



## **A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC), O ENSINO DE GEOGRAFIA E O PAPEL DO ESTADO**

### **THE BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC), GEOGRAPHY TEACHING AND THE ROLE OF THE STATE**

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo – Instituição – Cidade – Estado – País  
[gcca99@gmail.com](mailto:gcca99@gmail.com)

Sidelmar Alves da Silva Kunz  
[sidel.gea@gmail.com](mailto:sidel.gea@gmail.com)

#### **RESUMO**

O objetivo deste artigo foi refletir acerca da relação entre a construção do currículo, o ensino de geografia e a presença das normatizações didático-pedagógicas propostas pelo aparelho estatal brasileiro. Optamos por abordar temas como o papel do Estado na construção do currículo, as maneiras como diferentes concepções de mundo podem fazer parte do ensino, os marcos legais e conceituais que fazem parte da concepção e construção curricular como um todo e da BNCC em particular e, principalmente, como a construção desta nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) impacta na formulação de estratégias didáticas e pedagógicas para a Geografia Escolar. O quadro de análise teve como foco as dimensões curriculares, habilidades, competências e direcionamentos das aprendizagens e conhecimentos geográficos exigidos na construção das propostas curriculares da Educação Básica. Apontamos que ao pensarmos na BNCC também é importante que se destaque como esta proposta possui uma lógica de composição de seus fundamentos que faz parte das orientações contemporâneas de uma agenda educacional não apenas no Estado nacional brasileiro, mas em todo o mundo, e à Geografia Escolar cabe, de igual modo, problematizar e refletir sobre seu papel neste processo, assim como sobre a importância da incorporação epistemológica da Geografia no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** BNCC; Ensino de Geografia; Currículo; Estado.

#### **ABSTRACT**

The aim of this article was to reflect on the relationship between curriculum construction, geography teaching and the presence of didactic-pedagogical norms proposed by the Brazilian state apparatus. We chose to address topics such as the role of the state in curriculum building, the ways in which different world conceptions can be part of education, the legal and conceptual frameworks that are part of the overall curriculum design and construction, and the BNCC in particular, mainly, how the construction of this new Base Nacional Comum Curricular (BNCC) impacts the formulation of didactic and pedagogical strategies for School Geography. The analysis framework focused on the curricular dimensions, skills, competences and directions of learning and geographic knowledge required in the construction of the curriculum proposals of Basic Education. We point out that when thinking about the BNCC it is also important to highlight how this proposal has a logic of composition of its foundations that is part of the contemporary orientations of an

---

educational agenda not only in the Brazilian national state, but worldwide, and School Geography. It is equally important to discuss and reflect on its role in this process, as well as on the importance of the epistemological incorporation of geography in the school environment.

**Keywords:** BNCC; Geography teaching; Curriculum; State..

---

## **PALAVRAS INICIAIS**

Iniciamos nosso diálogo com uma declaração inspiradora do professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira, na qual assevera que “[...] o ensino em todos os níveis de uma forma geral, e especificamente o de geografia, vem passando por uma intensa e profícua discussão e transformação” (OLIVEIRA, 1994, p. 4). Em matéria de ensino de geografia é preciso considerar que muitos elementos estão em jogo em um cenário marcado pela crise do capital, a qual se refere a uma das faces da profunda crise civilizatória. É uma crise do padrão de poder. Então, é preciso entender as forças relacionadas ao sistema/mundo moderno capitalista. É justamente esse sistema que está em crise e que exige novas posturas e reflexões.

Para tanto, não basta chamar povos como os indígenas de minorias, precisamos ir além: reconhecer a centralidade da crise civilizatória e valorizar a nossa diversidade como uma das maiores populações indígenas da América. O Brasil possui 305 etnias (274 línguas) e isso o posiciona como a maior diversidade indígena da América. Trata-se de um país pluriétnico e plurinacional. Assim, temos uma responsabilidade com nosso patrimônio no sentido de defender os nossos biomas como patrimônios naturais relacionados à cultura de uma ocupação milenar. O exemplo, disso há uma estimativa de presença indígena em Monte Alegre no Pará da ordem de 11.200 anos (PORTO-GONÇALVES, 2004).

Neste sentido, pensar acerca dos nossos saberes e os rumos do ensino de geografia é um passo crucial para a constituição de caminhos distintos daqueles oriundos de um pensamento único que nos orienta em direção à dependência econômica e aprofundamento da exploração das nossas riquezas sem controle, responsabilidade e retorno social. A principal orientação do pensamento geográfico precisa se concentrar na construção de uma geografia escolar que se insira na luta em

---

prol de se estabelecer novos padrões civilizatórios que busquem dar conta de priorizar a vida, a dignidade e o território. Assim, a construção de um currículo de geografia é uma trincheira importante para a atuação do educador em geografia.

## **O ESTADO BRASILEIRO E A HISTÓRIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA**

O homem precisa o tempo todo refletir acerca da geografia que está produzindo e à medida que a realidade se altera é preciso repensar as novas geografias que se configuram. No presente momento da sociedade em que as transformações são cada vez mais intensas em uma era informacional, isso se torna extremamente evidente ao ponto de situar a geografia no centro das grandes discussões da atualidade.

A geografia no Brasil tem uma maneira própria de se apresentar nos currículos que envolvem as suas características, seus desafios e as suas perspectivas. Para se discutir o Estado e a sua relação com o ensino tendo em vista o caso da geografia, faz-se relevante perceber como os documentos oficiais tratam o ensino nesse campo e como a realidade dos atos pedagógicos nas escolas brasileiras tem acontecido, verificando as aproximações e os distanciamentos das normas proclamadas/publicadas.

É importante ressaltar que as ideias geográficas foram inseridas no currículo brasileiro no século XIX. A ênfase desse período era em se enaltecer as belezas naturais, as dimensões territoriais e suas descrições, como maneira de expressar os princípios da geografia. Por sua vez, no início do século XX, nos anos 1930, a institucionalização dessa ciência se deu de modo substancial, em razão dos avanços no conhecimento geográfico do país (sob o ponto de vista físico nacional).

Uma inclinação para atender os interesses das forças do nacionalismo do Estado brasileiro com fortes marcas no fator econômico e que se traduzia do ponto de vista pedagógico, em um ensino tradicional com carteiras enfileiradas, na primazia do silêncio, no controle total do ambiente por parte do professor e na dominação das avaliações rigorosas que eram impostas aos estudantes.

