



signos geográficos

Boletim NEPEG de Ensino de Geografia

ISSN: 2675-1526

www.revistas.ufg.br/signos

PENSAR AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO: IMPRESSÕES NO DEBATE SOBRE RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

THINKING ABOUT CURRICULUM POLICIES: IMPRESSIONS IN THE DEBATE ON GEOGRAPHICAL REASONING

PENSANDO LAS POLÍTICAS CURRICULARES: IMPRESIONES EN EL DEBATE SOBRE EL RAZONAMIENTO GEOGRÁFICO

Hugo Heleno Camilo Costa
Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, Brasil
hugoguimel@yahoo.com.br

Resumo: Neste artigo discuto a ideia de raciocínio geográfico, que ganhou maior circulação no campo da educação geográfica com a proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Focalizo produções voltadas ao tema buscando compreender sentidos que são postos em circulação nas políticas de currículo para Geografia. Abordo tais produções a partir do diálogo com autoras do campo do currículo, como Lopes e Macedo, bem como a partir da incorporação do pensamento desconstrucionista, de Derrida, e da teoria do discurso, de Laclau. Penso a política de currículo como uma textualização mais ampla e incontrolável, irrestrita a documentos ou legislações, estruturas ou essências. Nesse sentido, pondero que as produções intelectuais voltadas ao tema do raciocínio geográfico não só tendem a influenciar, como constituem parte da produção curricular, podendo ser interpretadas como momentos de uma política mais ampla. Durante a abordagem ao material empírico aponto sentidos normativos nas propostas à escola, que podem ser interpretados como forma de combatê-la ou limitá-la como contexto de produção cultural, além de constituir restrições a formas plurais de raciocinar em Geografia. Defendo, conclusivamente, ser potente a ampliação do olhar sobre a Geografia que acontece na escola como um nome por meio do qual são negociados sentidos de ciência, do cotidiano, das experiências, das emoções e do imprevisível. Argumento que tal ampliação possibilita pensarmos na proposição de políticas públicas de currículo com foco na valorização de escolas, de docentes e comunidades, de maneira que definam suas propostas curriculares a partir dos desafios e questões com que lidam cotidianamente.

Palavras-chave: políticas de currículo, raciocínio geográfico, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Educação Básica, desconstrução.

Abstract: In this article I discuss the idea of geographical reasoning, which is relevant to the proposal of the National Curriculum Common Base (BNCC). I focus on productions focused on the subject seeking to understand meanings that are posed in circulation in curriculum policies for Geography. I approach these productions from the dialogue with authors of the curriculum field, such as Lopes and Macedo, as from the incorporation of deconstructionist thought, by Derrida, and the discourse theory, by Laclau. I think of curriculum policy as a more broad and uncontrollable textualization, not restricted to documents or legislation, structures or essentialisms. In this sense, I ponder that the intellectual productions turned to the subject of geographical reasoning do not only tend to influence, as they constitute part of the curricular production, and can be interpreted as moments of a wider politics. During the approach to the empirical material, I highlight normative meanings in the proposals for the school, which can be interpreted as a form of combat or limit it as a context of cultural production, as well as constituting restrictions to plural forms of reasoning in Geography. I defend, conclusively, to be powerful to broaden the perspective on the Geography that happens in the school as a part of what are negotiated meanings of science, everyday life, experiences, emotions and unforeseen events. I argue that such expansion makes it possible to think about the proposal of public policies in curriculum with a focus on valorisation schools, teachers and communities, so that they can define their curricular proposals based on the challenges and issues they deal with in everyday life.

Keywords: curriculum policies, geographical reasoning, Common National Curriculum Base (BNCC), basic education, deconstruction.

Resumen: En este artículo analizo la idea del razonamiento geográfico, que ganó mayor difusión en el campo de la educación geográfica con la propuesta de la Base Curricular Nacional Común (BNCC). Llamo la atención las producciones centradas en la temática, buscando comprender los significados que se ponen en circulación en las políticas curriculares para la Geografía. Me acerco a tales producciones desde un diálogo con autores del campo del currículo, como Lopes y Macedo, así como desde la incorporación del pensamiento deconstruccionista de Derrida y la teoría del discurso de Laclau. Pienso en la política curricular como una textualización más amplia e incontrolable, sin restricciones a documentos o legislaciones, estructuras o esencias. En este sentido, considero que las producciones intelectuales centradas en el tema del razonamiento geográfico no solo tienden a incidir, sino que también forman parte de la producción curricular, pudiendo ser interpretadas como momentos de una política más amplia. Durante el acercamiento al material empírico, señalo significados normativos en las propuestas a la escuela, que pueden interpretarse como una forma de combatirla o limitarla como contexto de producción cultural, además de constituir restricciones a formas plurales de razonamiento en Geografía. Sostengo que la ampliación de la mirada sobre la Geografía que tiene lugar en la escuela es poderosa como un nombre a través del cual se negocian los significados de la ciencia, la vida cotidiana, las experiencias, las emociones y lo impredecible. Señalo que esta expansión nos permite pensar en la propuesta de políticas públicas para el currículo con un enfoque en la valoración de las escuelas, los docentes y las comunidades, para que definan sus propuestas curriculares en función de los desafíos y problemas que afrontan en el día a día.

Palabras-clave: políticas curriculares, razonamiento geográfico, Base Curricular Nacional Común (BNCC), educación básica, deconstrucción.

Como determinar isto, um isto singular cuja unicidade reside unicamente no testemunho, justamente, no fato de certos indivíduos, em certas situações, atestarem os traços de uma estrutura todavia universal, revelam-na, indicam-na, dão-na a ler... mais em carne viva e *melhor do que outros*, e por vezes, únicos no seu gênero? Únicos num gênero que, o que aumenta ainda mais o incrível, se torna por sua vez exemplo universal, cruzando e acumulando assim as duas lógicas, a da exemplaridade e a do hóspede como refém? (DERRIDA, 2016, p. 46).

