



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

AFONSO VIEIRA FERREIRA

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E O ENSINO DE CIDADE: REFLEXÕES À LUZ DA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

PORTO NACIONAL (TO)

2020

AFONSO VIEIRA FERREIRA

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E O ENSINO DE CIDADE: REFLEXÕES À LUZ DA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Porto Nacional - TO, como requisito para a obtenção do grau de mestre em Geografia, área de concentração Dinâmica Geoterritorial e Geoambiental e linha de pesquisa Ensino de Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira

PORTO NACIONAL (TO)

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

F383e Ferreira, Afonso Vieira.

Educação geográfica e o ensino de cidade: Reflexões à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). / Afonso Vieira Ferreira. – Porto Nacional, TO, 2020.

172 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Geografia, 2020.

Orientador: Carolina Machado Rocha Busch Pereira

1. Ensino de Geografia. 2. Cidade. 3. Ensino Fundamental. 4. BNCC. I. Título

CDD 910

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AFONSO VIEIRA FERREIRA

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E O ENSINO DE CIDADE: REFLEXÕES
À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Geografia e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 06/04/2020

Banca Examinadora*



**Prof. Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira (Orientadora - Presidente)
Universidade Federal do Tocantins (UFT - PPGG)**



**Prof. Profa. Dra. Marciléia Oliveira Bispo
Examinador (a) interno (a), Universidade Federal do Tocantins (UFT - PPGG)**



**Prof. Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza
examinador (a) externo(a) Universidade Federal de Goiás (UFG - IESA)**

Aprovado (X)

Reprovado ()

* A assinatura da Profa. Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira (orientadora e presidente da banca de dissertação) em todos os campos, justifica-se a partir de orientação da coordenação do PPGG- Porto Nacional-TO, quanto às defesas de dissertações realizadas em ambiente virtual.

*À minha esposa Regina e minhas filhas Ana Cecília e Ana Júlia
Aos meus pais Antônio e Maria
Aos meus irmãos e irmãs
A todos os meus amigos e amigas*

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao sublime DEUS, por ter me permitido superar todos os obstáculos e desafios desta árdua caminhada.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins, em especial ao Professor Dr. Denis Ricardo Carloto, a Profª. Dra. Vera Lucia Aires Gomes da Silva e a Profª. Dra. Mariléia Oliveira Bispo e o Prof. Dr. Thiago Ramos Machado pelas grandes e decisivas contribuições na Banca de Projeto e de Qualificação.

Ao estado do Tocantins pela concessão do afastamento remunerado durante grande parte do período de pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho e amigos do Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão por ouvirem e compreenderem minhas angústias.

A todos os meus familiares por entenderem a minha presença-ausência durante todo esse período.

À professora Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira pelas orientações sempre guiadas pelo compromisso acadêmico, pela paciência durante os meus momentos de dúvidas e incertezas, pela dedicação dispensada à pesquisa e pelo seu flagrante amor à Geografia.

A todos os colegas mestrandos do PPGG/UFT – Porto Nacional – TO, especialmente a Ana Cláudia Ferreira Lima e a Sandra de Oliveira Gomes Pereira, pelos vários cafés, sempre acompanhado de boas conversas.

Enfim, meu agradecimento a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre o ensino de Geografia e a relevância do ensino de cidade a partir das proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa investigação dialoga com outros trabalhos acadêmicos que tratam do ensino de cidade na educação geográfica. A característica inovadora desta pesquisa é destacada por ser esta realizada à luz das transformações trazidas pela BNCC. Deste modo, busca-se analisar a importância do ensino de Geografia na Educação Básica (especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental) e a relevância do ensino de cidade a partir da Base Nacional Comum Curricular. Esta investigação inicia-se com um resgate histórico, que visa apresentar aspectos teórico-metodológicos do ensino de geografia e sua importância na escolarização básica, abordando a relevância do objeto de conhecimento cidade para a educação geográfica; se busca a seguir, identificar a partir da BNCC, a progressão de habilidades relacionadas ao ensino de cidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental e; por fim, se propõe caracterizar a relação entre cidade e o ensino de Geografia na visão de estudantes e professores de uma escola pública da cidade de Novo Acordo-TO, estado do Tocantins. Os procedimentos metodológicos adotados guiaram-se pela revisão bibliográfica (de textos, artigos, dissertações, teses e livros), análise documental (de leis, decretos e resoluções) e foi complementada pela pesquisa empírica com a aplicação de questionários a estudantes e professores. Destaca-se como resultados deste trabalho uma melhor compreensão quanto ao percurso histórico, teórico e metodológico da Geografia, maior clareza sobre aspectos relacionados à cidade na história e sua importância na educação geográfica. Pode-se afirmar também que a partir desta investigação se avançou na compreensão dos aspectos legais de constituição da BNCC e das respectivas transformações trazidas à educação nacional. A pesquisa empírica permitiu explicitar aspectos da relação teoria-prática quanto à vida cotidiana de estudantes e professores na cidade de Novo Acordo-TO, aspectos que reafirmam a relevância de se estudar a cidade no ensino de Geografia.

Palavra-chave: Ensino de Geografia. Cidade. Ensino Fundamental. BNCC.

ABSTRACT

The present study presents a reflection about the teaching of Geography and the relevance of teaching the city based on the propositions of the National Common Curricular Base (BNCC). This investigation dialogues with other academic works that approach teaching the city in geographic education. The innovative characteristic of this research is outstanding because it is carried out in the light of the changes brought about by BNCC. Thus, it is intended to analyze the importance of teaching Geography in Basic Education (specifically in the Final Years of Elementary School) and the relevance of teaching the city as from the National Common Curricular Base. This investigation begins with a historical rescue, which aims to present theoretical and methodological aspects of geography teaching and its importance in basic schooling, approaching the relevance of the city as knowledge object for geographic education; the next step is to identify, based on the BNCC, the progression of skills related to education about city in the Final Years of Elementary Education and; ultimately, it is proposed to characterize the relationship between the city and the teaching of Geography from the view of students and teachers of a public school in the city of Novo Acordo-TO, state of Tocantins. The methodological procedures adopted were guided by bibliographic review (of texts, articles, dissertations, theses and books), documentary analysis (of the law, decrees and resolutions) and was complemented by empirical research with the application of questionnaires to students and teachers. The results of this academic work are a better understanding of the historical, theoretical and methodological route Geography, greater clarity about aspects related to the city in history and its importance in geographic education. It can also be said that, based on this investigation, progress has been made in understanding the legal aspects of the constitution of the BNCC and the respective changes brought to national education. The empirical survey allowed to explain aspects of the relationship between theory and practice regarding the daily life of students and teachers in the city of Novo Acordo-TO, aspects that reaffirm the relevance of studying the city in the teaching of Geography.

Keyword: Teaching Geography. City. Elementary School. BNCC

LISTA DE SIGLAS

AGB - Associação de Geógrafos Brasileiros
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BPG - Boletim Paulista de Geografia
CEB - Câmara de Educação Básica
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCN's - Diretrizes Curriculares Nacionais
ENG - Encontro Nacional de Geógrafos
FFLCH - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIB - Produto Interno Bruto
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGG – Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPP - Projeto Político Pedagógico
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP - Universidade de São Paulo
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre a progressão de habilidades entre os anos escolares e os conceitos geográficos.....	83
Figura 2 – Estrutura da Habilidade EF06GE07, segundo a Base Nacional Comum Curricular.....	85
Figura 3 – Categorização da taxonomia de Bloom e da taxonomia de Bloom revisada.....	87
Figura 4 – Localização do município de Novo Acordo-TO.....	101
Figura 5 - Estágios de constituição da cidade, segundo Lefebvre (1999).....	102
Figura 6 – Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão, Novo Acordo-TO.....	103
Figura 7 - Nuvem de palavras com a apresentação de termos/expressões destacadas pelos (as) estudantes ao definir Geografia.....	115
Figura 8 – A cidade segundo representações de estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (trajeto casa-escola)	123
Figura 9 – A cidade segundo representações de estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (a praça central)	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aspectos históricos e fundamentos legais da constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	51
Quadro 2 – Competências Específicas da Área de Ciências Humanas na BNCC.....	63
Quadro 3 – Categorias de categorias da análise geográfica.....	69
Quadro 4 – Princípios do raciocínio geográfico apresentados pela BNCC.....	70
Quadro 5 – BNCC: Unidades Temáticas do Componente Curricular Geografia, Ensino Fundamental.....	72
Quadro 6 – Competências Específicas do Componente Curricular Geografia para o Ensino Fundamental.....	74
Quadro 7 – Domínio cognitivo: relação entre dimensão do conhecimento e processo cognitivo.....	87
Quadro 8 – Habilidades relacionadas ao ensino de cidade na BNCC dos Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais).....	90
Quadro 9 – Habilidades (expressas pelos códigos alfanuméricos) e os processos cognitivos relacionados ao ensino de cidade na BNCC do Ensino Fundamental do Componente Curricular Geografia.....	97
Quadro 10 – A relação Habilidade-Objeto de Conhecimento sobre o ensino de cidade no Documento Curricular do Estado do Tocantins.....	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição em número de habilidades sobre o ensino de cidade na BNCC do Ensino Fundamental em relação às dimensões do conhecimento e as subcategorias dos processos cognitivos, proposta por Krathwoh (2002).....	96
Tabela 2 - Estudantes participantes da pesquisa por ano escolar.....	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de habilidades relacionadas ao ensino de cidade por Unidade Temática na BNCC do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais).....	94
Gráfico 2 - Distribuição de habilidades relacionadas ao ensino de cidade por ano escolar segundo a BNCC do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais).....	96
Gráfico 3 – Problemas de ordem estrutural e funcional identificados na cidade pelos (as) estudantes do Ensino Fundamental do Colégio Estadual professora Eliacena Moura Leitão de Novo Acordo-TO.....	126
Gráfico 4 – Os lugares que os/as estudantes gostam, frequentam e/ou utilizam.....	127
Gráfico 5 – Avaliação dos (as) estudantes sobre a cidade de Novo Acordo-TO.....	130

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL E O ENSINO DE CIDADE NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA.....	20
1.1 Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Geografia no Brasil	23
1.2 Importância do ensino de Geografia na contemporaneidade.....	31
1.3 A cidade no ensino de Geografia: possibilidades e potencialidades	36
CAPÍTULO II - O ENSINO DE GEOGRAFIA E O ENSINO DE CIDADE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	48
2.1 Aspectos históricos e estrutura da Base Nacional Comum Curricular	49
2.2 As Ciências Humanas na BNCC do Ensino Fundamental	59
2.3 O Componente Curricular Geografia na Base Nacional Comum Curricular	64
2.4 A progressão de aprendizagens e habilidades no ensino de Geografia	75
2.5 Progressão de processos cognitivos e habilidades associados ao ensino de Cidade	90
CAPÍTULO III - O ENSINO DE GEOGRAFIA E O ENSINO DE CIDADE NA VISÃO DE PROFESSORES E ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA ELIACENA MOURA LEITÃO	99
3.1 A cidade de Novo Acordo e o Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão..	100
3.2 O ensino de Geografia e o ensino de Cidade segundo estudantes e professores do Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão	104
3.2.1 A Geografia segundo os/as professores	108
3.2.2 Geografia segundo os/as estudantes	112
3.2.3 A cidade e o ensino de cidade segundo os professores.....	117
3.2.4 A cidade segundo os/as estudantes	121
3.3 O Componente Curricular Geografia no currículo da rede estadual de ensino do estado do Tocantins.....	131
3.4 O ensino de cidade no Documento Curricular do estado do Tocantins.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES	165

INTRODUÇÃO

O caminho acadêmico-profissional percorrido por todo professor(a), pesquisador(a) ou professor(a)-pesquisador(a) é cheio de inquietações, temores e dúvidas. Dentre estas preocupações, destacam-se as incertezas quanto à capacidade teórico-metodológica para desenvolvimento da pesquisa, considerando que em grande medida professores da Educação Básica tendem a se afastar do cenário acadêmico e se concentrar na prática pedagógica concreta (aquela do chão da escola propriamente dita). Destacam-se também limitações quanto ao tempo para se desenvolver as diversas etapas do constructo acadêmico, visto que esse percurso é compartilhado paulatinamente à sofrível carga horária imposta aos professores que militam na escola básica. Somando-se a tudo isso deve-se acrescentar, ainda, o cenário de pouco incentivo à pesquisa e à formação continuada de professores em todas as escalas administrativas (federal, estadual e municipal). É neste contexto que essa pesquisa se insere.

Para se compreender o meu percurso acadêmico-profissional, é preciso retomar ao primeiro decênio deste século, período de conclusão da minha escolarização básica e de meu ingresso na graduação em Geografia na Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus Porto Nacional-TO. Deve-se ressaltar que, desde o início, movido pelo desejo de ser professor, optei pela licenciatura, de modo que concluí a licenciatura plena em Geografia em 2006 e no ano de 2008, ingressei como professor na rede estadual de ensino (especificamente no município de Novo Acordo - TO). Após responder a questões básicas à compreensão geográfica (o “onde” em articulação ao “quando”), devo destacar que esta investigação é fruto de inquietações vividas a partir da minha prática pedagógica diária.

Ao completar uma década de prática de ensino de Geografia na Educação Básica, especificamente na escola pública, identifiquei que muitas incertezas e questionamentos tinham surgido e estes me desafiavam a buscar respostas, dúvidas quanto ao próprio domínio teórico-metodológico da Geografia, dificuldades pedagógicas quanto à compreensão dos fatores que fundamentam a construção de aprendizagens e limitações em relacionar ‘Objetos de Conhecimento’ prescritos no currículo à vivência cotidiana dos jovens escolares em seus espaços imediatos. Estes aspectos construíram o meu percurso de retorno ao cenário acadêmico-universitário, agora para a Pós-Graduação em Geografia.

Neste caminho de retorno, escolhi como temática para a investigação o ensino de cidade na educação geográfica. Essa escolha se deu pela compreensão de que a cidade é o

espaço em que estudantes e professores vivenciam de forma mais imediata suas práticas espaciais e que estas são importantes para a construção de aprendizagens. No entanto, esse caminho de delimitação e enquadramento da pesquisa foi acompanhado de importantes questionamentos e grandes dúvidas que revelaram extremas dificuldades quanto à compreensão dos aspectos teórico-metodológicos que fundamentam a ciência geográfica. Dentre estas dificuldades, destacaram-se problemas de compreensão quanto ao transcurso histórico da Geografia, falta de clareza em se compreender os métodos geográficos de investigação e limitações quanto ao domínio de teorias e princípios que fundamentam a ciência geográfica. Acrescente-se a esse cenário de temores e incertezas todo o contexto de construção e implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, para a análise que se buscava realizar, a sua compreensão tornou imprescindível. Para a construção deste trabalho, todas estas dificuldades e limitações tiveram que ser superadas ou minimizadas.

Nesse entendimento, se constitui como objeto desta investigação, a relação entre ensino de Geografia e ensino de cidade no contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreendendo que essa articulação se coloca como elemento potencializador na construção de processos de aprendizagens efetivamente significativas. Desta forma, o ensino de Geografia se reverbera em importância por possibilitar a construção de processos de aprendizagens que permitam aos estudantes realizar leitura e compreensão do mundo desde o seu lugar de vivências-experiências e deste modo perceber as relações de interdependências destes lugares mais imediatos a espaços mais amplos e complexos, deste modo no ensino de Geografia se deve apresentar a cidade como mediação entre aspectos vividos no cotidiano e conhecimentos científicos, neste percurso o ensino de cidade, na educação geográfica, se apresenta como possibilidade de efetivamente se articular e consolidar aprendizagens, tendo como referência a inter-relação entre aspectos percebidos e vividos pelos estudantes e conhecimentos geográficos sistematicamente construído ao longo da história das sociedades.

Considerando estes aspectos se coloca como problema orientador desta investigação: como superar, no ensino de Geografia, as limitações em se articular o cotidiano dos estudantes a conhecimentos historicamente produzidos, de modo a se estabelecer conexões entre saberes construídos e vivenciados no dia a dia dos estudantes em seus espaços mais imediatos a conhecimentos geográficos sistematicamente produzidos pela sociedade? Deste modo, a temática central desta investigação busca explicitar e reafirmar a importância em se relacionar ‘Objetos de Conhecimento’ trabalhados em sala de aula aos espaços vividos por estudantes no contexto urbano e propõe, como problemática central da investigação,

entender qual a importância do ensino de Geografia e qual a relevância do ensino de cidade para a Educação Geográfica a partir das proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para responder a estes instigantes questionamentos, delimitou-se como objetivo principal desta investigação *analisar da importância de Geografia na Educação Básica e a relevância do ensino de cidade para a educação Geográfica no contexto de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Para a construção dessa análise buscou-se *apresentar os aspectos teórico-metodológicos do ensino de Geografia e a importância do ensino de cidade na escolarização básica*; identificar, a partir das proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a progressão de habilidades relacionadas ao ensino de cidade e propostas para o Componente Curricular Geografia do Ensino Fundamental (Anos Finais); Procurou-se, ainda, *caracterizar a relação entre o ensino de Geografia e cidade a partir da visão de estudantes e professores do Ensino Fundamental, Anos Finais*.

A abordagem metodológica utilizada para esta análise se fundamentou na revisão bibliográfica de textos, artigos, livros, teses e dissertações que tratam de estudos e pesquisas sistematizadas e produzidas por eminentes teóricos do ensino de Geografia (se construiu, inclusive, pesquisa do estado da arte, identificando 32 trabalhos de dissertações e teses sobre a relação entre o ensino de Geografia e o ensino de cidade na Educação Básica). Se destaca na análise documental, a investigação a partir de leis, decretos, portarias e resoluções de forma a se buscar a compreensão da história de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir de documentos oficiais que a fundamentam. De modo que a análise se limitou à documentos identificados e considerados estruturantes do arcabouço legal de constituição da BNCC. Considerando estes aspectos, a pesquisa empírica foi realizada em dois momentos, inicialmente com a coleta de dados e informações a partir de outras pesquisas e culminando com a aplicação de questionários a estudantes e professores do Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão, localizado no município de Novo Acordo-TO. Na pesquisa empírica, realizada na escola, utilizei de questionários segundo as proposições de Marconi e Lakatos (2003), que propõem a classificação em perguntas abertas, fechadas ou dicotômicas, e de múltipla escolha. O questionário foi aplicado a professores e estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental para se compreender como estes relacionam aspectos da cidade em que vivem ao ensino de Geografia. Deste modo, definiu-se critérios para a aplicação dos questionários aos estudantes (ser estudante do Ensino Fundamental, residir no espaço urbano do município de Novo Acordo-TO, apresentar-se voluntariamente para responder à pesquisa) e considerando os critérios adotados estavam aptos a responder a

investigação 125 estudantes. No que se refere ao questionário destinado aos professores, se colocou como critérios: ser professor regente dos Anos Finais do Ensino Fundamental e apresentar-se para responder voluntariamente à pesquisa, a partir destes critérios a pesquisa foi desenvolvida com 33 estudantes e dois professores.

Considerando os aspectos supracitados, esta investigação organiza-se em três etapas que se complementam, tendo como finalidade responder à questão central e construir um quadro de perspectivas que evidencie a importância do ensino de Geografia na Educação Básica e a relevância de se estudar a cidade na educação geográfica.

O primeiro capítulo apresenta os aspectos teórico-metodológicos da Geografia em seu transcurso histórico, considerando o seu percurso e as condições que engendraram a constituição da ciência geográfica e do ensino de Geografia. Desse modo, apresenta-se o trajeto de institucionalização da ciência geográfica e o conjunto de transformações que se sucederam no ensino de Geografia a partir das condições materiais do período histórico demarcado entre os séculos XVIII e XXI, entendendo que, assim como as outras ciências modernas, a Geografia estrutura-se a partir dos pressupostos do positivismo, aspectos estes que determinam os caminhos percorridos pela Geografia até meados do século XX.

Nesta perspectiva, procura-se apresentar o cenário de incertezas quanto ao objeto e ao método a ser adotado pela análise geográfica, visto que os pressupostos do positivismo não mais conseguiam responder a um acelerado conjunto de transformações e reordenamentos territoriais e espaciais. Assim, a Nova Geografia propõe a quantificação e a utilidade prática da Geografia no novo contexto econômico resultante das duas grandes guerras mundiais. No entanto, não se consegue avançar quanto ao objeto e ao método de estudo e de análises geográficas. Neste cenário de transformações no contexto material global, surgiram fortes questionamentos à ciência geográfica por não conseguir responder a contento as novas demandas que se colocavam à compreensão. Neste cenário, são fundamentais as contribuições de Lacoste (2012) e Santos (2012) ao se propor releituras quanto aos objetos e métodos da análise geográfica, promovendo um momento reflexão e refundação da ciência geográfica.

Busca-se, ainda no primeiro capítulo, reforçar a importância do ensino de Geografia na escolarização básica, tendo em vista que no Brasil a institucionalização da Geografia acadêmica deu-se impulsionada pela Geografia escolar; assim, entende-se que as duas versões da Geografia (escolar e acadêmica) se retroalimentam. Deste modo, apresenta-se um quadro de possíveis transformações para o ensino de Geografia a partir do período de revisão crítica de seus pressupostos teórico-metodológicos, e reafirma-se que o ensino de Geografia é fundamental para a construção de leituras da realidade-mundo que permitam a

compreensão do espaço geográfico em sua complexidade, considerando aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais. Defende-se ainda que, o ensino de cidade na educação geográfica, se coloca como elemento articulador entre o cotidiano dos estudantes e os conhecimentos geográficos sistematizados nos conteúdos escolares. Para isso, se defende que a compreensão das práticas espaciais de jovens escolares na cidade se coloca como meio de entendimento da espacialidade contemporânea e como forma de aproximar os objetos de conhecimento trabalhados no ensino de Geografia e o cotidiano dos estudantes .

No segundo capítulo, busca-se entender as transformações da educação nacional a partir das proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste trajeto, se apresenta um quadro histórico de leis, decretos e resoluções que possibilitaram a construção da BNCC. O capítulo dois apresenta também a estruturação da educação nacional a partir das áreas de conhecimento, tendo como foco de análise o campo das Ciências Humanas, especificamente ao Componente Curricular Geografia. Nesta análise, busca-se defender a importância do ensino de Geografia na escolarização básica, entendendo-o como meio de construção de uma forma de pensamento e raciocínio interdisciplinar (o pensamento e raciocínio geográfico), que contribua para a leitura e compreensão do mundo em que se vive. Ainda no segundo capítulo procura-se apresentar um quadro com as Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades relacionadas ao ensino de cidade, considerando a progressão de habilidades sinalizada pelas proposições da BNCC.

No terceiro e último capítulo, procura-se relacionar, a partir da pesquisa empírica realizada no Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão, localizado no município de Novo Acordo-TO, concepções de estudantes e professores sobre o ensino de Geografia e sobre a cidade, estas percepções foram captadas por meio da aplicação de questionários a 33 estudantes e dois professores do Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão, localizado no município de Novo Acordo-TO. A análise dos dados apresenta-se articulada às concepções de Geografia e de cidade de teóricos do ensino de Geografia e de proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estes indicam sobretudo como os jovens escolares e os professores se relacionam com a cidade em que vivem e em que medida estes aspectos contribuem para a educação geográfica.

Deste modo, essa análise se apresenta como um convite a se fortalecer o ensino de Geografia e a defender o ensino de cidade na educação geográfica como meio de articulação entre os saberes cotidianos construídos no espaço urbano e os conhecimentos científicos da ciência geográfica historicamente sistematizados.

CAPÍTULO I – AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL E O ENSINO DE CIDADE NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

O mundo é ininteligível para quem não tem um mínimo de conhecimentos geográficos (LACOSTE, 2012, p. 230)

A história da ciência geográfica revela momentos de encontros, desencontros, caminhos e descaminhos, fases de efervescência e opulência e períodos de ausências, incertezas e incompreensões. Destaca-se como momentos de encontros e caminhos a sistematização da ciência geográfica, que alcançou terreno a partir das condições históricas e materiais vividas na Europa em fins do século XVIII e início do século XIX. Segundo Moraes (1998) no,

início do século XX, a malha dos pressupostos históricos de sistematização da Geografia estava suficientemente tecida. A terra estava toda conhecida. A Europa articulava um espaço de relações econômicas mundializado, o desenvolvimento do comércio punha em contato os lugares mais distantes. O colonizador europeu detinha informações dos pontos mais variados da superfície terrestre. As representações do globo estavam desenvolvidas e difundidas pelo uso cada vez maior dos mapas, que se multiplicavam. A fé na razão humana, posta pela Filosofia, abria a possibilidade de uma explicação racional para qualquer fenômeno da realidade. (MORAES, 1998, p. 40)

Estes aspectos suscitados e desvelados pela Geografia clássica contribuíram sobremaneira para que a Geografia se desenvolvesse como ciência moderna, considerada de fundamental importância para a consolidação e manutenção da ordem político-econômica e social em ascensão. De modo que pode-se indicar como desencontros e descaminhos a utilização da Geografia como legitimadora da estruturação do estado, enquanto instituição, e instrumento para a manutenção da ordem vigente. Como ausências pode-se sublinhar a falta de um posicionamento político-ideológico que corroborasse para transformações políticas e sociais. No campo das incertezas pode-se apontar a incessante busca por objeto e método para a ciência geográfica. Como momento de efervescência e opulência sobressai-se o movimento de renovação da Geografia, tendo como centralidade a análise do espaço e a heterogeneidade teórico-metodológica.

Na busca por seu objeto de estudo, a Geografia percorreu por um caminho de incertezas e indefinições. Neste trajeto, a questão do método contribuiu para que a Geografia pouco avançasse, desde o seu surgimento até a segunda metade do século XX. Neste percurso

histórico, há de se ressaltar que, assim como as outras ciências, a Geografia se pautou nos pressupostos do método positivista. Segundo Moraes (1998), a manifestação de sua “filiação positivista traduzida numa máxima geográfica, é a ideia da existência de um único método de interpretação, comum a todas as ciências, isto é, a não-aceitação da diferença de qualidade entre o domínio das ciências humanas e o das ciências naturais” (MORAES, 1998, p. 22). Deste modo, a Geografia deteve-se fundamentalmente à naturalização dos aspectos sociais e à simples descrição de fenômenos geográficos e, em consequência disso, não conseguiu se aprofundar em análises e estudos de forma mais consistente, de modo que se retardou o progresso da Geografia enquanto ciência.

Avanço significativo da ciência geográfica vai ser percebido a partir do conjunto de transformações materiais (econômico-sociais e tecnológicas) intensificadas com a primeira guerra mundial. Segundo Moraes e Costa (1999), nesse contexto,

a produção capitalista adquire novas qualidades pelo progresso técnico que o conflito estimulou, pelo efeito do ‘esforço de guerra’ no desenvolvimento desmesurado de alguns ramos da produção e pela associação necessária entre o Estado e os capitalistas privados: a produção em larga escala, principalmente nos setores de bens de capital (máquinas, equipamentos etc.) apoiada no uso generalizado de novos bens de produção (energia elétrica, petróleo e materiais de transporte), implicará uma exacerbação dos processos de concentração (meios de produção) e centralização (de capitais). (MORAES e COSTA, 1999, p.152)

Moraes e Costa (1999) afirmam ainda que “essas tendências vão, por assim dizer, se cristalizar nos anos da segunda guerra [...] é o período da chamada revolução tecnocientífica.” (MORAES e COSTA, 1999, p. 153). Em meio a este contexto político-econômico, social e cultural em constantes transformações, a abordagem positivista (ou mesmo neopositivista) não conseguia explicar a realidade-mundo. O positivismo, enquanto método universal das ciências modernas, continuava como caminho metodológico para as ciências naturais, mas, para as ciências humanas e sociais, um novo contexto estava posto com uma imensidão de aspectos e fenômenos sociais impossíveis à análise e compreensão, tomando-se o positivismo como método. A diversidade teórico-metodológica que eclodiu deste momento histórico ressignificou a ciência geográfica.

O movimento de renovação da Geografia brasileira foi marcado pela realização do terceiro Encontro Nacional de Geógrafos (ENG), realizado em Fortaleza – (CE) no ano de 1978, sob organização da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB). Este encontro simbolizou um momento de profusão de ideias e efervescência do pensamento geográfico brasileiro (MOREIRA, 2000). A publicação do livro de Milton Santos, *Por uma Geografia*

Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica (publicado originalmente em 1978), anuncia esse momento profícuo da Geografia brasileira e traz o espaço para a centralidade do debate geográfico em detrimento da paisagem.

A institucionalização do ensino de Geografia no Brasil, ocorrida na primeira metade do século XIX (SOUZA e PEZZATO, 2010, p. 79), a partir do Imperial Colégio Pedro II, contribuiu de forma significativa para a sistematização da Geografia acadêmica, de forma a desenvolver a construção da Geografia brasileira majoritariamente associada à escola francesa. Neste cenário, a Geografia acadêmica avança no debate teórico e a Geografia escolar permanece estagnada nos pressupostos da pedagogia tradicional, podendo ser associada à “Geografia nomenclatural, que exigia apenas memorização, e a Geografia administrativa, que limitava o estudo às divisões políticas dos países [...] tais abordagens serviam de obstáculo a uma reflexão teórica sobre a ciência geográfica no domínio didático.” (PONTUSCHKA et al., 2009, p. 47). Portanto, a relação estabelecida entre as vertentes acadêmica e escolar da Geografia faz desta ciência um campo aberto para estudos e pesquisas. Haja visto que historicamente os dois campos da Geografia ora estabeleceram relação de complementariedade, de forma a impulsionar o debate e o avanço mútuo, ora revelaram assimetria e distanciamento. Contudo, deve-se ressaltar que juntas formam uma mesma e única ciência. No bojo deste conjunto de transformações da ciência geográfica no Brasil, percebe-se um aumento significativo em número de pesquisas sobre o ensino de Geografia. Segundo Pinheiro (2006), totalizou-se, entre o período de 1968 e 2003, 317 trabalhos de dissertações e teses que versaram sobre o ensino de Geografia, apresentando “uma diversidade de abordagens, refletindo tendências pedagógicas dos períodos de realização” (PINHEIRO, 2006, p. 93). Neste sentido, Zanatta (2010) afirma que as pesquisas sobre o ensino de Geografia “aumentaram quantitativa e qualitativamente nas últimas décadas do século XX. Gradativamente, tem-se constatado um incremento na preocupação de se conhecer mais e melhor o papel da Geografia Escolar e a maneira como se realiza seu ensino e sua aprendizagem.” (ZANATTA, 2010, p. 298). Este expressivo aumento pode ser considerado um indicativo da importância do ensino de Geografia para a ciência geográfica de forma geral.

Nesta perspectiva, o ensino de Geografia no Brasil, que tem suas bases fundamentadas na Geografia e na pedagogia tradicional, precisa ainda passar por um processo de renovação do ponto de vista teórico-metodológico, visto que a efervescência do movimento renovador da ciência geográfica ainda precisa refletir em transformações efetivas de forma a ressignificar também o ensino de Geografia.

1.1 Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Geografia no Brasil

As ciências constituem-se como um campo aberto de concepções teóricas que revelam o mundo sob prismas diversos, representando quase sempre conflitos, debates e embates de ideias e posicionamentos teóricos. Neste percurso, os métodos científicos são meios para a busca do conhecimento e da efetividade científica, que é sempre provisória e suscetível a mudanças e transformações.

A Geografia, historicamente, tem objetivado conhecer e explicar o mundo a partir dos pressupostos da ciência geográfica. Neste percurso, há de se ressaltar que tais pressupostos são também provisórios e passíveis de transformações e/ou renovações no decurso da história das ciências. A história da Geografia revela momentos em que tais transformações, permanências e renovações se evidenciaram. Pode-se destacar como um desses momentos, segundo Rocha (1998, p. 01), a institucionalização da Geografia escolar brasileira, em 1837, revelando uma tendência à “exacerbação do papel de difusão da ideologia do nacionalismo patriótico”. Outro momento se evidencia, segundo Menezes (2016, p. 43), a partir da década de 50 do século XX, com a Nova Geografia (*New Geography*), também denominada de pragmática, que adota uma crítica à Geografia Tradicional, principalmente no que se refere à ausência de aplicabilidade prática. A *New Geography* propunha uma interpretação matemático-utilitarista da análise geográfica, o que, segundo Moraes (1987, p. 102), representa uma “renovação conservadora da Geografia”. Renovação transformadora de fato dos pressupostos teórico-metodológicos da ciência geográfica, brasileira e mundial, vão ser percebidas a partir das críticas de Lacoste (2012) à Geografia que se praticava, suscitando, a partir de então, um conjunto de transformações no plano teórico e em termos de métodos.

A ciência geográfica apresenta (ainda que latente) no seu decurso dualidades históricas como, por exemplo: natureza - sociedade, local – global, teoria – prática, urbano – rural, Geografia acadêmica – Geografia escolar, pesquisa – ensino, Geografia humana – Geografia física. Todavia, deve-se destacar que alguns dos dualismos que se apresentam não são exclusivos à Geografia, enquanto outros lhes são intrínsecos. A oposição ou dualismo, objeto deste momento de análise, refere-se à Geografia acadêmica e Geografia escolar.

A Geografia acadêmica institucionalizada em fins do século XVIII e início do século XIX na Europa apresenta-se com ideário de formação de uma identidade nacional coesa. Menezes (2016) sustenta que “a Alemanha representa o lócus onde a Geografia foi sistematizada. Isso se deve ao contexto histórico que marcava a sociedade alemã no século XVIII e início do século XIX, o que explica a urgência desta disciplina no ensino básico e a

sua institucionalização na academia” (MENEZES, 2016, p. 38). Pode-se depreender que a ciência geográfica se forjou vinculada a um projeto estatal de superação do feudalismo e de constituição dos estados nacionais. Desse modo, a Geografia se posicionou de forma a reconhecer e validar as bases ideológicas do estado burguês enquanto instituição, perfazendo-se em instrumento para a manutenção da ordem política e econômica em ascensão. Já a Geografia escolar, nas palavras de Lacoste (2012, p. 33), funciona “como uma tela de fumaça que permite dissimular, aos olhos de todos, a eficácia das estratégias políticas, militares, mas também estratégias econômicas e sociais que uma outra geografia permite a alguns elaborar”.

Nesse sentido, e a partir do exposto, objetiva-se apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos do ensino de Geografia no Brasil. Antes de tal desafio, há de se sublinhar que a institucionalização do ensino da Geografia brasileira, segundo Rocha (2014), ocorreu na primeira metade do século XIX, com a autonomia dada à disciplina Geografia a partir da criação do Imperial Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. E, desde então, a ciência geográfica esteve representada no ensino básico, ora marcada por maior vigor e expressão, ora por ausências, incógnitas e incertezas. Contudo, algumas questões se impõem: Quais bases teóricas e metodológicas respaldaram a Geografia escolar brasileira no transcurso histórico? Quais os pressupostos teórico-metodológicos fundamentam o ensino da Geografia brasileira na atualidade? Para tamanho desafio, há de se evidenciar a relação entre a questão do método adotado pela ciência geográfica e as bases conceituais e metodológicas do ensino de Geografia em seu percurso histórico.

No período imperial, momento histórico de institucionalização da Geografia escolar como disciplina autônoma, Rocha (1998, p. 11) destaca que, de forma geral, “as disciplinas escolares foram concebidas mais como sendo instrumentos de divulgação de uma cultura universal a qual os filhos de nossas elites deveriam ter acesso para estarem *paripassus* com o ‘mundo civilizado’, os mundos brancos europeu”. Sobre o modelo educacional implantado no Brasil, Araújo (2012, p. 70) ressalta que “os conteúdos ensinados foram transplantados da Europa para o Brasil e eram inspirados por uma ideologia religiosa católica. O apego [...] ao dogma, a autoridade, a tradição escolástica e a tradição literária far-se-ão patentes em seu currículo e no seu método de ensino”. Ainda recorrendo a Araújo (2012) que afirma que

As legislações educacionais, emanadas, sobretudo, do poder central, que a partir daí foram surgindo, tiveram como uma de suas principais características a forte tendência de tentar ‘transplantar’ para o Brasil modelos totalmente alheios a realidade vivida pelo País. Foi, sobretudo, na legislação francesa que se inspiraram (ou, por que não dizer, copiaram) os parlamentares brasileiros do período imperial.

(ARAÚJO, 2012, p. 74)

Desta maneira, o ensino de Geografia no Brasil surge com forte tendência a *copiar* a Geografia francesa em seu franco processo de institucionalização frente à Geografia alemã. Rocha (2014) afirma que, na França, no início do século XIX, praticava-se uma Geografia próxima dos princípios propostos por Estrabão, ou seja, de tradição histórico-descritiva, de forma a fornecer informações genéricas, de caráter enciclopédico, de um mundo em processo de expansão. Segundo Rocha (2014), o arcabouço teórico-metodológico da ciência geográfica que se estruturava no Brasil a partir deste período, apresentava como uma de suas características marcantes a determinação de se iniciar os estudos geográficos a partir dos fenômenos e elementos mais distantes até atingir os mais próximos. Era caracterizado também pela adoção do modelo enciclopédico de ensino fundamentado na descrição, enumeração e memorização de aspectos naturais e humanos.

Araujo (2012) também afirma que, ao longo do século XIX, o ensino de Geografia caracteriza-se pela permanência do método mnemônico, decorativo e descritivo, distante e, em grande parte, avesso à realidade dos estudantes, de modo que para o autor o enfoque tradicional se colocou como obstáculo

[...] a análise do espaço como produto das relações entre a sociedade e a natureza; visto que realçou, sobretudo, a fragmentação dos aspectos físicos e humanos em detrimento de um enfoque relacional desse conteúdo. Na geografia ensinada naquela época (século XIX), era evidente o modelo descritivo e enciclopédico, tratando-se os assuntos de maneira linear e uniforme, sem distinguir a importância dos diversos conteúdos do currículo, redundando no aprendizado de nomenclaturas e dados, com o uso excessivo de processos mnemônicos. (ARAÚJO, 2012, p. 49)

No entanto, até as primeiras décadas do século XX, a Geografia escolar que se praticava no Brasil esforçava-se em se apresentar como moderna. Segundo Rocha (2014), defendeu-se que o ensino de Geografia

[...] deveria seguir o método racional preconizado pelo positivismo. Por conta disso, deveriam ser banidas de forma absoluta as definições abstratas e, a priori, a realidade, ou a sua imagem concreta, sensível, nítida, exata, deveria ser, de forma incontestável, a fonte exclusiva de toda a cultura geográfica. (ROCHA, 2014, p. 28)

Essas características marcaram a Geografia escolar brasileira desde sua criação até as primeiras décadas do século XX, momento em que se evidencia um movimento que busca superar o modelo de Geografia que se praticava. Esse movimento encontra relevo a partir das proposições de Delgado de Carvalho, que conduziu uma crítica de forma veemente à

Geografia que vigorava nas escolas e liceus brasileiros apresentando “a urgência da Geografia em tornar-se ciência, o que somente seria possível em um trabalho de interação entre ensino e ciência geográfica.” (PONTUSCHKA et al., 2009, p. 47).

Destarte, o ensino de Geografia na perspectiva tradicional pode ser caracterizado como fragmentado, descritivo e mnemônico. Na Geografia tradicional, a análise da paisagem era o principal foco de investigação geográfica, o que reforçava o caráter decorativo e enumerativo em detrimento da análise do espaço e de suas interações, relações e conexões. O espaço era apresentado como conteúdo estático e sem relações externas ou internas; nesse sentido, privilegiava-se a memorização e o não questionamento às informações mecanicamente transmitidas. Outra característica do ensino de Geografia na perspectiva tradicional refere-se à tendência à unicidade de concepção metodológica e da associação à ordem vigente, não possibilitando qualquer outra forma de pensar o espaço frente às novas complexidades.

Deve-se ressaltar que a institucionalização da Geografia acadêmica, a partir da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, e da criação do Departamento de Geografia, em 1946, deu fôlego novo às ideias renovadoras para o ensino de Geografia. Pontuschka et al. (2009) destacam que

[...] a criação da FFCL/USP contribuiu para mudanças no perfil do professor de Geografia e História, pois possibilitou o surgimento de um profissional novo, o bacharel e licenciado. Esse novo professor foi procurar seu espaço no mundo profissional, tendo papel importante na transformação cultural, sobretudo na sala de aula, na atuação junto aos alunos do ginásio. (PONTUSCHKA et al., 2009, p. 48)

De acordo com Pontuschka et al. (2009), há que se destacar, nas décadas de 1940 e 1950, a importância dada aos estudos regionais, tidos como a fiel expressão da paisagem geográfica. Contudo, tal abordagem não conseguia explicar a contento a realidade que se apresentava, como, por exemplo, as constantes crises vivenciadas pela economia primário-exportadora brasileira em associação às crises econômicas mundiais e, em consequência, um quadro cada vez mais agravado de desigualdades sócio-espaciais (SOUZA, 2018, p. 16) e desequilíbrios político-econômicos.

A releitura do positivismo clássico (neopositivismo) abriu espaço para questionamentos pelos geógrafos teóricos, no sentido de superar as tendências tradicionais. A referida abordagem buscou nos métodos estatísticos e matemáticos a análise do espaço, de forma a privilegiar o planejamento econômico e a aplicação de novas tecnologias aos estudos geográficos. Sobre a relação entre ensino de Geografia na escola e Geografia teórico-

quantitativa, Pontuschka et al. (2009) sustentam que

[...] a Geografia teórica não teve repercussão direta nas escolas de primeiro e segundo grau. No entanto, medidas ligadas à política educacional do País (sob regime militar), na década de 70, levaram para as escolas livros com saberes geográficos extremamente empobrecidos em seu conteúdo, desvinculados da realidade brasileira e, ademais, descaracterizados pelas propostas dos Estudos Sociais, introduzidos pela lei 5692/71. (PONTUSCHKA et al., 2009, p. 53)

Nesse sentido, Menezes (2016, p. 49) aponta que a Geografia teórico-quantitativa se desenvolveu de forma mais expressiva em ambiente acadêmico, com pequenas manifestações na Geografia escolar através dos livros didáticos, que passaram a apresentar um número maior de tabelas e gráficos. Em geral, pode-se afirmar que a Geografia teórica-quantitativa no Brasil estava fortemente associada à perspectiva tradicional.

A Geografia tradicional teve suas bases abaladas, no contexto mundial, a partir da crítica efetivada por Lacoste em *A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra* (livro publicado originalmente em 1976). Para Lacoste, o saber geográfico se apresentava a partir de dois planos: a “Geografia dos Estados-Maiores” e a “Geografia dos Professores”. A partir desta interpretação, o autor desvela, com sua proposta de releitura para a Geografia, as finalidades e intencionalidades escamoteadas no discurso geográfico oficial. Lacoste (2012) afirma que

[...] a geografia dos Estados-maiores, é um conjunto de representações cartográficas e de conhecimento variados referentes ao espaço; esse saber sincrético é claramente percebido como eminentemente estratégico pelas minorias dirigentes que o utilizam como instrumento de poder. [...] A geografia, a dos professores [...], se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço. (LACOSTE, 2012, p. 31)

No contexto brasileiro, contemporâneo a este período, vivia-se a ditadura civil-militar que, entre outras medidas, promoveu alterações no sistema educacional do país e, por meio de legislações específicas, aproximou as instituições educacionais do mercado, de modo que se promoveu o enfraquecimento das Ciências Humanas em detrimento do ensino técnico. A partir da Lei Federal nº 5.692/71, incentivou-se a criação de licenciaturas curtas e o ensino de Geografia e de História na escola passou por um processo de descaracterização, com a criação da disciplina Estudos Sociais, resultado da referida reforma do sistema educacional. A Geografia escolar fragmentada em Estudos Sociais, e ausente na estrutura curricular como disciplina em todas as séries do Ensino Fundamental, ficou cada vez mais empobrecida em

termos de conteúdos e práticas pedagógicas.

Ao privilegiar o ensino tecnicista, de caráter técnico e de formação rápida, para atender às exigências do capitalismo internacional, cumulativamente a esta intenção, o regime buscou esvaziar a efervescência de movimentos contrários à ditadura civil-militar vigente. Dessa forma, as Ciências Humanas, de forma geral, foram colocadas quase que na clandestinidade e, no que se refere às abordagens teórico-metodológicas do ensino de Geografia na escola, pode-se afirmar que se presenciou uma extensão das características da Geografia tradicional, como a descrição, memorização e o caráter despolitizado da ciência geográfica, com prevalência do enfoque físico em detrimento dos aspectos político-econômicos e sociais no ensino de Geografia.

O cenário pós-segunda guerra mundial suscitou grandes transformações político-econômicas e sociais e se desdobraram também em um conjunto de transformações teórico-metodológicas no cerne da ciência geográfica trouxe novos ares e ímpeto renovador frente à fragilidade da Geografia tradicional, que não conseguia mais, por meio da descrição e da representação dos fenômenos da superfície terrestre, explicar o mundo em constante ebulição. A compreensão da organização de espaços distintos, diversos e agora conectados, representou uma mudança na perspectiva de Geografia. Moraes (1987, p. 127) afirma que “os geógrafos críticos, em suas diferenciadas orientações, assumem a perspectiva popular, a da transformação da ordem social. Buscam uma Geografia mais generosa e um espaço mais justo, que seja organizado em função dos interesses dos homens”. De forma mais abrangente, pode-se afirmar que a análise geográfica desloca da enumeração e descrição da paisagem para a compreensão do espaço em sua totalidade.

O movimento de renovação da Geografia brasileira traz para as análises e estudos geográficos conceitos e teorias a partir da dialética marxista. Kaercher (2004, p. 24) afirma que “o materialismo dialético fornece combustível para a renovação teórica da Geografia”. O cenário de renovação da ciência geográfica inspira e fortalece também outras perspectivas e concepções teóricas, rompendo com o estigma de unicidade metodológica e da despolitização da abordagem científica. Essas transformações promoveram uma reinvenção da ciência geográfica, destacando conceitos e conteúdos políticos, sociais, econômicos, culturais e ideológicos significativos à compreensão da organização e produção do espaço pelas sociedades. Todavia, há de se indagar sobre os desdobramentos da renovação da ciência geográfica no ensino de Geografia em ambiente escolar.