O caráter enciclopédico era um símbolo do ensino de geografia em nossas escolas, como recurso para a consolidação do Estado nacional brasileiro que se erguia

---

na descrição dos lugares e na divulgação de um nacionalismo artificial. A literatura costumou tratar essa orientação metodológica como sendo a geografia tradicional que dialogava ou se subordina a ideia disseminada pelo Estado sem se constituir um quadro de contestação ou de construção de referenciais que ultrapassassem a lógica trivial e enfadonha que imperava em nossas instituições escolares.

Essas posições contribuíram para a consolidação de um substrato cultural que serviu para a narrativa que imperou durante a Ditadura Militar brasileira, sustentada na ideia de nacionalismo e seus símbolos, como é o caso da bandeira nacional. Após a Segunda Guerra Mundial, as transformações sociais e os embates de pensamento e de ideologias propiciaram um ambiente favorável para o questionamento desse modo de fazer geografia na sala de aula.

Essas convulsões na geografia foram problematizadas e tensionadas no processo que culminou na Ditadura Militar de 1964. Nos anos do regime ditatorial foram construídos novos referenciais legislativos com impacto nos estudos sociais (geografia e história) que tentavam dar conta da compatibilização entre formação de mão de obra e demanda industrial crescente.

Por sua vez, nos anos 1980 o debate sufocado com as forças autoritárias voltou a ganhar volume e se apresentaram como alternativa no sentido de retomar a natureza e as especificidades de disciplinas como geografia e história em substituição à ideia de estudos sociais. Nesse sentido, a discussão educacional ganhou relevância nas lutas sociais, bem como a entonação de que seria uma arma fundamental para enfrentar os desafios impostos pela desigualdade social.

Essa renovação do pensamento geográfico que teve sua origem logo após a II Guerra Mundial, mas que não prosperou em um país mergulhado no obscurantismo da Ditadura Empresarial Militar brasileira que durou 21 anos assombrou os sonhos de muitos e condenou o Brasil a um colosso de retrocessos.

Superado esse momento que maculou a nossa história e que ainda deixa marcas de uma prisão cognitiva na sociedade, foi viável a sedimentação de um pensamento reconhecido como Geografia Crítica, o qual busca recolocar o debate espacial no centro das discussões das ciências humanas, dado que a geografia ficou relegada ao

---

esquecimento no corpo das teorias críticas. O materialismo histórico e dialético é o método utilizado por essa corrente na construção de suas reflexões e no desenvolvimento de suas pesquisas, bem como na construção de suas propostas de atuação em face dos conteúdos e das abordagens de ensino.

A partir das influências dessas orientações da geografia crítica, as reformulações curriculares estaduais e federais da década de 1990 e posteriores tiveram contribuições diretas dessa vertente de leitura geográfica da realidade com base em uma postura engajada com as causas sociais e a efetivação da cidadania. Essas discussões que envolveram a direção a ser assumida pela geografia em face da constatação de que a geografia que estava sendo veiculada contribuía muito pouco para a transformação social repercutiu na condução de reflexões acerca da própria direção da geografia.

Oliveira (1994) leciona no sentido de que a dinâmica de ocupação no território amazônico assumiu a escola como importante estratégia para a implantação do Estado, e para acompanhar o ritmo da imigração. Assinala, ainda, que as políticas voltadas para a região Norte não conseguiram assegurar êxito em seus projetos em várias áreas do Estado. E, a educação, no limite, com todos os desfalques teve que enfrentar incontáveis desafios mesmo não tendo o suporte que deveria ser garantido para a qualidade das atividades pedagógicas pensadas para esses espaços, sobretudo em função da precária infraestrutura oferecida. Essas dificuldades foram refletidas inclusive na arquitetura das escolas. Políticas como a introdução de alimentos locais na merenda escolar colaboram inegavelmente para a fixação do homem do campo. Atuações como essas mostram o peso e a necessidade de se promover ações intersetoriais. Então, a educação não pode ser vista fora de um conjunto de atividades promovidas pelo Estado.

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e dos PCNs sinalizaram que a geografia brasileira tinha como desafio enfrentar as discussões multiculturais e ambientais no espaço escolar. Embora se reconheça que desde a institucionalização da geografia ela teve uma atenção às questões ambientais nota-se que com a força da geografia crítica essas temáticas ganham novos significados e uma carga de operacionalização, atividade e intervenção mais intensas e propositivas

---

em diálogos com as realidades locais sem perder de vista os debates nacionais e o cenário internacional.

O pensamento geográfico em questão nos coloca no íterim das relações sociais e os prejuízos de determinadas visões políticas que se valem de uma visão de geografia do mundo. O pensamento geográfico como a totalidade do labor científico e filosófico não é isento de posicionamento ideológico e intencional, em todos os aspectos, da influência e modos de produção econômicos, à construção de orientações curriculares para redes de ensino, por exemplo.

De fato, não podemos afirmar que os PCNs são uma síntese crítica até mesmo porque pontos como o determinismo tecnológico, a racionalidade da produção capitalista e a tolerância de grupos em desigualdade que figuram nesse documento não parece ser uma expressão interessante da orientação de uma geografia crítica. No entanto, os PCNs representam avanços importantes para o “pensar” e o “fazer” geografia nas salas de aula do Brasil. Com a geografia crítica os conceitos de espaço, lugar, paisagem, território e região foram rediscutidos, construídas suas historicidades e ressignificados sob o ponto de vista da luta de classes e do social como componente espacial no enfrentamento da desigualdade e da injustiça social.

Na atualidade, o ensino de geografia está definido pelo Estado em uma estrutura voltada para o desenvolvimento de raciocínio geográfico capaz de dar conta de aspectos concernentes ao plano econômico da produção do e no espaço, como é o caso da geopolítica que passa a ser vista para além da relação entre nações, mas de modo a alcançar as disputas pelo uso do território em suas distintas escalas, ao enfoque socioambiental e ao âmbito cultural e demográfico.

É importante que na construção do currículo de geografia se considerar as vozes daqueles que tratam desse conhecimento no espaço escolar, bem como o fato de que o nosso país é marcado por múltiplas realidades. Realidades essas que representam a dimensão concreta das pessoas e que expressam divergências de entendimento do mundo. A perspectiva atual sinaliza no sentido de que a educação tem um papel fundamental na construção de novas atuações com vistas à transformação social. E, a

---

Geografia pode colaborar ao ampliar as visões de mundo por meio de novas abordagens e inauguração de arranjos curriculares mais emancipatórios.

