

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, GEOCIÊNCIAS E SAÚDE COLETIVA

GABRIELLA RODRIGUES DE OLIVEIRA CARVALHO

**A categoria lugar no ensino de Geografia:
uma análise crítica da BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental**

Uberlândia

2025

GABRIELLA RODRIGUES DE OLIVEIRA CARVALHO

**A categoria lugar no ensino de Geografia:
uma análise crítica da BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Geografia, Geociências e Saúde
Coletiva da Universidade Federal de
Uberlândia como requisito parcial para
obtenção do título de licenciada em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Miranda

Uberlândia

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C331 Carvalho, Gabriella Rodrigues de Oliveira, 2001-
2025 A categoria lugar no ensino de Geografia: uma análise
crítica da BNCC para os anos iniciais do ensino
fundamental [recurso eletrônico] / Gabriella Rodrigues
de Oliveira Carvalho. - 2025.

Orientador: Sérgio Luiz Miranda.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em
Geografia.

Modo de acesso: Internet.
Inclui bibliografia.

1. Geografia. I. Miranda, Sérgio Luiz, 1962-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia.
Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

GABRIELLA RODRIGUES DE OLIVEIRA CARVALHO

**A categoria lugar no ensino de Geografia:
uma análise crítica da BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Geografia, Geociências e Saúde
Coletiva da Universidade Federal de
Uberlândia como requisito parcial para
obtenção do título de licenciada em Geografia.

Uberlândia-MG, 9 de maio de 2025.

Banca Examinadora:

Sérgio Luiz Miranda – Doutor (UFU) - Orientador

Izabela Figueiredo Josué – Especialista (SEEMG)

Tulio Barbosa – Doutor (UFU)

A todos os estudantes trabalhadores, que
resistem nas universidades em busca de
reafirmarem seu lugar no mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus pela graça de chegar até aqui. Foi na fé que encontrei a força necessária para prosseguir diante dos diversos desafios que se impuseram a esta trajetória. Agradeço ainda por Sua benevolência ao me colocar no seio de uma família amorosa que sempre me acolheu, amparou e incentivou. Por isso, não posso deixar de agradecer aos meus pais, Juliana e Luciano, que nunca mediram esforços para que eu pudesse aproveitar todas as oportunidades que eles não tiveram e por acreditarem nesse sonho junto comigo, desde o primeiro quadro de giz aos 6 anos. Agradeço ao meu irmão, João Victor, por ser meu primeiro aluno e pela paciência durante nossa infância, visto que a falta de conhecimentos didáticos-pedagógicos me tornava uma mini professora no mínimo irritante.

Não posso deixar de mencionar a minha avó Cleonice, cuja história é demonstrativa da importância da educação e de como ela não possui idade, servindo-me de exemplo e inspiração, e minha avó Rosa, cujo amor permanece neste plano terrestre, aquecendo meu coração e me dando forças para não desistir. Em se tratando de amor, agradeço também ao meu namorado Deivyssson por seu amor incondicional, por sua paciência e compreensão em todos os momentos que estive ausente, mesmo estando de corpo presente, por seus abraços que curam a alma, por seu companheirismo e incentivo inigualáveis, afinal, ele veio do futuro só para me confirmar que tudo daria certo. Aos meus amigos de infância, parte da minha família, por todas as risadas, lágrimas, brincadeiras e abraços acumulados ao longo de todos esses anos e que me salvaram de mim mesma. Para não correr o risco de esquecer alguém, expresso aqui a minha gratidão a todos os meus familiares que sempre me acompanharam de perto, nos momentos bons e ruins.

Agradeço aos professores da minha educação básica, que marcaram a minha vida e me mostraram que uma educação transformadora é possível. A minha amiga Isadora, por me impulsionar a ingressar nessa jornada de redescoberta do mundo através de uma perspectiva geográfica. Viver tudo isso na sua companhia, do ensino médio à graduação, foi um privilégio. A minha amiga Júlia, que depois de tantos momentos de alegria e desespero, já se tornou uma parte importante e especial da minha vida. Deixo aqui também meu agradecimento às novas amizades que fiz nesse processo e que o tornaram mais leve e divertido.

Encerro expressando minha profunda gratidão ao meu orientador, prof. Dr. Sérgio Luiz Miranda, exemplo de comprometimento e dedicação à educação, por todos os ensinamentos e pelo amparo ao longo de toda minha trajetória acadêmica. Aos demais professores do curso de Geografia por tornarem a minha formação um processo enriquecedor e à Universidade Federal de Uberlândia pela oportunidade de transformar a minha vida.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

(FREIRE, 2019, p. 127)

RESUMO

Esta pesquisa foi motivada pelo reconhecimento da importância da categoria lugar no ensino de Geografia. Experiências advindas do Estágio Supervisionado, foram demonstrativas de como a abordagem do lugar, nos anos iniciais do ensino fundamental, pode criar condições favoráveis à apreensão do mundo, em todas as suas relações e contradições. Tendo em vista que a abordagem desta categoria pode variar conforme a concepção teórico-metodológica adotada nos documentos que norteiam a elaboração dos currículos na educação básica, e reconhecendo que as conceituações dadas a ela podem ser sintomáticas do projeto educacional que se pretende com a Geografia Escolar, tomamos como objetivo desta pesquisa avaliar se, e como é tratada a categoria lugar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental, buscando identificar a partir de qual corrente teórico-metodológica a categoria é enfocada no documento. Para tanto, fez-se necessário um levantamento bibliográfico que pudesse fornecer subsídios à compreensão da relação existente entre correntes teórico-metodológicas da Geografia, conceituações da categoria lugar e propostas curriculares, bem como embasar a análise qualitativa deste documento. Amorim Filho (1999), Ribeiro (2004), Santos (2006), Carlos (2007) e Leite (2012) foram capitais ao entendimento das conceituações da categoria lugar no interior das correntes que lhe deram uma maior centralidade: a Geografia Humanista e a Geografia Crítica. As contribuições de Santos (1991), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), Kuhn, Toso e Callai (2019, 2021) foram reveladoras da posição ocupada por esta categoria nos currículos no decorrer do desenvolvimento histórico da Geografia Escolar. Oliveira (1999) demonstrou bem como a abordagem do lugar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), através de uma perspectiva subjetivista exacerbada, foi instrumentalizada de modo a submeter a educação geográfica a um projeto neoliberal de formação dos sujeitos. Através da análise da BNCC, constatamos uma continuidade neste processo. De maneira explícita, mas não declarada, a abordagem do lugar nos anos iniciais aparece, neste documento, orientada pelos pressupostos da Geografia Humanista. Atendo-se quase exclusivamente às questões simbólico-culturais e se esquivando daquelas de cunho socioeconômico, sua abordagem converge com os interesses neoliberais de promoção de uma educação acrítica, destituindo-a de seu potencial transformador.

Palavras-chave: Lugar; Geografia Escolar; Correntes teórico-metodológicas; Reformas curriculares; Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

This research was motivated by the recognition of the importance of the concept of place in Geography education. Experiences derived from Supervised Internship demonstrated how the approach to place in the early years of elementary education can create favorable conditions for understanding the world in all its relationships and contradictions. Considering that the approach to this concept may vary depending on the theoretical-methodological framework adopted in the documents guiding the development of curricula in basic education, and recognizing that the definitions given to it may reflect the educational project intended for School Geography, the objective of this research was to assess whether and how the concept of place is addressed in the National Common Curricular Base (BNCC) for Geography in the early years of elementary education, seeking to identify from which theoretical-methodological perspective the concept is approached in the document. To that end, a bibliographic review was necessary to provide support for understanding the relationship between theoretical-methodological trends in Geography, conceptualizations of place, and curricular proposals, as well as to support the qualitative analysis of this document. Amorim Filho (1999), Ribeiro (2004), Santos (2006), Carlos (2007), and Leite (2012) were key to understanding the conceptualizations of the place category within the schools of thought that have given it greater centrality: Humanist Geography and Critical Geography. The contributions of Santos (1991), Pontuschka, Paganelli, and Cacete (2007), Kuhn, Toso, and Callai (2019, 2021) revealed the position occupied by this category in curricula throughout the historical development of School Geography. Oliveira (1999) clearly demonstrated how the approach to place in the National Curricular Parameters (PCNs), through an overly subjectivist perspective, was instrumentalized in a way that subjected geographic education to a neoliberal project of subject formation. Through the analysis of the BNCC, we observed a continuity in this process. Explicitly, but not overtly stated, the approach to place in the early years appears in this document to be guided by the assumptions of Humanist Geography. Focusing almost exclusively on symbolic-cultural issues and avoiding those of a socioeconomic nature, its approach aligns with neoliberal interests in promoting an uncritical education, stripping it of its transformative potential.

Keywords: Place; School Geography; Theoretical-methodological currents; Curriculum reforms; Elementary School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A CATEGORIA LUGAR NA GEOGRAFIA E NO ENSINO DA DISCIPLINA ESCOLAR	20
2.1 As concepções de lugar nas principais correntes teórico-metodológicas da Geografia	22
2.2 O lugar no currículo da Geografia Escolar	31
3 O LUGAR NA BNCC DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	40
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS.....	63

1 INTRODUÇÃO

Diante de todos os problemas que a educação brasileira enfrenta, incluindo a desvalorização do trabalho docente, a opção por um curso de licenciatura sempre se apresentou como um caminho repleto de desafios. Contudo, a coragem para encará-los parte principalmente do entendimento de que a educação e, por conseguinte, o educador, são detentores de uma responsabilidade social com grande potencial transformador da realidade. Apesar dessa certeza, surgia uma questão substancial sobre a qual eu nunca havia me aprofundado verdadeiramente: que realidade é esta que se aspira transformar?

A transformação não pode partir se não de uma compreensão profunda e de um olhar crítico sobre a realidade. E se há uma ciência com maior capacidade para nos conceder isso, considerando as mais diversas dimensões dessa realidade, esta é a ciência geográfica. Após deixar um curso justamente por sentir que ele não se comunicava com a minha realidade, ingressar no curso de Geografia representou o completo oposto. Reinterpretar e compreender melhor a realidade que me cerca, por uma perspectiva geográfica, foi motivo de permanência e continuidade no curso, a partir da percepção de que a Geografia não estava restrita à sala de aula. Ela se fazia presente na minha vivência, possibilitando conhecer espaços distantes, mas também redescobrir aquele que eu julgava já conhecer, o espaço local.