Kaercher (2004) destaca que os ares de renovação se fizeram perceber tanto na Geografia como na teoria da Pedagogia. A Geografia crítica e a Pedagogia Crítica crescem

neste contexto de fim da repressão e abertura política. Nesta perspectiva, evidenciam-se as contribuições de Santos (1978) e Freire (1974). O primeiro em posicionar o espaço como categoria central de análise geográfica como forma de compreensão das desigualdades e injustiças, e o segundo por apresentar o caráter dialógico e transformador da educação escolar.

Em termos de diversidade metodológica, o movimento de renovação trouxe para o ensino de Geografia uma abordagem plural que inseriu ao debate geográfico, em ambiente escolar, uma diversidade de temas, como, por exemplo, a relação espaço-tempo frente ao contexto de globalização e das novas tecnologias, a produção do espaço urbano, as questões ambientais globais, a força do lugar e do cotidiano para explicar o mundo entre outras temáticas. Trouxe também para a análise geográfica conceitos e temas que lhe eram exteriores, exclusivos de outras ciências ou estavam ausentes à Geografia, passando a ser apreciados e utilizados. Bento (2010) afirma que

Não obstante, as análises fundamentadas no materialismo histórico e dialético evoluíram em outras perspectivas e possibilitaram análises da realidade social mais abertas, dinâmicas e flexíveis, que reconhecem a diferença, a alteridade, aspectos da organização social como raça, gênero, religião, a importância das práticas estéticas e culturais e a importância da análise da produção de imagens e das dimensões do tempo e do espaço. (BENTO, 2010, p. 289)

Neste contexto, Cavalcanti (2006) afirma que

[...] há atualmente, uma diversidade de orientações metodológicas para a Geografia, basicamente fundamentadas nas perspectivas fenomenológica, dialética e sistêmica, ou em alguma forma de integração ou aproximação entre elas, como a perspectiva da complexidade. As diferentes perspectivas de análise geográfica contribuem, cada uma a seu modo, para a compreensão da espacialidade contemporânea. (CAVALCANTI, 2006, p. 31)

No bojo desse conjunto de transformações emanadas da renovação da ciência geográfica, Bento (2010) destaca, ainda,

[...] o expressivo interesse de um maior número de geógrafos pela Geografia Humanista e Cultural, que propõe, com base na fenomenologia e no existencialismo, interpretar os aspectos especificamente humanos do mundo vivido e enfatizar o lugar concreto das ações humanas, a subjetividade, os valores, os sentimentos, a cultura, a experiência, o simbolismo, a identidade, a intersubjetividade, a comunicação e a intuição. (BENTO, 2010, p. 289)

Neste cenário de diversidade teórico-metodológico advindo do movimento de renovação da Geografia, buscou-se, segundo Pontuschka et al. (2009, p. 68), “descobrir meios para minimizar a compartimentação dos conteúdos escolares e a distância entre o ensino de

Geografia e a realidade social, política e econômica do País, ambos discutidos no âmbito da universidade.” Desse modo, o movimento de renovação do ensino de Geografia se insere em um contexto mais amplo de renovação curricular e metodológica, “cujos esforços estavam centrados na melhoria da qualidade de ensino, a qual necessariamente, passava por revisão dos conteúdos e das formas de ensinar e aprender as diferentes disciplinas dos currículos da escola básica” (ibdem, p. 68). Nesta compreensão, entende-se segundo Cavalcanti (1999b) que,

[...] a escola é um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares. E a Geografia escolar é uma das mediações por meio das quais esse encontro e confronto se dão. (CAVALCANTI, 1999b, p. 129)

Como resultado desta perspectiva de renovação, tem-se adotado no ensino de Geografia concepções construtivistas. Nesse entendimento, Cavalcanti (2007, p. 67) propõe que “o aluno é sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social; o professor tem o papel de mediador do processo de formação do aluno”. Destarte, delineou-se uma maior preocupação sobre o desenvolvimento do processo de aprendizagem com foco no estudante como sujeito ativo de sua própria aprendizagem, a partir de suas práticas espaciais cotidianas. Ainda recorrendo à Cavalcanti (2005), que afirma existir

[...] uma relação estreita entre a atividade produtiva e a atividade cognitiva, uma vez que a atividade produtiva implica conhecimento e que o conhecimento pressupõe uma produção sociocultural, isto é, implica a conversão dos saberes historicamente produzidos pelos homens em saberes do indivíduo. (CAVALCANTI, 2005, p. 190)

Desse modo, há de se sublinhar que o movimento de renovação da ciência geográfica se colocou como espaço profícuo também para a renovação do ensino de Geografia na escola. Contudo, há de se questionar se de fato os conceitos, categorias e temas propostos pelo movimento de renovação da ciência geográfica se estenderam para o ensino em contexto escolar, ou se ficaram restritos ao ambiente acadêmico. Há de se indagar ainda se os desdobramentos teórico-metodológicos provenientes do movimento de renovação da Geografia brasileira alcançaram o ensino em nível básico ou se esgotaram sem antes ter chegado à escola. O ensino, a partir dos pressupostos reformadores da Geografia, materializou-se na escola ou permanece configurado apenas como abstração, como possibilidade no plano teórico? Deve-se ressaltar que as respostas a estes questionamentos não são objeto desta investigação, mas merecem atenção e aprofundamento em momento

oportuno.

Portanto, neste debate, buscou-se evidenciar os pressupostos teórico-metodológicos do ensino de Geografia no Brasil ao longo do transcurso histórico, da institucionalização da Geografia escolar brasileira ao movimento reformador e seus desdobramentos. Evidenciou-se aspectos preocupantes no contexto da Geografia escolar, relacionados a associação entre ensino tradicional e Geografia tradicional, se traduzindo no ensino de Geografia, em práticas mnemônicas e descritivas, que pouco possibilitam a leitura e compreensão do mundo em constante transformação. A seguir busca-se, apresentar a importância e a relevância do ensino de Geografia na atualidade.

1.2 Importância do ensino de Geografia na contemporaneidade

O cenário atual (primeiro quartel do século XXI) demanda por uma formação escolar concatenada à realidade vivida pelos estudantes – conjuntura esta expressa e manifesta a partir de contextos político-econômicos culturais e sociais diversificados. Tais circunstâncias exigem dos estudantes, em processo formativo, compreender situações e contextos múltiplos e distintos, tendo como referência o lugar de vivência cotidiana e também outros lugares e realidades próximas e/ou distantes.

A leitura da realidade-mundo tem revelado um quadro de difícil compreensão, dada a velocidade e intensidade que as transformações e acontecimentos se sucedem. Na contemporaneidade, têm emergido grandes mudanças no âmbito local e global. O mundo se globalizou, ainda que como fábula (SANTOS, 2001), as grandes empresas transnacionalizaram-se, as crises econômicas se tornaram mais constantes e envolvendo um número maior de países, os conflitos globais se intensificaram, os problemas e questões ambientais se agravaram, aumentaram-se as desigualdades entre países e regiões, as migrações globais passaram a fazer parte do debate internacional, a violência, a intolerância e o terrorismo se afluíram e se manifestaram em muitos países, a explosão tecnológica transformou a forma de produzir, se comunicar/relacionar, viajar e ver o mundo, de maneira que pode-se afirmar que houve “uma passagem do espaço e do tempo ao espaço-tempo ou espaço-temporalidade” (HARVEY, 2012, p. 11). Nessa leitura, todo esse cenário de transformações locais e globais pode conduzir a percepções e compreensões simplistas, superficiais e equivocadas do mundo. Nesse sentido, Cavalcanti (2017) encaminha que

[...] a compreensão dessa realidade complexa é tão necessária quanto exigente; ela

requer capacidades de leitura, de análises mais autônomas das inter-relações entre os elementos, dos processos que os formam, dos contextos em que foram formados, da abrangência dos fenômenos. São essas capacidades de leitura que possibilitam a ampliação da análise dos fenômenos como interconectados e como resultantes de processos históricos e espaciais determinados. (CAVALCANTI, 2017, p. 16)

Toda essa conjuntura se coloca à compreensão a partir de prismas diversos, objetivos e teorias de análises distintas. Destaca-se a interpretação da realidade a partir de diferentes visões de mundo, a economicista, a antropológica, a histórica e a sociológica entre outras. Nesta pluralidade de concepções de análise, é imperativo entender como a Geografia interpreta, compreende e explica o mundo. Essa busca encaminha aos questionamentos centrais desse debate. Qual a relevância do componente curricular Geografia na Educação Básica? Qual a importância do ensino de Geografia na contemporaneidade?

Há de se compreender a princípio que a escola, de acordo com Cavalcanti (2012b, p. 57), é “um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos”, e a efetividade desse encontro entre ciência e cotidiano, na perspectiva geográfica, possibilita ver o mundo a partir dos pressupostos teóricos da Geografia. Ampliando essa concepção, Pereira e Carloto (2016) entendem a escola como

[...] espaço de desenvolvimento e aprendizagem, [que] envolve todas as experiências contempladas no processo de educar, considerando tudo como significativo: aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos, os quais estão inseridos nas interações e relações entre os diferentes segmentos presentes na escola. (PEREIRA; CARLOTO, 2016, p. 11)

Nesse entendimento, a escola se coloca como local privilegiado onde a aprendizagem se desenvolve e se estrutura. Contudo, não com *status* de exclusividade, haja vista que o entorno da escola, a rua, o bairro, a cidade, as localidades próximas e distantes constituem-se como referências e espaços para a construção de aprendizagens, de forma que entender e relacionar os diversos signos e significados presentes no espaço se coloca como via de compreensão do mundo. Assim, há que se explicitar e reafirmar que a relação entre objetos de conhecimentos e espaços percebidos e vividos pelos estudantes são aspectos potencializadores do processo de construção de aprendizagens.

Desta maneira, a Geografia tem sua importância materializada atualmente no currículo da escolarização básica e os temas da educação geográfica devem possibilitar a compreensão da realidade-mundo em sua complexidade. Com este objetivo o ensino de Geografia se constitui como meio de análise e compreensão das inter-relações e processos históricos, econômicos, sociais e culturais que se estabelecem desde a escala local à global.

Nesta compreensão, Cavalcanti (2012) sustenta que

[...] a inclusão da Geografia como uma matéria escolar, nessa perspectiva, tem a ver com o entendimento de que ela contribui para o desenvolvimento das capacidades e habilidades do aluno. [...] a Geografia escolar lida com conhecimentos sobre o espaço, visando o raciocínio espacial necessário ao exercício da cidadania, pois se acredita [...] que a espacialidade é uma dimensão importante da realidade. (CAVALCANTI, 2012a, p. 48)

Nesse sentido, ainda recorrendo à Cavalcanti (2012a, p. 35) que, apresenta o ensino de Geografia na escola “como uma maneira específica de raciocinar e de interpretar a realidade e as relações espaciais, mais do que uma disciplina que apresenta dados e informações sobre lugares para que sejam memorizados, aproxima a disciplina dos princípios construtivistas”, revelando a importância da Geografia no processo de construção de aprendizagens sobre o mundo vivido pelos estudantes. Cavalcanti (1998) encaminha ainda que, para a efetividade do ensino de Geografia, na perspectiva construtivista,

Um ponto de partida relevante para refletir sobre a construção de conhecimentos geográficos na escola, parece ser o papel e a importância da Geografia para a vida dos alunos. Há um certo consenso entre os estudiosos da prática de ensino de que esse papel é o de prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade do ponto de vista da espacialidade, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais destes na configuração do espaço. (CAVALCANTI, 1998, p. 11)

Neste mesmo entendimento, Callai (1999, p. 57) afirma que há três motivos para se ensinar Geografia: o primeiro trata-se em conhecer o mundo e obter informações a seu respeito; o segundo é conhecer o espaço produzido pelo homem; o terceiro é fornecer informações que possibilitem ao estudante em formação condições para construir sua cidadania. Dessa forma, a Geografia se coloca como instrumento de desvelamento, decifração e tradução de estruturas espaciais em seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, realidades estas que configuram o espaço em sua totalidade e o lugar em sua especificidade. Partindo dessa compreensão, Cavalcanti (2017) sustenta que a Geografia escolar, guardadas suas relações, inter-relações e diferenças com a Geografia acadêmica, deve

[...] contribuir para o desenvolvimento do pensamento espacial do aluno, de modo que ele, com a maior autonomia possível, possa pensar e agir sobre o mundo considerando a espacialidade das coisas, nas coisas. Esse é o sentido que deve ter os conteúdos geográficos: o de ajudar os alunos a compreenderem o mundo em sua espacialidade. (CAVALCANTI, 2017, p. 18)

Nesse sentido, o ensino de Geografia é fundamental para a construção do

raciocínio espacial, pois pensar geograficamente permite ao aluno perceber e compreender a realidade na qual está inserido e com a qual se relaciona, entendendo que o seu cotidiano de vivência/experiência faz parte de uma dinâmica global. Nessa perspectiva, o ensino de Geografia se torna imprescindível por possibilitar a compreensão da realidade em âmbito local e global, entendendo este como um cenário permeado por contradições, injustiças, conflitos e desigualdades. Nesse entendimento, deve-se evidenciar, para que não se incorra em localismos, que tal realidade é parte da complexidade e totalidade das relações globais. Desse modo, Callai (2010) assevera a importância e a relevância do ensino de Geografia para a compreensão do mundo. De acordo com a autora,

A geografia escolar, assim como a ciência geográfica, tem a função de estudar, analisar e buscar as explicações para o espaço produzido pela humanidade. Enquanto matéria de ensino cria as condições para que o aluno se reconheça como sujeito que participa do espaço em que vive e estuda, e que pode compreender que os fenômenos que ali acontecem são resultado da vida e do trabalho dos homens em sua trajetória de construção da própria sociedade demarcada em seus espaços e tempos. (CALLAI, 2010, p. 17)

Nessa mesma interpretação, Pontuschka et al. (2009) consideram o ensino de Geografia indispensável à compreensão do espaço geográfico, ao enfatizarem que

A Geografia, como disciplina escolar, oferece contribuição para alunos e professores enriquecerem suas representações sociais e seu conhecimento sobre múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformações, o momento atual da chamada mundialização da economia. (PONTUSCHKA et al., 2009, p. 38)

Castellar (2011) reforça essa concepção ao apontar o ensino e aprendizagem em Geografia a partir da ideia da formação de uma consciência geográfica, que tem como base a construção do pensamento espacial. Dessa forma, a autora defende que

O fundamental para a Geografia escolar é possibilitar ao aluno uma aprendizagem no sentido da consciência geográfica, entendendo a localização dos lugares e fenômenos e a partir disso podendo raciocinar geograficamente, compreendendo a ordenação territorial, a espacialidade e/ou territorialidade dos fenômenos, a escala social de análise. (CASTELLAR, 2011, p. 134)

A partir das proposições apresentadas, percebe-se uma forte tendência teórico-metodológica de centralidade da análise espacial no ensino de Geografia como forma de aproximação entre o conhecimento sistematizado pela ciência geográfica e a vida cotidiana dos estudantes. Neste sentido, a formação de um modo de pensar característico, alicerçado a

partir da análise espacial, coaduna para a formação do raciocínio geográfico, o que permite perceber e compreender fenômenos, objetos e ações (SANTOS, 1996), distribuídos e organizados no espaço com base em uma lógica específica, intrínseca ao modo de produção dominante. A referida análise possibilita uma compreensão mais aproximada da realidade-mundo em sua complexidade e a partir da relação local-global no contexto contemporâneo. Dessa maneira, estabelece-se uma relação entre o pensamento espacial e o raciocínio geográfico, de modo que Cavalcanti (2006, p. 34) afirma que “na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas tem uma dimensão espacial”. Duarte (2017, p. 31) reforça essa concepção ao afirmar que “pensar geograficamente envolve, em grande medida, pensar espacialmente”. No entanto, Cavalcanti (2012) faz uma observação pertinente ao considerar que

O espaço como objeto da análise geográfica não é aquele da experiência empírica, não é um objeto espacial em si mesmo, mas sim uma abstração, uma construção teórica; o espaço geográfico é concebido, construído intelectualmente como um produto social e histórico, que se constitui em ferramenta que permite analisar a realidade em sua dimensão material e em sua representação. (CAVALCANTI, 2012, p. 18)

Desse modo, compreende-se que a escola é um espaço de encontro de culturas e de interação entre os saberes científicos e cotidianos. Nesta perspectiva, a presença da Geografia como componente curricular na Educação Básica reforça a importância do ensino de Geografia na contemporaneidade como aspecto importante para a compreensão da realidade, tendo como objetivo a formação do raciocínio geográfico a partir da análise espacial. Dessa maneira, e a partir desses pressupostos, constroem-se caminhos para a leitura e cognição do mundo em suas múltiplas dimensões, escalas, relações e conexões expressas e manifestas entre o cotidiano vivido pelos estudantes e a dimensão espacial em sua totalidade. Destarte, os temas da Geografia escolar encaminham, ou devem encaminhar, para a compreensão da espacialidade contemporânea, de forma a instrumentalizar os estudantes a realizar análises espaciais em situações/realidades complexas e de difícil entendimento, de modo que possam construir, com autoria e autonomia, sua própria concepção de mundo, fundamentada a partir dos pressupostos científicos e cotidianos.

Desta forma, buscou-se até aqui, apresentar os referenciais históricos da sistematização da Geografia acadêmica e escolar no contexto da modernidade, de modo a apresentar a ciência geográfica como um dos caminhos para a compreensão do mundo em meio à atual pluralidade de concepções científicas e metodológicas. Dessa forma, a Geografia (como ciência parcelar), em seu decurso histórico, buscou definir seus objetos e métodos e

superar dualidades e crises suscitadas.

De forma específica neste estudo, compreendeu-se que as bases teórico-metodológicas do ensino de Geografia refletiram uma tentativa da Geografia escolar em suplantar o ensino fundamentado em pressupostos da Geografia Tradicional em sua forma mecanicista, que apresentava caráter descritivo, enumerativo e mnemônico, revelando a fragmentação da Geografia que se praticava na escola. Nesse contexto, a renovação da ciência geográfica e sua diversidade teórico-metodológica inovou e revolucionou a Geografia no cenário acadêmico e se colocou como possibilidade de transformação em contexto escolar.

Portanto, demonstrou-se, a importância da Geografia escolar como forma de compreensão e leitura de mundo a partir da formação do raciocínio geográfico, tendo como referência o pensamento espacial. Dessa forma, entende-se que as relações que os estudantes estabelecem em seu cotidiano somada às relações que estes constroem com outros lugares próximos e/ou distantes são fundamentais para o ensino e aprendizagem em Geografia.

Deste modo se entende que, no ensino de Geografia, é fundamental se estabelecer de forma efetiva a relação e articulação entre aspectos teóricos e a vivência cotidiana dos estudantes desde seus espaços mais imediatos à espaços mais amplos e abrangentes. Destarte, a cidade, como construção teórica, como um dos objetos de conhecimento da Geografia escolar deve ser apresentada no ensino de Geografia em articulação com os espaços percebidos e vividos pelos estudantes, de modo que o ensino de cidade se reverbera na educação geográfica como mediação na construção de processos de aprendizagens mais complexos e efetivamente significativos.

A seguir, aborda-se a cidade no ensino de Geografia, entendendo que este tema não é um objeto de estudo exclusivo da ciência geográfica, haja vista que a cidade é tema de estudos e análises de outras ciências, destacando-se, dentre elas, a economia, a sociologia, a antropologia, a história e outras. De forma que o que se propõe é uma abordagem geográfica da cidade e sua relação e importância para o ensino de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

1.3 A cidade no ensino de Geografia: possibilidades e potencialidades

Na atualidade (primeira metade do século XXI), a Geografia escolar tem buscado ultrapassar os estigmas tradicionalistas e tecnicistas relacionados ao seu ensino. Nesse percurso, novas abordagens metodológicas e relevantes debates teóricos foram inseridos à

ciência geográfica e, desta maneira, houve um significativo aumento no número de pesquisas e estudos que tratam sobre o ensino de Geografia (CAVALCANTI, 2016). Contudo, neste percurso de alterações teórico-metodológicas na ciência geográfica, a Geografia escolar ainda precisa superar as sombras do passado. Kaercher (2004) afirma que a renovação da Geografia escolar ainda é uma utopia a ser alcançada. Nesse entendimento, refletir sobre o ensino de Geografia se torna de fundamental importância, visto que a ciência geográfica tem sua relevância materializada no currículo da escolarização básica. De acordo com Straforini, “A defesa pela Geografia enquanto componente curricular obrigatório nas escolas não pode ignorar o protagonismo que as dinâmicas espaciais vêm assumindo no atual estágio de globalização, que se apresenta como técnico, científico e informacional.” (STRAFORINI, 2018, p. 178).

Dessa forma, a efetiva renovação da Geografia escolar se coloca com urgência, visto que os fundamentos do ensino de Geografia no Brasil se estruturaram a partir de bases tradicionalistas (PONTUSCHKA et al., 2009, p. 44) e, a partir de tais concepções, não se consegue entender e explicar a totalidade-mundo em suas relações de interdependências, nem a complexidade das relações de produção e consumo, tampouco se consegue compreender os processos de constituição das diferentes espacialidades. Desse modo, entende-se que o ensino de Geografia de perspectiva tradicional permanece ainda em grande medida arraigado em sala de aula, refletindo em práticas pedagógicas destoantes e desarticuladas do mundo vivido e percebido pelos estudantes (CAVALCANTI, 1998, p. 11).

Na perspectiva de superação de paradigmas tradicionais e encaminhando-se para a associação entre ensino de Geografia e cotidiano dos estudantes, Cavalcanti (1998, 2012a, 2012b), Callai (2008), Kaercher (1998), Castrogiovanni (2008), entre outros, têm apontado que a aproximação da Geografia escolar ao mundo vivido pelos estudantes é um caminho possível e necessário.

Castrogiovanni (2008) aponta que “existe pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida.” (CASTROGIOVANNI, 2008, p. 15). Nesse sentido, Cavalcanti (1998) enfatiza

[...] a necessidade de se considerarem o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico. O ensino de Geografia, assim, não deve se pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência [...] Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições. (CAVALCANTI, 1998, p. 20)

Isto posto, Cavalcanti (2012b) aponta que o ensino de Geografia deve encaminhar-se para se aproximar do cotidiano dos estudantes, de forma a estabelecer conexões e relações escalares entre o local e o global como forma de construção de aprendizagens efetivamente significativas. Assim sendo a autora enfatiza que

[...] ao estudar os temas, deve-se ir do local ao global e deste ao local. Por um lado, caminha-se no sentido de dar significado aos conteúdos geográficos para o próprio aluno, fazendo ligação dos conhecimentos trabalhados em sala de aula com sua vida cotidiana e imediata; por outro lado, postula-se que, no lugar, que é manifestação do global, é possível encontrar elementos da realidade mais ampla. (CAVALCANTI, 2012b, p. 191)

Destarte, o lugar como referência de análise se apresenta como aproximação à realidade imediata e também se coloca como estratégia de superação a práticas pedagógicas desconexas do mundo vivido pelos estudantes. Dessa maneira, reconhece-se a importância do lugar para a compreensão do mundo. Callai (2008) afirma que

É o nível do local que traz em si o global, assim como o regional e o nacional [...] Estudá-lo é fundamental, pois ao mesmo tempo que o mundo é global, as coisas da vida, as relações sociais se concretizam nos lugares específicos. E como tal a compreensão da realidade do mundo atual se dá a partir dos novos significados que assume a dimensão do espaço local. (CALLAI, 2008, p. 86)

Desta maneira, o lugar se reverbera em importância para construção de aprendizagens significativas no ensino de Geografia. Contudo, deve-se atentar para que ao abordar o cotidiano dos estudantes não implique em reducionismos, de forma a perder a referência e a conexão escalar com outros lugares próximos e/ou distantes. Callai (2008) sustenta ainda que “no estudo do lugar, as outras dimensões são presença obrigatória para que não se incorra em análises simplistas, que não permitam as explicações adequadas.” (CALLAI, 2008, p. 97). No entanto, Cavalcanti (2012b) alerta que se deve evitar, ao apresentar temas do cotidiano dos estudantes, reducionismos e a demasiada simplificação. Segundo a autora,

Na intenção de motivar os alunos para as atividades de sala de aula, pela abordagem de temas de sua vida particular e da realidade imediata [...] em alguns casos se limita a um empirismo sensualista e perde a oportunidade de ajudar os alunos a formar, pelo pensamento teórico, conceitos amplos que os ajudem a ir além de seu mundo imediato. (CAVALCANTI, 2012b, p. 192)

Por conseguinte, o ensino de Geografia deve considerar o lugar e o contexto em

que os estudantes estão inseridos, no entanto, não se pode perder de vista os aspectos globais, visto que o lugar não se explica por si só, este se apresenta interligado e interdependente a outros lugares. Nesta compreensão, o ensino de Geografia é fundamental para a construção do raciocínio espacial, pois pensar geograficamente permite ao aluno perceber a realidade na qual está inserido, compreendendo que seus locais de vivências e experiências fazem parte de uma dinâmica global, e que todo esse contexto é permeado por contradições, injustiças, desigualdades, sendo parte da complexa totalidade das relações globais. Cavalcanti (2017) considera que

[...] no entorno da maioria das pessoas, [há] uma realidade complexa em constante desenvolvimento que provoca/gera conflitos, injustiças, contradições sociais e espaciais bastante difíceis de analisar, de compreender, e que, no entanto elementos dessa realidade aparecem/evidenciam-se como conhecimentos, informações, dados, e são comunicados de tal forma que parecem isolados, fragmentados, naturalizados. (CAVALCANTI, 2017, p. 15).

A compreensão dessa realidade local não se dá de forma isolada dos acontecimentos, fenômenos e realidades próximas e/ou distantes. Há de se considerar a totalidade e a globalidade de aspectos que se apresentam a cada momento, por conseguinte, essa realidade-mundo, local e global, se reveste em complexidade e integralidade, visto que aspectos do global se manifestam nos mais diversos lugares e a estes se associam. Segundo Cavalcanti (2012b),

[...] o espaço vivenciado hoje é fluído formado com limites indefinidos e/ou dinâmicos, e ultrapassa o lugar de convívio imediato. É, também, um espaço extremamente segregado e segregador, onde cresce a cada dia o número de excluídos, de violentados, de desempregados, de sem-terra, de sem-teto. (CAVALCANTI, 2012b, p. 192)

Destarte, a importância do ensino da Geografia e a sua relação ao cotidiano dos estudantes se coloca como possibilidade para a compreensão do mundo. Nesse sentido, Callai (2010) assevera que a Geografia,

[...] enquanto matéria de ensino cria as condições para que o aluno se reconheça como sujeito que participa do espaço em que vive e estuda, e que pode compreender que os fenômenos que ali acontecem são resultado da vida e do trabalho dos homens em sua trajetória de construção da própria sociedade demarcada em seus espaços e tempos. (CALLAI, 2010, p. 17).

Assim sendo, o ensino de Geografia se apresenta como possibilidade, potencializada pela articulação entre o vivido e o percebido pelos estudantes nos mais

diversos lugares e espaços, e os saberes científicos sistematizados de forma a se compreender e relacionar aspectos diversos, sempre tomando como referência o cotidiano imediato dos estudantes em associação aos aspectos e características globais. Nesse entendimento, Cavalcanti (1998) defende que

Um ponto de partida relevante para refletir sobre a construção de conhecimentos geográficos na escola, parece ser o papel e a importância da Geografia para a vida dos alunos. Há um certo consenso entre os estudiosos da prática de ensino de que esse papel é o de prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade do ponto de vista da espacialidade, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais destes na configuração do espaço. (CAVALCANTI, 1998, p. 11).

No entendimento de que o ensino de Geografia contribui para desenvolver nos estudantes a autonomia do pensamento e da ação, e reconhecendo que a construção de conhecimentos encaminha-se a partir da apreensão dos fenômenos e espacialidades das e nas coisas e de aspectos e características diversas vivenciadas, individual e/ou coletivamente, o ensino de Geografia se reveste em relevância dadas as possibilidades de compreensão do mundo, desde o lugar de vivência cotidiana dos estudantes. Cavalcanti (2012b) reforça essa ideia ao afirmar que

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios. Assim, vão formando espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construir geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos. Então, ao lidar com coisas, fatos e processos na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo geografias (no sentido de espacialidades) e ao mesmo tempo, conhecimento sobre elas. (CAVALCANTI, 2012b, p. 57)

Na compreensão de que os aspectos teóricos mediam a relação do indivíduo com o mundo real em sua complexidade, Cavalcanti afirma que “a formação de conceitos é uma habilidade fundamental para a vida cotidiana. Os instrumentos conceituais são importantes, porque ajudam as pessoas a categorizar o real, a classificá-los, a fazer generalizações.” (CAVALCANTI, 2012b, p. 61). Assim sendo, ao se propor uma aproximação entre o ensino de Geografia e o cotidiano dos estudantes deve-se compreender que a educação geográfica se dá a partir da formação de conceitos e que este processo é resultado da leitura de uma realidade e um contexto específico. Nesse entendimento, o ensino de Geografia que busque a construção de conceitos a partir do cotidiano imediato dos estudantes deve se preocupar em apresentar a cidade estabelecendo relações e conexões entre as práticas espaciais dos

estudantes no ambiente urbano em associação aos conceitos científicos sistematizados. Dessa forma, entende-se que esse processo se concretiza a partir do confronto e/ou encontro entre aspectos do cotidiano e aspectos científicos. Nesse mesmo entendimento, Portela (2017) propõe que

[...] o ensino de Geografia pode apropriar-se dos saberes dos alunos para estimular o conhecimento do lugar, da cidade, do Brasil e do mundo, o que é essencial para que o aluno seja um cidadão proativo [...] Assim sendo, ser cidadão significa ter o entendimento crítico e analítico da cidade a ponto de possibilitar a participação ativa e ser capaz de transformar para efetivar o direito de usufruir da cidade. (PORTELA, 2017, p. 28)

Cavalcanti (2012a) reforça esse entendimento ao defender que a cidade não pode ser analisada somente a partir de suas estruturas físicas, mas também a partir do modo de vida que se desenvolve cotidianamente no espaço urbano. Segundo a autora,

A cidade, como conteúdo escolar, não é concebida apenas como forma física, mas como materialização de modos de vida, como espaço simbólico; seu estudo implica desenvolver no aluno a compreensão do modo de vida da sociedade global contemporânea e de seu cotidiano em particular, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias para os deslocamentos do aluno, seja nos espaços mais imediatos de seu cotidiano, seja em espaços mais complexos, que podem envolver uma rede de cidades. (CAVALCANTI, 2012a, p. 10)

Destarte, um leque de temas e possibilidades se apresenta, a partir do ensino de cidade. Contudo, neste percurso, há de se delimitar a abordagem de análise. Villaça (2001) diferencia, em termos gerais, a perspectiva regional da abordagem intraurbana. Segundo o autor,

A estrutura do espaço regional é dominada pelo deslocamento das informações, da energia, do capital constante e das mercadorias em geral – eventualmente até da mercadoria força de trabalho. O espaço intra-urbano, ao contrário, é estruturado fundamentalmente pelas condições de deslocamentos do ser humano, seja enquanto portador da mercadoria força de trabalho – como no deslocamento casa/trabalho -, seja enquanto consumidor – reprodução da força de trabalho, deslocamento casa-compras, casa-lazer, escola etc. (VILLAÇA, 2001, p. 20)

Assim, pode-se afirmar que na abordagem regional não se considera o espaço vivido a partir das relações cotidianas como produto social, apenas se destacam as ações relacionadas à produção de espaços por agentes hegemônicos, representadas pelo ato de produzir (mercadorias) e suas implicações e também ações ligadas a deslocamentos e associadas ao consumo de forma mais global. Em vista disto, há de se tecer algumas considerações sobre a cidade. De forma geral, a cidade e o espaço urbano, a depender do grau

de desenvolvimento de uma sociedade, apresentam algumas características que os diferem do espaço rural. No entanto, não se deve analisar a cidade apenas em oposição ao campo, visto que o espaço rural e urbano se interligam e se conectam de forma cada vez mais intensa, seja pelo conjunto de tecnologias que apresentam em ambos espaços, seja pela dependência no que se refere à produção de alimentos e de tecnologias. Desse modo, Carlos (2011) afirma que

[...] a cidade é meio de consumo coletivo (bens e serviços) para a reprodução da vida dos homens. É o *lócus* da habitação e tudo o que o habitar implica na sociedade atual: escolas, assistência médica, transporte, água, esgoto, telefone, atividades culturais, lazer, ócio, compras etc. (CARLOS, 2011, p. 46)

Nesse entendimento, Carlos (2011, p. 70) considera ainda que “a cidade tem sido analisada como concentração de população, instrumento de produção, atividades de serviço, infraestrutura, reserva de mão de obra, trabalhadores e, sobretudo, mercadorias”. Nessa perspectiva, a cidade pode ser entendida como aglomeração de pessoas para o trabalho; contudo, deve dispor de serviços públicos diversos como saúde, educação, cultura, lazer, dentre outros, considerados essenciais à população. Para Santos (2007),

[...] a cidade é impalpável. Ela, porém, impõe-se como um amontoado de signos aparentemente desconectados, agindo, no entanto, em concerto, para limitar mais do que para facilitar a minha ação, tornando-me impotente diante da multiplicidade das coisas que me cercam e de que posso dispor. (SANTOS, 2007, p. 26)

Nessa perspectiva, entende-se que os processos que se concretizam no espaço urbano tornam perceptível a força das relações globais de produção e consumo e, através das manifestações tecnológicas e do frenético e avassalador poder da informação, tem-se contribuído para gerar compreensões apenas parcializadas da globalização, o que leva à falsa sensação de pertencimento a um mundo dito globalizado. Imersa neste contexto, a cidade constitui-se como espaço de compreensão da realidade-mundo. De acordo com Carlos (2007b),

[...] a globalização materializa-se concretamente no lugar, aqui se lê/percebe/entende o mundo moderno em suas múltiplas dimensões, numa perspectiva mais ampla, o que significa dizer que no lugar se vive, se realiza o cotidiano e é aí que ganha expressão o mundial. O mundial que existe no local, redefine seu conteúdo, sem todavia anularem-se as particularidades. (CARLOS, 2007b, p. 14)

Ao considerar essa assertiva há de se destacar que o atual cenário de globalização das relações econômicas promove a acentuação da exclusão, das desigualdades sociais,

culturais, a falta de acesso a serviços básicos essenciais à população – problemas estes que são agravados pela intensificação e precarização da vida urbana. Nesse contexto, em que problemas sociais permeiam o espaço urbano, Santos (2001) afirma que

[...] a cidade ganha uma nova dimensão e um novo papel, mediante uma vida de relações também renovada, cuja densidade inclui as tarefas ligadas à produção globalizada. Por isso, a cidade se torna o lugar onde melhor se esclarecem as relações das pessoas, das empresas, das atividades e dos “fragmentos” do território com o país e com o “mundo”. (SANTOS, 2001, p 46).

Partindo dessa proposição, a cidade se descortina como uma parcela do espaço na qual a cotidianidade da vida urbana acontece em todas as suas dimensões, ainda que de forma precária ou precarizada, seja no contexto da produção e/ou consumo, ou mesmo por meio do uso dos espaços urbanos coletivos, através de simples ações de produção de espaços banais e transitórios que caracterizam a vida cotidiana na cidade.

Nesse entendimento, o direito à cidade, aos lugares da cidade, pode efetivar-se a partir da compreensão da cidade como espaço de manifestação do cotidiano urbano, como apropriação dos espaços para desenvolver atividades diversificadas que se traduzam em participação, e na tomada de decisões que não se resumam exclusivamente em produzir, consumir ou simplesmente morar. Destarte, o direito à cidade, segundo Lefebvre (2001),

[...] trata-se da necessidade de uma atividade criadora, de obra (e não apenas de produtos e de bens materiais consumíveis), necessidades de informação, de simbolismo, de imaginário, de atividades lúdicas. Através dessas necessidades específicas vive e sobrevive um desejo fundamental, do qual o jogo, a sexualidade, os atos corporais tais como o esporte, a atividade criadora, a arte e o conhecimento são manifestações particulares e momentos, que superam mais ou menos a divisão parcelar dos trabalhos. Enfim, a necessidade da cidade e da vida urbana só se exprime livremente nas perspectivas que tentam aqui se isolar e abrir os horizontes. (LEFEBVRE, 2001, p. 105).

Carlos (2011, p. 46) afirma que “a produção espacial realiza-se no cotidiano das pessoas como forma de ocupação e/ou utilização de determinado lugar num momento específico.” Carlos (2007a) defende ainda que a cidade pode ser um espaço de tomada de consciência do modo de vida urbano e de todos os problemas que lhe são intrínsecos, resultando em espaços carregados de sentidos e significados que podem contribuir à

[...] compreensão da cidade através da análise da vida cotidiana como prática sócio-espacial; isto é, a cidade como o espaço onde se desenrola e ganha sentido a vida cotidiana. Assim, o espaço surge enquanto nível determinante que esclarece o vivido, na medida em que a sociedade o produz, e nesta condição apropria-se dele e domina-o. Na apropriação se colocam as possibilidades da invenção que faz parte da

vida e que institui o uso que explora o possível ligando a produção da cidade a uma prática criadora. (CARLOS, 2007a, p. 12).

O espaço urbano é, desse modo, um espaço de materialização das contradições históricas, sociais, culturais e econômicas que refletem em um modo de vida específico, o modo de vida urbano. Este, por sua vez, se traduz em oportunidade quanto à sua produção, reprodução e/ou transformação, ou pode simplesmente refletir uma completa alienação, limitando mais que garantindo o direito à cidade.

Nesta compreensão, ao se estudar a cidade no ensino de Geografia, uma multiplicidade de temáticas se apresentam em estrita relação com os mais diversos espaços. Dessa forma, o ensino de cidade possibilita articular ao cotidiano de jovens escolares várias temáticas, como, por exemplo, questões relacionadas aos problemas ambientais, sociais, culturais, políticos e econômicos que emergem no cenário urbano e produzem disputas/conflitos, resultando em espaços precarizados e/ou segregados e limitando cada vez mais o modo de se vivenciar a cidade.

Nesse entendimento, cumpre ressaltar que o processo de escolarização se desenvolve em grande medida no espaço urbano e, como tal, o estudo da cidade se coloca como aproximação entre o ensino de Geografia e o cotidiano dos estudantes. Nessa perspectiva, há de se sublinhar a relação entre o ensino de Geografia, cidade e cidadania. Nesse entendimento, Cavalcanti (2012b) aponta que

O ensino de Geografia contribui para a formação da cidadania através da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas. O exercício da cidadania na sociedade atual, por sua vez, requer uma concepção, uma experiência, uma prática - comportamentos, hábitos, ações concretas de cidade. (CAVALCANTI, 1999a, p. 41)

Para a compreensão do espaço urbano, há que se considerar que, na atualidade (nesta primeira metade do século XXI), as cidades são locais complexos que abrigam uma diversidade de grupos e, por conseguinte, múltiplos aspectos se apresentam à análise, aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais emergem no contexto urbano e precisam ser desvelados. Nessa perspectiva, deve-se considerar que tais aspectos se traduzem em multiplicidades de relações e manifestações gerando disputas e conflitos e produzindo constantes oposições em diversos contextos: local/global, homogêneo/heterogêneo, inclusão/exclusão (CAVALCANTI, 2012a). É neste cenário que os mais diversos espaços da cidade são produzidos e, por conseguinte, se colocam à compreensão, no sentido de apreensão

das distintas realidades manifestas cotidianamente em espaços cada vez mais conectados, fluídos e também segregados.

O ensino de Geografia se coloca como possibilidade de articulação entre o cotidiano imediato dos estudantes na cidade e o processo de formação de conceitos sobre a cidade e o urbano, essenciais para compreender as relações que se estabelecem entre o seu lugar e o mundo. Dessa maneira, Cavalcanti (2012b) sustenta que

Uma educação geográfica para a vida urbana cidadã deve levar em conta os interesses, as atitudes e as necessidades individuais e sociais dos alunos. Para que os alunos entendam os espaços da vida cotidiana, é necessário que aprendam a olhar, ao mesmo tempo, para um contexto mais amplo e global, do qual todos fazem parte, e para os elementos que caracterizam e distinguem seu contexto local. (CAVALCANTI, 2012b, p. 167).

Assim, pode-se estabelecer relação entre o ensino de Geografia, a cidade e cidadania, tendo o modo de vida urbano como possibilidade de leitura do mundo com base no lugar, visto que, a partir das práticas espaciais dos estudantes e da leitura da cidade, possibilita-se a compreensão do processo de produção dos diversos espaços e se oportuniza a formação da cidadania para a vida urbana, destacando-se, nesse processo, o desenvolvimento da consciência de luta pelo direito à cidade. Cavalcanti (1999b) reforça a relação entre o ensino de Geografia, a cidade e a formação para a cidadania ao defender que

A vida nas cidades é cada vez mais um fato mundial, pois a partir de um certo momento histórico, toda a sociedade passa a ser organizada em função do espaço urbano. Sendo assim, a cidade torna-se tema importante a ser trabalhado na escola fundamental, num projeto de formação da cidadania. A escola, porém, não é a única instância de formação de concepções e práticas da cidade, habilidades básicas no exercício da cidadania. As práticas de organização e gestão da cidade, os resultados dessas práticas e a própria experiência cotidiana são também formadores de cidadania. (CAVALCANTI, 1999b, p. 41)

A potencialidade do ensino de cidade na educação geográfica reside na possibilidade de, a partir da leitura e compreensão da cidade, potencializar uma ação específica intencionalmente direcionada rumo à efetivação do direito à cidade, que pode resultar em uma maior participação de jovens escolares na tomada de decisões relacionadas à produção do espaço urbano, de modo que a compreensão da cidade de forma ampla oportuniza uma ação cidadã pela luta por espaços específicos na cidade, encaminhando-se para a construção de uma cidadania participativa que considere a cidade como espaço coletivo de manifestação cotidiana das pessoas, e não apenas de agentes hegemônicos. Nesse sentido, Cavalcanti (2012a) ressalta que

A compreensão da cidade nessa perspectiva destaca sua relação com a formação de cidadãos e busca explicitar projetos de formação de cidadania orientados por princípios democráticos, abertos para a diversidade, para o usufruto coletivo dos espaços urbanos, para a vida coletiva. O interesse está centrado na capacitação das pessoas para viver de forma plena na cidade, o que inclui sua participação. Formar para a vida urbana é um projeto que está ligado, assim, ao objetivo de buscar garantir o direito à cidade. (CAVALCANTI, 2012a, p. 08)

Partindo dessa perspectiva, o ensino de cidade na educação geográfica se coloca como de grande importância não apenas como meio para a compreensão das diversas espacialidades que estão representadas nas cidades, mas também como possibilidade de engendrar ações específicas e gerais, de modo a potencializar transformações significativas no contexto urbano. O ensino de cidade na Geografia escolar se apresenta também como relevante meio de se associar aspectos teóricos à realidade prática vivida pelos estudantes em sua cotidianidade.

Cavalcanti (2006) indica que, ao abordar a cidade como Objeto de Conhecimento, uma possibilidade se abre para se apresentar concretamente conceitos básicos da ciência geográfica, visto que segundo a autora, a cidade pode ser apresentada como paisagem, lugar e território. A autora propõe, ainda, que a compreensão do tema cidade demanda um tratamento interdisciplinar, o que pode encaminhar para se desenvolver um conjunto de capacidades e habilidades. Nesse sentido, Cavalcanti (2006) sustenta que

[como paisagem, a cidade] é uma aglomeração de pessoas (habitantes, visitantes) e de objetos (edifícios, casas, ruas). Em função dessas pessoas e desses objetos os espaços e a vida urbana se organiza. [enquanto lugar, a cidade manifesta a] vida cotidiana mais elementar [...] pode-se aqui relacionar esse conceito com elementos do lugar: a familiaridade, a afetividade, a identidade e a construção da diferença, da diversidade, da desigualdade. [a cidade como território] é um lugar bastante complexo de produção social, no qual a identidade é vivida em fronteiras difusas, permeáveis, com muitos espaços de contato, de resistências e de exclusão, em que há manifestação de diferentes percepções, usos, culturas e aspirações de distintos grupos, em seus espaços públicos e privados. (CAVALCANTI, 2006, p. 41)

A cidade é, neste sentido, um espaço profícuo para a construção de aprendizagens significativas e de leitura e compreensão da realidade-mundo em sua totalidade, pois, ao se estudar a cidade, possibilita-se a construção de conceitos estruturantes e operacionais da ciência geográfica que, por sua vez, se articulam ao mundo vivido pelos estudantes em suas relações imediatas e cotidianas. Neste sentido, um dos aspectos postos ao desvelamento refere-se aos motivos que levam as cidades a se apresentarem de formas tão diferentes em um mesmo território, quanto à oferta de serviços básicos essenciais e quanto à oferta de espaços

públicos para o lazer, para as manifestações culturais, espaços plurais que valorizem a solidariedade, sustentabilidade e fortaleçam a convivência coletiva. Adotando-se essa concepção, o estudo da cidade se coloca como meio para os estudantes compreenderem que o espaço urbano pode ser diferente e que a cidade deve ser de todos e para todos.

Desse modo, estudar a cidade é de fundamental importância para o ensino de Geografia, visto que a cidade é o espaço vivido pela maioria dos estudantes e estes, em suas ações diárias, produzem espaços diversos. Dessa forma, a compreensão da cidade e do modo de vida urbano se revela como importante aproximação entre o vivido, o percebido e o concebido (LEFEBVRE, 2001) pelos estudantes, através de suas práticas espaciais na cidade.

Portanto, entende-se que a compreensão do espaço urbano é fundamental para se desvelar um cenário que guarda grande complexidade. Neste sentido, estudar a cidade no ensino de Geografia se reveste como possibilidade real de articulação entre conhecimentos cotidianos e científicos. Nesse entendimento, o estudo da cidade se coloca também como potencialidade por permitir a associação com uma amplitude de temáticas que fazem do escopo de investigação geográfica e de forma geral estão presentes no cenário urbano. Destarte, pode-se destacar, nesta análise, a relação entre ensino de Geografia, lugar, cidade e cidadania. Dessa forma, o ensino de cidade em Geografia se coloca como possibilidade e potencialidade por contribuir para a compreensão das diversas espacialidades que se fazem presentes no espaço urbano e, neste percurso, fortalecer a luta pelo direito à cidade.