Pontuamos que a Constituição Federal de 1988 marca uma série de resultantes que deram o desenho da educação atual no Brasil. Destaca-se, no que tange ao ensino de geografia, o fato de que com o fim dos Estudos Sociais a Geografia abre uma nova concepção assumida no espaço escolar. Em 1986 o Encontro Nacional de Geógrafos em sua plenária final decretou que a prioridade dessa entidade na década de 1980 era o ensino de geografia. E, nesse tocante, é relevante destacar a mudança de leitura acerca do mundo e de suas representações como uma forma de o sujeito alterar a sua compreensão no espaço em que vive.

A importância de se valorizar o enfoque educativo tem priorizado a geografia em razão de estar situada no entrecruzamento de muitas ciências, e isso a posiciona como marcadamente interdisciplinar. Essa posição é corroborada nas lições de Vesentini (2004) que, em sua discussão do por que e para que se ensina geografia hoje, reafirma essa ciência como grande colaboradora para a condução dos debates que envolvem os santuosos temas na atualidade. Dado a essa característica o ensino geográfico é muito importante à abordagem dessa disciplina no processo de globalização atual devido à necessidade crescente de conhecer as realidades na prática. Conhecimento de aspectos como: onde se mora, o país que vive e o mundo em suas distintas escalas.

Dentre as principais correntes do pensamento geográfico que contribuíram para formatar o desenho da geografia que conseguiu passar por uma transposição didática e foi possível ocupar lugar na realidade do ensino da Educação Básica, e que certamente notamos seus reflexos nas distintas leituras do ensino que foi praticado nas salas de aula (ao longo da ascensão dessas correntes), podemos apontar as seguintes correntes que foram proeminentes do final dos anos 1980 até a passagem para o século XXI:

#### **Quadro 1 - Correntes proeminentes dos anos 1980 ao início do século XXI**

Geografia Crítica ou Radical	Marcada pelo materialismo histórico e dialético e, também, pelo marxismo. Recebeu grande atenção de geógrafos brasileiros, em busca de reflexões a respeito de pontos como desigualdade e relações de poder no cenário produtivo e econômico do Brasil e América Latina.
------------------------------	--

Geografia Quantitativista	Ao menos no Brasil tendo especial notoriedade em centros de estudos demográficos, climáticos e ambientais em São Paulo, na UNESP de Rio Claro, e em centros de estudos do IBGE, especialmente. Recentemente tem sido resgatada por meio de estudo de geossistemas e recursos imagéticos para captação de dados por satélite e compilação e estudo de dados em sistemas próprios de interpretação e uso destes dados.
Planejamento Urbano	Por meio de forte influência de correntes de pensamento arquitetônico de planejamento da Europa e Estados Unidos, a Geografia Urbana, por vezes próximas da Geografia Crítica e em outros momentos mais distante, promoveu grandes estudos e trabalhos sobre esta temática de estudo do pensamento geográfico, muitas vezes com forte apelo do papel estatal no processo de planejamento.
Geografia Humanista ou Cultural	Com forte influência da Fenomenologia e Existencialismo, possui como orientação principal de estudo a questão da existência, da cultura, do contexto, e do cruzamento entre historicidade e geograficidade. Em Geografia, a guinada da ideia de territorialidade aliada à questão de regionalismos e ressignificação do conceito de lugar são fortes presenças epistemológicas desta corrente contemporânea do pensamento geográfico.

Elaboração dos autores.

E isso precisa ser considerado no exercício permanente de repensar sobre o ensino de geografia e às práticas docentes. Levar esta diversidade epistemológica do pensamento geográfico para as escolas é imprescindível para qualquer proposta curricular para a Geografia Escolar. Portanto, é notória que, na contemporaneidade, se avoluma a importância de se construir um ensino capaz de desenvolver habilidades, competências, valores e atitudes, independente das posições assumidas pelas normatizações brasileiras, haja vista que mesmo com as normatizações em uma direção se não houver um alinhamento com quem de fato faz a geografia em cada sala de aula não é possível conseguir bons resultados práticos.

### **CURRÍCULO: CONSTRUÇÃO E CONTRADIÇÕES**

Assumimos como ponto de partida para os aprofundamentos dessa seção, a seguinte consideração de Oliveira (1994, p. 5):

---

Na escola, na maioria das vezes, o que se tem é um processo, onde professores e estudantes são unidades que se opõem e se distanciam. Dessa forma, perde-se o elo principal da ação pedagógica, ou seja, a relação professor/estudantes, e o que é pior ainda, perde-se o momento mais importante da compreensão/produção do conhecimento no interior da sala de aula. Afinal, como escreveu Guimarães Rosa: "mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende".

Esse esclarecimento revela que pensar currículo é ao mesmo tempo uma oportunidade para revermos nossas práticas e posturas que aparentemente podem ser inocentes, mas que, no fundo, revelam questões interescares que estão ocultas e que se expressam no plano micro e repercutem no macro, ao tomarmos como referência todo um movimento nessa direção. Sendo assim, vamos aprofundar essa discussão sobre o currículo tendo em vista analisar as suas construções e as contradições inerentes nesse processo.

O mundo social e o mundo do trabalho impõem à geografia escolar demandas específicas de formação a fim de medrar habilidades e competências julgadas como imprescindíveis para a edificação de um cidadão no século XXI. E trazer esta discussão para a Geografia Escolar e para a construção de novas orientações curriculares é fundamental para estes debates envolvendo os novos rumos da educação.

Chama a atenção o fato de que em conexão com isso, o ensino de geografia se depara com as concepções pedagógicas contemporâneas que também dialogam com os desafios do ensino nesse campo, a saber: "[...] desenvolver nos alunos a cooperação, a sociabilidade, a apropriação dos conteúdos e a construção do conhecimento" (SANTOS; COSTA; KINN, 2010, p. 43). A humanidade tem passado por um intenso processo de transformações e isso resultou no posicionamento das novas tecnologias como ponto de inflexão em nossa história.

Em razão disso, o estudante deve ser estimulado a pensar novas possibilidades de uso dos conhecimentos que se apropriam no espaço escolar. Assim, ensinar geografia é algo complexo que exige conexão com as novas tecnologias, bem como uma consciência crítica da realidade na construção de novas competências na mediação do conhecimento e na condução de pesquisas na escola.

