

O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NAS NORMATIVAS CURRICULARES DO BRASIL, CHILE E ARGENTINA

GEOGRAPHICAL REASONING IN THE CURRICULAR REGULATIONS OF BRAZIL, CHILE AND ARGENTINA

Patrícia Assis da Silva Ribeiro¹
<https://orcid.org/0000-0001-8014-1353>

Sinara Cristine Faria²
<https://orcid.org/0009-0002-4016-5566>

Resumo:

No que se refere ao ensino de Geografia, é possível afirmar que houve modificações nas normativas curriculares em diversos países, com os esforços de tornar esse ensino mais atrativo, problematizador e preocupado com o raciocinar geograficamente. O presente artigo tem como objetivo investigar de que maneira o raciocínio geográfico é apropriado pelas normativas curriculares do Brasil, Chile e Argentina. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental, utilizando-se o método comparativo, para analisar e comparar a BNCC – Brasil –, o *Curriculum Nacional* – Chile – e os *Nucleos de Aprendizajes Prioritarios* – Argentina. Foram analisadas as normativas curriculares referentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os resultados indicam que a BNCC menciona o termo raciocínio geográfico, mas não apresenta um esclarecimento desse raciocínio. Já o *Curriculum Nacional* destaca que para pensar geograficamente e compreender as relações e conexões presentes no espaço geográfico, é necessário operar com conhecimentos, habilidades e atitudes, específicas da Geografia, contudo não apresenta e esclarece tais elementos concernentes ao pensar geograficamente. Enquanto os *Nucleos de Aprendizajes Prioritarios* mencionam e abordam elementos importantes para a Geografia, como espaço geográfico, território e escala, contudo não fazem alusão a uma forma de se pensar da Geografia. Conclui-se que apesar dos esforços de muitos pesquisadores em definir o que seja raciocínio geográfico, pensamento geográfico, pensamento espacial ou termos similares, as normativas curriculares que estabelecem as diretrizes para a educação nos três países não definem de forma clara e objetiva esse modo de pensar da/na Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Currículo. Raciocínio Geográfico.

Abstract:

With regard to Geography teaching, it is possible to say that there have been changes in curricular regulations in several countries, with efforts to make this teaching more attractive, problematizing and concerned with reasoning geographically. This article aims to investigate how geographical

¹ Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/Minas Gerais, Brasil

² Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/Minas Gerais, Brasil

reasoning is appropriated by the curricular regulations of Brazil, Chile and Argentina. To this end, documentary research was carried out, using the comparative method, to analyze and compare the *BNCC* – Brazil – the *Curriculum Nacional* – Chile – and the *Nucleos de Aprendizajes Prioritarios* – Argentina. The curricular regulations relating to the Final Years of Elementary School were analyzed. The results indicate that the *BNCC* mentions the term geographical reasoning, but does not clarify it. The *Curriculum Nacional*, on the other hand, emphasizes that in order to think geographically and understand the relationships and connections present in the geographical space, it is necessary to operate with knowledge, skills and attitudes specific to Geography, but it does not present or clarify these elements concerning thinking geographically. While the *Nucleos de Aprendizajes Prioritarios* mention and talks about important elements for Geography, such as geographical space, territory and scale, however, They don't allude to a way of thinking about Geography. In conclusion, despite the efforts of many researchers to define what geographical reasoning, geographical thinking, spatial thinking or similar terms are, the curricular regulations that establish the guidelines for education in the three countries do not clearly and objectively define this way of thinking about Geography.

Keywords: Geography teaching. Curriculum. Geographical reasoning.

INTRODUÇÃO

As normativas curriculares, constituem-se como instrumentos orientadores dos currículos. Quando pensamos em currículo, logo projetamos a ideia de uma lista de conteúdos de diversos componentes curriculares, como Geografia, Matemática, História, Biologia, entre outros, que devem ser ensinados e aprendidos.

Sacristán (2000) afirma que o currículo é a estrutura através da qual o conhecimento é socialmente distribuído. Nesse sentido, os saberes selecionados para comporem um currículo tornam-se um dos problemas fundamentais nas discussões sobre o currículo, pois o currículo é considerado uma invenção social.