É evidente que no decorrer de toda a graduação adquirimos conhecimentos que nos permitem compreender melhor o espaço que nos cerca. Contudo, algumas experiências, em especial, foram demonstrativas de que a própria construção do conhecimento pode ser ainda mais significativa quando ocorre sobre e a partir desse espaço, com um redirecionamento do nosso olhar a ele. Isto porque, cotidianamente transitamos, abstraídos, por locais que muito têm a nos elucidar sobre processos sociais, políticos, econômicos, ambientais e espaciais, ou seja, sobre toda uma dinâmica geográfica que está ali materializada. Habitados a esses locais, dificilmente lançamos um olhar detido a eles e, com frequência, grande parte desses processos nos passam despercebidos.

A consciência dessa desatenção decorreu principalmente das atividades desenvolvidas nos componentes curriculares Projeto Interdisciplinar (PROINTER), que são cumpridos em três semestres letivos, do terceiro ao quinto períodos do curso, como PROINTER 1, 2 e 3. O projeto coletivo, concebido e desenvolvido com a turma, centrava-se justamente na proposição de um estudo do meio, através da produção de um material didático, a ser realizado com alunos do 8.º ano do ensino fundamental, a fim de promover uma melhor compreensão da realidade histórico-geográfica local, relacionando-a também à realidade de outras cidades latino-americanas. Para

tanto, fez-se necessário que nós, autores do projeto, realizássemos levantamentos bibliográficos e em campo sobre o processo de urbanização em Uberlândia.

Os resultados foram reveladores, ao passo que desnudaram nosso desconhecimento sobre aspectos históricos e geográficos de um espaço que, por ser familiar, equivocadamente dábamos por conhecido. Nesse sentido, descobrir a história do bairro Patrimônio, enquanto primeira periferia da cidade, ampliou nosso entendimento sobre a expansão urbana em Uberlândia, aguçando nosso olhar sobre as contradições e as desigualdades que dela decorrem. Olhar este fundamental ao estabelecimento de relações, em escala local e global, que anteriormente não poderíamos conceber. Além disso, os trabalhos de campo realizados nas Ocupações das Torres, Fidel Castro e Santa Clara foram, para mim, ainda mais representativos dessa perspectiva de acomodação do olhar sobre os espaços vividos e de como ela pode, e deve, ser transformada.

Localizadas no setor leste da cidade, mesmo setor onde habito, sempre passei próximo a essas áreas sem de fato me atentar a elas. A exemplo disso, sem olhar para os lados, uma paisagem completamente marcada pela segregação, pela vulnerabilidade socioeconômica e ambiental, como é a Ocupação das Torres, onde habitações improvisadas, famílias e torres de energia de alta tensão dividem o mesmo espaço, nunca havia sido por mim percebida. Sem um olhar apurado, os extensos muros que cercam a ocupação Santa Clara podem parecer só mais um corpo estranho na paisagem urbana, cumprindo bem seu papel de esconder a ocupação em meio a uma organização do espaço voltada aos interesses de empresas do setor imobiliário.

Foi principalmente a partir da realização desses trabalhos que passei a perceber não somente estes locais, mas também aqueles distantes do meu cotidiano, sob outras lentes, com enfoque nos significados geográficos inerentes aos diferentes espaços. Ao abordar o espaço local, criam-se condições muito propícias ao desenvolvimento de um olhar verdadeiramente atento, curioso, reflexivo e crítico. Um olhar essencialmente geográfico que ressignifica nossas experiências sobre o espaço vivido, permitindo confrontá-las com o conhecimento já adquirido e possibilitando a construção de novos conhecimentos que se fundamentam sobre o espaço local, mas que também se estendem ao distante.

Seja na Geografia Acadêmica ou na Geografia Escolar, resguardadas as suas devidas particularidades, a abordagem do espaço local, do lugar de vivência do estudante, tende a despertar um interesse e um olhar indispensáveis à leitura de mundo. Ser envolvida por esta Geografia que articula e faz compreender os lugares e o mundo, num movimento que transpassa a minha existência, foi o que me fez permanecer no curso, apesar de todas as dificuldades

decorrentes da minha condição social. Dificuldades essas que a Geografia não somente é capaz de explicar, mas também tem muito a contribuir para a sua superação.

Para além desta perspectiva individual, no que concerne à Geografia Escolar, reflexões relativas à abordagem do espaço local também emergiram das experiências proporcionadas pelo Estágio Supervisionado. Na oportunidade de lecionar ao 5º ano do ensino fundamental, a utilização de um mapa do município e outro da cidade de Uberlândia elevou sobremaneira a participação dos alunos. Foram diversos os questionamentos levantados por eles, especialmente a respeito do mapa do perímetro urbano, subdividido por bairros e setores.

Em primeiro lugar, os alunos ficaram eufóricos com a possibilidade de localizarem no mapa o bairro da escola, seus bairros de residência e os setores aos quais eles pertenciam. Desse procedimento de localização surgiram as primeiras dúvidas, visto que, percebendo a distância entre os bairros onde moravam alguns colegas e o bairro onde se localiza a escola, eles começaram a questionar uns aos outros o porquê de estudar em uma escola tão distante de casa. Das respostas surgiram elementos que lhes permitiam refletir e entender a realidade urbana experienciada por cada um deles, envolvendo, por exemplo, o acesso ao emprego por parte de seus pais e dificuldades com o transporte público no trajeto até a escola.

O tamanho e a localização do distrito industrial foi outro aspecto que chamou atenção, principalmente sobre o porquê de ele ficar no “fim” da cidade. Um aluno, ao localizar seu bairro no mapa, percebeu que ele também estava no limite do perímetro urbano. Esse aluno então relatou que estavam fazendo uma grande construção próximo da sua casa, o que ele interpretou como um novo bairro, e questionou se o perímetro precisaria se expandir para incluí-lo à cidade.

Esses e outros questionamentos feitos não se relacionavam diretamente à temática da aula, mas foram imprescindíveis ao demonstrar que, ao abordar o espaço local, os alunos realizaram uma série de interpretações que iam muito além do que se esperava, enriquecendo a aula. Poucas coisas são capazes de nos gerar mais interesse do que aquelas que nos envolvem direta ou indiretamente. Nesse sentido, trabalhar com o espaço local permite demonstrar aos alunos que eles estão completamente envoltos pela Geografia, ampliando seu interesse pela disciplina e guiando sua curiosidade em direção à construção de um saber geográfico.

Não se trata de um processo de ensino-aprendizagem de Geografia restrito ao espaço local, pois, desta forma, este estaria alheio a grande parte dos conhecimentos proporcionados pela ciência geográfica que devem integrar a formação dos alunos através da Geografia Escolar. Trata-se, porém, da percepção e da discussão de que um conhecimento aprofundado sobre o espaço de vivência dos alunos, pode lhes fornecer bases mais consolidadas para apreenderem também o mundo em que se vive, em todas suas relações e contradições. Sendo o espaço

geográfico o objeto de estudo da Geografia, a aproximação maior entre sujeito e esse objeto se constitui como mais benéfica à medida em que o aluno se entende pertencente a esse espaço, possibilitando a criação de um vínculo de identificação com a disciplina de Geografia favorável à aprendizagem.

Num movimento precedente de (re)conhecer o espaço que se habita, entendendo os fenômenos geográficos que ali se apresentam e o modo como se inter-relacionam, os conteúdos curriculares da disciplina escolar podem se tornar mais tangíveis ao aluno. Posteriormente, os conhecimentos construídos acerca do espaço local podem ser transpostos aos espaços que lhes são distantes, facilitando procedimentos de abstração, diferenciação, analogia e comparação, essenciais ao raciocínio geográfico. Desse modo, oportuniza-se aos alunos uma compreensão integral do espaço geográfico e uma concepção da Geografia enquanto uma ciência viva que perpassa suas realidades.

Todos os aspectos concernentes à abordagem do espaço local, acima referidos, convergem em um mesmo ponto, levando-nos a refletir sobre a categoria lugar no ensino de Geografia. É certo que “o espaço, como realidade, é uno e total” (Santos, 1985, p. 64), mas é também coerente admitir a impossibilidade de apreendê-lo, de imediato, a partir dessa totalidade. Daí decorre a importância das categorias de análise, a partir das quais podemos partir para alcançar uma compreensão mais ampla e aprofundada do espaço geográfico. É neste sentido que se deve inserir a abordagem do lugar no ensino de Geografia como uma ponte que permita ao aluno transitar entre o local e o global, assimilando e analisando suas particularidades e inter-relações num mundo globalizado, pois “os lugares, desse ponto de vista, podem ser vistos como intermédio entre o Mundo e o Indivíduo [...]” (Mlinar, 1990, p. 57 *apud* Santos, 2006, p. 212).

Entretanto, abordar o lugar no ensino de Geografia nos impele a ponderar sobre dois aspectos essenciais. Primeiramente, ao considerarmos a categoria lugar ou qualquer outra categoria analítica da Geografia, é preciso levar em conta que essas categorias podem admitir diferentes conceituações, a depender das concepções teórico-metodológicas adotadas, tal como a história do pensamento geográfico nos demonstra. Em segundo lugar, é relevante o fato de que essas concepções não somente norteiam pesquisas científicas, mas também aparecem refletidas nos documentos que orientam a elaboração dos currículos para a disciplina escolar na educação básica, concebendo significações às categorias e determinando ou influenciando perspectivas de abordagem dos conteúdos curriculares no ensino como um todo.

Em termos de documentos curriculares oficiais, o mais relevante que temos hoje é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por possuir caráter de norma com abrangência

nacional como referência obrigatória que deve orientar a construção dos currículos da educação básica nas escolas brasileiras.

A BNCC do ensino fundamental foi publicada em 2017 e, no ano seguinte, foi homologado o documento completo para toda a educação básica (Brasil, 2018). Após isso, todos os sistemas, escolas e redes de ensino do país deveriam reformular seus currículos da educação básica adequando-os à BNCC. Esta é apresentada enquanto:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

No discurso da BNCC, a consolidação dessa base comum para a educação nacional teria o objetivo de garantir a igualdade de aprendizagem escolar no Brasil. Entretanto, diversas análises já realizadas sobre este documento, como aquelas elaboradas por Campos e Nascimento Júnior (2024), bem como por Filipe, Silva e Costa (2021), apontam para uma contradição entre o que é declarado na BNCC e o que ela realmente desencadeia sobre o processo de ensino brasileiro, especialmente ao considerarmos esse processo incluso no contexto neoliberal de eficiência econômica que vem se impondo mundialmente nas últimas décadas e direcionando as reformas curriculares no campo da Educação.