Os tempos mudaram e o ensino de geografia precisa acompanhar a velocidade dos acontecimentos e conceber conceitos e interpretações para o que o estudante está

---

vivendo na sociedade contemporânea, pois desse modo tornam possível uma nova maneira de lidar com o conhecimento.

Assim, estão postos os desafios de se criar uma prática docente que saiba lidar com o novo e produzir, com qualidade, os conhecimentos geográficos, tornando essa ciência mais significativa para os alunos, o que ocorre quando eles se apropriam de seus conteúdos para a vida (SANTOS; COSTA; KINN, 2010, p. 44).

As novas realidades e interesses dos estudantes nos impõe a necessidade de “[...] domínio de tais técnicas por parte dos professores e uma proposta político-pedagógica que contemple de forma consciente os usos dos recursos tecnológicos disponíveis” (SANTOS; COSTA; KINN, 2010, p. 44). Em outro ângulo, a partir do lecionamento de Pontuschka (1993), fica em evidência que o momento da educação é complicado e as escolas públicas por si só não estão em condições para promover alterações de suas realidades. Assinala-se que essa constatação realizada no início da década de 1990, lamentavelmente, ainda continua atual. Se não houver a colaboração de outras instituições que possam estabelecer parcerias com a educação brasileira, isso pode significar a condenação de nossas crianças a um profundo debacle educacional.

Também, inspirados em Pontuschka (1999), afirmamos que projetos que venham a contemplar a aproximação de entidades como Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - Embrapa, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural - Emater, Agência Brasileira de Inteligência - ABIN, Polícia Rodoviária Federal - PRF, Marinha do Brasil, dentre outras, devem ser valorizados, pois a realidade brasileira indica que possuem capacidade de promover processos pedagógicos diferenciados que qualificam o espaço escolar com a diversidade, a qualificação do debate coletivo e o amadurecimento democrático e republicano que essas instituições e tantas outras construíram ao longo de suas histórias, e que possuem grande potencial de colaborar com as nossas escolas. Na escola pública se aprende muito, mas é hora de avançarmos nas parcerias e construção de condições para o aprendizado.

Nesse tocante, a partir da visão de Pontuschka (1999), o estudo do meio como método de aprendizagem pode ser visto como oportunidades de se intensificar um ensino pragmático com grande valorização do trabalho de campo. Essa perspectiva tem

---

em seu âmago a noção de que é preciso assumir a cidadania como valor supremo no processo educacional. Trata-se de um movimento de leitura da realidade a partir da condição social, física, biológica, política, entre outras. É ter um método de ensino e pesquisa em parceria com os alunos. Neste sentido, destaca-se que não temos como recuar no sentido de garantir uma educação ambiental mais contundente, pois a visão socioambiental é uma exigência do nosso tempo.

Essa situação, na perspectiva sinalizada por Pontuschka (2015), deve priorizar a integração entre campos científicos como história, geografia e biologia. A escola ainda precisa descobrir a importância de se ter professores especialistas reunidos em um mesmo lugar. Essa potencialidade é extraordinária e em muitos casos se desconsidera isso. Faz todo sentido assegurar a dialogicidade no ambiente escolar com a conexão entre pesquisa e ensino. Ainda nesta perspectiva, Libâneo (2013, p. 152) nos esclarece que:

Os conteúdos escolares não são informações, fatos, conceitos, ideias etc. que sempre existiram na sua forma atual, registrada nos livros didáticos, nem são estáticos e definitivos. Os conteúdos vão sendo elaborados reelaborados conforme as necessidades práticas de cada época histórica e os interesses sociais vigentes em cada organização social. O sentido histórico dos conteúdos se manifesta no trabalho docente quando se busca explicitar como a prática social de gerações passadas e das gerações presentes interveio e intervém na determinação dos atuais conteúdos, bem como o seu papel na produção de novos conhecimentos para o avanço da ciência e para o progresso social da humanidade.

Ao considerarmos esses aspectos podemos nos valer, também, de lições ofertadas por Boligian (2003) no sentido de que é necessário assegurar a redução ao máximo do número de falhas na transposição de conteúdos provenientes da instância científica para a escolar. A rigor, essa que é a construção do objeto de ensino resultante do processo de transposição didática.

Para tanto, considerar as experiências exitosas em nossas escolas é fundamental, pois proporcionam novas possibilidades de se fazer outros usos com aquilo que já é visto como corriqueiro e trivial. Oliveira (1994, p. 6) se posiciona no sentido de que “[...] os estudantes precisam trazer para a sala de aula a realidade vivida no seu cotidiano captada através do senso comum, suas experiências concretas, os saberes transmitidos

---

pelas famílias e pela sociedade que os envolve”. Essas ações colaboram para ampliar o conhecimento e a relação com os pais dos estudantes e os demais membros da comunidade escolar. Isso é visto como nevrálgico para a melhoria do aprendizado escolar, tendo em vista a maneira como os conhecimentos escolares devem chegar aos estudantes, ou seja, contextualizados e de forma significativa. E em diálogo com os saberes de com as considerações de Oliveira, a esse respeito, Boligian (2003, p. 127) assevera que:

[...] há a necessidade de um esforço maior por parte das pessoas que pensam o ensino de Geografia (professores do ensino Médio e Fundamental, profissionais da área da didática, acadêmicos, burocratas dos órgãos oficiais etc.). Isso significa dizer que a noosfera geográfica precisa promover um diálogo entre a ciência geográfica e as disciplinas da educação, promovendo uma “didatização” e uma “pedagogização” das teorias e dos conteúdos relacionados ao saber geográfico.

Tendo em vista que o currículo “[...] mais do que como um conceito, pode ser encarado como uma práxis, como uma construção social, mais especificamente educacional” (SENE, 2008, p. 40). (falta completar a frase) Nesse horizonte, pontua-se que as iniciativas educacionais se situam em processos reformistas imersos em contradições e conflitos de interesse com marcas político-ideológicas e econômicas, bem como permeadas por divergências epistemológicas e teórico-metodológicas que são subjacentes à dimensão curricular (SENE, 2008). De acordo com Sacristán (2000, p. 298-299):

Unidades didáticas, centros de interesses, projetos de aprendizagem, núcleos interdisciplinares, módulos curriculares etc. são denominações que, desde diversas óticas, autores ou movimentos pedagógicos apelam para essa virtualidade do planejamento da cultura do currículo integrada em grandes unidades (SACRISTÁN, 2000, p. 298-299).