Introdução

Sob inspiração do pensamento de Derrida, focalizo neste artigo¹ uma discussão sobre a ideia de raciocínio geográfico, que ganhou maior circulação no campo da educação geográfica com a proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Particularmente, chamo a atenção para o modo como tal tema tem sido dinamizado pelo que tenho pensado como um *povo da geografia* (COSTA, 2020), uma subjetividade política que se constitui provisoriamente na relação com o nome Geografia, em torno de um tema, discussão ou questionamento em geral. Nesse sentido, chamo a atenção para produções voltadas ao tema do raciocínio geográfico, buscando compreender os sentidos que são postos em circulação nas políticas de currículo para Geografia.

Em diálogo com autoras como Lopes (2015, 2019), Lopes e Borges (2017) e Macedo (2012, 2014, 2015), bem como a partir da incorporação do pensamento desconstrucionista, de Jacques Derrida (1991, 2001, 2006), e da teoria do discurso, de Ernesto Laclau (2011), tenho buscado pensar a política de currículo como uma textualização mais ampla, irrestrita a documentos ou legislações, estruturas ou essências. Nesse sentido, pensar o currículo como um texto contínuo e sob constante tradução (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013) permite conceber que toda forma de intervenção contextual consiste em uma inscrição na superfície de um tal texto incontrolável. Isto é dizer que, para além de textos entendidos como “oficiais”, o currículo é uma produção tramada por toda forma de envolvimento capaz de influenciar o que e quem quer que seja. Desta forma, aulas, orientações, palestras, artigos, relatórios, propostas,

¹ Este artigo é desenvolvido no âmbito do projeto “Sentido de conhecimento nas políticas de currículo: a Geografia e a Base Nacional Comum Curricular”, que conta com financiamento do CNPq, UFMT, PafipesqPG/UFMT.

conversas etc., podem ser compreendidas como produções curriculares ou, ainda, momentos de um texto curricular mais amplo, sempre afetado na/pela relação com a alteridade.

Por esta via, compreendo que as produções intelectuais voltadas ao tema do raciocínio geográfico não só tendem a influenciar, como constituem parte da produção curricular, podendo ser interpretadas como momentos de uma política mais ampla. Ao chamar a atenção para a atuação de distintos pesquisadores na política, não visio a atribuição de culpa por eventual desdobramento, mas procuro salientar a dinâmica política como mobilizada por diferentes sentidos que circulam também no campo discursivo da Geografia, produzindo decisões com potência para influenciar a experiência curricular.

Penso que abordar tais produções oportuniza compreender parte da política curricular, principalmente quando atentamos para as ideias mobilizadas sobre o que é a escola, o professor, o estudante e o conhecimento, bem como para as finalidades sociais afirmadas para a Geografia na Educação Básica. Desta forma, trato de artigos debruçados sobre o tema do raciocínio geográfico publicados em periódicos dedicados ao tema do Ensino ou Educação em Geografia.

Minha primeira expectativa não está em propor uma forma de raciocínio geográfico mais ou menos adequada à Educação Básica, mas em abordar perspectivas de raciocínio que têm sido defendidas na relação com a ideia de educação geográfica, hegemônicas também na política da BNCC.

Minha segunda expectativa está na defesa de possibilidades de ampliação do debate com vistas à reflexão sobre como podemos também pensar a proposição de políticas públicas de currículo com foco na valorização de escolas, docentes e comunidades, de maneira que definam suas propostas curriculares a partir dos desafios e questões com que lidam cotidianamente.

Um caminho para pensar a política curricular

Como parte da estratégia interpretativa que utilizo aqui estão as concepções de hegemonia, de Laclau (2011) e alteridade, de Derrida (2006). Tais operadores constituem caminhos para pensar a política pavimentados pela compreensão de que é por meio da linguagem, concebida como opaca, que nos identificamos na relação com a alteridade. Nessa perspectiva, nos identificamos não em uma compreensão encarnada de sujeitos com consciência dos desdobramentos de suas decisões na política, ou ainda orientados por uma lógica transparente a si e capaz de lhe coordenar o pensamento e as ações. Como diferenças sociais, nos articulamos em torno de nomes (significantes) em circulação na política em um movimento provisório e contingente de oposição a determinado outro nome

(significante), considerado desafio, bloqueio ou inimigo a ser combatido.

A subjetividade política a que me refiro, que passa a ser pensada como uma subjetivação, é concebida como uma resposta à alteridade, a um outro questionador ou provocador na política (LACLAU, 2011; DERRIDA, 2006). A formação de uma subjetivação política decorre de articulações que, em determinado contexto, passam a experienciar uma sensação de solidariedade proporcionada pela interpretação de uma oposição comum a algo (como, por exemplo, um problema a ser resolvido). No caso deste texto, penso uma subjetivação constituída na relação com o nome raciocínio geográfico, sob a interpretação de que por meio deste significante é/seria possível combater algo interpretado como problema.

Ao apropriar a ideia de articulação de Laclau (2011), importa ressaltar que isto não significa uma neutralização de sentidos diferenciais (ou algo como um consenso pleno) no âmbito de uma articulação política. Consiste na produção de uma cadeia de equivalência, sustentada provisoriamente sob a ilusão de partilha do “mesmo” (propósito, ideia, projeto). Sob a sensação de referência à mesmidade, o significante raciocínio geográfico é interpretado como oportunidade de intervenção.

Sob as perspectivas de Laclau (2011) e Derrida (2006) é possível compreender que o outro interpretado como esse “algo” a ser combatido, assim como a cadeia de equivalência constituída contra ele, não possui um cerne reconhecível ou significado fixo, ainda que seja interpretado, provisoriamente, como possuidor de sentidos ameaçadores ou questionadores. *Isso contra o que* se constitui a articulação/cadeia de equivalência/subjetivação política pode ser entendido como todo um conjunto heterogêneo de sentidos que diferenças outras julgam poder combater por meio do nome raciocínio geográfico. Contudo, sem “uma” objetividade, como podemos caminhar adiante com esta perspectiva interpretativa? Para Laclau (2011), é por meio de uma abordagem “negativa” que torna-se viável a interpretação daquilo a que se opõe uma subjetivação política.