Declaradas ou não, de formas explícita, implícita ou oculta, as intencionalidades de documentos como a BNCC podem ser percebidas por sua própria estruturação, a partir de conceituações e orientações que nela aparecem, sendo reveladora do tipo do projeto educacional que se pretende estabelecer. Oliveira (1999) demonstrou bem os mecanismos político-ideológicos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de geografia para o ensino fundamental (Brasil, 1998) e como constituíam o projeto neoliberal de padronização e flexibilização do currículo na formação dos sujeitos sociais de direitos. Inclusive enfocando o sujeito e a categoria lugar com uma perspectiva subjetivista exacerbada que acaba por contribuir para uma formação de indivíduos individualistas e incapazes de se perceberem e se identificarem como classe social, o que atende bem aos propósitos do neoliberalismo na educação, como apontou o autor.

Na literatura clássica da Geografia do início do século passado já havia uma orientação para se iniciar a abordagem dos conteúdos curriculares no ensino da disciplina escolar pelo espaço mais próximo, pelo lugar de vivência do aluno, o que seria mais adequado ao desenvolvimento intelectual dos alunos, principalmente nos primeiros anos escolares, o que não

era seguido nos programas dos currículos (Santos, 1991). Tal orientação foi sendo incorporada posteriormente na prática do ensino nos anos escolares iniciais com um modelo que ficou conhecido como círculos concêntricos. Trata-se de uma abordagem que se inicia pelo espaço mais próximo para se ampliar progressiva e lentamente a abrangência para espaços mais distantes. Por esse modelo, começa-se a aprender geografia na escola pelo seu entorno mais imediato e o bairro, ampliando-se depois para o município, o estado, a região, o país e, finalmente, o mundo, já nos anos finais do ensino fundamental.

Na proposta dos PCNs de geografia a paisagem local e o lugar de vivência dos alunos são as categorias em torno das quais se organiza todo o currículo da disciplina nos anos iniciais do ensino fundamental e se destacam também nos ciclos seguintes dessa etapa da escolarização, mas recaindo em sérios problemas de ordem teórico-metodológica, entre outros, demonstrados por Oliveira (1999). A análise crítica, abrangente e rigorosa que esse autor fez dos PCNs de geografia para o ensino fundamental nos mostra o quanto é importante a consideração da concepção teórico-metodológica da Geografia para seu ensino na educação básica de acordo com a formação que se pretende com a disciplina escolar.

A partir daquelas nossas experiências no curso de Licenciatura em Geografia e das constatações e reflexões que nos proporcionaram, diante de todo esse contexto de mais uma reforma curricular para a educação nacional, é que tomamos a abordagem da categoria lugar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos iniciais do ensino fundamental como temática da pesquisa para nosso trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Geografia.

Desse modo, pensando na importância do lugar no ensino de Geografia, inserido em um contexto de reformas curriculares postas a serviço de uma educação neoliberal, a análise da abordagem desta categoria na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve partir da colocação de uma questão central: Quais são os fundamentos da abordagem do lugar no ensino da Geografia? Se há uma orientação geral já consolidada de que o ensino-aprendizagem de geografia nos anos iniciais da escolarização deve abordar os temas e conteúdos curriculares a partir do lugar, do espaço de vivência mais próximo dos alunos, essa abordagem deve ser orientada e fundamentada segundo uma concepção teórico-metodológica sobre a categoria lugar na Geografia que dê consistência e coerência ao ensino de acordo com os propósitos da educação e a formação que se pretende proporcionar com a disciplina escolar. Considerando que a BNCC é a norma que orienta a elaboração dos currículos das escolas de educação básica do país e, logo, influencia também a formação dos professores nos cursos de licenciatura através dos estudos e práticas curriculares, como na abordagem das metodologias de ensino e nas

atividades de estágios, cabe então verificar se e como é tratada a categoria lugar na BNCC de geografia para os anos iniciais do ensino fundamental.

Analizar essa questão na BNCC pode trazer subsídios para a formulação dos currículos e para a reflexão e a tomada de decisões conscientes e fundamentadas na prática docente em Geografia nos anos iniciais, considerando que:

A crítica a qualquer documento é benéfica para que os professores possam ser esclarecidos acerca das diferentes concepções originárias das várias correntes de pensamento e verificar, na articulação entre o proposto e a realidade específica da escola, o que se apresenta mais adequado a seu trabalho em Geografia. O objetivo dos professores compromissados com o ensino é fazer escolhas ou opções que elevem os alunos a patamares superiores do ponto de vista da abstração e da consciência sobre a importância do conhecimento do espaço geográfico para sua vida como ser humano e como cidadão participante deste mundo complexo (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 76-77).

Ao serem excluídos do processo de elaboração de propostas impostas por órgãos oficiais, como foi o caso da BNCC, os docentes não podem renunciar ao direito, e dever, de fazerem um uso crítico destes documentos, colocando-se como sujeitos ativos no processo de ensino, promotores de uma educação comprometida com a realidade social. É com essa educação que este trabalho pretende contribuir, principalmente ao considerarmos que nos anos iniciais do ensino fundamental os alunos, crianças, estão em um processo de descobrirem a si, ao próximo e ao espaço, em uma fase do ensino em que se começa a aprender a ler e interpretar as palavras e o mundo. Assim, a concepção de Geografia que lhes for apresentada nesses anos terá reflexos sobre todo esse processo.

Definimos como objetivo principal do trabalho analisar como é tratada a categoria lugar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de geografia para os anos iniciais do ensino fundamental, procurando identificar se há no documento uma concepção teórico-metodológica clara, declarada ou implícita, da Geografia sob a qual a categoria é enfocada e avaliar possíveis desdobramentos dessa abordagem na BNCC para a docência da disciplina escolar na primeira etapa do ensino fundamental.

Metodologicamente, o desenvolvimento do trabalho se deu através de uma pesquisa bibliográfica e documental. Primeiro, levantando-se obras relacionadas à temática que permitissem uma melhor compreensão da categoria lugar na Geografia e no ensino da disciplina escolar. A partir do estudo das obras selecionadas na pesquisa bibliográfica, obteve-se um referencial teórico que permitiu embasar a realização da análise documental da BNCC quanto à abordagem da categoria lugar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Apresentaremos primeiro esse referencial teórico com a discussão sobre o lugar na Geografia e no seu ensino na educação básica, considerando as concepções teórico-metodológicas dessa ciência e seus reflexos nas orientações curriculares quanto às abordagens da categoria. No capítulo seguinte, apresentamos a análise feita da BNCC e a discussão dos seus resultados, concluindo com nossas considerações finais sobre o trabalho de pesquisa realizado.

2 A CATEGORIA LUGAR NA GEOGRAFIA E NO ENSINO DA DISCIPLINA ESCOLAR

O debate sobre o lugar no ensino de Geografia não é recente. A exemplo disto, ao abordar o uso do mapa no ensino-aprendizagem da Geografia, Santos (1991) aponta para uma posição de defesa, adotada pela literatura clássica, em relação ao desenvolvimento de uma educação geográfica estruturada sobre uma abordagem sintética. Como bem destaca a autora:

Essa abordagem caracteriza-se por apresentar o estudo da localidade como ponto de partida para o ensino de Geografia e ampliar, gradualmente, as porções do espaço terrestre a serem estudadas. Através da abordagem sintética os escolares são conduzidos ao distante, desconhecido ou geral, apoiando-se nas experiências empreendidas com o que é próximo, familiar ou particular. A literatura clássica recomenda, então, a abordagem sintética. Mas ela nota que o enfoque analítico era o mais seguido na época, e procura salientar as enormes dificuldades de ordem pedagógica que esse enfoque coloca à aprendizagem e ao ensino de Geografia (Santos, 1991, p. 6).

Dessa colocação é importante salientar que não se faz um ensino de Geografia pelos mapas deslocando-os dos conteúdos geográficos. Portanto, essa discussão presente na literatura clássica não se restringe aos mapas, abrangendo todo o processo de ensino-aprendizagem referente a essa disciplina. Além disso, ao constituir-se enquanto um tema já amplamente debatido, não significa que o lugar no ensino de Geografia seja uma questão já esgotada, com respostas e orientações delimitadas e muito bem esclarecidas.

A continuidade desta discussão se mostra relevante à medida que admitimos a dinamicidade da educação, especialmente da educação geográfica que precisa acompanhar a dinamicidade de seu objeto, o espaço geográfico. Assim, temos de um lado os novos contornos concedidos aos lugares em virtude da globalização e, de outro, reformas curriculares no ensino que intensificam a submissão das escolas à “concorrência, à competição e à produtividade como se fosse uma empresa capitalista” (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 76), trazendo à tona a urgência de situar o debate dentro desta conjuntura. Há continuidades e rupturas no sistema de ensino e no espaço que reforçam a atualidade, e a necessidade, da discussão sobre o lugar no ensino de Geografia.

Quanto ao ensino, cujas mudanças são também conformadas pela referida dinamicidade do espaço geográfico, tivemos recentemente a imposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, ao objetivar o estabelecimento de um currículo básico comum para a educação básica, tende a ignorar as diferentes realidades socioespaciais nas quais a educação brasileira se insere. Essas diferenças se materializam justamente nos lugares, por isso a importância de se analisar como o lugar, enquanto categoria, é abordado em um documento cuja estrutura parece suprimi-lo em prol de uma homogeneização.

Ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que antecedem à BNCC, Oliveira (1999) é categórico ao demonstrar como a adoção da categoria lugar unicamente por um viés humanista distorcido da Geografia, sem o devido rigor conceitual e consistência lógica, foi reveladora da adesão desta proposta de ensino a uma ideologia capitalista individualista, sob a hegemonia do neoliberalismo. Era, portanto, uma proposta de ensino reducionista, colocando o lugar como fragmento isolado, que se encerra em si mesmo e na subjetividade de seus habitantes, concebidos também como indivíduos isolados.

Esta postura pode revelar o caráter ideológico que era objeto do combate, ou seja, apresentar uma concepção de geografia que fosse capaz de quebrar a *visão de totalidade* que a concepção dialética trouxe para o interior do pensamento geográfico. Visão de totalidade que permite ao sujeito do conhecimento a compreensão do mundo em que vive e que, antes de tudo, permite pensar a sua superação. Aqui por certo está, consciente ou inconscientemente, o real objetivo de concepção baseada no subjetivismo na geografia. Formar cidadãos que apenas se enxerguem como indivíduos, não conseguindo, portanto, enxergarem-se como classe. (Oliveira, 1999, p. 54).