Em conformidade com a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018, p. 467):

[...] a escola que acolhe as juventudes, por meio da articulação entre diferentes áreas do conhecimento, deve possibilitar aos estudantes: • compreender e utilizar os conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico-tecnológico, bem como os procedimentos metodológicos e suas lógicas; • conscientizar-se quanto à necessidade de

---

continuar aprendendo e aprimorando seus conhecimentos; • apropriar-se das linguagens científicas e utilizá-las na comunicação e na disseminação desses conhecimentos; e • apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização.

Ainda com base em Sene (2008), podemos assinalar que é preciso preparar os estudantes com suportes que integrem geografia física com geografia humana tanto nos currículos, quanto nas práticas docentes. Isso porque o estudante ao gostar de geografia consegue melhorar a sua leitura do mundo em que vive. Nesse sentido, entende-se que essa ciência é responsável pelo adensamento de saberes que envolvem as questões econômicas, políticas, sociais, físicas e culturais. Por tudo isso, salienta-se que o diálogo com outras fontes para além da geografia se faz salutar para o alargamento da compreensão da realidade.

Essa posição se ancora na ideia de compreender, refletir e agir no espaço em que o estudante vive, por meio da utilização de diversas linguagens como mapas, gráficos, pinturas, histórias em quadrinhos, poemas e letras de música que permitam a constituição de substrato para romper com as separações entre geografia humana e geografia física. Em sintonia com isso, o projeto de ensino de geografia precisa ter dados atualizados e promover uma discussão com qualidade acerca dos principais conceitos da geografia de modo divertido e criativo (SENE, 2014).

Salienta-se a importância de se repensar os conteúdos de modo a atender às solicitações oficiais. E, nesse sentido, aspectos como o uso do celular, em função da legislação vigente, devem ser evitados em sala de aula, no entanto, podemos pensar outro em ângulo, como o uso do celular potencializa o ensino escolar. Caso o uso do aparelho tenha uma pretensão pedagógica com vistas ao aprimoramento e a promoção de saberes geográficos, isso é perfeitamente possível. Entretanto, é preciso constar no planejamento, tendo em vista como essa estratégia será inserida no plano de ensino e na prática pedagógica (BOLIGIAN, 2003; 2010). Assim sendo, é preciso problematizar a necessidade de uma nova orientação do uso do celular no espaço escolar, bem como a urgência de atualização dos métodos de ensino do ambiente educacional.

Essa não é uma missão fácil, mas o papel da geografia é apresentar novas possibilidades de lidar com as teorias e as práticas. Os professores nesse sentido

---

precisam fazer uma crítica constante aos seus trabalhos e seus modos de agir quanto às suas atuações pedagógicas. Nessa perspectiva, precisamos romper a lógica do ensino tradicional em que o professor assume uma posição de transmissão de conhecimento para os seus alunos.

A contemporaneidade tem forçado a adoção de metodologias ativas por parte dos professores, dado que incentivam os alunos a terem um papel ativo na sua aprendizagem. A realização de tarefas, por exemplo, com base em situações-problema ajuda a aprendizagem de como aprender e proporcionam a formulação de pensamentos críticos e dialogados, bem como repensa o conteúdo e suas funções de modo a assegurar maior autonomia do estudante e enriquecimento das experiências espaciais dos envolvidos no processo de aprendizagem.

Sobre as pluralidades que podem encontrar ressonância no momento da produção geográfica e suas transformações, Oliveira (1994, p. 7) sinaliza que “a geografia, quer a nível nacional, quer a nível internacional, vem passando, nas últimas décadas, por um período de intenso debate sobre as diferentes correntes de pensamento envolvidas com a sua produção científica”.

Nesse sentido, buscamos desenvolver uma reflexão acerca das múltiplas dimensões curriculares do ensino básico de geografia, recorrendo, inicialmente, às posições de Carlos (2011) que afirma ser relevante buscar entender o pensamento de espaço delineado pelos estudantes, pois o jovem se depara com a noção de espaço nos livros de geografia e a clareza acerca da particularidade do espaço para a geografia, a qual é diferente daquelas tratadas por outras áreas. Carlos (2011) alerta que se trata de um espaço pensado por meio da geografia e que precisa fazer sentido para o estudante que deve consolidar uma lente geográfica para ler a realidade ou o mundo.

O ensino de geografia não pode se esquivar da ideia de que nenhuma relação social existe sem o espaço - uma condição para a vida se relaciona a própria vida. Isso porque os conteúdos do tempo se dão em função da transformação espacial, sobretudo devido a nossa condição pós-moderna que diz respeito ao pensar e refletir a respeito da relação espaço-temporal.

---

Nesse horizonte, é relevante refletirmos sobre os pensamentos e as práticas humanas e seus reflexos na atualidade. Oliveira (1994, p. 7) nos auxilia nesse sentido ao afirmar que “sem embargo, não somos o que muitas vezes apenas pensamos ser, somos, isto sim, aquilo que produzimos aquilo que praticamos, pois não se mede um homem pelo que ele pensa de si e sim pelo que ele efetivamente produz aquilo que ele cria”.

Evidenciamos que nosso atual momento é marcado pelo meio técnico-científico informacional e a globalização que encurtou o tempo em função do espaço. Neste âmbito, podemos ainda relacionar com a instantaneidade de comunicação, possibilitada por meio dos aplicativos de mensagens, visto que aqui do Brasil podemos facilmente trocar mensagens com uma pessoa na China, por exemplo, em tempo real.

Nesta perspectiva, a disciplina de geografia, em essência, tem uma grande importância para a sociedade brasileira, assim como para qualquer outra nação do mundo. Assinala-se que se não valorizarmos a Geografia, e seu ensino, condenaremos a população a um déficit profundo em termos de capacidade de se localizar geograficamente, bem como provoca efeitos imediatos em termos de arcabouço cultural com prejuízos para as relações culturais, econômicas, sociais e políticas.

A diversidade repercute na complexidade curricular do Brasil que pode ser visto como um país continente, em função da sua extensão territorial que se localiza no hemisfério sul, norte e oeste do globo. Além disso, a geografia se consolidou no espaço escolar brasileiro como a disciplina em primeira mão que atende as expectativas mais imediatas no que tange ao debate ambiental (o qual ocorre em virtude da análise do espaço geográfico pela perspectiva da relação homem e natureza, sociedade e natureza), dado que absorve mais rapidamente o movimento de incorporação de novos conceitos desenvolvidos na universidade e que precisam ser mobilizados para as atividades de ensino a fim de promover a sustentabilidade demandada no século XXI.