Para isto, a concepção de hegemonia pensada por Laclau (2011) se constitui em possibilidade estratégica para abordar tais dinâmicas políticas. Para o autor, a hegemonia cumpre a função de simbolização de preenchimento de uma falta constitutiva à subjetivação política, sendo, portanto, um nome que sinaliza para a possibilidade de satisfação daquilo considerado faltoso ou daquilo através do que podemos combater algum problema que limita a expectativa de plenitude. Destaca, também, que a hegemonia é sempre instável e provisória, uma articulação contingente, justamente por se constituir por meio de uma equivalência momentânea, uma interpretação dinamizada por diferenças que não cessam a produção de sentidos. Disto, penso que o nome raciocínio geográfico pode ser compreendido como uma

hegemonia na política de currículo para a Geografia, um meio pelo qual diferentes identificações políticas julgam poder atuar contra algo que impediria sua satisfação plena.

Para compreender o que pode estar motivando a articulação em torno da ideia de raciocínio geográfico precisaríamos saber o que está para além dela. No entanto, se é uma tarefa impossível acessar a plenitude do que está *para além* da articulação, torna-se possibilidade a abordagem às exclusões que pautam o próprio processo hegemônico. Para Laclau (2011), a exclusão é inerente à hegemonia, sendo esta uma de suas condições: na afirmação de algo como oportunidade de ruptura com determinado *status*, é necessário excluir suposto nome (ou outros nomes) lido como impedimento à plenitude da subjetivação política constituída na hegemonia.

É com esta provocação de Laclau que abordo os sentidos em circulação na política de currículo para a Geografia. Estrategicamente, levo em consideração os sentidos projetados na relação com este nome, buscando compreender o que tende a ser suposto como limite à sua plenitude, como problema a ser sanado ou superado no sistema discursivo das políticas de currículo para a Geografia.

Tal como tem sido problematizado em diferentes trabalhos (COSTA, 2020; COSTA; RODRIGUES; STRIBEL, 2019), importa a abordagem à política curricular com vistas à compreensão dos processos de subjetivação, de construção de hegemonias, capazes de influenciar na concepção de escola, de conhecimento, de Geografia e de suas finalidades sociais. Em um cenário político em que distintas articulações encadeiam-se na afirmação de currículos nacionais e comuns como alternativas a possibilidades mais descentradas, plurais e democráticas, que afirmariam comunidades/culturas escolares como produtoras de currículos, é reiterada a contribuição de tais abordagens.

Me oponho a perspectivas que, tal como salientado por Lopes (2008), reforçam o aumento do controle curricular e dão densidade a ideias como a dos Parâmetros e Orientações curriculares nacionais (BRASIL, 1999; 2004) e, mais recentemente, também são sintomatizadas na definição da BNCC (BRASIL, 2018). Com esta leitura, e considerando a recorrência da ideia de raciocínio na proposta da BNCC para a Geografia, questiono as produções que passam a dialogar com este nome atualmente.

Entre as perspectivas entrelaçadas na abordagem às produções do campo da Geografia em associações à BNCC, concordo com Macedo (2014, p. 1549) ao compreender que

[...] está em curso a construção de uma nova arquitetura de regulação e de que, nela, os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido. Trata-se, portanto, de um discurso circular, no qual a medida da qualidade torna-se o seu esteio e a sua garantia. A evidência de qualidade se torna a própria qualidade que se está advogando.

Para a autora, a dinâmica de controle constituída pela defesa à BNCC intensifica a perspectiva de controle com que o campo da educação já interagira desde a proposição de currículos nacionais na década de 1990. Destaco a discussão da autora para pensar as perspectivas que tais lógicas produzem na Geografia. Saliento, especialmente, a ideia de controle sobre o que deve ser ensinado e aprendido como expectativas de negação da escola, e de seus sujeitos, como espaço de produção cultural. Nesse sentido, Macedo (2015, p.894) aponta que os discursos de performance que pautam a BNCC, cujo foco está no referido aumento do controle sobre o que deve ser produzido em sala de aula, se constituem em oposição à *imprevisibilidade do chão da escola*, o que é também discutido em Costa (2019; 2020) com foco específico para a Geografia. Ou seja, uma vez que o caráter *outro* do que é produzido na escola não viabiliza uma possibilidade gerencial e/ou de padronização, a qualidade educacional é reduzida ao prumo da BNCC, que constitui, negativamente, um bloqueio/negação ao que comunidades escolares produzem.

Para Macedo (2015), a busca por mais controle constitui a perspectiva de que um currículo mais prescritivo é desejável, pois supõe maior transparência e calculabilidade sobre a experiência escolar e, principalmente, sobre a singularidade do sujeito da educação. Para a autora, “o desejo do controle é matar o sujeito ou, pelo menos, suas possibilidades de responder de formas diversas à sujeição inevitável” (MACEDO, 2015, p. 904). Nessa direção, interessa destacar a ideia de controle do sujeito na BNCC como uma defesa de um tipo genérico, em muito associado à ideia liberal clássica tensionada pela autora, cuja conformação, em uma atualidade da política curricular, poderia estar compreendendo tanto uma “lógica performativa do neoliberalismo quanto as propostas críticas que se propõem a empoderar os sujeitos, tornando-os um (genérico) da nação” (MACEDO, 2015, p. 904).

No campo da Geografia, pondero que um momento específico da política curricular se passa na defesa de uma forma determinada de raciocínio geográfico, que tem sido hegemonizada como meio pelo qual devem ser avaliadas as formas de pensar, na relação com a Geografia, na escola. Assinalo que uma das implicações de tal discurso está na redução de possibilidades de que sejam compreendidas alteridades, formas diferentes de pensar em Geografia, constituindo, assim, movimentos excludentes quanto às diferentes oportunidades de subjetivação/identificação com a Geografia nas singularidades que caracterizam as escolas.