A posição que aqui se pretende defender é, pelo contrário, aquela oriunda de uma perspectiva crítica, entendendo que a concepção de um olhar e de um raciocínio geográficos pode sim partir da abordagem do lugar, desde que este seja entendido e analisado como “[...] irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo” (Santos, 2006, p. 213), integrando e articulando-se ao todo. Ao tratar sobre o lugar pela perspectiva dos migrantes, Santos (2006, p. 222) enfatiza que “quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação”. Ainda que não o sejamos, não é incomum esse desconhecimento em relação ao lugar em que estamos inseridos, tal como se fossemos migrantes. Para estes, “o lugar novo [...] obriga a um novo aprendizado e a uma nova formulação” (Santos, 2006, p. 224). No ensino de Geografia, a abordagem adequada do lugar pode romper com esse desconhecimento, potencializando a aprendizagem do lugar e do próprio espaço geográfico como um todo.

O que foi percebido por Oliveira (1999) nos PCNs diz respeito justamente a uma inadequação nesta abordagem do lugar em Geografia, com colocações e concepções que revelam uma intenção de “[...] retirar da educação a possibilidade de conscientizar os alunos para a transformação do mundo” (Oliveira, 1999, p. 56). Não se pode permitir que o mesmo se faça através de uma aplicação passiva das orientações dadas pela BNCC e, por isso a necessidade de uma análise crítica sobre esse documento para que, a partir da confirmação ou negação de continuidades desta perspectiva limitante, possamos evitar incorrer no erro de anular o potencial transformador da educação e, assim, destituí-la completamente de sentido. Quando se fala em transformação, é fato também que temos maiores possibilidades de efetivá-

la sobre porções do espaço mais imediatas, por isso retornamos à importância de se verificar as orientações que se colocam para a abordagem do lugar no processo de ensino de Geografia.

2.1 As concepções de lugar nas principais correntes teórico-metodológicas da Geografia

As categorias de análise da Geografia são fundamentais à teorização e à apreensão do espaço geográfico. Dentre essas categorias analíticas, temos o lugar, cuja complexidade impossibilita o seu esgotamento no âmbito desta pesquisa. Parte dessa complexidade, inerente à abordagem do lugar, decorre justamente do seu desdobramento em diferentes concepções, a depender das orientações teórico-metodológicas que se apresentam como possibilidade ao fazer geográfico. Entretanto, a avaliação da relevância desta categoria para o ensino de Geografia na educação básica não pode prescindir da compreensão de alguns dos seus aspectos fundamentais concernentes às principais posturas de método assumidas pela Geografia.

Etimologicamente, a palavra lugar deriva do latim *locus*, significando local ou posição (Holzer, 2019). Esse significado permaneceu rigidamente associado ao conceito de lugar nas duas correntes teórico-metodológicas que dominaram a ciência geográfica até meados de 1970. Se retornarmos ao século XIX, período em que a Geografia buscava se afirmar enquanto ciência, essa associação se mostra como um produto da tentativa de adequar a Geografia ao método positivista, fundamentado pelo filósofo francês Auguste Comte (1798-1857). Com base neste método, o conhecimento verdadeiramente científico só poderia derivar da observação e da experimentação, a fim de se compreender as leis gerais às quais estavam sujeitos os fenômenos. Partindo, portanto, do pressuposto de que uma ordem natural regeria os fenômenos, tanto naturais como sociais, as ciências humanas foram submetidas ao mesmo método aplicado às ciências naturais, pelo qual o homem se constitui somente como um elemento da paisagem (Leite, 2012).

Como efeito, na tentativa de se enquadrar ao método positivista, a Geografia buscou afirmar-se enquanto uma ciência natural e assumiu um caráter altamente descritivo, onde descrever, definir e classificar eram procedimentos que desempenhavam um papel substancial, caracterizando a Geografia Tradicional (Christofoletti, 1982). O fazer geográfico era, assim, circunscrito às observações e às experiências empíricas em campo. Em consequência, as categorias de análise com maior destaque na Geografia Tradicional eram a paisagem e a região (Souza *et al.*, 2022). O lugar era, por sua vez, entendido apenas como representativo de uma localização absoluta.

No século XX, esse positivismo clássico que amparou a sistematização da ciência geográfica emerge sob nova roupagem, através do chamado positivismo lógico, ou neopositivismo, no qual as exigências por comprovações empíricas na elaboração científica se intensificam. O procedimento de quantificação constitui-se como o cerne deste método, objetivando a construção de um conhecimento científico com base em uma linguagem comum e universal: a linguagem matemática. Fundamentada sobre esse método neopositivista, consolida-se, mais notadamente a partir de 1950, a chamada Geografia Quantitativa, também reconhecida por Geografia Neopositivista, Nova Geografia ou Geografia Teórica, sendo essa última a nomenclatura pela qual ficou conhecida no Brasil.

Pelo método neopositivista, tudo aquilo que não fosse passível de ser mensurado ou quantificado, tornava-se irrelevante e desprezível. Isso teve diversas implicações sobre a Geografia, principalmente quanto à simplificação da análise geográfica, restringindo-se ao uso de fórmulas, dados e modelos impossíveis de serem aplicados a todos os fenômenos geográficos e de abarcarem toda a complexidade de seu objeto de estudo. Como ressalta Holzer (2019), esse objeto, o espaço geográfico, é concebido pela Geografia Quantitativa como uma espécie de espaço geométrico e, por conseguinte, a categoria lugar na concepção desta corrente teórico-metodológica é reduzida à designação de um ponto específico do espaço estando, assim, também associada à ideia de localização específica.

Consolidando-se no contexto pós-guerra, a Geografia Quantitativa foi predominante durante este período em que se objetivava a construção de um conhecimento científico com caráter mais utilitário e funcional ao planejamento do espaço, possuindo ainda hoje uma considerável expressão. No entanto, no decorrer da segunda metade do século XX, críticas advindas de outras abordagens geográficas foram reveladoras de uma possível crise nessa Nova Geografia (Amorim Filho, 1999). A emergência de outras correntes teórico-metodológicas, em reação à hegemonia da Geografia Quantitativa, foi capital ao delineamento da categoria lugar, enquanto um conceito geográfico que extrapola aquela determinação de uma simples localização espacial.

Segundo Amorim Filho (1999), a princípio, as críticas tecidas aos preceitos orientadores da Geografia Quantitativa partiram de geógrafos cujas orientações epistemológicas eram bastante heterogêneas. Sendo assim, não havia a coesão necessária à constituição de um grupo. As críticas apontavam para pontos comuns, dentre os quais podemos destacar a adoção de um neopositivismo científico e reducionista, bem como o uso exacerbado de técnicas quantitativas que, como mencionado, figuram como atributos vitais dessa vertente. Contudo, como demonstra o autor, o compartilhamento dessas críticas não foi o suficiente para a

permanência desses geógrafos em um mesmo movimento intelectual. E, “assim, começava a concretizar-se a divisão entre os defensores de uma *geografia radical*, ou *crítica*, de um lado, e os partidários de uma *geografia humanística*, de outro” (Amorim Filho, 1999, p. 71).

De acordo com o autor, concretizada essa divisão, a partir dos anos 1970, consolidaram-se quatro correntes principais ligadas à Geografia: a Geografia Tradicional, a Quantitativa, a Humanista e a Crítica, com diferentes orientações de método e com temas característicos em cada uma. Ao contrário do que foi preconizado por alguns teóricos, elas não se substituíram em relação ao fazer geográfico, mas sim coexistem e alternam sua posição hierárquica (Amorim Filho, 1999). A partir desse momento, o que pôde ser observado, portanto, foi uma evolução da ciência geográfica em direção a uma abertura a novas possibilidades de análise que, concomitante ao surgimento de outras opções metodológicas, buscam abarcar as diversas dimensões da realidade, com implicações sobre a perspectiva de espaço geográfico e das categorias analíticas (Leite, 2012). Nessa busca pela explicação da realidade a partir de outras dimensões, coube às Geografias Humanista e Crítica a realocação da categoria lugar em uma posição central e a sua ressignificação. Isto posto, as concepções de lugar nessas duas correntes são objeto de interesse à análise aqui pretendida.

Se a concepção acerca da categoria lugar na Geografia Tradicional, assim como na Quantitativa, esteve cerceada pelas características próprias de cada postura de método assumida nestas correntes, o mesmo encadeamento se seguiu para a Geografia Crítica e a Geografia Humanista. Cabe, assim, ressaltar que a dimensão subjetiva é aquela que marca as elaborações provindas da Geografia Humanista, a partir da qual há “uma valorização das relações de afetividade desenvolvidas pelos indivíduos em relação ao seu ambiente” (Leite, 2012, p. 2). Essa qualificação pelo viés subjetivo aparece diretamente relacionada à definição dada por essa corrente à categoria lugar. Nesse sentido, a compreensão das contribuições dos principais autores e de uma das orientações epistemológicas predominantes na consolidação da Geografia Humanista pode nos ser relevante ao entendimento desta relação.

Como descrito por Amorim Filho (1999), diversas matrizes epistemológicas integram a Geografia Humanista. Contudo, tomando a experiência e a percepção dos indivíduos como pressupostos à análise geográfica, é possível identificar nesta corrente uma orientação geral pautada na busca por “uma prática geográfica mais verdadeiramente humanista do que aquelas que, então, se praticavam” (Amorim Filho, 1999, p. 71). Para tanto, a Fenomenologia aparece como uma das principais inspirações filosóficas desta corrente, influenciando também outras perspectivas analíticas, incluindo-se aí a Geografia da Percepção e a Geografia Cultural (Leite, 2012). Erguidas sobre fundamentos fenomenológicos, essas perspectivas apresentam pontos de

convergência e continuidade, essenciais à compreensão de algumas das características centrais da Geografia Humanista, as quais se referem “às questões relativas ao sujeito, à consideração de seu espaço vivido, ao seu saber, à sua cultura, a sua história e, numa abordagem mais contemporânea, um holismo” (Leite, 2012, p. 21).

