC ancora-se muitas vezes em fatos históricos, de modo que o uso do tempo, assim como na normativa italiana, não está a serviço da interpretação da espacialidade do fenômeno, como por exemplo em: “[...] é necessário abordar a visão de mundo do ponto de vista do Ocidente, especialmente dos países europeus, desde a expansão marítima e comercial, consolidando o Sistema Colonial em diferentes regiões do mundo.” (BNCC, 2018, p.383, grifo nosso).

Como se pode depreender da análise da Tabela 5.5, as 123 habilidades da BNCC registram baixa frequência de recorrência dos tempos cronológicos (tC), atmosférico e do clima (tAC) e geológico (tG), chegando a estar presentes em quase 10% das habilidades. Essa frequência aumenta em relação ao tempo histórico (tH), presente em 17,9% das habilidades. Há possibilidades de interpretação do tempo da espacialidade do fenômeno (tEF) em 64,2% do total das habilidades. Em 8,1% das habilidades não há aplicabilidade do conceito tempo.

Tabela 5.5 - Frequência das categorias de tempo nas habilidades da BNCC/Geografia (ensino Fundamental).

		<b>Habilidades por categorias do conceito tempo</b>					
<b>Número de habilidades por ano escolar</b>		<b>Ausente</b>	<b>t C</b>	<b>t AC</b>	<b>t G</b>	<b>t H</b>	<b>t EF</b>
<b>1º ano</b>	11	04, 09	01, 08,	05, 10, 11	-	02	03, 06, 07
<b>2º ano</b>	11	09, 10	06, 08	-	-	01, 02, 05	03, 04, 07, 11



<b>3º ano</b>	11	06, 07	-	-	-	04	01, 02, 03, 05, 08, 09, 10, 11
<b>4º ano</b>	11	05, 09, 10	-	-	-	01, 02	03, 04, 06, 07, 08, 11
<b>5º ano</b>	12	-	-	-	-	08	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 09, 10, 11, 12
<b>6º ano</b>	13	08	-	03, 05	09	01, 02, 07	04, 06, 10, 11, 12, 13
<b>7º ano</b>	12	-	-	-	11	01, 05	02, 03, 04, 06, 07, 08, 09, 10, 12
<b>8º ano</b>	24	-	-	-	-	01, 02, 05, 06, 07, 08	03, 04, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24
<b>9º ano</b>	17	-	-	-	16	01, 06, 07	02, 03, 04, 05, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>10</b> <b>(8,1%)</b>	<b>4</b> <b>(3,3%)</b>	<b>5</b> <b>(4,1%)</b>	<b>3</b> <b>(2,4%)</b>	<b>22</b> <b>(17,9%)</b>	<b>79</b> <b>(64,2%)</b>

O tempo cronológico aparece, sobretudo, no 1º e 2º ano em todas as unidades temáticas e sempre relacionado aos locais de vivência e às atividades sociais. O tempo atmosférico e do clima foi identificado em habilidades no 1º e 6º ano sempre em associação aos ritmos naturais, às mudanças da atmosfera e aos padrões climáticos.

Nas habilidades qualificadas como tempo histórico, cuja a frequência é significativamente maior que aquelas dos tempos atmosférico e do clima e geológico,

a temporalidade histórica é marcada claramente com o uso de termos como transformações históricas, diferentes épocas e sistema colonial só para citar alguns exemplos, como nas seguintes habilidades: “(EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares” e “(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes”.

Apesar de interpretarmos a grande maioria das habilidades na temporalidade da espacialidade do fenômeno, a BNCC não faz esta distinção nem tampouco traz essa discussão ao privilegiar em seu texto o tempo histórico. Quanto às habilidades aqui categorizadas como tempo da espacialidade do fenômeno, tudo indica que, do modo como estão compostas, permitem ao docente a interpretação da habilidade nessa perspectiva de análise, a exemplo da habilidade “(EF05GE01) Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura”.

Como se pode concluir a partir da análise da tabela 5.6, na investigação do conceito tempo nos objetivos de aprendizagem da normativa italiana, não encontramos aplicabilidade em 45,8% do total dos objetos. Não há registro de tempo cronológico, atmosférico e do clima (tAC) e geológico (tG). O tempo histórico (tH) registrou frequência de 12,5%. O tempo da espacialidade do fenômeno (tEF) corresponde a 41,7% das recorrências.

Tabela 5.6 - Frequência das categorias de tempo nos objetos de aprendizagem da *Indicazioni Nazionali/Geografia (primo e secondo ciclo)*.

Objetivos de aprendizagem por categorias do conceito tempo						
Número de objetivos por ano escolar	Ausente	t C	t AC	t G	t H	t EF
Até a classe III primária	08	01, 02, 03	-	-	-	04, 05, 06, 07

<b>Até a classe V primaria</b>	08	01, 04, 05, 07	-	-	06	02, 03, 08
<b>Até a classe III secundaria</b>	09	01, 02, 03, 07	-	-	05, 09	04, 06, 08
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>11 (45,8%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>3 (12,5%)</b>
						<b>10 (41,7%)</b>

A significativa ausência da dimensão temporal em quase metade dos objetivos de aprendizagem está estritamente relacionada com aprendizagens que demandam conhecimentos como: a orientação, a lateralidade, o deslocamento no espaço, a localização absoluta, o uso de mapas e de escalas cartográficas, pura e simplesmente. O traço comum a todos esses objetivos de aprendizagem é, portanto, a não consideração da dimensão temporal que esteja a serviço da interpretação da espacialidade. Esse resultado nos leva a inferir que a normativa italiana realça os conhecimentos cartográficos. Vale ressaltar que esses objetivos em específico estão distribuídos proporcionalmente em todos os períodos escolares.

Quanto ao tempo histórico, ele está posto nos objetivos de aprendizagem que evocam o passado, como em quadros sócio-históricos do passado, evolução ao longo do tempo e evolução histórica, política e econômica, ou seja, um uso do tempo meramente histórico, dividido em períodos, em uma sucessão de acontecimentos.

Apesar de na normativa italiana ser maior a frequência relativa ao tempo da espacialidade dos fenômenos, assim como na BNCC, lembramos que o efetivo emprego dos objetos de aprendizagem segundo esta temporalidade é dependente de sua leitura e tratamento pelo docente. Assim como a BNCC, a normativa italiana não traz nenhuma discussão e delimitação a esse respeito.

A análise do conceito tempo nas normativas brasileira e italiana é sintetizada nas figuras 5.5 e 5.6; na primeira figura são representadas as frequências das categorias de tempo que decorrem da análise dos excertos e, na segunda, as frequências das

categorias de tempo segundo a análise das habilidades e dos objetivos de aprendizagem.

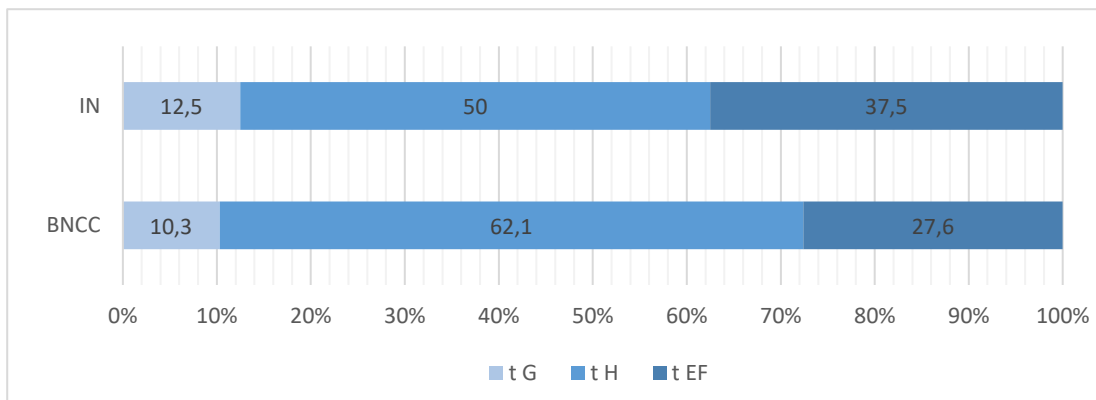


Figura 5.5 - Desempenho da categoria tempo na BNCC e na Indicazioni Nazionali segundo a análise dos excertos.

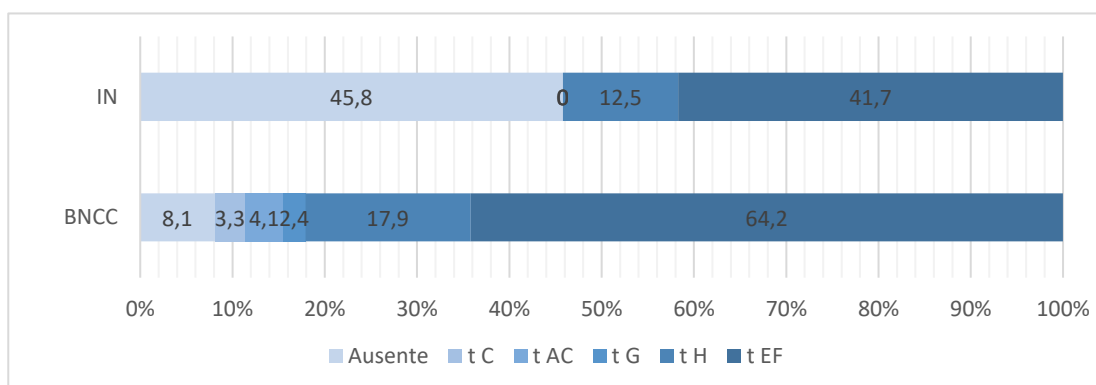


Figura 5.6 - Desempenho da categoria tempo na BNCC e na Indicazioni Nazionali segundo a análise das habilidades e dos objetivos de aprendizagem.

### 5.2.3 O conceito escala

Na análise das normativas, não há, ao longo dos textos, nenhuma diretriz que se refira diretamente à categorização da escala. No entanto, tudo indica que há uma orientação no sentido da escala geográfica. Na BNCC é possível perceber tal indicação na afirmação a seguir, que enfatiza a importância do trânsito entre escalas no sentido geográfico: “[...] articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global” (BNCC, 2018, p.362). Na normativa italiana aparece a mesma preocupação da análise multiescalar, do local ao contexto mundial, como: “A comparação da própria realidade (espaço vivido) com a global, e vice-versa, é facilitada pela comparação

contínua de representações espaciais, lidas e interpretadas em diferentes escalas [...]” (INDICAZIONI NAZIONALI, 2012, p.56).

Nos resta saber se essas relações entre níveis escalares trazidas pelas normativas coadunam com o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico, de modo a favorecer a compreensão da intensidade e da abrangência dos fenômenos em níveis escalares diferentes, contemplando análises que consideram o vivido, por exemplo. O que nos faz indagar: Qual escala atende à análise geográfica?

Do ponto de vista da construção do Raciocínio Geográfico a escala cartográfica é, sem dúvida, importante, desde que aplicada e relacionada ao problema investigado. Portanto, medir distâncias ou compreender proporcionalidades das frações da divisão de uma superfície em diferentes níveis escalares pode ser meramente uma etapa. É necessário ultrapassar as dimensões cartesianas do conceito escala. Considerar a escala geográfica exige a compreensão das relações de fluxo e de abrangência e magnitude dos fenômenos imprescindíveis na investigação da espacialidade do fenômeno, pautando-se na relação sociedade-natureza. Em relação à metodologia de ensino, espera-se que as análises considerem a escala do fenômeno e a escala de análise, de modo que promova um ensino socialmente significativo e que favoreça a compreensão da complexidade espacial (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2017b).

Do mesmo modo que os conceitos espaço e tempo, o conceito escala é polissêmico e serve a inúmeras áreas do conhecimento. Neste ponto cabe uma ressalva: optamos por não fazer uso de outras categorias escalares ou subdivisões da escala geográfica que porventura estejam presentes nas normativas, como por exemplo: a escala do fenômeno, a escala de análise e a escala de ação (SOUZA, 2016); a escala relativa e a escala relacional; e, tampouco, levar em consideração a utilização de termos espaço-escalares preestabelecidos e fixos (SOUZA, 2016; CASTRO, 2017).

Entendemos que essas questões são complexas e nos levam a uma série de outras questões caras ao entendimento da escala geográfica, de modo que acreditamos que sejam necessárias pesquisas que tratam deste tema. Mesmo que a escala geográfica mereça investigações mais aprofundadas e detalhadas, este não é um objetivo específico desta pesquisa. Sobre a escala geográfica, o artigo ‘Por uma

Geomorfologia socialmente significativa na Geografia Escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes', de Roque Ascenção e Valadão (2017b), traz reflexões sobre caminhos possíveis.

Diante do exposto, ao analisar as normativas, optamos por categorizar as escalas em cartográfica (eC) e geográfica (eG) (Figura 5.7).

#### **escala Cartográfica – e C**

Refere-se ao resultado matemático da redução do mundo real para a representação gráfica, permitindo avaliar distâncias e obter medidas a partir do uso dos mapas; permite averiguar a distância entre os objetos de um mapa, ou das dimensões e proporções do que está sendo representado cartograficamente.

#### **escala Geográfica – e G**

Refere-se à intensidade e à abrangência de um fenômeno e à relação de fluxo que o constitui; sendo definida a partir da análise do próprio fenômeno, ao qual deve-se “colocar em primeiro plano a natureza das relações sociais, práticas espaciais incluídas, cuja percepção poderá variar bastante” (SOUZA, 2016, p.198).

Figura 5.7 - Categorias do conceito escala reconhecidas na BNCC/Geografia (ensino Fundamental) e na *Indicazioni Nazionali/Geografia (primo e secondo ciclo)*.

Todos os excertos que tratam da escala na BNCC nos conduzem à escala geográfica (seja ela relativa ou relacional) (Tabela 5.7), como apresentado nos trechos a seguir:

Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes. (BNCC, 2018, p.360)

Para isso, parte da compreensão de que, na realidade atual, a divisão internacional do trabalho e a distribuição da riqueza tornaram-se muito mais fluidas e complexas do ponto de vista das interações espaciais e das redes de interdependência em diferentes escalas. (BNCC, 2018, p.382)

No caso da normativa italiana, 71,4% dos excertos se referem à escala geográfica, como no excerto a seguir: “[...] habituando-se a analisar cada elemento no seu contexto espacial e de uma forma multiescalar, desde o local até ao contexto mundial.” (INDICAZIONI NAZIONALI, 2012, p.56). Para a escala cartográfica, a frequência de recorrência é de 28,6% (tabela 5.7). De qualquer modo, as informações e orientações sobre a escala são escassas em ambos os documentos.

Tabela 5.7 - Frequência das categorias de escala no texto da BNCC/Geografia (ensino Fundamental) e da *Indicazioni Nazionali*/Geografia (*primo e secondo ciclo*).

Excertos por categoria do conceito escala			
	e C	e G	Total
<b>BNCC</b>	0 (0%)	25 (100%)	25
<b><i>Indicazioni Nazionali</i></b>	2 (28,6%)	5 (71,4%)	7

Como se pode perceber da análise da tabela 5.8, as 123 habilidades analisadas registram baixa frequência de recorrência da escala cartográfica (eC), presente em 9% delas. Conquanto, essa frequência aumenta consideravelmente quanto à escala geográfica (eG), perfazendo 90,2% das habilidades. Somente em 0,8% das habilidades não há aplicabilidade do conceito de escala.

Tabela 5.8 - Frequência das categorias de escala nas habilidades da BNCC/Geografia (ensino Fundamental).

Habilidades por categorias do conceito escala				
Número de habilidades por ano escolar		Ausente	e C	e G
<b>1º ano</b>	11		09	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 10, 11
<b>2º ano</b>	11	-	09, 10	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 11
<b>3º ano</b>	11	-	06, 07	01, 02, 03, 04, 05, 08, 09, 10, 11
<b>4º ano</b>	11	-	09, 10	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 11
<b>5º ano</b>	12	-	08	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 09, 10, 11, 12
<b>6º ano</b>	13	-	08	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 09, 10, 11, 12, 13
<b>7º ano</b>	12	05	09, 10	01, 02, 03, 04, 06, 07, 08, 11, 12

<b>8º ano</b>	24	-	-	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24
<b>9º ano</b>	17	-	-	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>1</b> <b>(0,8%)</b>	<b>11</b> <b>(9%)</b>	<b>111</b> <b>(90,2%)</b>

A escala geográfica na BNCC consta naquelas habilidades que demandam a ideia de fluxo, abrangência, intensidade, assim como as interrelações entre os objetos e fenômenos, a exemplo das seguintes habilidades: “(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas” ou “(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América”. Nesses dois exemplos há possibilidade de desenvolvimento de um raciocínio escalar entre relações e interrelações.

Como exemplo de referência clara ao uso da escala cartográfica na BNCC tomamos a seguinte habilidade: “(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas”. Neste caso, o que importa é o tratamento da escala sob a perspectiva meramente métrica e matemática.