A seguir se busca apresentar no cenário de transformações das políticas educacionais oficiais no Brasil, bem como evidenciar o ensino de Geografia e o ensino de cidade a partir das proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

CAPÍTULO II - O ENSINO DE GEOGRAFIA E O ENSINO DE CIDADE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global (BRASIL, 2018, p. 14)

É de fundamental importância a compreensão dos aspectos que sistematizam os processos educacionais, suas transformações ao longo do tempo, do espaço e suas adaptações às conjunturas políticas, econômicas e sociais de cada momento histórico. Para compreender as transformações às quais a educação nacional tem se submetido neste primeiro quartel do século XXI, torna-se imperativo entender a política educacional do país no final do século XX (especialmente nas duas últimas décadas) e os aspectos que fundamentaram significativas transformações ao sistema educacional brasileiro. Ressalta-se que essa análise deve ser realizada de forma crítica, proativa e com autonomia de pensamento e ação.

O objetivo deste capítulo é identificar, a partir das proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a progressão de habilidades relacionadas ao ensino de cidade e propostas para o Componente Curricular Geografia do Ensino Fundamental (Anos Finais). De modo que se apresenta inicialmente um recorte temporal que busca explicitar as diversas reformulações da educação nacional, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até a homologação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Utilizou-se da análise documental de documentos oficiais (leis, decretos, resoluções e portarias) que guardam estreita relação com o processo de constituição da BNCC. Não é intenção deste trabalho aprofundar sobre os processos que fomentaram as diversas transformações políticas, econômicas e sociais. Apenas procura-se retratar a formulação da BNCC em seu transcurso histórico, partindo da promulgação da Constituição Federal de 1988, passando pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), a reformulação do Plano Nacional de Educação (PNE), a divulgação da versão preliminar da BNCC, em 2015, bem como a divulgação e os debates na primeira (2016), segunda (2017) e terceira versão (2018) e, por fim, chegando à homologação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também em 2018, já composta com o Ensino Fundamental completo e também com o Ensino Médio.

Expõe-se a estrutura da Educação Básica a partir das reformulações propostas pela BNCC e pela Lei nº 13.415/2017, que altera a etapa do Ensino Médio. Há de se ressaltar que

não se procura realizar neste estudo um aprofundamento detalhado de todas as transformações impostas pela BNCC a todas as etapas da Educação Básica, visto que o escopo desta investigação se limita a delinear, a partir da BNCC, a importância do ensino de cidade na educação geográfica para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Na perspectiva de se compreender as transformações trazidas pela BNCC, de forma abrangente e geral, e as transformações referentes ao ensino de Geografia, de forma específica, procura-se primeiro analisar os aspectos históricos e estruturais que fundamentam a Base Nacional Comum Curricular, com destaque para a presença da ciência geográfica no campo das Ciências Humanas, assim Geografia e História se relacionam a partir de aspectos espaço-temporais. No segundo momento, analisa-se o ensino de cidade na educação geográfica à luz das proposições da BNCC. Nessa perspectiva, busca-se apresentar a importância da abordagem espacial (em especial relacionada ao pensamento espacial e raciocínio geográfico), com destaque para a apresentação dos princípios do raciocínio geográfico (analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem), das Unidades Temáticas e das competências específicas do Componente Curricular Geografia relacionadas ao ensino de cidade e indicadas pela BNCC.

Aborda-se, também, aspectos relacionados aos processos de aprendizagem, com destaque para a apresentação de leituras geográficas à luz da teoria da aprendizagem de Lev Semyonovich Vygotsky e da teoria de desenvolvimento de Jean Piaget. Apresenta-se, ainda, a progressão de processos cognitivos representados pelas habilidades e indicados na BNCC, abordagem esta realizada a partir da categorização proposta por Krathwohl (2002), denominada Taxonomia dos Objetivos Educacionais revisada.

Portanto, neste capítulo, apresenta-se aspectos gerais relacionados à constituição histórica da Base Nacional Comum Curricular, das especificidades das Ciências Humanas e do Componente Curricular Geografia na BNCC, bem como os processos cognitivos relacionados ao ensino de cidade na Educação Geográfica.

2.1 Aspectos históricos e estrutura da Base Nacional Comum Curricular

Inicialmente, é importante identificar os aspectos fundantes da Base Nacional Comum Curricular, no tempo e no espaço. Especialmente, a BNCC localiza-se prescrita para todo o território brasileiro, e este está inserido em uma dinâmica regional e, de forma mais abrangente, no quadro político-econômico e financeiro global. Na escala temporal, abrange a última década do século XX e as duas primeiras décadas do século XXI. É importante

considerar também o conjunto de transformações de ordem política, econômica e social que o Brasil tem experimentado nos últimos 30 anos.

No cenário sul-americano, o Brasil se coloca como um dos espaços de maior atividade econômica-industrial. Fato que contribui para que o território nacional apresente grande intensidade de fluxos do capital global, de forma a integrar o território nacional ao mundo globalizado, muito embora se viva na atualidade graves crises: a **econômica**, acompanhando crises internacionais e promovendo a regressão do Produto Interno Bruto (PIB) e a redução dos índices de crescimento econômico globais. Segundo Santos (2001),

A história do capitalismo pode ser dividida em períodos, pedaços de tempo marcados por certa coerência entre as suas variáveis significativas, que evoluem diferentemente, mas dentro de um sistema. Um período sucede ao outro, mas não podemos esquecer que os períodos são, também, antecedidos e sucedidos por crises. (SANTOS, 2001, p. 16)

Somando-se a estes aspectos a “tradição golpista e o desapego a processos democráticos [que] são marcas de grande parte das frações das classes dominantes brasileiras” (MELO, 2017, p. 47), desencadeou-se no Brasil uma grave crise **política**, culminando com o impedimento de um governo legítimo por argumentos questionáveis no meio jurídico nacional e internacional. Neste cenário, instalou-se no Brasil uma crise **social** ainda mais grave, com elevados índices de desemprego e precárias condições de vida da população. De forma geral, é possível indicar que estes aspectos são resultados da “deteriorização do cenário externo [com a consequente] diminuição da demanda externa por produtos brasileiros (a desaceleração da China e a lentíssima retomada dos EUA) impactou lentamente” (MELO, 2017, p. 44) a economia brasileira. Neste contexto de crises, há de se destacar as transformações e o aprofundamento de cunho neoliberal¹ adotados pelo país nos últimos anos, o que tem contribuído para um conjunto de reformas, entre elas a educacional.

Deve-se considerar, ainda, o grande contraste marcado pelas extremas desigualdades regionais brasileiras, apresentando regiões² com intensa atividade econômica e financeira (sul e sudeste) e exibindo níveis de desenvolvimento social superiores se comparados com outras regiões do país, como as regiões norte e nordeste, por exemplo. Neste

¹ Lei da Terceirização (Lei nº 13.429 de março de 2017), reforma trabalhista (Lei nº 13.467 de 2017) e PEC do congelamento de gastos imposto pela Emenda Constitucional nº 95 e recentemente o Decreto nº 9.741, de 29 de março de 2019, que impõe contingenciamento em despesas da União; (estes são alguns dos exemplos do projeto neoliberal em curso e que atingem diretamente a educação nacional).

² Considerada neste estudo a clássica divisão adotada pelo IBGE em 5 regiões (Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sul e Sudeste).

cenário, a região centro-oeste se coloca como um espaço de expansão da fronteira agrícola nacional, por isso apresentando intensificação econômica impulsionada pela expansão da produção de *commodities* agrícolas. É nesse contexto de fragmentação territorial e de avanço de desigualdades sócio-espaciais (SOUZA, 2018) que se busca entender a implantação da BNCC.

Na conjuntura global, o Brasil se insere como uma engrenagem de aprofundamento das relações do modelo de produção vigente, este em sua fase de expansão do capitalismo financeiro mundial e amparado pela intensificação da globalização da economia. Neste cenário, o Brasil, país continental com imensas riquezas naturais e uma rica biodiversidade, se coloca como fronteira para a expansão do capitalismo global, fato que justifica o acolhimento e aprofundamento de medidas neoliberais recentemente adotadas. Embora este tema seja de grande relevância para a compreensão da importância do Brasil na conjuntura global, não será objeto de análise neste trabalho, visto que se busca, primordialmente, relacionar a importância da educação geográfica e o ensino de cidade a partir da BNCC.

A escala temporal da BNCC é demarcada por um conjunto de ações de ordem normativa e prescritiva. Nesse arcabouço legal, inscrevem-se a promulgação da Constituição Federal (1988), a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) entre os anos de 1997 e 2000, o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) entre os anos 2010 e 2012, a regulamentação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, e culminando, por fim, com a construção e a respectiva homologação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica em 2018, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Aspectos históricos e fundamentos legais da constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

—	Dezembro-2018: Homologação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - Versão final.
—	Setembro-2017: Terceira Versão da Base Nacional Comum Curricular é disponibilizada.
—	Mai-2016: Segunda Versão da Base Nacional Comum Curricular é disponibilizada.
—	Setembro-2015: Primeira Versão da Base Nacional Comum Curricular é disponibilizada.
—	Junho-2014: Regulamentação do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos.
—	Janeiro-2012: Estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
—	Dezembro-2010: Fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
—	Julho-2010: Fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs)
—	Dezembro-2009: Estabelecem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
—	2000: São lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

- **1998:** Consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.
- **1997:** Consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano.
- **1996:** Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).
- **1988:** Promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, que "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais."

Fonte: CF (1988), LDBEN (1996), PCN's, (1998, 2000), DCN's (2009, 2010, 2012), PNE (2014) e BNCC (2018). (Elaborado pelo autor)

Cumpre, neste momento, realizar um mergulho buscando densidade nos aspectos legais que fundamentam a BNCC. A promulgação da Constituição Brasileira, de 1988, (popularmente denominada constituição cidadã, por buscar assegurar os direitos à saúde, educação e seguridade social, entre outros), marcou a retomada democrática após o período de ditadura civil-militar no Brasil, de 1964 e 1985. Desse modo, a Constituição Federal, em seu artigo sexto, preconiza que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2016, p. 18). Isto posto, pode-se afirmar que a educação se insere no contexto das políticas públicas que visam assegurar igualdade de direitos e de oportunidades a todos os cidadãos nacionais.

Assim sendo, o recorte temporal que se busca evidenciar, acerca das origens da BNCC, tem seu marco inicial a partir de 1988, o que não significa dizer que antes deste período não houvesse o desejo em se pensar e estruturar outra forma de organização da educação nacional – desejo advindo especialmente do ambiente acadêmico de muitas universidades que, em sua maioria, se posicionavam contrárias às políticas educacionais do regime militar. Vale ressaltar que nos espaços acadêmicos viviam-se os resultados do movimento de renovação epistemológica e a pluralidade das matrizes teórico-metodológicas, em oposição ao modelo de ciência que até então fundamentava a ciência geográfica.

No bojo das amplas transformações desencadeadas pelo fim do regime militar, a Constituição Brasileira reforça, em seu artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2016, p. 123). Neste contexto de busca em assegurar a educação como um direito fundamental para todos os cidadãos nacionais, o inciso primeiro do artigo 206 da Constituição Federal preconiza a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2016, p. 123), posição reforçada pelo artigo 210 da

Constituição Brasileira ao preceituar que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2016, p. 124).

Desta maneira, inscrevem-se na Carta Magna brasileira as bases de reestruturação da educação nacional, de modo a se possibilitar a construção de uma base curricular de abrangência nacional que vislumbresse igualdade de condições frente às enormes desigualdades educacionais e regionais apresentadas no espaço brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017), em seu artigo primeiro, já indica a ideia de formação humana e integral aliada aos princípios éticos, políticos e estéticos que devem fundamentar a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2017, p. 08). A LDBEN fortalece a ideia de uma base nacional comum ao subscrever no inciso quarto do nono parágrafo que cabe à União “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 2017, p. 12). A referida perspectiva é reforçada ainda no Art. 26, quando estabelece que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma 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. (BRASIL, 2017, p. 19)

Neste contexto, reafirmam-se os pressupostos legais que fundamentam a BNCC, já indicados na Constituição Brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional e em leis, decretos e regulamentações subsequentes que compreendem a educação como direito do cidadão e como dever do Estado em assegurá-la, como forma de combate às diversas formas de desigualdades.

Os parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), estabelecidos a partir de 1997, inscrevem-se neste cenário de reestruturação e reorganização da educação brasileira e se apresentam com função primordial de

orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p. 13)

Demonstra-se nos PCN's a ideia de superação de desigualdades regionais, seja por meio de discussões, pesquisas e recomendações, como forma de subsidiar o trabalho docente nos espaços mais distantes e onde o acesso à produção pedagógica e científica eram escassos. Naquele contexto histórico, os PCN's se colocavam como subsídio aos estados, municípios e ao Distrito Federal promovendo o delineamento e organização do sistema educacional do país,

a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1997, p. 13)

Destarte, os PCN's se inscrevem como uma orientação do estado brasileiro no sentido de orientar o currículo, mais uma vez fortalecendo a ideia de construção de uma base curricular que atendesse às demandas e peculiaridades de um país com as especificidades que o Brasil apresenta. Deve-se salientar ainda que os PCN's não se estabeleceram como “um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas” (BRASIL, 1997, p. 13), mas sim se constituíram como uma proposta de reorientação das políticas curriculares nacionais.

Em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) defendiam, como necessidade, a emergência da atualização das políticas educacionais e destacava que um dos objetivos da referida atualização era

sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola. (BRASIL, 2013, p. 07)

Dessa maneira, as DCN's reforçavam a ideia de que uma base curricular nacional se fazia necessária para a formação básica comum do cidadão do século XXI. A nova organização da estrutura curricular e de abrangência nacional propunha, por meio da

integração curricular, a qualidade e igualdade como meio de superar as discrepâncias dos currículos entre estados e regiões, bem como entre as redes públicas e privadas de ensino.

Há de se destacar também que as DCN's se inscrevem em um contexto de alinhamento da educação brasileira às ideias internacionais e que a reforma da estrutura curricular brasileira “refere-se à crescente subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e os Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD e BID)” (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 16). Inserido neste contexto, o Brasil segue a tendência global de reformulação curricular a partir da articulação entre as reformas educacionais internas às reformas educacionais internacionais.

É nesta conjuntura que se fortalece a consolidação do Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no ano de 2014, e com vigência até 2024. O PNE tem como objetivo assegurar a continuidade das políticas educacionais do país ao longo do período de vigência, de modo a articular as iniciativas da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de forma a “Estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas e a base nacional comum dos currículos” (BRASIL, 2015, p. 115), para que ações, metas e objetivos estejam concatenados aos princípios norteadores da educação nacional prescritos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nesta compreensão, Chizzotti (2005) lembra que o Brasil, desde o período imperial, já se preocupava no estabelecimento de uma “legislação especial” (CHIZZOTTI, 2005, p. 35) que formalizasse uma política de estado, visando assegurar o desenvolvimento da nação. Neste cenário, a intenção de se organizar a educação nacional a partir de um plano estratégico inicia-se no período imperial, perpassa todo o período do século XX e começa a se consolidar de forma mais efetiva a partir da promulgação da Constituição Federal, de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

Dessa maneira, evidencia-se que os processos que culminaram com a homologação da versão final da BNCC, no ano de 2018, estão fundamentados em leis, decretos, regulamentações, diretrizes, dentre outras medidas e ações que tiveram por objetivo reorganizar o sistema educacional brasileiro, a partir da redemocratização e da promulgação da Constituição Federal de 1988. Isto posto, pode-se afirmar que a BNCC se impõe como política de estado que visa assegurar condições mínimas necessárias para o fortalecimento da educação nacional.

A versão final da BNCC, homologada no final do ano de 2018, consolida a divisão da Educação Básica em etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. De modo que a Educação Infantil corresponde à “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 2017, p. 22). O Ensino Fundamental “obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 2017, p. 23) e segmenta-se em fases: Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano). O Ensino Médio corresponde à “etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos.” (BRASIL, 2017, p. 23). Entende-se que o Ensino Médio visa a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na etapa de Ensino Fundamental, fortalecendo a preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania, bem como a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

A BNCC compreende que “a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2018, p. 36), constitui-se na primeira etapa da educação nacional e “vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (Op. Cit. p. 36). Desse modo, propõe-se que na Educação Infantil sejam valorizadas as interações e brincadeiras contempladas nos “campos de experiências [constituindo-se como] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes” (BRASIL, 2018, p. 40).

No Ensino Fundamental, a BNCC indica que os processos de aprendizagem visam à formação de competências (competências gerais, das competências das áreas de conhecimento e das competências específicas dos componentes curriculares). A construção de competências, de acordo com a BNCC, se dá a partir da inter-relação entre Unidades Temáticas, Objetos do Conhecimento e Habilidades propostas para cada ano escolar. Segundo a BNCC, no Ensino Fundamental essa relação estrutura os processos de aprendizagens, “respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares.” (BRASIL, 2018, p. 29). De modo que as Unidades Temáticas expressam os arranjos possíveis dos objetos do conhecimento, estes, por sua vez, são entendidos como conteúdos, conceitos e processos, e as “habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29).

O termo competência está associado a saber fazer algo com maestria e agilidade e pode ser empregado em diversos contextos, desde a operacionalização de uma simples engrenagem ao mais complexo dos sistemas tecnológicos, de forma que, se alguém sabe fazer algo com qualidade, afirma-se que é dotado daquela competência específica. Dessa maneira, entende-se que nenhum sujeito é dotado de competências absolutas, mas sim competências relativas. O antônimo de ‘competência’ revela um adjetivo agressivo e pejorativo que produz situações negativas a quem os recebe. Desta maneira, no contexto educacional, o termo competência se refere à capacidade de operar a partir de conhecimentos, saberes e situações que demandam uma prévia aprendizagem, entendendo que esta não se desenvolve exclusivamente em contexto escolar, mas em todos os espaços de vivências e percepções dos estudantes. Perrenoud (2007) define competência como

a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERRENOUD, 2007, p. 19)

Nesse sentido, é importante sublinhar que a BNCC define competência “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, 2018, p. 8). Dias (2010) concorda com essa proposição ao afirmar que “no âmbito escolar, a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados. Manifesta-se na [ação] ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares.” (DIAS, 2010, p. 74).

Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem, tendo como objetivo a construção de competências, relaciona-se à mobilização de diversos recursos cognitivos e de complexas situações, as quais demandam a operacionalização de conhecimentos e saberes previamente adquiridos em processos anteriores, e fortalece a ideia de progressão de aprendizagens como fator determinante para a consolidação de competências. Dias (2010) defende que no processo de ensino e aprendizagem a partir de competências deve-se

considerar os saberes como recursos a serem mobilizados, a trabalhar por meio de problemas, a criar e/ou (re)utilizar novas metodologias de ensino/aprendizagem, a negociar e a desenvolver projectos com os alunos, a optar por uma planificação flexível, a incentivar o imprevisto, a caminhar no sentido de uma maior integração disciplinar, na direcção do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar. (DIAS, 2010, p. 76)

Deste modo, a construção de competências se apresenta como um complexo processo que não é de exclusividade da escola, contudo, é potencializado a partir da sistematização de saberes cotidianos em conhecimentos científicos, que se dá em sala de aula, a depender do domínio teórico-metodológico e pedagógico do professor.

Na BNCC, as competências gerais se colocam como objetivo maior a ser alcançado a partir dos processos de construção de competências das Áreas de Conhecimento e das competências específicas dos Componentes Curriculares. As competências “consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8), “articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2018, p. 9).

Compreendendo que a BNCC tem como principal objetivo do processo educacional a construção de competências pelos estudantes, e que esta construção é um processo complexo, justifica-se a estruturação da BNCC por áreas do conhecimento de forma que essa reorganização do processo educacional abrange a articulação dos componentes curriculares em áreas afins e favorece a perspectiva em propiciar e possibilitar maior integração no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a BNCC, para a etapa do Ensino Fundamental, se organiza em cinco áreas de conhecimento: Área de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); Matemática; Ciências da Natureza (Ciências); Ciências Humanas (Geografia e História), e; Ensino Religioso.

Em meio ao conjunto de transformações pelas quais passa a educação nacional, uma mudança significativa se fez notar por força da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao reestruturar o Ensino Médio. A nova organização agrupa os componentes curriculares em áreas de conhecimento. Cumpre ressaltar que o Ensino Fundamental também tem essa estrutura, contudo, os componentes curriculares permanecem estruturando o currículo. No Ensino Médio, a referida lei valoriza as áreas de conhecimento em detrimento dos componentes curriculares.

A resolução número três da Câmara de Educação Básica (CEB) / Conselho Nacional de Educação (CNE) altera as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. A nova estrutura institui a relação entre a formação geral básica e os itinerários formativos, de forma a estabelecer que os “currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 476), de modo que os itinerários formativos “podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na

formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas.” (BRASIL, 2018, p. 477). Segundo a Resolução CEB/CNE, de 2018, a formação geral básica

é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Compreende-se, neste sentido, que a construção das competências gerais para a Educação Básica propostas pela BNCC para a etapa do Ensino Médio se dará a partir da integração entre a formação geral básica e os itinerários formativos, que, segundo a BNCC, garantem a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio.

Portanto, após se apresentar, em linhas gerais, a reestruturação da educação nacional, caracterizando-a no contexto histórico e sua organização e estrutura a partir da Base Nacional Comum Curricular, faz-se necessário melhor delimitar o escopo de investigação e aprofundar sobre o papel das Ciências Humanas na Educação Básica – especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para tanto, o tema a seguir busca explicitar a importância das Ciências Humanas na Base Nacional Comum Curricular.

2.2 As Ciências Humanas na BNCC do Ensino Fundamental

O escopo de investigação deste estudo limita-se ao componente Geografia, que pertence à área de Ciências Humanas, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco no Ensino Fundamental Anos Finais.

É importante sublinhar que, na estrutura de apresentação das áreas do conhecimento na BNCC, um fato merece destaque: a forma sucinta da explicitação dos campos de conhecimentos (Linguagens em 3 páginas, Ciências da Natureza em 4 páginas, Matemática em 3 páginas, Ciências Humanas em 5 páginas e Ensino Religioso em 3 páginas). Nesta estrutura reduzida, encontra-se um texto de exposição de cada uma das áreas, bem como um quadro das competências almeçadas para cada área. Curiosamente, nessa estrutura, a área de Ciências Humanas abriga o maior número de páginas. Deve-se sublinhar que é nesta

área que se encontra a ciência geográfica, que neste documento assume o papel de componente curricular Geografia.

A Geografia “como ciência de interface entre natureza e sociedade” (SUERTEGARAY, 2005, p. 35) foi classificada no campo das Ciências Humanas, buscando articular aspectos sociais e naturais de forma a se reconhecer o caráter dual intrínseco à Geografia (Humana e Física), entendendo que este é um aspecto histórico de constituição da ciência geográfica e que ainda não se encontra pacificado do ponto de vista teórico-metodológico e epistemológico. De acordo com Suertegaray (2003),

a Geografia foi impossibilitada (pelo caminho que assumiu) de construção unitária e mesmo de um lugar preciso entre as ciências. Isto, nos parece, dificultou, para a Geografia, a construção de um método, pois propunha-se a unidade natureza-sociedade num contexto científico onde estas dimensões disjuntas perseguiriam métodos diferentes. (SUERTEGARAY, 2003, p. 46)

Nesse sentido, a autora reconhece que a Geografia possui uma especificidade representada pela dificuldade em trilhar um caminho metodológico unitário. No entanto, a BNCC apresenta um indicativo importante na busca da inter-relação entre natureza e sociedade. Segundo a BNCC (2018), “no ensino de Ciências Humanas devem favorecer a compreensão, pelos alunos, dos tempos sociais e da natureza e de suas relações com os espaços.” (BRASIL, 2018, p. 353).

Sobre este aspecto, Moreira (2002) destaca que “não mais servem os registros puros de Geografia Física diante da natureza hibridamente socializada diante de uma cultura técnica que tem que dar conta do metabolismo reconsiderado. Também não servem os de uma Geografia Humana pura.” (MOREIRA, 2002, p. 59). Isto posto, compreende-se que a Geografia possui uma especificidade de não ser exclusivamente uma ciência natural, tampouco unicamente uma ciência social, mas uma ciência marcada na interface de contato entre aspectos sociais e naturais – posição que aparece explicitada no texto introdutório de Ciências Humanas na BNCC ao relacionar sociedade e natureza.

O texto introdutório de Ciências Humanas na BNCC busca ainda fortalecer o nexo de afinidade entre Geografia e História ao afirmar que o “raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica” (BRASIL, 2018, p. 354). Nessa perspectiva, Pereira (2017) afirma que a apresentação das Ciências Humanas na BNCC trata-se de “um texto orgânico pautado pelos interesses comuns que a História e a Geografia possuem e a despeito da difícil tarefa de identificar e caracterizar as ciências humanas” (PEREIRA, 2017, p. 8). É

nesta perspectiva que a BNCC propõe a articulação espaço-tempo para a leitura e compreensão do mundo. A BNCC preconiza que se deve ter compreensão de que

os conhecimentos específicos na área de Ciências Humanas exigem clareza na definição de um conjunto de objetos de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e que aprimorem a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens. (BRASIL, 2018, p. 354).

Contudo, não se encontra definido no corpo do texto uma posição epistemológica e teórico-metodológica das Ciências Humanas. Deste modo, pode-se requerer aos docentes em seus respectivos processos de ensino que abordem apenas conhecimentos específicos associados às categorias de análise do componente curricular em particular, seja Geografia e/ou História isoladamente, e não categorias de análise das Ciências Humanas, haja vista a complexidade e indefinição epistemológica que o tema engendra.

Nessa perspectiva, percebe-se, no texto de apresentação de Ciências Humanas da BNCC, uma tentativa de aproximação entre as relações espaço-temporais e a concepção de espaço presente em Lefebvre (2006) ao aludir aos espaços percebidos, concebidos e vividos. Segundo a BNCC (2018), “A exploração das noções de espaço e tempo deve se dar por meio de diferentes linguagens, de forma a permitir que os alunos se tornem produtores e leitores de mapas dos mais variados lugares vividos, concebidos e percebidos.” (BRASIL, 2018, p. 353). Contudo, não se percebe um aprofundamento dentro da área de Ciências Humanas sobre essa tríade. Em torno deste aspecto, pode-se estabelecer relações entre os espaços concebidos, percebidos e vividos e as práticas espaciais, a representação do espaço e os espaços de representação (LEFEBVRE, 2006). Entendendo que as práticas espaciais representam o espaço vivido através da experiência material vinculada à realidade cotidiana, englobando tanto a produção como a reprodução social, a representação do espaço corresponde ao espaço concebido por especialistas políticos, planejadores e cientistas, que criam códigos e signos de representação, de forma a ordenar, ou mesmo fragmentar e restringir, o espaço. Já os espaços de representação sintetizariam o espaço concebido de forma a exprimir o simbólico e a imaginação dos usuários e habitantes, aspectos que conduzem a novas possibilidades da realidade espacial.

A BNCC indica como categorias básicas para a compreensão do mundo a partir das Ciências Humanas o tempo, o espaço e o movimento. A ideia de movimento expressa na BNCC remete a processo que, segundo Santos (2014), para “estudar o espaço, cumpre apreender sua relação com a sociedade, pois é esta que dita a compreensão dos efeitos dos

processos (tempo e mudança) e especifica as noções de forma, função e estrutura, elementos fundamentais para a nossa compreensão da produção de espaço.” (SANTOS, 2014a, p. 67). Nesta perspectiva, a BNCC apresenta o espaço como uma das categorias centrais para o desenvolvimento de processos de aprendizagens em Geografia. Embora a concepção de espaço apresentada na BNCC não se encontre suficientemente desenvolvida, representa uma possibilidade e potencialidade para a educação geográfica quanto ao desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal.

Um conceito que não se apresenta de forma clara no texto introdutório de Ciências Humanas da BNCC refere-se ao conceito de espaço biográfico, que é entendido como sinônimo de espaço vivido, de modo que este conceito na BNCC se relaciona “com as experiências dos alunos em seus lugares de vivência.” (BRASIL, 2018, p.353). Entretanto, segundo Arfuch (2010), “a aparição de um ‘eu’ como garantia de uma biografia é um fato que remonta a pouco mais de dois séculos somente, indissociável da consolidação do capitalismo e do mundo burguês.” (ARFUCH, 2010, p. 35). Em vista disso, deve-se assinalar que, intrínseca ao conceito de espaço biográfico, subjaz

a sensibilidade própria do mundo burguês, a vivência de um ‘eu’ submetido à cisão dualista (público/privado, sentimento/razão, corpo/espírito, homem/mulher), que precisava definir os novos tons da afetividade, o decoro, os limites do permitido e do proibido e as incumbências dos sexos, que, no século XIX, se consolidariam sob o signo da desigualdade [...] (ARFUCH, 2010, p. 36).

Desse modo, apenas ao se mencionar, de forma aligeirada, o conceito de espaço biográfico, sem relacionar a todas as possibilidades que este permite, o referido conceito se coloca mais como fragilidade do que como potencialidade no processo educativo que se almeja construir.

Um aspecto que traz um indicativo importante para a Geografia no texto introdutório da BNCC relaciona-se à possibilidade do

desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso concomitante de diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica etc.). Por meio delas, torna-se possível o diálogo, a comunicação e a socialização dos indivíduos, condição necessária tanto para a resolução de conflitos quanto para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas. (BRASIL, 2018, p. 356)

Pode-se identificar, na BNCC, a possibilidade em se delimitar um ponto de partida para a leitura do mundo, ou seja, a possibilidade inter-escalar de análise do local ao global e/ou do global ao local de forma não linear. Segundo a BNCC (2018), “o ensino

favorece uma ampliação das perspectivas e, portanto, de variáveis, tanto do ponto de vista espacial quanto temporal.” (BRASIL, 2018, p. 356). Nessa perspectiva, Santos (1996) afirma que “cada lugar é, ao mesmo tempo, de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (SANTOS, 1996, p. 273).

É a partir de todos estes aspectos levantados que a BNCC procura articular competências gerais, competências de áreas do conhecimento e competências específicas dos componentes curriculares, entendendo que, segundo a BNCC (2018), competência refere-se à “mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8). Nas competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, alguns aspectos merecem destaque: a articulação entre Geografia e História a partir das relações espaço-temporais, o indicativo para o fortalecimento de análises espaciais e a forte conexão entre os aspectos naturais e sociais, visando articular Geografia Humana e Física de modo que natureza e sociedade se apresentem de maneira interdependente, como é possível identificar no Quadro 2.

Quadro 2 - Competências Específicas da Área de Ciências Humanas na BNCC

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos. 2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo. 3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social. 4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados. 6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade. |
|---|

Fonte: BRASIL, 2018, p. 357. (adaptado pelo autor)

Dessa forma, a BNCC, para as Ciências Humanas, propõe a construção de competências que possibilitem aos estudantes a “capacidade de interpretar o mundo, de

compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais.” (BRASIL, 2018, p. 356).

É importante destacar que na BNCC as competências não se apresentam de forma hierárquica, de modo que a ordem de sua apresentação não indica uma sequência gradual ou linear. Outro aspecto importante relacionado às competências na BNCC refere-se à inter-relação estabelecida entre as competências gerais da Educação Básica, as competências específicas das Ciências Humanas e as competências específicas do componente curricular Geografia, de modo a se identificar a associação de aspectos gerais e objetivos da Educação Básica de forma mais ampla, sua correlação às ciências humanas e, de forma mais específica, ao componente curricular Geografia. A seção a seguir se propõe a apresentar os aspectos mais específicos do componente curricular Geografia na BNCC.

2.3 O Componente Curricular Geografia na Base Nacional Comum Curricular

O texto introdutório do componente curricular Geografia na BNCC é iniciado com a afirmativa de que “estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive” (BRASIL, 2018, p. 359). E, no que se refere a este primeiro objetivo da Geografia na Educação Básica, compreende-se que para a referida leitura e compreensão do mundo torna-se imperativo a capacidade de realização de análises espaciais, desde espaços mais imediatos à complexidade das relações que estão presentes e constituem a totalidade do espaço geográfico. Segundo Roque e Valadão (2014), o conhecimento geográfico se torna imprescindível aos estudantes por se colocar como “instrumentos teóricos-conceituais-metodológicos através dos quais esses poderão interpretar espacialidades vividas, percebidas e concebidas” (ROQUE e VALADÃO, 2014, p. 3). Castellar e Vilhena (2014) fortalecem essa ideia ao afirmar que

Ensinar a ler em geografia significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido, utilizando a cartografia como linguagem para que haja o letramento geográfico. Ensinar a ler o mundo é um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares e os símbolos dos mapas, conseguindo identificar as paisagens e os fenômenos cartografados e atribuir sentido ao que está escrito. (CASTELLAR e VILHENA, 2014, p. 23)

Nesse sentido, a leitura do mundo está relacionada primeiro à compreensão do espaço geográfico e, em segundo plano, à capacidade de se reconhecer a inter-relação entre lugares, fenômenos, processos e situações geográficas a partir da linguagem cartográfica. Não

obstante, entende-se que o espaço enquanto categoria central para a Geografia é abordado na BNCC no intuito de relacionar Geografia e História através das relações espaço-temporais, e acaba por perder a oportunidade de analisar e compreender de forma mais aprofundada as relações espaciais ao priorizar a relação entre as duas ciências pouco explorando análises espaciais mais complexas. Assim, segundo a BNCC (2018), “para possibilitar uma leitura geo-histórica dos fatos e uma análise com abordagens históricas, sociológicas e espaciais (geográficas) simultâneas” (BRASIL, 2018, p. 353), a Geografia parece privilegiar o tempo histórico em detrimento das relações espaciais, embora se busque a sua relação ao afirmar que “o conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo.” (BRASIL, 2018, p. 361). No entanto, percebe-se mais um apelo temporal do que sua articulação ao espaço. Segundo a BNCC (2018),

Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos. 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. (BRASIL, 2018, p. 361)

Na perspectiva apresentada, percebe-se a atenção dada ao tempo histórico em detrimento das relações espaciais. Dada a complexidade que o tema espaço engendra e às múltiplas perspectivas de análise, recorre-se a Santos (2012), que entende o espaço como “um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares” (SANTOS, 2012, p. 153). Segundo a compreensão de Santos (1996), o “espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.” (SANTOS, 1996, p. 51) Assim, reafirma-se que a compreensão do tempo histórico do fenômeno ou situação geográfica³ é importante, mas a análise espacial é fundamental para se compreender o mundo em que se vive.

Concordando com Santos (1996, 2012), Harvey (2005) compreende o espaço como estrutura de valorização do capital. As relações espaciais e o desenvolvimento geográfico têm importância fundamental no processo de reprodução do capital e suas contradições. Destarte, o espaço se traduz em espaço de acumulação capitalista e, para

³ Segundo a BNCC (2018), “a **situação geográfica** não é apenas um pedaço do território, uma área contínua, mas um conjunto de relações [...] ao se estudarem os objetos de aprendizagem de Geografia, a ênfase do aprendizado é na posição relativa dos objetos no espaço e no tempo, o que exige a compreensão das características de um lugar (localização, extensão, conectividade, entre outras), resultantes das relações com outros lugares” (BRASIL, 2018, p. 365).

compreendê-lo, dialogando com Harvey (2005), faz-se necessária uma análise geográfica da história a fim de entender e explicar a formação das diversas configurações espaciais sob a égide do modo de produção capitalista. Para Harvey (2005), “A tarefa da teoria espacial, no contexto do capitalismo, consiste em elaborar representações dinâmicas de como essa contradição se manifesta por meio das transformações histórico-geográficas” (HARVEY, 2005, p. 143). Nesse entendimento, Lefebvre identifica que há

no espaço prático e na prática espacial relações de inclusão-exclusão, de implicações e de explicações, disto não há qualquer dúvida. Um “ser humano” não tem diante dele, em torno dele, o espaço social – aquele de sua sociedade – como um quadro, como um espetáculo ou um espelho. Ele sabe que há um espaço e que ele está neste espaço. Não há somente uma visão, uma contemplação, um espetáculo; ele age, ele se situa no espaço, parte recebedora. (LEFEBVRE, 2006, p. 400)

Destarte, parece adequada a proposição de Carlos (2015) ao defender que a “produção do espaço permite, assim, superar a ideia de espaço como palco da ação humana, possibilitando a compreensão da dimensão social do espaço produzido por uma sociedade diferenciada por classes.” (CARLOS, 2015, p. 9).

O espaço geográfico representa, portanto, a totalidade das relações espaciais (desde as mais imediatas às mais globais) e é formado por objetos e ações (SANTOS, 1996), distribuídos em espaços e tempos distintos que revelam estruturas políticas, econômicas e sociais específicas. Nessa perspectiva, o espaço geográfico é também dicotômico, marcado pelos valores de uso e de troca (LEFEBVRE, 2001) que representam a dualidade do espaço como identidade/subjectividade dos espaços vividos no cotidiano e a sua financeirização determinada pelo modo de produção vigente.

Deste modo, entende-se que em uma análise espacial mais aprofundada se deve articular tempo e espaço a partir dos princípios geográficos (analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem) e da relação natureza e sociedade, de forma a se possibilitar a análise, compreensão e leitura do mundo.

Na BNCC, a Geografia é retratada a partir de uma dupla correlação: primeiro, em sentido amplo, no que se refere ao campo das Ciências Humanas, que busca, a partir do vínculo entre espaço e tempo, articular Geografia e História, e, segundo, de forma mais específica à ciência geográfica, indicada na inter-relação estabelecida entre sociedade e natureza. Isso posto, pode-se identificar a dupla junção entre História/Geografia em Ciências Humanas e sociedade/natureza em Geografia – não que estes aspectos não estejam associados, mas, na BNCC, apresentam-se com forte ligação, de modo que a compreensão destes aspectos

se torna fundamental para leituras de mundo. Neste entendimento, torna-se imprescindível para a leitura e compreensão do mundo em que se vive o desenvolvimento de capacidades para a realização de análises espaciais, de modo a correlacionar sociedade e natureza e, de forma mais ampla, desenvolver o raciocínio espaço-temporal. Para tanto, é de fundamental importância que se compreenda o sentido de espaço geográfico e suas implicações no ensino de Geografia para relacionar os objetivos e a importância da ciência geográfica na escolarização básica.

Deste modo, entende-se que a compreensão do espaço a partir da Geografia é fundamental para leituras de mundo que considere os aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais presentes nas relações estabelecidas entre as diversas sociedades na contemporaneidade, e estes aspectos devem marcar as análises espaciais e possibilitar a leitura geográfica do mundo. Para tanto, requer-se uma forma de pensar eminentemente geográfica, que é fator constitutivo da construção de um tipo de raciocínio fundamentado na compreensão do espaço e em suas inter-relações (interescalar e/ou multiescalar).

Defende-se na BNCC que um dos aspectos importantes para a compreensão do mundo a partir da Geografia é o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico. Desse modo, o texto do Componente Curricular Geografia indica uma potencialidade para a educação geográfica ao afirmar que o pensamento espacial é fundamental para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. No entanto, o pensamento espacial não é algo exclusivo da Geografia, mas se reverbera como um ponto de conexão com outras áreas do conhecimento que trabalham com análises espaciais a partir de outras perspectivas. O pensamento espacial se coloca, dessa maneira, como ponto de inter-relação e articulação com outros componentes curriculares, como, por exemplo, Matemática, Ciência, Arte e Literatura, entre outras áreas.

Sobre pensamento espacial destacam-se na literatura geográfica brasileira as contribuições de Duarte (2016, 2017a, 2017b), Duarte e Juliasz (2017), Juliasz (2017), Castellar (2017), Castellar e Juliasz (2017), Richter (2018), entre outros. Em tese doutoral, Duarte (2016) afirma que o “pensamento espacial – um tipo de pensamento – é baseado na amálgama de três elementos: conceitos espaciais, formas de representação e processo de raciocínio” (DUARTE, 2016, p. 116). Entretanto, é importante ressaltar que o pensamento espacial não é uma categoria exclusiva da ciência geográfica. O pensamento espacial tem um caráter multidisciplinar (DUARTE, 2017b), essa característica reforça e fortalece a ideia de que o desenvolvimento do pensamento espacial tem uma potência a ser explorada, de forma

interdisciplinar no processo de ensino e aprendizagem, o que leva a envolver diferentes áreas do conhecimento a partir de diferentes perspectivas.

Duarte (2017b) defende ainda a “centralidade do pensamento ou raciocínio espacial se quisermos desenvolver em nossos alunos um modo de pensamento eminentemente geográfico” (DUARTE, 2017b, p. 34). No entanto, González (2015) estabelece uma ressalva ao afirmar que “pensamiento espacial y pensamiento geográfico no son sinónimos sino conceptos complementarios, uno más ligado a procesos cognitivos relacionados con la inteligencia espacial y el otro mucho más vinculado con la propia disciplina geográfica.” (GONZÁLEZ, 2015, p. 7). Nesse sentido, o pensamento espacial se reveste de importância para a educação geográfica por apresentar amplitude interdisciplinar. Dessa maneira, deve-se sublinhar que aprender a pensar espacialmente contribui para o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico. Pode-se, inclusive, afirmar que o raciocínio geográfico contém em grande medida o pensamento espacial. De forma que, segundo Castellar e Juliasz (2017),

o pensamento espacial mobiliza e desenvolve o raciocínio geográfico pois trata-se de inserir os princípios e conceitos estruturantes para análise do ‘espaço e sua dinâmica’, por exemplo, escala, extensão, localização, as relações entre as unidades de medida, as diferentes formas de calcular a distância (milhas, tempo de viagem, custos de viagem), os sistemas de coordenadas, a natureza dos espaços (bidimensionalidade e tridimensionalidade). (CASTELLAR e JULIASZ, 2017, p. 162)

Nessa perspectiva, o pensamento espacial se coloca como fundamental para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, pois evidencia a inter-relação entre os conceitos estruturantes e operacionais de análise do espaço. De maneira que Castellar e Juliasz (2017) sustentam que “pensar espacialmente [...] também envolve o ‘raciocínio’, definido pelas habilidades que desenvolvemos para compreender, a estrutura e a função de um espaço e descrever sua organização e relação a outros espaços” (CASTELLAR e JULIASZ, 2017, p. 162). Essa perspectiva está contemplada na BNCC no campo da ação, visto que o pensamento espacial é intrínseco ao raciocínio geográfico. Deste modo, na BNCC,

o raciocínio geográfico, 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)

Neste sentido, a BNCC indica como essenciais para a “compreensão do mundo em que se vive” (Op. Cit., p. 359), o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico a partir dos princípios clássicos da Geografia. Dessa forma, concorda-se com Castellar (2019) ao afirmar que

a Geografia na escola não é qualquer forma de pensar. Cumpre uma função social decisiva porque é um conhecimento que possibilita compreender a realidade a partir dos lugares onde se vive. As categorias e princípios figuram o estatuto epistemológico da Geografia, enquanto que as representações e o raciocínio compõem, respectivamente, a linguagem e a ontologia. (CASTELLAR, 2019, p. 13)

Nessa perspectiva, Moreira (2008a) sustenta que “todo conceito tem de um lado forte ligação com os princípios lógicos que o norteiam e de outro com a categoria através da qual intervêm. De modo que princípios lógicos, conceitos e categorias são, assim, os elementos essenciais da construção da representação científica” (MOREIRA, 2008a, p. 108). Entendido dessa forma, os princípios, conceitos e categorias são considerados fundamentais para a ciência geográfica por operacionalizar a análise espacial. O autor defende que as categorias de análise geográfica possuem um caráter trinitário (paisagem, território e espaço) e, dessas categorias, derivam subcategorias, conceitos e princípios, de forma que a paisagem corresponde à categoria de escala mais reduzida e o espaço à categoria mais ampla. Segundo Moreira (2008a), espaço, território e paisagem “formam, assim, o rol das categorias de base de toda construção e leitura geográfica das sociedades. Mas são os princípios lógicos a base dessa base. São eles que criam o espaço, por estarem presentes também nele, convertem a paisagem em território e o território em espaço.” (MOREIRA, 2008a, p. 117).

Portanto, para Moreira (2008a), paisagem, território e espaço são categorias que fundamentam a leitura das sociedades. Contudo, são os princípios lógicos as bases de sustentação da análise geográfica, de modo que se constituem como categorias de categorias, como é apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Categorias de categorias da análise geográfica

CATEGORIAS	CATEGORIAS DE CATEGORIAS
Espaço	Localização, distribuição, distância, extensão, posição, escala
Território	Região, lugar, rede
Paisagem	Arranjo, configuração

Fonte: Moreira, 2008a, p. 117 (adaptado pelo autor)

O autor denomina categorias de categorias por entender que existe uma hierarquia entre as mesmas, de forma que lugar, região e rede estão contidos na categoria território. Nessa hierarquização proposta por Moreira (2008), o espaço se constitui como a categoria de maior amplitude, formada por aspectos como localização, distribuição, distância, extensão, posição e escala. Já a paisagem é formada pelo arranjo e pela configuração. Desta forma, percebe-se que essas três categorias (paisagem, território e espaço) possuem, segundo Moreira, o *status* de categorias de categorias.

Na BNCC, essa relação é indicada a partir dos princípios do raciocínio geográfico (Quadro 4) que contribuem para o desenvolvimento do pensamento espacial e para a leitura e compreensão do mundo.

Quadro 4 – Princípios do raciocínio geográfico apresentados pela BNCC

Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	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).
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: BRASIL, 2018, p.360 (adaptado pelo autor)

O princípio da analogia afirma que todo fenômeno ou situação geográfica é comparável à outra em tempos e espaços distintos, a partir de suas semelhanças e diferenças. O princípio da conexão reconhece que os fenômenos geográficos não se dão de forma isolada, mas em associação a partir de múltiplos e diversos aspectos. Embora o princípio da conexão reconheça a relação entre os fenômenos, o princípio da diferenciação defende que cada fenômeno tem suas especificidades. A distribuição refere-se a como os objetos estão distribuídos no espaço, os seus arranjos e espacialidades. O princípio da extensão assegura que todo fenômeno geográfico é passível de ser delimitado espacialmente (reconhecendo a importância das representações cartográficas). A localização se refere à posição absoluta e/ou

relativa do fenômeno geográfico. E, por fim, o princípio da ordem que hierarquiza e estrutura a compreensão do fenômeno geográfico a partir das relações interescalar e multiescalar.