Conforme discorre Leite (2012), ainda que a Geografia Humanista tenha se firmado enquanto corrente teórico-metodológica da Geografia somente a partir de 1970, a introdução à subjetividade no plano de análise geográfica já vinha ocorrendo há alguns anos. Isso se deu primeiramente em relação ao conceito de paisagem, a partir das obras de Sauer (1925 *apud* Leite, 2012), nas quais esse conceito era interpretado por uma perspectiva cultural. Outro autor precursor da Fenomenologia na Geografia foi Lowenthal (1967 *apud* Amorim Filho, 1999). Em sua concepção, as abordagens realizadas até então privilegiavam o domínio do mundo físico, concebido por ele como mundo real/objetivo, em detrimento das percepções e dos valores dos indivíduos em relação ao meio ambiente (Amorim Filho, 1999). A busca por uma abordagem que confira centralidade à percepção, parte de seu entendimento de que o conhecimento da realidade é indissociável da percepção dos indivíduos sobre ela. Sendo assim, o fazer geográfico deveria voltar-se à consideração das “[...] distorções de interpretação dos sujeitos, que são influenciados pelos sentimentos, tempo histórico e o compartilhamento do real pelo seu próprio grupo social” (Leite, 2012, p. 28).

Edmund Husserl, por sua vez, é apontado por Amorim Filho (1999) como o teórico alemão responsável por estabelecer os fundamentos da Fenomenologia Moderna. A sua defesa era pelo retorno à ação contemplativa dos fenômenos, concebida como “intuição essencial”, ou seja, “[...] um retorno às coisas tais como elas se apresentam diretamente à nossa consciência” (Amorim Filho, 1999, p. 73). Para o autor, essa “intuição essencial” só poderia ser alcançada através de uma contemplação livre de nossas convicções, caracterizando o procedimento de “redução fenomenológica”. Contudo, uma das maiores contribuições de Husserl reside na concepção da ideia de “mundo vivido”, enquanto um mundo de caráter pré-teórico associado diretamente àquilo que é experienciado pelos indivíduos, tal como aponta Amorim Filho (1999).

As proposições de Husserl foram base de aprofundamento para o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, que exerceu forte influência sobre a Geografia em decorrência de sua abordagem relativa ao espaço, concebido enquanto espaço vivido. Por essa concepção, o mundo seria aquilo que nós percebemos e nossos conhecimentos do espaço derivariam de nossa experiência sobre ele (Amorim Filho, 1999).

Um dos principais exemplos da influência deste filósofo sobre a produção geográfica, materializa-se através das obras de Yi-Fu Tuan, as quais se atribui também um importante papel na difusão de uma Geografia Humanista de inspiração fenomenológica no Brasil (Leite, 2012). A partir das elaborações de Tuan, a categoria lugar ganha centralidade e passa a ter um contorno bem específico, visto que:

[...] é por meio da produção de Tuan, que o lugar deixa de ter uma conotação espacial e agrega a experiência vivida dos sujeitos como forma de configuração da realidade. O lugar é, então um espaço fechado e humanizado; é uma classe especial de objeto; é uma concreção de valor; é um objeto no qual se pode morar (Leite, 2012, p. 28-29).

Em síntese, o conceito de lugar para a Geografia Humanista, aproxima-se da concepção de espaço vivido permitindo, assim, uma conotação subjetiva. Essa conotação aparece explícita no termo topofilia, cunhado por Tuan (1980 *apud* Leite, 2012) para se referir à relação de apego que um indivíduo estabelece com determinado lugar. Há, portanto, a associação direta da categoria lugar a uma dimensão simbólica, deslocando o enfoque do mundo real/concreto para um mundo dos significados e da percepção. Para esse autor, o espaço indiferenciado vai se transformando em lugar à medida que o conhecemos, dotando-o de valor e construindo significados a partir de nossas experiências sobre ele, num processo em que se aprende por intermédio da própria vivência (Leite, 2012). Como caracterizado por Leite (2012), na perspectiva da Geografia Humanista, ao articular as emoções, as memórias e as histórias de vida dos sujeitos, o lugar adquire significações e referenciais que se integram à constituição de identidades.

Diante de todos esses aspectos relativos à consolidação da Geografia Humanista e à ressignificação de temas geográficos tradicionais, como foi demonstrado para a categoria lugar, torna-se relevante a consideração de Amorim Filho (1999) que coloca essa corrente teórica-metodológica como uma possibilidade de enriquecimento ao fazer geográfico. Entretanto, é ainda mais pertinente à postura que aqui se pretende assumir, sua ponderação a respeito dos problemas que poderiam imperar sobre “uma adesão de tipo ideológico, partidário ou religioso” (Amorim Filho, 1999, p. 85) dessa abordagem fenomenológica por parte dos geógrafos. Isso porque, metodologicamente, aqueles que a fizeram demonstraram uma limitação na assimilação temática e conceitual dos princípios fundamentais da Fenomenologia. Para Amorim Filho (1999), essa maior dificuldade de assimilação decorre, naturalmente, da valorização da subjetividade e, aqui acrescentamos, da valorização de uma subjetividade que nega a face objetiva da realidade, ou seja, aquela que existe independente dos sujeitos e, por vezes, escapa às ideias e aos significados construídos pelos sujeitos em sua relação com espaço.

Essa dimensão objetiva e material da realidade é, pelo contrário, valorizada nas elaborações da Geografia Crítica. Ao inspirar-se no materialismo histórico-dialético, essa corrente se mostra adepta da concepção de que:

[...] os objetos e os fenômenos do real possuem uma existência objetiva, ou seja, a consideração e o reconhecimento da objetividade da realidade. Independentemente do conhecimento e da consciência humana sobre tal, os elementos constitutivos da prática social existem, são reais e possuem uma estrutura e uma dinâmica interna de funcionamento efetivo a qual pode ser apreendida pela consciência humana por meio, especialmente, da atividade de investigação científica (Martins; Lavoura, 2018, p. 225).

A partir de uma fundamentação marxista, o que se objetiva na Geografia Crítica é, portanto, o alcance de uma leitura materialista que se oponha às concepções idealistas e seja capaz de abarcar a totalidade. O espaço é concebido a partir de então como um produto social derivado do trabalho. Nesse sentido, entende-se que espaço e sociedade se constituem dialeticamente a partir das relações de produção em cada momento histórico. Nas palavras de Leite (2012, p. 26), “o espaço geográfico determina as relações de produção sendo, simultaneamente, produtor, produto e suporte das relações sociais”. Integrando, portanto, os processos sociais e econômicos aos espaciais, a Geografia Crítica centra suas análises nas contradições inerentes ao modo de produção capitalista, enfocando principalmente as estruturas de poder e as desigualdades sociais que se encontram refletidas e materializadas no espaço produzido.

Em virtude dessas características, os adeptos da já referida Geografia Humanista teceram também algumas críticas a essa corrente teórico-metodológica. Dentre elas, criticava-se um estruturalismo e um economismo excessivos, expressos pela priorização das totalidades em detrimento dos elementos individuais, os quais seriam determinados pelas estruturas, e pela supervalorização de aspectos econômicos (Amorim Filho, 1999). Contudo, o que para esses teóricos aparece como pontos negativos, aqui é tomado como importantes contribuições à análise geográfica. Não se trata de uma oposição completa aos elementos individuais e subjetivos, mas de uma compreensão de que a realidade objetiva e a subjetividade dos indivíduos se influenciam mutuamente, dialeticamente.

O espaço geográfico é marcado por desigualdades, derivadas da sua apropriação pelo modo de produção capitalista. A produção e reprodução do espaço constituem-se enquanto ferramentas de reprodução e acumulação do capital. Dado esse contexto, a complexidade inerente a esse espaço se torna inatingível apenas por sua dimensão subjetiva, considerando ainda que a sociedade capitalista, com a exploração do trabalho, as desigualdades socioeconômicas e o poder da classe dominante, produz também alienação dos sujeitos.

Contudo, dialeticamente, através do conhecimento crítico da realidade, os sujeitos podem mudar suas visões de mundo, seus posicionamentos e práticas e transformar objetivamente a realidade.

Com sua concepção de espaço geográfico, Santos (2006) reafirma que a análise da dimensão material da realidade não pode prescindir, porém, da análise das ações que a conformam e são por ela conformadas. Para o autor, o espaço geográfico pode ser traduzido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações. Os objetos são aqueles pertencentes ao domínio das formas físicas, que correspondem ao quadro material do espaço. As ações referem-se ao domínio dos processos, dotados de propósito e intencionalidade. A indissociabilidade desses dois sistemas, por sua vez, decorre do fato de que o espaço geográfico “reúne a materialidade e a vida que a anima” (Santos, 2006, p. 38). É a associação entre o trabalho morto (formas geográficas) e o trabalho vivo (dinâmica e contexto social).

Portanto, a compreensão desse espaço em sua totalidade demanda que sejamos capazes de ultrapassar a fronteira do visível, bem como do subjetivo, para alcançar os processos e os conteúdos que definem as formas. Ao mesmo tempo, é preciso entender como essas formas influenciam os processos. Em outras palavras, o espaço geográfico só pode ser compreendido ao se levar em consideração essa relação dialética que se estabelece entre as formas inanimadas e a ação.

Esse conjunto indissociável de sistema de objetos e sistema de ações tem sido cada vez mais perturbado por um processo contemporâneo: a globalização. Desde a década de 1980, temos presenciado a intensificação desse processo contraditório de integração econômica, social e cultural em escala global, o qual é responsável por conceder novos contornos ao lugar. Nas palavras de Santos (2006), com a globalização, vemos emergir ações que:

[...] são cada vez mais estranhas aos fins próprios do homem e do lugar. Daí a necessidade de operar uma distinção entre a escala de realização das ações e a escala do seu comando. Essa distinção se torna fundamental no mundo de hoje: muitas das ações que se exercem num determinado lugar são o produto de necessidades alheias, de funções cuja geração é distante e das quais apenas a resposta é localizada naquele ponto preciso da superfície da Terra (Santos, 2006, p. 51).

Nesse sentido, o processo de produção do espaço tem se afirmado enquanto um processo global que ganha materialidade na sua escala de realização: os lugares. A produção desse espaço é, portanto, reveladora de novas articulações entre as escalas, impondo-nos a necessidade de avaliar a relação que se estabelece entre o local e o mundial para o alcance da compreensão do mundo moderno (Carlos, 2007) e, consequentemente, dos lugares. Na Geografia Crítica, a concepção de lugar se encontra, assim, articulada com a compreensão da realidade como um

todo, com a ideia de totalidade constituída de partes e suas relações, que se determinam mutuamente, ou seja, o lugar como uma instância do espaço geográfico enquanto totalidade. Essa concepção de lugar mostrou-se a mais adequada e com contribuição decisiva para a consideração desta categoria geográfica na abordagem e na compreensão do processo de globalização e suas implicações como uma dialética entre o local e o global, o lugar e o mundo.