Como justaposição a sentidos prescritivos sobre as relações dos sujeitos com a Geografia na escola, considero enriquecedoras abordagens voltadas à afirmação da singularidade de pensamentos geográficos, como aquelas produzidas por Claval (2010) e Massey (2008) que, apesar das distinções teóricas, convergem para uma perspectiva de

liberação do sujeito. Claval, por exemplo, focaliza uma perspectiva mais ampla de experiência geográfica que envolve saberes sistematizados com aqueles produzidos pelos sujeitos ao longo da vida. Massey (2008) proporciona perspectiva compreensiva ao pensamento geográfico através da consideração da intersubjetividade, da contingência e da imprevisibilidade das relações na produção do espaço, de leituras e concepções geográficas a partir das experiências. Embora não focalizem a Geografia escolar, as contribuições dos autores à reflexão sobre o que é raciocinar ou pensar em Geografia (por meio dela e/ou na relação com ela) favorecem a visão de que não há caminhos fixos para a construção de significados sobre o espaço.

Desse modo, se focalizamos a escola como espaço-tempo de produção cultural, podemos conceber as produções de pensamentos e raciocínios sempre como porvir; dependentes das relações com o outro que acontecem em negociações de fluxos culturais que caracterizam a escola, em uma concepção plural do que é produzir conhecimento como parte dos sentidos que consideramos importantes na significação da escola.

Em concordância com Macedo (2017), penso que expectativas para a educação precisam estar voltadas à vulnerabilidade que marca a experiência de estar na relação com o outro. Entendo também que o conhecimento, ou formas de raciocinar/pensar o espaço, pode ser concebido como um nome cujos sentidos estão sob constante negociação.

Em consideração a estas possibilidades compreensivas sobre como também é interessante pensar a escola e as relações virtuais com a e na Geografia escolar, passo a focalizar discussões sobre raciocínio geográfico que têm sido produzidas no campo da Geografia em diálogo com a BNCC.

Sobre raciocinar geograficamente na escola

Entre as produções no campo da educação em Geografia, distintos trabalhos têm se dedicado à discussão sobre raciocínio geográfico, principalmente por compreenderem ser uma ideia de grande repercussão, em muito reiterada e difundida a partir da publicação da versão final da BNCC (BRASIL, 2018). Podem ser considerados emblemáticos desse cenário os trabalhos de Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018), Castellar (2019), Luz Neto e Leite (2021), Quincas, Leão e Ladeira (2018). Volto-me a tais trabalhos buscando compreender os sentidos envolvidos na articulação em torno do nome raciocínio geográfico, entendendo-os como parte de um texto mais amplo da política curricular. Antes disso, chamo a atenção para perspectivas defendidas na BNCC por meio das quais é possível interagir com leituras voltadas à ideia de raciocínio geográfico.

Ao longo do texto da BNCC a ideia de raciocínio geográfico tende a estar associada a uma visão de ciência capaz de orientar a produção do conhecimento escolar. Nesse sentido, são defendidas leituras como a de que

Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais.[...] Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC (BRASIL, 2018, p.361).

Estas leituras possibilitam a interpretação de que o caminho para a produção de conhecimento na escola, e para a formação de sujeitos competentes, é autorizado pela apropriação de procedimentos da pesquisa científica. Os exemplos mencionados são tomados como o resultado possível a ser alcançado por meios científicos, reduzindo possibilidades outras de interação com os temas da desigualdade e das disputas geopolíticas. Chamo a atenção para o caráter restritivo projetado ao reconhecimento ou conhecimento a ser produzido na escola, limitando-o a uma visão de conhecimento específico a ser implementado contextualmente.

Destaco também a perspectiva de que, conjugado a uma leitura cientificista, o raciocínio é pensado como algo a ser *empregado*, como um dado objetivo (um dispositivo), possuidor de essência, que pode ser aplicado sobre outras coisas também supostas como objetivas/essenciais, como a vida cotidiana. Nesse sentido, saliento que tanto a concepção de ciência como a de raciocínio geográfico, bem como daquilo para o que supostamente servem, são interpretadas como dados transparentes a si e estáveis, considerados capazes de funcionar universalmente nos imprevistos contextos experienciados nas escolas e pelos sujeitos.

Trata-se, argumento, de uma dinâmica de universalização de perspectiva particular de ciência e de conhecimento que, tal como discutido por Lopes e Macedo (2012), tende a eufemizar a compreensão de que a ciência é constituída por muitos discursos que, como tantos outros, visam à significação do mundo. Referir “à” ciência ou “ao” conhecimento no currículo resulta, portanto, em uma expectativa de redução de todo um conjunto de conflitos dinâmicos a projeções estáveis, que limitam a própria concepção de conhecimento e de ciência como nomes marcados pela contingência e pela instabilidade que caracterizam as relações de poder.

Desta forma, é mobilizada a afirmação de determinada leitura específica de mundo, denominada como produção de conhecimento, de raciocínio, como padrão para a escola. Não faço este destaque como se defendesse uma versão mais ampla de ciência para a escola, mas

saliento que nas articulações envolvidas neste nome na política da BNCC, em que é afirmado um norte científico para a Educação Básica, sequer isto é plural. Não obstante à circunscrição da perspectiva de ciência, a ideia de raciocínio a ela relacionada pode ser pensada como articulada a outra redução: a ideia de competências a serem constituídas ou adquiridas pelo sujeito.

O trecho mencionado ajuda a tracejar possibilidades de interpretação de momentos da política curricular para Geografia em que estamos implicados. Nesse sentido, chamo a atenção para trabalhos voltados ao tema com o objetivo de salientar a interlocução do “povo da Geografia”, dessa subjetividade provisoriamente constituída na produção de políticas de currículo.