Em somente 1 habilidade não encontramos referência à situações geográficas que envolvam escalas; nela o conteúdo histórico está fortemente indicado: “(EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo”.

No caso da normativa italiana os objetivos de aprendizagem registram frequência de recorrência da escala cartográfica (eC) em 29,2%. Não obstante, essa frequência



aumenta consideravelmente quanto à escala geográfica (eG), presente em 66,6% dos objetivos. Em somente 4,1% não há aplicabilidade do conceito escala (tabela 5.9).

Tabela 5.9 - Frequência das categorias de escala nos objetos de aprendizagem da *Indicazioni Nazionali/Geografia* (primo e secondo ciclo).

Número de objetivos por ano escolar		Objetivos de aprendizagem por categorias do conceito escala		
		Ausente	e C	e G
Até a classe III primaria	08	-	02, 03	01, 04, 05, 06, 07
Até a classe V primaria	08	01	04, 05	02, 03, 06, 07, 08
Até a classe III secondaria	09	-	01, 02, 03	04, 05, 06, 07, 08, 09
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>1</b> <b>(4,2%)</b>	<b>7</b> <b>(29,2%)</b>	<b>16</b> <b>(66,6%)</b>

A escala cartográfica (eC) consta naqueles objetivos de aprendizagem que se aproximam do espaço absoluto e, conseqüentemente, demandam localização, posição e medidas, o que reduz possibilidades de relações outras. Está presente principalmente nos objetos associados à orientação e à geograficidade.

Quanto à escala geográfica (eG), essa foi considerada quando o objetivo de aprendizagem permite conceber situações que envolvem, em alguma medida, fluxo, intensidade, abrangência e expansão dos fenômenos, como no objetivo a seguir: “Reconhecer, no seu próprio ambiente de vida, as funções dos vários espaços e suas conexões, as intervenções positivas e negativas do homem e projetar soluções, exercendo uma cidadania ativa”. Mesmo que o objetivo de aprendizagem esteja limitado a uma determinada circunstância, consideramos em sua categorização suas possibilidades de trabalho com a escala geográfica, a exemplo deste objetivo: “Identificar e descrever os elementos físicos e antropogênicos que caracterizam as paisagens do ambiente de vida da sua região”. Neste caso, assim como em outros, não entendemos que o objetivo de aprendizagem está no âmbito das possibilidades da escala cartográfica.

No conjunto da análise da normativa italiana percebemos que as indicações contidas no documento esclarecem pouco ou quase nada em relação às categorias de escala e seus usos. Esse esclarecimento não constitui, portanto, uma preocupação expressa no documento.

A figuras 5.8 e 5.9 sintetizam a análise do conceito escala nas normativas brasileira e italiana; a figura 5.8 representa as frequências das categorias de escala na análise dos excertos e, a figura 5.9, as frequências das categorias de escala que decorrem da análise das habilidades e dos objetivos de aprendizagem.

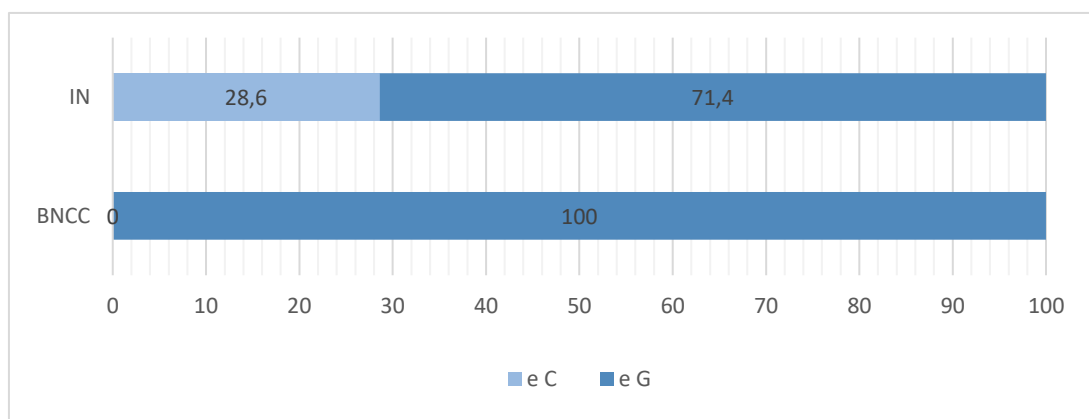


Figura 5.8 - Desempenho da categoria escala na BNCC e na Indicazioni Nazionali segundo a análise dos excertos.

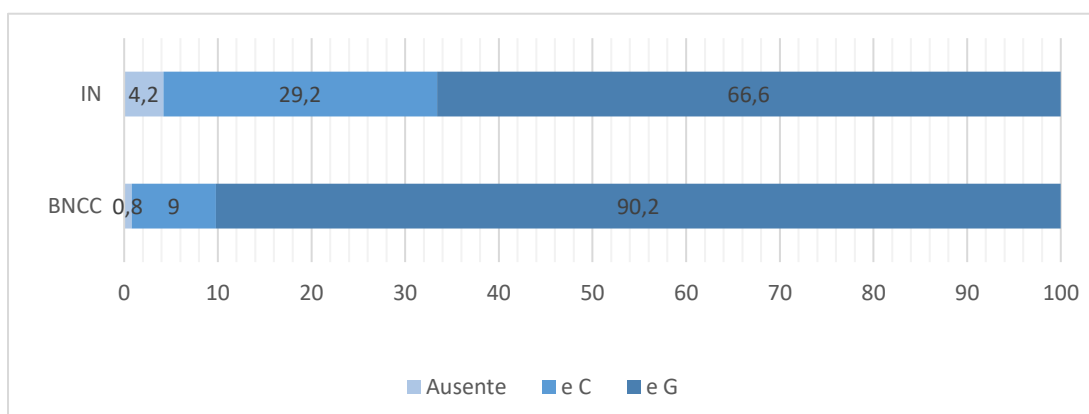


Figura 5.9 - Desempenho da categoria escala na BNCC e na Indicazioni Nazionali segundo a análise das habilidades e dos objetivos de aprendizagem.

#### 5.2.4 Os processos

De acordo com a abordagem de Roque Ascenção e Valadão (2017b), ao utilizarmos o espaço, a escala, o tempo, assim como o tripé metodológico (localizar, descrever e interpretar) no desenrolar da análise de uma situação geográfica, estamos buscando compreender sobre os processos que se manifestam na produção do espaço.

Partindo deste princípio, os processos fazem parte dos denominados conceitos estruturadores (permanentes) e, por essa razão, estarão presentes em toda e qualquer análise de uma determinada situação geográfica. Conseqüentemente, os questionamentos postos diante de uma situação geográfica implicam em compreender quais e como os processos atuam no espaço e, mais ainda, em revelar as espacialidades que deles decorrem. Desta forma, à luz da interpretação de uma situação geográfica, acessamos outros conceitos (estruturantes) que são essenciais à sua compreensão, mas que são variáveis e dependentes dos processos que se manifestam em uma situação geográfica específica posta sob análise. O cerne do Raciocínio Geográfico reside nesta argumentação sistemática, decompondo os elementos e compreendendo as relações, buscando os vínculos lógicos com os outros elementos que se articulam com a realidade em questão.

Partindo dessa perspectiva é que, na análise das normativas brasileira e italiana, buscamos compreender sob qual ponto de vista os processos estão postos, se são vistos como um conjunto indissociável de processos que fazem um fenômeno atuar sobre um dado espaço, se compõem de forma coordenada e lógica determinada situação geográfica. Ou seja, se são previstos de forma fragmentada, de modo a conduzir ao estudo descomprometido com a totalidade. Estamos cientes de que o estudo de um único conceito ou componente espacial não explica a realidade geográfica, o que nos levou a explorar nas normativas o conceito processo sob a lógica da fragmentação e da sistematização.

Diante do exposto, categorizamos as referências aos processos nas normativas em processos sistêmicos (pS) e processos fragmentados (pF), sejam eles de ordem natural e antropogênica/social, mas sempre ligados às práticas espaciais inerentes à uma dada situação geográfica (figura 5.10). Não buscamos encontrar o conceito de

processo, mas o exercício intelectual e a maneira que os processos são considerados. Em outras palavras, buscamos compreender se é possível prever uma situação geográfica a partir dos textos, das habilidades e dos objetivos de aprendizagem em que se revelam os processos em curso.

<p><b>Processo Fragmentado – p F</b></p> <p>Revela a abordagem dos conteúdos de forma fragmentada, onde não há conexão entre os processos e fenômenos de uma situação geográfica; é o plano de gaveta, onde se estuda processo por processo, conceito por conceito, componente por componente. Não explica, conseqüentemente, a realidade.</p>
<p><b>Processo Sistêmico – p S</b></p> <p>Refere-se à abordagem integrada, problematizada e dinâmica, em que se relaciona e articula conceitos, componentes, fenômenos e processos, situando-os em relação a outros, permitindo uma análise sistêmica de determinada situação geográfica. Nesta abordagem, o que se leva em consideração são as inter-relações que os agentes estabelecem entre si e com as estruturas que, de fato, dão sentido e vida a um sistema (CACHINHO, 2000, p.177).</p>

Figura 5.10 - Categorias elaboradas para a abordagem dos processos na BNCC/Geografia (ensino Fundamental) e na Indicazioni Nazionali/Geografia (primo e secondo ciclo).

Na análise das normativas buscamos selecionar excertos que se referem aos processos de modo geral, bem como aqueles que nos remete à ideia de situação geográfica. Como se verifica na tabela 5.10, há uma discrepância entre os dados das normativas analisadas. Nos excertos relacionados aos diferentes tipos de processos identificados no texto da BNCC não há registro de recorrência de processos que coadunem com a fragmentação, pois é clara a proposição pela análise da situação geográfica compreendida como um conjunto de relações. Portanto, na BNCC a frequência de recorrência de processos sistêmicos está presente em 100% dos excertos. Na normativa italiana, os 11 excertos analisados registram menor frequência de recorrência de processos sistêmicos, chegando a 45,5% dos objetivos. Essa frequência aumenta para 54,5% quanto aos processos fragmentados.

Tabela 5.10 - Frequência das categorias de processo no texto da BNCC/Geografia (ensino Fundamental) e da Indicazioni Nazionali/Geografia (primo e secondo ciclo).

	Excertos por categoria do conceito processo		
	p F	p S	Total
<b>BNCC</b>	0 (0%)	25 (100%)	25
<b>Indicazioni Nazionali</b>	6 (54,5%)	5 (45,5%)	11

Considerando os processos sistêmicos, encontramos termos como: “compreensão de unidade”, “nunca acontece isoladamente”, “os objetos se repartem pelo espaço”, “mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza”, “o entendimento das abordagens complexas da realidade”. Esses termos nos remetem à unidade de uma determinada situação a partir do texto da BNCC. Na normativa italiana, encontramos termos como “nos permite relacionar questões”, “estudando as diversas articulações espaciais e seus aspectos”, “permite a comparação sobre as grandes questões comuns”, o que nos leva a compreender de que se trata, em certa medida, de processos sistêmicos.

Por outro lado, alguns termos presentes na normativa italiana nos remetem à fragmentação dos processos, como, por exemplo: “analisar cada elemento no seu contexto espacial”, “reconhece e nomeia os principais ‘objetos’ físicos geográficos”, “Identifica as características que conotam as paisagens”, “Reconhece nas paisagens [...] os elementos físicos significativos”.

Quanto às habilidades da BNCC, as 123 habilidades analisadas registram baixa frequência de recorrência dos processos fragmentados (pF), que representam 7,3% do total. Essa frequência aumenta consideravelmente quanto aos processos sistêmicos (pS), presente em 82,9% das habilidades. Em 9,8% das habilidades não há aplicabilidade do conceito de processo, como demonstrado na tabela 5.11.

Tabela 5.11 - Frequência das categorias de processo nas habilidades da BNCC/Geografia (ensino Fundamental).

<b>Habilidades por categorias do conceito processo</b>				
<b>Número de habilidades por ano escolar</b>		<b>Ausente</b>	<b>p F</b>	<b>p S</b>
<b>1º ano</b>	11	02, 08, 09	10, 11	01, 03, 04, 05, 06, 07
<b>2º ano</b>	11	10	08, 09	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 11
<b>3º ano</b>	11	06, 07	-	01, 02, 03, 04, 05, 08, 09, 10, 11
<b>4º ano</b>	11	03, 09, 10	-	01, 02, 04, 05, 06, 07, 08, 11

<b>5º ano</b>	12	-	-	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12
<b>6º ano</b>	13	08	09	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 10, 11, 12, 13
<b>7º ano</b>	12	05	11, 12	01, 02, 03, 04, 06, 07, 08, 09, 10
<b>8º ano</b>	24	-	-	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24
<b>9º ano</b>	17	06	07, 16	01, 02, 03, 04, 05, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>12 (9,8%)</b>	<b>09 (7,3%)</b>	<b>102 (82,9%)</b>

Não há aplicabilidade do conceito de processo, sob a perspectiva geográfica, naquelas habilidades que propõem, por exemplo: identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas; distinguir funções de órgãos públicos; associar critérios de divisão do mundo em Ocidente e Oriente; criar mapas mentais de itinerários; aplicar princípios de localização e posição de objetos; identificar e interpretar imagens; reconhecer e elaborar legendas; comparar tipos de mapas; medir distâncias; dentre outros.

Os processos fragmentados constam naquelas habilidades que demandam, por exemplo: a análise de componentes físicos naturais de forma isolada; a identificação de formas de representação; a identificação de objetos e lugares de vivência; a descrição de características de lugares; a elaboração de modelos tridimensionais que visam à representação de estruturas da superfície; a identificação e comparação de diferentes domínios morfoclimáticos em larga escala.

Quanto aos processos sistêmicos, cuja frequência de recorrência na BNCC é significativamente maior que aquela dos processos fragmentados, esses estão presentes em habilidades que contêm expressões como: estabelecer conexões, relações e interações; relacionar situações e mudanças; analisar aspectos, interações, padrões, informações para compreender determinada situação;

compreender fluxos e fatores; explicar interações; investigar e discutir aspectos e propostas; analisar consequências, vantagens e desvantagens; dentre outros.

Como se pode depreender da análise da *Indicazioni Nazionali* (Tabela 5.12), seus 24 objetivos de aprendizagem registram menor frequência de recorrência dos processos sistêmicos (pS) – 29,2% deles. Essa frequência aumenta quanto aos processos fragmentados (pF), presentes em 37,5% dos objetivos. Em 33,3% dos objetivos de aprendizagem não há aplicabilidades do conceito processo.

Tabela 5.12 - Frequência das categorias de processo nos objetivos de aprendizagem da *Indicazioni Nazionali*/Geografia (primo e secondo ciclo).

Número de objetivos por ano escolar		Objetivos de aprendizagem por categorias do conceito processo		
		Ausente	p F	p S
Até a classe III primaria	08	01, 02, 03	04, 05	06, 07
Até a classe V primaria	08	01, 04	03, 05, 06, 07	02, 08
Até a classe III secondaria	09	01, 02, 03	04, 05, 07	06, 08, 09
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>8 (33,3%)</b>	<b>9 (37,5%)</b>	<b>7 (29,2%)</b>

Do mesmo modo que nas habilidades da BNCC, na *Indicazioni Nazionali* não há aplicabilidade do conceito processo em objetivos de aprendizagem meramente relacionados ao conhecimento cartográfico, como: mover-se no espaço; representar objetos e ambientes em perspectiva vertical; ler e interpretar plantas e mapas; orientar-se usando bússola; localizar países no mapa etc.

Os processos fragmentados, cuja frequência é maior que aquela dos processos sistêmicos, constam naqueles objetivos que demandam a localização absoluta, a identificação e descrição dos elementos físicos e antropogênicos, a análise de características físicas, o interpretar e o comparar de certas características das paisagens, a aquisição do conceito de região, a utilização de mapas e outras ferramentas inovadoras. Na *Indicazioni Nazionali*, de modo geral, o sentido de

localizar é absoluto e tudo indica que o descrever é no sentido de se inventariar, portanto, em nossa interpretação tais ações, postas como estão, não indicam a interrelação entre elementos, objetos, fenômenos e processos. Assim sendo, consideramos estes objetivos como de abordagem fragmentada.

Quanto aos processos sistêmicos na normativa italiana, estão eles expressos em objetivos de aprendizagem que nos remetem à compreensão de um todo integrado, tal como se verifica nas seguintes expressões: compreender o espaço organizado e modificado; reconhecer funções e conexões; identificar problemas relacionados; analisar as inter-relações.