O currículo é um conjunto de relações de poder, passível de mudanças, e, por ser uma construção social, reflete interesses, estratifica o conhecimento, valoriza alguns saberes em detrimento de outros e reflete o interesse dos sujeitos envolvidos em todo o seu processo de construção (Young, 2011). Portanto, o currículo é fortemente marcado por uma disputa política.

É o currículo que define o que é considerado como conhecimento válido, e, apesar de ser uma construção política e social, ele é fundamental para a compreensão da prática educativa institucionalizada e da função social da escola (Bernstein, 1977). Dessa forma, é possível afirmar que a abrangência do currículo vai além da dimensão cognitiva, ele possui uma inspiração jurídica e uma execução psicopedagógica, ele é resultado de uma escolha sociocultural e politicamente fundamentada e diz muito do posicionado pedagógico e ideológico de seus construtores (Sacristán, 2000).

Através dos conhecimentos e competências presentes na estrutura do currículo, é possível compreender os objetivos, o imaginário social e cultural e as aspirações que um país almeja, para suas gerações atuais e futuras (Operti; Kang; Magni, 2018). Nesse sentido, o currículo é fundamental para um sistema de educação eficaz, que garanta uma aprendizagem de qualidade para todos os estudantes, capaz de mudar realidades e que permita o desenvolvimento do conhecimento científico escolar e a formação de cidadãos críticos.

É importante compreender que as normativas curriculares são documentos elaborados como referência ao sistema curricular e basilares para a construção de materiais didáticos, podendo ser chamados de currículos prescritos, ou seja, não são o currículo da escola (Sacristán, 2000). Como destacado por Cerqueira (2012), as normativas curriculares são documentos oficiais que indicam a posição da instituição governamental em relação à sua concepção de educação, escola e de ensino de uma dada área do conhecimento ou componente curricular.

No que se refere ao ensino de Geografia, é possível afirmar que houve modificações nas normativas curriculares em diversos países, com os esforços de tornar esse ensino mais atrativo, problematizador e preocupado com o raciocinar geograficamente (Austrália, 2014; Chile, 2015, 2016, 2018; Brasil, 2018; Portugal, 2018; Argentina, 2012). A partir desse pressuposto, em que é possível perceber uma mudança em normativas curriculares que regem o ensino de Geografia, no que diz respeito ao desenvolvimento do raciocinar geograficamente, o presente artigo tem como objetivo investigar se e como o raciocínio geográfico é apropriado pelas normativas curriculares do Brasil, Chile e Argentina. Dessa forma, se fez necessário cunhar a seguinte problemática: Em que medida as normativas curriculares que regem o ensino de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil, Chile e Argentina, indicam o desenvolvimento de um raciocínio geográfico?

Para realizar uma aproximação com outras realidades educacionais latino-americanas, para além do Brasil, partindo do princípio de que o papel da Geografia Escolar contemporânea se dá entorno do desenvolvimento de um modo de pensar específico da Geografia, foi realizada uma pesquisa documental.

O presente artigo está organizado em três seções, além desta introdução. Primeiramente as discussões são direcionadas a um modo de pensar da/na Geografia, para isso são apresentadas algumas pesquisas que buscam desvelar essa forma de pensamento. Em seguida é apresentada a metodologia utilizada para a realização do estudo. Posteriormente, é apresentado como as normativas curriculares do Brasil, Chile e Argentina se apropriam do raciocínio geográfico. Por último são tecidas as conclusões e implicações do presente trabalho.

RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: UMA FORMA DE PENSAR DA/NA GEOGRAFIA

Desde o ano de 2006, a partir da publicação do relatório *Learning to Think Spatially: GIS as a Support System in the K-12 Curriculum* (Aprendendo a Pensar Espacialmente: SIG como Sistema e Apoio ao Currículo da escola básica 2) do *National Research Council – NRC* (Conselho Nacional de Pesquisa Estadunidense), as pesquisas que defendem que há um modo de se pensar da/na Geografia registraram ampliação, diversos pesquisadores utilizam as expressões pensamento geográfico, raciocínio geográfico, pensamento geográfico, pensamento espacial para se referirem a esse modo de pensar.

As pesquisas de Pires (2017) e Cavalcanti (2012) afirmam que o ensino de Geografia deve promover a mobilização do pensamento geográfico pelos alunos. Para Cavalcanti (2012, p. 135) o pensamento geográfico pode ser definido como um modo de pensar geograficamente sobre algo, um raciocínio geográfico.