Esses princípios, segundo a BNCC, são fundamentais para a compreensão do mundo em que se vive, pois visam “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).

Neste entendimento, Moreira (2008a) reforça a importância dos princípios da análise geográfica ao defender que

tudo na geografia começa então com os princípios lógicos. Primeiro é preciso localizar o fenômeno na paisagem. O conjunto das localizações dá o quadro da distribuição. Vem, então a distância entre as localizações dentro da distribuição. E com a rede e conexão das distâncias vem a extensão, que já é o princípio da unidade do espaço [que também pode ser entendido como princípio da diferenciação]. A seguir, vem a delimitação dos recortes dentro da extensão, surgindo o território. E, por fim, do entrecruzamento desses recortes surge a escala e temos o espaço constituído em toda sua complexidade. (MOREIRA, 2008a, p. 117).

No entanto, pode-se afirmar que os princípios do raciocínio geográfico apresentados na BNCC se colocam como uma resposta à crítica tecida por Moreira (2008a), ao afirmar que

houve uma época em que o fazer geográfico consistia em saber empregar os princípios lógicos da localização, distribuição, distância, extensão, densidade, conexão, delimitação, escala no estudo dos territórios e das paisagens. Já de algum tempo esses princípios foram abandonados. Por isso, antes tínhamos uma geografia com forma e sem conteúdo. Hoje temos uma geografia com conteúdo e sem forma. (MOREIRA, 2008a, p. 118).

Dessa forma, entende-se que os princípios, subcategorias e categorias defendidas por Moreira (2008a) e contidos na BNCC se colocam como potência para a leitura e compreensão do mundo, a partir das espacialidades em seus diversos aspectos e inter-relações.

Na BNCC de Geografia do Ensino Fundamental, o foco está no desenvolvimento e formação de conceitos, em especial os conceitos espaço, território, lugar, região, natureza e paisagem (BRASIL, 2018). Nesta compreensão, deve-se ter em mente que princípios e conceitos são considerados aspectos operacionais das categorias e não o inverso, de modo que é possível entender que a abordagem apresentada na BNCC para a etapa do Ensino Fundamental valoriza a formação de conceitos, para que, posteriormente, se desenvolvam capacidades de análises mais complexas inerentes às categorias.

Sobre este aspecto, deve-se ressaltar que parece adequada a progressão indicada na BNCC, visto que, para se estruturar, fortalecer e desenvolver processos de aprendizagens, parte-se de forma gradual de situações mais simples compreendidas pelos campos de experiências, passando pela formação de conceitos e chegando à complexidade de operacionalização de análises e compreensão de fenômenos por meio de categorias – aspecto a ser desenvolvido na etapa do Ensino Médio.

Neste entendimento, compreende-se que, para articular os princípios e conceitos geográficos, a BNCC do Ensino Fundamental apresenta as Unidades Temáticas como mediação entre as Competências Específicas do Componente Curricular Geografia, os Objetos do Conhecimento e as Habilidades. Em se tratando do componente curricular Geografia, o Ensino Fundamental é dividido a partir de cinco Unidades Temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. No Ensino Médio, a organização é apresentada a partir de seis competências específicas, com habilidades que são orientadas a partir de um conjunto de categorias⁴.

As unidades temáticas da Geografia são: O sujeito e seu lugar no Mundo, Conexões e escalas, Mundo do trabalho, Formas de representação e pensamento espacial e Natureza, ambientes e qualidade de vida (Quadro 5).

Quadro 5 – BNCC: Unidades Temáticas do Componente Curricular Geografia, Ensino Fundamental

Unidades Temáticas	Descrição
O sujeito e seu lugar no mundo	Focalizam-se as noções de pertencimento e identidade. Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais. [...] estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico, importantes para o processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem com as várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial).
Conexões e escalas	A atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global. [...] no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos precisam compreender as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas.
Mundo do trabalho	Abordam-se os processos e as técnicas construtivas e o uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos tempos [...] destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator

⁴ Segundo a BNCC, para a etapa do Ensino Médio, a “área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a ‘tematizar e problematizar algumas categorias da área’, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 562)

	desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas. A Revolução Industrial, a revolução técnico-científico-informacional e a urbanização devem ser associadas às alterações no mundo do trabalho.
Formas de representação e pensamento espacial	Possibilita-se a ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica. Espera-se que [...] os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, que são frequentemente utilizados no componente curricular. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Busca-se a unidade da geografia, articulando geografia física e geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra [...] destacam-se as noções relativas à percepção do meio físico natural e de seus recursos. No Ensino Fundamental – Anos Finais, essas noções ganham dimensões conceituais mais complexas, de modo a levar os estudantes a estabelecer relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 362, 363, 364 (adaptado pelo autor)

Na BNCC, as Unidades Temáticas são, então, o eixo orientador para os Objetos do Conhecimento e fundamentais para o desenvolvimento de Habilidades. Nesta perspectiva, a Unidade Temática ‘O sujeito e seu lugar no mundo’ busca articular aspectos relacionados ao pertencimento e à identidade, bem como ao desenvolvimento e percepção das relações espaciais e estímulo ao desenvolvimento do raciocínio geográfico. Em ‘Conexões e escalas’, o foco principal é a apreensão das inter-relações e articulações entre os diferentes espaços a partir da compreensão interescalar e multiescalar de aspectos e fenômenos geográficos. Na Unidade Temática ‘O mundo do trabalho’, as temáticas centrais são os processos relacionados às técnicas de produção em tempo e espaços diferentes e as transformações ocasionadas pela revolução técnica-científica-informacional. Na Unidade Temática ‘Formas de representação e pensamento espacial’, busca-se não apenas a leitura de gráficos e mapas, mas também a sua elaboração, bem como a ampliação e o domínio das representações cartográficas em suas diferentes e possíveis linguagens como forma de leitura de mundo. E, por fim, em ‘Natureza, ambientes e qualidade de vida’ busca-se articular componentes e conteúdos da área física da Geografia, tendo como enfoque central os aspectos físicos e naturais do planeta Terra como forma de conexão entre sociedade e natureza.

As competências específicas do Componente Curricular Geografia (Quadro 6) reforçam a inter-relação entre sociedade e natureza, reconhecem a importância em se compreender as transformações relacionadas ao domínio técnico, seus efeitos e consequências em diferentes localizações no tempo e no espaço, bem como as implicações dos recursos naturais na organização da sociedade a partir da produção industrial e a lógica do capital.

Quadro 6 - Competências Específicas do Componente Curricular Geografia para o Ensino Fundamental

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.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 366 (adaptado pelo autor)

Em uma das competências são apresentados os princípios do raciocínio geográfico como meio para a leitura e compreensão do mundo de forma crítica e autônoma. A BNCC indica ainda uma competência relacionada ao uso da ciência geográfica para a leitura, compreensão e explicação do mundo em seus aspectos relacionados ao meio técnico-científico e informacional, aos aspectos naturais, sociais, econômicos, políticos. Desta forma, propõe-se a investigação dos fenômenos a partir de procedimentos e métodos científicos. Busca-se, também, a partir das competências específicas da Geografia, o respeito à biodiversidade, a promoção e o desenvolvimento da consciência socioambiental, bem como o combate a todas as formas de preconceito. E, por fim, almeja-se, ainda, segundo as competências específicas de Geografia, a formação cidadã ao valorizar aspectos individuais e coletivos de fortalecimento do respeito, da autonomia, da responsabilidade, embasados em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

A cartografia, entendida como linguagem, tem um caráter central para o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico. Entende-se, segundo a BNCC (2018), que a cartografia fortalece o processo de aprendizagem ao propor a

ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico [...] Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo. (BRASIL, 2018, p. 363)

Desse modo, a cartografia é uma das formas de expressão geográfica e está presente como linguagem, não como objeto de conhecimento. Na BNCC, perpassa todos os anos escolares do Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) através da Unidade Temática Formas de Representação e Pensamento Espacial.

Na seção a seguir busca-se apresentar a progressão de processos cognitivos e de habilidades relacionadas ao ensino de cidade na educação geográfica indicadas pela BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

2.4 A progressão de aprendizagens e habilidades no ensino de Geografia

Inicialmente, há que se destacar a complexidade que envolve os processos de aprendizagem, de forma que existe uma multiplicidade de teorias que buscam explicar, a partir de diferentes perspectivas, como se desenvolvem os processos cognitivos. Contudo, neste estudo, busca-se limitar as abordagens geográficas das teorias propostas por Piaget e Vygotsky, dadas suas implicações práticas para o ensino de Geografia e as leituras e compreensões realizadas por autores que pesquisam a educação geográfica no Brasil. Busca-se, neste sentido, entender como se dá a progressão de aprendizagens em contexto geográfico a partir das teorias da aprendizagem de Vygotsky e a teoria do desenvolvimento de Piaget. Neste aspecto, e em relação à teoria da aprendizagem proposta por Vygotsky, destacam-se as contribuições de Cavalcanti (1998, 2005, 2006, 2012b, 2019).

Castellar (2005, 2019), Oliveira (2005, 2014), Almeida (2001), Almeida e Passini (2015) e outros, realizaram leituras geográficas da teoria de desenvolvimento de Piaget e no contexto sul-americano. Castorina (1998) destaca-se ao apresentar comparações entre a teoria da aprendizagem de Vygotsky e a teoria do desenvolvimento de Piaget. Como se pode notar, em meio à multiplicidade de teorias da aprendizagem, há certa predominância de leituras geográficas a partir de Vygotsky e Piaget, embora outros teóricos da aprendizagem também se destaquem.

A intenção deste texto é apresentar a contribuição das teorias de aprendizagens propostas por esses teóricos (Vygotsky e Piaget), estabelecer relações entre ambas e a leitura

geográfica na Educação Básica a partir do aporte de autores brasileiros. Nesta perspectiva, Castellar (2005) compreende que

O construtivismo epistemológico preocupa-se com o que conhecemos e como alcançamos esses conhecimentos. Na epistemologia genética estudam-se os mecanismos e processos que os sujeitos atravessam na passagem dos ‘estados de menor conhecimento aos estados de maior conhecimento’. (CASTELLAR, 2005, p. 213)

Neste entendimento, a aprendizagem se dá a partir da relação equilíbrio -> conflito -> assimilação -> acomodação -> adaptação -> novo equilíbrio, ou seja, se constrói a partir da passagem de um nível de conhecimento a outro. Nesta compreensão, para a construção de conhecimento segundo “a psicologia genética [...] há um processo interativo entre sujeito e objeto, por meio do qual ocorrerá a construção do conhecimento” (CASTELLAR, 2005, p. 213). Na leitura geográfica da teoria de Piaget realizada por Castellar (2005), a autora afirma que

A epistemologia genética é importante porque nos revela que, para compreender algumas noções que estruturam o conhecimento geográfico, como, por exemplo, o conceito de lugar, é necessário que a criança desenhe o seu lugar de vivência (rua, escola, moradia e outros não tão próximos); mas, para agir sobre ele e transformá-lo, as atividades devem motivá-la a pensar sobre as noções e conceitos, relacionando o senso comum (vivência) com o conhecimento científico. (CASTELLAR, 2005, p. 215)

Este entendimento reforça a importância das representações cartográficas nos processos de ensino de Geografia, pois possibilita aprendizagens a partir das relações que se estabelecem entre o plano perceptivo (o que o sujeito capta pela percepção) e o plano representativo (o que o sujeito compreende e representa). É essa relação entre o senso comum e o contato com os conhecimentos científicos sistematizados que possibilita a passagem de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento. Ainda recorrendo à Castellar (2005), entende-se que é fundamental para a educação geográfica utilizar

da linguagem cartográfica como metodologia para a construção do conhecimento geográfico, trabalhando fundamentos como: dominar as noções de conservação de quantidade, volume e peso, superar o realismo nominal e compreender as relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, para estruturar esquema de ação. Essas noções auxiliam na construção progressiva das relações espaciais, tanto no plano perceptivo quanto no plano representativo – à medida que as crianças evoluem conceitualmente, vão adquirindo a linguagem e a representação figurada. (CASTELLAR, 2005, p. 215)

Castellar (2019) indica ainda que “a aprendizagem é concebida por Piaget como um processo de adaptação às estruturas mentais dos sujeitos e interação social, ou seja, uma tomada de consciência das propriedades dos objetos e das suas próprias ações ou conhecimentos aplicadas aos objetos” (CASTELLAR, 2019, p. 39). Nesta compreensão, a passagem de um estado de conhecimento a outro relaciona-se a aspectos externos e fatores internos em interação.

Segundo Almeida e Passini (2015), “o espaço é para a criança um mundo quase impenetrável. Sua conquista ocorre aos poucos, à medida que for atingindo alterações quantitativas de sua percepção espacial e uma conseqüente transformação qualitativa em sua concepção de espaço” (ALMEIDA e PASSINI, 2015, p. 30). Nesta compreensão, Oliveira (2005) apresenta a construção do espaço, a partir da teoria de Piaget. Segundo a autora,

Inicialmente a construção do espaço se prende a um espaço sensório-motor ligado à percepção e à motricidade. Este espaço sensório-motor emerge dos diversos espaços orgânicos anteriores, como o postural, o bucal, o tátil, o locomotor, etc. [...] Em seguida, a construção do espaço passa a ser representativa, coincidindo com o aparecimento da imagem e do pensamento simbólico, que são contemporâneos ao desenvolvimento da linguagem. [...] A última etapa da construção do espaço é operatória e, como as anteriores, se processa através de reconstruções sucessivas, sendo a primeira concreta e a segunda formal. (OLIVEIRA, 2005, p. 115).

Oliveira (2005) reconhece a importância de compreensão do espaço na perspectiva da teoria piagetiana. Segundo a autora, a

explicação piagetiana do desenvolvimento intelectual do espaço, que afirma que as ‘relações espaciais topológicas’ são as primeiras a serem estabelecidas pela criança, tanto no plano perceptivo como no representativo; e é a partir das relações topológicas que serão elaboradas as ‘relações projetivas e euclidianas’. (OLIVEIRA, 2014, p. 17).

Como se pode identificar, está presente na teoria do desenvolvimento de Piaget uma relação de progressividade: de um estágio mais simples, de menor conhecimento, para um estágio mais complexo de maior conhecimento. Essa relação é apresentada na teoria de Piaget a partir dos estágios de desenvolvimento: sensório-motor, representativo e operatório. Oliveira (2005) apresenta essa progressão ao afirmar que

As ações espaciais interiorizadas no nível sensório-motor engendram o espaço intuitivo correspondente ao nível pré-operatório. Por sua vez, as representações espaciais no nível pré-operatório engendram o espaço operatório correspondente ao

nível concreto; e as operações concretas engendram o espaço formal correspondente ao nível lógico-matemático. (OLIVEIRA, 2005, p. 116).

Dessa forma, pode-se afirmar que a construção de conhecimentos, segundo a teoria de Piaget, se dá pela relação dialética entre sujeito e objeto. Esta relação promove situações de desequilíbrios que passam pela assimilação, acomodação e adaptação, chegando, dessa forma, a uma nova situação de equilíbrio, que resulta em uma nova compreensão sobre determinado aspecto, partindo de um estado de menor compreensão para um de maior compreensão. Isto posto, pode-se afirmar, segundo Almeida (2014), que “a teoria que Jean Piaget [...] construiu permanece como aporte teórico fundamental para estudos sobre a representação do espaço, principalmente porque trata da construção do espaço matemático pela criança [...] sobre a qual o espaço cartográfico se apoia”. (ALMEIDA, 2014, p. 148).

A teoria proposta por Lev Semyonovich Vygotsky tem grande ressonância na educação geográfica, por possibilitar a relação entre espaços de aprendizagem mais imediatos a espaços mais complexos, destacando-se o papel da mediação para a construção de aprendizagens, bem como a compreensão de que a aprendizagem é um fenômeno histórico e social. Como já indicado, Cavalcanti (1998, 2005, 2006, 2012b, 2015, 2019) apresenta vários trabalhos a partir da teoria da aprendizagem de Vygotsky. De acordo com Cavalcanti (1998), “o ensino escolar é o processo de conhecimento do aluno mediado pelo professor. Ensinar é uma intervenção intencional nos processos intelectuais e afetivos do aluno buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento” (CAVALCANTI, 1998, p. 137). A partir dessa aceção, pode-se perceber a relevância dada aos processos de mediação e à intencionalidade que os processos de aprendizagem engendram. Em termos operacionais, a mediação, em processos de aprendizagem (escolar ou não), pode ser entendida como o auxílio dado por sujeitos que já dominam o conhecimento sobre determinado objeto para aqueles que ainda não o dominam. A mediação também pode ser traduzida a partir de instrumentos e signos mediadores com os quais o sujeito pode ou não estar em contato, dadas suas condições histórico-sociais. Entende-se como pertinente a diferenciação apresentada por Bento (2013) ao afirmar que

O signo e o instrumento se diferenciam em sua função mediadora. Os instrumentos são externamente orientados para o controle do mundo físico, levando a transformações objetivas. Os signos são orientados internamente, para a comunicação e o controle e domínio do comportamento. (BENTO, 2013, p. 73)

Nesse entendimento, o signo relaciona-se a aspectos subjetivos intrapsíquicos associados à compreensão do objeto e à formação de conceitos, enquanto que o instrumento diz respeito a aspectos intersíquicos associados à percepção e relações que os sujeitos estabelecem com o objeto. “A relação sujeito-objeto é dialética, contraditória e mediada, mediada no sentido de estabelecer o processo que promove a relação do homem com o mundo e outros homens.” (BENTO, 2013, p. 73). Segundo Cavalcanti (1998), “na base dessa proposta está uma visão interacionista e construtivista da relação sujeito e objeto de conhecimento” (CAVALCANTI, 1998, p. 139). Essa perspectiva favorece o confronto/encontro entre saberes espontâneos e os conhecimentos científicos considerados fundamentais para a construção de aprendizagens.

Cavalcanti (1998) indica ainda que da relação sujeito-objeto decorrem dois aspectos com fortes implicações para os processos educacionais: a aprendizagem e o desenvolvimento. As relações estabelecidas entre esses dois processos reflete diretamente sobre o ensino escolar. De acordo com a autora, “Vygotsky entende que a aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde a infância e que a aprendizagem (escolar ou não) pode adiantar o desenvolvimento.” (CAVALCANTI, 1998, p. 139).

Nessa compreensão, tem-se a diferença entre funções psicológicas elementares (aspectos involuntários: memória imediata, atenção não voluntária e percepção natural) e as funções psicológicas superiores (aspectos voluntários: percepção, memória e pensamento). À primeira atribui-se origem biológica, enquanto que a segunda constitui-se a partir do meio histórico e social no qual o sujeito está inserido, se construindo do meio intersíquico ao intrapsíquico. Segundo Cavalcanti (2005),

as funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, relação essa que é mediada por signos. Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. Nessa construção, nesse processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, tem prioridade, então, o plano intersíquico, o interpessoal, o social. (CAVALCANTI, 2005, p. 187)

Deste modo, a aprendizagem é resultado das relações mediadas a partir de sujeitos e instrumentos históricos, culturais e sociais que geram processos de percepção, compreensão e pensamento autônomo frente ao objeto. Isso posto, entende-se que “a atividade humana é produtora, por meio dela o homem transforma a natureza e a constitui em objeto de conhecimento (produção cultural) e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo em sujeito de conhecimento. (CAVALCANTI, 2005, p. 189). Nessa mesma compreensão, Bento (2013)

afirma que “os sujeitos não agem de forma direta e imediata no mundo físico e social, mas sim de forma indireta ou mediada por signos e instrumentos. A mediação é compreendida pela marca da consciência humana” (BENTO, 2013, p. 72).

Nesse entendimento, destaca-se, segundo Cavalcanti (2005), a relação entre processos de aprendizagem e processos de desenvolvimento, de forma que a aprendizagem é resultado da mediação entre o sujeito e o mundo e contribui para o desenvolvimento. Nessa perspectiva, apresenta-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que, segundo Vygotsky (1984), é

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1984, p. 97 apud CAVALCANTI, 2005, p.194)

Percebe-se, a partir dessa assertiva, a importância dada por Vygotsky para os elementos mediadores (sujeitos ou instrumentos histórico-culturais). Em processos de aprendizagem, esses elementos têm funções importantes, por ser através da mediação do professor, de colegas mais capazes ou de instrumentos mediadores e suas implicações históricas, culturais e sociais que o aluno transforma conhecimentos espontâneos em conhecimentos científicos, passando da Zona de Desenvolvimento Potencial à Zona de Desenvolvimento Real, reiniciando o ciclo e, conseqüentemente, construindo aprendizagens mais complexas.

Essa relação é fundamental para a educação geográfica, pois, segundo Cavalcanti (2005), “o desenvolvimento do pensamento conceitual, entendendo que ele permite uma mudança na relação cognitiva do homem com o mundo, é função da escola e contribui para a consciência reflexiva do aluno” (CAVALCANTI, 2005, p. 196). Nessa compreensão, há que se considerar a força dos conhecimentos ou saberes cotidianos dos estudantes, por entender que corresponde à Zona de Desenvolvimento Real, e sob a mediação do professor, dos instrumentos e do meio histórico, cultural e social nos quais os estudantes estão inseridos ou em contato, que se potencializam processos de construção de aprendizagens. Segundo Cavalcanti (2005), esse aspecto reverbera e ganha fundamental importância para o ensino de Geografia, visto que

na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial, o que confere importância ao ensino de geografia na escola; os alunos que estudam

essa disciplina já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido; o desenvolvimento de um raciocínio espacial conceitual pelos alunos depende, embora não exclusivamente, de uma relação intersubjetiva no contexto escolar e de uma mediação semiótica. (CAVALCANTI, 2005, p.198).

Nesse entendimento, o professor, através da mediação em processos de ensino, tem um importante e fundamental papel no sentido de favorecer/propiciar e promover a relação direta (encontro/confronto) entre o estudante (sujeito) e o mundo (objeto), apresentado de forma conceitual a partir dos conteúdos escolares. Contudo, há que se estabelecer uma ressalva: o professor não é o único mediador dos processos de aprendizagens, estes são formados, ainda, por instrumentos histórico-culturais e sociais.

Cavalcanti (2006) explicita, ainda, o papel do aluno, do professor e da Geografia Escolar em processos de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, na perspectiva indicada por Vygotsky, “o primeiro ponto é o de colocar o aluno como centro e sujeito do processo de ensino, para, a partir daí, refletir sobre o papel do professor e da Disciplina, que são elementos igualmente fundamentais no contexto didático” (CAVALCANTI, 2006, p. 33). Nessa compreensão, o aluno é sujeito ativo na construção de seus conhecimentos, estes são mediados pelos objetos de conhecimento (a realidade-mundo) e pela mediação didático-pedagógica do professor. Nesta perspectiva,

o aluno, com sua experiência cotidiana a ser considerada em sua aprendizagem, é sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social, é sujeito que tem ideias em construção, relacionadas com seu contexto social mais imediato. O docente, com o papel de mediador do processo de formação do aluno, tem o trabalho de favorecer/propiciar a inter-relação entre os sujeitos e os objetos de conhecimento. A Geografia escolar, que representa um conjunto de instrumentos simbólicos, conceitos, categorias, teorias, dados, informações e procedimentos sobre o espaço geográfico, constituído em sua história, é considerada uma das mediações importantes para a relação dos alunos com a realidade. (CAVALCANTI, 2006, p. 33)

Cavalcanti (2015) reforça ainda a importância de se considerar no processo educativo que

o aluno é sujeito ativo, com histórias de vida, com conhecimentos anteriores, com desejos e necessidades que ocupam sua cabeça, seu pensamento. É esse aluno, com toda sua corporeidade, com suas práticas, com suas emoções e sua cognição, que está presente (ou, de outro modo, ausente) no processo de conhecimento a ser desencadeado. (CAVALCANTI, 2015, p. 13)

Compreende-se, desse modo, a importância da teoria de Vygotsky para o ensino de Geografia, de modo que as práticas espaciais dos estudantes desenvolvidas nos mais

diversos espaços são momentos importantes para se potencializar a educação geográfica, pois, a partir do cotidiano dos alunos em suas relações mais imediatas, os saberes espontâneos tornam-se referência para se construir conhecimentos científicos sistematizados. Dessa forma, os espaços vividos pelos alunos constituem-se como espaços de aprendizagens geográficas, mediadas pelo professor por meio do ensino de Geografia na escola e pelos instrumentos, o meio histórico, cultural e social no qual os estudantes estão inseridos ou em contato. Esse entendimento reforça a importância do ensino de Geografia e seus aspectos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos no processo de construção de aprendizagens. Segundo Cavalcanti (2012b), o

ensino é um processo de conhecimento do aluno mediado pelo professor, no qual estão envolvidos, de forma interdependente, os objetivos, os conteúdos, os métodos e as condições e formas de organização. Nesse processo, os objetivos devem nortear os conteúdos e os métodos. Por sua vez, os métodos delineiam a estruturação dos conteúdos escolares. (CAVALCANTI, 2012b, p. 229)

Deste modo, reconhece-se que na educação geográfica as proposições de Vygotsky encontram espaço a partir da inter-relação entre aspectos do cotidiano (saberes espontâneos) e a Geografia escolar (conhecimento científico sistematizado). Dessa forma, a partir do encontro/confronto entre conhecimentos espontâneos e científicos, se possibilita a construção de aprendizagens, transitando da Zona de Desenvolvimento Real à Zona de Desenvolvimento Potencial e chegando a uma nova Zona de Desenvolvimento Real, dotada de maior grau de compreensão e complexidade. Segundo a BNCC (2018),

a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (BRASIL, 2018, p. 59)

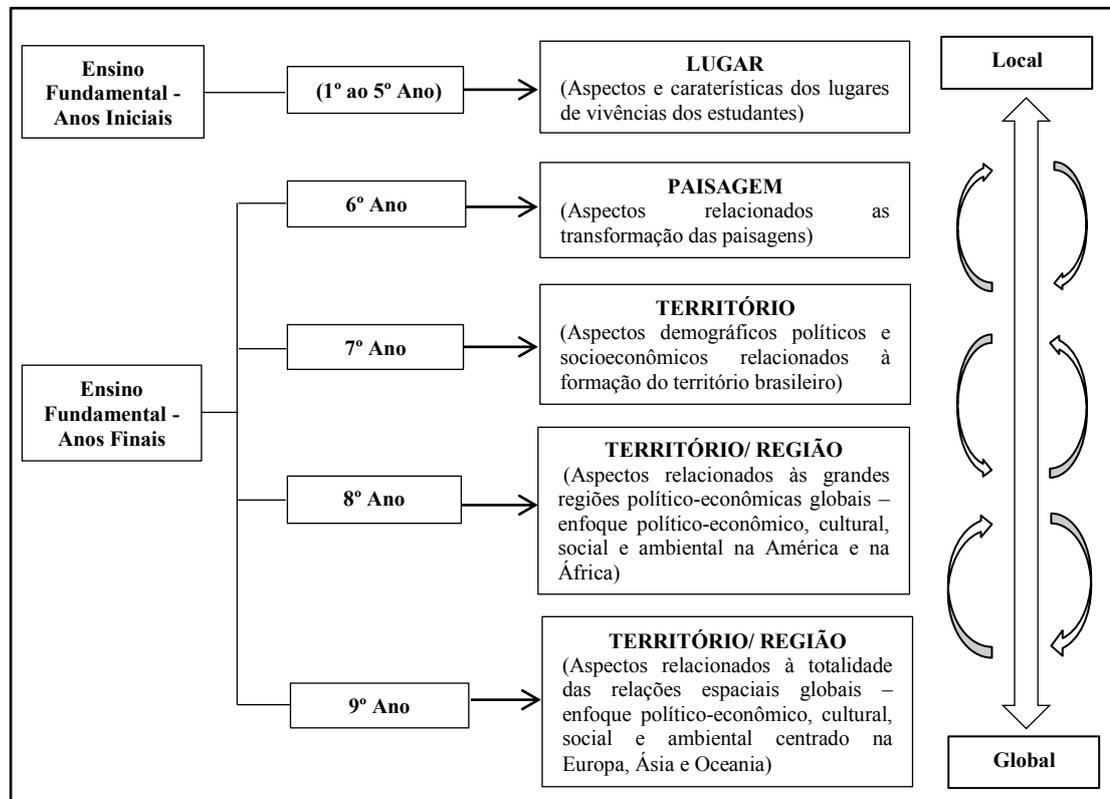
Assim, compreende-se que as referidas teorias, bem como outras, contribuíram (e contribuem) para se entender o desenvolvimento de processos cognitivos, em especial relacionados à educação geográfica. Deste modo, entende-se que no ensino de Geografia as teorias de Piaget e de Vygotsky são complementárias e contribuem sobremaneira para a leitura e compreensão do mundo. Nesta compreensão, busca-se apresentar ainda como a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) indica a progressão de habilidades a partir da relação entre as Unidades Temáticas e os Objetos de Conhecimento.

Cumprido destacar, nesse sentido, que no Ensino Fundamental – Anos iniciais, “a ênfase nos lugares de vivência, dada no [...] desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais.” (BRASIL, 2018, p. 368). Desta maneira, a BNCC apresenta aspectos fundamentais para a leitura de mundo a partir de princípios básicos da ciência geográfica e reforça a importância da relação entre os espaços vividos e outros espaços em diferentes escalas.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC amplia a análise e leitura do mundo ao propor que, no ensino de Geografia, em especial no oitavo e nono ano, deve-se abordar temas relacionados ao cenário global, como, por exemplo, “a divisão internacional do trabalho e a distribuição da riqueza [que] tornaram-se muito mais fluídas e complexas do ponto de vista das interações espaciais e das redes de interdependência em diferentes escalas.” (BRASIL, 2018, p. 382). Essa relação progressiva é explicitada na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Relação entre a progressão de habilidades entre os anos escolares e os conceitos geográficos



Fonte: BRASIL, 2018. (Elaborado pelo autor)

Deste modo, identifica-se na BNCC a progressão escalar dos processos cognitivos, sinalizada nos Objetos do Conhecimento e, conseqüentemente, nas habilidades propostas. Nesta perspectiva, abordam-se desde espaços mais imediatos retratados pelos espaços vividos pelos estudantes, à totalidade do espaço geográfico global, que na BNCC são representados pelas relações históricas, políticas, econômicas, culturais, sociais e ambientais globais.

Desse modo, entende-se que no Ensino Fundamental Anos Iniciais, o ensino de Geografia proposto pela BNCC focaliza aspectos relacionados aos espaços cotidianos mais imediatos de vivências e experiências dos estudantes, expandindo a análise gradualmente. Nesta etapa de ensino, o conceito de maior expressão é o conceito de lugar. Neste enfoque, indicam-se análises a partir das relações cotidianas mais elementares, progredindo, em nível escalar e de complexidade, a cada ano escolar subsequente.

No sexto ano, a BNCC apresenta como conceito mobilizador o lugar e a paisagem, indicando a abordagem de aspectos relacionados à transformação das paisagens pelo trabalho humano e pela ação das forças da natureza. É no sexto ano que as temáticas físico-naturais aparecem com mais destaque e estão associadas à relação sociedade/natureza.

No sétimo ano, a BNCC sinaliza para análises na perspectiva do conceito de território. Enfocam-se aspectos culturais, políticos, econômicos, demográficos relacionados à formação de territórios e, de forma mais específica, refere-se ao território brasileiro.

No oitavo ano, a BNCC indica para o contínuo processo de ampliação de análises, tendo como conceito mediador o conceito de região e território. Nesta perspectiva, preconiza análises relacionadas às grandes regiões político-econômicas globais, com destaque para os continentes americano e africano e os impactos de eventos e ações no território.

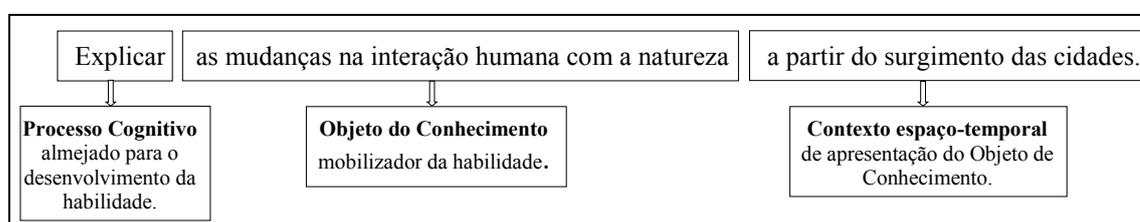
O destaque no nono ano é o espaço geográfico na totalidade das relações espaciais globais, com ênfase aos aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais e ambientais dos continentes europeu, asiático e oceânico. A ênfase na última etapa do ensino fundamental encontra-se focada no território usado, categoria que ganha expressão na BNCC.

Nesta compreensão, merece destaque a progressão escalar da relação entre o local-global. Entende-se que na BNCC essa relação não se dá de forma linear, mas se apresenta de modo a interligar e contextualizar fenômenos globais e locais a partir de suas inter-relações. Outro aspecto a se destacar quanto à progressão de conhecimentos e habilidades propostas pela BNCC, refere-se aos processos cognitivos ensejados por Objetos de Conhecimento e Habilidades dentro do mesmo ano escolar (que aumentam gradativamente em nível de escala geográfica e/ou cartográfica e também em grau de complexidade) e aos

processos cognitivos e habilidades de um ano escolar para o ano escolar subsequente – tais progressões denominadas nesta pesquisa como progressão horizontal e vertical, respectivamente.

Na BNCC, as habilidades apresentam-se estruturadas de forma a identificar os processos cognitivos (representados pelo verbo no infinitivo), o complemento verbal (que indica o objeto de conhecimento) e pelo modificador (que detalha o contexto da relação espaço-tempo), como detalhado na Figura 2 apresentada a seguir.

Figura 2 – Estrutura da Habilidade EF06GE07⁵, segundo a Base Nacional Comum Curricular.



Fonte: BRASIL, 2018 (adaptado pelo autor)

Cumprir destacar que, na BNCC, os processos cognitivos indicados pelos verbos não são distribuídos aleatoriamente, mas possuem uma organização hierárquica, partindo de situações geográficas mais simples para situações geográficas mais complexas e que demandam maior grau de compreensão e articulação de aprendizagens. Desta maneira, busca-se atingir o desenvolvimento de habilidades em níveis de complexidade cada vez mais elevadas.

A busca por entender a estruturação dos processos cognitivos apresentados na BNCC remete aos estudos sobre a Taxonomia dos Objetivos Educacionais⁶. Segundo Galhardi e Azevedo (2013), “Benjamin S. Bloom e outros educadores assumiram a tarefa de classificar metas e objetivos educacionais com a intenção de desenvolver um sistema de classificação para três domínios: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor; criaram, no domínio cognitivo, a Taxonomia de Bloom.” (GALHARDI e AZEVEDO, 2013, p. 239). Embora a BNCC considere a educação em sua amplitude⁷, para a compreensão da estruturação dos

⁵ Esta habilidade foi escolhida como exemplo para ilustrar a estrutura e organização das habilidades, segundo a BNCC, e por ter sido identificada como a primeira habilidade na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental da BNCC a abordar o ensino de cidade.

⁶ Proposta pela “Associação Norte Americana de Psicologia (*American Psychological Association*), baseada no princípio e na importância de se utilizar o conceito de classificação como forma de se estruturar e organizar um processo, solicitou a alguns de seus membros, em 1948, que montassem uma ‘força tarefa’ para discutir, definir e criar uma taxonomia dos objetivos de processos educacionais.” (FERRAZ e BELHOT, 2010, p. 422)

⁷ Afirmando “de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a

processos educacionais de ensino e aprendizagem fundamentados pelas habilidades, existe certa predominância da dimensão cognitiva quanto aos objetivos educacionais. Ferraz e Belhot (2010) consideram que o domínio cognitivo está

relacionado ao aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes. Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual constantemente. Nesse domínio, os objetivos foram agrupados em seis categorias e são apresentados numa hierarquia de complexidade e dependência (categorias), do mais simples ao mais complexo. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores. As categorias desse domínio são: Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese; e Avaliação. (FERRAZ e BELHOT, 2010, p. 422)

Nessa perspectiva, os processos cognitivos possuem uma hierarquia partindo de processos de aprendizagens mais simples para processos de aprendizagens mais complexos. Concordando com essa ideia, Pinto (2015) afirma que, segundo a

Taxonomia de Bloom para considerar que houve uma aprendizagem real, o aluno precisa ser capaz de lembrar-se de conceitos aprendidos, entender os conteúdos, aplicar os conhecimentos em situações práticas e diferentes do cotidiano, ter capacidade para analisar e avaliar situações, além de capacidade para criar novas estruturas a partir do seu conhecimento. (PINTO, 2015, p. 128)

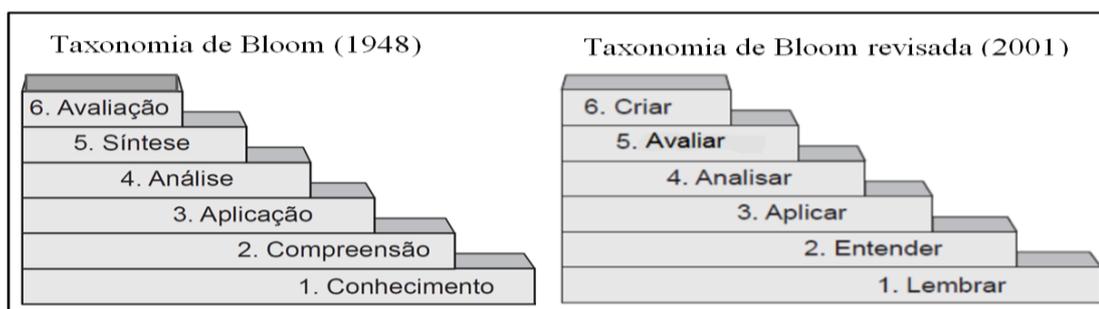
Concebida desta maneira, a Taxonomia de Bloom apresenta uma categorização dos processos cognitivos onde a habilidade mais simples refere-se à habilidade de conhecer uma determinada situação ou fenômeno, e a habilidade mais complexa relaciona-se à capacidade de avaliação. Cumpre destacar que a Taxonomia de Bloom foi revisada com alterações derivadas da proposta original (Figura 3). Segundo Krathwoh (2002),

Aplicação, Análise e Avaliação foram mantidas, mas em suas formas verbais como Aplicar, Analisar, e avaliar. Síntese mudou de lugar com Avaliação e foi renomeado para Criar. Todas as subcategorias originais foram substituídas [por verbos no infinitivo] e denominadas ‘Processos cognitivos’. (KRATHWOHL, 2002, p. 214 – **Tradução nossa**)

Destarte, entende-se que a revisão das proposições da Taxonomia dos Objetivos Educacionais se insere na dimensão cognitiva formas verbais, que representam processos cognitivos a serem alcançados, bem como considera a habilidade ‘criar’ como categoria da dimensão cognitiva de maior amplitude.

complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (BRASIL, 2018, p. 14)

Figura 3 – Categorização da Taxonomia de Bloom e da Taxonomia de Bloom revisada

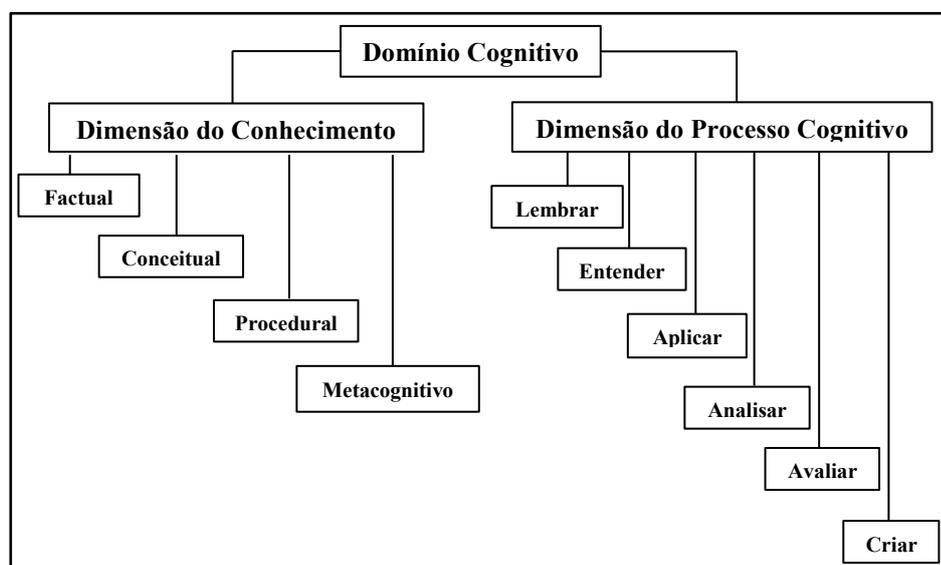


Fonte: FERRAZ e BELHOT, 2010. (adaptado pelo autor)

Na Taxonomia dos Objetivos Educacionais revisada, o domínio cognitivo é tratado de forma mais detalhada, de modo que é apresentado em uma “estrutura bidimensional [que] foi nominada como Dimensão Conhecimento e Dimensão dos Processos Cognitivos” (FERRAZ e BELHOT, 2010, p. 425). Essa relação é exposta no Quadro 7; dessa forma, entende-se que a Taxonomia de Bloom revisada melhor responde aos objetivos deste trabalho.

A análise dos objetivos educacionais a partir da Taxonomia de Bloom revisada apresenta de forma mais completa os processos cognitivos, corroborando a ideia de que o “domínio do conhecimento [...] dividido em Conhecimento Efetivo, Conhecimento Conceitual, Conhecimento Procedural e Conhecimento Metacognitivo” (PINTO, 2015, p. 136) são importantes para a construção de aprendizagens.

Quadro 7 – Domínio cognitivo: relação entre dimensão do conhecimento e processo cognitivo



Fonte: GALHARDI e AZEVEDO, 2013, p. 240 (Adaptado pelo autor)

O conhecimento efetivo (factual) diz respeito aos “elementos básicos que os alunos devem saber, se familiarizar com uma disciplina ou resolver problemas nele” (KRATHWOH, 2002, p. 214) e relaciona-se a aprendizagens composta por dados, fatos, acontecimentos e experiências. O conhecimento conceitual refere-se às “inter-relações entre os elementos básicos de uma estrutura maior que lhes permitam funcionar juntos” (Op. Cit., p. 214) e é composto por definições, conceitos, regras, princípios e explicações.

Embora a Taxonomia dos Objetivos Educacionais revisada apresente de forma hierarquizada os domínios do conhecimento (Factual -> Conceitual -> Procedural -> Metacognitivo), na BNCC (2018) essa relação se apresenta de forma invertida. Segundo a BNCC, “é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento factual” (BRASIL, 2018, p.360), quando a partir da compreensão da Taxonomia dos Objetivos Educacionais revisada se entende que os conhecimentos factuais são base para a construção de conceitos.

O Conhecimento procedural (procedimental) está relacionado a “como fazer algo, métodos investigação científica e critérios para o uso de habilidades, algoritmos, técnicas e métodos” (KRATHWOH, 2002, p. 214). É composto por atividades, situações, ferramentas e recursos práticos. Na BNCC, o domínio procedural aparece como forma de se valorizar “os ‘procedimentos de investigação’ [que] devem contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos que trazem à tona dinâmicas sociais em razão de sua própria natureza (tecnológica, morfológica, funcional)” (BRASIL, 2018, p. 355). E, por último, o conhecimento Metacognitivo, que se refere ao “conhecimento de cognição em geral, bem como conscientização e conhecimento de própria cognição” (KRATHWOH, 2002, p. 214). É composto por informações que estimulem o raciocínio, a crítica, a descoberta, a solução de problemas e a tomada de decisão, permitindo que os estudantes sejam capazes de realizar “análise em diferentes escalas, espera-se [que] demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado” (BRASIL, 2018, p. 381), de modo a serem capazes de resolver problemas e tomar decisões de forma crítica, autônoma e consciente.

É importante ressaltar que, na BNCC, os processos cognitivos são apresentados em forma de verbos no infinitivo e compõem a estruturação das habilidades. Deste modo, para a análise de sua respectiva progressão, é importante compreender que existe uma inter-relação hierárquica e não excludente entre as habilidades. Nessa categorização, ‘lembrar’ é o

processo cognitivo mais simples. Neste nível, exige-se do estudante apenas capacidade de identificar, descrever, listar, localizar, encontrar, dentre outras habilidades consideradas de menor complexidade, enquanto que ‘criar’ corresponde ao processo cognitivo mais amplo, pois envolve as habilidades de planejar, construir, produzir, inventar, projetar, entre outras, que são mais amplas e requerem o domínio dos processos cognitivos precedentes, sendo, portanto, considerado de maior complexidade.

Portanto, para a compreensão dos processos cognitivos segundo a Taxonomia dos Objetivos Educacionais revisada, tem-se como referência inicial situações mais simples para as mais complexas, de modo que, para se entender um determinado conceito, o estudante precisar lembrar de fatos, períodos, dados e acontecimentos que o auxiliarão na compreensão do fenômeno. Para aplicar um determinado conhecimento, este precisa lembrar (conhecer) e ter um domínio conceitual sobre a situação em questão. Para analisar, requer que o estudante tenha o domínio de lembrar, entender e aplicar conhecimentos. Em relação à categoria ‘avaliar’, o estudante deve associar conhecimentos, ter compreensão de fenômenos, ter capacidade de análise para somente então poder julgar e avaliar situações problemas e decidir pela melhor opção. Nesta perspectiva, e após ter percorrido todo esse trajeto, a habilidade de ‘criar’ é considerada o ápice do processo educativo, visto que o estudante já possui a capacidade de lembrar, entender, aplicar, analisar e avaliar. Deste modo, e após esse transcurso, o estudante deve ser capaz de ‘criar’ situações novas a partir de situações, aspectos e características análogas, pois já domina os estágios precedentes. Desta maneira, completa-se o processo de aprendizagem sobre determinado objeto de conhecimento, segundo a Taxonomia de Bloom revisada (KRATHWOH, 2002).