Carlos (2007) afirma que as contradições oriundas desse processo ganham ainda mais expressividade nos lugares, a partir do embate que ali ocorre de duas rationalidades distintas. Isso porque, o lugar constitui-se como a porção do espaço apropriável para a vida, dotada de uma dimensão histórica particular, que permite se pensar sobre o viver, o habitar e o cotidiano. Contudo, sobre o lugar são exercidas pressões, coações, em virtude do processo de mundialização do espaço e de sua tendência à homogeneização. É aí que a contradição se apresenta, uma vez que pela realocação do lugar numa rede de lugares, em uma articulação com o mundial, o conteúdo dos lugares é redefinido, mas, ao contrário do que se poderia preconizar, suas particularidades não são anuladas. Em suma, “o lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular” (Carlos, 2007, p. 14).

Nesse processo, pelas rápidas transformações impostas aos lugares, vemos ser incutidos sobre eles processos que tendem à sua homogeneização e, simultaneamente, processos de fragmentação do próprio espaço e dos indivíduos pela perda de referenciais que os ligavam ao lugar (Leite, 2012). A partir dessas contradições, vale uma diferenciação entre o sentido de local e o sentido de lugar, na concepção da Geografia Crítica. Como destaca Ribeiro (2004), o local diz respeito somente ao espaço que é alvo das ações globais, dadas as condições da globalização. O lugar, por outro lado, não escapa também às consequências dessas ações, mas abriga dentro dele uma resistência e outros projetos de existir. Assim, “o local traz referências à heteronomia, enquanto o lugar é portador de anseios de autonomia” (Ribeiro, 2004, p. 44-45).

Para a Geografia Crítica, o lugar se configura, portanto, como sede de resistência social. Seriam nos lugares onde encontrariamos uma relação entre sociedade e espaço dada através de uma rationalidade alternativa, que se contrapõe à rationalidade dominante da globalização, esta enquanto uma rationalidade que tende a dissolver formas de organização coletiva. Há, nessa concepção de lugar, uma valorização da ação social daqueles que, diante das desigualdades inerentes ao capitalismo e acentuadas pela globalização, lutam pela manutenção de sua existência. Por esse ângulo:

O território tanto quanto o lugar são esquizofrênicos, porque de um lado acolhem os vetores da globalização, que neles se instalaram para impor uma

nova ordem e, de outro lado, neles se produz uma contraordem, porque há uma produção acelerada de pobres, excluídos, marginalizados [...] Assim, junto à busca da sobrevivência, vemos produzir-se, na base da sociedade, um pragmatismo mesclado com a emoção, a partir dos lugares e das pessoas juntos. Esse é, também, um modo de insurreição em relação à globalização, com a descoberta de que, a despeito de ser o que somos, podemos também desejar ser outra coisa (Santos, 2000 *apud* Ribeiro, 2004, p. 41).

Torna-se inegável que a globalização, acrescida ao totalitarismo neoliberal, tem promovido uma erosão do tecido social e da cidadania (Leite, 1996). Da globalização, como vimos, decorre um processo de homogeneização. Pelo totalitarismo neoliberal, todas as esferas sociais e políticas têm sido transformadas no sentido de aproximá-las ao funcionamento de uma empresa, com forte apelo à individualidade e à competição (Chauí, 2020). Considerando todos esses aspectos e confiantes de que podemos não apenas desejar, mas ser outra coisa e construir um outro mundo através de uma educação transformadora, a abordagem da categoria lugar pela concepção da Geografia Crítica emerge, para nós, como uma importante contribuição a essa transformação.

Enquanto na concepção da Geografia Humanista o lugar pode ser concebido pela subjetividade, através de uma percepção individual, na Geografia Crítica o lugar demanda uma costura social. Para essa corrente, “é nos lugares, cujos limites desobedecem à escala da ação do Estado ou das firmas, que a horizontalidade costurada por práticas de cooperação anula, ou refrata, vetores da verticalidade dominante” (Ribeiro, 2004, p. 45). Assim, a abordagem do lugar no ensino de Geografia na educação básica, a partir de sua concepção crítica, pode ser um instrumento de fortalecimento dessa costura social, tão atacada pela lógica da globalização neoliberal.

A defesa por uma abordagem da categoria lugar com a perspectiva da Geografia Crítica no processo de escolarização da Geografia, parte também do entendimento de que a educação geográfica precisa ser capaz de nos fazer compreender as relações socioespaciais em sua totalidade. Concordamos com Dias (2022), ao enfatizar que a educação não é um fenômeno isolado e, como parte de um mundo social, precisa considerar as condições de produção e reprodução da vida humana em sociedade. Essas condições, por sua vez, encontram-se diretamente subordinadas às estruturas econômicas, resultando em intensas contradições e desigualdades que ganham materialidade no espaço geográfico e, mais especificamente, nos lugares.

A partir do estudo do lugar, é possível verificar como as condições sociais, econômicas, políticas e de resistência cultural se inter-relacionam e se expressam no espaço, recorrendo a elementos que são familiares ao cotidiano dos alunos. Desta maneira, o sentimento de

pertencimento e a percepção dos alunos sobre o lugar podem, sim, ser acionados para despertar o interesse destes para a Geografia. Contudo, no processo de ensino, esses elementos precisam ser trabalhados no sentido de se promover um desvelamento daqueles aspectos que escapam à sua percepção. Parte-se da vivência destes sujeitos sociais em formação, mas esta não se encerra em seu aspecto subjetivo. É preciso fomentar uma reflexão crítica da realidade, que seja reveladora das contradições e desigualdades, e que fortaleça o sentido de coletividade.

Por essa via, a compreensão do que ocorre no local vivido e conhecido possibilita o estabelecimento de parâmetros, através dos quais as suas e as outras realidades serão conhecidas e interpretadas. [...] O mundo, então, torna-se passível de decodificação por meio do concreto que existe no local e nessa dialética construímo-nos a nós e o nosso coletivo (Leite, 2012, p. 32).

Como destaca Leite (2012), a abordagem do lugar no processo de escolarização de Geografia é, antes de tudo, uma opção política, uma vez que ela permite ao aluno compreender o espaço no qual ele está inserido e, posteriormente, aqueles espaços que lhe são mais distantes. Nesse processo, são proporcionadas ao aluno as condições para que perceba e analise criticamente a posição que ele ocupa enquanto sujeito e, fundamentalmente, enquanto classe, no contexto de produção do espaço em uma relação dialética com a produção da vida em sociedade. A abordagem do lugar é, portanto, também uma via para a formação cidadã.

Diante de todo o exposto, a categoria lugar mostra-se dotada de um potencial que favorece a identificação dos sujeitos sociais em formação com os conteúdos geográficos, permitindo a assimilação de fenômenos próximos e distantes, mas, sobretudo, possibilitando a estes sujeitos a oportunidade de verdadeiramente compreenderem o lugar e o mundo em que se vive. Ao analisar e interpretar criticamente a realidade, o aluno terá também maiores condições para transformá-la. Todavia, essa abordagem da categoria precisa ser adequada aos objetivos educacionais. Desse modo, torna-se primordial a análise de como a categoria lugar tem sido abordada no ensino de Geografia na educação básica, a partir das propostas curriculares.

2.2 O lugar no currículo da Geografia Escolar

Como explicitado anteriormente, a Geografia Científica abarca diferentes correntes teórico-metodológicas, com distintas orientações e concepções sobre o espaço geográfico e sobre a categoria lugar. Essas correntes, por sua vez, orientam a elaboração dos currículos na Geografia Escolar. Essa relação entre orientações teórico-metodológicas e currículo é demonstrada por Leite (2012) mediante um panorama histórico da evolução da disciplina de Geografia.

Por esse panorama, o ensino de Geografia no Brasil aparece como anterior à própria legitimação da Geografia enquanto ciência, que só viria a ocorrer em 1870. Conforme a autora, 1832 foi o ano em que a Geografia passou a integrar o currículo das escolas brasileiras, instituída nesse momento como uma disciplina secundária. Cinco anos mais tarde, a Geografia tornou-se uma disciplina autônoma no sistema escolar brasileiro, a partir da criação do Imperial Colégio Pedro II. Nesse período, a Geografia Escolar se mostrou alinhada às concepções filosóficas positivistas, fundamentais à institucionalização da ciência geográfica. Desse modo, nas escolas, a Geografia se estabeleceu primeiramente como uma disciplina de caráter descriptivo, em consonância aos pressupostos da Geografia Tradicional, tal como nos demonstra Leite (2012). Como bem destaca a autora, expoentes da Geografia Tradicional, como Paul Vidal de La Blache, influenciaram não apenas a produção científica, mas também a formação e o próprio trabalho docente na educação básica.

Ainda segundo Leite (2012), quase um século mais tarde, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), a Geografia Escolar serviu de instrumento à consolidação de um referencial identitário nacional ligado aos aspectos naturais do território brasileiro. O papel da escola naquele período estava associado à criação de uma mão de obra para a indústria nascente. Nesse processo, o que se objetivava era uma instrução mínima de modo a atender as necessidades dessa indústria, e não a formação de sujeitos críticos.

Assim, a Geografia Escolar se incumbiu de repassar as informações referentes à identificação, caracterização e localização das características fisiográficas da paisagem, em detrimento das questões de cunho social, econômico e cultural, enaltecedo-os, para incutir a mesma ideia de pátria, nação, nacionalidade, a partir de algo comum: o meio físico (Leite, 2012, p. 15).

Com enfoque nos aspectos físicos, a Geografia Escolar acompanhou os caminhos traçados pela Geografia Tradicional, a partir da centralidade da categoria paisagem. Consequentemente, nesse período, não havia espaço para a categoria lugar no currículo de Geografia da educação básica, estando essa restrita à concepção de localização absoluta, como já demonstrado. A Geografia Quantitativa, por sua vez, teve uma expressão na educação básica limitada aos livros didáticos, nos quais os conteúdos e saberes geográficos apareceram extrema e, propositalmente, empobrecidos (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007).

No que concerne à categoria lugar, se uma alteração em sua concepção na ciência geográfica só foi possível com a emergência de outras correntes teórico-metodológicas, o mesmo se deu no âmbito da Geografia Escolar. No entanto, como ressalta Leite (2012), essas novas correntes só começaram a ganhar força a partir de 1970, período em que o Brasil estava sob o regime militar. Desta forma, sob um regime ditatorial, a educação, especialmente a

geográfica, não poderia se transformar em uma educação crítica e emancipadora, tornando compreensível o fato de que a assimilação das orientações teórico-metodológicas da Geografia Humanista e, sobretudo, da Geografia Crítica tenha ocorrido de maneira lenta no ensino. Mais do que a dificuldade de assimilação dessas novas orientações, o período militar representou um ataque direto à própria disciplina de Geografia.