Helena Callai (2013) utiliza a terminologia raciocínio espacial e destaca que cabe à Educação Geográfica desenvolver tal raciocínio por meio de uma análise geográfica.

A Educação Geográfica caracteriza-se, então, pela intenção de tornar significativos os conteúdos para compreensão da espacialidade, e isso pode acontecer por meio da análise geográfica, que exige o desenvolvimento de raciocínios espaciais (Callai, 2013, p.44).

O raciocínio geográfico é compreendido por Silva (2014) como um saber particular da Geografia que envolve a internalização de métodos e procedimentos que permitem a leitura de diversas espacialidades, possibilitando a compreensão do mundo. Para essa autora, para que o sujeito seja capaz de interpretar e compreender o espaço, é necessário raciocinar geograficamente.

Assim, o uso da expressão raciocínio geográfico implica pensar o ensino de geografia na perspectiva de entendimento e compreensão da realidade, num movimento de superação da Geografia pautado por descrições e enumerações (Silva, 2014, p. 35).

Silva (2014) afirma que existem dois tipos de raciocínio geográfico, sendo um do senso comum, intitulado por ela como raciocínio espacial ou geográfico e o do conhecimento científico intitulado raciocínio geográfico. O do senso comum ocorre em situações do dia a dia, como por exemplo considerar localização e distância de objetos, percorrer um trajeto utilizando pontos de referência. A autora afirma que esse raciocínio deixa de ser espontâneo a partir do momento em que há a mediação do conhecimento geográfico, se tornando então raciocínio geográfico.

Destacamos que a mobilização do raciocínio geográfico se dá em situações além das cotidianas que estão relacionadas ao senso comum. A mobilização do raciocínio geográfico compreende a interpretação de uma dada situação geográfica (Silveira, 1999), para tanto, é necessário se fundamentar em conhecimentos científicos e escolares, podendo lançar mão de conhecimentos prévios.

Segundo Ferreira (2017) cabe à educação geográfica o desenvolvimento do raciocínio geográfico, e através desse raciocínio é possível compreender as relações sociais, a natureza e a interação entre eles. Para ele, por meio do raciocínio geográfico, o sujeito pode estabelecer importantes conexões entre as escalas do local ao global e do global ao local, para aplicar estas leituras à sua realidade (Ferreira, 2017).

Na mesma linha de pensamento, Gurgel (2017) afirma que cabe ao ensino de Geografia o desenvolvimento do raciocínio geográfico. O autor destaca que esse raciocínio deve ser embasado em conceitos e recursos mentais para que o sujeito consiga ler e interpretar o espaço, compreendendo a articulação e abrangência dos fenômenos.

Outras autoras que discutem que a Geografia possui uma forma de se pensar específica, é Risette (2017) e Castellar e Juliasz (2017), que destacam que o raciocínio geográfico deve ser desenvolvido por meio do pensamento espacial, a partir da operacionalização de princípios e conceitos fundamentais da Geografia, como localização, distribuição, conexão, distância, escala, extensão, concentração, regionalização e dispersão.

O raciocínio geográfico deve ser desenvolvido na educação formal, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, pois é no espaço escolar e acadêmico que o docente pode organizar situações intencionais por meio de instrumentos culturais físicos e simbólicos (Luz Neto, 2019).

Corroborando com tal ideia Richter (2010), Bento (2013) e Bonfim (2015) afirmam que o desenvolvimento do raciocínio geográfico se dá a partir do momento em que o sujeito tem contato

com o conhecimento geográfico na escola, e busca interpretar e compreender os fenômenos presentes no espaço geográfico, a partir da apropriação e operacionalização de conceitos como região, lugar, paisagem, território e escala.

Roque Ascensão e Valadão (2017) destacam que o raciocínio geográfico é uma ação intelectual específica da ciência geográfica, que se dá através da compreensão da espacialidade do fenômeno. Esses autores consideram que o raciocínio geográfico deve ser operacionalizado por meio da articulação entre os conceitos fundantes da Geografia: escala, espaço, tempo e processos.

Hooghuis et al. (2014) afirmam que o raciocínio geográfico é um pensamento reflexivo, consistente e lógico que permite a compreensão da relação ser humano-natureza, gerando conclusões e explicações, por meio de argumentos explicados.