No caso da BNCC o texto é claro ao indicar a situação geográfica como uma abordagem integrativa e preocupada com o conjunto das relações, e este fator está presente nas habilidades. Por outro lado, mesmo que isso não esteja explicitamente contido na normativa italiana, é possível identificar em alguns objetivos e em poucas partes do texto esse sentido que versa contrariamente ao plano de gavetas. Contudo, a grande parte dos objetivos de aprendizagem não conduz necessariamente ao desenvolvimento e exercício de processos que nos leve à compreensão de determinadas situações geográficas.

A figuras 5.11 e 5.12 sintetizam a análise do conceito processo nas normativas brasileira e italiana; a figura 5.11 representa as frequências das categorias de processos na análise dos excertos e, a figura 5.12, as frequências das categorias de processo que decorrem da análise das habilidades e dos objetivos de aprendizagem.

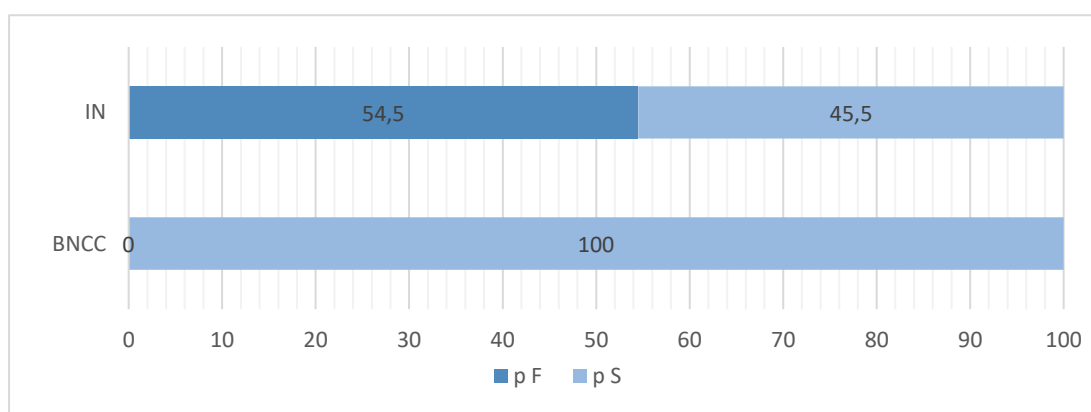


Figura 5.11- Desempenho da categoria processos na BNCC e na Indicazioni Nazionali segundo a análise dos excertos.



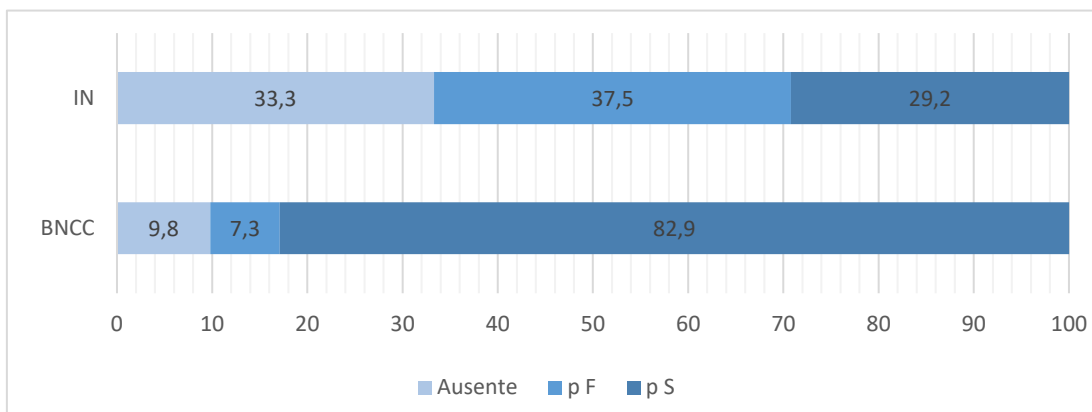


Figura 5.12 - Desempenho da categoria processos na BNCC e na Indicazioni Nazionali segundo a análise das habilidades e dos objetivos de aprendizagem.

### ***A frequência dos Conceitos Estruturadores***

Nas figuras a seguir, selecionamos a frequência dos conceitos estruturadores que mais se aproximam do que se espera deles na construção do Raciocínio Geográfico, ou seja, selecionamos a frequência do espaço relacional, do tempo das espacialidades do fenômeno, da escala geográfica e dos processos sistêmicos contidos nos excertos selecionados (figura 5.13), nas habilidades (BNCC) e objetivos de aprendizagem (*Indicazioni Nazionali*) (figura 5.14).

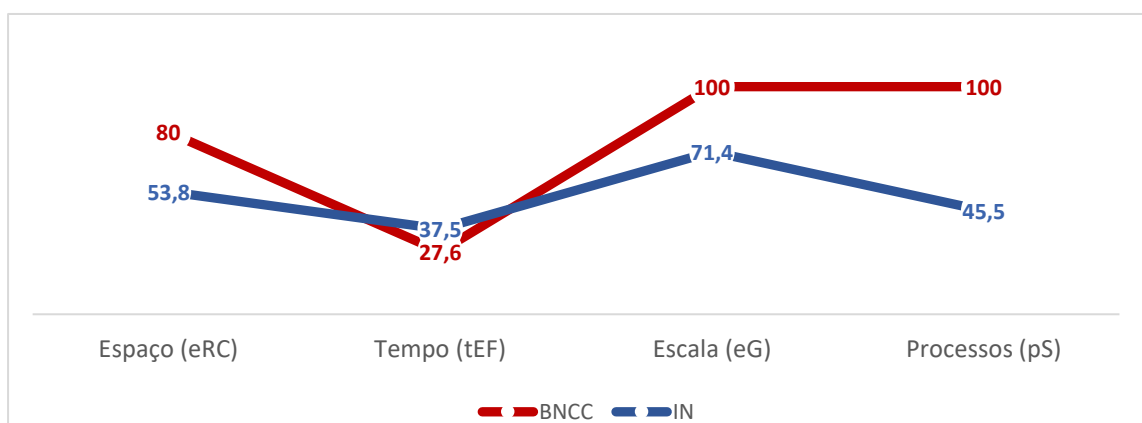


Figura 5.13 - Frequência dos conceitos estruturadores que mais se aproximam do que se espera de sua funcionalidade na construção do Raciocínio Geográfico a partir da interpretação dos excertos.

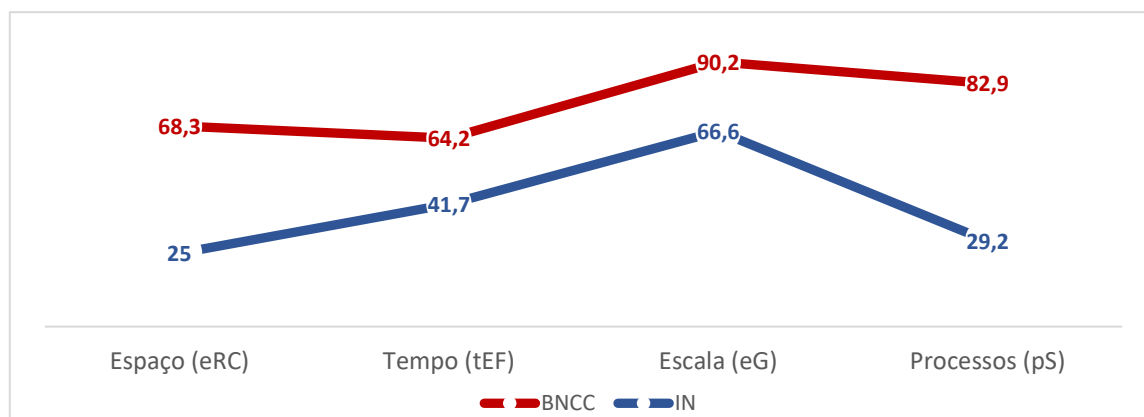


Figura 5.14 - Frequência dos conceitos estruturadores que mais se aproximam do que se espera de sua funcionalidade na construção do Raciocínio Geográfico a partir da interpretação das habilidades e dos objetivos de aprendizagem.

A partir dessa seleção de dados, importante ressaltar que no caso dos conceitos espaço e processos, suas frequências nas habilidades (BNCC) e nos objetivos de aprendizagem (*Indicazioni Nazionali*), assim como da interpretação dos excertos extraídos em ambas normativas, registram uma correspondência entre os resultados, ou seja, os sentidos desses conceitos estão em alinhamento com a interpretação do texto de modo geral.

O mesmo não se verifica quanto à frequência da escala geográfica na *Indicazioni Nazionali*, que na interpretação dos excertos tem 71,4% de frequência e nos objetivos de aprendizagem apresenta 66,6%, e, no entanto, ao interpretarmos o texto em sua totalidade, percebemos que é priorizado o espaço absoluto. Neste sentido, em alguma medida, a escala cartográfica pode ganhar relevância. Na BNCC não encontramos essa correspondência.

O conceito tempo das espacialidades do fenômeno na BNCC apresenta 64,2% de frequência nas habilidades. No entanto, considerando a interpretação do texto da BNCC, percebemos que o tempo histórico é privilegiado. Essa tendência é reforçada ao levarmos em consideração a interpretação dos excertos, onde a frequência do tempo da espacialidade do fenômeno está em 27,6%. No caso da *Indicazioni Nazionali*, apesar do tempo histórico registrar frequência baixa, não há a presença do tempo em 45,8% dos objetivos de aprendizagem. De modo semelhante à BNCC, o tempo histórico é marcadamente privilegiado no texto da normativa italiana.

Cabe lembrar que a frequência registrada quanto aos conceitos estruturadores diz respeito às possibilidades que são apresentadas, de tal modo que tudo isso é dependente da interpretação do sujeito acerca do que está contido no texto ao considerar a funcionalidade destes conceitos na construção do Raciocínio Geográfico proposto.

### 5.2.5 O tripé metodológico localizar – descrever – interpretar

O tripé metodológico é um fazer metodológico que promove o desenvolvimento do objeto de estudo e dos conceitos permanentes e ocasionais que envolvem o Raciocínio Geográfico. É na engrenagem do processo de aprendizagem que se articulam os movimentos intelectuais cognitivos localizar, descrever e interpretar, sempre sob o exercício dialogado, dialético, intercambiado, em rede e, de forma alguma, etapista, que o fazer metodológico da Geografia se viabiliza.

Como localizar, descrever e interpretar são movimentos intelectuais que se atravessam e intercambiam metodologicamente durante uma análise geográfica (Figura 5.15), não buscamos reconhecê-los em cada habilidade ou objetivos de aprendizagem. Assim o fizemos na interpretação dos textos das normativas curriculares, principalmente naqueles trechos dos documentos que tratam da metodologia de ensino da Geografia.

#### **Localizar**

Processo cognitivo de caráter relacional que visa responder ‘Onde?’. Ultrapassa sua condição absoluta baseada em referenciais cartesianos e em direções cardeais. Busca-se responder o contexto ao qual determinado fenômeno ou componente está inserido; considera o local de ocorrência e a materialização do fenômeno, assim como, seus atributos e outros componentes espaciais, tanto de ordem física quanto de ordem social; nos indica o conjunto de circunstâncias em relação direta e indireta com o espaço (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014, 2017a, 2017b).

#### **Descrever**

Processo cognitivo que visa responder ‘Como?’. Ultrapassa sua condição de listar dados ou informações. Refere-se à descrição explicativa, que deve ter em sua base a localização e a situação para ser considerada geográfica (GOMES, 2017). Deve ser constituído a partir da distribuição (disposição), fornecendo dados e informações sobre a dispersão (deslocamento, direção, área de extensão etc.) e concentração (conversão, densidade, conjunto e centralidade) do fenômeno (ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO e SILVA, 2018; ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014), o que permite compreender a ordem, o arranjo da situação geográfica.

**Interpretar**

Processo cognitivo que visa responder o 'Por quê?'. Refere-se à associação entre o localizar e o descrever, produzindo interpretações dos processos que atuam sobre ou a partir do fenômeno, levando à compreensão da espacialidade do fenômeno. A interpretação da espacialidade do fenômeno parte da compreensão da questão construída e delineada do movimento de leitura que a situação geográfica levanta ao se estabelecer no espaço. Deste modo, "investiga-se como uma cadeia de eventos se materializa no espaço e como esse espaço reage e requalifica tais fenômenos" (CRUZ e ROQUE ASCENÇÃO, 2021, p11).

Figura 5.15 - Aproximações conceituais dos movimentos intelectuais que compõem o tripé metodológico.

Na leitura e interpretação das normativas chegamos a uma síntese quanto aos movimentos intelectuais que compõem o tripé metodológico, tal como registrado nos documentos. Essa interpretação é sintetizada na figura a seguir.

	Tripé metodológico		
	Localizar	Descrever	Interpretar
<b>BNCC</b>	Perspectiva relacional	Descrição explicativa	Interpretação da espacialidade do fenômeno de forma implícita
<b><i>Indicazioni Nazionali</i></b>	Perspectiva absoluta	Enumeração de informações e características	Não há indicações sobre a interpretação da espacialidade do fenômeno

Figura 5.16 - Movimentos intelectuais do tripé metodológico presentes no texto da BNCC/Geografia (ensino Fundamental) e da Indicazioni Nazionali/Geografia (primo e secondo ciclo).

Especificamente na BNCC, o localizar está posto majoritariamente sob a perspectiva relacional, mesmo que o texto registre que a ênfase do aprendizado é na posição relativa dos objetos no espaço e no tempo.

Por outro lado, a BNCC explicita que a descrição deve ultrapassar a condição meramente descritiva e, para tanto, indica o domínio de conceitos e generalizações como recurso capaz de conduzir à compreensão das múltiplas relações que conformam a realidade.

No caso da interpretação, mesmo que não encontramos na BNCC explicações sobre seu significado e papel dentro da análise geográfica, está presente ao evocar os princípios do Raciocínio Geográfico, assim como na descrição dos principais

conceitos da Geografia e na interpretação das habilidades, fato que confere à normativa brasileira comprometimento com as interpretações espaciais.

No caso da *Indicazioni Nazionali* o localizar é, na sua grande maioria, de cunho absoluto, principalmente quando se considera os objetivos de aprendizagem do campo da orientação e da geografia.

Como a identificação de elementos é uma constante nos objetivos de aprendizagem da normativa italiana, mediante enumeração de informações e individualização de características, sem relações e interrelações, entendemos que a descrição assume um papel de inventário. Ainda sobre a descrição, identificamos que o mais próximo do descrever no sentido aqui proposto, seja individualizar características que permitam estabelecer analogia e diferenças entre as principais paisagens europeias e de outros continentes, como está posto em um dos objetivos de aprendizagem.

Já no que diz respeito à interpretação, ela está na *Indicazioni Nazionali* relacionado à interpretação: de mapas do espaço vivido; dos variados tipos de cartas geográficas; das características das paisagens da Itália, da Europa e do mundo por meio de mapas, portanto, distante da proposta de responder ao 'por quê' e de permitir a análise da espacialidade do fenômeno.

### **5.2.6 A situação geográfica e a pergunta geográfica**

Em razão da importância fundamental que a situação geográfica e a pergunta geográfica exercem no desenvolvimento do Raciocínio Geográfico, na análise das normativas curriculares brasileira e italiana buscamos compreender em que medida essas ações intelectuais estão presentes e como são elas concebidas (Figura 5.17).

#### **Situação Geográfica**

A ideia de situação geográfica está vinculada à noção de evento; trata-se de uma instância de análise e síntese, a qual contribui como um instrumento metodológico, sendo que a sua análise consente identificar problemas a se pesquisar, nos permitindo, assim, compreender os fenômenos; e, no que diz respeito à síntese, essa nos permite olhar para um conjunto de relações horizontal e verticalmente (SILVEIRA, 1999); a situação geográfica deve ser interpretada levando em conta a elucidação do seu sentido.

### **Pergunta Geográfica**

Parte de uma determinada situação geográfica e se refere a uma questão de cunho geográfico, que funciona como orientação de ensino a ser desenvolvida pelo professor. Portanto, tal pergunta é sistematizadora da problemática que se apresenta (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2017a); “a pergunta dirigida a uma determinada situação é essencial para que se instaure uma análise de fato geográfica e o caminho percorrido para responder tal questão possibilitará o desenvolvimento do raciocínio geográfico” (SILVA, 2021, p.51).

Figura 5.17 Aproximações conceituais quanto a situação geográfica e a pergunta geográfica.

A BNCC traz a situação geográfica como um conjunto de relações que, uma vez submetido à análise, busca-se por características fundamentais de um determinado lugar na sua relação com outros lugares. O texto aponta que a situação geográfica é por natureza um procedimento para os estudos dos objetos de aprendizagem. Compreendemos que no entendimento de uma situação geográfica a condição relacional dos fatos e fenômenos seja revelada. Portanto, diante das indicações da BNCC se percebe que o ensino de Geografia se faz segundo a perspectiva relacional, mesmo que isto não esteja esclarecido nas orientações desta normativa, como já mencionado. A pergunta geográfica não aparece de modo explícito na normativa brasileira, mas compreendemos que ao se indicar na BNCC o ensino investigativo como metodologia de ensino, encaminha-se nesta direção. De qualquer forma, é necessário maiores esclarecimentos quanto ao significado e papel da situação geográfica em uma análise geográfica, assim como para a pergunta geográfica.