Em face disso, ressaltamos que as peculiaridades curriculares que contribuíram para o amadurecimento e construção da atual discussão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) evidenciam que o debate sobre currículo em geografia não é recente e tem buscado dar conta dos desafios nesse campo.

---

Destacamos a ousadia e as potencialidades de se pensar os princípios geográficos, ponto bem enfatizado na atual BNCC como elementos para a construção de um pensamento geográfico e leitura de mundo por meio do raciocínio geográfico. Trata-se de uma caminhada curricular, na qual assinalamos que a BNCC não revoga nenhum dos outros documentos, apenas afunila ou especifica melhor para facilitar a condução no espaço escolar em conexão com os novos tempos e espacialidades do nosso país.

Competências e habilidades formam, portanto, as diretrizes de estruturação das orientações curriculares da BNCC. Percebe-se, por exemplo, que os processos cognitivos previstos nas habilidades, agregam-se em macro-temas, sejam estes por área do conhecimento ou componentes curriculares, para que o processo de ensino e aprendizagem se distribua melhor ao longo da progressão das aprendizagens.

Na prática essas modificações curriculares e de orientação espelham um desejo de recuperação de um atraso histórico e interesse de recomeçar “[...] o debate epistemológico no seio da filosofia. A discussão finalmente vale a pena repetir agora, se inscreve no debate filosófico entre o positivismo, o empirismo lógico, o historicismo, a dialética e a fenomenologia” (OLIVEIRA, 1994, p. 11).

## **DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs) À BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC)**

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) na área de geografia constituiu uma agenda direta e concreta para os educadores brasileiros, porque essa discussão abrange a escola básica como um todo e demonstra um tipo de orientação que se sustenta na produção de documentos em harmonia com os documentos internacionais.

A incorporação dos princípios da Organização das Nações Unidas (ONU) expressa uma concepção pedagógica que altera o que se considera a prática social para uma lógica técnica. O nosso marco regulatório busca dar conta desse tipo de tensionamento e encaminhamentos. A nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, é silente em muitos momentos acerca de temas centrais como a

---

responsabilidade da União no que se refere ao oferecimento da educação superior, de modo a deixar algumas interpretações no campo do subentendimento.

O documento Pátria Educadora propôs um Sistema Nacional de Avaliação em sintonia com o Plano Nacional de Educação e busca construir uma articulação entre os entes federados de modo a promover os subsídios para a reforma do ensino médio com orientação para a formação técnica, a BNCC, a LDB, o desenho do Enem, a formação dos professores atrelada a discussão curricular, entre outros. Pontuamos nessa direção que não podemos perder de vista a posição de Straforini (2018), a qual defende que o mundo deve ser levado a novas significações na sala de aula, por meio da Geografia Escolar, de modo a possibilitar aos estudantes terem contato com instrumentos teóricos, práticos epistemológicos de compreensão e transformação do mundo que lhes circundam.

Pensemos então: qual a diferença entre a BNCC e os Parâmetros Curriculares Nacionais? A rigor, os PCNs eram documentos no plano da sugestão, enquanto a BNCC guarda uma proposta com o aditivo da obrigatoriedade. A BNCC demanda uma reformulação dos cursos de licenciatura, pois as transformações apresentadas exigem formações específicas para os cursos de formação de professores de geografia no Brasil. Portanto, essa necessidade de qualificação também implica numa reorganização e rediscussão dos rumos da geografia na escola brasileira.

As transformações do mundo do trabalho contribuíram para o tensionamento em direção ao novo trabalhador flexível. A formação dos currículos em uma perspectiva de competências e habilidades é similar à ideia de definição de metas e isso dilui, em certa medida, a visualização do currículo do ponto de vista do conteúdo. É a fluidificação das barreiras disciplinares, sem perder a identidade dos componentes curriculares. O que pesa nesse processo é a noção de área de conhecimento, neste caso em reflexão, as ciências humanas.

A perspectiva de área tem em seu âmago a possibilidade de uma tragédia no sentido de retomar a lógica que foi superada com o fim dos estudos sociais. Esse receio se dá em razão de que o Estado tem manifestado interesse de, em nome da ideia de áreas, os professores ministrarem mais de um componente curricular de modo a

---

romper a lógica disciplinar da tradição do currículo brasileiro. Assim, o foco sai da disciplina e passa a ser na área, por exemplo, em vez de ser uma concentração e exigência para um componente curricular como geografia ou história ou sociologia ou filosofia, se tem como referência uma proposta mais aberta, e ainda não tão clara quanto às exigências formativas, pautada na área de ciências humanas.

E esse modelo pode se apresentar como algo mais complexo do ponto de vista do sujeito entender a sua capacidade de reprodução social, ao mesmo tempo se abre portas para novas possibilidades de dialogia entre os diferentes campos do saber na direção da interdisciplinaridade. Pode significar a retirada das referências dos sujeitos com o mundo e assim se perde a ideia de coletivo, de classe, e interfere na capacidade de trabalho do professor.

Para cada etapa da educação básica são fixadas exigências que precisam ser alcançadas. Essa situação implica em uma conexão entre os exames nacionais e a BNCC. O pressuposto dessa base indica uma centralização que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vem implementando desde sua origem em 1998, que foi reforçado e robustecido em 2009. Nesse cenário, temos consolidado uma concepção que atende à lógica da visão tecnicista de educação.

Os PCNs de alguma maneira representaram uma tentativa de enfrentamento da pedagogia tecnicista de conotação conteudista. Também enfrentaram desafios porque aparentemente se apresentaram como uma proposta diferenciada de trabalho, mas não se conseguiu avançar em termos de medidas que dessem conta de formar profissionais engajados e com instrumental que pudesse materializar essa nova realidade sem ter um professor de tempo integral. Na atualidade, a BNCC pode ser uma ousadia pedagógica que reduz a formação do sujeito em nome da falta de audácia dos governos de assumir um padrão elevado de educação para a sua população.

A BNCC apresenta as competências gerais da educação básica e se organiza, em suas orientações em Unidades Temáticas (Eixos Estruturantes), Competências Gerais por Área do Conhecimento, Competências Específicas por Componente Curricular, Habilidades Específicas por Componente Curricular e os Objetos de Conhecimento. Na proposta para o Ensino Médio, da BNCC, a principal alteração em relação a este modelo

---

ocorre na ausência da indicação dos objetos de conhecimento, ficando a cargo de cada rede de ensino elaborá-los ou propô-los, seguindo as indicações conceituais e normativas da Base Nacional. Para facilitar a compreensão dessa organização, apresentamos a Figura 1.