Deste modo, entende-se que os processos cognitivos, segundo a Taxonomia dos Objetivos Educacionais Revisada (KRATHWOH, 2002), possuem uma hierarquia. E os verbos apresentados no modo infinitivo representam os processos de aprendizagem almejados por cada habilidade, segundo a BNCC, sendo expressas “por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes” (BRASIL, 2018, p. 31), de modo que deve-se partir sempre de um processo cognitivo mais simples para um processo cognitivo mais complexo e amplo, e a passagem de um processo a outro subentende o domínio, assimilação e a compreensão do nível cognitivo precedente. A seguir, objetiva-se refletir sobre a progressão de habilidades e dos processos cognitivos relacionados ao ensino de cidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental, segundo a Base Nacional Comum Curricular.

2.5 Progressão de processos cognitivos e habilidades associados ao ensino de Cidade

A progressão de aprendizagens e de habilidades sobre determinado Objeto de Conhecimento dentro de um Componente Curricular não se dá de forma isolada, mas mantém inter-relação entre si, de forma horizontal e vertical (sendo que o horizontal refere-se ao mesmo ano escolar e vertical relaciona-se ao ano escolar subsequente) e se conectam a Objetos de Conhecimento de outros Componentes Curriculares.

Identificou-se, na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, 27 habilidades relacionadas ao ensino de cidade (conforme pode-se observar no Quadro 8). Estas habilidades revelam processos cognitivos e indicam objetos do conhecimento em contextos espaço-temporais diversificados. E a compreensão dessa relação é fundamental para entender a progressão de habilidades relacionadas ao ensino de cidade na educação geográfica.

Quadro 8 – Habilidades relacionadas ao ensino de cidade na BNCC do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais)

Ano	Unidade temática	Objeto de conhecimento	Habilidade
1ª ano	O sujeito e seu lugar no mundo	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.
2ª ano	O sujeito e seu lugar no mundo	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.
3ª ano	O sujeito e seu lugar no mundo	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.
	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Impactos das atividades humanas	(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.
4ª ano	Conexões e escalas	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.
	Mundo do trabalho	Trabalho no campo e na cidade	(EF04GE07) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.
	Formas de representação e pensamento espacial	Sistema de orientação	(EF04GE09) Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.
5ª ano	Conexões e escalas	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.
	Formas de representação e pensamento espacial	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.
	Natureza, ambientes e qualidade de vida	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.
6º ano	Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	(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.).
7º ano	Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(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.
8º ano	O sujeito e seu lugar no mundo	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.
	Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	(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.
	Mundo do trabalho	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.
		Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina	(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.
	Formas de representação e pensamento espacial	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.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da	(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	

		América, América espanhola e portuguesa e África	natureza e suas riquezas (sua apropriação e valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.
9º ano	Conexões e escalas	Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e 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.
	Mundo do trabalho	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.

Fonte: BRASIL, 2018. (Adaptado pelo autor)

Considera-se que as habilidades relacionadas ao ensino de cidade na BNCC são adequadas à classificação dos objetivos educacionais, pois partem de aspectos mais simples para estruturas mais complexas. Nessa interpretação, entende-se que as habilidades relacionadas ao ensino de cidade propostas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental referem-se em sua maioria à dimensão cognitiva ‘lembrar’ e ‘entender’, de modo que os processos cognitivos requeridos são ‘descrever’, ‘relatar’, ‘identificar’, ‘comparar’ e ‘reconhecer’. Estão presentes, ainda, nas habilidades referentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os processos cognitivos ‘utilizar’, ‘analisar’ e ‘estabelecer’, que estão relacionados às dimensões cognitivas ‘aplicar’, ‘analisar’ e ‘avaliar’. Deste modo, entende-se que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental privilegiam-se aspectos relacionados aos domínios factual (efetivo) e conceitual. Nesta perspectiva, a BNCC preceitua ainda que

abordagem dos objetos de conhecimento, é necessário garantir o estabelecimento de relações entre conceitos e fatos que possibilitem o conhecimento da dinâmica do meio físico, social, econômico e político. Dessa forma, deve-se garantir aos alunos a compreensão das características naturais e culturais nas diferentes sociedades e lugares do seu entorno, incluindo a noção espaço-tempo. (BRASIL, 2018, p. 368)

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os principais Objetos do Conhecimento indicados pelas habilidades na BNCC referem-se aos aspectos associados ao espaço vivido e ao cotidiano dos estudantes, com destaque para a diferenciação entre espaço urbano e rural (campo/cidade). Segundo a BNCC (2018), “a ênfase nos lugares de vivência, dada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais.” (BRASIL, 2018, p. 368).

A partir da análise dos processos cognitivos e das habilidades indicadas pela BNCC dos Anos Finais do Ensino Fundamental, percebe-se que há uma ampliação de perspectivas. No sexto ano, os processos cognitivos indicados nas habilidades relacionadas ao ensino de cidade são ‘identificar’, ‘explicar’ e ‘analisar’, relacionados às dimensões cognitivas ‘lembrar’, ‘entender’ e ‘analisar’. Nestas habilidades, destacam-se Objetos de Conhecimento relacionados à interação sociedade e natureza a partir do surgimento das cidades, os aspectos relacionados ao uso dos recursos hídricos em ambientes urbanos e a relação entre as práticas humanas e a dinâmica climática das cidades.

No sétimo ano, identificou-se uma única habilidade que trata do ensino de cidade. Esta habilidade está associada à dimensão cognitiva ‘avaliar’. A habilidade em questão requer do estudante a capacidade de ‘selecionar’ argumentos que reconheçam as diversas territorialidades de grupos sociais do campo e da cidade.

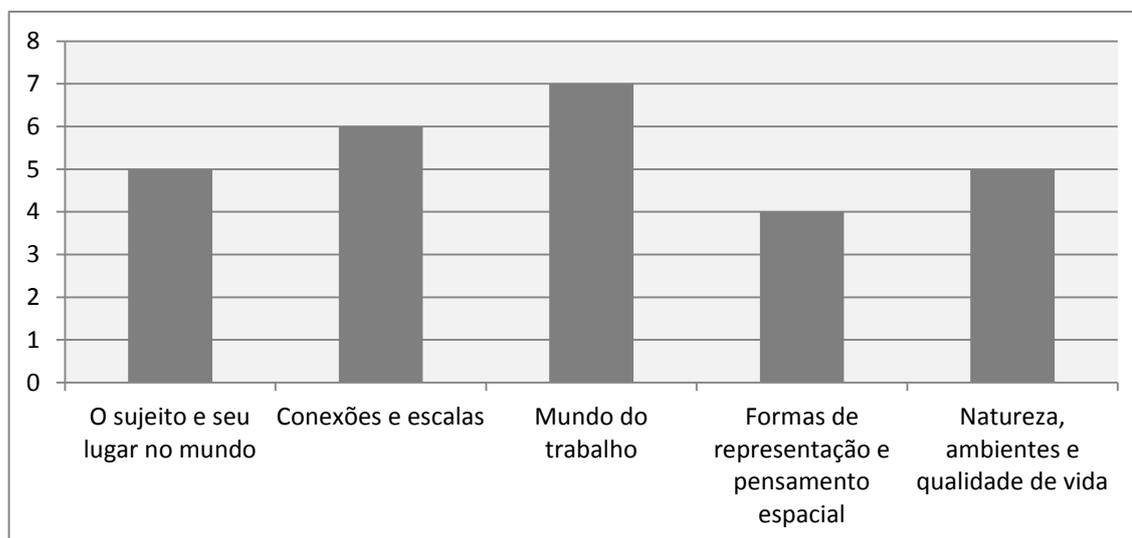
Na BNCC do Ensino Fundamental Anos Finais, o oitavo ano é o ano escolar em que se identificou o maior número de habilidades relacionadas ao ensino de cidade. No total são sete habilidades e representam uma ampliação escalar da perspectiva geográfica ao abordar temáticas relacionadas desde à história familiar no município, os movimentos sociais do campo e da cidade no Brasil e na América Latina, à segregação socioespacial em ambientes urbanos no contexto brasileiro e americano (ênfase dada à América Latina) e as dinâmicas urbanas e rurais relacionadas ao uso e ocupação do solo na África e na América. Percebe-se, ainda, a ampliação da complexidade representada pelos processos inerentes às dimensões cognitivas ‘entender’, ‘analisar’ e ‘criar’, que são indicadas pelos processos cognitivos ‘relacionar’, ‘distinguir’, ‘analisar’ e ‘elaborar’.

Pode-se afirmar, inclusive, que, quanto ao Objeto de Conhecimento cidade, se identificou no nono ano três habilidades que indicam os processos cognitivos ‘analisar’ e ‘relacionar’, que fazem parte da dimensão do processo cognitivo ‘entender’ e ‘analisar’, respectivamente. No nono ano, os processos cognitivos continuam indicando a ampliação escalar de análise geográfica. As habilidades abordam temas relacionados aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, bem como às desigualdades sociais e econômicas e a questão ambiental. Abordam-se também a produção agropecuária na sociedade urbano-industrial, a elevação dos índices de desemprego e o papel crescente do capital financeiro internacional com ênfase dada à Europa, Ásia e Oceania.

A análise mais detalhada da distribuição das habilidades apresentadas na BNCC revela que o Objeto de Conhecimento ‘cidade’ está presente de forma equânime em todas as

Unidades Temáticas (Gráfico 1). No entanto, a Unidade Temática Mundo do Trabalho apresenta o maior número: sete habilidades relacionadas à cidade.

Gráfico 1 - Distribuição de habilidades relacionadas ao ensino de cidade por Unidade Temática na BNCC do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais)



Fonte: BRASIL, 2018. (Elaborado pelo autor)

Das habilidades relacionadas ao ensino de cidade na Unidade Temática O Sujeito e seu lugar no mundo, quatro encontram-se nos Anos Iniciais (EF01GE03, EF02GE01, EF02GE02, EF03GE01) e apenas uma nos Anos Finais (EF08GE02), o que representa os aspectos relacionados aos espaços de vivências e experiências que reforçam as relações de identidade e pertencimento indicadas na BNCC, na qual se busca “ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças [...] por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana.” (BRASIL, 2018, p. 362).

Na Unidade Temática Conexões e escalas, seis habilidades foram identificadas como relacionadas ao ensino de cidade. Destas, três habilidades estão localizadas nos Anos Iniciais (EF05GE03, EF05GE04 e EF04GE04), uma no sétimo ano (EF07GE03) e duas no nono ano (EF09GE09 e EF09GE12). Segundo a BNCC (2018), “no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos precisam compreender as interações multiescolares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas.” (BRASIL, 2018, p. 362).

A Unidade Temática Mundo do trabalho apresenta maior número de habilidades (sete). Destas sete habilidades, uma encontra-se nos Anos Iniciais (EF04GE07), uma no sexto

ano (EF06GE07), três no oitavo ano (EF08GE13, EF08GE16 e EF08GE17) e duas no nono ano (EF09GE13 e EF09GE12). De acordo com a BNCC, na Unidade Temática Mundo do trabalho abordam-se “características das inúmeras atividades e suas funções socioeconômicas nos setores da economia e os processos produtivos agroindustriais, expressos em distintas cadeias produtivas.” (BRASIL, 2018, p. 363).

A Unidade Temática Formas de representação e pensamento espacial conta com quatro habilidades associadas ao ensino de cidade. Destas habilidades, três encontram-se nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF04GE09, EF05GE08 e EF05GE09) e uma no oitavo ano (EF08GE18). Esta unidade temática apresenta de forma mais direta a linguagem cartográfica como forma de leitura de mundo. Para tanto, a BNCC indica que

no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos [devem ter] domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo. (BRASIL, 2018, p. 363)

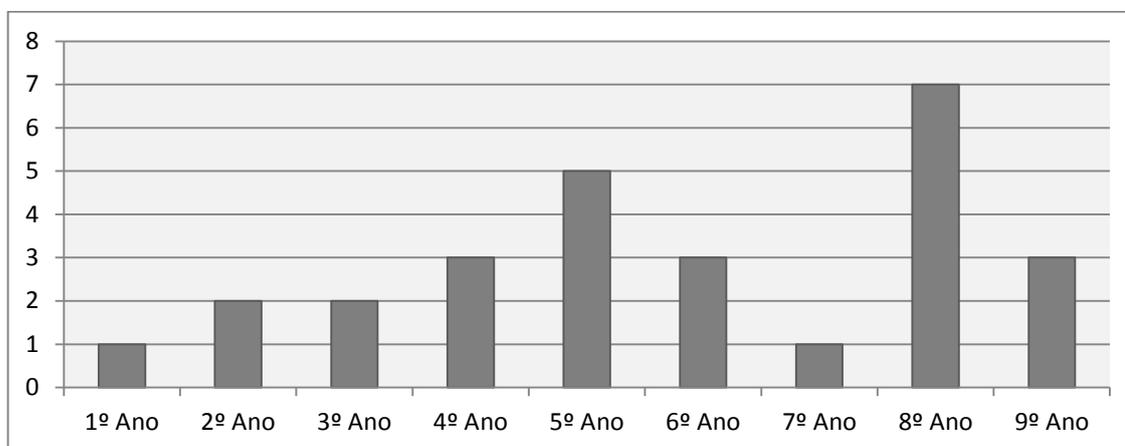
Na Unidade Temática Natureza, ambientes e qualidade de vida, cinco habilidades foram identificadas e, destas, duas encontram-se no Ensino Fundamental Anos Iniciais (EF05GE11 e EF03GE11), duas no sexto ano e a última habilidade no oitavo ano (EF08GE20). Segundo a BNCC, a Unidade Temática Natureza, ambientes e qualidade de vida busca articular

Geografia física e Geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra [bem como] conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural. (BRASIL, 2018, p. 364)

Desta forma, a distribuição das habilidades relacionadas ao ensino de cidade na BNCC busca articular objetos do conhecimento, desde espaços mais imediatos e suas representações à complexidade das relações políticas, econômicas, culturais, sociais e ambientais globais.

A distribuição das habilidades relacionadas ao ensino de cidade por ano escolar (Gráfico 2) não apresenta a mesma característica distributiva encontrada nas Unidades Temáticas, de modo que se identificou disparidades ao apresentar cinco habilidades no quinto ano e sete habilidades no oitavo ano, enquanto no primeiro e no sétimo ano se constatou apenas uma habilidade associada ao objeto do conhecimento cidade.

Gráfico 2 - Distribuição de habilidades relacionadas ao ensino de cidade por ano escolar, segundo a BNCC do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais)



Fonte: BRASIL, 2018. (Elaborado pelo autor)

Embora no gráfico 2 se tenha identificado a distribuição de 27 habilidades que abordam explicitamente a cidade no ensino de Geografia dos Anos Iniciais aos Anos Finais do Ensino Fundamental, compreende-se que a cidade, como objeto de conhecimento, está presente de forma indireta em muitas outras habilidades, articulando processos de conhecimentos sobre fenômenos políticos, econômicos, culturais e sociais que revelam especificidades sócio-espaciais (SOUZA, 2018) materializadas no cenário urbano. A identificação e análise dos processos cognitivos das habilidades relacionadas ao ensino de cidade na BNCC do Ensino Fundamental⁸ revelam a predominância de processos cognitivos relacionados aos níveis ou categorias ‘lembrar’ e ‘analisar’, que estão associados à dimensão do conhecimento factual e metacognitivo, como pode-se observar na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição em número de habilidades sobre o ensino de cidade na BNCC do Ensino Fundamental em relação às dimensões do conhecimento e às subcategorias dos processos cognitivos, proposta por Krathwoh (2002).

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO	PROCESSOS COGNITIVOS					
	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Conhecimento Factual	9					
Conhecimento Conceitual		4				
Conhecimento Procedural			1			
Conhecimento Metacognitivo				10	5	1

Fonte: Krathwoh, 2002, p. 216 (Adaptado pelo autor)

⁸ Cumpre destacar que este estudo se limita a análises relacionadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Contudo, para a compreensão da progressão de habilidades se faz necessário verificar os processos cognitivos apresentados nas habilidades relacionadas ao ensino de cidade de todo o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais).

Na BNCC, as habilidades relacionadas ao ensino de cidade estão presentes em todos os anos do Ensino Fundamental (Quadro 9), de modo que nos Anos Iniciais as habilidades relacionam-se, em sua maioria, à dimensão do conhecimento factual (efetivo) e conceitual em associação à dimensão do processo cognitivo ‘lembrar’ e ‘entender’. Expressam processos cognitivos relacionados à capacidade de ‘identificar’, ‘relatar’, ‘descrever’, ‘comparar’ e ‘reconhecer’, embora no quarto ano esteja presente a dimensão do conhecimento procedural (procedimental) relacionada à dimensão cognitiva ‘aplicar’ e expressa pelo processo cognitivo ‘utilizar’. Há no quinto ano a retomada a processos cognitivos mais simples, como, por exemplo, ‘identificar’ e ‘reconhecer’. No quinto ano há a inserção dos processos cognitivos ‘analisar’ e ‘estabelecer’, que apresentam maior grau de complexidade – o primeiro classificado na categoria ‘analisar’ e o segundo na dimensão cognitiva ‘avaliar’ (ambos relacionados ao domínio do conhecimento metacognitivo), o que demonstra a não linearidade da progressão de habilidades apresentada na BNCC.

Quadro 9 – Habilidades (expressas pelos códigos alfanuméricos) e os processos cognitivos relacionados ao ensino de cidade na BNCC do Ensino Fundamental do Componente Curricular Geografia.

Ano	Habilidades	Processos cognitivos
1º ano	EF01GE03	Identificar e relatar
2º ano	EF02GE01 / EF02GE02	Descrever / Comparar
3º ano	EF03GE01 / EF03GE011	Identificar e comparar / Comparar
4º ano	EF04GE04 / EF04GE07 / EF04GE09	Reconhecer / Comparar / Utilizar
5º ano	EF05GE03 / EF05GE04 / EF05GE08 / EF05GE09 / EF05GE12	Identificar / Reconhecer / Analisar / Estabelecer / Identificar
6º ano	EF06GE07 / EF06GE12 / EF06GE13	Explicar / Identificar / Analisar
7º ano	EF07GE03	Selecionar
8º ano	EF08GE02 / EF08GE10 / EF08GE13 / EF08GE16 / EF08GE17 / EF08GE18 / EF08GE20	Relacionar / Distinguir e analisar / Analisar / Analisar / Analisar / Elaborar / Analisar
9º ano	EF09GE09 / EF09GE12 / EF09GE13	Analisar / Relacionar / Analisar

Fonte: BRASIL, 2018. (Elaborado pelo autor,)

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, as habilidades sobre o ensino de cidade apresentadas pela BNCC demonstram uma retomada aos processos cognitivos elementares de ‘lembrar’ e ‘entender’ para, posteriormente, relacionar habilidades com maior complexidade representadas pelas dimensões cognitivas ‘analisar’, ‘avaliar’ e ‘criar’, que exigem dos estudantes habilidades de ‘analisar’, ‘selecionar’, ‘relacionar’, ‘distinguir’ e ‘elaborar’ (ressalta-se que ‘elaborar’ é único processo cognitivo relacionado ao objeto de conhecimento cidade e associado à categoria ‘criar’, considerada de maior complexidade). Neste estudo, as

dimensões cognitivas ‘analisar’, ‘avaliar’ e ‘criar’ são classificadas como pertencentes ao domínio do conhecimento Metacognitivo, por se entender que esses processos estão relacionados a aspectos subjetivos e intrapsíquicos. Deve-se ressaltar que, assim como no Ensino Fundamental Anos Iniciais, nos Anos Finais as habilidades não se apresentam de forma linear, mas expressam maior grau de complexidade e evidenciam inter-relações às habilidades já apresentadas em anos anteriores, o que demonstra a progressão de habilidades a partir dos processos cognitivos esperados para cada ano escolar.

As habilidades relacionadas ao ensino de cidade na BNCC do Ensino Fundamental estão distribuídas em todos os anos escolares, do primeiro ao nono ano. Como já explicitado, as habilidades do Componente Curricular Geografia associadas ao ensino de cidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental referem-se aos conhecimentos elementares, de modo que a cada ano escolar subsequente aumenta o grau de complexidade e se exige do estudante o domínio de processos cognitivos exigidos no ano anterior. No Ensino Fundamental Anos Finais, as habilidades da BNCC relacionadas ao ensino de cidade colocam ao estudante maiores exigências, representadas pelos processos cognitivos ‘analisar’, ‘selecionar’, ‘relacionar’ e ‘elaborar’, de forma que, para alcançar esses processos cognitivos se requer que o estudante tenha desenvolvido outras habilidades precedentes, como, por exemplo, capacidade de ‘identificar’, ‘descrever’, ‘relatar’, ‘comparar’, ‘reconhecer’, entre outras.

Portanto, nesta seção buscou-se apresentar os aspectos que caracterizam a abordagem geográfica do ensino de cidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Partindo desde o histórico da constituição da BNCC caracterização das Ciências Humanas, às especificidades do Componente Curricular Geografia e chegando à análise da progressão de processos cognitivos e habilidades relacionadas ao Objeto de Conhecimento cidade. No capítulo a seguir, busca-se avançar para o interior do espaço escolar para a análise de como professores e estudantes compreendem a importância do ensino de cidade a partir de seu próprio contexto.

CAPÍTULO III - O ENSINO DE GEOGRAFIA E O ENSINO DE CIDADE NA VISÃO DE PROFESSORES E ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA ELIACENA MOURA LEITÃO

Aprender a pensar o espaço [...] para isso, é necessário aprender a ler o espaço (CALLAI, 2005 p. 229)

A compreensão das especificidades locais se coloca como fator de apreensão da realidade-mundo. Partindo desta perspectiva, entende-se que as constantes transformações impostas ao espaço geográfico em sua totalidade são resultados de processos que se dão em distintos lugares. Nesse entendimento, a inter-relação entre espaços vividos e realidade estudada é fator potencializador para a construção de aprendizagens. Deste modo, a partir do contato com a realidade da escola, *in loco*, possibilita-se a aproximação entre aspectos teóricos apresentados e o cotidiano escolar com todas suas especificidades.

Deste modo o objetivo deste capítulo é caracterizar a relação entre o ensino de Geografia e a cidade a partir da visão de estudantes e professores do Ensino dos Anos Finais do Fundamental do Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão, localizado no Município de Novo Acordo-TO, estado do Tocantins. Deste modo a pesquisa revela leituras de mundo a partir da compreensão de seus sujeitos (estudantes e professores) em interação com seus espaços vividos cotidianamente. Nessa perspectiva, entende-se que a compreensão do fenômeno urbano em sua complexidade, inicialmente pode ocorrer a partir da leitura que estudantes e professores têm sobre a cidade que vivenciam diariamente, e essa relação é fundamental para a educação geográfica.

Considerando as novidades e as alterações que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica para a educação geográfica, e considerando a perspectiva do ensino de cidade na Geografia, após a realização da primeira etapa dessa pesquisa, que constitui-se em uma pesquisa teórica e documental materializada nos capítulos I e II, refletiu-se que seria também fundamental apresentar uma situação empírica, que de forma mais concreta proporcionasse a compreensão da importância que o ensino de cidade tem para educação geográfica, a partir das concepções de estudantes e professores. Desta forma se adentrou ao cenário escolar, mais especificamente no Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão, localizado em Novo Acordo-TO, para se compreender como estudantes e professores compreendem o ensino de Geografia e qual a relevância do ensino de cidade na educação geográfica. Optou-se pela aplicação de questionários segundo as proposições de Marconi e Lakatos (2003) de modo que, a pesquisa foi desenvolvida com 33 estudantes e dois

professores. A seguir se revela aspectos gerais de localização da cidade de Novo Acordo-TO e se caracteriza o ensino de Geografia e o ensino de cidade segundo estudantes e professores.

3.1 A cidade de Novo Acordo e o Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão

Inicialmente, torna-se necessário localizar os sujeitos participantes desta pesquisa no tempo e no espaço. No espaço, localizam-se no município de Novo Acordo (Figura 4), estado de Tocantins que, embora integrado à Amazônia Legal brasileira⁹, possui o Cerrado como bioma predominante. Para não incorrer em uma classificação que denote exclusivamente determinismo ambiental, há de se considerar que o estado do Tocantins se localiza em um espaço peculiar de expansão da fronteira agrícola e apresenta características políticas, econômicas, sociais e territoriais marcadas pela expansão do agronegócio.

Segundo a nova divisão territorial¹⁰ proposta pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em regiões intermediárias e imediatas, o município de Novo Acordo-TO localiza-se na região intermediária de Palmas, mais especificamente na região imediata de mesmo nome, região imediata Palmas (Figura 4).

Os estudantes sujeitos desta pesquisa residem no espaço urbano do município de Novo Acordo e estão matriculados no Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão. A pesquisa empírica foi realizada no segundo semestre letivo do ano de 2019.

Algumas especificidades merecem ser destacadas para melhor se compreender o município de Novo Acordo-TO na dinâmica local e sua integração à dinâmica regional, nacional e global. A primeira destas especificidades refere-se à localização do município, situado a apenas 106 (km) quilômetros da capital do estado, Palmas-TO. O segundo ponto a destacar é que o município integra o Parque Estadual do Jalapão¹¹, que é amplamente explorado pelo turismo nacional e internacional. De forma mais ampla, integra-se à economia global pela expansão da fronteira agrícola, especialmente da soja. Segundo Oliveira et al. (2016), “o ciclo da soja tem impulsionado as últimas fronteiras agrícolas do país, como é o

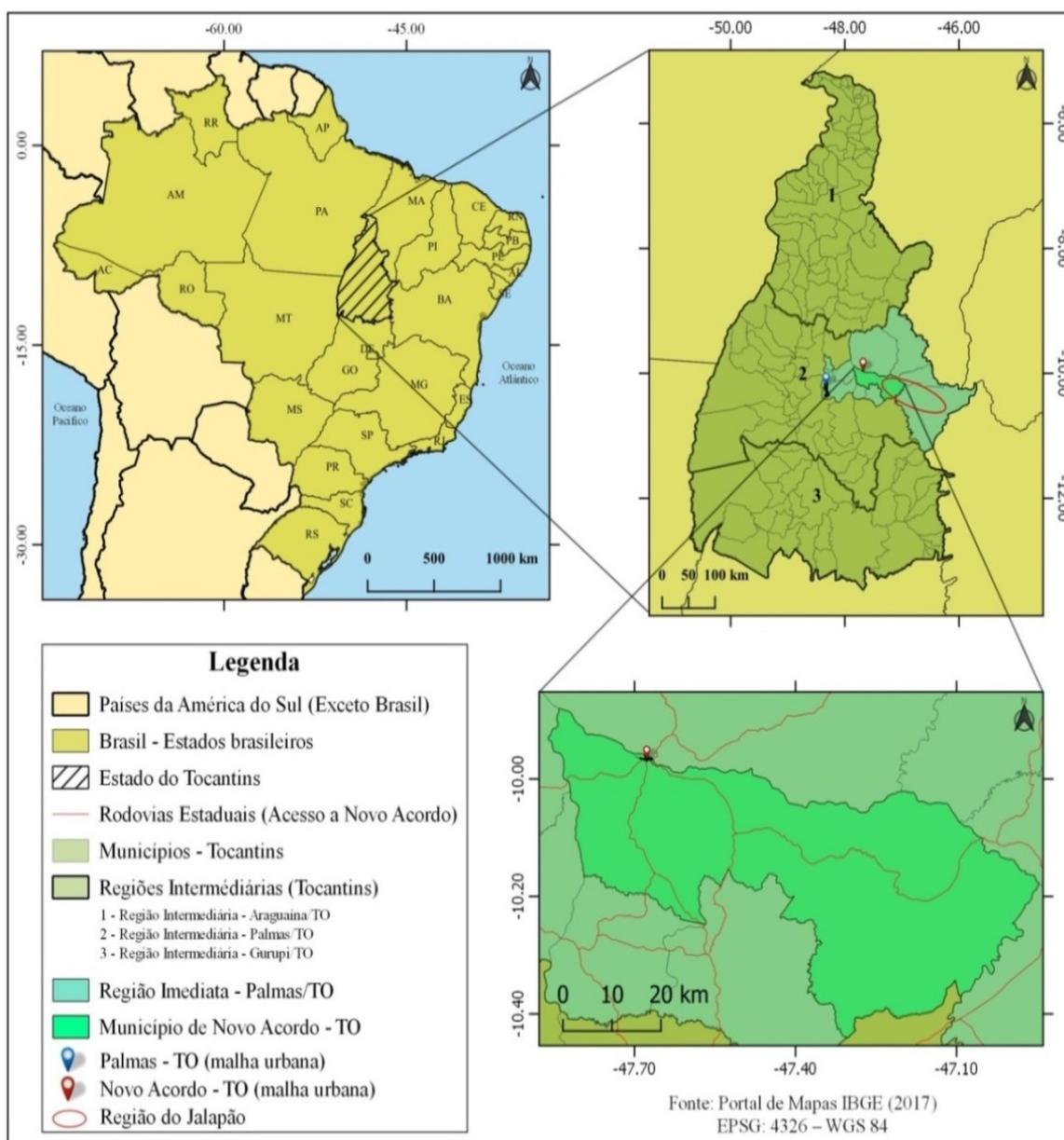
⁹ Corresponde à área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM, delimitada no Art. 2º. da Lei Complementar n. 124, de 03.01.2007. A região é composta pelos Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e Mato Grosso, bem como pelos Municípios do Estado do Maranhão situados ao oeste do Meridiano 44º. Possui uma superfície aproximada de 5 217 423 km², correspondente a cerca de 61% do território brasileiro.

¹⁰ “O recurso metodológico utilizado na elaboração da presente Divisão Regional do Brasil valeu-se dos diferentes modelos territoriais oriundos de estudos pretéritos, articulando-os e interpretando a diversidade resultante. A região torna-se, por meio dessa opção, uma construção do conhecimento geográfico, delineada pela dinâmica dos processos de transformação ocorridos recentemente e operacionalizada a partir de elementos concretos (rede urbana, classificação hierárquica dos centros urbanos, detecção dos fluxos de gestão, entre outros), capazes de distinguir espaços regionais em escalas adequadas.” (IBGE, 2017, p. 19)

¹¹ - Lei nº 1.203, de 12 de janeiro de 2001.

caso das regiões Norte e Nordeste, com os estados que formam a região denominada MAPITOBA (formada pelos estados do Maranhão; Piauí, Tocantins e Bahia).” (OLIVEIRA et al., 2016, p. 68).

Figura 4 – Localização do município de Novo Acordo-TO



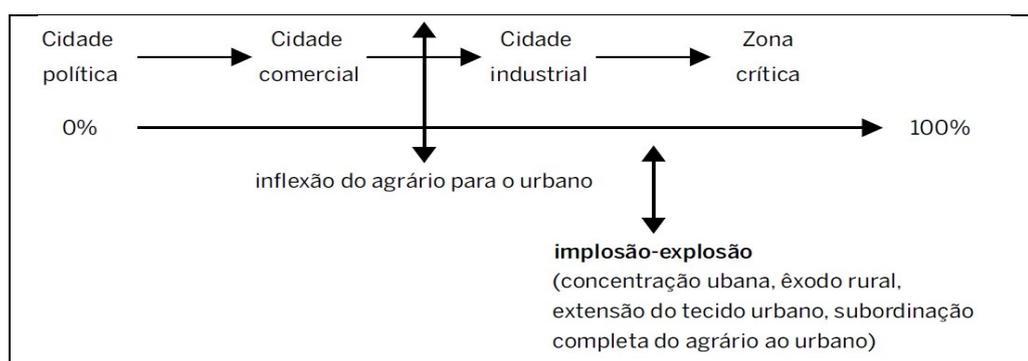
Elaborado pelo autor

Essas particularidades colocam o município de Novo Acordo-TO em espaço privilegiado para a análise geográfica; contudo, esta pesquisa não intenciona aprofundar amiúde acerca de aspectos políticos-econômicos-sociais do município de Novo Acordo, do estado de Tocantins ou do Brasil. Esta pesquisa trata do ensino de Geografia e tem como objetivo destacar a importância do ensino de Geografia para compreensão do mundo e a

relevância do ensino de cidade para a educação geográfica. Mas, cabe advertir aos leitores que Novo Acordo-TO é um município com poucas características de cidade, segundo a classificação apresentada por Lefebvre (1999). Segundo o autor, a cidade pode ser representada a partir de quatro estágios em uma escala de 0 a 100, apresentados na Figura 5.

Na perspectiva de análise adotada por Lefebvre (1999) e considerada neste trabalho, pode-se representar a constituição da cidade em uma escala de 0 a 100, na qual 0 representa a cidade a partir de sua constituição política, avançando para a Cidade Comercial e Industrial, de modo que entre as duas se dá o ponto de inflexão entre o agrário e o urbano. E, posterior à Cidade Industrial, tem-se o ponto de implosão-explosão do fenômeno urbano, que é prenúncio da Zona Crítica. Aspectos estes em grande medida ausentes no contexto urbano do município de Novo Acordo.

Figura 5- Estágios de constituição da cidade, segundo Lefebvre (1999)



Fonte: LEFEBVRE, 1999, p. 27. (Adaptado pelo autor)

Segundo estimativas do IBGE¹², o estado do Tocantins tem população de 1.572.866 habitantes e o município de Novo Acordo, segundo a mesma estimativa, apresenta população de apenas 4.342 habitantes. O município teve sua emancipação política em 1958, bem antes da criação do estado do Tocantins, que só ocorreu com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 5 de outubro de 1988.

Segundo informações constantes no Projeto Político Pedagógico (2019) do Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão, a Unidade Escolar (figura 6) foi criada com a denominação de Escola Reunida Dom Pedro I, em 1950, tendo contribuído para o adensamento demográfico do então distrito de Porto Nacional, de modo que a “implantação da escola atraiu muitos fazendeiros, que traziam seus filhos para estudar, motivo pelo qual

¹² Estimativas divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 1º de julho de 2019.

contribuiu para o crescimento demográfico do distrito” (PPP, 2019, p. 08). Dessa forma, a origem da escola está associada à criação e implantação do município de Novo Acordo¹³, que foi emancipado em 1958.

Gradativamente, a então criada Escola Reunida Dom Pedro I, passou a atender desde o Ensino primário até o Ensino Médio Técnico (contabilidade e magistério), tendo como denominações Grupo Escolar Dom Pedro I, Escola Estadual Dom Pedro I e, posteriormente, passou a denominar-se apenas Colégio Estadual Dom Pedro I. Atualmente, por força da Lei nº 3.336, de 27 de dezembro de 2017¹⁴, a referida Unidade de Ensino tem como nome social Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão, homenagem e reconhecimento a uma das primeiras professoras e fundadoras da unidade escolar. Atualmente, a Unidade de Ensino atende a estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Figura 6 – Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão, Novo Acordo-TO



Fonte: arquivo pessoal do autor.

O Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão possui turmas distribuídas nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). Estavam matriculados, no segundo semestre letivo de 2019: no turno matutino 163 estudantes, no vespertino 193 e, no período noturno, apenas 27 estudantes, totalizando, desta forma, 383¹⁵ estudantes regularmente matriculados na Unidade de Ensino. Destes estudantes, 208 são dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 175

¹³ Lei nº 2.130, de 14 de novembro de 1958.

¹⁴ Lei que alterou o nome social da unidade de escolar de Colégio Estadual D. Pedro I para Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão.

¹⁵ Dados do censo escolar 2019 e disponíveis na secretaria escolar da Unidade de Ensino.

do Ensino Médio. No entanto, o interesse desta pesquisa centra-se nos Anos Finais do Ensino Fundamental, especificamente estudantes que residem no espaço urbano do município.

Há de se destacar que o escopo desta investigação limita-se a estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e seus respectivos professores de Geografia, especificamente estudantes residentes no espaço urbano do município, de forma que se totalizou um universo de 125 estudantes e dois professores que, de acordo com os critérios adotados, estariam aptos a participar desta investigação. Dentro dos critérios preestabelecidos, os estudantes aptos a responder à pesquisa encontravam-se majoritariamente matriculados no turno matutino, visto que no turno vespertino, em grande parte, encontravam-se matriculados na Unidade Escolar estudantes residentes na zona rural. A exceção foram os estudantes do sétimo ano, visto que no referido ano escolar, em 2019, foi ofertado apenas no turno vespertino, sendo que, destes, foram convidados a responder à pesquisa apenas estudantes residentes na zona urbana.

Considerando estes aspectos, deve-se evidenciar ainda que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica como um dos principais objetivos do componente curricular Geografia na escolarização básica a construção de aprendizagens que permitam aos estudantes a compreensão do mundo em que se vive (BRASIL, 2018, p. 357), nesse sentido, o ensino de cidade na educação geográfica deve estar em evidência, visto que, a cidade é *locus* de habitação de grande parte dos estudantes, e a relação entre aspectos dos materializados nos espaços vividos no cotidiano das cidades e os conhecimentos geográficos sistematizados reverbera na construção de aprendizagens efetivamente significativas.

3.2 O ensino de Geografia e o ensino de Cidade segundo estudantes e professores do Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão

Há de se considerar, inicialmente, que o ensino de Geografia se dá em ambiente escolar, ainda que não exclusivamente, como indica Cavalcanti (1999) ao afirmar que,

alunos e professores constroem geografia, pois, ao circular, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construir geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem, que são conhecimentos geográficos. (CAVALCANTI, 1999b, p. 130)

Destarte, a Geografia da prática cotidiana é construída no dia a dia de estudantes e professores e também em ambiente escolar. Esta assertiva reforça a concepção da escola

como “um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos [...] e a Geografia escolar é uma das mediações por meio das quais esse encontro e confronto se dão” (CAVALCANTI, 1999b, p. 129). Deste modo compreende-se que na educação geográfica, o ensino de cidade se coloca como possibilidade de se articular e relacionar aspectos do cotidiano percebido e vivido pelos estudantes no contexto urbano aos conhecimentos geográficos historicamente construídos e sistematizados, essa relação potencializa a construção de processos de aprendizagens efetivamente significativas. Neste aspecto, deve-se destacar que o processo educativo e o ensino de Geografia em particular guardam grande complexidade, visto que englobam aspectos culturais diversos. Segundo Bento (2015), “a cultura se faz presente nos diversos ambientes escolares, assim como em tantos outros, pois se trata de uma produção histórica e social. Assim, podemos falar da cultura da escola, da cultura dos alunos, da cultura dos professores” (BENTO, 2015, p. 31).

Nesta compreensão, entende-se que no processo educativo, de forma geral, há o confronto/encontro entre múltiplas culturas identificadas como cultura escolar, cultura da escola e a cultura de estudantes e professores (CAVALCANTI, 2012b). É neste contexto multicultural que o ensino de Geografia deve proporcionar aos estudantes a possibilidade de realizar leituras de mundo a partir de diferentes dimensões. Assim, “ensinar geografia significa possibilitar ao aluno raciocinar geograficamente o espaço terrestre em diferentes escalas, numa dimensão cultural, econômica, ambiental e social” (CASTELLAR e VILHENA, 2014, p. 19). Desta forma, reforça-se a fundamental importância do ensino de Geografia na compreensão do mundo em constante transformação.

Deste modo a importância de se estudar a cidade na educação geográfica se coloca como mediação para se abordar concretamente, através do ensino de Geografia na escola outras temáticas, como por exemplo, problemas ambientais, questões político-econômicas, sociais e culturais que se materializam no contexto urbano, essa relação de encontro/confronto entre saberes cotidianos e conhecimentos científicos, segundo a BNCC, corrobora para se “desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação” (BRASIL, 2018, p. 360)

O escopo de investigação desta etapa da pesquisa centra-se em caracterizar a relação entre a cidade e o ensino de Geografia, a partir da visão de professores e estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão, localizado no município de Novo Acordo-TO. Para esse desafio, elegeu-se o questionário como estratégia de coleta de informações. Segundo Gil (2008), o questionário é

a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121)

Destarte, identificou-se que a aplicação do questionário responderia bem aos objetivos da pesquisa, de forma que se estruturou um questionário para os/as estudantes do 6º e 7º ano (Apêndice 1), outro para os/as estudantes do 8º e 9º ano (Apêndice 2) e um específico para os professores (Apêndice 3), de modo que no primeiro bloco de questões de cada questionário (independente do ano ou condição de estudantes e professores) buscou-se investigar a importância da Geografia e, no segundo bloco, intencionou-se investigar sobre a cidade. Optou-se por aplicar questionários diferentes para os estudantes por entender que no 6º e 7º anos os estudantes responderiam melhor de forma mais lúdica. Para os estudantes do 8º e 9º anos, optou-se pela aplicação de questionário com questões que demandavam respostas mais elaboradas por se entender que os estudantes já possuem a capacidade de responder a perguntas mais complexas. Os questionários foram estruturados segundo Marconi e Lakatos (2003), foram compostos por perguntas abertas, fechadas ou dicotômicas e de múltipla escolha (sendo estas classificadas como perguntas com mostruário e perguntas de estimação ou avaliação). A opção metodológica adotada nesta investigação é de natureza qualitativa. Segundo Pessoa (2012), nesta abordagem,

[...] o pesquisador procura, na sua elaboração, seguir [...] a tradição compreensiva ou interpretativa: as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores [...] Seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (PESSOA, 2012, p. 08 apud Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 2002, p. 131)

Desta forma, delimitou-se a investigação a estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, regularmente matriculados no Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão e residentes no espaço urbano do município de Novo Acordo-TO, no que se refere à investigação com os professores, delimitou-se como critério, ser regente do Componente Curricular Geografia no Ensino Fundamental, Anos Finais, e disponibilizar-se para responder à pesquisa. A partir destes critérios, identificou-se que o universo de estudantes se restringiu a 125 estudantes e a dois professores (Tabela 2). Dentro dos critérios estabelecidos, todos os estudantes foram convidados a participar da pesquisa, no entanto, apenas 33 estudantes se dispuseram a responder o questionário, que foi aplicado no dia 27 de novembro de 2019 para os estudantes e no dia 29 do mesmo mês e ano para os professores. Respeitando-se a dinâmica própria da Unidade Escolar, aplicou-se o questionário em horário diferente ao horário de aula

dos estudantes e o questionário foi aplicado aos professores em seus respectivos horários de planejamento.

Para garantir a inviolabilidade de sigilo dos estudantes respondentes optou-se por utilizar números cardinais para identificar a série/ano escolar e letras do alfabeto para se referir aos estudantes ao citar suas respostas às perguntas do questionário (exemplo, estudante 6-A). Para os professores, utilizou-se a letra “P” do alfabeto e os números cardinais 1 e 2.

Tabela 2 - Estudantes participantes da pesquisa por ano escolar

Ano	Estudantes matriculados	Estudantes participantes
6º ano	31	8
7º ano	32	3 ¹⁶
8º ano	24	8
9º ano ¹⁷	38	14
Total	125	33

Fonte: Unidade Escolar, ano referência/2019 (Elaborado pelo autor).

A apresentação das informações coletadas estrutura-se de modo a evidenciar primeiro aspectos relacionados ao ensino de Geografia e, posteriormente, questões associadas à cidade e ao ensino de cidade indicados por estudantes e professores.

Há de se destacar que uma pergunta inicial e introdutória alcançou a unanimidade de respostas “sim” dos/as estudantes (a referida pergunta questionou aos estudantes se gostavam de estudar), indicando grande apreço por estudar e a frequente associação a uma perspectiva de futuro ou à melhoria da qualidade de vida, como as respostas indicadas pelo(a) estudante 6-F, “*para ser alguém na vida*” ou, ainda, na resposta do(a) estudante 8-H, “... *porque para ter um bom emprego é preciso estudar*”. Outro destaque inicial refere-se à pergunta aos professores quanto à sua carga-horária e as disciplinas que o/a professor (a) leciona. O/a professor (a) P-1 respondeu trabalhar 38 horas semanais (27 horas em sala de aula) com as disciplinas História, Geografia, Ciências e Arte, todas ofertadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental. E o professor P-2 respondeu trabalhar 40 horas semanais (28 horas em sala de aula) com a disciplina Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental e

¹⁶ Número reduzido de estudantes participantes neste ano escolar se deveu a fato de que em toda a Unidade Escolar existia em 2019, apenas uma turma de 7º ano que funcionava no turno vespertino. Deve-se ressaltar que o turno vespertino em sua maioria é formado por estudantes residentes na zona rural, de modo que um número reduzido de estudantes contemplava os critérios estabelecidos pelo método da pesquisa e, destes, somente três estudantes se dispuseram a responder essa pesquisa.

¹⁷ No período da pesquisa, a Unidade Escolar contava com duas turmas de 9º ano, isso justifica o número de 38 estudantes.

também com o Ensino Médio. Deve-se destacar a formação acadêmica de ambos os/as professores: o/a professor (a) (P-1) é pedagogo (a), enquanto que o/a professor (a) (P-2) possui licenciatura em Geografia.

3.2.1 A Geografia segundo os/as professores

Há de se ressaltar que não se pretende nesta análise ter uma definição para a pergunta “O que é a Geografia?”. Busca-se apenas compreender o que significa a Geografia no contexto escolar para os professores que lidam com a ciência geográfica no dia a dia da sala de aula. Ainda que se busque e se recorra a diversos e eminentes teóricos que pesquisam o ensino de Geografia, o objetivo principal desta etapa da investigação centra-se em apresentar concepções indicadas pelos professores acerca do ensino de Geografia.