Por outro lado, as expressões situação geográfica e pergunta geográfica não são mencionadas na normativa curricular italiana, como também não há referência quanto ao uso da resolução de problemas ou de metodologia investigativa como recurso metodológico. Cabe mencionar que a parte introdutória do documento expressa o que se espera do processo de ensino e aprendizagem de modo geral, sem, no entanto, especificar orientações ao componente curricular Geografia.

### **5.3 Um esforço de síntese**

Passamos a utilizar a seguir a rede conceitual alimentadora da análise geográfica, tal como proposta por Roque Ascenção e Valadão (2017b) e Silva (2021), como base para expressar de modo sintético parcela dos resultados alcançados e até aqui

discutidos. Nosso intuito é demonstrar aproximações e distanciamentos das normativas curriculares brasileira e italiana quanto à essa rede conceitual. Trata-se aqui, portanto, de um esforço de síntese que apresentaremos em duas etapas.

### ***Conceitos explícitos e implícitos nas normativas***

As figuras 5.18 e 5.19 representam graficamente o caráter explícito ou implícito dos conceitos que se corporificam no Raciocínio Geográfico nas normativas. Entende-se por caráter implícito a presença nas normativas dos conceitos de modo subentendido, subjacente, tácito, não formalmente expresso. Já por caráter explícito se entende como a presença desses conceitos de modo claro, compreensível, evidente e direto. Tais caracteres não se referem à qualidade da explicação mais ou menos pormenorizada ou robusta de cada conceito, mas sim à sua mera presença no texto das normativas.

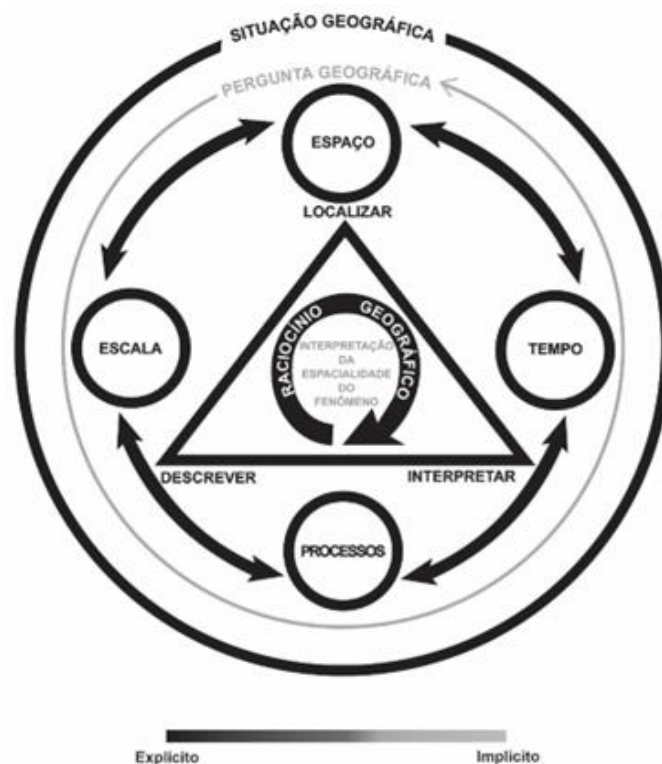


Figura 5.18 -Caráter explícito ou implícito na BNCC dos conceitos que integram o Raciocínio Geográfico.

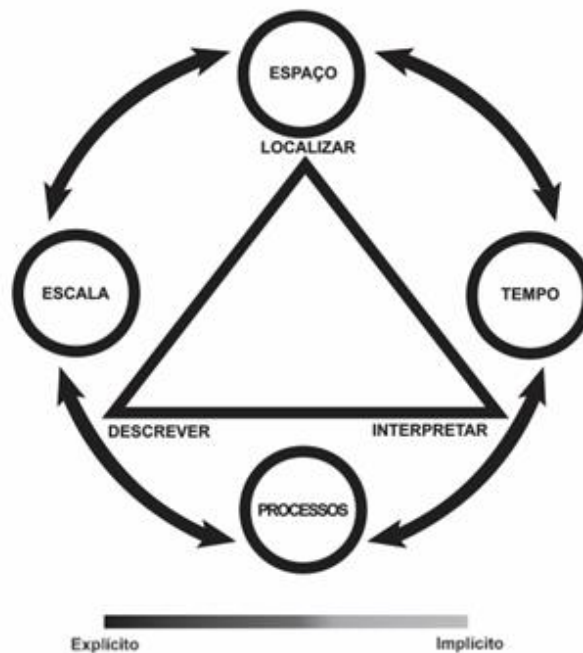


Figura 5.19 - Caráter explícito ou implícito na *Indicazioni Nazionali* dos conceitos que integram o Raciocínio Geográfico.

No caso específico da BNCC o espaço, escala, tempo, processos, localizar, descrever, interpretar, situação geográfica e Raciocínio Geográfico estão explícitos no texto, daí sua representação gráfica em preto (Figura 5.18). Já a pergunta geográfica e a interpretação da espacialidade do fenômeno estão presentes de forma implícita, sendo então graficamente representadas em cinza.

No caso da *Indicazioni Nazionali* o espaço, escala, processos, tempo, localizar, descrever, interpretar estão presentes de modo explícito, por isso representados em preto na figura 5.19. No entanto, não há na normativa italiana expressões que se referem de modo explícito ou mesmo implícito aos conceitos situação geográfica, pergunta geográfica, Raciocínio Geográfico e interpretação da espacialidade do fenômeno; por essa razão esses conceitos estão ausentes na figura 5.19.

### ***A capacidade de os conceitos em atender o que se espera deles***

As figuras 5.20 e 5.21 representam graficamente a capacidade de os conceitos atender integralmente, parcialmente ou não atender àquilo que se espera deles na



construção do Raciocínio Geográfico, ou seja, se de fato vão ao encontro da rede conceitual alimentadora da análise geográfica e com ela dialogam.

Em cada representação a seguir, as aproximações e os distanciamentos são graficamente indicados segundo o uso de gradações entre o preto e o cinza. Quanto mais escura a gradação (preto), maior a aproximação teórico-metodológica da normativa curricular com um dado elemento do Raciocínio Geográfico; quanto mais clara essa gradação (cinza), maior seu distanciamento.

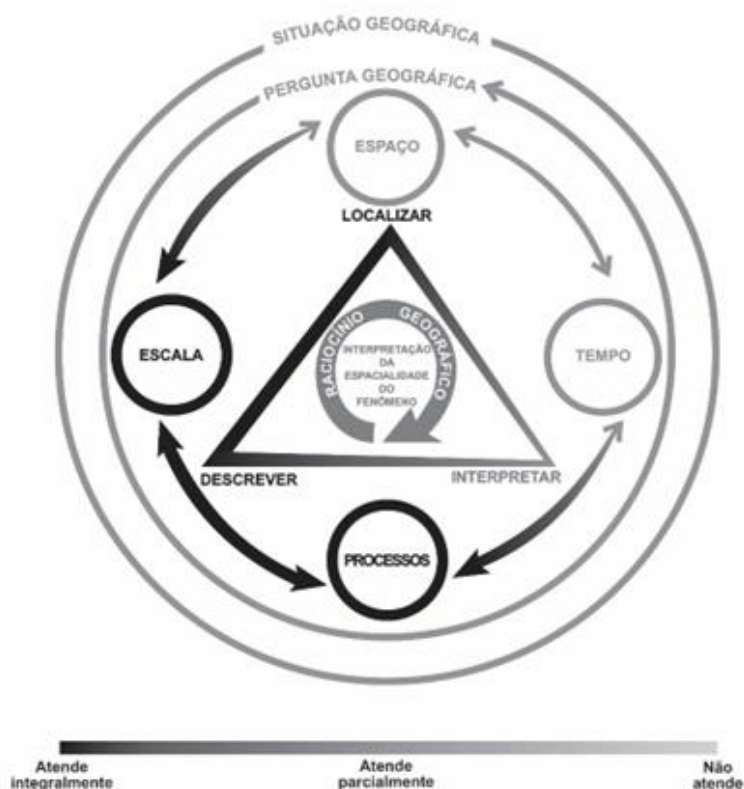


Figura 5.20 - Desempenho dos conceitos que integram o Raciocínio Geográfico na BNCC.

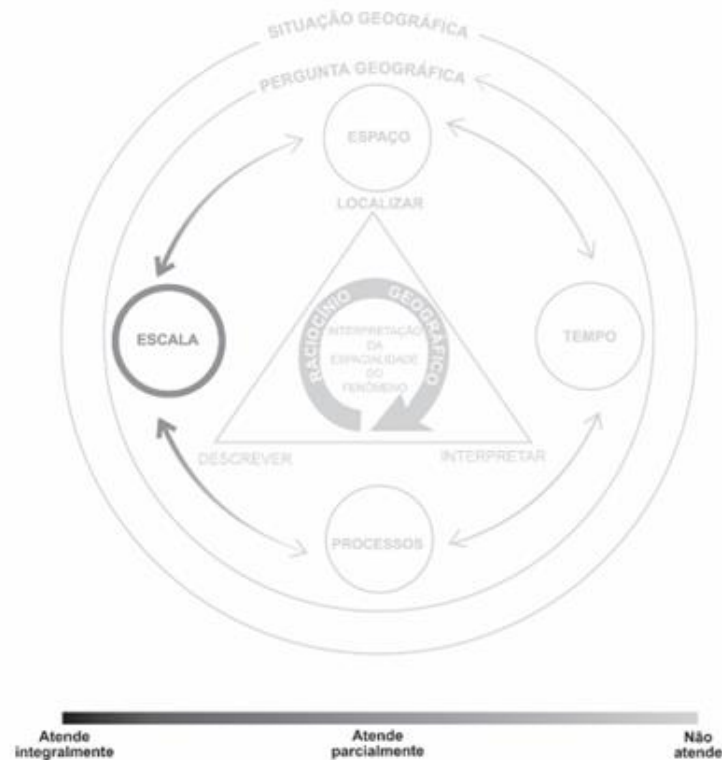


Figura 5.21 - Desempenho dos conceitos que integram o Raciocínio Geográfico na Indicazioni Nazionali.

No caso da BNCC, percebe-se que a construção e consequente compreensão da rede de conceitos que embasam e conduzem o Raciocínio Geográfico devem ser fortalecidos, pois estão entre atende integralmente e atende parcialmente (figura 5.20). Em alguns casos não há nem mesmo uma explicação clara sobre o que venha ser e qual o papel que se espera desses conceitos nas análises geográficas.

No entanto cabe destacar que, os termos escala, processos, localizar e descrever que aparecem de modo explícito na normativa brasileira, ao se considerar a análise dos seus sentidos, revelam majoritariamente que atendem integralmente o que se espera deles na construção do Raciocínio Geográfico, por isso são representados em preto na figura 5.20.

No que tange ao espaço, tempo, interpretar, situação geográfica e Raciocínio Geográfico, apesar de figurarem no documento de modo explícito, na análise de seus sentidos, posto como estão, se revelaram insuficientes frente ao que se espera deles

para o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico, por isso foram representados em cinza na figura 5.20.

Em referência à pergunta geográfica e à interpretação da espacialidade do fenômeno, que figuram de modo implícito na BNCC, as classificamos como atendem parcialmente. Tal classificação se deve ao fato de que na leitura da normativa como um todo, percebe-se que, em alguma medida, estes elementos estão contidos e em alinhamento com a proposta da construção do Raciocínio Geográfico. Cabe ressaltar que na BNCC nenhum dos conceitos foram posicionados na classe não atende.

No caso da *Indicazioni Nazionali*, apesar de parte dos termos da rede alimentadora da análise geográfica figurar de modo explícito no texto, verificamos que, pouco ou nada, concede acesso e dialoga com a rede de conceitos que alimenta a análise geográfica ou permite a compreensão do sistema interativo das espacialidades (figura 5.21). O sentido e o conceito desses termos no documento foram classificados como não atendem e, por isso, estão representados de cinza claro. A exceção está relacionada ao sentido do conceito de escala, o qual leva em consideração, em alguma medida, a escala geográfica e, portanto, está classificado como atende parcialmente. Por isso, a escala está representada em cinza na figura 5.21.

De modo geral, compreendemos que a partir das orientações contidas na BNCC seja possível a construção de análises geográficas que favoreçam a interpretação da espacialidade do fenômeno, promovendo o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico. Contudo, ancorados nas ideias de Roque Ascenção (2020), apontamos no capítulo anterior duas questões que merecem novamente destaque. Primeiramente, que é necessário que a normativa brasileira discuta amplamente no documento sobre a especificidade da Geografia, seus conceitos e métodos, ajustando principalmente o que se espera dos conceitos que compõem a análise geográfica. Sendo assim, reafirmamos que o texto, como está, é mais indicado para iniciados, pois ainda são necessários maiores esclarecimentos que contribuam para o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico.

No que diz respeito ao desempenho da *Indicazioni Nazionali*, tudo indica que o direcionamento dado nas orientações da normativa italiana são insuficientes à

construção de análises geográficas que favoreçam a interpretação da espacialidade do fenômeno pretendida pelo Raciocínio Geográfico.

Tendo em vista essa coleção de resultados, é importante registrar que, para além do que essas normativas expressam, revelam elas, cada uma a seu modo, as assinaturas que se esperam ter na Geografia que se ensina tanto no Brasil quanto na Itália.

## Capítulo 6

### Considerações finais

A pesquisa aqui apresentada analisou as normativas oficiais que regem a educação no Brasil e na Itália, especificamente com foco na parte destinada às orientações do componente Geografia, partindo da hipótese de que ambas contemplam, em alguma medida, o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico.

Chegamos a essa hipótese por alguns motivos. Primeiramente, se refere ao crescimento nas últimas décadas das pesquisas e da produção científica cuja temática está voltada para o campo do ensino de Geografia, o que tem promovido a consolidação efetiva dessa área de pesquisa. No intuito de se buscar melhorias e ajustes, há indicações e caminhos para a superação dos tradicionais métodos didático-pedagógicos mediante o emprego da problematização, do ensino investigativo e da análise sistêmica. Nessa direção, o Raciocínio Geográfico e o pensamento espacial parecem ligados à uma maneira de se pensar problemas sob a ótica geográfica, o que justifica terem se tornado objetos de pesquisas contemporâneas. O intuito do ensino da disciplina sob essa concepção é o de nortear a análise de problemáticas que decorrem da multiplicidade e complexidade inerentes ao espaço, segundo princípios que regem a organização das atividades e do trabalho humano (SANTOS, 1988).

Outra questão, ligada diretamente ao crescimento das pesquisas e da produção acadêmica, diz respeito às mudanças ocorridas nos últimos anos em diversas normativas curriculares em vários países, tanto no que se refere ao ensino de modo geral, quanto ao ensino de Geografia, especificamente. Nessas mudanças curriculares, tudo indica que há esforços em tornar o ensino de Geografia mais

problematizador e voltado para o desenvolvimento de um *modus operandi* específico desta disciplina, mediante aprendizagem mais científica e significativa, portanto, gradativamente, termos como Raciocínio Geográfico e pensamento espacial foram sendo incorporados.

Deste modo, partimos do pressuposto que as normativas curriculares em perspectiva foram estruturadas neste contexto e, portanto, em alguma medida, que seja possível verificar a presença dos elementos constituintes do Raciocínio Geográfico, e, mais do que isso, identificar os critérios estabelecidos para o seu desenvolvimento sob a perspectiva de uma prática pedagógica problematizadora e investigativa.

Assim sendo, o principal objetivo desta pesquisa foi efetuar uma análise das normativas curriculares que regem as etapas do Ensino Fundamental, no Brasil, e do *Primo Ciclo di Istruzione*, na Itália, a partir da utilização associativa do método comparativo baseado em Weber e da Teoria Fundamentada em dados, investigando quais são os pressupostos da educação geográfica na BNCC e na normativa italiana, em que pese o comprometimento de ambas com o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico.

Tendo em vista tal objetivo, foi necessário: (i) realizar uma revisão bibliográfica com o objetivo de aclarar questões da epistemologia da Geografia e do ensino de Geografia na contemporaneidade; (ii) realizar uma análise de propostas do desenvolvimento do Raciocínio Geográfico, em busca de aclarar sobre a conceituação dos seus elementos constituintes; (iii) apresentar o contexto histórico e a estrutura dos documentos normativos; (iv) identificar, interpretar e analisar como os elementos constituintes do Raciocínio Geográfico e pressupostos outros da educação geográfica estão presentes nas normativas.