Na Figura 1, observa-se uma organização da BNCC, ao menos em sua repartição destinada ao Ensino Fundamental, seguindo as competências por área do conhecimento ou componente curricular, que são agrupamentos de habilidades, e estas últimas podem ter objetos de conhecimento (também eventualmente chamados de conteúdos por outros autores) em suas construções de processos cognitivos ou não.

**Figura 1 - Organização da BNCC**



Elaboração dos autores.

Com inspiração em Araújo (2018) e Castellar e Juliasz (2018), a geografia na BNCC pode ser entendida como uma proposta que, a rigor, ficou um pouco diluída com tendência a perder a sua identidade, pois o pensamento da política de currículo geográfico a ser desenvolvido não contemplou uma organização dos objetivos de

---

aprendizagem de modo a traduzir uma visão mais ampla com foco na realidade concreta do estudante.

A influência local deve ser priorizada para dar acesso ao conhecimento (ser democrático). O professor de geografia precisa de uma formação de base para além da formação inicial. Os objetivos de aprendizagem são vistos como genéricos e que demandam uma base de formação que seja capaz de sustentar as propostas indicadas na BNCC. Nessa visão, a proposta da BNCC não avança do ponto de vista de conteúdo, pois não se considerou as últimas pesquisas na área de educação. Essa dissociação entre ensino e pesquisa é um erro histórico que causa prejuízo para a construção de um currículo mais articulado e inteligente (MORAES; CASTELLAR, 2018; ARAÚJO, 2018; CASTELLAR; JULIASZ, 2018).

A compreensão é no sentido de que a BNCC está mais aberta que os PCNs. Um exemplo é a diluição da ideia de cartografia em que não fica tão claro o peso da cartografia para a construção conceitual na geografia. O que fica patente é que era necessária uma maior identidade que reforce o objeto da geografia por meio da articulação do meio físico com a ocupação do espaço. O desenho fragiliza a identidade da ciência geográfica em nome de temas que são muito abertos ao ponto de romper com a base e a tradição dessa ciência. Em alguns objetivos da BNCC se percebe a especificidade e a pontualidade, no entanto, prepondera a fala solta e sem uma clareza da especificidade do lugar da geografia na educação básica.

Além disso, a geografia física precisa ocupar de forma mais contundente a sua primazia na tradição do ensino de geografia. As escalas de análises precisam se estabelecer de modo simultâneo, sem a fragmentação. A fragmentação propicia o distanciamento da ideia de conjunto. As categorias de análise como região, território, paisagem e lugar não estão explícitas na BNCC (ARAÚJO, 2018).

Em complemento a essa ideia apresentada, com base em Santos (2002), é possível afirmar que ensinar geografia é primeiramente responder “onde estamos?” que é muito mais que uma referência cartográfica. Saber isso envolve os lugares do mundo, suas diferenças, atitudes, relações com as coisas e os processos dos lugares, é um reconhecimento, uma reflexão por excelência. Salienta-se que a Geografia busca

---

compreender a produção e a reprodução do espaço pela relação sociedade x natureza. Essa perspectiva que atribui um sentido da Geografia para a vida dos estudantes tem mostrado resultados significativos nos anos finais do ensino fundamental. Essa ideia é o estudante saber onde ele está em relação ao mundo, em diferentes escalas. Dominar geografia é dominar essas capacidades de localização. É a nossa relação com o estar no mundo, é saber o que significa estar onde estamos. Estar nos lugares é viver essas relações.

A partir de Santos (1989), assinala-se que a geografia escolar está na base da escola moderna e visa convencer as pessoas de que elas pertencem a algo maior do que a sua realidade mais próxima. É importante para persuadir os brasileiros de que eles pertencem ao Brasil e não somente a sua realidade local. Aprender geografia é conseguir ver o mundo a partir de determinados símbolos, e, portanto, a geografia tem um papel fundamental no Estado brasileiro. Pontua-se que o Brasil vive um momento de obscurantismo quanto ao lugar da geografia que configura uma posição política que visa sufocar as posições críticas e os questionamentos quanto às possibilidades de leitura de mundo. Isso pode incorrer no desvio dos fundamentos da cultura.

Por tudo isso, notamos que estamos imersos em uma plêiade de desafios que dentre eles um se apresenta como de notória urgência. Trata-se do reconhecimento de que precisamos reagir e nos posicionarmos, pois “ou juntamos a teoria e a prática e vice-versa, ou certamente continuaremos a nos envolver com as "falsas questões" dualistas que têm encontrado terreno fértil na geografia. O rumo à práxis é o caminho para revolucionarmos a geografia, ou melhor, a sociedade” (OLIVEIRA, 1994, p. 12).

Para Santos (1989; 1995; 2002), o conhecimento geográfico, assim como qualquer outro conhecimento científico, possui suas especificidades. Dessa maneira, permite ao sujeito a construção de noções sobre sua realidade e pode usar isso para uma melhor atuação social a ponto de propor novas construções, novas relações, novas vivências, novas experiências, reconhecer o entorno e nos conhecermos como seres que podem reconstruir suas vidas.

Um dos desafios mais significativos no ensino da geografia é a necessidade de sermos o melhor professor de geografia possível. Para isso precisamos colocar a

---

geografia a serviço da escola, pois a geografia escolar não é para formar um geógrafo. A geografia deve colaborar com os estudantes em suas construções de conceitos. É preciso que o estudante tenha condições de se apropriar de um pensamento, possa testá-lo e construir o seu próprio pensamento. Fazer a conexão da ideia de escola com a ideia de geografia é o caminho para se consolidar um ensino de geografia com significado para a vida dos alunos, que terão melhor condição de colaborar para a transformação da sociedade em que se inserem.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dado o exposto, fica evidenciado que a geografia escolar precisa ter como propósito principal conseguir oferecer subsídios aos estudantes no sentido de viabilizar a construção de uma fortuna crítica com ênfase em uma leitura espacial da realidade que lhes permita se apropriar das informações em seu cotidiano de uma maneira mais profunda, tendo como suporte um pensamento espacial da realidade concreta. Em outros termos, nos distintos âmbitos de suas vidas conseguirem consolidar uma visão técnica ofertada por essa poderosa ciência.