Deste modo, inicia-se o primeiro bloco de perguntas do questionário, perguntando a professores e estudantes “O que é Geografia?”. Segundo o/a professor (a) P-1, a Geografia “*é uma ciência que estuda as características da superfície do planeta Terra*”. Deve-se destacar que essa resposta indica a pouca compreensão do sentido da educação geográfica e o papel do objeto da Geografia que, enquanto ciência, se propõe a compreender e explicar o espaço geográfico em suas múltiplas facetas (cultural, econômica, social e política), em suas diversas interações, inter-relações e conexões – aspectos que determinam a produção e reprodução do espaço. Entretanto, pode-se afirmar que esta concepção indicada pelo (a) professor (a) P-1 foi, por muito tempo e continua sendo, uma definição presente em salas de aula ao se introduzir o ensino de Geografia no início do ano escolar. Segundo Moraes (1998),

Alguns autores definem a Geografia como o estudo da superfície terrestre. Esta concepção é a mais usual, e ao mesmo tempo a de maior vaguidade [...] Esta definição do objeto apoia-se no próprio significado etimológico do termo *Geografia* – descrição da Terra. Assim, caberia ao estudo geográfico descrever todos os fenômenos manifestados na superfície do planeta, sendo uma espécie de síntese de todas as ciências. (MORAES, 1998, p. 13)

Destarte, esta concepção de ciência que estuda a superfície do planeta Terra alcança grandes obstáculos por se colocar como uma ciência da totalidade e responsável por uma espécie de síntese, aspectos que acabam por escamotear o objeto de estudo da ciência geografia. Segundo Kaercher (2004),

Aqui podemos voltar à ideia de obstáculo epistemológico: a Geografia crendo-se como uma “super” ciência, uma “ciência de síntese”, uma ciência que fala de tudo

porque, afinal, “tudo acontece no mundo”, nossa “matéria-prima”. Tais visões, em nosso entendimento, são excessivamente indulgentes e indigentes no sentido de sua baixa teorização e reflexividade. (KAERCHER, 2004, p. 56)

Desta forma, a partir da definição de que a Geografia se encarregaria de estudar as características da superfície do planeta Terra, pode-se identificar limitações teóricas do/a respectivo (a) professor (a) ao trabalhar com o ensino de Geografia.

O/a professor (a) P-2 indicou que a Geografia “*é uma ciência que tem como objetivo estudar a terra em suas formas e seus diversos elementos, bem como as diversas relações e interações dos seres humanos em seu espaço*”. A partir desta definição, pode-se afirmar que o/a professor (a) buscou associar natureza e sociedade, ainda que de forma incipiente. Nesta perspectiva, deve-se destacar a concepção apresentada por Suertegaray (2003) ao afirmar que os geógrafos

conceberam uma geografia que propunha a conjunção do natural e do humano, transformando o espaço geográfico em um conceito que expressa a articulação Natureza e Sociedade, ou seja, constituíram um objeto de interface e entre as ciências naturais e as ciências sociais. (SUERTEGARAY, 2003, p. 46)

Esta concepção de Geografia como ciência que tem como objeto de estudo o espaço geográfico a partir da compreensão dos fenômenos em sua interface natureza-sociedade é fundamental para leituras de mundo mais condizentes com a realidade no campo empírico, por se buscar a articulação de fenômenos naturais e sociais presentes em determinado espaço – aspectos considerados essenciais para a análise espacial e geográfica.

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao indicativo de se trabalhar nas aulas de Geografia o cotidiano dos estudantes como referência inicial para os processos de ensino e aprendizagem, sinalização expressa pelo (a) professor (a) P-2 ao afirmar que a Geografia estuda “... *as diversas relações e interações dos seres humanos em seu espaço*” – temática já amplamente explicitada por Cavalcanti (1998, 2006, 2012a, 2012b), Callai (2001, 2008), Kaercher (1998), Castrogiovanni (2008), entre outros. Segundo Cavalcanti (2006), é fundamental

um olhar atento para a Geografia cotidiana dos alunos. O encontro/confronto desse conhecimento, da dimensão do espaço vivido, com a dimensão da Geografia científica, do espaço concebido por essa ciência, possibilita a reelaboração de conceitos de uma maior compreensão da experiência. (CAVALCANTI, 2006, p. 35)

Deste modo, coloca-se como profícua e adequada a associação indicada pelo (a) professor (a) P-2 entre a Geografia e aspectos relacionados às interações e relações mantidas pelos seres humanos em seus espaços. Neste sentido a BNCC reafirma que para isso é necessário “superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos. A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações.” (BRASIL, 2018, p. 361)

Na segunda pergunta, questionou-se ao professor (a) se tinha compreensão de quais conceitos/categorias fundamentam a ciência geográfica. É fundamental considerar aspectos indicados por Cavalcanti (1998), ao afirmar que,

seja como ciência, seja como matéria de ensino, a Geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por constituir-se numa linguagem geográfica. Essa linguagem está permeada por conceitos que são requisitos para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico. (CAVALCANTI, 1998, p.88)

Esses conceitos/categorias são fundamentais para a operacionalização da análise geográfica e a respectiva leitura e compreensão do mundo em que se vive. Segundo Corrêa (1995),

Como toda ciência a Geografia possui alguns conceitos-chaves, capazes de sintetizarem a sua objetivação, isto é, o ângulo específico com que a sociedade é analisada, ângulo que confere à Geografia a sua identidade e a sua autonomia relativa no âmbito das ciências sociais. Como ciência social a geografia tem como objeto de estudo a sociedade, que no entanto, é objetivada via cinco conceitos-chave que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território. (CORRÊA, 1995, p. 16)

Entende-se, deste modo, que a compreensão de fenômenos e/ou situações manifestas no espaço se dão pelas lentes dos conceitos/categorias da ciência geográfica, e estes são fundamentais para o ensino de Geografia. Desse modo, questionou-se aos professores se tinham conhecimento sobre os conceitos/categorias da Geografia. Como resposta para esta pergunta, o/a professor (a) P-1 respondeu: “*paisagem, território, região e lugar*”. Já o/a professor (a) P-2 respondeu: “*podemos citar: lugar, espaço, região, território e espaço geográfico*”. A partir das respostas, percebe-se que o/a professor (a) P-1 e o/a professor (a) P-2 identificam os conceitos/categorias da ciência geográfica, embora deva-se destacar que o/a professor (a) P-1 não tenha indicado ‘espaço’ e o/a professor (a) P-2 não tenha apresentado ‘paisagem’. As respostas dos professores se aproximam das proposições

apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular, visto que, segundo a BNCC “Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem. (BRASIL, 2018, p. 361). Deste modo os professores responderam parcialmente em consonância às indicações do documento normativo oficial. Contudo, não foi objetivo dessa análise compreender como os professores trabalham em sala de aula a partir dos conceitos/categorias estruturantes da ciência geográfica.

Questionou-se ainda os/as professores a respeito da importância do Componente Curricular Geografia no currículo da escolarização básica. O/a professor (a) P-1 afirmou que a importância da Geografia na Educação Básica é “*entender as formas de relevo, os fenômenos climáticos, os hábitos humanos nos diferentes lugares*”. Essa perspectiva indicada pelo (a) professor (a) P-1 se aproxima da concepção de Geografia à qual Lacoste (2012) se opunha, pois, segundo ele,

a geografia dos professores se desdobrou como discurso pedagógico de tipo enciclopédico, como discurso científico, enumeração de elementos de conhecimento mais ou menos ligados entre si pelos diversos tipos de raciocínios, que têm todos um ponto comum: mascarar sua utilidade prática na conduta da guerra ou na organização do Estado. (LACOSTE, 2012, p. 32)

Nesta perspectiva, a ciência geográfica é transformada em um discurso desinteressado e estéril, limitando as possibilidades de análises espaciais que permitam a compreensão do mundo em constante transformação.

O/a professor (a) P-2 afirmou que “*sua importância está em capacitar os alunos na compreensão do mundo em que se vive, bem como sua participação nele*”. Segundo a BNCC para se “para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico” (BRASIL, 2018, p. 359) Nesta perspectiva,

As aulas de Geografia têm tudo a ver com isto [cotidiano], pois ao estudar situações concretas, problemas que os vários povos enfrentam e a estruturação dos seus territórios que apresentam paisagens que expressam a realidade vivida, o aluno adquire os instrumentos para pensar o mundo de sua vida, da vida de todos os homens. (CALLAI, 2001, p. 144)

Destarte, a assertiva indicada pelo (a) professor (a) P-2 é também uma possibilidade para pensar o ensino de Geografia com vistas à formação cidadã, pois quando se

evoca a ‘participação’ pressupõe-se capacidade crítica, autonomia de pensamento e ação para agir e transformar um dado contexto. Nesta perspectiva, segundo Callai e Moraes (2017), “A educação geográfica [...] traz junto consigo a possibilidade de fazer uma educação cidadã, uma vez que o objetivo é abordar os conteúdos da geografia, construindo conceitos para fazer a análise geográfica com o olhar numa postura de formação para a cidadania.” (CALLAI e MORAES, 2017, p. 86).

A esse questionamento sobre a importância do Componente Curricular Geografia na Educação Básica, Straforini (2018) afirma que a “defesa pela Geografia enquanto componente curricular obrigatório nas escolas não pode ignorar o protagonismo que as dinâmicas espaciais vêm assumindo no atual estágio de globalização, que se apresenta como técnico, científico e informacional.” (STRAFORINI, 2018, p. 178).

Por último, questionou-se aos professores se é possível estabelecer relações entre a ciência geográfica e o cotidiano dos estudantes. Curiosamente, o/a professor (a) P-1 respondeu que ‘não’, já o/a professor (a) P-2 afirmou que ‘sim’, que essa relação se dá “*associando as teorias da disciplina ao espaço de vivência*”. No entanto, é importante considerar a observação de Cavalcanti (2006). Segundo a autora, “para que os alunos entendam os espaços de sua vida cotidiana [...] é necessário que aprendam a olhar, ao mesmo tempo, para o contexto mais amplo e global, do qual todos fazem parte, e para os elementos que caracterizam e distinguem seu contexto local.” (CAVALCANTI, 2006, p. 32).

Pode-se identificar marcantes diferenças quanto aos aspectos teórico-metodológicos a partir das respostas dos professores, diferenças também percebidas por Cavalcanti (1998) ao afirmar em sua pesquisa que “os professores sem formação específica em Geografia [...] encontraram dificuldades para definir esse conceito, demonstrando uma influência muito grande da Geografia que estudaram no ensino fundamental” (CAVALCANTI, 1998, p. 83).

Após se evidenciar as visões e concepções de Geografia indicadas pelos professores, busca-se conhecer a Geografia a partir do olhar dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

3.2.2 Geografia segundo os/as estudantes

Cumprido ressaltar inicialmente que os estudantes que participaram da pesquisa responderam espontaneamente às questões sem interferências ou auxílios de qualquer forma

ou meio. Assim, estabeleceu-se uma diferenciação entre os questionários aplicados aos estudantes do 6º e 7º anos e os aplicados aos estudantes do 8º e 9º anos, de modo que essa diferença não obstaculiza a análise e interpretação dos resultados, pois se considerou que os estudantes do 6º e 7º anos respondem melhor, a algumas questões específicas, de forma mais lúdica (colagem e desenho), e os estudantes do 8º e 9º anos já conseguem responder ao questionário a partir de questões mais complexas.

A primeira pergunta comum a todos estudantes foi “O que é Geografia?”. Os/as estudantes do 6º ano responderam, em sua maioria, afirmando ser uma matéria e complementando de forma vaga com expressões como, por exemplo, “*é uma matéria legal que fala sobre quase tudo*” (6-E), ou “*Geografia para mim é uma matéria que ensina várias coisas legais*” (6-F). Aspecto importante foi destacado pelo (a) estudante 6-B ao afirmar que Geografia “*é a matéria que nos ajuda a entender o espaço onde vivemos e saber identificar os nomes de vários espaços diferentes e a formação deles*”. À exceção da resposta dada pelo (a) estudante 6-B, que pode ser considerada uma resposta que apresenta certo grau de compreensão da Geografia, percebeu-se, a partir das respostas dos (as) estudantes, aspectos indicados por Cavalcanti (1998), como, por exemplo, expressões que denotam vaguidade e pouca compreensão acerca da Geografia.

Os/as estudantes do 7º ano estabeleceram relação entre Geografia e mapas, como demonstrado a partir das respostas dos (as) estudantes 7-A, “*é uma matéria que ensina sobre mapas, espaço geográfico e sobre muitas coisas que tem a ver com o nosso planeta*” ou, ainda, a partir da resposta dada pelo (a) estudante 7-C, “*é uma matéria que estuda os mapas, as regiões, a população e etc.*”. Corroborando a perspectiva apresentada por Cavalcanti (2012b) ao afirmar existir “forte associação entre os termos Geografia e mapa, podendo-se até mesmo afirmar que o mapa é a imagem mais forte da Geografia na escola.” (CAVALCANTI, 2012b, p. 64). No entanto segundo indicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve-se ter “uma preocupação norteadora do trabalho com mapas em Geografia. Eles devem, sempre que possível, servir de suporte para o repertório que faz parte do raciocínio geográfico, fugindo do ensino do mapa pelo mapa, como fim em si mesmo.” (BRASIL, 2018, p. 364).

No 8º ano, destacaram-se respostas genéricas que indicaram ser a Geografia uma matéria que estuda o mundo, como pode-se perceber nas respostas do (a) estudante 8-B, “*estuda o mundo e as coisas que existe neste mundo*”, ou, ainda, “*para mim a Geografia é uma matéria que fala sobre o mundo*” (estudante 8-E), aspectos que reforçam a ampliação da escala geográfica. Essa compreensão está explicitada na Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) ao afirmar que “nos dois últimos anos do Ensino Fundamental – Anos Finais, o estudo da Geografia se concentra no espaço mundial.” (BRASIL, 2018, p. 382). As respostas dos (as) estudantes estabeleceram também relação entre Geografia e mapas, “*fala muito de mapa*” (estudante 8-G), evidenciando a importância da cartografia escolar no ensino de Geografia e para a educação de forma mais ampla. Segundo Seemann (2011), “a educação se alimenta e retroalimenta dos conceitos derivados da cartografia e da Geografia, bastante abstratos e generalizados, assim como das práticas socioculturais realizadas na nossa sociedade” (SEEMANN, 2011, p. 38).

Os/as estudantes do 9^o¹⁸ ano, em sua maioria, afirmaram que a Geografia é uma matéria/ciência que estuda o planeta Terra, os fenômenos da natureza, os países, de forma que pode-se perceber nas respostas dos (as) estudantes 9I-B, 9I-E e 9I-F a associação a estes termos ou expressões: “*a Geografia é uma ciência relacionada aos fenômenos da natureza etc.*” (estudante 9I-B); “*é o estudo do nosso planeta, países*” (estudante 9I-E), ou, ainda; “*matéria que estuda os países ou continentes*” (estudante 9I-F). A resposta dada pelo (a) estudante 9II-I evidencia o espaço como objeto de análise da Geografia, no entanto, não o especifica, “*é a ciência que estuda o espaço e outras coisas*”. Merece destaque mais uma vez a associação entre Geografia e mapas realizada pelos (as) estudantes 9I-A, 9I-C, 9I-H e 9II-J, sintetizada na resposta do (a) estudante 9I-A, “*Geografia é o estudo de mapas, países, entre outros*”. Este aspecto reforça a importância que os/as estudantes dão aos mapas, aspecto que fundamenta a cartografia escolar como um importante espaço para a educação geográfica. No entanto, deve-se considerar a indicação de Seemann (2011), “o que é de maior interesse não é o mapa como produto final, mas os processos da sua concepção e elaboração inseridos nos contextos socioculturais, econômicos e políticos de cada época e lugar” (SEEMANN, 2011, p. 40).

Sobre as respostas dos (as) estudantes quanto à definição para a Geografia, faz-se importante explicitar a associação realizada entre Geografia e termos tradicionalmente utilizados pela ciência geográfica, apresentados na nuvem de palavras¹⁹ na Figura 7. Nas respostas dadas pelos (as) estudantes, houve o predomínio dos termos ‘mapas’, ‘mundo’, ‘espaço’ e ‘países’, corroborando aspecto identificado por Cavalcanti (1998) ao afirmar que “nas respostas, os termos mais citados são espaço, mapas, mundo, território, países e

¹⁸ A identificação dos (as) estudantes desta turma apresenta uma particularidade referente ao fato de a investigação ter sido desenvolvida em duas turmas de 9º ano do turno matutino, de forma que o número cardinal refere-se ao ano escolar, o algarismo romano diz respeito à turma e a letra é o identificador do (a) estudante.

¹⁹ Uma nuvem de palavras (também conhecida como nuvem de tags ou texto) é uma representação visual da frequência e do valor das palavras. Quanto mais vezes uma palavra-chave estiver presente em um conjunto de dados, maior e mais forte será a palavra-chave.

continente [pode destacar-se] pela sua concretude, a referência à mapa e a mundo, sugerindo uma imagem significativa de Geografia para esses alunos” (CAVALCANTI, 1998, p. 63). Deste modo, pode-se afirmar, a partir das respostas dos (as) estudantes, que existe grande identidade entre a Geografia e estes termos.

Figura 7 - Nuvem de palavras com a apresentação de termos/expressões destacadas pelos (as) estudantes ao definir Geografia



Elaborado pelo autor

Outra questão colocada foi se os estudantes gostam das aulas de Geografia e, de forma geral, a maioria respondeu positivamente. No entanto, as respostas apresentaram justificativas superficiais e simplistas, não sendo possível identificar a relação entre os termos utilizados para definir a Geografia ao fato de gostarem das aulas do referido componente curricular. As respostas se limitaram a explicações como a do estudante 8-H e a do/a estudante 9-E, “*porque é onde a gente aprende várias coisas*” e “*o professor explica bem*”, respectivamente. Deve-se destacar também a resposta negativa dada pelo (a) estudante 6-E que afirmou não gostar da Geografia, “*porque escreve muito*”. Aspecto que pode ser relacionado ao caráter mnemônico e descritivo associado às práticas tradicionalistas de Geografia em sala de aula que, segundo Vesentini (2009), “tem como escopo primordial a memorização de informações sobrepostas” (VESENTINI, 2009, p. 88).

Perguntou-se ainda aos estudantes se se recordam de conteúdos estudados nas aulas de Geografia. Em geral, as respostas afirmaram que os/as estudantes se recordam dos conteúdos já estudados; contudo, limitaram-se a listar apenas conteúdos do corrente ano, de forma que se predominou:

- 6º ano - Planeta Terra, relevo, estações do ano, vulcões e terremotos;
- 7º ano - Mapas e vulcões;
- 8º ano - África, América, relevo e cerrado;

- 9º ano – Europa/União Europeia, Oceania, Ásia, Antártica e espaço geográfico.

A partir destas informações, pode-se aferir que os/as estudantes tiveram dificuldade para articular conhecimentos geográficos da série/ano escolar anterior à atual, por isso limitaram-se a listar conteúdos estudados no corrente ano de forma desconexa. Sobre esse aspecto, Callai (2001) afirma que, na Geografia,

a fragmentação acontece de tal forma que impede o raciocínio lógico capaz de dar conta do objeto que deve tratar. São questões (físicas) naturais e humanas, são termos de relevo, vegetação, clima, população, êxodo rural e migrações, estrutura urbana e vida nas cidades, industrialização e agricultura... estudados como conceitos a-históricos, abstratos, neutros, sem ligação com a realidade concreta. (CALLAI, 2001, p. 139)

Deste modo, evidencia-se aspectos relacionados não apenas às práticas de sala de aula, mas também revela características do currículo adotado (ressalta-se que a análise do currículo não é objeto desta pesquisa).

Questionou-se aos estudantes se conseguem associar os conteúdos das aulas de Geografia ao seu dia a dia e as respostas foram surpreendentes por indicar que 48% dos estudantes (16 estudantes) não conseguem relacionar os conteúdos da Geografia Escolar ao seu cotidiano, enquanto que 52% (17 estudantes) afirmaram estabelecer a referida relação. Deste modo, parafraseando Moreira (2008b), percebeu-se relativa distância entre a ‘Geografia real’ e a ‘Geografia teórica’ na relação entre o que se estuda nas aulas de geografia e o que os (as) estudantes expressaram vivenciar no cotidiano da cidade. Esse aspecto é indicado por Kaercher (1996) ao afirmar que “a Geografia existe desde sempre e nós a fazemos diariamente. Romper então com aquela visão de que Geografia é algo que só veremos em aulas de Geografia” (KAERCHER, 1996, p. 109) é fundamental, reconhecendo-se a importância da relação entre o que se estuda nas aulas de Geografia e o que se vive fora da escola. Como observado, percebe-se que, na prática, que essa relação ainda é frágil, visto que os resultados indicaram para permanências de aspectos tradicionais do ensino de Geografia, como, por exemplo, pouca relação entre os conteúdos e o espaço vivido pelos estudantes. Aspecto indicado como fundamental por Cavalcanti (2012b) ao afirmar que a partir da Geografia cotidiana, “da dimensão do espaço vivido pelos alunos [...] se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido. Este entendimento implica ter como dimensão do conhecimento geográfico o espaço vivido ou a geografia vivenciada cotidianamente na prática social” (CAVALCANTI, 2012b, p. 221).

Questionado sobre a contribuição do ensino de Geografia para a vida (pergunta exclusiva para estudantes do 8º e 9º anos) obteve-se como resposta majoritária “sim”; no entanto, os/as estudantes não demonstraram compreensão dos objetivos do ensino de Geografia, como se pode perceber nas respostas dos (as) estudantes 9I-F e 9I-H que responderam, “*aprendendo sobre outros países e continentes*”, “... *quando me falam de alguma capital eu lembro o país e algum acontecimento sobre*”, respectivamente. Aspectos também evidenciados por Cavalcanti (1998) ao afirmar que “os alunos apontam algumas ideias que têm sobre o que se estuda em Geografia, mas demonstram dificuldades em explicar as finalidades que esses estudos têm para a vida prática deles e das pessoas em geral” (CAVALCANTI, 1998, p. 63). A exceção foi o/a estudante 9II-I que afirmou, “*me proporciona mais conhecimento do mundo em minha volta*”, se aproximando da concepção apresentada por Callai (2005), ao sustentar que cabe à Geografia “ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da Geografia na escola.” (CALLAI, 2001, p. 228).

Desse modo, tentou-se até aqui identificar como estudantes e professores concebem a Geografia no cotidiano da escola. A seguir, busca-se compreender como professores e estudantes entendem a cidade e qual a importância do ensino de cidade na educação geográfica.

3.2.3 A cidade e o ensino de cidade segundo os professores

Harvey (2009), ao apresentar o seu trabalho ‘A liberdade da cidade’, cita o célebre sociólogo urbano Robert Park, que argumenta ser a cidade a tentativa melhor sucedida da humanidade em refazer o mundo mais próximo do seu desejo íntimo. Assim, “a cidade é o mundo que o homem criou, é o mundo no qual ele está doravante condenado a viver. Assim, indiretamente, e sem qualquer clareza da natureza de sua tarefa, fazendo a cidade o homem refez a si mesmo”. (PARK, 1967, p. 03 *apud* HARVEY, 2009, p. 09).

Deste modo, entende-se que a cidade é uma produção humana e está em constante transformação a partir das forças empreendidas pelos agentes que a engendram. Segundo Carlos (2018),

o ato de produção da vida é conseqüentemente, um ato de produção do espaço, além de um modo de apropriação. Nesse raciocínio, afirma-se o espaço como condição, meio e produto da reprodução social: produto resultante da história da humanidade,

reproduzindo-se ao longo do tempo histórico e em cada momento da história, em funções das estratégias e virtualidades contidas em cada sociedade. (CARLOS, 2018, p. 63)

Destarte, advoga-se que a compreensão da cidade e do fenômeno urbano em sua complexidade são fundamentais para a ciência geográfica no processo de “construção de uma teoria da prática sócio-espacial (SOUZA, 2018) que se realiza na cidade, expressando o desafio de desvendar a realidade urbana em sua totalidade, bem como as possibilidades que se desenham no horizonte para a vida cotidiana na cidade.” (CARLOS, 2004, p.19).

Segundo Cavalcanti (2011),

a Geografia tem como tarefa compreender a complexidade das cidades. Para isso, busca ampliar sua temática e as abordagens teóricas, conservando, no entanto, seu objeto de estudo – o espaço geográfico. Assim, na investigação geográfica, busca-se compreender, pela análise da cidade, a lógica que orienta a produção e a reprodução do espaço urbano, ressaltando suas dimensões materiais e simbólicas. Produzir espaço, produzir cidades, é produzir na macro e na micro escala, em todas as dimensões, a material, a simbólica e cultural, a social, pois elas estão ligadas à dinâmica interna da cidade – produção, circulação e moradia. (CAVALCANTI, 2011, p. 02)

Destarte, torna-se fundamental para a educação geográfica compreender os processos que ganham materialidade no espaço urbano, bem como suas implicações em suas múltiplas e diversas escalas, considerando-se aspectos de caráter simbólico e/ou material. Assim, o ensino de cidade reverbera em importância por esta ser considerada *locus* de conflitos, embates e reivindicações dos agentes que a constituem. Desta forma, o ensino de cidade se coloca como aproximação entre o que se estuda nas aulas de Geografia e o que se vive no cotidiano. Nesta perspectiva, deve-se considerar inicialmente a cidade como uma dimensão real e objetiva, aspecto que é fundamental para a formação do conceito de cidade e, segundo Cavalcanti (2005), “o ensino voltado para a formação de conceitos aborda o tema da cidade buscando o encontro/confronto da experiência imediata e cotidiana do aluno com sua cidade e o conceito abrangente, se se quiser científico, de cidade, envolvendo um sistema conceitual.” (CAVALCANTI, 2005, p. 203).

Deve-se destacar que, esta investigação identificou, na BNCC dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental 27 habilidades que trazem explicitamente o objeto de conhecimento cidade. Ressalta-se ainda que a cidade é apresentada indiretamente ao longo de toda a BNCC, dessa forma se evidencia a importância que o ensino de cidade possui na educação geográfica, como mediação para se abordar concretamente outros objetos de conhecimentos.

Considerando os aspectos supracitados, questionou-se aos professores “O que é a cidade?”. O/a professor (a) P-1 afirmou que a cidade é uma *“aglomeração humana localizada numa área geográfica, tem numerosas casas próximas entre si”*. O/a professor (a) P-2 definiu a cidade afirmando que *“é uma forma de organização social ocupando determinando espaço, de forma institucionalizada, com critérios pré-estabelecidos”*. A definição de cidade indicada pelo (a) professor (a) P-1 se aproxima daquela apresentada por Carlos (2011), ao afirmar que a cidade é a tradução do “trabalho objetivado, materializado, que aparece através da relação entre o construído (casas, ruas, avenidas, estradas, edificações, praças) e o ‘não construído’ (o natural) de um lado, e do movimento de outro, no que se refere ao deslocamento de homens e mercadorias” (CARLOS, 2011, p. 50). No entanto, o/a professor (a) não considera que estes aspectos são dinâmicos e estão em constante transformação. A concepção de cidade indicada pelo (a) professor (a) P-2 se aproxima da ideia de cidade a partir de aspectos institucionais, “baseado no seu sentido político-administrativo [...] de acordo com o que ficou estabelecido no Decreto-Lei número 311, de março de 1938²⁰” (SPOSITO e JURADO DA SILVA, 2013, p. 32).

Questionou-se aos professores como eles caracterizam a cidade onde vivem e, de forma geral, as respostas associaram-se à definição de cidade anteriormente indicada. O/a professor (a) P-1 caracterizou a cidade como *“uma área densamente povoada, onde temos comércio, casas, que diferencia de vilas...”*. No entanto, segundo Callai (2018),

A cidade se constitui na sua estrutura e é expressa na dimensão de espaço absoluto, na sua aparência do momento presente, mas tem explicações para as edificações que ali existem, que são decorrentes das relações sociais, pois os lugares banais se interligam numa perspectiva global que têm em seu âmago a cultura e, num alargado sentido, têm a vida que é vivida em sua complexidade. (CALLAI, 2018, p. 119)

Deste modo, entende-se que a cidade deve ser compreendida para além de sua forma física-estrutural. O/a professor (a) P-2 caracterizou a sua cidade como *“um espaço com suas características sociais e culturais próprias adaptadas aos critérios estabelecidos pela política da União”*. Assim entendida, a cidade “é o lugar da diferença, do contato, do conflito, o que pressupõe menor divisão/separação espacial, menor dispersão, maior convívio entre diferentes” (CAVALCANTI, 2007, p. 19).

Questionados sobre como deveria ser uma cidade ideal, o/a professor (a) P-1 respondeu que *“deveria ser com qualidade de vida melhor, ou seja, com mais habitações,*

²⁰ O referido decreto dispõe sobre a divisão territorial do país e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-311-2-marco-1938-351501-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

saúde, educação, emprego e segurança pública”. A cidade ideal para o/a professor (a) P-2 deveria ser “*planejada em todas as suas formas, desde a sua fundação, considerando sempre suas particularidades (sociais e culturais) em sua construção*”. Deve-se ressaltar que, a partir das respostas dos professores, os/as mesmos (as) não consideram suas práticas espaciais como produtoras da cidade, visto que não foram apresentados aspectos relacionados à sua participação nos destinos da sua cidade ideal, defendidos por Cavalcanti (2013) ao sustentar que deve existir

articulação entre cidade, espaço público, cidadania e cultura [...] A cidade como lugar de culturas; cidadania como o exercício do direito a ter direitos (e a ter deveres), que cria direitos no cotidiano, na prática da vida coletiva e pública; espaço público, como elemento para a prática da gestão urbana democrática e participativa, que favorece o exercício da cidadania. (CAVALCANTI, 2013, p. 77)

Dessa forma, a cidade é entendida como resultado das práticas socioespaciais que se realizam no espaço urbano e são manifestas a partir de embates e conflitos entre os diversos agentes que a ocupam. Segundo Carlos (2011), “a produção espacial é expressão das contradições da sociedade que aparece na paisagem pela justaposição de riqueza e pobreza, beleza e fealdade” (CARLOS, 2011, p. 82). Reforça-se, a partir dessa ideia, a participação cidadã como elemento fundamental para a construção dos destinos da cidade.

Questionados sobre os principais problemas da sua cidade, o/a professor (a) P-1 indicou “*desemprego, desigualdade social, locais inadequados para a moradia*”, o/a professor (a) P-2 destacou como os principais problemas da sua cidade os aspectos “*culturais e sociais que refletem diretamente na economia e em seu progresso. Falta estrutura socioeconômica*”. Deve-se ressaltar que os problemas indicados pelos professores fazem parte do cotidiano de inúmeras cidades do Brasil e do mundo.

Ao serem questionados como é trabalhado o tema ‘cidade’ nas aulas de Geografia, o/a professor (a) P-1 afirmou que é trabalhado a partir de “*aulas dinâmicas, pesquisas, ideias, opiniões e sugestões...*”. Por sua vez, o/a professor (a) P-2 afirmou que aborda a “*organização e ocupação espacial e modos de produção*”. Deve-se ressaltar que o/a professor (a) P-1 indicou aspectos metodológicos – características estas que não são foco desta investigação. Já o/a professor (a) P-2 apresentou aspectos relacionados a como aborda o tema cidade nas suas aulas, revelando uma característica já indicada por Cavalcanti (2011) ao afirmar que “o desafio está em trabalhar [...] temas do cotidiano e de suas demandas como tema da Geografia, efetivando a mediação entre os conhecimentos que os jovens têm sobre a cidade,

suas práticas e os temas mais gerais e ligados à estruturação dos espaços urbanos no mundo capitalista” (CAVALCANTI, 2011, p. 05).

Ao serem questionados sobre ter conhecimento ou não se o objeto de conhecimento (conteúdo) cidade está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o/a professor (a) P-1 respondeu não ter conhecimento, enquanto que o/a professor (a) P-2 afirmou que “*sim*”, que o tema cidade está presente na BNCC e indicou que o referido objeto de conhecimento está presente no “6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano”. Quando questionados sobre em que série/ano escolar o atual Referencial Curricular do Estado do Tocantins²¹ propõe o ensino de cidade, o/a professor (a) P-1 afirmou que “do 1º ao 9º ano”, já o/a professor (a) P-2 afirmou ser apenas no “6º ano”.

Por último, questionou-se aos professores se ‘ao apresentar o conteúdo cidade nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental, você o relaciona aos espaços de vivências dos estudantes?’ Curiosamente, o/a professor (a) P-1 afirmou que ‘não’ estabelece essa relação, enquanto o/a professor (a) P-2 afirmou que ‘sim’ e que essa relação se dá “*estabelecendo comparações com espaços em escalas regionais e globais*”. Entretanto, segundo Cavalcanti (2013), “a preocupação em trabalhar conteúdos referentes à cidade na Geografia escolar surge no entendimento de que assim se propicia instrumentos relevantes ao aluno para que ele possa compreendê-la em sua complexidade, a partir de suas próprias experiências com esse espaço.” (CAVALCANTI, 2013, p. 78).

Dessa forma, entende-se que o cotidiano, o espaço vivido, os embates e conflitos existentes no espaço urbano mais imediato devem ser referência para se compreender também outros espaços em outras escalas. Assim, entende-se que “a compreensão do tema da cidade pelos alunos exige tratamento interdisciplinar, requer a formação de um sistema amplo de conceitos, a aquisição de muita informação e o desenvolvimento de uma série de capacidades e habilidades” (CAVALCANTI, 2006, p. 41). A seguir, aborda-se como os/as estudantes entendem a cidade.

3.2.4 A cidade segundo os/as estudantes

A cidade, por sua natureza histórica, social, cultural e política perfaz um cenário de grande complexidade e é estudada por diversos campos científicos, de modo que, a depender da abordagem de análise, pode-se ter diversas formulações para se explicar a cidade.

²¹ Deve-se considerar que a aplicação do questionário que embasa essa pesquisa foi realizada no mês de novembro de 2019, portanto, não tem como parâmetro os delineamentos da BNCC.

No entanto, na Geografia, especificamente na educação geográfica (na Geografia Escolar), a cidade pode ser entendida como “lugar, pois é onde se produz um modo de vida, onde se exerce no cotidiano a cidadania, onde se produz as práticas sociais cotidianas com sua irreduzibilidade. [...] é o meio possível de manifestação da globalização, e também o meio de resistência à hegemonia do global” (CAVALCANTI, 2011, p. 06). Considerando essa perspectiva, a cidade deve ser entendida a partir das relações imediatas que lhe são intrínsecas e também a partir do contexto regional ou mesmo global. Essa concepção é reforçada por Callai (2018) ao afirmar que “ao estudar a cidade é condição, para compreendê-la, ter como método o uso da escala de análise para ter perspectiva do local e do global, do singular e do universal.” (CALLAI, 2018, p. 119).

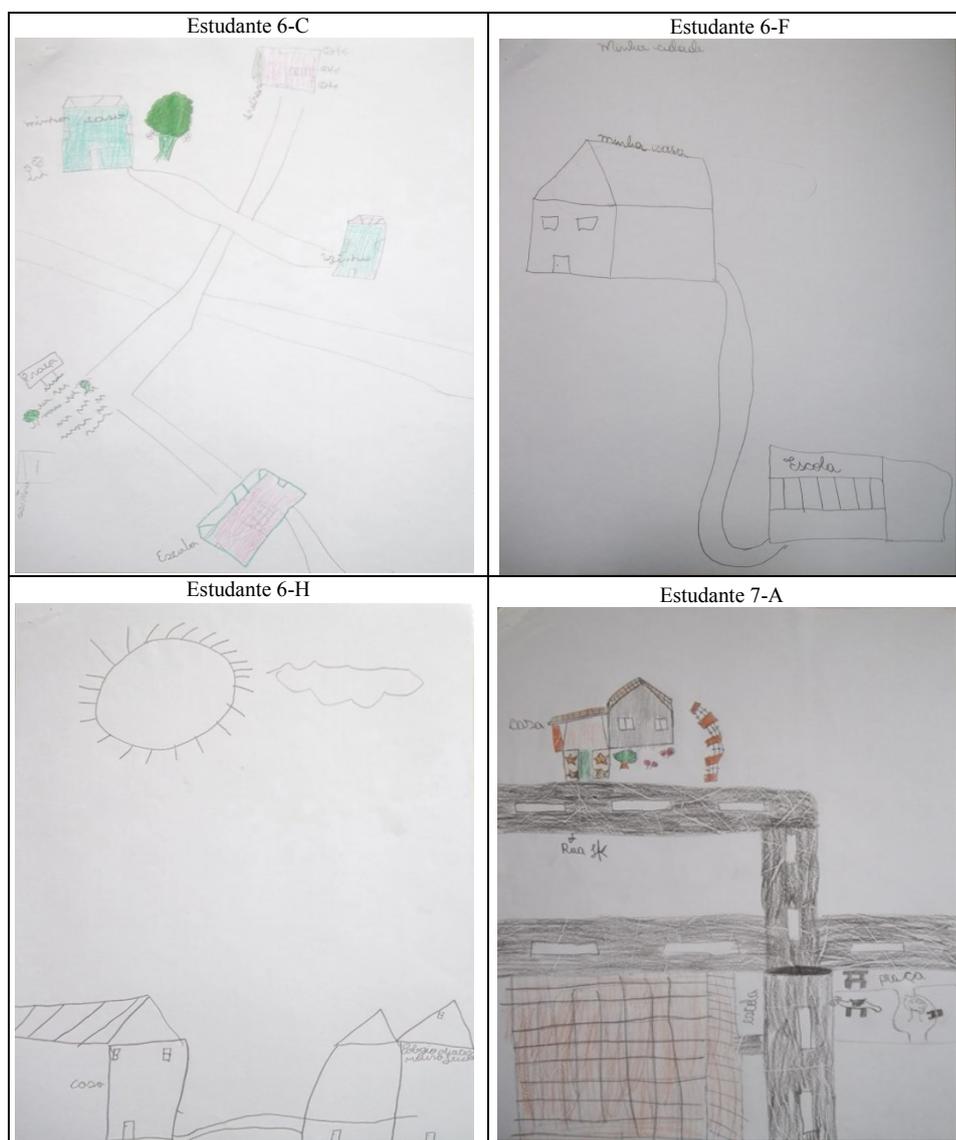
Nestes termos, nesta etapa da investigação, busca-se explicitar aspectos relacionados à cidade e ao ensino de cidade na perspectiva dos (as) estudantes. Inicialmente, solicitou-se aos estudantes de 6º e 7º ano que, por meio de um desenho, definissem o que é a cidade. Segundo Almeida e Passini (2015), “é na escola que deve ocorrer a aprendizagem espacial voltada para a compreensão das formas pelas quais a sociedade organiza o seu espaço – o que só será plenamente possível com o uso de representações formais (ou convencionais) desse espaço.” (ALMEIDA e PASSINI, 2015, p. 11). Desta forma, identificou-se que, dos desenhos produzidos pelos (as) estudantes em um universo de 11 respondentes, sete indicaram o trajeto casa-escola (Figura 8) como representação de cidade, quatro desenharam outros espaços, com predominância da imagem da praça como sinônimo de cidade (Figura 9). É importante ressaltar que os/as estudantes tiveram liberdade para ilustrar no seu desenho a sua visão de cidade.

A partir dos desenhos, pode-se afirmar que, em sua maioria, os espaços de vivência dos (as) estudantes na cidade se limitam aos espaços funcionais (trajeto casa-escola e a praça do centro da cidade), e poucos dos (as) estudantes vivenciam a cidade para além destes percursos pré-estabelecidos. Destacou-se, também, as limitações dos (as) estudantes em representar graficamente a cidade, bem como a ausência de referenciais básicos para a localização, evidenciando dificuldades na compreensão das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas (CASTROGIOVANNI, 1998), como pode-se observar nas Figuras 8 e 9. No entanto, estes aspectos não fazem parte do escopo desta investigação.

Nas representações de cidade feitas pelos estudantes, ilustrou-se predominantemente o trajeto casa-escola (Figura 8), podendo-se perceber limitações em representação gráfica. De forma geral, os estudantes demonstraram dificuldades em ilustrar sua cidade de maneira mais completa, o que pode indicar para o estabelecimento de contatos

muito limitados com a cidade em que vivem, restringindo-se ao trajeto casa-escola. Outro aspecto que merece destaque refere-se às dificuldades encontradas pelos estudantes em construir representações dos espaços considerando-se as relações topológicas básicas. Segundo Almeida e Passini (2015, p. 33), “embora as relações espaciais topológicas elementares não envolvam referenciais precisos de localização, elas são a base para o trabalho sobre o espaço geográfico (e cartográfico)”. Considerando-se este aspecto, pode-se indicar que os/as estudantes apresentaram dificuldades relacionadas à simbologia gráfica, à proporcionalidade na representação (escala) e problemas referentes ao sistema de orientações, entre outras limitações que podem ser percebidas na Figura 8.

Figura 8 – A cidade segundo representações de estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (trajeto casa-escola)



Fonte: arquivo pessoal do autor

Em outro grupo de representações, os/as estudantes ilustraram a cidade simbolizando-a a partir de outros espaços, como pode ser percebido por meio das imagens apresentadas na Figura 9, em que a cidade, para os/as estudantes, é a praça central. Nestas imagens, podem ser identificados problemas de representação, já indicados quando se tratou da Figura 9; no entanto, destaca-se a apresentação de ilustrações da praça central da cidade a partir da visão oblíqua (estudante 6-E e estudante 7-B) e da visão vertical (estudante 6-B). Esta diferenciação é fundamental para a representação gráfica do espaço geográfico. Segundo Almeida (2001), “a representação a partir de diferentes pontos de vista é essencial para o aluno perceber que a perspectiva assumida pelo observador determina o que ele vai incluir no papel.” (ALMEIDA, 2001, p.77).

Figura 9 – A cidade segundo representações de estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (a praça central)



Fonte: arquivo pessoal do autor

Os/as estudantes do 8º e 9º anos, questionados sobre “O que é a cidade”, aproximaram suas definições daquelas indicadas pelos professores, como pode-se perceber nas respostas dos estudantes 8-H, “*é onde vive um monte de pessoas e tem supermercado, hospital, fórum, comarca etc.*”, ou ainda do (a) estudante 9I-B, “*é um lugar onde habita milhares de pessoas com ruas, casas e lugares grandes e etc.*”. Constatou-se, em certa medida, correlação entre as respostas indicadas pelos professores àquelas apresentadas pelos (as) estudantes. Identificou-se, inclusive, fragilidades relacionadas ao ensino de cidade, tendo em vista as proposições de Callai (2018).

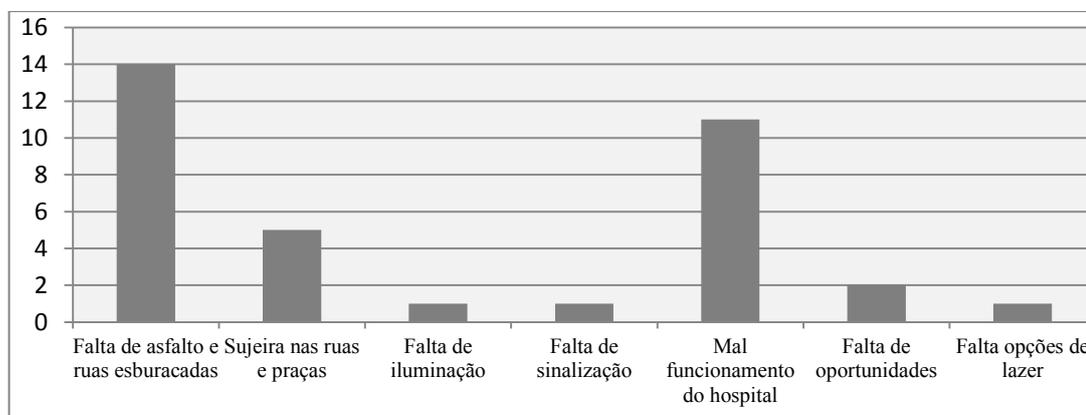
Estudar a cidade significa compreender a dinâmica social e espacial de modo a compreender a complexidade do lugar, superando a dimensão fragmentária e percebendo que os problemas não são simplesmente causados e originados no lugar pelas pessoas que ali vivem, mas que são parte de uma complexidade maior. (CALLAI, 2018, p. 124)

Nestes termos, colocam-se para análises as inter-relações e conexões que se dão em múltiplas escalas e se manifestam no espaço urbano. Neste sentido, cabe ao ensino de Geografia proporcionar aos estudantes possibilidades de leitura de mundo a partir de seu espaço mais imediato que é a cidade. Deste modo a BNCC indica que no processo de construção de aprendizagens efetivamente significativas, tem importância fundamental a “articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global.” (BRASIL, 2018, p. 362).

Questionados se conseguem identificar problemas da cidade em seus aspectos estruturais e funcionais, aproximadamente 24% afirmaram não conseguir identificar os problemas da cidade, enquanto que em torno de 76% dos (as) estudantes afirmaram que ‘sim’, e identificaram problemas de ordem estrutural: ‘a falta de asfalto nas ruas’, ‘sujeira nas ruas e praças’, ‘falta iluminação’ e ‘falta de sinalização’. Dentre os problemas de ordem funcional, identificou-se o ‘mau funcionamento do hospital’, ‘falta de oportunidades’ e a ‘falta de opções de lazer’, como pode-se observar no Gráfico 3.

Destaca-se, a partir da análise do gráfico, a insatisfação dos (as) estudantes quanto a problemas de infraestrutura e relacionados ao funcionamento de órgãos públicos, destacando-se a falta de asfalto, ruas com buracos e o mau funcionamento do hospital

Gráfico 3 – Problemas de ordem estrutural e funcional identificados na cidade pelos (as) estudantes do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão, de Novo Acordo-TO.



Elaborado pelo autor

Quando questionado aos estudantes se recordavam já ter estudado sobre a cidade em que vivem nas aulas de Geografia, 33% (11 estudantes) afirmaram que sim, enquanto 67% (22 estudantes) responderam não se recordar. Esses dados, quando observados por série/ano escolar (neste caso, dois grupos: o primeiro 6º e 7º anos e o segundo 8º e 9º anos), mostram que entre os/as estudantes do 6º e 7º ano, 27% (nove estudantes) afirmaram se recordar, enquanto que apenas 6% (dois estudantes) responderam que não se recordam de já ter estudado sobre a cidade onde moram. No 8º e 9º anos a situação se inverte: apenas 6% (dois estudantes) responderam sim, enquanto que os que afirmaram não se recordar totalizam 61% (20 estudantes). Esse quadro é justificável visto que, em grande medida, os/as estudantes apresentaram como resposta à pergunta “O que você se recorda de ter estudado nas aulas de Geografia?” os conteúdos do ano corrente. E, no 8º e 9º anos, há uma ampliação da escala de análise abordando-se temas relacionados ao contexto global; no entanto, há de se considerar que, segundo Cavalcanti (2008), “uma referência para o trabalho escolar com a geografia devem ser as demandas de uma sociedade global, com problemas espaciais determinados, e as demandas locais, que trazem questões geográficas da cidade, do bairro ou da região” (CAVALCANTI, 2008, p. 92).