Segundo Castellar e Paula (2020) o raciocínio geográfico é uma forma de pensamento da Geografia que se constitui pela amálgama de cinco campos do conhecimento: 1) representação espacial; 2) conceitos de relações espaciais, 3) processos cognitivos, 4) categorias e princípios geográficos e 5) situação geográfica. Para esses autores, esses campos são conteúdos procedimentais, conceituais e factuais do ensino de Geografia.

Para Silva (2021) o desenvolvimento do raciocínio geográfico acontece por meio da apropriação de conceitos, conteúdos e linguagens da Geografia. Contudo, para que haja a mobilização desse raciocínio, é primordial que o conceito seja utilizado como um meio para interpretar questões de ordem geográfica, ao mesmo tempo em que deve ser utilizado para produzir explicações acerca de uma dada situação geográfica (Silveira, 1999); ou seja, o conceito um meio no processo de ensino de Geografia, e não o fim.

A partir das definições acerca do raciocínio geográfico preconizadas em diversas publicações e aqui apresentadas, é possível afirmar que o raciocínio geográfico é definido como uma forma de se pensar da/na Geografia, que se dá por meio da operacionalização de conceitos, categorias e conteúdos da Geografia, a fim de compreender uma situação geográfica.

Cabe ao ensino de geografia possibilitar ao aluno a compreensão do espaço e dos fenômenos que nele ocorrem. Portanto, os estudantes devem ser formados para a realização da leitura do mundo em que vivem ancorados em preceitos geográficos, para isso, é de suma importância a mobilização do raciocínio geográfico.

METODOLOGIA

O presente artigo resulta de um estudo desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, baseada na análise documental, um trabalho teórico, onde a empiria são os documentos (Creswell, 2010). Segundo Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo e consiste em práticas interpretativas e materiais que dão visibilidade ao mundo, transformando-o em uma série de representações e significações. Na pesquisa de caráter qualitativo: “[...] os pesquisadores estudam as coisas em seus contextos [...] tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhe atribuem” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

Foi utilizada como estratégia o método de pesquisa comparativo, no sentido proposto por Weber, centralizado na busca de similaridades e diferenças, regularidades e tendências, diversidades e singularidades (Shneider; Schimitt, 1998).

O método comparativo foi utilizado para comparar a BNCC (Brasil), o *Curriculum Nacional* (Chile) e os *Nucleos de Aprendizajes Prioritarios* (Argentina), que são documentos que possuem o mesmo objetivo e podem apresentar congruências e divergências. Foram analisadas as normativas curriculares referentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental, ambas normativas são de mesma natureza e propriedade, em espaços e contextos diferentes, pois orientam a educação em seus países – Brasil, Chile e Argentina –, sendo normativas vigentes e atuais. A comparação de um documento curricular nacional a um equivalente internacional, busca revelar e compreender um outro contexto e investigar como esse documento se organiza frente ao mesmo objetivo, neste caso, as normativas para o Ensino de Geografia. Foram selecionadas as unidades dos respectivos documentos curriculares que discorrem sobre o ensino de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental. As normativas curriculares foram confrontadas, tendo como elemento articulador dessa comparação o raciocínio geográfico.

É importante ressaltarmos que, a organização dos segmentos educacionais no Brasil, Chile e Argentina apresentam semelhanças e diferenças. No Brasil, o primeiro segmento da educação, é intitulado Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Chile tal segmento é nomeado de Educação Básica, já na Argentina é chamado de Educação Primária, em ambos os países, esse segmento é composto pelos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos.

O segundo segmento educacional, que corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental, é assim organizado: no Brasil, compreende os 6º, 7º, 8º e 9º anos; no Chile, compreende os 6º, 7º, 8º anos da Educação Básica e 1º ano da Educação Média; na Argentina, corresponde aos 6º, 7º anos da Educação Primária e 1º e 2º anos da Educação Secundária.

Já o último segmento da educação é composto: no Brasil, pelos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio; no Chile, pelos 2º, 3º e 4º anos da Educação Média; e, na Argentina, pelos 3º, 4º e 5º anos da Educação Secundária. O quadro 1 apresenta como estão organizadas as etapas de ensino nos três países.