Enquanto na universidade, na década de 70 do século XX, os debates se acirravam em decorrência da busca de novos paradigmas teóricos no âmbito do conhecimento em Geografia, a escola pública de primeiro e segundo graus, hoje ensino fundamental e médio, enfrentava um problema ocasionado pela Lei 5.692/71: a criação de Estudos Sociais com a eliminação gradativa da História e da Geografia da grade curricular (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 59).

Esse momento de instituição dos Estudos Sociais na educação básica é, porém, relevante para nós no que tange à organização dos currículos de Geografia e à abordagem da categoria lugar. Isto porque, anterior a esse período, como bem nos apresenta Santos (1991), o processo de ensino-aprendizagem de Geografia nas escolas orientava-se por uma abordagem analítica, ou seja, a educação geográfica partia do que é mais amplo, global, como a superfície terrestre, o planeta no sistema solar, introduzindo o conhecimento geográfico a partir do que é mais distante e desconhecido pelos alunos. Entretanto, a literatura clássica da época já apontava para as limitações dessa abordagem, relativas principalmente à incompatibilidade com o desenvolvimento psicológico dos alunos, defendendo que o ensino de Geografia deveria se orientar por uma abordagem sintética, iniciando o estudo pelo que é mais próximo e possa ser percebido pelos alunos, o que coloca o espaço mais imediato da vida dos alunos, a localidade ou o lugar, como ponto de partida para os estudos na disciplina escolar. Ou seja, partir-se-ia daquilo que é próximo e familiar aos alunos para, posterior e gradativamente, ampliar-se a escala de estudo (Santos, 1991). Foi a partir de 1971, com a substituição das disciplinas de História e Geografia pela disciplina de Estudos Sociais, que essa abordagem sintética, do local para o global, passou a ser adotada e ganhou força através da metodologia dos círculos concêntricos (Borowski; Fonseca, 2017). A análise dessa metodologia é fundamental, visto que:

[...] uma organização curricular que parte do eu, para a família, para a escola, para o bairro, para o município, para o Estado, para o Brasil e, deste para o mundo, não se trata de uma disposição sem lastro epistêmico, como também, funda uma determinada forma de compreender o desenvolvimento humano, a partir da qual se organiza uma pedagogia, um determinado modo de pensar o processo de ensino e de aprendizagem (Kuhn; Toso; Callai, 2021, p. 9).

As considerações de Kuhn, Toso e Callai (2019, 2021), demonstram-nos que a adoção da metodologia dos círculos concêntricos está também diretamente relacionada a uma

determinada orientação teórico-metodológica, posto que o lastro epistêmico dessa forma de organização dos conteúdos para os anos iniciais do ensino fundamental, reside justamente em pressupostos realistas e positivistas, alinhando-se aos parâmetros da ciência moderna. Nesse sentido, os autores evidenciam como esse alinhamento se traduziu em um ordenamento, sequencial e hierarquizado, da infância, da escola, do currículo, do conteúdo e das aprendizagens. Com a adoção dos círculos concêntricos, a concepção de uma realidade igualmente ordenada e clara foi reforçada, gerando implicações sobre o processo de ensino-aprendizagem de Geografia e História, inserido na disciplina de Estudos Sociais.

Portanto, a incorporação dos círculos concêntricos na prática de ensino representou uma mudança na abordagem e na organização dos currículos, ao passo que o embasamento teórico-metodológico permaneceu o mesmo daquele que orientou o ensino de Geografia desde o seu surgimento enquanto disciplina na educação básica. Desse modo, se por um lado a abordagem por círculos concêntricos conferiu centralidade à categoria lugar no início da escolarização, por outro, esse ordenamento a partir de uma epistemologia positivista foi limitante à abordagem da categoria. Como bem argumentam Kuhn, Toso e Callai (2021, p. 9), “[...] no âmbito da prática escolar, via de regra, a realidade é tomada em seu modo mais elementar (realismo ingênuo), como se o contato sensível com a realidade fornecesse os elementos à sua compreensão [...]. Por conseguinte, conforme reforçam os autores, entende-se que os círculos concêntricos fornecem uma compreensão simplista e fragmentada da realidade.

Para Kuhn, Toso e Callai (2021), a hierarquização entre as escalas e o modo como elas são abordadas por intermédio dos círculos concêntricos, para além de um limitante à abordagem da categoria lugar aqui apontada, constituem-se como um obstáculo à promoção de uma educação emancipadora, em que se objetive a autonomia e a transformação social. Braga (1996 *apud* Dias, 2013) assume posição semelhante, enfatizando que os círculos concêntricos apresentam uma ideia ingênuas da realidade, posto que os círculos, ao se fecharem em si próprios, não possibilitam a compreensão das relações socioespaciais e dificultam o entendimento da articulação que há entre as escalas, colocando o lugar como um espaço homogêneo e sem conflitos.

Como vimos, a Geografia Crítica, fundamentada sobre o materialismo histórico-dialético, apresenta justamente uma concepção de lugar que necessariamente dialoga com o global e que abarca as relações socioespaciais em sua totalidade, explicitando as contradições, os conflitos e as desigualdades que delas decorrem. Foi somente a partir da redemocratização do país que se abriu uma margem para que essa concepção teórico-metodológica da Geografia começasse a ser discutida no âmbito da educação básica.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) atestam que, a partir da década de 1980, fortaleceu-se um movimento de renovação do ensino de Geografia na educação básica, por meio de propostas curriculares que buscavam se aproximar das discussões estabelecidas nas universidades sobre as diferentes tendências da Geografia. Entretanto, nas palavras de Leite (2012, p. 22), “[...] a assimilação dos novos pressupostos na reorientação teórica da Geografia, na prática docente, nos princípios didáticos-pedagógicos, entre outros, foi se mostrando lenta, confusa, de difícil aplicabilidade e distante da realidade escolar”. Essa dificuldade de aplicação decorreu, em grande parte, da precariedade das condições de trabalho docente relacionada, dentre outros aspectos, à carga horária de trabalho excessiva e ao grande número de alunos em sala de aula (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007).

Para Leite (2012), a incorporação de novas abordagens teóricas e mesmo de novos conceitos, como é o caso do conceito de lugar, na educação básica, encontrou e ainda encontra obstáculos, demandando uma certa reflexão. Em grande parte, as proposições relacionadas à Geografia Crítica não foram de fato incorporadas ao ensino, pois embora apresentassem conteúdos renovados, os métodos de ensino não se alteraram, prevalecendo uma pedagogia tradicional pautada na simples transmissão de conteúdos aos alunos, de maneira acrítica (Borowski; Fonseca, 2017). Contudo, ainda que esse fosse o quadro predominante, é preciso reconhecer aqueles casos que escaparam a esse cenário, posto que “essa situação, [...] não ocorreu de forma homogênea, pois iniciativas de cunho mais progressistas certamente ocorreram, a depender de cada contexto, instituição de ensino e de cada profissional” (Borowski; Fonseca, 2017, p. 89-90).

Dentre essas iniciativas mais progressistas, como discorrem Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), temos as propostas curriculares colocadas para o estado de São Paulo, na década de 1980, pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). No âmbito da Geografia, elas foram elaboradas por professores do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, propondo-se “[...] não apenas elaborar um rol de conteúdos, mas sobretudo efetuar uma revisão metodológica com amadurecimento dos princípios fundadores da disciplina, iniciativa que ficou conhecida, na época, como Geografia Crítica” (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 69).

Conforme afirmam as autoras, a proposta da CENP privilegiou a realização de reuniões com professores e representantes das Delegacias de Ensino da capital e do interior, para compreender as principais dificuldades e demandas no ensino de Geografia apresentadas pelos docentes da rede estadual. Diante das principais problemáticas enfrentadas pelos professores, o método dialético se afirmou como um importante caminho para a proposição de um ensino de

Geografia que se desvinculasse do ensino tradicional, permitindo a inserção de aspectos relacionados aos movimentos e à realidade social. Nessa proposta, a prática de ensino não deveria figurar como uma simples transmissão de conceitos. Pelo contrário, esses deveriam ser construídos a partir de uma análise crítica da realidade concreta dos alunos (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007). Como sabemos, essa realidade concreta reside justamente nos lugares.

Ainda de acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), essa proposição de um ensino pautado na construção de conceitos, apresentou-se aos professores com uma certa dificuldade, sobretudo quanto aos procedimentos de avaliação. Isso porque as avaliações ainda eram realizadas em seu sentido tradicional, no qual seus objetivos eram voltados à classificação e seleção. Desse modo, seria muito mais difícil avaliar a construção de conceitos do que a memorização de um rol de conteúdos. Compreendendo essa e outras dificuldades de implementação, bem como visando sua superação, a Secretaria de Educação de São Paulo promoveu uma série de ações com base nas reivindicações dos professores. Essa proposta da CENP influenciou também a construção de propostas curriculares de outros estados. Nas palavras das autoras:

Em relação ao valor potencial da Geografia para o ensino de 1º e 2º graus, a proposta da CENP buscava desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e **pensar criticamente a realidade**, visando a sua transformação. A realidade era **concebida como uma totalidade** que deveria envolver a sociedade e a natureza. À **geografia caberia a compreensão do espaço geográfico produzido pela sociedade, suas desigualdades e contradições**, as relações de produção e apropriação que a sociedade faz na natureza (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 73, grifos nossos).

É possível, portanto, perceber importantes diferenciações entre a organização dos currículos a partir dos círculos concêntricos no âmbito da disciplina de Estudos Sociais e a proposta curricular da CENP para o ensino de Geografia, com reflexos diretos sobre a abordagem da categoria lugar. Nos currículos de Estudos Sociais, elaborados com base no positivismo, a realidade era apresentada de forma simplista e fragmentada, dificultando a compreensão das relações socioespaciais e culminando em uma abordagem do lugar enquanto porção isolada no espaço. Em oposição, na proposta curricular da CENP a realidade deveria ser concebida como uma totalidade, na qual o lugar se insere e com a qual estabelece uma dialogicidade. Pela proposta da CENP, tornava-se imperativo, portanto, uma interpretação crítica do lugar e do mundo. Contudo, o que despontava como um possível avanço no ensino de Geografia na educação básica, a partir da proposta da CENP, foi refreado pela elaboração de um documento curricular de referência para todo o país: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O [Ministério da Educação e Cultura] MEC adotou uma política educacional centralizadora. Os estados da Federação já não poderiam estabelecer os respectivos currículos, como o tinham feito até então. Com essa política, a Secretaria de Ensino Fundamental do MEC elaborou um documento curricular de referência para todo o Brasil, visando, de acordo com esse órgão, a uma educação de qualidade que assegurasse às crianças e aos jovens brasileiros, mesmo nos locais de infra-estrutura restrita e condições socioeconômicas desfavoráveis, o acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 74).