Início pelo artigo de Luz Neto e Leite (2021), que entendem o tema do raciocínio geográfico como emergente no campo da pesquisa em ensino de Geografia, devendo-se a isto a apropriação de tal ideia pela política em que se constitui a BNCC. Destacam, também, que muitas são as concepções que atravessam o campo, sendo necessária a compreensão do que é raciocínio geográfico. Para os autores, o raciocínio seria uma das dimensões do pensamento geográfico, que consiste em operações cognitivas a serem ampliadas na escola, com vistas à reconstrução da possibilidade de “raciocinar e atuar nas práticas espaciais, não só, mas, sobretudo, por meio de conceitos científicos geográficos” (LUZ NETO; LEITE, 2021, p.4).

Tal compreensão seria, segundo os autores (LUZ NETO; LEITE, 2021), ratificada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1999) e pela BNCC (BRASIL, 2018). Em concordância com os referidos documentos, assinalam seu alinhamento com a concepção de que o raciocínio será desenvolvido pela apropriação de conceitos estruturantes da Geografia científica. Baseados nas concepções de Moreira (2015) sobre a estruturação do raciocínio geográfico, os autores assinalam que os caminhos para sua formação não estão restritos aos estudos do pensador, mas podem ser desenvolvidos com outros conceitos científicos e atores.

Embora reconheçam a pluralidade que caracteriza a “realização” da Geografia na escola, trabalham com a perspectiva de que, por meio dos conceitos da ciência, é possível reconstruir a possibilidades de raciocinar, deixando suposta a ideia de que, sem tais elementos, não há construções ou possibilidade de desenvolvimento de raciocínios. Importa destacar, ainda, que ao mesmo tempo em que reconhecem a escola como espaço plural, assumem alinhamento com documentos que tendem a negar a pluralidade ou singularidade da escola, tais como o PCN (BRASIL, 1999) e a BNCC (2018), cujas orientações são voltadas à formação de competências e habilidades genéricas a todos os estudantes a partir de conteúdos específicos comuns.

Seguindo a lógica dos documentos mencionados, Luz Neto e Leite (2021), assim como

Castellar (2019), fazem apoio em Golledge (2002), para quem importa a afirmação de uma *substância* de conhecimento capaz de gerar condições ao raciocínio geográfico, em vez de trabalharmos com *perspectivas* para a Geografia escolar. Também é destacada a visão de que o raciocínio deve ser desenvolvido pelos professores com os alunos, com o objetivo de “instrumentalizá-los a interpretar e atuarem em suas práticas espaciais”. Saliento que, além de uma possível essencialização do conhecimento, tal concepção tende a se aproximar de visões instrumentais de currículo (LOPES; MACEDO, 2011), nas quais o conhecimento é assumido como uma propriedade segura a ser transmitida na escola. Esta visão tem sofrido críticas significativas nas últimas décadas, como salienta Macedo (2012, 2017), por assumir perspectivas que negam a escola como contexto de produção política e cultural, interpretando-a como receptáculo de diretividades a serem implementadas, concebendo professores como técnicos executores e os estudantes como depósitos de conteúdos.

Ao mesmo tempo em que é assinalada tal perspectiva sobre conhecimento, Neto Luz e Leite (2021) defendem que, embora devam ser compreendidas distintas dimensões (ambiental, social, cognitiva e comportamental), um raciocínio só é geográfico se for constituído por conceitos e princípios da Geografia. Assim, tomando como exemplo o caso do conceito de espaço, destaco que, para os autores

[...] a importância do entendimento do espaço pelos escolares deve-se ao fato de ser o objeto de estudo da Geografia como também ser o lócus da realização das práticas espaciais cotidianas, onde os estudantes se localizam, se organizam e se orientam. Nesse sentido, o espaço se apresenta como um conjunto de formas e de conteúdos construídos histórico-espacialmente pelos indivíduos (NETO LUZ; LEITE, 2021, p.6).

Nesse caso, ao mesmo tempo em que o raciocínio é considerado viável pela interação de conceitos com práticas espaciais cotidianas dos indivíduos, tais práticas dinâmicas tendem a ser descoladas da experiência em função da transmissão de um conhecimento suposto como estável para ser ensinado nas escolas, este sim capaz de levar à produção de um raciocínio. Tal conhecimento seria oriundo de uma possível segurança acadêmico-científica, constituída por conceitos e princípios por meio dos quais as experiências dos sujeitos devem ser pensadas. Na mesma via, os autores assinalam que “o raciocínio geográfico é saber pensar o espaço” (NETO LUZ; LEITE, 2021, p.11), o que pode ser concebido como forma específica de pensamento, condicionada pela apropriação de concepções científicas capazes de explicar para o sujeito como é pensar o espaço, como se este nada interpretasse em suas relações com o espaço.

Simultaneamente à construção argumentativa voltada à priorização de uma estrutura científica para a Geografia escolar, é defendido que não há intenção em analisar o conceito no

campo científico, mas focalizá-lo para a formação na Educação Básica. Nesse sentido, argumento ser constituído um sentido normativo à escola, que se baseia na apropriação de lógicas ou estruturações acadêmico-científicas para propor critérios ou orientações para a limitação do que pode ser considerado como raciocínio geográfico.

Também em enfoque aproximado, Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018) pensam o raciocínio geográfico como constituído em um movimento intelectual específico, que é orientado à compreensão das relações de interdependência que caracterizam determinada espacialidade. Pontuam que o pensamento geográfico está presente em toda forma de raciocínio geográfico, mas que para ser “alçado” à condição de raciocínio precisa estar “associado a uma ordem de pensamento da ciência geográfica” (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO; SILVA, 2018, p. 41). Tal perspectiva possibilita a leitura de que há uma hierarquização, proposta à escola, entre formas de conhecer em Geografia. Nesta hierarquização, para que um pensamento possa ser reconhecido ou elevado à condição de raciocínio, tal pensamento precisa estar subordinado à ciência, o que aponta à ideia de que a escola deve ter como meta a reprodução de lógicas científicas de produção de conhecimento, sob a justificativa de ser esta a forma correta de operar a compreensão de fenômenos, de práticas espaciais.