Os/as estudantes, quando questionados sobre o que de importante tem na cidade em que vivem, e que deveriam estudar nas aulas de Geografia, indicaram temas diversos, como, por exemplo:

- “*Como poderíamos reduzir o calor na nossa cidade*” (estudante 6-B);
- “*Sobre as fazendas*” (estudantes 7-A e 7-C), “*sobre os rios*” (estudante 7-B);
- “*A economia, os rios, como surgiu, a sua cultura*” (estudante 8-D);

- “Os pontos turísticos” (estudante 9I-A), “o nosso rio” (estudante 9II-M), “mapeamento do município” (estudante 9II-L) ou ainda “a história de como começou e como era a cidade” (estudante 9I-G).

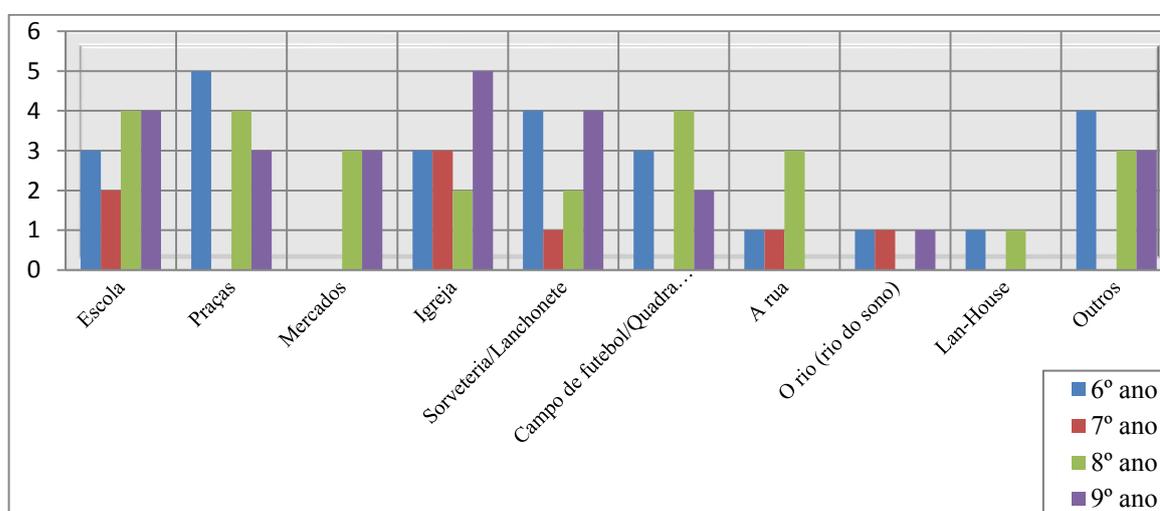
Essas respostas revelam aspectos da percepção dos (as) estudantes sobre a cidade em que vivem. Ressalta-se que os temas indicados pelos (as) estudantes se relacionam em grande medida a aspectos de ordem física e/ou estrutural, não se identificando aspectos ou características funcionais da cidade ou mesmo problemas de ordem política, econômica ou social entre os temas indicados pelos (as) estudantes.

A compreensão deste aspecto é fundamental para a construção de processos de ensino e aprendizagem, visto que segundo a BNCC,

No Ensino Fundamental – Anos Finais, espera-se que os alunos compreendam os processos que resultaram na desigualdade social, assumindo a responsabilidade de transformação da atual realidade, fundamentando suas ações em princípios democráticos, solidários e de justiça. Dessa maneira, possibilita-se o entendimento do que é Geografia, com base nas práticas espaciais, que dizem respeito às ações espacialmente localizadas de cada indivíduo, (BRASIL, 2018, p. 364)

Questionados sobre os lugares da cidade que os/as estudantes gostam, frequentam e/ou utilizam, optou-se por apresentar os seguintes espaços: escola, praças, mercados, igrejas, sorveteria/lanchonetes, campo de futebol/quadra poliesportiva, a rua, o rio (rio do sono), lan house e outros. Apresentou-se estes espaços por se compreender que estes são comuns e típicos a pequenas cidades (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Os lugares que os/as estudantes gostam, frequentam e/ou utilizam.



Elaborado pelo autor

Os/as estudantes justificaram suas escolhas por esses lugares afirmando entre outras justificativas que gostam desses lugares “*pela grande movimentação de pessoas*” (estudante 8-C), “*me sinto mais feliz*” (estudante 9I-D), ou “*porque é aonde dá para sair com os amigos, etc.*” (estudante 9I-H). Essas respostas denotam a necessidade dos (as) estudantes em partilharem espaços comuns com seus pares, onde relações diversas são constituídas. Nesse sentido, Dayrell (2007) alerta que “construir uma definição da categoria juventude não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais” (DAYRELL, 2007, p. 41), também sociais e políticos. Nestes termos, opta-se nesta pesquisa, por se reconhecer, segundo Paula e Pires (2013), que

os jovens são produtores do espaço urbano. Essa produção se dá, no entanto, pela projeção concreta desses sujeitos no espaço urbano, por meio da materialização de suas práticas espaciais cotidianas – que são ações espaciais rotineiras próprias dos jovens, marcadas por representações, símbolos, interesses, relações sociais e culturais –, exercidas na cidade em que vivem. (PAULA e PIRES, 2013. p. 89)

Dessa forma, entende-se que os/as estudantes ao ocuparem os referidos espaços da cidade produzem sociabilidades, encontram-se, conversam, constroem espaços comuns a determinados grupos e compartilham suas preocupações e alegrias. De acordo com Paula e Pires (2013), “sociabilidade se constitui em uma dinâmica de relações que se dá cotidianamente, e que acontece preferencialmente nos espaços de lazer e diversão, mas não apenas neles [...] pode estar presente nos espaços institucionais, tais quais a família, a escola, o trabalho ou as igrejas”. (PAULA e PIRES, 2013, p. 100). Ainda nesta perspectiva, Cavalcanti (2013) reforça que

A cidade é, pois, um espaço multicultural, é o lugar da copresença, da coexistência. Nessa compreensão de cidade, sua realidade e projetos, há de se fazer distinção entre os diversos grupos, seus desejos, anseios, rotinas, estilos e a desigualdade de participação social. A cidade a se almejar é o lugar da diferença, do contato, do conflito, em busca de menor divisão/separação espacial, menor dispersão, maior convívio entre os diferentes, menor desigualdade social. (CAVALCANTI, 2013, p. 77)

Entende-se, deste modo, que as práticas espaciais dos (as) estudantes na cidade são práticas formadoras de espaços e estes devem se constituir como instrumentos potencializadores, de forma mais ampla, da educação geográfica.

Ao questionar aos estudantes do 8º e 9º anos se a cidade em que vivem lhe oferece atividades culturais, espaços de lazer, práticas esportivas ou mesmo espaços para encontros fortuitos e casuais (questionamento exclusivo aos estudantes do 8º e 9º anos), nove estudantes

(41%) responderam que ‘não’, enquanto que para 12 dos participantes da pesquisa (55%) a cidade ‘sim’, lhes oferece os referidos espaços. No entanto, ao questionar os/as estudantes sobre quais são esses espaços, obteve-se predomínio de respostas associadas a práticas de esporte e/ou atividades físicas e às praças, como pode-se perceber na resposta do (a) estudante 8-C, “*praças, escolas e etc.*”, ou na resposta do (a) estudante 8-F, “*sim, a quadra esportiva e etc.*”. Merecem destaque as respostas dos (as) estudantes 9II-M ao responder que a cidade ‘não’ lhe oferece os referidos espaços. O/a estudante foi categórico (a) e afirmou “*porque não tem*”. Já o/a estudante 9I-A respondeu que ‘sim’, no entanto, indicou que “*tem poucas atividades culturais, falta muito ainda*”. Em geral, as respostas dos (as) estudantes indicam para a ausência de espaços e/ou atividades culturais e de lazer na cidade – aspecto demonstrado pela predominância de respostas limitando a indicar como tais espaços apenas as praças e os locais para prática de esportes.

Questionados sobre o que falta à cidade em se tratando de estruturas, espaços e oportunidades (questionamento também exclusivo aos estudantes do 8º e 9º anos), em geral, os (as) estudantes responderam indicando aspectos ligados ao lazer e ao consumo, ainda que se identifique em algumas respostas a busca por atender aos seus anseios pessoais de oportunidades de trabalho e emprego. Como pode-se constatar a partir das respostas indicadas pelos (a) estudantes ao afirmar que “*falta mais festas etc.*” (estudante 8-H), “*um clube, shopping, cinema*” (estudante, 9I-H), ou a resposta dada pelo (a) estudante 9I-F ao indicar que falta “*oportunidade de serviço*”. Aspectos também destacados por Paula e Pires (2013) ao afirmar que “é importante ressaltar que a relação que os jovens estabelecem com a cidade onde moram é de dependência e se dá pela carência de melhores oportunidades de trabalho, de serviços, de equipamentos urbanos, e de alternativas de locais e atividades para o uso do tempo livre” (PAULA e PIRES, 2013. p. 98).

Questionados se na cidade em que vivem tem algo que os/as estudantes não gostam, o número de respostas ‘sim’ e ‘não’ (48 estudantes) se apresentou de forma equânime. No entanto, dos (as) estudantes que responderam ‘sim’, destacam-se as respostas indicadas pelo (a) estudante 6-G, ao destacar que “*a praça não tem muito brinquedo, na verdade não tem nenhum...*”, a resposta do (a) estudante 8-H que indicou “*que não se tem muita coisa para fazer nela*”. Os/as estudantes 9I-A e 9II-K afirmaram que a cidade é “*muito parada*” e “*não tem evento, muito parada*”. Identifica-se, a partir das respostas a essa questão, que os/as estudantes demandam por espaços e por atividades de lazer.

Aos estudantes questionou-se, ainda, sobre o que os mesmos mudariam na cidade em que vivem. Responderam indicando desde aspectos relacionados à infraestrutura urbana

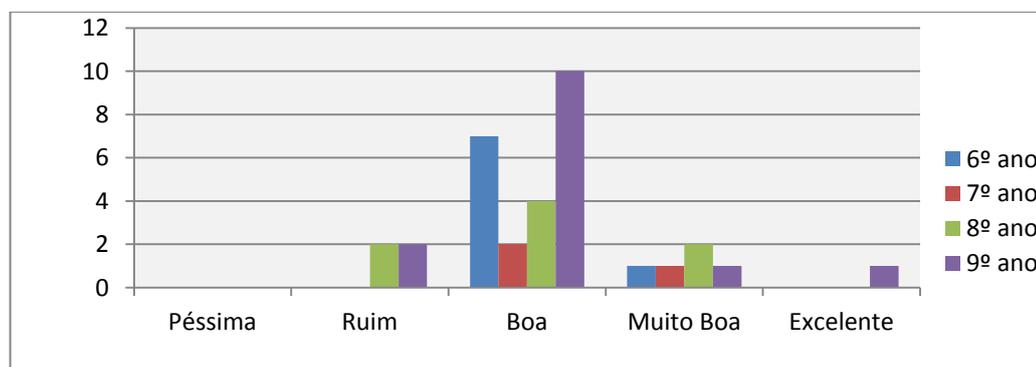
até o funcionamento de órgãos públicos, como indicado nas respostas do (a) estudante 6-B ao responder que *“arrumaria as ruas e o atendimento no hospital”*, e do (a) estudante 8-D que indicou como resposta *“a falta de oportunidade”*. Verificou-se também a partir das respostas dos (as) estudantes a necessidade de espaços relacionados ao lazer e diversão, *“tudo eu mudaria, festa tinha que ter, jogos esportivos”* (estudante 9I-A).

Percebe-se, deste modo, que os (as) estudantes identificaram os principais problemas de sua cidade, no entanto, não conseguiram compreender que a cidade também é resultado de múltiplos conflitos e também de suas práticas espaciais cotidianas.

Questionou-se aos estudantes do 8º e 9º anos *“Como deveria ser uma cidade ideal?”*. Destacaram-se as respostas que indicaram como cidade ideal aquela que possui *“bons hospitais, boas faculdades, praças de qualidade, escolas de qualidade e mais modernas”* (estudante 8-C), *“a cidade ideal para mim é aquela que tenha mais oportunidade, que tenha mais espaços de lazer, que tenha mais diversidade e mais cultura”* (estudante 8-D). O/a estudante 9II-I afirmou em sua resposta que a cidade ideal *“deve ser limpa e organizada com oportunidades para todos”*. Dessa forma, percebe-se que os/as estudantes, em certa medida, compreendem as limitações de sua cidade em se tratando da ausência e/ou mau funcionamento de órgão e espaços públicos, ou problemas relacionados à infraestrutura urbana, identificando, por exemplo, a falta de espaços para manifestações culturais, práticas esportivas diversificadas, ou mesmo a falta de lazer e diversão na cidade.

Por último, questionou-se como os/as estudantes classificam sua cidade. Embora tenham indicado uma série de problemas, tanto estruturais como funcionais, em grande medida os/as estudantes (aproximadamente cerca de 70%) classificaram a cidade como ‘boa’ e nenhum dos (as) estudantes classificou a cidade como ‘péssima’ (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Avaliação dos (as) estudantes sobre a cidade de Novo Acordo-TO



Elaborado pelo autor

Há de se destacar, no entanto, que estes aspectos parecem não indicar para a satisfação das necessidades e anseios dos (as) estudantes quanto à vida na cidade, visto que se identificou, por meio das respostas dadas à pesquisa, inúmeros problemas existentes no contexto urbano vivenciado pelos (as) estudantes.

A seguir, analisam-se aspectos gerais do Componente Curricular Geografia e as especificidades relacionadas ao ensino de cidade na educação geográfica apresentadas no currículo da rede estadual de ensino do estado do Tocantins, em processo de implantação.

3.3 O Componente Curricular Geografia no currículo da rede estadual de ensino do estado do Tocantins

O currículo da rede estadual de ensino do Tocantins, disponibilizado para as escolas no segundo semestre de 2019, encontra-se em vias de implementação em todas as unidades de ensino do estado, e foi organizado por blocos de acordo com áreas de conhecimento. Diferente da BNCC, o Estado optou por agrupar algumas áreas, ficando o currículo com uma primeira parte dedicada à Educação Infantil, outra parte concentra as orientações para a área de Ciências da Natureza e Matemática, uma parte reúne a área de Ciências Humanas e Ensino Religioso e, por último, o documento apresenta a área de Linguagens.

Considerando que a este estudo interessa a área de Ciências Humanas, especificamente, o Componente Curricular Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental, as considerações a seguir serão destinadas a este recorte e partem da análise do documento curricular do estado do Tocantins em sua relação com as proposições da BNCC no estabelecimento do currículo estadual.

Em uma primeira análise, quanto à estrutura do documento, identifica-se uma alteração no que se refere à ordem de apresentação no Documento Curricular do Estado do Tocantins em comparação com a estrutura da BNCC. No Documento Curricular do Estado do Tocantins, apresenta-se primeiro as Unidades Temáticas; em seguida, as Habilidades; posteriormente, os Objetos de Conhecimento e, por último; são indicadas sugestões pedagógicas direcionadas aos professores.

O Documento Curricular da rede estadual de ensino do Estado do Tocantins apresenta um breve texto introdutório para Ciências Humanas e para o Componente Curricular Geografia, apresentando as Competências da Área de Ciências Humanas e as Competências Específicas do Componente Curricular Geografia indicadas pela Base Nacional

Comum Curricular (BNCC). Observa-se que não há nenhuma diferença entre os dois documentos: o Documento Curricular do Estado do Tocantins mantém fidedignamente, sem nenhuma alteração, as competências específicas. O currículo da rede estadual de ensino do estado do Tocantins se propõe a estabelecer a conexão entre as Unidades Temáticas, as Habilidades e os Objetos de Conhecimento (os Objetos de Conhecimento apresentam-se estabelecidos no currículo da rede estadual de ensino). E, sobre esta tentativa de conexão, cabe destacar que é possível identificar algumas possíveis fragilidades no Documento Curricular de Geografia, por exemplo, a questão teórica sobre o raciocínio geográfico.

Nota-se uma confusão teórica quanto aos processos relacionados à construção do raciocínio geográfico no texto introdutório do Componente Curricular Geografia, quando se afirma que os sete princípios geográficos em junção com o pensamento espacial formam o raciocínio geográfico. No entanto, entende-se que o pensamento espacial se constrói pela operacionalização dos princípios geográficos e não pela sua junção. Compreende-se, segundo Duarte (2016, 2017a, 2017b), Duarte e Juliasz (2017), Juliasz (2017), González (2015), Castellar (2011, 2017), Castellar e Juliasz (2017) e Richter (2018), entre outros, que os princípios geográficos são operacionais para a construção do pensamento espacial e, estes, por sua vez, fundamentam uma forma geográfica de ver, ler e interpretar o mundo em constante transformação, de modo que a operacionalização dos princípios geográficos corrobora para a formação do pensamento espacial, e este para construção do raciocínio geográfico. Portanto, não se trata da junção ou do domínio dos princípios do raciocínio geográfico de forma estanque, mas de sua articulação e operacionalização, de modo que os princípios geográficos estão para o pensamento espacial e estes para a construção do raciocínio geográfico. Duarte (2017b) considera central a construção do pensamento ou raciocínio espacial para se desenvolver nos estudantes um modo de pensamento eminentemente geográfico.

Deve-se registrar a ausência de objetos de conhecimento que abordem as potencialidades turísticas do estado do Tocantins e suas implicações político-econômicas e sociais frente aos grandes desafios que as mesmas suscitam. Esta observação é pertinente visto que o tema turismo aparece no texto introdutório do Documento Curricular de Geografia e está ausente no quadro denominado ‘Organizador Curricular’²².

Os Objetos de Conhecimento relacionados às atividades econômicas associadas ao agronegócio não ensejam análises espaciais mais articuladas e em conexão ao mundo dito

²² O Documento Curricular do Estado do Tocantins é apresentado a partir de um quadro de estrutura análoga a organização da BNCC, neste quadro se encontram as Unidades Temáticas, as Habilidades, os Objetos de Conhecimento e sugestões pedagógicas aos professores (TOCANTINS, 2019)

globalizado (SANTOS, 2001). De modo que pode-se constatar que a temática agronegócio é apresentada de forma a não se evocar a análises espaciais mais complexas, visto que os Objetos de Conhecimento referentes a esta temática identificados no Documento Curricular do estado do Tocantins são “plantações de soja no Centro-Oeste e no Norte brasileiro” (TOCANTINS, 2019, p. 48) e “economia açucareira, cafeeira e atualmente soja, milho, calcário” (TOCANTINS, 2019, p. 67).

No que se refere ao Objeto de Conhecimento “plantações de soja no Centro-Oeste e no Norte brasileiro” (TOCANTINS, 2019, p. 48), apresentado como articulador da habilidade “analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos” (ibidem, p. 48), não se percebe a relação e a articulação necessárias à compreensão da situação geográfica (BRASIL, 2018) a partir do Objeto de Conhecimento em questão e a sua respectiva Habilidade, visto que, na BNCC, a referida habilidade propõe a análise das cadeias produtivas dos países latino-americanos e o Objeto de Conhecimento indicado pelo Documento Curricular do Estado do Tocantins limita-se apenas a estudar as plantações de soja na região centro-oeste e norte do Brasil. Este aspecto denuncia a fragilidade do Documento Curricular do Estado do Tocantins em estabelecer a articulação entre Habilidade e Objeto de Conhecimento.

Desse modo, entende-se que o referido Objeto de Conhecimento, da forma que se apresenta no currículo estadual, pouco contribui à análise espacial e geográfica do fenômeno. Apenas indica a necessidade de se tratar a temática, mas não consegue relacionar o tema com operações cognitivas para o desenvolvimento em sala de aula. Parece prefigurar apenas a descrição do fenômeno e não a sua análise, tampouco considera a complexidade política, econômica e social, uma vez que se compreende que a dinâmica da produção, circulação e consumo da soja ultrapassa os limites locais e regionais, e se integra às relações globais do modo econômico vigente. E, apenas a partir de sua descrição, limita-se à compreensão do fenômeno geográfico em análise.

O Objeto de Conhecimento “economia açucareira, cafeeira e atualmente soja, milho, calcário” (TOCANTINS, 2019, p. 67) é proposto como articulador para a habilidade “relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções” (ibidem, p. 67). O Objeto de Conhecimento proposto parece não se relacionar com a habilidade indicada pela BNCC, visto que esta busca associar a ocupação do referido espaço (no caso em questão, o campo como sinônimo de zona rural), suas respectivas intervenções ao meio natural, e se propõe também a avaliar os resultados destas intervenções. Enquanto que o Objeto de Conhecimento para esta habilidade, no

Documento Curricular do estado do Tocantins, não indica para a compreensão da temática em sua complexidade, visto que apresenta os ciclos econômicos pretéritos e aspectos econômicos atuais sem articulá-los, e tampouco se propõe a avaliar os resultados das intervenções ao meio natural. Estes aspectos contribuem para análises superficiais do contexto geográfico em estudo, o que empobrece a construção da habilidade em questão.

Portanto, os Objetos de Conhecimento acima apresentados parecem indicar apenas para a descrição em detrimento da análise espacial e geográfica em sua totalidade, perdendo a possibilidade de compreensão da situação geográfica e suas implicações, tanto em escala local como global. Haja visto que na BNCC da

fase final do Ensino Fundamental, pretende-se garantir a continuidade e a progressão das aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em níveis crescentes de complexidade da compreensão conceitual a respeito da produção do espaço. Para tanto, é preciso que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas [...] Desenvolvendo a análise em diferentes escalas, espera-se que os estudantes demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado. (BRASIL, 2018, p. 381)

Destarte, a BNCC indica para a gradativa progressão de habilidades que favoreçam análises espaciais de maior complexidade, tendo em vista que, para a compreensão da situação geográfica, deve-se perpassar a simples localização do fenômeno e considerar as dinâmicas locais e regionais, a fim de se compreender a distribuição, a extensão e as possíveis conexões do fenômeno ou situação geográfica em estudo, bem como a comparação e diferenciação em relação a outros fenômenos, estabelecendo ordem e favorecendo a representação cartográfica.

Cumprido destacar ainda que não se percebe Objetos de Conhecimento, no Documento Curricular do Estado do Tocantins, que abordem os riscos, prejuízos e impactos ambientais, sociais e culturais às comunidades tradicionais locais atingidas pela expansão agrícola representada pelo agronegócio, visto que o estado do Tocantins compõe o espaço que ficou denominado como fronteira agrícola. E, segundo Santos (2018), “a constituição e o avanço da fronteira agrícola sobre os cerrados brasileiros e mais recentemente sobre os espaços com cerrados dos estados que compõe o MATOPIBA²³ [é parte da] divisão territorial do trabalho em nível mundial.” (SANTOS, 2018, p. 577).

²³ Acrônimo representado pelas iniciais dos estados do Maranhão (MA), Tocantins (TO), Piauí (PI) e Bahia (BA).

Outro aspecto que se deve considerar na análise do Documento Curricular do Estado do Tocantins é representado pela adoção da antiga divisão territorial do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas, indicada pela habilidade “analisar e identificar as potencialidades econômicas regionais do estado do Tocantins, a partir das microrregiões: Bico do Papagaio, Araguaína, Miracema, Jalapão, Porto Nacional, Rio Formoso, Gurupi e Dianópolis.” (TOCANTINS, 2019, p. 41). A referida habilidade é proposta para o 7º ano como especificidade regional do currículo estadual. No entanto, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sustenta que, devido à amplificação e diversificação territorial do Brasil, tornou-se urgente

uma revisão das unidades subestaduais do espaço brasileiro. Assim sendo, o que se faz prioritário é a revisão das unidades mesorregionais e microrregionais, que nesse estudo recebem os nomes de Regiões Geográficas Intermediárias e Regiões Geográficas Imediatas, respectivamente. Essas escalas oferecem um retrato mais detalhado do território brasileiro e dos seus atributos. Nesse contexto, o Projeto Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias apresenta uma proposta metodológica que instrumentaliza e integra análises e expectativas de órgãos de planejamento estaduais [...] (IBGE, 2017, p. 9)

Nessa nova reorganização territorial do espaço brasileiro, segundo o IBGE (2017), o estado do Tocantins possui três regiões intermediárias (Araguaína, Palmas e Gurupi) e 11 regiões imediatas, sendo que a Região Intermediária Araguaína é composta pelas Regiões Imediatas Araguaína, Guaraí, Colinas do Tocantins, Tocantinópolis e Araguatins. A Região Intermediária Palmas é formada pelas Regiões Imediatas Palmas, Porto Nacional, Paraíso do Tocantins e Miracema. A Região Intermediária Gurupi é composta pelas Regiões Imediatas Gurupi e Dianópolis. Cumpre ressaltar que o município de Novo Acordo localiza-se na Região Imediata Palmas.

Nesse sentido, ressalta-se que a adoção expressa no Documento Curricular do Estado do Tocantins pela classificação territorial em mesorregiões e microrregiões já não é usual em pesquisas do IBGE, por não conseguir explicar as intensas e diversas transformações políticas, econômicas, sociais, espaciais e de ordem territorial ocorridas em fins do século XX e início do século XXI.

Embora se tenha realizado a análise do Componente Curricular Geografia no Documento Curricular do Estado do Tocantins, não faz parte do escopo desta investigação aprofundar acerca do currículo estadual em sua totalidade, tendo em vista que esta etapa da pesquisa se propõe a analisar a relação entre Habilidades e Objetos de Conhecimento que se relacionam direta ou indiretamente com o ensino de cidade na educação geográfica. Nesta

perspectiva, apresenta-se a seguir a relação entre habilidades que tratam do ensino de cidade e os seus respectivos Objetos de Conhecimento indicados no Documento Curricular do estado do Tocantins.

3.4 O ensino de cidade no Documento Curricular do estado do Tocantins

Cumprir destacar, mais uma vez, a fundamental importância do ensino de cidade na educação geográfica. Segundo Gomes (2013),

a morfologia urbana e a organização do espaço são descritas como um integral reflexo da sociedade; assim elas nos são apresentadas e assim nos são explicadas [...] a sociedade cria uma imagem espacial que é sua tradução morfológica concreta. A fisionomia da sociedade se encontra estampada no espaço. (GOMES, 2013, p. 256)

Deste modo, o espaço urbano se coloca como referência para o ensino de Geografia visto que traduz múltiplas possibilidades de compreensão e leitura de mundo, a partir do contexto apresentado nas cidades em suas relações de interdependências e conexões com outros espaços próximos e/ou distantes. A cidade traduz o modo de vida contemporâneo e todas suas implicações.

Para a referida análise, optou-se por produzir um quadro (Quadro 10), a partir do Documento Curricular do Estado do Tocantins, de forma a se apresentar as Habilidades relacionadas ao ensino de cidade e os seus respectivos Objetos de Conhecimento propostos pelo currículo estadual.

Quadro 10 – A relação Habilidade-Objeto de Conhecimento sobre o ensino de cidade no Documento Curricular do Estado do Tocantins

	Habilidades	Objeto de Conhecimento
6º ano	(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.	<ul style="list-style-type: none"> • A interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
	(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.	<ul style="list-style-type: none"> • O uso das bacias hidrográficas; • A importância dessas bacias e qual seu impacto e risco na atualidade; • As principais hidrelétricas do Brasil e do Tocantins.
	(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades humanas e dinâmicas climáticas; • As vantagens e desvantagens das práticas humanas em relação às dinâmicas climáticas; • Como são formadas ilhas de calor e quais as suas consequências?
7º ano	(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos	<ul style="list-style-type: none"> • A diversidade étnico-cultural da população brasileira;

	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.	<ul style="list-style-type: none"> • As comunidades indígenas e quilombolas do estado do Tocantins; • As comunidades ribeirinhas e caiçaras e seus direitos legais; • População urbana e rural no Brasil e no Tocantins;
8º ano	(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.	<ul style="list-style-type: none"> • A diversidade dos fluxos migratórios da população mundial e sua influência na população regional e local;
	(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.	<ul style="list-style-type: none"> • Os movimentos sociais brasileiros no campo e na cidade; • Os movimentos sociais no estado do Tocantins.
	(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.	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de trabalho rurais e urbanos na América e África.
	(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.	<ul style="list-style-type: none"> • Os maiores problemas, principalmente os de ordem estrutural da população e de condições de vida e trabalho nas grandes cidades da América Latina.
	(EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.	<ul style="list-style-type: none"> • Os problemas socioambientais urbanos que afetam a população na América Latina; • A segregação socioespacial nas Américas e suas desigualdades internas; • As características da situação urbana na América Latina; • O estudo das favelas, alagados e zonas de risco.
	(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.	<ul style="list-style-type: none"> • Representar cartograficamente as dinâmicas das redes urbanas e rurais na África e na América; • Representar cartograficamente as redes e ordenamento territorial de uso e ocupação do solo na África e na América.
	(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 valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.	<ul style="list-style-type: none"> • América: aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos; • África: aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos; • Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina.
9º ano	(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.	<ul style="list-style-type: none"> • O desenvolvimento econômico e a desigualdade socioespacial presentes nesses continentes; • As desigualdades socioeconômicas e a pressão sobre os ambientes físico-naturais da Europa, da Ásia e Oceania.
	(EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em	<ul style="list-style-type: none"> • A industrialização e as mudanças no mundo do trabalho; • Os novos formatos de trabalho no mundo e no Brasil frente às exigências da indústria;

	diferentes países, com destaque para o Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> • As questões atuais que configuram a produção agropecuária no Brasil e no mundo: o crescimento das cidades, a informatização da produção agropecuária e a diminuição dos empregos no campo, os avanços e as transformações das indústrias associados ao capital financeiro e internacional; • O êxodo rural decorrente das transformações na agropecuária e sua implicação na urbanização.
	(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.	<ul style="list-style-type: none"> • As mudanças técnicas e científicas e o aumento significativo da produção agropecuária na sociedade-urbana industrial; • O aumento da produção de alimentos/extinção da fome no mundo.

Fonte: TOCANTINS, 2017. (Elaborado pelo autor)

Inicialmente, deve-se se ressaltar que esta investigação abrange especificamente os Anos Finais do Ensino Fundamental. Desta forma, identificou-se no Documento Curricular de Geografia do estado do Tocantins habilidades que guardam relação direta ou indireta com ensino de cidade entre o 6º e o 9º anos do Ensino Fundamental. Desta forma, foram identificadas três habilidades no sexto ano, uma no sétimo, sete no oitavo ano e três no nono ano.

A primeira habilidade do Componente Curricular Geografia (anos finais) no currículo do estado do Tocantins a tratar do ensino de cidade, encontra-se no sexto ano (habilidade EF06GE07) e apresenta, como Objeto de Conhecimento, “a interação humana com a natureza a partir do surgimento da cidade” (TOCANTINS, 2019, p. 36). Deve-se ressaltar que o referido Objeto de Conhecimento apenas reproduz parte da Habilidade indicada pela BNCC, não refletindo avanço ou mudança que contribua para melhor se compreender as transformações sociais, desencadeadas a partir do surgimento das cidades. Desta forma, pode-se afirmar que o Objeto de Conhecimento em análise retrata a cidade como sendo um fenômeno da natural evolução da sociedade, e não como resultado da produção humana ao longo do tempo. Segundo Cavalcanti (2007),

Há uma lógica, pois, que orienta a produção do espaço urbano. Ela está relacionada com a característica de ser ao mesmo tempo produto e condição de produção social, já que o processo é contínuo e inclui o de reprodução. Isto refere-se a todas as esferas da vida: social, econômica, cultural... Por isso, produzir espaço, cidades, é reproduzir em todas essas esferas, desde a macro-econômica, que diz respeito, por exemplo, à dinâmica da cidade no contexto da globalização, colocando para ela novas tarefas e desafios, até o social, mais micro, como a organização diária da vida privada no âmbito das residências de seus habitantes. (CAVALCANTI, 2007, p. 12)

Neste entendimento, ao se trabalhar as temáticas relacionadas ao ensino de cidade em sala de aula não se deve abordar a cidade de forma fatalista e linear, visto que a cidade é resultado de conflitos e embates e é produzida e reproduzida constantemente por agentes diversos em múltiplas ações, em escalas global e local. Nesta perspectiva, Carlos (2011) sustenta que “entender o espaço urbano do ponto de vista da reprodução da sociedade significa pensar o homem enquanto ser individual e social no seu cotidiano, no seu modo de viver, agir e pensar” (CARLOS, 2011, p. 79).

A segunda Habilidade do sexto ano que se propõe a estudar a cidade (habilidade EF06GE12), indicada pela BNCC e presente no currículo do estado do Tocantins, busca identificar, a partir do consumo dos recursos hídricos e do uso das principais bacias hidrográficas do Brasil e do Mundo, as respectivas transformações nos ambientes urbanos. Deve-se destacar, no entanto, que para o estabelecimento desta relação as implicações associadas ao consumo dos recursos hídricos e as consequências decorrentes da produção de energia hidrelétrica devem ser consideradas, bem como os aspectos relacionados ao uso e ocupação do solo urbano. Tendo em vista aspectos sociais e ambientais que se manifestam neste contexto, como, por exemplo, construções em vertentes, poluição dos rios por atividades industriais do campo ou da cidade, impermeabilização do solo, entre outros problemas resultantes da relação entre o consumo dos recursos hídricos e uso das bacias hidrográficas e transformações dos ambientes urbanos.

Deste modo, tendo em vista a conexão necessária entre habilidade e objeto de conhecimento, pode-se afirmar que muito embora nesta habilidade esteja explicitada de forma literal a relação entre consumo de recursos hídricos, uso das bacias hidrográficas e transformações nos ambientes urbanos, não se identifica nos Objetos de Conhecimento propostos pelo Documento Curricular do Estado do Tocantins a referida associação. Este aspecto retrata a fragilidade do Documento Curricular do Estado do Tocantins em propor, no que se refere à temática em questão, Objetos de Conhecimento que possibilitem a clara construção da habilidade indicada pela BNCC.

O Documento Curricular de Geografia do Estado do Tocantins, ao tratar do ensino de cidade na terceira habilidade do sexto ano (habilidade EF06GE13), apresenta como temática central a relação entre as práticas humanas e dinâmica climática. Mais uma vez, os Objetos de Conhecimento propostos pelo currículo estadual apenas reescreveram parte da habilidade indicada pela BNCC. No entanto, buscou-se sanar um problema da habilidade apresentada pela BNCC no que se refere à forma vaga com que o problema ambiental tipicamente urbano da “ilha de calor” (BRASIL, 2018, p. 385) é exposto (entre parêntese e de

forma isolada). Neste sentido, o Documento Curricular de Geografia do estado do Tocantins traz como Objeto de Conhecimento para a referida habilidade o questionamento “Como são formadas ilhas de calor e quais as suas consequências?” (TOCANTINS, 2019, p. 38). Deve-se ressaltar, no entanto, que, embora tenha-se buscado melhor explicitação da temática referente à ilha de calor, não se estabeleceu relação a outros problemas ambientais típicos dos espaços urbanos. De modo que não foram abordados nem sequer na habilidade indicada pela BNCC, tampouco nos Objetos de Conhecimento apresentados pelo Documento Curricular do Estado do Tocantins, problemas ambientais urbanos resultantes da dinâmica climática, como, por exemplo, enchentes e inundações, inversão térmica, poluição do ar, entre outros.

A única habilidade do sétimo ano a apresentar a cidade, no Componente Curricular Geografia (habilidade EF07GE03) não o faz de forma direta, entretanto se propõe a reconhecer as territorialidades de diferentes povos do campo e da cidade. Contudo, o Objeto de Conhecimento em questão não encaminha possibilidades para a compreensão das diversas territorialidades que são indicadas pela BNCC, visto que, ao apresentar de forma reducionista “população urbana e rural no Brasil e no Tocantins” (TOCANTINS, 2019, p. 40) como articulador da habilidade, não se aprofunda no entendimento da formação dos territórios e das diversas territorialidades dos distintos grupos sociais que se constituem no espaço urbano, tampouco se propõe a entender conflitos decorrentes da diversidade encontrada nas cidades. Segundo Santos (2014a), “o mundo mudou e as transformações são cada vez mais intensas e velozes. O território a cada momento foi se organizando de maneira diversa, muitas reorganizações do espaço se deram e continuam acontecendo, atendendo aos reclamos da produção da qual é arcabouço” (SANTOS, 2014b, p. 52). A essas transformações se seguem diversos conflitos que se desdobram em múltiplos espaços, entre eles, a cidade.

No oitavo ano, ano escolar que apresenta maior número de habilidades relacionadas ao ensino de cidade (ao total sete habilidades), identificou-se que, de forma geral, busca-se ampliar a escala de análise, transitando desde aspectos locais à aspectos globais. Na primeira habilidade (EF08GE02), a ênfase se concentra na história das famílias no município e os fluxos migratórios da população mundial. O Objeto de Conhecimento articulador para a habilidade em questão é “a diversidade dos fluxos migratórios da população mundial e sua influência na população regional e local” (TOCANTINS, 2019, p. 43). Essa relação é importante para se perceber que as pessoas que habitam a cidade possuem origens diversas, o que favorece a compreensão dos fluxos migratórios, bem como aspectos relacionados à diversidade étnico-racial, a partir da escala geográfica mais imediata que é a cidade.

Na habilidade EF08GE10 enfocam-se os movimentos sociais do campo e da cidade em relação a outros movimentos sociais do cenário latino-americano. Deve-se destacar, no entanto, a ausência de questões problematizadoras, como, por exemplo, quais são os aspectos originários de tais movimentos, quais pautas reivindicatórias os mobilizam, quais os principais embates, conflitos, avanços e retrocessos – aspectos não contemplados nos Objetos de Conhecimentos articuladores da referida habilidade.

Na terceira habilidade relacionada ao ensino de cidade no oitavo ano (EF08GE13), apresenta-se a relação entre desenvolvimento tecnológico e científico e o mundo do trabalho. No entanto, o Objeto de Conhecimento parece estigmatizar trabalhos específicos para o meio urbano e para o meio rural, sem considerar os aspectos apresentados por Santos (1988) ao afirmar que

A agricultura passa, então, a se beneficiar dos progressos científicos e tecnológicos, que asseguram uma produção maior sobre porções de terra menores. Os progressos da química e da genética, juntamente com as novas possibilidades criadas pela mecanização, multiplicam a produtividade agrícola, e reduzem a necessidade de mão-de-obra no campo. A urbanização ganha, assim, novo impulso e o espaço do homem, tanto nas cidades como no campo, vai tornando-se um espaço cada vez mais instrumentalizado, culturizado, tecnificado e cada vez mais trabalhado segundo os ditames da ciência. (SANTOS, 2014b, p. 47)

Desta forma, o Objeto de Conhecimento para a habilidade em questão não parece considerar a tecnificação dos meios de produção e suas implicações, tanto no campo como nas cidades, indicadas por Santos (1988) – situação que acaba por delimitar, de forma simplista, tipos de trabalhos urbanos e rurais.

Na quarta habilidade, que trata do ensino de cidade no oitavo ano (EF08GE16), o foco central se configura na busca por analisar os principais problemas das grandes cidades da América Latina. O objeto de conhecimento para essa habilidade propõe a compreensão de problemas de ordem estrutural e as condições de vida e trabalho nos grandes centros urbanos da América Latina. Embora pareça adequada a relação entre habilidade e objeto de conhecimento, não é possível identificar, a partir do objeto de conhecimento proposto, as relações de desigualdades espaciais e territoriais internas e tão comuns a estes países.

Ainda no oitavo ano, a habilidade EF08GE17 se propõe a analisar a segregação socioespacial em cidades da América Latina. Esta habilidade pode ser considerada fundamental para a análise geográfica do fenômeno urbano, por possibilitar a compreensão de que as cidades são diferentes, que os espaços não são homogêneos e, a partir destes aspectos, questionar a organização das cidades brasileiras e da América Latina. Os objetos de

Conhecimento desta habilidade, no currículo estadual, tratam de questões socioambientais, desigualdades internas e do estudo das favelas, alagados e zonas de risco. Mais uma vez, na tentativa de promover a articulação entre Habilidade e Objeto de Conhecimento, o Documento Curricular do Estado do Tocantins reescreve a habilidade dividindo-a em objetos de conhecimento, perdendo a possibilidade de, a partir dos princípios do raciocínio geográfico, estabelecer comparações, conexões, diferenciações entre os distintos espaços urbanos latino-americanos. Nessa perspectiva, tem-se que considerar aspectos indicados por Cavalcanti (2007), ao afirmar que

Cidades latino-americanas, cidades brasileiras, com um processo relativamente recente de urbanização, com uma realidade social de desigualdades, têm, assim, um arranjo espacial possível de ser tomado em sua recorrência, sem desconsiderar as particularidades existentes. É por isso que pode-se analisar processos semelhantes de estruturação intra-urbana, que ocorrem na maioria das grandes cidades brasileiras, como centralização, centralidade, expansão, valorização, segregação, formação de periferias (CAVALCANTI, 2007, p. 11)

Destarte, pode-se considerar adequada a relação entre Habilidade-Objeto de Conhecimento apresentada, visto que busca analisar, a partir das grandes cidades da América Latina, problemas associados à segregação e exclusão no espaço urbano – aspectos importantes para a análise espacial e geográfica da cidade.

Na habilidade EF08GE18, abordam-se aspectos relacionados à representação cartográfica das dinâmicas urbanas e rurais. Pode-se considerar que os Objetos de Conhecimento orientam de forma acertada para a elaboração de mapas que representem as dinâmicas nos espaços rurais e urbanos da América Latina e África. Segundo Simielli (2018),

Os mapas nos permitem ter domínio espacial e fazer a síntese dos fenômenos que ocorrem num determinado espaço. No nosso dia a dia ou no dia a dia do cidadão, pode-se ter a leitura do espaço por meio de diferentes informações e, na cartografia, por diferentes formas de representar estas informações. (SIMIELLI, 2018, p. 94)

Na habilidade EF08GE20, a última do oitavo ano a tratar do ensino de cidade, a escala geográfica é ampliada ao se propor a análise dos aspectos demográficos, urbanos, político-econômicos, bem como debater sobre desigualdades sociais e econômicas e suas respectivas pressões sobre a natureza e riquezas de grupos de países dos continentes americano e africano. Embora se tenha ampliado a abordagem, os Objetos de Conhecimento denotam segmentação ao tratar a América e, posteriormente, a África, sem considerar as inter-relações, interdependências e conexões existentes entre os dois continentes.

No nono ano, o Documento Curricular de Geografia do estado do Tocantins, seguindo os delineamentos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), continua a propor análises geográficas em contexto macro. Nesta perspectiva, busca-se tratar de forma ampla e abrangente de aspectos gerais da Europa, da Ásia e da Oceania, de modo que a habilidade EF09GE09 busca analisar “aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais” (TOCANTINS, 2019, p. 51). Deve-se ressaltar que os Objetos de Conhecimentos atribuídos a essa habilidade propõem uma análise em linhas gerais, não se detendo a uma temática específica, tampouco a um espaço em particular ou mesmo às inter-relações entre estes espaços.

Na habilidade EF09GE12, busca-se estabelecer relação entre o processo de urbanização e as transformações da produção agropecuária, a expansão do desemprego estrutural e o papel do crescente capital financeiro em diferentes países, destacando-se, neste contexto, o Brasil. Corrobora-se, desta forma, a assertiva proposta por Sposito (2001) ao sustentar que

A cidade é, particularmente, o lugar onde se reúnem as melhores condições para o desenvolvimento do capitalismo. O seu caráter de concentração, de densidade, viabiliza a realização com maior rapidez do ciclo do capital, ou seja, diminui o tempo entre o primeiro investimento necessário à realização de uma determinada produção e o consumo do produto. (SPOSITO, 2001, p. 64)

Deste modo, para a habilidade em questão (EF09GE12), o Documento Curricular do estado do Tocantins propõe Objetos de Conhecimento que abordam as transformações decorrentes das relações de trabalho reconfiguradas, de forma geral, pelas exigências da indústria e, de forma específica, pela reestruturação da cadeia produtiva da indústria agropecuária. Os Objetos de Conhecimento, no currículo estadual para essa habilidade, apresentam ainda a relação entre o processo de urbanização e o crescente uso de tecnologias na produção agropecuária. Deste modo, o Documento Curricular do Estado do Tocantins estabelece associação entre “a informatização da produção agropecuária e a diminuição dos empregos no campo” (TOCANTINS, 2019, p. 52). Entende-se, desta forma, que os Objetos de Conhecimento propostos para essa habilidade apresentam um conjunto de temáticas que corroboram a importância do ensino de cidade e o colocam como articulador fundamental para a educação geográfica.

Na última habilidade, que aborda o ensino de cidade no nono ano (EF09GE13), enfoca-se a produção agropecuária na sociedade urbano-industrial e a questão das

desigualdades de acesso e distribuição dos recursos alimentares e de matérias-primas. Para esta habilidade, os Objetos de Conhecimento indicados tratam as mudanças técnicas e científicas que promoveram o aumento da produtividade, fato este que coloca como possibilidade a extinção da fome no mundo. Contudo, nos respectivos Objetos de Conhecimento não se abordam as implicações da associação entre a produção agropecuária em países pobres e o capital financeiro internacional, com consequências nefastas para regiões e países situados à margem do capitalismo central.

Portanto, pode-se afirmar que a análise do Documento Curricular do Estado do Tocantins, em comparação com as proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), revela um quadro preocupante. Pois, o currículo estadual apresenta interpretações equivocadas e reducionistas das habilidades indicadas pela BNCC e sinaliza, em grande medida, para a simples descrição de fenômenos, de modo que a relação entre Objetos de Conhecimento e Habilidades é frágil e não avança na construção de análises e compreensões das situações geográficas levantadas pelo documento nacional.

Em grande medida, o Documento Curricular do Estado do Tocantins se apresenta de forma limitada frente às inúmeras possibilidades de análises e interpretações indicadas pela BNCC. De modo que o currículo estadual não avança no sentido de materializar no currículo as possibilidades e potencialidades da inter-relação entre Unidades Temáticas -> Objetos de Conhecimento -> Habilidades, tampouco se propõe a utilizar as interações entre os princípios do raciocínio geográfico na relação entre Objetos de Conhecimento-Habilidades. Deve-se destacar ainda que, na estruturação dos Objetos de Conhecimento, o currículo estadual se deteve apenas a reescrever as habilidades, restringindo as possibilidades de análises espaciais e geográficas indicadas pelas BNCC. E, quando os Objetos de Conhecimento conseguiram articular concretamente essa relação, o fizeram de forma frágil, de modo a limitar a leitura e compreensão de mundo.