Ao se fazer um paralelo entre o referencial teórico e as informações e dados analisados foi possível observar que as normativas apresentam, em certa medida, distinções em relação ao ensino de Geografia.

Convém mencionar que as normativas curriculares são documentos oficiais – são currículos prescritos – e, como tal, mesmo que bem elaboradas podem conter

omissões ou adaptações segundo interpretações, ideologias ou visões de mundo de professores, gestores escolares, editores e autores. Podem, ainda, ser ou não praticadas nos âmbitos da escola.

Quanto ao que diz respeito à interpretação e à análise dos elementos constituintes do Raciocínio Geográfico nestes documentos oficiais, tudo indica que a BNCC deixa claro que o espaço é o objeto de estudo da Geografia e, ao apontar a situação geográfica como recurso metodológico, alinha-se com o ensino-aprendizagem fundamentado no espaço relacional. Essa constatação decorre do fato de que, para a normativa brasileira, a análise de uma situação geográfica que engendra elementos, fenômenos e processos físico-humanos estará comprometida com a totalidade do espaço e seu caráter indissociável e solidário.

No que concerne à normativa italiana, constatou-se que nela inexistem um claro direcionamento para o espaço como objeto de estudo da Geografia na escola e, tampouco, um alinhamento com a compreensão do espaço relacional. De modo geral, posto como está nesta normativa, tudo é encaminhado de modo a privilegiar o espaço absoluto e se percebe, mesmo que de forma velada, que ele tem mais forte intensidade nas orientações, o que pode favorecer no docente mais despreparado uma interpretação equivocada sobre o ensino de Geografia. Neste sentido e frente à proposta do Raciocínio Geográfico aqui empregada, percebe-se certa lacuna quanto às possíveis orientações voltadas para o ensino-aprendizagem pautado na espacialidade do fenômeno investigada pela Geografia.

Apesar de os resultados da análise do elemento tempo nas habilidades e nos objetivos de aprendizagem apontarem para a predominância do tempo da espacialidade dos fenômenos (como possibilidade de leitura), em nenhuma das normativas encontramos, de forma explícita, referências explicativas sobre o tempo na perspectiva das organizações sociais e seu papel no direcionamento da investigação de temáticas geográficas. Na realidade, segundo o que se apreende da interpretação dos textos das normativas, é o tempo histórico que se busca enfatizar. Na pouca clareza em relação a essa questão, há sempre um flerte com o tempo histórico ao longo do qual se sucedem fatos também históricos, distanciando-se de interpretações

que envolvem as práticas espaciais e as espacialidades tão caras à análise geográfica.

Talvez seja por isso que, por parte dos docentes, haja sempre um senão em relação aos conteúdos ditos históricos, o que resulta em comentários muito comuns nas escolas: Mas esse conteúdo não é da História? Muitas vezes o docente não tem plena clareza quanto a origem de seu questionamento. É muito comum, na escola, a Geografia se preocupar com temas como a Guerra Fria, a II Guerra Mundial ou a Crise de 1929, dentre outros fatos históricos que não coadunam com práticas espaciais contemporâneas. Fato é que, em alguma medida, temas como esses reverberam em determinadas situações geográficas da atualidade, mas nem por isso devem ser eles abordados meramente sob o prisma histórico.

De modo semelhante, são frequentes na escola as discussões quanto a origem do planeta, a tectônica global ou a evolução do relevo, temas que levam à incorporação obrigatória do tempo profundo, geológico. Por essas e outras questões apresentadas nesta pesquisa, perguntamos: Mas, isso é Geografia? Tais temas deveriam estar no currículo de Geografia? Por que esses conhecimentos continuam a ser considerados geográficos por professores, pelas escolas e pelos autores de coleções didáticas? Estaria este fato relacionado à nossa dificuldade em delimitar o que venha a ser geográfico? Quanto, como e sob qual perspectiva esses temas devem ser abordados nas aulas de Geografia?

Obviamente, como já mencionado, não se espera que no estudo da Geografia somente se trabalhe na perspectiva do tempo da espacialidade dos fenômenos, suprimindo tempos outros. No entanto, em um contexto que visa o aprimoramento do ensino da Geografia na escola, acreditamos que o tempo da espacialidade do fenômeno deve ser o tempo que orienta a análise das situações geográficas. Ao apontarem na direção do tempo histórico e não tornarem claro sobre a especificidade dos tempos, os textos acabam, em alguma medida, por orientar o professor para os fatos históricos. Talvez, se ampliarmos muito a escala temporal em nossas análises geográficas haverá sempre o risco de se entrar em análises outras que não se referem nem à dinâmica do espaço geográfico tampouco das práticas espaciais, nos distanciando da Geografia.



Ao se comparar os dois documentos oficiais, percebe-se que, apesar da frequência da escala geográfica ser alta em ambos, ela não é expressa formalmente. No caso da BNCC em que a frequência da escala geográfica é consideravelmente maior que aquela da normativa italiana, o sentido da aplicabilidade dessa categoria de escala está contido, de certa forma, na concepção de Geografia e de espaço que o documento apresenta. Seria muito interesse que o documento trouxesse maiores orientações a esse respeito, uma vez que interpretar as habilidades no sentido de operar com a escala geográfica requer conhecimento por parte dos docentes. Pesquisas produzidas por Roque Ascenção e Valadão (2014, 2017a) indicam fragilidades dos professores ao operar com a escala geográfica para pensar, por exemplo, “a variação quanto a intensidade de um fenômeno em função do espaço de ocorrência” (ROQUE ASCENCAO, 2020, p.193), demonstrando a importância de orientações mais claras quanto à relevância da escala geográfica na interpretação da espacialidade do fenômeno.

Outra questão que é cara ao desenvolvimento do Raciocínio Geográfico é o entendimento dos processos. A BNCC encaminha orientações que nos levam a compreender que os processos fazem parte de um sistema de ações e não devem ser considerados isoladamente, fato revelado pela frequência elevada de recorrência dos processos sistêmicos. Todavia, na perspectiva do Raciocínio Geográfico, é por meio de uma pergunta norteadora que os processos e os conceitos embutidos em uma determinada situação geográfica serão revelados. Nesse movimento, a situação geográfica vai sendo localizada, descrita e interpretada, encaminhando metodologicamente sua análise, e é nesse descortinar dos processos que se revelam a escala do fenômeno e o tempo das espacialidades. Neste sentido, o esclarecimento sobre a situação geográfica presente na BNCC não trata desses aspectos, mas, mesmo do modo como está posto, é possível inferir sua presença. Para Roque Ascenção (2020, p.186), quando a BNCC traz a situação geográfica, essa se torna a grande oportunidade que o documento oferece “à ruptura com o ensino factual, que se limita a informação sobre componentes espaciais”, e em parágrafos seguintes de artigo dedicado às proposições de conhecimentos geográficos da BNCC, a autora afirma que:

A BNCC toma a situação geográfica como fonte para o desenvolvimento de perguntas geográficas. O desenvolvimento de tais questões é basilar, visto

que a base aposta numa proposta pedagógica baseada na aprendizagem por investigação. Uma vez identificada uma situação geográfica, serão articuladas Unidade Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades com o fim de interpretação da pergunta elaborada. Aqui está o conteúdo! Categorias e conceitos são instrumentos que nos levam à interpretação pretendida, ao mesmo tempo em que são aprendidos considerando as interações que sofrem em uma dada situação geográfica. Repito! É neste caminho metodológico que se constitui o conteúdo geográfico pretendido pela base. (ROQUE ASCENÇÃO, 2020, p.187)

No caso da *Indicazioni Nazionali*, pouco ou nada é abordado na perspectiva da análise de situações geográficas e, diante dos resultados obtidos nas análises aqui realizadas, é possível verificar que o plano de gavetas é privilegiado, ou seja, considera-se a perspectiva da análise de elementos e objetos isolados. Cabe ressaltar que estamos nos referindo aos documentos oficiais orientadores da elaboração do currículo, aos quadros de referência e, não, à prática cotidiana de sala de aula. Para isso é importante pensarmos que uma questão é o texto das nas normativas curriculares, outra é sua interpretação por parte dos professores, a qual envolve a elaboração dos currículos escolares e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas, o currículo em ação.

Outra questão que merece destaque diz respeito à mobilização dos movimentos intelectuais do tripé metodológico – localizar, descrever, interpretar –, que não estão discutidos claramente nos textos das normativas. A partir das pesquisas de Roque Ascensão e Valadão (2014, 2017) e Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018), acreditamos ser importante maiores esclarecimentos, visto que em tais pesquisas que envolvem professores da educação básica os pesquisadores perceberam que os docentes demonstram limites em: compreender a localização como indicação do contexto; produzir raciocínios geográficos; interpretar uma situação geográfica ao empregarem quase que meramente informações do senso comum; desenvolver alguma interpretação da espacialidade do fenômeno explicitada na questão geográfica (ROQUE ASCENÇÃO, 2020).

Cabe ressaltar que a BNCC possibilita principalmente o entendimento do ‘localizar’ e do ‘descrever’ na perspectiva do Raciocínio Geográfico, mas nos parece necessário maiores esclarecimentos acerca desses processos cognitivos, principalmente do que venha a ser ‘interpretar’. Na análise da *Indicazioni Nazionali* não foi possível identificar claramente esses processos cognitivos em convergência com a proposta do

Raciocínio Geográfico apresentada. O que conseguimos interpretar versa na direção tradicionalista da Geografia escolar, ou seja, na perspectiva da localização absoluta e na enumeração de informações e características.

Além dos aspectos relacionados diretamente com a rede de conceitos da análise geográfica, compreendemos que convém apresentar pressupostos outros da educação geográfica contido nas normativas em que se pese o comprometimento com o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico. Tais elementos sobre o ensino de Geografia foram sendo analisados ao longo da leitura dos textos no intuito de favorecer a comparação desses pressupostos entre as normativas (figura 6.1).

<b>Ensino de Geografia segundo as normativas curriculares</b>	<b>BNCC</b>	<b>Indicazioni Nazionali</b>
Há indicação da metodologia de ensino?	Sim	Sim (*)
Há indicação do papel da Geografia Escolar?	Sim	Sim
A problematização do real e do local estabelecendo relações com os outros espaços (significado da aprendizagem) está presente nas orientações?	Sim	Parcialmente
A condução do processo de ensino-aprendizagem pautado na perspectiva sistêmica para a compreensão da espacialidade do fenômeno, em prol da não fragmentação do conteúdo, está presente nas orientações?	Sim	Não
A indicação para se trabalhar os conceitos em favor da aprendizagem, de modo que o conceito seja meio e não fim, está presente nas orientações?	Sim	Não
Em consonância com o que tem sido desenvolvido no campo do ensino de Geografia, há clara menção e tratativa quanto a pertinência do desenvolvimento do pensamento espacial?	Sim	Parcialmente
Em consonância com o que tem sido desenvolvido no campo do ensino de Geografia, há clara menção e tratativa quanto a pertinência do desenvolvimento do Raciocínio Geográfico?	Parcialmente	Não

(\*) A indicação de metodologia se refere a todas as disciplinas de modo geral.

Figura 6.1- Elementos do ensino de Geografia indicados nas normativas curriculares do Brasil e da Itália.

No que tange à indicação de metodologia de ensino percebe-se que as normativas trazem referências distintas à essa questão. Na *Indicazioni Nazionali*, as referências à metodologia estão presentes no início do documento e englobam todas as disciplinas de modo generalizado, não havendo, portanto, indicações específicas destinadas ao ensino de Geografia. Ao passo que na BNCC é clara a indicação de metodologia investigativa para o ensino de Geografia em prol do desenvolvimento do Raciocínio Geográfico.

Sobre a indicação do papel da Geografia escolar, os dois documentos afirmam que a presença da Geografia no currículo contribui para a formação de sujeitos autônomos e críticos.

Nota-se que está presente na BNCC/Geografia a preocupação com a problematização do real e do local, estabelecendo-se relações com os outros espaços, em uma preocupação com o desenvolvimento de situações de aprendizagem que promovam o conhecimento significativo. No que se refere à normativa italiana, interpretamos que esse aspecto se encontra registrado de forma parcial, sendo carente de maiores esclarecimentos quando à importância dessa prática. Acreditamos que o ensino-aprendizagem da Geografia para ser significativo ao aluno deve partir do conhecimento próximo, a partir da realidade vivida, que por sua vez deve ser ressignificada.

Nota-se que a condução do processo de ensino-aprendizagem pautado na perspectiva sistêmica que trabalhe em favor da compreensão da espacialidade do fenômeno, e, concomitantemente, em prol da não fragmentação do conteúdo, está presente na BNCC, mesmo que neste caso seja necessário também maior esclarecimento sobre o trabalho pautado em situações geográficas, como mencionamos anteriormente. Por outro lado, não encontramos referência sobre a perspectiva sistêmica ou a compreensão da espacialidade do fenômeno na *Indicazioni Nazionali*.

Em relação à indicação para se trabalhar os conceitos em favor da aprendizagem, de modo que o conceito seja meio e não fim, tal perspectiva é encontrada nos direcionamentos da BNCC, seja na explicação sobre as situações geográficas ou na análise das próprias habilidades. Não foi possível observar no texto e nem na análise

dos objetivos de aprendizagem da normativa italiana indicações que apontassem para esse caminho.

Quando analisado se há clara menção e tratativa quanto a pertinência do desenvolvimento do Raciocínio Geográfico, somente a normativa brasileira trata do Raciocínio Geográfico em seu texto, e, do mesmo modo, trata do pensamento espacial, indicando que há uma diferenciação entre os termos, tanto no que tange aos seus significados quanto aos seus usos. Compreendemos assim que a BNCC está, em grande medida, em consonância com o que tem sido desenvolvido na área do ensino de Geografia. Apesar disso, o termo Raciocínio Geográfico necessita de maiores esclarecimentos, principalmente sobre o seu desenvolvimento, que no nosso entendimento tem relação direta com a interpretação de uma determinada situação geográfica.

Vale ressaltar que em nenhum dos dois documentos analisados é apresentada a bibliografia de base que fundamenta suas proposições e posicionamentos.

Concluindo, a análise das normativas que regem a educação e o ensino de Geografia no Brasil e na Itália, a partir da identificação e interpretação dos elementos constituintes do Raciocínio Geográfico, confirma parcialmente a hipótese apresentada no início desta pesquisa. No que concerne à normativa brasileira, o documento sustenta e contempla, em grande medida, o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico, o que sugere que houve investimento na construção de uma normativa que vai ao encontro de questões contemporâneas do campo de pesquisa do ensino de Geografia.

Com relação à normativa italiana, compreendemos que a mesma mantém sua formulação voltada para uma Geografia, praticamente, de caráter tradicional, dissonante, em grande medida, com o que tem sido desenvolvido no campo de pesquisa do ensino de Geografia. Pouco ou quase nada se percebe na normativa que versa na direção da interpretação da espacialidade do fenômeno. Nota-se a ausência de reflexões e discussões. Tal fato converge com as perspectivas clássicas dos conceitos fundantes da Geografia encontradas no documento e, nesse sentido, o que é apresentado se torna insuficiente para o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico

proposto. No que diz respeito ao pensamento espacial, percebe-se que há possibilidades de seu desenvolvimento, principalmente nos objetivos de aprendizagem ligados à orientação e à geograficidade.

Convém destacar que, apesar disso, a *Indicazioni Nazionali* registra em sua parte inicial, ao trazer orientações curriculares generalizadas, que o processo de ensino-aprendizagem deve fazer uso de metodologias que promovam o desenvolvimento de uma didática ativa, e neste sentido, há convergência com as ideias propostas na BNCC de modo geral. Conforme a *Indicazioni Nazionali*, uma didática ativa significa: (i) que as aulas não sejam baseadas em aulas meramente transmissivas; (ii) que a aprendizagem deve ser explorativa, na qual o aluno é estimulado a pesquisar, a encontrar a origem das coisas e dos problemas; (iii) que a aprendizagem do tipo cooperativo deve ser favorecida por meio de diálogos, do compartilhamento de ideias e do trabalho em grupo; e, por fim, (iv) que a aprendizagem deve ser do tipo reflexivo, ou seja, o docente deve buscar promover ações nas quais os alunos se tornem cada vez mais conscientes de suas próprias escolhas. Mas reiteramos que não apresenta métodos didático-pedagógicos específicos para a Geografia (ITÁLIA, 2012). Portanto, para que a didática ativa tenha correspondência com aquilo que está posto aos objetivos de aprendizagem da Geografia na *Indicazioni Nazionali*, é necessário que sejam revisados os conceitos e os próprios objetivos de aprendizagem, uma vez que os mesmos não correspondem com as próprias diretrizes iniciais do documento. Em outras palavras, o que a *Indicazioni Nazionali* aponta como fundamentos pedagógicos são discordantes com aquilo que se apresenta nos objetivos de aprendizagem do componente Geografia.