Castellar (2019), também em perspectiva similar, aborda o raciocínio geográfico em suas relações com a formação de professores, tendo em vista a produção do conhecimento escolar. A autora concentra o debate na concepção de “vida intelectual” do professor como uma formação baseada na apropriação de categorias de análise e princípios da ciência capazes de levar à construção do raciocínio geográfico. Assinala também que “a compreensão conceitual por parte do professor revela-se em como ele compreende e explica os conteúdos e representa os objetos e fenômenos da realidade” (CASTELLAR, 2019, p. 4), o que leva à leitura de que a função do professor é transmitir conteúdos, supostos como apreendidos em determinado contexto anterior para serem “explicados” na escola.

Para Castellar (2019) a liderança do professor na escola e a segurança conceitual no processo de ensino aprendizagem são tão mais adequados quanto mais o professor compreender o corpo conceitual e científico da Geografia. Destaca também que a valorização do professor passa pela afirmação de sua intelectualidade, que é baseada na apropriação da ciência como orientadora de práticas e produções voltadas à resolução de problemas. Com isso, é afirmado ao docente que a condição de reconhecimento de sua capacidade de raciocinar está subsumida à transposição de conhecimentos da ciência em suas atividades docentes na Educação Básica, com o objetivo de analisar a realidade por intermédio da própria ciência. Ou seja, trata-se de uma intelectualidade pensada como restrita a forma de raciocínio científico específica, o que

possibilita a concepção de que o professor, para ser considerado intelectual, precisa atuar na transmissão de conteúdos científicos na escola, não na produção de conhecimento por meio das interações escolares. Saliento que, tal como em Luz Neto e Leite (2021) e Ascensão, Valadão e Silva (2018), a escola tende a ser lida como espaço de implementação ou aplicação de conteúdos, concepções e visões da ciência, tendo, portanto, limitada sua leitura como contexto de produção e interação de conhecimentos e leituras de mundo.

Não trato de desconsiderar as contribuições da ciência na escola, mas de pensar que o problema estaria na suposição de que somente por meio da ciência é possível explicar ou compreender os fenômenos. Ou, ainda, que somente o que é restrito à ciência assegura estatuto de verdade para a produção de conhecimento na escola, que não é um contexto científico, não possui as mesmas finalidades sociais da ciência, como discutem, por exemplo, Costa e Lopes (2016), Goodson (1997), Kaercher e Bohrer (2020).

Mesmo considerando que o professor seja formado inicialmente sob uma influência científicista, importa afirmarmos um pensamento geográfico escolar como produzido na interlocução de conhecimentos (científicos, sociais, culturais etc.). Ainda é importante dizer que o que quer que seja considerado como fundamento geográfico não precisa ser restrito à ciência, pois pode ser concebido como hibridizado nos discursos que produzem o contexto escolar, com suas diferentes visões de mundo. Trata-se de uma crítica importante aos pressupostos de origem ou fundamento, que auxilia na compreensão de que a produção da escola (conhecimentos, leituras de mundo, questionamentos etc.) é contextual e interage com todos os sentidos que a atravessam na produção de significados imprevisíveis e dinâmicos (STRAFORINI, 2018).

Se o conhecimento científico pode produzir sentidos na escola, importa que esta contribuição seja pensada como “uma” entre tantas que perfazem o contexto escolar, e não como a própria finalidade da escola. Tal como ponderado em Costa (2019), a escola não pode ter suas finalidades plasmadas às da ciência, cujos propósitos estão na produção de conhecimento científico para a resolução de problemas desse campo. Isto passa por pensar o currículo, o currículo de Geografia, como uma produção cultural marcada por contínuos fluxos que se relacionam provisoriamente com o nome Geografia.

Ao basear a discussão em uma perspectiva científica, esta é concebida em alinhamento a uma visão de conhecimento que, tal como reiterada por Golledge (2002), precisa estar pautada em substâncias ou propriedades. Penso que tal construção tende a projetar a ideia de que, em um movimento de digressão à escola (com suas possíveis imprecisões, alteridades e estranhamentos), importa a defesa de uma norma, fundamentada na apropriação de discursos

científicos para significação da escola como lugar em que se deve produzir algo similar à ciência. Trata-se de um contexto em que devem ser implementadas iniciativas científicas, reiterando, assim, a visão de que um conhecimento científico deve nortear a produção escolar, a despeito do que é produzido para além desse crivo. Entre as implicações de tais visões está a de que a escola é negada em sua própria afirmação. Por conceber que tal concepção limita a escola como produção de conhecimento, argumento que tais visões, negativamente, assumem que aquilo que acontece na escola, por não ser de ordem científica ou propriedade controlável, precisa ser bloqueado por meio da afirmação de uma norma específica e suposta como padrão, externa e/ou superior ao contexto escolar.

Quincas, Leão e Ladeira (2018), em abordagem alternativa, questionam sobre como o raciocínio geográfico é produzido na escola. Para os autores, o raciocínio geográfico é uma construção complexa atravessada por concepções da ciência, mas que na escola é envolvida por questões próprias ao contexto escolar. Nesse sentido, diferenciam o que é produzido na escola do que é pensado no campo científico, levando em consideração a distinção dos públicos, percursos históricos e finalidades específicas.

Sob essa lógica, a Geografia escolar é interpretada como proposta para a formação de não-especialistas, por meio de um conhecimento que consiste em uma produção cultural voltada à interpretação de representações do mundo vivido por crianças e jovens. Associado a esta concepção de educação geográfica, os autores reiteram que, apesar de concepções similares à ciência serem acionadas na escola, a produção do raciocínio geográfico é viabilizada no cotidiano da escola e para além dele, compreendendo todas as experiências vivenciadas pelos sujeitos. Para Quincas, Leão e Ladeira (2018), os processos envolvidos na produção do raciocínio geográfico não são lineares ou quantificáveis.