Nesse sentido, o ensino de geografia busca conquistar uma atuação que não se desvie da preocupação de se fortalecer e avançar para outros patamares em busca de um pensamento crítico e multidisciplinar, sem perder desconsiderar a importância de ter acesso a novos pontos de vista e a construção de diálogos. Isso porque na escola a geografia é a ciência capaz de contribuir efetivamente para que o estudante seja capaz de se referenciar/posicionar com qualidade estratégica e inteligência espacial.

Para tanto, é salutar ratificar que a realidade educacional indica e sustenta que existe uma geografia única sem diferenciações entre geografia física e geografia humana e que o professor orientado por essa perspectiva deve se atualizar sempre e portar a ambição de o tempo todo buscar ter outra possibilidade de visão em novos mirantes privilegiados e proporcionados pelos raciocínios geográficos. Dado que o conhecimento contemporâneo está posto e a preocupação com o ser humano deve ser central. Questões como o valor do conhecimento, a importância do indivíduo na sociedade e o

---

papel da escola nesse contexto são cruciais para o encaminhamento de uma geografia propositiva e com finalidades de promover vivências qualificadas, sobretudo em diálogo com as novas propostas curriculares, como é o caso da BNCC.

A vinculação dos conhecimentos às habilidades e competências é nevrálgica, haja vista que cabe à escola desenvolver noções acerca de fatores como a infraestrutura, os fluxos imateriais, a leitura do espaço artificializado criado para a sociedade viver (a questão urbana), as condições para poder viver melhor e, nesse sentido, formar uma visão diferenciada do mundo.

Ampliar a capacidade de síntese dos estudantes tem como pressupostos construir habilidades de arrematar conhecimentos para dar conta de desafios ou para solucionar situações em que esteja envolvido. Sendo assim, por meio das habilidades e competências previstas na BNCC em acordo com todas as mudanças e tendências contemporâneas do pensamento geográfico em particular e com a prática escolar desta ciência especialmente, temos diante de nós o desafio de ressignificar a educação, o ambiente escolar, a construção do currículo e o que temos de significativo para o ensino da Geografia para as novas gerações.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de. As regionalizações do Brasil nos 7º anos do ensino fundamental no Distrito Federal. **GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 9, n. 18, p. 1-12, 2018. Disponível em: <http://geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/636>. Acesso em: 19 jul. 2019.

BOLIGIAN, Levon. **A transposição didática do conceito de território no ensino de Geografia**. Dissertação (mestrado) da Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2003. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/95662/boligian\\_l\\_me\\_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/95662/boligian_l_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 18 jul. 2019.

BOLIGIAN, Levon. **A cartografia nos livros didáticos e programas oficiais no período de 1824 a 2002: contribuições para a história da Geografia escolar no Brasil**. Rio Claro, Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/104320>. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

---

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. **ACTA GEOGRÁFICA**, p. 160-178, 2018. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4779>. Acesso em: 19 jul. 2019.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.

IZZO, João Artur. Noosfera e midiosfera: o imaginário humano e o engenho da mídia. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação–BOCC**. Rio de Janeiro: UFF, p. 1-10, 2009. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-noosfera-joao.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAES, Jerusa Vilhena de; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Ensino de Geografia: horizontes no final do século. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 72, p. 3-28, 1994. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/899/793>. Acesso em: 20 jul. 2019.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais. **Revista internacional interdisciplinar INTERthesis**, v. 1, n. 1, p. 1-55, 2004.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Ousadia no diálogo**: interdisciplinaridade na escola pública. Edições Loyola, 1993.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 111-137,

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia, representações sociais e escola pública. **Terra Livre**, n. 15, p. 145-154, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Douglas. **A reinvenção do espaço**: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria. Unesp, 2002.

SANTOS, Douglas. Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino de geografia. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 17, 1995.

SANTOS, Douglas. Estado nacional e capital monopolista: reflexões para a crítica da Geografia que se ensina. **Terra Livre**. Ano, v. 1, p. 53-61, 1989. Disponível em: [https://www.agb.org.br/wp-content/uploads/2018/03/TL\\_N01.pdf#page=51](https://www.agb.org.br/wp-content/uploads/2018/03/TL_N01.pdf#page=51). Acesso em: 19 jul. 2019.

SANTOS, Rosselvelt José; COSTA, Cláudia Lúcia da; KINN, Marli Graniel. Ensino de geografia e novas linguagens. In: MEC. **Geografia**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 22). Disponível em: <http://www.cdcc.usp.br/cda/PARAMETROS->

---

CURRICULARES/ME-Ensino-Medio/2011\_geografia\_capa.pdf#page=43. Acesso em: 11 jul. 2019.

SENE, José Eustáquio de. **As reformas educacionais após a abertura política no Brasil e na Espanha**: Uma análise crítica do ensino médio e da geografia. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10032010-111707/en.php>. Acesso em: 18 jul. 2019.

SENE, José Eustáquio de. O livro didático como produto da geografia escolar: obra menor? **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v.4, n.7, p.27-43, 2014. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/143/120>. Acesso em: 18 jul. 2019.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**. v. 32, n. 93, p. 175-196, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0175.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Papyrus, 2004.

---

**Gilvan Charles Cerqueira de Araújo** - Pós-Doutorando em Geografia pela Universidade de São Paulo. Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestrado em Geografia pela Universidade de Brasília e doutorado em Geografia (Organização do Espaço) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

**Sidelmar Alves da Silva Kunz** - Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Doutor em Educação pela Universidade de Brasília - UnB. Professor da disciplina "Antropologia Cultural" da graduação em Teatro da Universidade de Brasília (UnB/UAB), na modalidade a distância. Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília - UnB, Especialista em Ontologia e Epistemologia pela Faculdade Unyleya, Especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade do Noroeste de Minas Gerais - FINOM, Licenciado Pleno em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás - UEG e Licenciando em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás - UEG. Possui dezessete anos de docência (ensino fundamental, ensino médio, pré-vestibular, preparatório para concurso, cursos de formação no governo federal, graduação e pós-graduação). Possui uma centena de publicações científicas (artigos em revistas, Anais, livros, capítulos, dentre outros). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Contribuições de Anísio Teixeira para a Educação Brasileira (GEPAT/UnB) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação (NEPIE/UFG).

---

Recebido para publicação em 16 de Junho de 2020.

Aceito para publicação em 07 de Setembro de 2020.

Publicado em 30 de Setembro de 2020.