Ainda convém destacar que, ao se ler a normativa italiana elaborada em 2007, a qual permaneceu em vigor até a sua substituição pela *Indicazioni Nazionali* (2012), percebemos que ocorreram poucas alterações em relação ao texto e aos objetivos de aprendizagem referentes à Geografia, ou seja, não houve, na prática, uma reformulação para o componente Geografia na *Indicazioni Nazionali* em 2012.

No que diz respeito ao desenvolvimento do Raciocínio Geográfico, acreditamos que é um modo de corroborar com a alfabetização científica em Geografia, pois é um processo que conta com a lógica, a inferência e a dialética (CASTELLAR e DE PAULA,

2020), e que, necessariamente, tem como propósito explicar ou compreender determinada situação geográfica. Por sua vez, a situação geográfica é síntese e instrumento de análise (SILVEIRA, 1999). Para ser compreendida, a situação em análise deve ser decomposta tendo como ponto de partida a pergunta geográfica, norteadora e fundadora da dúvida que se instaura (SILVA, 2021). Tal pergunta tem como papel revelar outras dúvidas, possibilitando o desencadeamento de uma sequência de questões e respostas, nos levando à compreensão da situação como totalidade por meio do desenvolvimento do raciocínio. A partir dessa totalidade é que se explica as partes e não o contrário (SANTOS, 2004). Em vista disso, acreditamos que não cabe ao professor de Geografia começar uma aula dizendo, por exemplo: ‘Hoje vamos discutir sobre desenvolvimento sustentável’, ou ‘sobre aquecimento global’, ou ainda, ‘Hoje vamos conhecer os tipos de relevo!’, e passar toda a aula a falar de planaltos, planícies, montanhas e depressões. Por mais interessante que possam se tornarem essas aulas, como esse formato – do qual o próprio pesquisador já utilizou como recurso por infinitas vezes – pode tratar das espacialidades dos fenômenos e das práticas espaciais? Será que essa aula é de Geografia? Poderia desfilarmos aqui um elenco extenso de exemplos como esse...

Justamente pelo que acabamos de afirmar, que devemos considerar a dimensão epistemológica, pois acreditamos que o processo de construção deste raciocínio, de caráter geográfico, deve estar alicerçado nas bases fundantes da ciência geográfica (espaço geográfico, tempo, escala e processos). Do ponto de vista da dimensão metodológica, deve-se lançar mão de movimentos intelectuais que contextualizam, explicam e interpretam, sendo a interação entre essas dimensões – epistemológica e metodológica – que leva a efeito a elucidação da espacialidade do fenômeno (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014). O comprometimento com o que venha a significar cada um dos elementos constituintes (conceitos fundantes e movimentos intelectuais) do Raciocínio Geográfico é de suma importância para a obtenção de ganhos científicos e pedagógicos nesse processo. Obviamente, o desenvolvimento deste processo deve ser sempre acompanhado de recursos, tanto de linguagem quanto informacionais e interacionais, como representações de todas as ordens, dados, informações, aplicações, que auxiliam e dão suporte às análises. Portanto, ao se construir o Raciocínio Geográfico se torna necessário o desenvolvimento de conceitos e categorias geográficas que fundamentam as análises da ciência geográfica a partir

das práticas espaciais, bem como, concomitantemente, o desenvolvimento do pensamento espacial e da linguagem cartográfica.

Ao chegarmos nestas conclusões, reiteramos a importância e a essencialidade os conceitos fundantes da ciência geográfica nas análises geográficas. Pensamos que o cerne de uma virada pedagógica – de um giro – na Geografia reside na compreensão da perenidade desses conceitos, da compreensão de seus significados e propósitos nas análises geográficas em prol da alfabetização científica; assim como a compreensão de movimentos intelectuais, a exemplo do localizar, descrever e interpretar que nos parece mesmo essenciais, de modo a refutar a Geografia da ‘altitude das montanhas e extensão dos rios’ ou se preferirem dos ‘cabos e baías’.

Finalizando, acreditamos que mesmo com as reformulações didático-pedagógicas promovidas pelo campo de pesquisa do ensino de Geografia, é preciso compreender criticamente que a Geografia Escolar carrega, ainda hoje, fortes assinaturas de questões que não são necessariamente geográficas, tanto epistemologicamente quanto metodologicamente. Questões essas que estão enraizadas na cultura escolar, na prática docente, nos currículos, nas coleções didáticas, na formação docente e, principalmente, no imaginário da sociedade.



## REFERÊNCIAS

AUSTRÁLIA. **Australian Curriculum, assessment and reporting authority.** Education Services Australia Limited, 2014. Disponível em: [www.australiancurriculum.edu.au](http://www.australiancurriculum.edu.au). Acesso em: 28 jan. 2020.

BASIL, Bernstein. **A estruturação do discurso pedagógico:** classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNARDES, A. Milton Santos: os conceitos geográficos e suas concepções. **Formação (Online)**, v. 27, n. 50, p. 275-299, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/6564>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRAGA, Rosalina Batista. Tensões e interações entre o saber científico e o escolar: considerações sobre o Ensino de Geografia. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DALBEN, Ângela; LEAL, Júlio Diniz Leiva; LEAL, Leiva. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** currículo, ensino de educação física, ensino de geografia, ensino de história, escola, família e comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap. 21. p. 392-411. Disponível em: [https://perdigital.files.wordpress.com/2011/04/livro\\_6.pdf](https://perdigital.files.wordpress.com/2011/04/livro_6.pdf). Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. 3 ed. Brasília, MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:** diversidade e inclusão. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p. [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_educacao\\_basica\\_diversidade\\_e\\_inclusao\\_2013.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: [www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)

BRASIL. Lei nº 93494, de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei\\_diretrizes\\_bases\\_4e\\_d.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4e_d.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 23 de dezembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. Governo Federal. **Ministério da Educação**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 02 mar. 2022.

BROOKS, Clare; BUTT, Graham; FARGHER, Mary (ed.). **The power of geographical thinking**. Amsterdam: Springer, 2017.

CACHINHO, Herculano. Geografia Escolar: orientação teórica e práxis didáctica. **Inforgo**, Lisboa, v. 15, p. 73-92, 2000. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/260593351\\_GEOGRAFIA\\_ESCOLAR\\_ORIENTACAO\\_TEORICA\\_E\\_PRAXIS\\_DIDACTICA](https://www.researchgate.net/publication/260593351_GEOGRAFIA_ESCOLAR_ORIENTACAO_TEORICA_E_PRAXIS_DIDACTICA). Acesso em: 23 maio 2020.

CACHINHO, Herculano; REIS, João. Geografia Escolar – (re)pensar e (re)agir. **Finisterra**, Lisboa, v. 52, p. 69-90, 1991. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/1904>. Acesso em: 23 maio 2020.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografía Norte Grande**, [S.L.], n. 70, p. 9-30, set. 2018. Disponível em: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-34022018000200009](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022018000200009). Acesso em: 02 mar. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino da Geografia e a nova realidade. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n.24, p. 67-72, maio, 1998. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38900/26307>. Acesso em: 03 jan. 2021

CAMPOS, Rui Ribeiro de. A Geografia de Aroldo de Azevedo. **Geografia**, Rio Claro, v. 25, n. 2, p. 53-97, ago. 2000. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/2215/5234>. Acesso em: 03 jul. 2021.

CAÑAL, Pedro; PORLÁN, Rafael. Investigando la realidad próxima: un modelo didáctico alternativo. **Enseñanza de Las Ciencias**, Barcelona, v. 5, n. 2, p. 89-96, 1987. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v5n2/02124521v5n2p89.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

CANTOS, Jorge Olcina; CASTIÑEIRA, Carlos Javier Baños. Los fines de la Geografía. **Investigaciones Geográficas**, Alicante, n. 33, p. 39-62, set. 2004. Disponível em: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/304/3/Olcina%20Cantos-Fines%20de%20la%20geografia.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

CAPEL, Horacio. Filosofia e scienza nella geografia contemporanea. Milano: Unicopli, 2004. 281p.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Ensino de Ciências e a proposição de seqüências de ensino investigativas. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensino de ciências por investigação**: condições de implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013. Cap. 1. p. 1-20. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4300055/mod\\_resource/content/1/O%20ensino%20de%20ciencias%20e%20a%20proposicao%20de%20sequencias.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4300055/mod_resource/content/1/O%20ensino%20de%20ciencias%20e%20a%20proposicao%20de%20sequencias.pdf). Acesso em: 16 jan. 2020.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio Geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de geografia. **Signos Geográficos**: Boletim NEPEG de Ensino de Geografia, Goiânia, v. 1, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59197/33478>. Acesso em: 30 nov. 2020.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Educação Geográfica e Pensamento Espacial: conceitos e representações. **Acta Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial p.160-178, 2017. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4779>>. Acesso em: 21 novembro de 2020.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; PAULA, Igor Rafael de. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S.L.], v. 10, n. 19, p. 294-322, 24 jul. 2020. Revista Brasileira de Educação em Geografia. <http://dx.doi.org/10.46789/edugeo.v10i19.922>. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/index.php/revistaedugeo/article/view/922>. Acesso em: 21 nov. 2020.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; GUIMARÃES, Raul Borges. For a Powerful Geography in the Brazilian National Curriculum. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; LACHE, Nubia Moreno; GARRIDO-PEREIRA, Marcelo. **Geographical Reasoning and Learning**: perspectives on curriculum and cartography from South America. Cham: Springer, 2021. Cap. 1. p. 15-32.

CASTRO, Iná Elias de. Escala e pesquisa na geografia: problema ou solução? **Espaço Aberto**: Revista da Pós-Graduação em Geografia, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 87-100, jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/article/view/2435/2080>. Acesso em: 21 mar. 2022.

CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORREA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro, 2017. Cap.4, p. 117-140.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia**, [S.L.], v. 36, n. 3, p. 399-419,

2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/44546>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: Alfa, 2019. 232 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza; BUENO, Míriam Aparecida. Produção acadêmica sobre o Ensino de Geografia: o laboratório de estudos e pesquisa em educação geográfica como um lugar de referência em pesquisa. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 253-270, 24 jul. 2020. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/index.php/revistaedugeo/article/view/919>. Acesso em: 23 fev. 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em 02 abr. 2021.

CEPELLOS, Vanessa M.; TONELLI, Maria José. GROUNDED THEORY: passo a passo e questões metodológicas na prática. **Ram. Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 21, n. 5, p. 1-29, abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/ZHvWGNHmNs8WSmVKtfr6hWF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2022.

CERQUEIRA, Demerval Santos. **Um estudo comparativo entre Brasil e Chile sobre educação matemática e sua influência nos currículos de matemática desses países**. 2012. 254 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Cap. 6. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10944/1/Dermeval%20Santos%20Cerqueira.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

CERQUERIA, Demerval Santos; SILVA, Marcelo Navarro da. Sistemas educacionais do Brasil, Chile e México: análise dos currículos prescritos de matemática. **Ensino em Revista**, [S.L.], p. 1005-1028, 14 maio 2020. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/54596>. Acesso em: 04 nov. 2021.

CHILE. Ministerio de Educación. **Bases Curriculares**. Santiago, 2015. Disponível em: <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

CHRISTOFOLETTI, Antônio. As características da Nova Geografia. **Geografia**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 3-33, abr. 1976. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/14720>. Acesso em: 25 maio 2021.

CLEMENTE, Evandro César. Questões teórico-metodológicas da Geografia no limiar do século XXI: a questão da problemática na dicotomia geografia física x geografia

humana. **Formação**, Presidente Prudente, v. 1, n. 14, p. 198-200, jul. 2007. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/download/691/716>. Acesso em: 06 abr. 2022.

CORNOLDI, Cesare; MENEGHETTI, Chiara; MOÈ, Angelica; ZAMPERLIN, Claudia. **Processi cognitivi, motivazione e apprendimento**. Bologna: Il Mulino, 2018.

CORREA, Roberto Lobato. Espaço um conceito chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORREA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro, 2017. Cap.1 p. 15-47.

COSTA, Fábio Rodrigues da; ROCHA, Márcio Mendes. Geografia: conceitos e paradigmas: apontamentos preliminares. **Geomae**, Campo Mourão, v. 1, n. 2, p. 25-56, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/geomae/article/view/5756>. Acesso em: 11 jun. 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Diego Martins da; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. O potencial da coremática no ensino por investigação. **Signos Geográficos**: Boletim NEPEG de Ensino de Geografia, Goiânia, v. 3, p. 2-26, jun. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/69183/37027>. Acesso em: 08 dez. 2021.

D'ALLEGRA, Daniela Pasquinelli. **Per un Curricolo verticale di geografia**. 2015. Disponível em: [https://www.aiig.it/OLD\\_gennaio2019/wp-content/uploads/2015/05/documenti/scientifici\\_didattica\\_pasquinelli2.pdf](https://www.aiig.it/OLD_gennaio2019/wp-content/uploads/2015/05/documenti/scientifici_didattica_pasquinelli2.pdf). Acesso em: 21 dez. 2021.

D'ALLEGRA, Daniela Pasquinelli. Geografia a scuola, Metodi, tecniche, strategie. In: VECCHIS, Gino de. **Didattica della Geografia: teoria e prassi**. Novara: De Agostini, 2011. Cap. 3. p. 49-78.

DE VECCHIS, Gino de. **Didattica della Geografia: teoria e prassi**. Novara: De Agostini, 2011. 237 p.

DUARTE, Ronaldo Goulart. **Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no segundo seguimento do ensino fundamental**. 2016. 310 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Cap. 6. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10112016-135000/publico/2016\\_RonaldoGoulartDuarte\\_VOrig.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10112016-135000/publico/2016_RonaldoGoulartDuarte_VOrig.pdf). Acesso em: 02 jan. 2021.

ECO, Umberto. Como se Faz uma Tese. Trad. Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. 13. ed. Lisboa: Editora ECO, Umberto. **Como se Faz uma Tese**. 13. ed. Lisboa: Presença, 2007.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006. 210 p.

FERNANDES, Eugênia Maria; MAIA, Ângela. Grounded Theory. In: FERNANDES, Eugênia Maria; ALMEIDA, Leandro S. **Métodos e técnicas de avaliação**: contributos para a prática e investigação psicológicas. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2001. Cap. 2. p. 77-107. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4209>. Acesso em: 25 maio 2022.

FLICK, Uwe. **Métodos de Pesquisa**: introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p. Tradução Joice Elias Costa. Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio\\_turra/PPGG%20-20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf). Acesso em: 24 dez. 2020.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 10, p. 58-78, 1999. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10\\_06\\_CLAUDIA\\_FONSECA.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf). Acesso em: 03 jan. 2021.

GAZZETA UFFICIALE DELL'UNIONE EUROPEA. C189. **Comunicazioni e Informazioni**. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=RO>. Acesso em: 22 out. 2021.

GIORDA, Cristiano. Il curricolo verticale: le competenze geografiche per comprendere ed abitare il mondo contemporaneo. In: ZANOLIN, Giacomo; GILARDI, Thomas; LUCIA, Rossella de (org.). **Geo-didattiche per il futuro**: la geografia alla prova delle competenze. Milão: Francoangeli, 2017. Cap. 1. p. 25-33.

GIORDA, Cristiano. **Il mio spazio nel mondo**. Roma: Carocci, 2014. 206 p.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário. In: MENDONÇA, Francisco; LOWEN-SAHR, Cicilian Luiza; SILVA, Márcia da.. **Espaço e tempo**: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico. Curitiba: Ademadan, 2009. Cap. 1. p. 13-30.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros Geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017. 160 p.

HUGONIÉ, Gérard. Enseigner la géographie actuelle dans les lycées. **Espace Géographique**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 129-133, 1989. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/spgeo\\_0046-2497\\_1989\\_num\\_18\\_2\\_2864](https://www.persee.fr/doc/spgeo_0046-2497_1989_num_18_2_2864). Acesso em: 30 ago. 2021.

ITÁLIA Decreto nº 139, de 22 de agosto de 2007. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296. Roma: Gazzetta Ufficiale, 31 ago. 2007. Disponível em: [https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/08/31/007G0154/sg#:~:text=%20L'istruzione%20impartita%20per%20almeno,il%20diciottesimo%20anno%20di%20eta'](https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/08/31/007G0154/sg#:~:text=%20L'istruzione%20impartita%20per%20almeno,il%20diciottesimo%20anno%20di%20eta'.). Acesso em: 24 mar. 2022.

ITÁLIA. Decreto nº 89, de 20 de março de 2009. Revisão do arranjo estrutural, organizativo e didático da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução nos termos do artigo 64, parágrafo 4, do decreto-lei 25 junho 2008, n.112, convertido, com modificação, pela lei 6 agosto 2008, n.133. **Decreto Presidente della Repubblica 20 Marzo 2009, N.89**. Roma: Gazzetta Ufficiale, 15 jul. 2009. Disponível em: [www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/08/31/007G0154/sg#:~:text=L'istruzione%20impartita%20per%20almeno,il%20diciottesimo%20anno%20di%20eta'](http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/08/31/007G0154/sg#:~:text=L'istruzione%20impartita%20per%20almeno,il%20diciottesimo%20anno%20di%20eta'.). Acesso em: 23 mar. 2022.