Giroto (2015), por sua vez, pensa o raciocínio geográfico como uma forma de conhecer que está intimamente ligada à vida dos sujeitos, às relações com diferentes espaços-tempos experienciados. Esta visão encontra respaldo na abordagem de Claval (2010), para quem toda pessoa possui/produz conhecimentos geográficos, concebendo, assim, uma Geografia da vida dos sujeitos com significados e potencialidades na/para a reflexão geográfica.

Nesse sentido, Giroto (2015) assinala que, embora haja uma tendência à dicotomização entre senso comum e ciência, as formas de raciocinar sobre o espaço e os conhecimentos produzidos nas relações espaciais são contínuas entre si e, tal como salienta Claval (2010), interagem com as categorias fundamentais da Geografia. Pontua que esta perspectiva ajuda na compreensão de uma oportunidade de ruptura com tais binarismos, possibilitando a leitura de que, para além dos timbres científico, escolar, cotidiano etc., são constantemente produzidos

raciocínios que escapam ao *próprio*, ao controle de uma métrica normativa ou de critérios propostos como fixos à escola.

A importância da compreensão dessa forma de raciocinar geograficamente na escola acena para a possibilidade inclusiva de pensarmos que os conhecimentos geográficos produzidos nas experiências dos sujeitos dizem respeito ao modo como constituíram leituras ou respostas aos desafios com os quais interagem.

Apropriando-se da discussão de Foucault sobre a microfísica do poder, bem como dos estudos de Raffestin sobre poder, Giroto (2015) assinala que as práticas cotidianas dos sujeitos estão implicadas em dimensões espaciais, o que não pode ser dissociado da produção incontável de raciocínios geográficos, que não podem ser reduzidos ou condicionados por crivos do saber científico. Para o autor, um dos caminhos para a ressignificação da Geografia escolar está na compreensão das diferentes formas de raciocinar sobre o espaço, produzidas pelos sujeitos na educação básica. Tal caminho possibilita a assunção de que o raciocínio não é algo restrito à sistematização do saber, mas difuso/relacionado/extensivo/aberto à compreensão das diferentes formas de interagir com o espaço. Este caminho seria, segundo o autor, uma possibilidade de envolvimento das experiências dos estudantes na produção de uma Geografia escolar contextualizada nas vivências e leituras de mundo que marcam as trajetórias curriculares dos sujeitos e que estão em interação na escola.

Para Giroto (2015), as contribuições conceituais da Geografia podem auxiliar o estudante na organização de ideias e visões ligadas à produção de seu próprio raciocínio, devendo ser a construção do raciocínio geográfico uma ação que parta da experiência do estudante e a tenha como foco nas reflexões da Geografia escolar. Sob esta visão, o planejamento curricular precisa ser compreendido como uma produção constante, aproximando-se da visão de Lopes e Macedo (2011) de que o próprio ato de planejar implica um *desplanejamento* dinâmico, pautado pela interlocução contínua com o outro, com outras questões imprevistas, em uma leitura da escola como negociação cultural.

Nesse sentido, o raciocínio geográfico deixa de ser compreendido como algo a ser transmitido ou explicado na escola, a partir de uma orientação condicionada pela ciência, como defendem Castellar (2019), Luz Neto e Leite (2021) e Ascensão, Valadão e Silva (2018), para ser compreendido como aquilo produzido pelos sujeitos que estão na escola, entendidos como possuidores de experiências espaciais produtivas interessantes à Geografia escolar.

Além de concordar com a ideia de que plurais raciocínios em Geografia são produzidos incontavelmente na escola e para além dela, chamo a atenção para a perspectiva instrumental de currículo e, portanto, de educação em Geografia, recorrente no campo. Isso, no entanto, no

caso da ideia de raciocínio geográfico, tende a ser também sintomatizado nas leituras voltadas ao controle das produções escolares a partir de interpretações científicistas, que visam hegemonizar formas unívocas de pensar e ser em Geografia. Penso que tais ideias, ainda que associadas a agendas críticas, tendem a projetar sentidos excludentes na escola, ao constituir hierarquizações entre distintas formas de conhecer e raciocinar produzidas pelos sujeitos.

Não se trata aqui de demonizar ou combater a concepção de raciocínio geográfico, pois não considero que nomes possuam essências ou efeitos intrínsecos, como ensinam Laclau (2011) e Derrida (1991). Mas importa o investimento em sentidos plurais e, portanto, mais democráticos, na relação com este nome, assim como na relação com todos que possam se articular com processos educativos em Geografia, envolvendo nisso inerradicável heterogeneidade. Ou seja, interessa reivindicar o *plural* na perspectiva de um investimento radical em Geografia/educação em Geografia, no qual *educar* permanece aberto à alteridade insondável.

Considerações

Este texto teve por objetivo a problematização da ideia de raciocínio geográfico, pensando os sentidos articulados nas abordagens de diferentes trabalhos e propostas que constituem a política de currículo para Geografia e que, embora não sejam capazes de saturar contextos (escolares e outros), podem influenciá-los. Entre os investimentos feitos por aqui está a busca por chamar a atenção para sentidos de bloqueio à alteridade/diferença que acontece na escola.

Comecei este texto com uma epígrafe de Derrida para ajudar a *perspectivar* o movimento de abertura que importa fazermos na relação com o outro, o chamemos de estudante, professor, senso comum ou, ainda, experiência. A provocação do autor tende a ajudar a questionarmos as relações “monoliguistas” com as quais lidamos na política, com a alteridade, por meio da frequente afirmação de caminhos únicos e precisos sobre como se deve pensar, raciocinar e ser, por conseguinte. Por meio de tentativas de hegemonização de lógicas científicistas como padrão para a escola (sob justificativas de controle e transparência, segurança e testagem para resultados), o outro, estranho às normas, é projetado como possível refém da univocidade definida como diretriz e condição para inclusão, seja como quem pensa ou como quem raciocina em Geografia.