Quadro 1 – Segmentos de ensino no Brasil, Chile e Argentina

Segmentos de Ensino no Brasil, Chile e Argentina												
Brasil	Anos Iniciais do Ensino Fundamental					Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1º	2º	3º
Chile	Educação Básica								Educação Média			
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	1º	2º	3º	4º
Argentina	Educação Primária							Educação Secundária				
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	1º	2º	3º	4º	5º
Idade	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17

Fonte: As Autoras

Como já destacado anteriormente, serão analisadas as normativas curriculares que versam sobre o Ensino de Geografia no segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de identificar se elas versam ou indicam o desenvolvimento de um raciocínio geográfico.

AS NORMATIVAS CURRICULARES DO BRASIL, CHILE E ARGENTINA E O RACIOCINAR GEOGRAFICAMENTE

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BRASIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, é o documento que estabelece as diretrizes curriculares para Educação Básica no Brasil, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96). A BNCC contempla um currículo que deve ser desenvolvido com o estudante ao longo de sua trajetória escolar, compreendendo as etapas da Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ela se desmembra nos referenciais curriculares estaduais, nos documentos orientadores municipais e nos planos de trabalhos de cada escola.

No que se refere à importância e à função da educação geográfica, a BNCC afirma que: “estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta” (Brasil, 2018, p. 359). Para tal compreensão, a BNCC destaca que é necessário que os estudantes sejam estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico.

A BNCC define o pensamento espacial como um pensamento associado ao desenvolvimento intelectual e destaca que ele não é exclusivo da Geografia, integrando conhecimentos de outras áreas, como Matemática, Ciência, Arte e Literatura e tem por objetivo a resolução de problemas que envolve: o trânsito escalar; a localização, direção e orientação dos objetos na superfície terrestre; as relações de distância, hierarquia, centralidade, dispersão proximidade, vizinhança etc. (Brasil, 2018).

A BNCC (2018) aponta para o desenvolvimento das práticas pedagógicas a partir de situações geográficas (Silveira, 1999), demarcadas através dos textos contidos nas habilidades e competências a serem trabalhadas nas aulas de Geografia, a partir da resolução de problemas, mobilizando os princípios raciocínio geográfico: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão e ordem, que são elementos preponderantes na abordagem geográfica (Brasil, 2018).

Apesar de explicitar os princípios do raciocínio geográfico, a BNCC não deixa claro a conceitualização desse raciocínio. Contudo, afirma que:

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).

É importante destacarmos que todo raciocínio geográfico é essencialmente espacial, mas a recíproca não é verdadeira, pois nem todo pensamento espacial é efetivamente geográfico, pois não constitui a leitura geográfica de um fenômeno (Silva Ribeiro, 2022).

Ao analisarmos a normativa curricular brasileira vigente – BNCC, identificamos que apesar de o termo raciocínio geográfico ser mencionado, não há um esclarecimento do que é esse raciocínio, ou seja, o leitor deve se esforçar na interpretação do significado de tal conceito.

CURRICULUM NACIONAL - CHILE

O Chile possui o *Curriculum Nacional*, que foi publicado em 2015 e está ancorado em Bases Curriculares (Chile, 2015, 2016, 2018). Essas bases são direcionadas por anos escolares e por disciplinas. A normativa curricular do Chile, busca articular História e Geografia, agregando também Ciências Sociais, voltada para uma perspectiva social e cultural dos saberes relacionados à área de Ciências Humanas, dentro de uma abordagem interdisciplinar. Nessa normativa, o ensino de Geografia é pautado em algumas habilidades desmembradas em temáticas que devem ser contempladas em todo o país.

Por apresentar uma abordagem integrada das disciplinas, a introdução do *Curriculum Nacional* faz uma descrição da proposta de estudo que deve ser desenvolvida com os estudantes, pautada em uma compreensão geral de conhecimentos tangíveis ao ser humano, em sua complexidade social, contemplada em diferentes tempos e espaços. Quanto à organização curricular, o texto subdivide-se em: Organizadores temáticos, Habilidades e Atitudes. Observamos que a organização curricular também apresenta uma visão integradora e interdisciplinar dos componentes curriculares.