ITÁLIA. Lei nº 296, de 27 de dezembro de 2006. 622. **Disposizioni Per La Formazione del Bilancio Annuale e Pluriennale dello Stato**. n. 299. Publicado na Gazzetta Ufficiale. Disponível em: <https://www.parlamento.it/parlam/leggi/06296l.htm>. Acesso em: 06 mar. 2022.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. **Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione**. Annali della Pubblica Istruzione. Numero Speciale. Firenze, 2012. Disponível em: <http://www.cidi.it/cms/uploads/ckeditor/files/Indicazioni-Annali-Definitivo.pdf>. Acesso em 21 dez. 2020.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. **Indicazioni nazionali e nuovi scenari**. Roma, 2018. Disponível em: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. **Sistema Educativo**. 2022. Disponível em: <https://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>. Acesso em: 05 mar. 2022.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica. **Principali dati della scuola: Avvio Anno Scolastico 2020/2021**. Settembre, 2020. Disponível em: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2512903/Principali+dati+della+scuola+-+avvio+anno+scolastico+2020-2021.pdf/a317b7bb-0acc-d8ea-a739-1d58b07d5727?version=1.0&t=1601039493765>. Acesso em: 24 mar.2022.

LACOSTE, Yves. La géographie, la géopolitique et le raisonnement Géographique. **Hérodote**, Paris, v. 3, n. 130, p. 17-42, out. 2008. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-herodote-2012-3-page-14.htm>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MÉRENNE-SCHOUMAKE, Bernadette. **Didactique de la géographie**: organiser les apprentissages. Bruxelles: De Boeck, 2012.

MERENNE-SCHOUMAKER, Bernadette. Les trois dimensions de l'enseignement de la géographie. **Revue de Géographie de Lyon**, [S.L.], v. 61, n. 2, p. 183-188, 1986. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/geoca\\_0035-113x\\_1986\\_num\\_61\\_2\\_4085](https://www.persee.fr/doc/geoca_0035-113x_1986_num_61_2_4085). Acesso em: 10 nov. 2021.

MÉRENNE-SCHOUMAKER, Bernadette. Saberes e instrumentos para ler os territórios próximos e distantes. In: VALE, Mario. **Educação Geográfica**. Lisboa: Colibri, 2002. Cap. 2. p. 44-56.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P.; FERREIRA, S. O currículo nas suas dimensões estrutural e interacional: perspectiva de Basil Bernstein. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 405–431, 2019. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13265>. Acesso em: 18 abr. 2022.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. O ensino das Temáticas Físico-naturais na Geografia Escolar. 2011. 310 f. Tese (Doutorado) – Curso de Geografia Humana, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Cap. 4. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-13062012-122111/publico/2011\\_ElianaMartaBarbosaDeMoraes\\_Vorig.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-13062012-122111/publico/2011_ElianaMartaBarbosaDeMoraes_Vorig.pdf). Acesso em 13 fev. 2020.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso**. Para a crítica da Geografia que se ensina. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987. 190p.

MORGAN, John. Are we thinking geographically? In: JONES, Mark; LAMBERT, David. **Debates in Geography Education**. 2. ed. Bristol: Routledge, 2017. Cap. 21. p. 287-297. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/320095847\\_Are\\_we\\_thinking\\_geographically](https://www.researchgate.net/publication/320095847_Are_we_thinking_geographically). Acesso em: 12 jun. 2021.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Learning to think spatially**. Washington: The National Academies Press, 2006. 332 p.

NEWCOMBRE, Nora. Seeing Relationships: Using Spatial Thinking to Teach Science, Mathematics, and Social Studies. **American Educator**, p. 26-40, Spring, 2013. Disponível em: [https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Newcombe\\_0.pdf](https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Newcombe_0.pdf). Acesso em: 24 fev. 2021.

NICO, Lucélia Silva; BOCCHI, Silvia Cristina Mangini; RUIZ, Tânia; MOREIRA, Rafael da Silveira. A grounded theory como abordagem metodológica para pesquisas qualitativas em odontologia. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 12, p. 789-797, 2007.

OPERTTI, Renato; KANG, Hyekyung; MAGNI, Giorgia. **Análise comparativa dos quadros curriculares nacionais de cinco países: Brasil, Camboja, Finlândia, Quênia e Peru**. Paris: Organização das Nações Unidas Para A Educação, A Ciência



e A Cultura, 2018. 48 p. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263831\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263831_por). Acesso em: 18 mars. 2022.

ÖRBRING, David. Geographical and Spatial Thinking in the Swedish Curriculum. In: BROOKS, Clare; BUTT, Graham; FARGHER, Mary. **The Power of Geographical Thinking**. Cham: Springer, 2017. Cap. 9. p. 137-150. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/349723545\\_Making\\_a\\_curriculum\\_A\\_study\\_of\\_knowledge\\_in\\_Swedish\\_School\\_geography](https://www.researchgate.net/publication/349723545_Making_a_curriculum_A_study_of_knowledge_in_Swedish_School_geography). Acesso em 17 de agosto de 2021.

ORNAGHI, Annalisa. **Uno studio comparato sulle disuguaglianze di salute: Italia e Francia**. 2015. 273 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia, Université Paris-Sorbonne e Università Degli Studi di Trento, Paris, 2015. Cap. 6. Disponível em: <http://eprints-phd.biblio.unitn.it/1346/1/ORNAGHI.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

ORTEGA, Jose Valcarcel. **Los horizontes de la geografía**. Teoría de la geografía. Barcelona: Ariel, 2000, 604 p.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico**. Lisboa, 2018. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>. Acesso em: 28 jan. 2020.

QUELHAS, Ana Cristina; JUHOS, Csongor. A psicologia cognitiva e o estudo do raciocínio dedutivo no último meio século. **Análise Psicológica**, [S.L.], v. 31, n. 4, p. 359-375, 6 jan. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/806>. Acesso em: 26 ago. 2022.

RIBEIRO, Guilherme. A arte de conjugar tempo e espaço: Fernand Braudel, a geo-história e a longa duração. **História, Ciências, Saúde**: Rio de Janeiro, v.22, n.2, abr.-jun. 2015, p.605-639. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/XPqsqDS9R4Fng3CkzPjhzBN/?format=pdf&lang=pt>. Acessar em: 03 mar. 2021.

ROCCA, Lorena. **Geo-scoprire il mondo**. Lecce: La Biblioteca Pensa Multimedia, 2007. 330 p.

ROCCA, Lorena. **Partecipare in rete**: nuove pratiche per lo sviluppo locale e la gestione del territorio. Bologna: Il Mulino, 2010. 236 p.

RODRIGUES, Jean Carlos. O pensamento geográfico e os paradigmas em Geografia: algumas considerações. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, v. 1, n. 23, p. 51-70, jul. 2001. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7319/5401>. Acesso em: 23 mar. 2022.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. A Base Nacional Comum Curricular e a produção de práticas pedagógicas para a geografia escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S.L.], v. 10, n. 19, p. 173-197, 24 jul. 2020. Disponível em:

<https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/915>. Acesso em: 02 mar. 2021.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. **Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2009. 151 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Departamento de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Cap. 5. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MPBB-7Y5MBJ/1/valeria\\_\\_tesefinalcompleta.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MPBB-7Y5MBJ/1/valeria__tesefinalcompleta.pdf). Acesso em: 13 fev. 2020.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. As dimensões escalares e a abordagem de conteúdos geográficos. **Anekumene**, [S.L.], n. 2, p. 152-166, 26 jul. 2011. Disponível em: [//revistas.pedagogica.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/7239](https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/7239). Acesso em: 22 jun. 2021.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova**, Barcelona, v. 3, n. 496, p.1-14, dez. 2014. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14965/18402>. Acesso em: 11 abr. 2019.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Tendências Contemporâneas na Aplicação do Conhecimento Geomorfológico na Educação Básica: a escala sob perspectiva. **Espaço Aberto**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 191-208, 2 jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/article/view/5245>. Acesso em: 11 abr. 2019.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 05-23, 2017a. Disponível em: [//www.revistaedugeo.com.br/index.php/revistaedugeo/article/view/458](https://www.revistaedugeo.com.br/index.php/revistaedugeo/article/view/458). Acesso em: 11 abr. 2019.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Por uma geomorfologia socialmente significativa na geografia escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes. **Acta Geográfica**, Boa Vista, p. 179-195, 2017b. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/324780147\\_Por\\_uma\\_Geomorfologia\\_socialmente\\_significativa\\_na\\_Geografia\\_Escolar\\_uma\\_contribuicao\\_a\\_partir\\_de\\_conceitos\\_fundantes](https://www.researchgate.net/publication/324780147_Por_uma_Geomorfologia_socialmente_significativa_na_Geografia_Escolar_uma_contribuicao_a_partir_de_conceitos_fundantes). Acesso em: 11 abr. 2019.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio; SILVA, Patrícia Assis da. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p. 34-51, jul. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/1465>. Acesso em: 11 abr. 2019.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio; SILVA, Patrícia Assis da; ARREDONDO, Paloma Miranda. Porque nada substitui um bom professor de Geografia. No prelo, 2022.

SACRISTÁN, Gimeno J.. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Milton. Espaço e Método. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo. razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1979. 156 p.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do Espaço Habitado**: fundamentos teórico e metodológico da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988. 136 p.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. 288 p.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SARTORI, Giovanni. Comparazione e metodo comparato. **Rivista Italiana di Scienza Politica**, [s. l], v. 20, n. 3, p. 397-416, dez. 1990. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/italian-political-science-review-rivista-italiana-di-scienza-politica/article/comparazione-e-metodo-comparato/9D65C6AE282C4F15F8880AB35AA7EAE3>. Acesso em: 26 dez. 2020.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Job. O uso do comparativo nas Sociais. Cadernos de Sociologia. **Editora da Ufrgs**, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, dez. 1998. Disponível em: <https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2018/08/schneider-schmitt-1998-o-uso-do-metodo-comparativo-nas-ciencias-sociais.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.

SHIMIZU, Rita de Cassia Gromoni. **Leitura curricular da formação de professores de Geografia: Brasil, Espanha e Portugal**. 2015. 183 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015. Cap. 3. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/132209>. Acesso: 19 dez. 2020.

SILVA, Patrícia Assis da. **O Raciocínio Geográfico: mobilizações intelectuais na interpretação de situações geográficas**. 2021. 129 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Departamento de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Cap. 3. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/39065/1/Tese\\_SILVA%2C%20Patr%C3%A9cia%20Assis.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/39065/1/Tese_SILVA%2C%20Patr%C3%A9cia%20Assis.pdf). Acesso em: 05 mar. 2022.

SILVA, Patrícia Assis da; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Por uma construção do raciocínio geográfico para além do pensamento espacial (Spatial Thinking). In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DA REDE LATINO-

AMERICANA DE INVESTIGADORES DA DIDÁTICA DE GEOGRAFIA, 5., 2018, Pirenópolis. **Anais [...]**. Goiânia: Lepeg, 2018. p. 73-83. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/8/o/ANAIS\\_5\\_Redladgeo.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/8/o/ANAIS_5_Redladgeo.pdf). Acesso em: 12 abr. 2020.

SILVA, Patrícia Assis da; VALADÃO, Roberto Célio. Uma busca pelos elementos constituintes do Raciocínio Geográfico. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 13., 2019, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: 2019. Disponível em: [http://www.enanpege.ggf.br/2019/resources/anais/8/1561499751\\_ARQUIVO\\_artigo-enanpege-final19-06.pdf](http://www.enanpege.ggf.br/2019/resources/anais/8/1561499751_ARQUIVO_artigo-enanpege-final19-06.pdf). Acesso em: 21 maio 2021.

SILVEIRA, Maria Laura. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Território**, São Paulo, v. 6, p. 21-28, jun. 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5703428/mod\\_resource/content/0/Texto6a\\_%20Maria%20Laura%20situa%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5703428/mod_resource/content/0/Texto6a_%20Maria%20Laura%20situa%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 16 fev. 2021.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016. 320 p.

TANI, Sirpa; CANTELL, Hannele; HILANDER, Markus. Powerful disciplinary knowledge and the status of geography in Finnish upper secondary schools: teachers' views on recent changes. **Rivista J-Reading N. 1-2018**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 5-16, jun. 2018. Edizioni Nuova Cultura. <http://dx.doi.org/10.4458/0623-01>. Disponível em: <http://www.j-reading.org/index.php/geography/article/view/191/154>. Acesso em: 26 out. 2021.

UNIÃO EUROPEIA. **Recomendação do parlamento europeu e do conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida**. Jornal Oficial da União Europeia, 2006. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DA>. Acesso em: 26 mar.2022.

VALENZUELA, Cristina Ofelia; PYSZCZEK, Oscar Luiz. La riqueza del objeto de la Geografía como disciplina multiparadigmática. **Geografía em questão: Marechal Cândido Rondon**, v.5, p. 75-95, 2012. Disponível em: [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/16962/CONICET\\_Digital\\_Nro.20719.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/16962/CONICET_Digital_Nro.20719.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 05 jul. 2019

WHITACKER, Guilherme Magon. Uma ilustração geográfica sobre a guerra: bombardeando os diques no rio vermelho, Vietnã do norte. **Confins**, [S.L.], n. 44, p. 1-13, 1 mar. 2020. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/26001>. Acesso em: 13 dez. 2021.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 44, n. 151, p. 190-202, mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?format=pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. As referências teóricas da Geografia Escolar e sua presença na investigação sobre as práticas de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 285-305, jul. 2010. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1419/935>. Acesso em: 11 jan. 2021.

ZOTTI, Giovanni. Il metodo comparato in Sociologia. In: GASPARINI, Alberto; STRASSOLDO, Raimondo. **Tipi ideali e società**. Gorizia: Francoangeli, 1996. p. 151-177.

## APÊNDICE A - Unidades temáticas da BNCC/Geografia, objetos de conhecimento e habilidades por ano do Ensino Fundamental

Os quadros a seguir apresentam as unidades temáticas da BNCC/Geografia, organizadas com seus respectivos objetos de conhecimento e habilidades para cada ano do Ensino Fundamental.

<b>O sujeito e seu lugar no mundo</b>		
Anos	Objetos de conhecimento	Habilidades
1°	O modo de vida das crianças em diferentes lugares	(EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.
		(EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.
	Situações de convívio em diferentes lugares	(EF01GE03) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações.
		(EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).
2°	Convivência e interações entre pessoas na comunidade	(EF02GE01) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive.
		(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.
	Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação	(EF02GE03) Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável.
3°	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.
		(EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.
		(EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.
4°	Território e diversidade cultural	(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
	Processos migratórios no Brasil	(EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
	Instâncias do poder público e canais de participação social	(EF04GE03) Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.
5°	Dinâmica populacional	(EF05GE01) Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.

	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.
6°	Identidade sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
7°	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.
8°	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais	(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.
	Diversidade e dinâmica da população mundial e local	(EF08GE02) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial. (EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial). (EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.
9°	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura	(EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.
	Corporações e organismos internacionais	(EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade. (EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.
	As manifestações culturais na formação populacional	(EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.

Elaborado pelo autor. Fonte: BRASIL, 2017, p. 370-395.

### Conexões e escalas

Anos	Objetos de conhecimento	Habilidades
1°	Ciclos naturais e a vida cotidiana	(EF01GE05) Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.
2°	Experiências da comunidade no tempo e no espaço	(EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.

	Mudanças e permanências	(EF02GE05) Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos.
3°	Paisagens naturais e antrópicas em transformação	(EF03GE04) 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.
4°	Relação campo e cidade	(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.
	Unidades político-administrativas do Brasil	(EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.
	Territórios étnico-culturais	(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.
5°	Território, redes e urbanização	(EF05GE03) Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento.
		(EF05GE04) Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana.
6°	Relações entre os componentes físico-naturais	(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.
		(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.
		(EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
7°	Formação territorial do Brasil	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.
		(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
	Características da população brasileira	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
8°	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.
		(EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.



	(EF08GE07) Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil.
	(EF08GE08) Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.
	(EF08GE09) Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).
	(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.
	(EF08GE11) Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários.
	(EF08GE12) Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).
	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização
	(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.
	A divisão do mundo em Ocidente e Oriente
	(EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.
9°	(EF09GE07) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.
	Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania
	(EF09GE08) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania.
	(EF09GE09) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.

Elaborado pelo autor. Fonte: BRASIL, 2017, p. 370-395.

### Mundo do trabalho

Anos	Objetos de conhecimento	Habilidades
1°	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia	(EF01GE06) Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção. (EF01GE07) Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.