Em suma, esta investigação se deteve em buscar a relação existente entre Habilidades e Objetos de Conhecimento associados ao ensino de cidade do Componente Curricular Geografia Anos Finais do Ensino Fundamental, propostos pelo Documento Curricular do estado do Tocantins, em sua relação com as proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora não tenha sido do interesse desta pesquisa, esta análise se coloca também como um convite a se estudar os desdobramentos da BNCC na configuração dos currículos estaduais nas unidades da federação brasileira.

Portanto, buscou-se apresentar concepções de estudantes e professores sobre a importância do ensino de Geografia na escolarização básica destacando visões sobre o ensino

de Geografia, de forma ampla e geral. Evidenciou-se ainda relevância de se analisar a cidade, no ensino de Geografia, como objeto de conhecimento, mas fundamentalmente como espaços vivido e percebido, de modo que se apresentou a cidade na dimensão do espaço imediato, ou seja se buscou vislumbrar a cidade a partir da perspectiva dos estudantes e professores. Se apresentou ainda um análise da articulação entre unidades-temáticas-habilidades-objetos de conhecimento trazidas pelo currículo do estado do Tocantins, de modo que se identificou fragilidades e imprecisões nessa relação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final deste percurso investigativo, uma nova reflexão se faz necessária, reflexão esta que deve questionar se as repostas, indicações e sinalizações apresentadas contemplam o problema central e os objetivos iniciais da pesquisa. Contudo, deve-se destacar que, no percurso de desenvolvimento deste trabalho, procurou-se evidenciar a importância da Geografia como ciência fundamental para a compreensão e leitura do mundo e se advogou e reafirmou a relevância do ensino de cidade na educação geográfica.

Deste modo, a pesquisa se concentrou inicialmente em apresentar aspectos teórico-metodológicos que estruturaram o ensino de Geografia no Brasil. Assim, se considerou a história de constituição da Geografia como ciência moderna, evidenciando aspectos como a dualidade de vertentes teórico-conceituais (francesa e alemã).

O percurso metodológico adotado pela Geografia, assim como as outras ciências modernas, iniciou com os postulados do positivismo clássico (método único de investigação para ciências naturais e sociais, a pretensa despolitização do discurso científico, a supervalorização de aspectos empíricos – situações mensuráveis e palpáveis, entre outros). Dadas as condições histórico-materiais, a releitura do positivismo clássico (neopositivismo) propôs a utilidade prática para o saber científico e, dessa releitura, no contexto geográfico, surgiu a Nova Geografia que, utilizando das novas tecnologias e de um exacerbado rigor matemático, escamoteava sua real finalidade, que posteriormente se desvelou como sendo uma estratégia de manutenção da estrutura política, social e econômica vigente.

Os pressupostos metodológicos da Nova Geografia começaram a ser questionados por não conseguirem responder a contento às novas situações que se colocavam para a análise, como, por exemplo: a mecanização das atividades agrícolas e a intensificação de processos de urbanização, a aplicação das novas tecnologias aliadas à produção industrial, a expansão capitalista através da globalização da economia, entre outras situações. É neste contexto que correntes marxistas ganham espaço em uma nova releitura teórico-metodológica da ciência geográfica. Assim, consolida-se uma pluralidade de abordagens metodológicas para a análise dos fenômenos geográficos e a Geografia se reestrutura adotando como objeto de análise e estudo o espaço geográfico. Em linhas gerais, o espaço passa a ser central para a análise geográfica em detrimento da paisagem e abandona-se a unicidade metodológica, promovendo análises geográficas a partir de métodos diversos.

Para o ensino de Geografia, essas transformações teórico-metodológicas promoveram também questionamentos quanto à Geografia que se praticava na escolarização

básica. O ensino de Geografia que tinha se prestado como elemento fundante do nacionalismo-patriótico, no período de constituição dos estados nacionais modernos, servia agora para a manutenção da ordem política, econômica e social vigente. A Geografia dos professores, assim denominada por Lacoste (2012), servia para escamotear a real finalidade do saber geográfico. Assim, o ensino de Geografia pautava-se em práticas mnemônicas e apenas descritivas aspectos que dificultavam a compreensão do mundo e limitava as possibilidades de transformação da ordem social. Neste percurso, identificou-se a associação entre os pressupostos tradicionais da Geografia e os postulados da educação tradicional, de modo que pode-se afirmar que estes aspectos contribuíram para a fragilização do ensino de Geografia e seus respectivos processos de aprendizagem.

O movimento de renovação da ciência geográfica engendrou um conjunto de possibilidades para o ensino de Geografia, como a adoção da relação entre os saberes cotidianos e os conhecimentos científicos historicamente constituídos e um conjunto renovado de temáticas que passaram a ser objeto de análise no ensino de Geografia.

Neste sentido, se reafirma e defende a necessidade de estudar a cidade no ensino de Geografia, por ser o espaço urbano *lócus* privilegiado de materialização de diversas manifestações espaciais e geográficas e a compreensão deste contexto se apresenta como fundamento inicial para a consolidação da educação geográfica. Deste modo, nesta investigação, se considerou que a cidade é ao mesmo tempo espaço individual e coletivo, que é produzido por múltiplos agentes e abriga em seu interior aspectos culturais, políticos, econômicos, sociais e ambientais, responsáveis por estruturar as sociedades em seus distintos espaços. Por esta razão, compreende-se a importância que a cidade tem para a educação geográfica, entendendo que, na cidade, múltiplas realidades se colocam à compreensão e que estes aspectos são fundamentais para a leitura e compreensão da realidade-mundo. De modo que pode-se afirmar que a cidade como espaço de vivência cotidiana tem uma forte dimensão geográfica, como objeto de conhecimento para o ensino de Geografia se apresenta como mediação para construção de aprendizagens significativas sobre aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais que se materializam no cenário urbano e revelam múltiplas formas exclusão e desigualdades sócio-espaciais.

Desta forma se compreendeu que os processos de construção de aprendizagens, a partir do objeto de conhecimento cidade podem e devem ser melhor desenvolvidos, para se fortalecer e se potencializar a formação efetiva de conceitos e a construção de processos cognitivos mais amplos tendo como objetivo a construção de competências necessárias para se progredir em estudos futuros ou na inserção no mercado de trabalho. Para que esse

processo seja realmente consolidado, o ensino de Geografia deve ter como referência inicial aspectos da vida cotidiana dos estudantes em seus espaços mais imediatos (na cidade) em articulação a conhecimentos geográficos sistematizados, aspectos estes, que não devem ser apresentados de forma estanque e limitada, mas de forma a possibilitar a compreensão da progressão em escala espacial e geográfica e também considerar as inter-relações e interdependências inerentes à situação geográfica em análise.

Após destacada a importância do ensino de Geografia e reafirmado a relevância do ensino de cidade na educação geográfica, investiu-se esforços na compreensão dessa relação, a partir do conjunto de transformações da educação nacional em fins do século XX e primeiro quartel do século XXI. Neste sentido, se construiu uma linha do tempo que apresentasse essas transformações, partindo da promulgação da Constituição Federal, de 1988, passando pela reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a reformulação do Plano Nacional de Educação (PNE) e, por fim, culminando com a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que deve ser compreendida, de forma geral, como construção histórica resultante de aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, e também aspectos didático-pedagógicos de forma mais específica.

Deste modo, buscou-se a partir da BNCC, identificar a progressão de habilidades no ensino de Geografia, que abordam o objeto de conhecimento cidade, buscando a partir da relação estabelecida entre unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, que tratam do ensino de cidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a compreensão da progressão de habilidades trazidas pela BNCC. Esse entendimento permitiu. Nesta etapa da pesquisa se identificou, na BNCC dos anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, 27 habilidades que abordam explicitamente a cidade como objeto de conhecimento, no entanto deve-se destacar que a cidade está presente de forma indireta em muitas outras habilidades, articulando processos de aprendizagens sobre diversos outros aspectos, podendo se afirmar, desta forma, que a cidade se impõe como mediação na construção de aprendizagens efetivamente significativas.

Neste percurso destacou-se, as possibilidades e potencialidades em se trabalhar o ensino de Geografia a partir dos princípios do raciocínio geográfico, e a importância destes princípios para a formação do pensamento espacial e para a construção do raciocínio geográfico – aspectos fundamentais para a leitura compreensão do mundo em que se vive. De modo que se apresentou um quadro com os princípios do raciocínio geográfico adotados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerados essenciais para a construção de processos cognitivos que resultem em aprendizagens efetivamente significativas.

A pesquisa empírica, em contexto escolar, realizada junto a estudantes e professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão, de Novo Acordo-TO, buscou caracterizar a relação estabelecida por estudantes e professores quanto à importância do ensino de Geografia e à relevância de se estudar a cidade na educação geográfica. Deste modo, se aplicou questionários com vistas a se identificar concepções de Geografia e de cidade, trazidas por professores e estudantes, apresentando a relação entre a vida cotidiana dos mesmos e contexto do ensino de Geografia na escola. Assim sendo, se aplicou questionários a 33 estudantes e 2 professores e os resultados da pesquisa permitem afirmar que os professores apresentam problemas quanto ao domínio de aspectos teórico-metodológico referentes à ciência geográfica de forma geral e apresentam também dificuldades em articular, no ensino de Geografia, aspectos do cotidiano dos estudantes aos objetos de conhecimentos trabalhados em sala de aula. Em grande medida os estudantes reafirmaram, ou mesmo reproduziram as dificuldades apresentadas pelos professores em se compreender e explicar a importância da presença Geografia enquanto Componente Curricular na escolarização básica, também não conseguiram compreender a relevância da cidade como espaço de vivência, como construção teórica, objeto de investigação geográfica. De modo, a pesquisa revelou aspectos preocupantes, primeiro quanto ao domínio teórico conceitual de professores e estudantes no que se refere à Geografia e, em segundo lugar, a pouca compreensão que demonstraram ter sobre a cidade e sua importância para o ensino de Geografia.

Destacou-se nas respostas dos questionários uma grande fragilidade em se definir o que é a cidade, aspecto totalmente compreensível visto que a cidade onde moram apresenta poucas características urbanas. Evidenciou-se, também, grandes limitações quanto à ocupação dos espaços da cidade (restringindo-se, em grande medida, ao trajeto casa-escola e a praça do centro da cidade). Revelou-se ainda pouca relação entre os saberes construídos pelos estudantes na (e sobre) cidade e os conhecimentos geográficos, denotando distanciamento entre saberes cotidianos e conhecimentos científicos sistematizados. Por último ressalta-se, neste percurso se analisou também o currículo do estado do Tocantins, em vias de implementação e se destacou a pouca relação estabelecida entre Objetos de Conhecimento e Habilidades que podem fragilizar as possibilidades e potencialidades indicadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Destarte, nesta análise, buscou-se apresentar aspectos teórico-metodológicos da ciência geográfica, definindo, caracterizando e destacando a importância da cidade para a Geografia, especificamente para a Geografia Escolar. Evidenciou-se também as

transformações na educação nacional quanto à sua estrutura, que promoveram no Componente Curricular Geografia a adoção explícita dos princípios do raciocínio geográfico fundamentais para se possibilitar, a partir do ensino de Geografia, a compreensão do mundo em que se vive. Esta investigação foi complementada ainda pela pesquisa empírica que revelou situações desafiantes à efetivação do processo de ensino e aprendizagem em Geografia em contexto escolar.

Ao fim desta investigação, compreendeu-se que o percurso de constituição da Geografia, como ciência moderna, passou pela compreensão dos aspectos históricos, teórico-metodológicos da ciência geográfica, tendo em vista que a compreensão de tais aspectos é imprescindível à análise espacial e geográfica de todo e qualquer fenômeno. A reflexão trazida evidenciou-se a relevância de se estudar a cidade na educação geográfica, por ser este o espaço imediato de vivência cotidiana dos estudantes. De modo a se reafirmar, que o ensino de cidade na educação geografia é fundamental por possibilitar a articulação entre saberes cotidianos e conhecimentos científicos historicamente construídos.

Nesta busca por explicitar a importância do ensino de Geografia e da relevância do ensino de cidade na educação geográfica, foi fundamental a compreensão das transformações no cenário educacional do país. Assim, explicitou-se o percurso de constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iniciado com a promulgação da Constituição Federal Brasileira, em 1988, passando pelas reformulações trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a instituição das DCN's e PCN's, reformulação do Plano Nacional de Educação e, por fim, a construção da BNCC. Assim, entendeu-se que a educação nacional tem passado por constantes transformações e que estas são traduzidas em reformulações no processo de construção dos currículos.

A análise do componente curricular Geografia, no campo das Ciências Humanas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permitiu a compreensão da nova estrutura, em termos de organização, da educação nacional trazida pela BNCC, podendo-se afirmar que a articulação entre as Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades, são adequadas aos processos de ensino e aprendizagem que se pretende construir, embora nem sempre esses processos encontrem-se materializados claramente nos currículos estaduais. A análise do componente curricular Geografia permitiu também a identificação e compreensão da progressão de habilidades, entendendo que as habilidades propostas para os anos iniciais partem de situações simples do cotidiano e a cada ano subsequente progridem para situações mais abrangentes e complexas, partindo-se da constante inter-relação entre o local e o global.

Destacou-se dessa forma a progressão de habilidades relacionadas ao ensino de cidade, identificando que elas estão presentes em todos os anos escolares do Ensino Fundamental e trazem inicialmente aspectos do cotidiano dos estudantes, como a rua, o bairro a cidade, e progredem de forma escalar para a análise da cidade considerando aspectos regionais e globais. Deste modo identificou-se que o princípio geográfico da conexão articula aspectos locais a fenômenos mais regionais e globais associando espaços mais imediatos à fenômenos e situações geográficas mais amplas e abrangentes.

Neste estudo, realizou-se também uma análise do novo currículo do estado do Tocantins (em vias de implantação) e destacou-se a frágil articulação entre as unidades temáticas, objetos de conhecimento e as habilidades, aspectos que limitam as possibilidades e potencialidades de compreensão e leitura do mundo em que se vive.

A pesquisa empírica, resultado da aplicação de questionários aos estudantes e professores, revelou um quadro de pouca aproximação entre a cidade vivida e a cidade estudada pelos estudantes. Assim, se identificou dificuldades dos professores e estudantes em definir em se caracterizara cidade, revelando limitações de ordem teórico-metodológica e conceituais, bem como dificuldades de aprendizagens, respectivamente. Outro aspecto que mereceu destaque na pesquisa referiu-se à limitação de espaços na cidade vivenciados pelos estudantes (quase que exclusivamente restringindo-se ao caminho casa-escola e à praça central), aspecto este, que indica para as poucas possibilidades de se viver a cidade, tendo em vista que Novo Acordo-TO é uma cidade pequena e apresenta poucas características urbanas, segundo classificação de Lefebvre (1999).

Portanto, a partir desta investigação, se defende e reafirma a importância da Geografia, e especificamente do ensino de Geografia na Educação Básica como condição e meio para a realização da leitura e compreensão do mundo em que se vive, tendo em vista sua transformação. Se destaca ainda a relevância do ensino de cidade como mediação para se abordar concretamente uma diversidade de temáticas, de forma a aproximar saberes cotidianos e conhecimentos científicos na construção de aprendizagens efetivamente significativas. Assim, os princípios do raciocínio geográfico se colocam como fundamentais, princípios estes que precisam ser melhor apropriados e trabalhados pelos professores em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: Iniciação cartográfica na escola**. 5ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2001. 116p.

_____. Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos. *In*: ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia Escolar**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 145-172

_____.; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 15ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2015. 90p.

ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. **O Ensino de Geografia: perspectivas histórico-curricular no Brasil republicano**. 2012. 139p. Tese (doutorado). UFC, Fortaleza – Ceará. 2012. Disponível em: < <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7603/1/2012-TESE-RLARAUJO.pdf>>. Acesso em: 11 de dez. 2018.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução: Paloma Vidal. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. 370p.

BENTO, Izabella Perracini. A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do Ensino Médio e da potencialidade do lugar. 2013. 260p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, 2013. Disponível em: < <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4280>> Acesso em: 08 de out. 2019.

_____. A cultura Geográfica de jovens escolares. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza,; CHAVEIRO, Eguimar Felício,; Pires, Lucineide Mendes,. **A Cidade e seus jovens**. Goiânia: PUC/Goiás, 2015. 223p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2018, 600p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em 20 de ago. 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018). MEC/Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB). Brasília – DF, 2018. 16p. Disponível em: < <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>. Acesso em: 27 de ago. 2019.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília – DF. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 05 de fev. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília – DF, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 19 de fev. 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em 21 de ago. 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC/Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: 2013, 526p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 22 de ago. 2019.

_____. **Lei complementar n. 124 de 03.01.2007**. Institui a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília-DF, 04 de Janeiro de 2007. Seção 1 p. 1. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp124.htm>. Acesso em: 04 de dez. 2019.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: Geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/ SEF, 1998. 156 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>> Acesso em: 22 de ago. 2019.

_____. **Decreto-lei nº 311, de 2 de março de 1938**. Dispõe sobre a divisão territorial do país e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, de 2 de março de 1938. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-311-2-marco-1938-351501-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 de jan. 2020.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In. CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas de reflexões. Porto Alegre: Ed. UFRGS/AGB-PA, 1999. p.57-66.

_____. A cidade como conceito e como conteúdo. In: _____ ; OLIVEIRA, Tarcisio Dorn de,; COPATTI, Carina. **A cidade para além da forma**. Curitiba: Editora CRV. 2018. p. 115-128 (Coleção Cidade: Conhecer e interpretar para compreender o mundo da vida – Volume I)

_____. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino?. **Terra Livre**. n. 16, São Paulo: 2001. p. 132-152. Disponível em < <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/353>>. Acesso em: 11 de jan. 2020

_____. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Caderno CEDES**, v. 25, n 66. Campinas – SP, maio/agosto, 2005. p. 227-247. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso em: 28 de dez. 2019.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. 6ed. In: CASTROGIOVANNI et al. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Medição. 2008. p. 85-136

_____. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa; MORAES, Loçandra Borges de. (org.). **Formação de Professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: Vieira, 2010. p. 15-38 Disponível em <<http://nepeg.com/livros/formacao-de-professores-2/>>. Acesso em: 12 de abr. 2019.

_____; MORAES, Maristela Maria de. Educação geográfica, cidadania e cidade. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial 2017. pp.82-100. Disponível em <<https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4771>>. Acesso em: 06 de jan. 2020

CARLOS, A. F. A. A virada Espacial. **Mercator**, Fortaleza-CE, v. 14, n. 4. p. 7–15. Dez, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mercator/v14nspe/1984-2201-mercator-14-04-spe-0007.pdf>>. Acesso em: 17 de set. 2019.

_____. **O Espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: contexto, 2007a. 123p. Disponível em <http://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/Espaco_urbano.pdf>. Acesso em 12 de abr. 2019.

_____. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007b. 85 p. Disponível em <http://www.gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/O_lugar_no_do_mundo.pdf>. Acesso em 14 de abr. 2019.

_____. **A cidade**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2011. 98p. (Coleção repensando a Geografia).

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Da “organização” à “ produção” do espaço no movimento do pensamento geográfico. In: _____ et. al. **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 53-74.

_____. A Educação geográfica: A psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 de jan. 2019.

_____. Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Novos Rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagens e tecnologia**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 121-135.

_____; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo, Cengage Learning, 2014. 161p.

_____; JULIASZ, Paula Cristiana Strina,. Educação Geográfica e pensamento espacial: Conceitos e representações. **Revista Acta Geográfica**. Edição especial: ensino de Geografia. p. 160-178, 2017. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4779>> Acesso em: 19 de set. 2019.

_____. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 207-232, 2017b.

Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/494> >. Acesso em 20 de set. 2019.

_____. Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Signos Geográficos**: Boletim NEPEG de Ensino de Geografia. Goiânia-GO, v. 1, 2019. p. 01-20. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59197>>. Acesso em: 10 de set. 2019.

CASTORINA, José Antonio. Piaget e Vigotsky: novos argumentos para uma controvérsia. **Caderno de Pesquisas**, n. 105, nov.1998. p. 160-183. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/708/724>>. Acesso em: 09 de out. 2019

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. 6ed. In: _____. et al. **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Medição. p. 13-84.

CAVALCANTI Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16 ed. Campinas: Papyrus, 1998. 192p. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. A cidadania, o direito a cidade e a geografia escolar - Elementos de geografia para o estudo do espaço urbano. **GEOUSP**: Espaço e Tempo (Online), n.5, p. 41-55. 1999a. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.1999.123346>> Acesso em: 12 de abr. 2019.

_____. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, São Paulo, n° 14, 1999b. p. 125-145. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/377> >. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>>. Acesso em 19 de jul. 2018

_____. Bases Teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: _____. (org.). **Formação de Professores**: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Vieira, 2006. 152p. p. 27-51. Disponível em <<http://nepeg.com/livros/formacao-do-professor/>>. Acesso em: 12 de abr. 2019.

_____. Cidade e vida urbana: a dinâmica do/no espaço intra-urbano e a formação para a participação em sua gestão. In: CAVALCANTI, Lana de Souza,; PAULA, Flávia M. de Assis (org.). **A cidade e seus lugares**. Goiânia: Editora Vieira, 2007. p. 10-28.

_____. Formação inicial e continuada em Geografia: Trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, Beatriz Aparecida,; SOUZA, Vanilton Camilo de, **Formação de professores**: reflexões do atual cenário sobre o ensino de Geografia. Goiânia: Editora Vieira, 2008. 85-104

_____. Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. **Revista Geográfica de América Central**, n. Especial - EGAL, II Semestre, 2011. Costa Rica. p. 1-18. Disponível em <<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2900>>. Acesso em: 15 de nov. de 2019.

_____. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. 3 ed. Campinas: Papirus, 2012a. 190p. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012b. 289p.

_____. Jovens Escolares e a cidade: Concepções e Práticas espaciais Urbanas Cotidianas. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, Volume Especial, n. 35, p. 74-86, 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/2171/2611>>. Acesso em: 12 de jun. 2018.

_____. Jovens escolares e sua Geografia: Práticas espaciais e percepção no/do cotidiano da cidade. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; CHAVEIRO, Eguimar Felício; PIRES, Lucineide Mendes (Org.). **A cidade e seus Jovens**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015. p. 13-29.

_____. 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** / Universidade Federal de Goiás, Goiânia - GO, v. 36, n. 3, set./dez. 2016. p. 399-419, Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337148745002>> Acesso em: 12 de abr. 2019.

_____. O ensino de Geografia e demandas contemporâneas: práticas e formação docentes. In: ALVES, Adriana Olivia; KHAOULE, Anna Maria Kovacs. (org.). **A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais**. Goiânia: C&A & Comunicação, 2017. p. 15-32

_____. Ensino de Geografia e diversidade: construção conhecimentos geográficos escolares e atribuições de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. M. V. **Educação Geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo – SP: Contexto, 2019. p. 66-78. (Novas abordagens, GeoUSP, v. 5)

_____. CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012. p. 11-37. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>>. Acesso em 04 de fev. 2020.

_____. COUTO, Marcos A. C. Base nacional comum curricular - BNCC componente curricular: Geografia. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**, v. 12 n. 19. p. 183-203. jul./dez. 2016

_____. CHIZZOTTI, A. A constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988**. Autores Associados, 2005. p.31-53.

_____. Espaço: um conceito-chave da geografia. 2ª Edição. In CASTRO, Iná Elias de,; GOMES, Paulo Cesar da Costa,; CORRÊA, Roberto Lobato,. **Geografia: Conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 15-48

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 25, n. 24, Set.-Dez. 2003. p. 40-52. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 19 de Maio 2019.

DIAS, Maria Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V. 14, n. 1, Janeiro/Junho de 2010. p. 73-78. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08>>. Acesso em: 26 de ago. 2019

DUARTE, Ronaldo Goulart. **Educação Geográfica, Cartografia escolar e Pensamento espacial no segundo segmento do Ensino Fundamental**. 2016. 310p. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Departamento de Geografia – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10112016-135000/en.php>>. Acesso em: 22 de set. 2019.

_____. A linguagem cartográfica como suporte ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos da Educação Básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 187-206, 2017a. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/493>>. Acesso em 20 de set. 2019.

_____. A cartografia escolar e o pensamento (Geo)espacial: alicerces da Educação Geográfica. In: ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira et. al (org.). **Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e Práticas na Educação Básica**. Belo Horizonte – MG: IGC, 2017b. p. 29-52. Disponível em: <<http://www.igc.ufmg.br/images/livroXIIENPEG.pdf>>. Acesso em: 22 de abr. 2018.

_____; JULIASZ, Paula Cristiana Strina,. O pensamento espacial na Educação Básica: estudos sobre o conhecimento espacial na Educação Infantil e nos anos finais do Ensino Fundamental. **Anais do XII ENANPEGE, Geografia, ciência e Política: do pensamento à ação, da ação ao pensamento**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS. Outubro, 2017. p. 1662-1673. Disponível em: <<http://www.enanpege.ggf.br/2017/anais/arquivos/GT%2006/1994.pdf>>. Acesso em: 20 de set. 2019.

FERRAZ, Ana Paula Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, 2010. p. 421-431. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-530X2010000200015&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 11 de out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1974. 253p.

GALHARDI, Antonio Cesar; AZEVEDO, Marília Macorin de. Avaliações de aprendizagem: uso da taxonomia de Bloom. In: **Anais do VIII Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do**

Centro Paulo Souza. São Paulo, outubro, 2013. p. 237-247. Disponível em:<http://www.portal.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/008-workshop-2013/trabalhos/educacao_corporativa/121728_237_247_FINAL.pdf> Acesso em: 13 de out. 2019.

GEORGE, Pierre. **Os métodos em Geografia.** São Paulo: Diefel, 1972.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª edição São Paulo, Atlas, 2008. 216p.

GOIÁS. **Lei nº 2.130, de 14 de novembro de 1958.** Cria o município de Novo Acordo e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Goiás. Poder Executivo. Goiânia-GO, 28 de Dezembro 1958. Disponível em <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1958/lei_2130.htm>. Acesso em: 09 dez. 2019.

GOMES, Paulo Cesar da Costa,. **O lugar do olhar.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 320p.

GONZÁLEZ, Rafael de Miguel. Del pensamiento espacial al conocimiento geográfico A través del aprendizaje activo con tecnologías de la información geográfica. **Giramundo**, Rio Janeiro, v. 2 , n . 4 , p. 7-13 , Jul./Dez. 2015. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/668/572>>. Acesso em 17 de set. 2019.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço.** 1ª ed. Trad.: Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005. 251p

_____. A liberdade da cidade. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, n. 26, São Paulo, p. 09-17. 2009. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74124>>. Acesso em: 13 de Maio 2019.

_____. O espaço como palavra-chave. **GEOgraphia**, v. 14, n.28, p. 08-39, jul./dez 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13641/8841>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

IBGE, **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias.** Diretoria de Geociências, Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro-RJ, IBGE, 2017. 82p. Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100600.pdf>>. Acesso em: 04 de dez. de 2019.

_____. **Estimativas da população residente no Brasil e Unidades da Federação com data de referência em 1º de julho de 2019.** Núcleo de Geociências e estatísticas sociais, demográficas e econômicas, Rio de Janeiro-RJ. 119p. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=downloads>>. Acesso em: 13 de dez. 2019.

JULIASZ, Paula Cristiana.Strina. **O Pensamento Espacial na Educação Infantil:** uma relação entre Geografia e Cartografia. 2017. 260p. Tese (Doutorado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14072017-162631/pt-br.php>>. Acesso em: 20 de set. 2019.

KAERCHER, Néstor André. A geografia é o nosso dia-a-dia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 21, n. 1. Porto Alegre-RS. Ago., 1996. p. 109-116. Disponível em < <https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38639/26361>>. Acesso em: 13 de dez. 2019.

_____. A geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos, et al. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2003. p. 137-171.

_____. **A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 2004. 363p. Tese (Doutorado em Geografia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, FFLCH-USP. São Paulo – SP. 2004. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-01052005-224221/pt-br.php>>. Acesso em: 11 de dez. 2018.

_____. Quando a geografia crítica pode ser um pastel de vento. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, ano 03, n. 06, 2004. p. 53-60. Disponível em: < <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/126>>. Acesso em: 11 de jan. 2020.

KRATHWOHL, David R. “A revision of bloom's taxonomy: an overview”, In: **Theory in Practice**, n. 41, v. 4, 2002. Ohio State University's College of Education, Colombus, Ohio, USA. p. 212-218. Disponível em: < <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>>. Acesso em: 12 de out. 2019.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 19ª Ed. Tradução (Maria Cecília França). Campinas - SP: Papyrus, 2012. 238p Tradução de: La Géographie, ça sert, d’abord, à faire la guerre.

LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. Tradução (Sergio Martins) Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 178p. Tradução de: La Révolution Urbaine.

_____. **O direito à cidade**. Tradução (Rubens Eduardo Frias) 5 ed. São Paulo: Centauro, 2001. 146p. Tradução de: Le Droit à la Ville.

_____. **A produção do espaço**. 4ª Ed. Trad.: Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (título original: La production de l’espace). Paris: Éditions Anthropos, 2006. 476p. Disponível em: < https://gpect.files.wordpress.com/2014/06/henri_lefebvre-a-produc3a7c3a3o-do-espac3a7o.pdf> Acesso em: 14 de maio 2019.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311p.

MELO, Marcelo Paula de. **Brasil neoliberal: dos anos Lula ao golpe de 2016**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017. 117p

MENEZES, Victória Sabbado. **Geografia escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia**. 2016. 205p. Dissertação (mestrado em Geografia).

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRS - Porto Alegre. 2016. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/142241>>. Acesso em: 11 de dez. 2018.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 16ed. São Paulo: Hucitec, 1998. 138p.

_____. COSTA, Wanderley Messias da. **Geografia Crítica: A valorização do espaço**. 4ª Ed. São Paulo: HUCITEC, 1999. 196p.

MORAES, Jerusa V. A teoria de Ausubel na aprendizagem do conceito de Espaço Geográfico. In: CASTELLAR, Sônia Maria Vanzela. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. 3ed. São Paulo: Contexto, 2019. p. 97-112 (Novas abordagens. GEOUSP; v. 5)

_____. Velhos temas, novas formas. In: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (orgs.). **Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002. p. 47-62.

_____. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 1ed. (1ª reimpressão). São Paulo: Contexto, 2008a. 190p.

_____. As três geografias: refletindo pelo retrovisor sobre os problemas de toda mudança. **Boletim Paulista de Geografia (BPG)**, n. 88, São Paulo, 2008b. p. 97-114. Disponível em <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/784/0>>. Acesso em: 05 de jan. 2020.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Learning to think spatially: Gis as a support system in the K-12 curriculum**. Washington: National Research Council Press, 2006. ISBN: 0-309-53191-8, 332p.

OLIVEIRA, Lívia de. A construção do espaço, segundo Jean Piaget. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia-MG, v.17, n. 33, 2005. p. 105-117. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/sociedadennatureza/article/view/9205/5667>>. Acesso em: 03 de out. 2019.

_____. O estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (org.) **Cartografia Escolar**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 15-42.

OLIVEIRA, Nilton Marques de; CARDOSO, Bárbara Françoise; STRASSBURG, Udo. Algumas considerações sobre a base de exportação das regiões brasileiras. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.10, n.1, p.66-80. Disponível em <<https://rica.unibes.com.br/rica/issue/view/57/showToc>>. Acesso em: 04 de dez. 2019.

PARK, Robert. **On Social Control and Collective Behavior**. 1ª Edição. Chicago: University of Chicago Press, 1967. 274p.

PAULA, Flávia Maria de Assis; PIRES, Lucineide Mendes,. Os jovens e a cidade: práticas espaciais, redes de sociabilidade e constituição de territorialidades. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente - SP, n.35, v. Especial, , 2013. p. 87-106. Disponível em <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/2262>>. Acesso em: 15 de fev. 2019

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; CARLOTO, Denis Ricardo; Reflexões sobre o papel social da escola. **Pesquisar** – Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia. Florianópolis – SC, v. 3, n. 4. Maio, 2016. p. 3 – 11. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/4138/4524>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. **Parecer crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular**, 3ª versão – Componente Curricular Geografia. p. 1-20. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_9_GE_Carolina_Machado_Rocha_Busch_Pereira.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza: Saberes e competências em uma profissão complexa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 208p.

_____. A Formação dos professores no Século XXI. In: Perrenoud, P. (*Et al*). **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre, Artmed Editora. 2007, p. 11-34.

PESSÔA, Vera Lucia Salazar. Geografia e pesquisa qualitativa: um olhar sobre o processo investigativo. **Geo UERJ**. v. 1, nº. 23. 1º semestre de 2012 p. 4-18. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/3682/2554>>. Acesso em 14 de jun. 2019.

PINHEIRO, Antonio Carlos. Dilemas no formação do professor de Geografia no Ensino Superior. In: CAVALCANTI, Lana de Sousa (org.). **Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006. 152p. p. 91-108. Disponível em <<http://nepeg.com/livros/formacao-do-professor/>>. Acesso em: 12 de abr. 2019.

PINTO, Rosilaine Aparecida. Métodos de Ensino e Aprendizagem sob a Perspectiva da Taxonomia de Bloom. **Contexto & Educação**, ano 30, n. 96, maio/ago, 2015. p. 126-155. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/4290/4852>>. Acesso em: 12 de out. 2019.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Iyda Paganelli; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009. 383p. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. Propostas para o ensino de cidade: problematizar, sistematizar, sintetizar e significar. In: OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de.; PIRES, Lucineide Mendes. (org.). **Ensinar sobre a cidade**. Goiânia – GO: Editora Espaço Acadêmico, 2017. 109p.

RICHTER, Denis. O pensamento, o pensamento espacial e a linguagem cartográfica para a geografia escolar no anos iniciais do Ensino Fundamental. **Boletim Paulista de Geografia**. v. 99, 2018, p. 251-267. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1479/1334>> Acesso em: 19 de set. 2019.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de O.; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. In: **XIII Colóquio Internacional de Geocrítica El control del espacio y los espacios de control**. Universidad de Barcelona, Espanha. Maio, 2014. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Valerie%20de%20Oliveira%20y%20Roberto.pdf>>. Acesso em: 18 de set. 2019.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). **Presença**: Revista de educação, cultura e meio ambiente, Porto Velho - RO - vol. II, nº 12. Dez., 1998. Disponível em: <http://www.revistapresenca.unir.br/artigos_presenca/12genyltonodilonregodarocha_geografi_anocurriculoescolar.pdf>. Acesso em: 11 de abr. de 2019.

_____. O colégio Pedro II e a institucionalização da Geografia escolar no Brasil Império. **Giramundo**: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro-RJ. v. 1, n. 1 p. 15-34. 2014. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/7>>. Acesso em: 07 de jan. 2018

SANTOS, Clóvis Caribé Menezes dos. MATOPIBA: uma nova fronteira agrícola ou um reordenamento geográfico do agronegócio e dos espaços produtivos de “cerrados”? **Cadernos do CEAS**: revista crítica de humanidades. Salvador/Recife, n. 245, p. 570-600, set./dez., 2018. Disponível em <<https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/487/408>>. Acesso em: 09 de dez. 2019.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. São Paulo: Edusp, 2012. 285p.

_____. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 3ª Edição. São Paulo: HUCITEC, 1996. 308p.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2001. 174p.

_____. **O Espaço do Cidadão**. 7ª Edição. São Paulo: Edusp, 2007. 176p.

_____. **Espaço e Método**. 5ª Edição. São Paulo: Edusp, 2014a. 120p.

_____. **Metamorfose do espaço habitado**. 6ª Edição. São Paulo: Edusp, 2014b. 132p.

SEEMANN, Jörn. O ensino de geografia que não está no currículo: olhares cartográficos, "carto-fatos" e "cultura cartográfica". In: NUNES, Flaviana Gasparotti,. **Ensino de Geografia**: novos olhares e práticas. Dourados, MS: UFGD, 2011. p. 37-60. Disponível em <http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_56.pdf>. Acesso em: 08 de ago. 2019.

SIMIELLE, Maria H. Ramos. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri,. (org.) **A Geografia na sala de aula**. 9ª Edição. São Paulo: Editora Contexto, 2018. p. 92-108.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018. 320p.

SOUZA, Tiago Tavares de; PEZZATO, João Pedro. A Geografia escolar no Brasil de 1549 até a década de 1960. In: GODOY, Paulo R. Teixeira de. (org). **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 71-88

SPOSITO, Eliseu Sposito. JURADO DA SILVA, Paulo Fernando. **Cidades pequenas: perspectivas teóricas e transformações socioespaciais**. Jundiaí-SP: Paco Editorial. 148p.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados** (Ensino de Humanidades). v. 32, n. 93, São Paulo, maio/agosto. 2018. p. 175-195 Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200175>. Acesso em: 17 de abr. 2019.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Geografia e interdisciplinaridade. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade. **Geosul**, Florianópolis, v.18, n.35, p. 43-53, jan./jun. 2003. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/13601>>. Acesso em 10 de jan. 2020.

_____. Notas sobre epistemologia da Geografia. In: **Cadernos Geográficos**, nº 12. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), CFCH- Departamento de Geociências. Florianópolis: Imprensa Universitária. Maio, 2005. 63p. Disponível em: < <https://cadernosgeograficos.ufsc.br/files/2016/02/Cadernos-Geogr%C3%A1ficos-UFSC-N%C2%BA-12-Notas-sobre-a-Epistemologia-da-Geografia.-Maio-de-2005.pdf>>. Acesso em: 6 de set. 2019.

_____. **(Re)ligar a Geografia: Natureza e Sociedade**. Porto Alegre - RS: Compasso, 2017. 180p.

TOCANTINS. **Lei nº 1.203, de 12 de janeiro de 2001**. Cria o Parque Estadual do Jalapão, e adota outras providências. Diário Oficial do Estado do Tocantins, nº 1.004. Poder Executivo, Palmas-TO, 12 de Janeiro 2001. Disponível em < <https://central3.to.gov.br/arquivo/225862/>>. Acesso em: 04 de dez. 2019.

_____. **Lei nº 3.336, de 27 de dezembro de 2017**. Dá nova denominação ao Colégio Estadual Dom Pedro I, na cidade de Novo Acordo, Estado do Tocantins e adota outras providências. Diário Oficial do Estado do Tocantins, nº 5.020. Poder Executivo, Palmas-TO, 27 de dezembro de 2017. Disponível em < https://www.al.to.leg.br/arquivos/lei_3336-2017_43496.PDF>. Acesso em: 09 de dez. 2019.

_____. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Documento Curricular: Ciências Humanas e Ensino Religioso**. Palmas – TO, nov. de 2019. 114p. Disponível em: <<https://central3.to.gov.br/arquivo/478053/>>. Acesso em: 03, dez. de 2019.

VESENTINI, José William.. **Repensando a Geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009. p. 161.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Nobel, Fapesp e Lincoln Institute, 2001. 238p.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. As referências teóricas da Geografia escolar e sua presença na investigação sobre as práticas de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 13, nº 2, p. 285-305 jul/dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1419/0>>. Acesso em: 04 de mar. 2019.

APÊNDICES

Apêndice 1



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Título da pesquisa: A educação geográfica e o ensino de cidade: reflexões à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Objetivo: Analisar a importância do ensino de Geografia e as contribuições do ensino de cidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão em Novo Acordo-TO

Pesquisador: Afonso Vieira Ferreira

Orientadora: Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira

QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES (6º e 7º anos)

1 - IDENTIFICAÇÃO

EXCLUSIVO PARA PREENCHIMENTO DO/A PESQUISADOR (a)

1.1 - Estudante:

Identificação:

1.2 - Que ano e turma você estuda?

Identificação:

1.3 - Você gosta de estudar?

Sim Não. Por quê?

2 - GEOGRAFIA

2.1 - Para você o que é a Geografia?

2.2 - Você gosta das aulas de Geografia?

Sim Não. Por quê?

2.3 - Faça uma colagem (a partir de imagens ou fotos) sobre os conteúdos que você se recorda já ter estudado nas aulas de Geografia. (FOLHA EM ANEXO)

2.4 - Você consegue associar os conteúdos estudados nas aulas de Geografia ao seu dia-a-dia?

Sim Não

Se sim, explique como você associa estes conteúdos ao seu cotidiano?

3 - CIDADE

3.1 - Represente por meio de um desenho, o que é a cidade pra você? (FOLHA EM ANEXO)

3.2 - Você consegue identificar problemas da sua cidade de ordem estrutural (física) ou funcional?
 Sim Não. Se sim, qual (is)?

3.3 - Você se recorda já ter estudado sobre a sua cidade nas aulas de Geografia?
 Sim Não

3.4 - O que você acha que tem de importante na sua cidade que deveria estudar nas aulas de Geografia?

3.5 - Quais lugares da sua cidade você gosta, frequenta e/ou utiliza? (marque até três alternativas, enumerando-as por ordem de importância)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Escola | <input type="checkbox"/> Campo de futebol/ quadra poliesportiva |
| <input type="checkbox"/> Praças | <input type="checkbox"/> A rua |
| <input type="checkbox"/> Mercados | <input type="checkbox"/> Rio do Sono |
| <input type="checkbox"/> Igreja | <input type="checkbox"/> Lan-house |
| <input type="checkbox"/> Sorveteria/lanchonetes | <input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____ |

3.6 – Tem algo que você não gosta em sua cidade?

Sim Não

Se sim, o quê? Por que?

3.7 - O que você mudaria na sua cidade?

3.8 - Como você classifica a sua cidade?

Péssima Ruim Boa Muito boa Excelente

Apêndice 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Título da pesquisa: A educação geográfica e o ensino de cidade: reflexões à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Objetivo: Analisar a importância do ensino de Geografia e as contribuições do ensino de cidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão em Novo Acordo-TO

Pesquisador: Afonso Vieira Ferreira

Orientadora: Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira

QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES (8º e 9º anos)

1 - IDENTIFICAÇÃO

		EXCLUSIVO PARA PREENCHIMENTO DO/A PESQUISADOR (a)
1.1 - Estudante:	Identificação:	
1.2 - Que ano e turma você estuda?	Identificação:	
1.3 - Você gosta de estudar? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Por que?		

2 – GEOGRAFIA

2.1 - Para você o que é Geografia?
2.2 - Você gosta das aulas de Geografia? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Por quê?
2.3 - Você se recorda de conteúdos estudados nas aulas de Geografia? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Se sim quais? Cite ao menos três (3) destes conteúdos 1. _____ 2. _____ 3. _____
2.4 - Você consegue associar os conteúdos estudados nas aulas de Geografia ao seu dia-a-dia? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Se sim, explique como você associa estes conteúdos estudados em Geografia ao seu cotidiano?

2.5 - O ensino de Geografia contribui para sua vida?

Sim Não. Se sim, qual a contribuição?

3 – CIDADE

3.1 - Para você o que é a cidade?

3.2 - Você consegue identificar problemas da sua cidade de ordem estrutural (física) ou funcional?

Sim Não

Se sim, quais os principais problemas de sua cidade?

3.3 - Você se recorda já estudado sobre a sua cidade nas aulas de Geografia?

Sim Não. Se sim, o quê e em que ano?

3.4 - O que você acha que tem de importante na sua cidade que deveria estudar nas aulas de Geografia?

3.5 - Quais lugares da sua cidade você gosta, frequenta e/ou utiliza? (marque até três alternativas, enumerando-as por ordem de importância)

Escola

Campo de futebol/ quadra poliesportiva

Praças

A rua

Mercados

Rio do Sono

Igreja

Lan-house

Sorveteria/lanchonetes

Outros. Quais? _____

Porque você gosta destes espaços?

3.6 - A sua cidade lhe oferece atividades culturais, espaços de lazer, práticas esportivas ou mesmo espaço de encontros casuais?

Sim Não. Se sim, quais?

3.7 - O que falta à sua cidade em se tratando de estruturas, espaços e oportunidades?

3.8 - Tem algo que você não gosta em sua cidade?

Sim Não. Se sim, o quê?

3.9 - O que você mudaria na sua cidade?

3.10 - No seu entendimento como deveria ser uma cidade ideal?

3.11 - Como você classifica a sua cidade?

<input type="checkbox"/> péssima <input type="checkbox"/> ruim <input type="checkbox"/> boa <input type="checkbox"/> muito boa <input type="checkbox"/> excelente

Apêndice 3



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Título da pesquisa: A educação geográfica e o ensino de cidade: reflexões à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Objetivo: Analisar a importância do ensino de Geografia e as contribuições do ensino de cidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Professora Eliacena Moura Leitão em Novo Acordo-TO

Pesquisador: Afonso Vieira Ferreira

Orientadora: Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira

QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR (A)

1 - IDENTIFICAÇÃO

1.1 - Professor (a):

1.2 - Formação acadêmica:

1.3 - Carga horária:

1.4 - Em quais anos escolares do Ensino Fundamental trabalha?

2 - ENSINO DE GEOGRAFIA

2.1 - O que é Geografia?

2.2 - Na sua compreensão, que conceitos e/ou categorias fundamentam a ciência geográfica?

2.3 - Qual a importância do componente curricular Geografia no currículo da escolarização básica?

2.4 - Você já estudou o Componente Curricular Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Sim Não

Se sim, que avaliação você faz?

2.5 - Quais são os principais avanços e principais limitações do Componente Curricular Geografia na BNCC?

3 - ENSINO DE CIDADE

3.1 - Para você o que é a cidade?

3.2 - Como você caracteriza a sua cidade?

3.3 - No seu entendimento como deveria ser uma cidade ideal?

3.4 - Quais os principais problemas de sua cidade?

3.5 - Como é trabalhado o conteúdo cidade nas aulas de Geografia?

3.6 - Você sabe se o conteúdo cidade está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Em que ano?

3.7 - Ao apresentar o conteúdo cidade nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental você a relaciona aos espaços de vivências dos estudantes?

Sim Não

Se sim, como e a quais espaços são relacionados?