O tópico “Organizadores temáticos” versa sobre uma sequência de conteúdos que devem ser trabalhados de acordo com as habilidades que o professor pretende desenvolver junto aos estudantes, pautada em uma formação geral. O tópico “Habilidades” apresenta as habilidades a serem desenvolvidas junto aos estudantes e subdivide-se em: “pensamento temporal e espacial; análises e trabalho com fontes; pensamento crítico; comunicação.” (Chile, 2015, p. 182, tradução nossa). O terceiro e último tópico discorre sobre as “Atitudes” a serem desenvolvidas por meio do componente curricular História, Geografia e Ciências Sociais.

Em relação à Geografia, o tópico “Organizadores temáticos”, discorre sobre a conceitualização de território e busca apresentar o contexto territorial no qual o Chile está inserido, trazendo à luz as problemáticas que atravessam o país, buscando contribuir para uma formação cidadã do estudante:

Finalmente, con respecto a geografía, se desarrolla un organizador temático centrado en la región como perspectiva de análisis social y territorial, estudiándose diversos criterios, problemas y aspectos de la realidad regional, tanto de América como de Chile. [...] se desarrolla un organizador temático referido a la configuración del territorio chileno y sus dinámicas geográficas durante el siglo XIX y, posteriormente, se analiza el impacto del liberalismo en la configuración del Chile del cambio de siglo y las transformaciones de la sociedad en las primeras décadas del siglo XX (Chile, 2015, p. 181).

O tópico “Habilidades” discorre sobre processos cognitivos importantes, próprios de cada componente curricular, a serem desenvolvidos junto aos alunos: pensamento temporal e espacial; análise e trabalho com fontes; pensamento crítico; comunicação. Tais habilidades tem como objetivo oportunizar uma aprendizagem que favoreça o conhecimento dos conteúdos estudados.

Todavía, como a abordagem curricular é interdisciplinar, não se observa destaque para o estudo das categorias próprias da Geografia.

A normativa curricular do Chile não define claramente o termo raciocínio geográfico, contudo, na habilidade intitulada “pensamento temporal e espacial”, ressalta que:

Respecto a las habilidades propias de la geografía, se espera que los y las estudiantes puedan representar, a través del uso de distintas herramientas, tanto la ubicación y características de los lugares como los diferentes tipos de información geográfica. Junto con esto, se pretende que desarrollen la capacidad de interpretar datos e información geográfica a fin de identificar distribuciones espaciales y patrones asociados a las dinámicas del territorio (Chile, 2015, p. 182).

Ao destacar que almeja que o estudante seja capaz de realizar interpretações de dados e informações geográficas a fim de compreender a dinâmica territorial, deixa implícita uma possível maneira de se pensar a Geografia.

Apesar de não mencionar o termo raciocínio geográfico, o *Curriculum Nacional* busca definir um modo de se pensar da Geografia, intitulado como *Pensamiento Geográfico*: “[...] pensar geográficamente implica la puesta en práctica de conocimientos, habilidades y actitudes para representar y dilucidar las relaciones y conexiones que constituyen el espacio geográfico.” (Chile, 2015, p. 177).

O *Curriculum Nacional* destaca que para pensar geograficamente e compreender as relações e conexões presentes no espaço geográfico, é necessário operar com conhecimentos e habilidades e atitudes, específicas da Geografia, contudo não é apresentado um esclarecimento de quais seriam tais conhecimentos, habilidades e atitudes concernentes ao pensar geograficamente.

NUCLEOS DE APRENDIZAGES PRIORITARIOS - ARGENTINA

Na Argentina, o ensino é orientado pela normativa curricular intitulada *Nucleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP) que apresenta um conjunto de conhecimentos centrais, que contribuem para o desenvolvimento e ampliação de habilidades cognitivas e sociais dos estudantes (Argentina, 2012). Na Argentina, a estrutura curricular é organizada por províncias, assim sendo, as 23 províncias mais a cidade autônoma de Buenos Aires, possuem, cada uma, uma proposta curricular, embasada no NAP. Segundo Santos (2018), a presença dos conhecimentos geográficos se dá na *Escuela Primaria* como conteúdos no componente curricular *Ciencias Sociales* e na *Escuela Secundaria* no componente curricular Geografia.

O NAP destaca que o currículo nacional deve respeitar o tempo de ensino e aprendizagem do estudante, viabilizando a produção de conhecimento. O objetivo do NAP é: “garantizar condiciones de igualdad educativa “construyendo unidad sin uniformidad y rescatando la función pública de la escuela” de manera que “todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial” (Argentina, 2012, p. 7).