2°	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes	(EF02GE06) Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, sono etc.).
		(EF02GE07) Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais.
3°	Matéria-prima e indústria	(EF03GE05) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.
4°	Trabalho no campo e na cidade	(EF04GE07) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.
	Produção, circulação e consumo	(EF04GE08) Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias primas), circulação e consumo de diferentes produtos.
5°	Trabalho e inovação tecnológica	(EF05GE05) Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços.
		(EF05GE06) Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação.
		(EF05GE07) Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no cotidiano das populações.
6°	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.
		(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
7°	Produção, circulação e consumo de mercadorias	(EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.
		(EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.
	Desigualdade social e o trabalho	(EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro. (EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.
8°	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção	(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.
		(EF08GE14) Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.
	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina	(EF08GE15) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.

		(EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.
		(EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.
9°	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial	(EF09GE10) Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania.
		(EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.
	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	(EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.
		(EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.

Elaborado pelo autor. Fonte: BRASIL, 2017, p. 370-395.

### Formas de representação e pensamento espacial

Anos	Objetos de conhecimento	Habilidades
1°	Pontos de referência	(EF01GE08) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.
		(EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.
2°	Localização, orientação e representação espacial	(EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência.
		(EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua).
		(EF02GE10) Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula e da escola.
3°	Representações cartográficas	(EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica.
		(EF03GE07) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.
4°	Sistema de orientação	(EF04GE09) Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.

	Elementos constitutivos dos mapas	(EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.
5°	Mapas e imagens de satélite	(EF05GE08) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.
	Representação das cidades e do espaço urbano	(EF05GE09) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.
6°	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.
		(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
7°	Mapas temáticos do Brasil	(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.
		(EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.
8°	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.
		(EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfose geográficas com informações geográficas acerca da África e América.
9°	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas	(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfose geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.
		(EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.

Elaborado pelo autor. Fonte: BRASIL, 2017, p. 370-395.

### Natureza, ambientes e qualidade de vida

Anos	Objetos do conhecimento	Habilidades
1°	Condições de vida nos lugares de vivência	(EF01GE10) Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.).
		(EF01GE11) Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.
2°	Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade	(EF02GE11) Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo.

	Produção, circulação e consumo	(EF03GE08) Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.
3°		(EF03GE09) Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos.
	Impactos das atividades humanas	(EF03GE10) Identificar os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável.  (EF03GE11) Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas.
4°	Conservação e degradação da natureza	(EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.
5°	Qualidade ambiental	(EF05GE10) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.).
	Diferentes tipos de poluição	(EF05GE11) Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.
	Gestão pública da qualidade de vida	(EF05GE12) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.
6°	Biodiversidade e ciclo hidrológico	(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.
		(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.
		(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.
	Atividades humanas e dinâmica climática	(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).
7°	Biodiversidade brasileira	(EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).
		(EF07GE12) Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com

		base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).
	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África	(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos. (EF08GE21) Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.
8°	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina	(EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a os países do Mercosul. (EF08GE23) Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da climatologia. biogeografia e da climatologia. (EF08GE24) Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).
9°	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania	(EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania. (EF09GE17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania. (EF09GE18) Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.

Elaborado pelo autor. Fonte: BRASIL, 2017, p. 370-395.

## APÊNDICE B - Os objetivos de aprendizagem para a Geografia contidos na Indicazioni Nazionali e organizados em campos temáticos

Os quadros a seguir apresentam os objetivos de aprendizagem para a Geografia organizados em campos temático: Orientação, Linguagem da geografia, Paisagem e Região e sistema territorial, para as três etapas estabelecidas na indicação curricular italiana: (até o término da *Terza classe* (8 anos) da *Scuola Primaria*; até o término da *Quinta classe* (10 anos) da *Scuola Primaria*; até o término da *Classe Terza* (13 anos) da *Scuola Secondaria de Primo Grado*).

<b>Orientação</b>		
<i>Scuola Primaria</i>		<i>Scuola Secondaria de Primo Grado</i>
até o término da <i>Terza classe</i> (8 anos)	até o término da <i>Quinta classe</i> (10 anos)	até o término da <i>Classe Terza</i> (13 anos)
<p>- Mover-se conscientemente no espaço circundante, orientando-se através de pontos de referência, utilizando indicadores topológicos (para a frente, para trás, esquerda, direita etc.) e mapas de espaços conhecidos que se formam na mente (mapas mentais).</p>	<p>- Orientar-se usando a bússola e os pontos cardeais também em relação ao Sol.</p> <p>- Alargar os seus próprios mapas mentais ao território italiano, à Europa e aos vários continentes, através dos instrumentos de observação indireta (filmes e fotografias, documentos cartográficos, imagens de teledetecção, processamento digital etc.).</p>	<p>- Orientar-se por meio de mapas e usar os mapas de grande escala de acordo com os pontos cardeais (também com o uso da bússola) e pontos de referência fixos.</p> <p>- Orientar-se em áreas remotas, também através da utilização de programas multimídia para visualização a partir de visão vertical.</p>

Elaborado pelo autor. Fonte: ITÁLIA, 2012, p.57-59<sup>48</sup>.

<sup>48</sup> No original: Orientamento – Muoversi consapevolmente nello spazio circostante, orientandosi attraverso punti di riferimento, utilizzando gli indicatori topologici (avanti, dietro, sinistra, destra, ecc.) e le mappe di spazi noti che si formano nella mente (carte mentali). - Orientarsi utilizzando la bussola e i punti cardinali anche in relazione al Sole. – Estendere le proprie carte mentali al territorio italiano, all’Europa e ai diversi continenti, attraverso gli strumenti dell’osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici, immagini da telerilevamento,

<b>Linguagem da Geograficidade</b>		
<i>Scuola Primaria</i>		<i>Scuola Secondaria de Primo Grado</i>
até o término da <i>Terza classe</i> (8 anos)	até o término da <i>Quinta classe</i> (10 anos)	até o término da <i>Classe Terza</i> (13 anos)
<p>- Representar objetos e ambientes conhecidos numa perspectiva vertical (plano da sala de aula etc.) e traçar caminhos percorridos no espaço circundante.</p> <p>- Ler e interpretar a planta do espaço próximo.</p>	<p>- Analisar as principais características físicas do território, fatos e fenômenos locais e globais, interpretando mapas de diferentes escalas, mapas temáticos, gráficos, elaborações digitais, registros estatísticos relativos a indicadores sociodemográficos e económicos.</p> <p>- Localizar no mapa da Itália as regiões físicas, históricas e administrativas; localizar no mapa e no globo a posição da Itália na Europa e no mundo.</p> <p>- Localizar as principais regiões físicas e as grandes características dos diferentes continentes e oceanos.</p>	<p>- Ler e interpretar diversos tipos de mapas (da topografia ao planisfério), utilizando escalas de redução, coordenadas geográficas e simbologia.</p> <p>- Utilizar ferramentas tradicionais (mapas, gráficos, dados estatísticos, imagens etc.) e inovadoras (sensoriamento remoto e cartografia digital) para compreender e comunicar fatos e fenômenos territoriais.</p>

Elaborado pelo autor. Fonte: ITÁLIA, 2012, p.57-59<sup>49</sup>

elaborazioni digitali, ecc.). – Orientarsi sulle carte e orientare le carte a grande scala in base ai punti cardinali (anche con l'utilizzo della bussola) e a punti di riferimento fissi. – Orientarsi nelle realtà territoriali lontane, anche attraverso l'utilizzo dei programmi multimediali di visualizzazione dall'alto.

<sup>49</sup> No original: Linguaggio della geo-graficità – Rappresentare in prospettiva verticale oggetti e ambienti noti (pianta dell'aula, ecc.) e tracciare percorsi effettuati nello spazio circostante. – Leggere e interpretare la pianta dello spazio vicino. – Analizzare i principali caratteri fisici del territorio, fatti e fenomeni locali e globali, interpretando carte geografiche di diversa scala, carte tematiche, grafici, elaborazioni digitali, repertori statistici relativi a indicatori sociodemografici ed economici. – Localizzare sulla carta geografica dell'Italia le regioni fisiche, storiche e amministrative; localizzare sul planisfero e sul globo la posizione dell'Italia in Europa e nel mondo. – Localizzare le regioni fisiche principali e i grandi caratteri dei diversi continenti e degli oceani. – Leggere e interpretare vari tipi di carte geografiche



<b>Paisagem</b>		
<i>Scuola Primaria</i>		<i>Scuola Secondaria de Primo Grado</i>
até o término da <i>Terza classe</i> (8 anos)	até o término da <i>Quinta classe</i> (10 anos)	até o término da <i>Classe Terza</i> (13 anos)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o território circundante através de abordagem perceptiva e observação direta.</li> <li>- Identificar e descrever os elementos físicos e antropogênicos que caracterizam as paisagens do ambiente de vida da sua região.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer os elementos que caracterizam as principais paisagens italianas, europeias e mundiais, identificando semelhanças e diferenças (também em relação aos quadros sócio-históricos do passado) e elementos de particular valor ambiental e cultural a proteger e valorizar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar e comparar certas características das paisagens italianas, europeias e mundiais, também em relação à sua evolução ao longo do tempo.</li> <li>- Conhecer as questões e os problemas da proteção da paisagem enquanto património natural e cultural e planejar ações de valorização.</li> </ul>

Elaborado pelo autor. Fonte: ITALIA, 2012, p.57-59<sup>50</sup>

(da aquela topografica al planisfero), utilizzando scale di riduzione, coordinate geografiche e simbologia. – Utilizzare strumenti tradizionali (carte, grafici, dati statistici, immagini, ecc.) e innovativi (telerilevamento e cartografia computerizzata) per comprendere e comunicare fatti e fenomeni territoriali.

<sup>50</sup> No original: Paesaggio – Conoscere il territorio circostante attraverso l'approccio percettivo e l'osservazione diretta. – Individuare e descrivere gli elementi fisici e antropici che caratterizzano i paesaggi dell'ambiente di vita della propria regione. – Conoscere gli elementi che caratterizzano i principali paesaggi italiani, europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze (anche in relazione ai quadri socio-storici del passato) e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare. – Interpretare e confrontare alcuni caratteri dei paesaggi italiani, europei e mondiali, anche in relazione alla loro evoluzione nel tempo. – Conoscere temi e problemi di tutela del paesaggio come patrimonio naturale e culturale e progettare azioni di valorizzazione.

<b>Região e Sistema Territorial</b>		
<i>Scuola Primaria</i>		<i>Scuola Secondaria de Primo Grado</i>
até o término da <i>Terza classe</i> (8 anos)	até o término da <i>Quinta classe</i> (10 anos)	até o término da <i>Classe Terza</i> (13 anos)
<p>- Compreender que o território é um espaço organizado e modificado pelas atividades humanas.</p> <p>- Reconhecer, no seu próprio ambiente de vida, as funções dos vários espaços e suas conexões, as intervenções positivas e negativas do homem e projetar soluções, exercendo uma cidadania ativa.</p>	<p>- Adquirir o conceito de região geográfica (física, climática, histórico-cultural, administrativa) e usá-lo a partir do contexto italiano.</p> <p>- Identificar os problemas relacionados com a proteção e a valorização do património natural e cultural, propondo soluções adequadas no seu próprio contexto de vida.</p>	<p>- Consolidar o conceito de região geográfica (física, climática, histórica, económica) aplicando-o à Itália, à Europa e a outros continentes.</p> <p>- Analisar em termos de espaço as inter-relações entre os fatos demográficos, sociais e económicos e os fenómenos de âmbito nacional, europeu e mundial.</p> <p>- Utilizar modelos interpretativos das estruturas territoriais dos principais países europeus e dos outros continentes, também em relação à sua evolução histórica, política e económica.</p>

Elaborado pelo autor. Fonte: ITÁLIA, 2012, p.57-59<sup>51</sup>

<sup>51</sup> Regione e sistema territoriale – Comprendere che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane. – Riconoscere, nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e le loro connessioni, gli interventi positivi e negativi dell'uomo e progettare soluzioni, esercitando la cittadinanza attiva. – Acquisire il concetto di regione geografica (fisica, climatica, storico-culturale, amministrativa) e utilizzarlo a partire dal contesto italiano. – Individuare problemi relativi alla tutela e valorizzazione del patrimonio naturale e culturale, proponendo soluzioni idonee nel proprio contesto di vita. – Consolidare il concetto di regione geografica (fisica, climatica, storica, economica) applicandolo all'Italia, all'Europa e agli altri continenti. – Analizzare in termini di spazio le interrelazioni tra fatti e fenomeni demografici, sociali ed economici di portata nazionale, europea e mondiale. – Utilizzare modelli interpretativi di assetti territoriali dei principali paesi europei e degli altri continenti, anche in relazione alla loro evoluzione storico-politico-economica.

## APÊNDICE C - Os objetivos de aprendizagem para a Geografia contidos na Indicazioni Nazionali codificados

<b>Objetivo de aprendizagem</b>		
<i>Ao término da classe terza da Scuola primaria</i>	SP03-01	Mover-se conscientemente no espaço circundante, orientando-se através de pontos de referência, utilizando indicadores topológicos (para a frente, para trás, esquerda, direita etc.) e mapas de espaços conhecidos que se formam na mente (mapas mentais).
	SP03-02	Representar objetos e ambientes conhecidos numa perspectiva vertical (plano da sala de aula etc.) e traçar caminhos percorridos no espaço circundante.
	SP03-03	Ler e interpretar a planta do espaço próximo.
	SP03-04	Conhecer o território circundante através de abordagem perceptiva e observação direta.
	SP03-05	Identificar e descrever os elementos físicos e antropogênicos que caracterizam as paisagens do ambiente de vida da sua região.
	SP03-06	Compreender que o território é um espaço organizado e modificado pelas atividades humanas.
	SP03-07	Reconhecer, no seu próprio ambiente de vida, as funções dos vários espaços e suas conexões, as intervenções positivas e negativas do homem e projetar soluções, exercendo uma cidadania ativa.
<i>Ao término da classe quinta da Scuola primaria</i>	SP05-01	Orientar-se usando a bússola e os pontos cardeais também em relação ao Sol.
	SP05-02	Alargar os seus próprios mapas mentais ao território italiano, à Europa e aos vários continentes, através dos instrumentos de observação indireta (filmes e fotografias, documentos cartográficos, imagens de teledetecção, processamento digital etc.).
	SP05-03	Analisar as principais características físicas do território, fatos e fenômenos locais e globais, interpretando mapas de diferentes escalas, mapas temáticos, gráficos, elaborações digitais, registos estatísticos relativos a indicadores sociodemográficos e económicos.
	SP05-04	Localizar no mapa da Itália as regiões históricas e administrativas; Localizar no mapa e no globo a posição da Itália na Europa e no mundo.
	SP05-05	Localizar as principais regiões físicas e as grandes características dos diferentes continentes e oceanos.
	SP05-06	Conhecer os elementos que caracterizam as principais paisagens italianas, europeias e mundiais, identificando semelhanças e diferenças (também em relação aos quadros sócio-históricos do passado) e elementos de particular valor ambiental e cultural a proteger e valorizar.
	SP05-07	Adquirir o conceito de região geográfica (física, climática, histórico-cultural, administrativa) e usá-lo a partir do contexto italiano.
	SP05-08	Identificar os problemas relacionados com a proteção e a valorização do património natural e cultural, propondo soluções adequadas no seu próprio contexto de vida.
<i>Ao término da classe terza da</i>	SS03-01	Orientar-se por meio de mapas e usar os mapas de grande escala de acordo com os pontos cardeais (também com o uso da bússola) e pontos de referência fixos.
	SS03-02	Orientar-se em áreas remotas, também através da utilização de programas multimídia para visualização a partir de visão vertical.

	SS03-03	Ler e interpretar diversos tipos de mapas (da topografia ao planisfério), utilizando escalas de redução, coordenadas geográficas e simbologia.
	SS03-04	Utilizar ferramentas tradicionais (mapas, gráficos, dados estatísticos, imagens etc.) e inovadoras (sensoriamento remoto e cartografia digital) para compreender e comunicar fatos e fenômenos territoriais.
	SS03-05	Interpretar e comparar certas características das paisagens italianas, europeias e mundiais, também em relação à sua evolução ao longo do tempo
	SS03-06	Conhecer as questões e os problemas da proteção da paisagem enquanto património natural e cultural e planejar ações de valorização.
	SS03-07	Consolidar o conceito de região geográfica (física, climática, histórica, económica) aplicando-o à Itália, à Europa e a outros continentes.
	SS03-08	Analisar em termos de espaço as inter-relações entre os fatos demográficos, sociais e económicos e os fenómenos de âmbito nacional, europeu e mundial.
	SS03-09	Utilizar modelos interpretativos das estruturas territoriais dos principais países europeus e dos outros continentes, também em relação à sua evolução histórica, política e econômica.