Apontei para a leitura recorrente de que o raciocínio seria garantido por uma propriedade científica a ser ensinada na escola, a ser transposta da ciência para o cotidiano, via formação de

professores ou diretamente às produções escolares, por vezes restringindo o raciocínio ou o conhecimento ao que seria produzido por uma visão de ciência. Argumentei que tais concepções tendem a esvaziar a compreensão da escola como espaço de interação e produção cultural, incluindo-se aí os conhecimentos produzidos na escola na relação com a Geografia.

Nessa direção, pontuei também que não considero razoável a sustentação da ideia de que a escola compreende as distintas experiências dos estudantes se sua finalidade é transmitir a ciência. Essa finalidade favorece a visão de que são acessórias as contribuições de outras leituras diferenciais produzidas e circulantes nas escolas, concepções produzidas para além do que é definido pelo cânone científico e, principalmente, pelo que da ciência é apropriado pela BNCC.

Com esta argumentação, defendo a perspectiva da escola como contexto de produção curricular, como espaço de produção de conhecimentos que acontecem nas negociações culturais com alteridades, inclusive com o que podemos compreender como uma cultura geográfica escolar (no modo como são traduzidos temas, conceitos, metodologias e expectativas). Ao cogitar estas possibilidades interpretativas, considero potente a ampliação do olhar sobre a Geografia que acontece na escola como um nome por meio do qual são negociados sentidos de ciência, do cotidiano, das experiências, das emoções e do imprevisível. Argumento que tal ampliação oportuniza a reflexão sobre o modo como podemos pensar a proposição de políticas públicas de currículo com foco na valorização de escolas, de docentes e comunidades, de maneira que definam suas propostas curriculares a partir dos desafios e questões com que lidam na vida.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 1999. 394p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Raciocínio, geografia e a teoria do reconhecimento na formação do professor de geografia. *Signos Geográficos*, v. 1, p. 5-92, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59197>. Acesso em: 9 nov. 2021.

CLAVAL, Paul. *Geografia: terra dos homens*. São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. Propostas curriculares nacionais para geografia e o risco da alteridade. *Revista da Anpege*, v. 15, n. 28, p. 146-174, 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/10177>. Acesso em: 9 nov. 2021.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. 'Seríamos a política que criticamos?': a interlocução do povo da Geografia na produção da BNCC. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 10, n. 19, p. 125-152, 2020. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/913>. Acesso em: 9 nov. 2021.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. A Geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina. *Pró-Posições*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 179-195, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8645904>. Acesso em: 9 nov. 2021.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; RODRIGUES, Phelipe Florez; STRIBEL, Guilherme. Teoria Curricular e a Geografia: convites à reflexão sobre a BNCC. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 9, p. 86-108, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v9i17.578>. Acesso em 23 nov. 2021.

DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques. *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós, 2006.

GIROTTI, Eduardo. Ensino de geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 5, p. 71-86, 2015. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/144>. Acesso em: 19 nov. 2021.

GOLLEDGE, Reginald George. The nature of geographic knowledge. In: *Annals of the Association of American geographers*, Washington, v.92, n.1, p.1-14, 2002.

GOODSON, Ivor. A construção social do currículo. Lisboa: Educa, 1997.

KAERCHER, Nestor André; BOHRER, Marcos. Docência, logo, existo. Crenças que movem o professor formador de professores: que diferença podemos fazer em nossos alunos? *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 10, p. 323-344, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i19.743>. Acesso em: 19 nov. 2021.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*. Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 9 nov. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 9 nov. 2021.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; BORGES, Verônica. Currículo, conhecimento e

interpretação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.htm. Acesso em: 9 nov. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Érika; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, p. 392-410, 2013. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf. Acesso em: 9 nov. 2021.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo e cultura: o lugar da ciência. In: José Carlos Libâneo; Nilda Alves. (Org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. 1ed. São Paulo: Cortez, 2012, v. 1, p. 152-166.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; Elizabeth Macedo. *Teorias de currículo*. São Paulo: Córtez, 2011.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva; LEITE, Cristina Maria Costa. Elementos constituintes do raciocínio geográfico: uma discussão teórica para a Educação Básica. *Signos Geográficos*, v. 3, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/63474>. Acesso em: 9 nov. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.htm. Acesso em: 9 nov. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação e sociedade*, v. 36, p. 891-908, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrKfGnFRrm5XsRWzgg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum* (PUCSP), v. 12, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 19 nov. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 716-737, 2012.

MASSEY, Doreen. *Pelo espaço – uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

QUINCAS, André Luiz do Nascimento; LEÃO, Vicente de Paula; LADEIRA, Francisco Fernandes. Construção do raciocínio geográfico: conceitos e práticas na escola. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. Campinas, v. 8, n. 16, p. 112-129, jul/dez, 2018. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/548>. Acesso em: 9 nov. 2021.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio; SILVA, Patrícia Assis da. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. *Boletim Paulista de Geografia*, v. 99, p. 34-51, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/1465/1378>. Acesso em:

19 nov. 2021.

SANTOS, Luline Silva Carvalho; SOUZA, Vanilton Camilo. Pensar e raciocinar: a geografia como instrumento de cognição. *Signos Geográficos*, v. 3, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/67379/36509>. Acesso em: 19 nov. 2021.

STRAFORINI, Rafael. O ensino da Geografia como prática espacial de significação. *Estudos Avançados*, v. 32, p. 175-195, 2018. Acesso em: 19 nov. 2021.

Hugo Heleno Camilo Costa

Professor do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso (ICHS/UFMT/Araguaia), Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT (PPGEDU/UFMT), líder do Núcleo de Estudos em Currículo, Culturas e Subjetividades (NECSUS/CNPq).

Endereço Profissional: Av. Valdon Varjão - Barra do Garças, MT, 78600-000.

E-mail: hugoguimel@yahoo.com.br

Recebido para publicação em 01 de setembro de 2021.
Aprovado para publicação em 22 de novembro de 2021.
Publicado em 24 de novembro de 2021.