O NAP apresenta uma estruturação integrada da Geografia na área de Ciências Sociais. No que tange à Geografia, a normativa curricular argentina, destaca que é necessário compreender a organização do espaço geográfico como um produto histórico da relação produtiva do ser

humano com a natureza. Tal compreensão deve se dar por meio do uso das escalas geográficas em seus diferentes âmbitos (Argentina, 2012).

Na área de Ciências Sociais o NAP traz discussões no campo da Geografia, como o reconhecimento do território e das relações que nele se estabelecem. A categoria geográfica território é a mais abordada dentro da proposta curricular de aprendizagem. O NAP destaca a importância de partir da análise de situações problemas que considerem a escala geográfica, a escala cartográfica, a seleção e uso de diferentes fontes de informação, para o entendimento e reconhecimento do território, que, segundo o documento deve ser compreendido a partir de seu contexto histórico, político, social e cultural (Argentina, 2012).

Apesar de mencionar e abordar elementos que são importantes para a Geografia, como espaço geográfico, território e escala (geográfica e cartográfica), o NAP não menciona um raciocínio geográfico ou um termo similar, tampouco apresenta uma forma de se pensar que seja específica da Geografia.

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

O presente trabalho teve como objetivo investigar de que maneira o raciocínio geográfico tem sido apropriado pelas normativas curriculares do Brasil, Chile e Argentina. Para tanto, procurou-se investigar por meio de uma pesquisa documental a seguinte problemática: Em que medida as normativas curriculares que regem o ensino de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil, Chile e Argentina, indicam o desenvolvimento de um raciocínio geográfico?

Considerando os documentos analisados, observou-se que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) menciona o termo raciocínio geográfico ao longo do texto curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental, porém não traz nenhuma definição sobre o mesmo, partindo do pressuposto que os professores de Geografia tenham a clareza da definição desse termo e de como desenvolvê-lo em suas práticas escolares. Já o *Curriculum Nacional* do Chile busca definir um modo de pensar da Geografia, intitulado *pensamiento geográfico*, ao indicar que pensar geograficamente demanda a operação de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a compreensão e representação das relações e conexões presentes no espaço geográfico (Chile, 2015). Contudo tal documento não aclara quais seriam as habilidades, conhecimentos e atitudes concernentes ao pensar geograficamente.

O currículo NAP (Argentina, 2012), faz referência a domínios e formas de pensar próprios de cada componente curricular, conferindo à prática docente ações que sejam favoráveis ao desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes. Contudo, o NAP não menciona quais são esses domínios e formas de pensar das Ciências Sociais, tampouco da Geografia. Destarte, diferentemente da alusão feita pelos currículos dos países supracitados, os *Nucleos de Aprendizajes Prioritarios* da Argentina não contemplam em seu texto os termos *razonamiento geográfico*, nem *pensamiento geográfico*, nem outro termo similar que verse sobre um modo de pensar da ciência geográfica.

Diante do exposto, conclui-se que apesar dos esforços de muitos pesquisadores em definir o que seja raciocínio geográfico, pensamento geográfico, pensamento espacial ou termos similares, as normativas curriculares que estabelecem as diretrizes para a educação nos três países não definem de forma clara e objetiva esse modo de pensar da/na geografia. Tal fato, indica a necessidade de novas investigações que busquem identificar os elementos presentes nos currículos que versem sobre a promoção da interpretação e compreensão de situações geográficas, a partir de um modo de pensar da/na Geografia.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. Ministerio de la Educación. **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios - Campo de Formación General Ciclo Orientado Educación Secundaria: Ciencias Sociales - Historia, Geografía, Economía.** Consejo Federal de Educación: Buenos Aires, 2012.

AUSTRÁLIA. **Australian Curriculum, assessment and reporting authority.** Education Services Australia Limited, 2014. Disponível em: www.australiancurriculum.edu.au . Acesso em: 28 nov. 2023.

BENTO, Izabella Peracini. **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. 260 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control.** London: Routledge & Kegan Paul, 1977.

BOMFIM, Márcia Virgínia Pinto. **A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: entre a realidade e as possibilidades.** 2015. 233 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. **A Formação do Profissional da Geografia – O Professor.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella; PAULA, Igor Di. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S.l.], v. 10, n. 19, p. 294–322, 2020. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/922> . Acesso em: 16 out. 2023.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Educação Geográfica e Pensamento Espacial: conceitos e representações. **Acta Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial p.160-178, 2017. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4779>. Acesso em: 14 ago. 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de Geografia na Escola.** Campinas: Papirus, 2012.

CERQUEIRA, Demerval Santos. **Um estudo comparativo entre Brasil e Chile sobre educação matemática e sua influência nos currículos de matemática desses países.** 2012. 254 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CHILE. Ministerio de la Educación. **Bases Curriculares 7º básico a 2º medio.** Ministerio de Educación: Santiago, 2015.

CHILE. Ministerio de la Educación. **Bases Curriculares Educación Parvularia.** Subsecretaría de Educación Parvularia.: Santiago, 2018.

CHILE. Ministerio de la Educación. **Curriculum: Bases Curriculares 3º y 4º medio.** Ministerio de Educación: Santiago, 2016.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, Vinicius Cavalcanti. **A construção do raciocínio geográfico - reflexões de um professor pesquisador sobre o trabalho de campo.** 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação, Produção Social do Espaço, Políticas e Processos Formativos em Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

GURGEL, Tais Cristina Nunes Pereira. **Construindo conceitos a partir dos conteúdos geográficos escolares: debate em torno da prática docente.** 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2017.

HOOGHUIS, Fer; SCHEE, Joop van der; VELDE, Martin van der; IMANTS, Jeroen; VOLMAN Monique. The adoption of Thinking Through Geography strategies and their impact on teaching geographical reasoning in Dutch secondary schools. **International Research In Geographical And Environmental Education**, [s.l.], v. 23, n. 3, p.242-258, 30 jun. 2014.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Learning to think spatiall: GIS a support system in the K-12 curriculum.** Washington: National Reaserach Council Press, 2006.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva Luz. **O desenvolvimento do raciocínio geográfico na aula de geografia: desafios e possibilidades do professor.** 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

OPERTTI, Renato; KANG, Hyekyung; MAGNI, Giorgia. **Análise comparativa dos quadros curriculares nacionais de cinco países: Brasil, Camboja, Finlândia, Quênia e Peru.** Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2018.

PIRES, Lucineide Mendes. Políticas Educacionais e Curriculares em curso no Brasil: A reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: ROQUE ASCENÇÃO,

Valéria de Oliveira et al. **Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e Práticas na Educação Básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 232-260.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico**. Lisboa, 2018.

RICHTER, Denis. **Raciocínio Geográfico e Mapas Mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio**. 2010. 320 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

RISSETTE, Márcia Cristina Urze. **Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico: uma proposta de indicadores para a alfabetização científica na educação geográfica**. 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 05-23, 2017. Disponível em: www.revistaedugeo.com.br/index.php/revistaedugeo/article/view/458. Acesso em: 11 abr. 2023.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Job. O uso do comparativo nas Sociais. **Cadernos de Sociologia**. Editora da UFRGS, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, dez. 1998. Disponível em: <https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2018/08/schneider-schmitt-1998-o-uso-do-metodo-comparativo-nas-ciencias-sociais.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

SILVA, Denise Mota Pereira da. **Raciocínio geográfico e avaliação formativa: uma análise aplicada ao Ensino Médio**. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Geografia, Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, Patrícia Assis da. **O Raciocínio Geográfico: mobilizações intelectuais na interpretação de situações geográficas**. 2021. 129 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Departamento de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SILVA RIBEIRO, Patrícia Assis da. Pensamento espacial e raciocínio geográfico: aproximações e distanciamentos. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 4, n. 1, p. 01-13, 2022. Disponível em: www.revistaedugeo.com.br/index.php/revistaedugeo/article/view/458. Acessado em: 22 mar. 2024.

SILVEIRA, Maria Laura. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Território**, São Paulo, v. 6, p. 21-28, jun. 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5703428/mod_resource/content/0/Texto6a%20Maria%20Laura%20situa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 16 mai. 2023.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?lang=pt&format=pdf> .
Acesso em: 12 mai. 2023

Recebido em: 21 de fevereiro de 2024
Aprovado em: 02 de abril de 2024