Esse objetivo de promover uma educação de qualidade é, entretanto, questionado por diversos autores, que teceram críticas a diferentes aspectos dos PCNs. Atemos-nos, aqui, àqueles relativos principalmente às orientações teórico-metodológicas e à abordagem da categoria lugar no que concerne às proposições para o ensino de Geografia. Entretanto, faz-se necessário destacarmos também algumas características mais gerais dos PCNs que, em certa medida, podem nos ajudar a compreender mais profundamente essas problemáticas.

Em primeiro lugar, concordamos com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) ao afirmarem que a consideração da época em que cada proposta foi gestada é imprescindível à análise de documentos que orientam a elaboração dos currículos nas escolas de educação básica. Isto posto, como discorrem as autoras, não podemos negligenciar o fato de que os PCNs foram propostos na segunda metade da década de 1990, período em que pressupostos neoliberais penetraram a política educacional, ganhando força e se expandindo sobre todo o território brasileiro. Deste processo, decorreu uma transmutação da escola, de modo a aproximar seu funcionamento ao de uma empresa capitalista, com uma constante cobrança por produtividade e uma intensa submissão à concorrência e à competição (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007). Portanto, a reorganização dos currículos a partir dos PCNs acompanhou e integrou essa transformação.

Os problemas de ordem teórico-metodológica, presentes nos PCNs, constituem-se como produtos deste reordenamento político, econômico e ideológico para o qual a educação é imprescindível. Em relação aos problemas desta ordem, vale destacar que os autores dos PCNs não deixaram claramente explicitada a concepção de Geografia a qual se alinharam (Oliveira, 1999). Nos encontros e congressos da área, esses autores afirmavam terem buscado uma abordagem plural (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007). Essa pretensa abordagem plural foi demonstrada como, na verdade, ecletismo, e refutada por alguns autores, incluindo-se aí Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1999).

Autores como Borowski e Fonseca (2017) reconhecem que, ao contrário de uma posição eclética, os PCNs assumiram uma predominância da perspectiva fenomenológica, com uma

supervalorização do sociocultural em detrimento de aspectos políticos e econômicos. No entanto, Oliveira (1999) vai além, afirmando que os autores dos PCNs adotaram não uma postura fenomenológica, mas sim um subjetivismo radical. Para o autor, isso representa um problema de ordem filosófica, uma vez que as características próprias da Fenomenologia parecem ter sido desconsideradas pelos autores dos PCNs. Fato esse que reforça aquilo que Amorim Filho (1999) aponta sobre a limitação na assimilação temática e conceitual, dos princípios fundamentais dessa orientação filosófica, por parte dos autores que a aderiram.

Oliveira (1999) demonstra que a dificuldade de assimilação conceitual é nítida nos PCNs para todas as principais categorias analíticas da Geografia, em especial para a categoria lugar. A partir do PCNs, ganha centralidade uma concepção de lugar associada a esse subjetivismo radical, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, rompendo-se novamente com uma abordagem do lugar articulado com o todo que permita a sua compreensão crítica. Desse modo:

[...] a valorização dos laços afetivos, experiencial e intencional com o espaço, explicitada na corrente cultural/humanista, foi a tônica para a abordagem da escala local nos PCNs em detrimento da outra concepção de lugar, fundamentada na geografia crítica ou radical na qual a categoria é analisada como expressão de singularidade, foco de articulação entre o local e o global (Fonseca, 2005 *apud* Borowski; Fonseca, 2017, p. 91).

Para além desta concepção exacerbadamente subjetiva, que limita o lugar à percepção individual dos indivíduos, a falta de rigor conceitual nos PCNs ficou explícita também pelo tratamento do lugar como sinônimo de outras categorias, tal como nos demonstra Oliveira (1999) ao evidenciar isso destacando a seguinte passagem nos PCNs:

A categoria paisagem, por sua vez, também está relacionada à categoria lugar, tanto na visão da Geografia Tradicional quanto nas novas abordagens. O sentimento de pertencer a um território e a sua paisagem significa fazer deles o seu lugar de vida e estabelecer uma identidade com eles. Nesse contexto, a categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos afetivos: uma praça onde se brinca desde criança, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina de onde se avista a cidade. O lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e construir a paisagem e o espaço geográfico (Brasil, 1998 *apud* Oliveira, 1999, p. 62).

A adoção de uma concepção subjetivista da categoria lugar em oposição à sua concepção crítica, representa para Oliveira (1999) também uma questão ideológica. Trata-se de uma clara posição que pretende colocar a Geografia Crítica como derivada de um marxismo ortodoxo e militante, ao mesmo tempo em que se adere a uma ideologia capitalista individualista. É a defesa de “[...] uma geografia e uma educação voltadas para os valores individuais e individualistas, contra uma posição de classe, baseada na consciência de classe e

na necessidade de luta para transformar a desigual sociedade brasileira” (Oliveira, 1999, p. 56-57). Ao tratarem a categoria lugar por um viés subjetivo deturpado, assegurando uma educação que exacerba a individualidade dos sujeitos a ponto de recair no individualismo, como demonstrado pelo autor, os PCNs facilitam a submissão desses aos princípios de competição e concorrência, imprescindíveis à lógica neoliberal. Processo esse que os PCNs colocam já para o início da escolarização das crianças, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em se tratado de individualização e isolamento, cabe ainda ressaltarmos a posição dos PCNs em relação à metodologia dos círculos concêntricos. Teoricamente, os PCNs propõem uma abordagem não hierárquica entre as escalas, mas na prática, o que foi observado por Borowski e Fonseca (2017) é que os PCNs dão continuidade a uma abordagem fragmentada da realidade, permanecendo um entendimento linear e hierárquico das escalas geográficas, a partir do qual apenas nos últimos anos de escolarização se amplia modestamente a complexidade para além da escala local e da vida cotidiana. Permanece, portanto, uma hierarquização das escalas que implica em uma abordagem do lugar que se encerra nele próprio, negando sua dialética com o global.

No que concerne ainda aos PCNs, podemos mencionar finalmente que o isolamento não se deu apenas sobre a abordagem da categoria lugar, colocada como fragmento isolado no espaço. Os próprios professores foram isolados do processo de elaboração desse documento. Não houve o diálogo e a participação das escolas de educação básica, de grupos organizados da sociedade civil e dos docentes, tão necessários à instituição de uma reforma importante do ensino como se constituíram os PCNs (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007).

Mas as reformas curriculares na educação brasileira não se findaram com a publicação dos PCNs. Tivemos recentemente a instituição de um novo documento que deve servir de referência obrigatória à elaboração dos currículos, a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (Brasil, 2018). Produzido também de maneira verticalizada, resta-nos analisá-lo de maneira crítica, buscando verificar as continuidades e rupturas entre este documento e as orientações anteriores, em relação às concepções teórico-metodológicas que norteiam a abordagem da categoria lugar nos anos iniciais do ensino fundamental para o ensino de Geografia.

3 O LUGAR NA BNCC DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao analisar a subordinação da educação ao mercado, no contexto neoliberal, Laval (2020 *apud* Catini, 2020) é categórico ao pontuar que não podemos tomar toda e qualquer reforma na educação como sinônimo de democratização. Pelo contrário, é comum haver no interior dessas reformas um conservadorismo que se pretende esconder. As críticas feitas aos PCNs pelos autores mencionados na seção anterior, são demonstrativas disso. Nesse sentido, concordamos também com Oliveira (1999) ao reiterar que a educação é um pilar sagrado da sociedade moderna e, por isso, tratar sobre reforma no ensino significa pensar sobre o futuro da sociedade. Por conseguinte, julgamos primordial analisar a reforma mais recente que tivemos na educação brasileira: a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim como foi feito para os PCNs, torna-se fundamental analisarmos a BNCC tendo em vista o período político no qual ela foi gestada. Como enfatizam Campos e Nascimento Júnior (2024) a primeira versão da BNCC, relativa à educação infantil e ao ensino fundamental, foi construída com base em princípios de participação democrática. Elaborada por especialistas da educação e publicada em junho de 2015, essa versão não foi imposta como a versão final. Ela foi submetida ainda à “[...] apreciação da sociedade, quando contou com mais de 12 milhões de contribuições elaboradas por consulta pública de agentes e profissionais da educação, através do Fórum Nacional de Educação (FNE)” (Campos; Nascimento Júnior, 2024, p. 4-5).

Essas contribuições serviram à reformulação do documento, cuja nova versão foi publicada em maio de 2016. Contudo, ainda conforme os autores, todo esse processo de participação democrática foi desprezado quando, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, o governo de Michel Temer substituiu o documento por uma terceira versão, publicada em 2017, na qual a elaboração contou com uma participação popular desprezível. Se por um lado a participação popular foi ínfima, com os professores, os principais interessados, deixados às margens da elaboração deste documento, o mesmo não se pode dizer sobre empresas interessadas em conduzir essa reforma educacional.

[...] apressadamente aprovada por um governo notadamente neoliberal, a representação no currículo explicita mais os interesses dos setores conservadores ou grupos empresariais da sociedade brasileira, como os grupos econômicos da Fundação Lemann, Fundação Airton Senna, Fundação Itaú Social (Movimento pela Base Nacional Comum) e Todos pela Educação, que se opuseram ao currículo proposto desde sua primeira versão, mas que, no governo Temer, encontraram caminhos abertos para propor e ditar o currículo organizado a partir de competências e habilidades que atendessem às

aspirações acríticas e conformistas de uma educação direcionada apenas para o mundo do trabalho (Campos; Nascimento Júnior, 2024, p. 5).

O documento que estabelece as normas e diretrizes que devem nortear a construção dos currículos nas instituições de ensino da educação básica foi, portanto, um produto derivado destas circunstâncias. Desse modo, considerando o contexto de elaboração da BNCC, reconhecendo a relação entre concepções teórico-metodológicas e propostas curriculares, e defendendo uma abordagem adequada da categoria lugar no ensino de Geografia, nossa análise da BNCC buscou avaliar se e como é tratada essa categoria nos anos iniciais do ensino fundamental, como base em uma questão central: Quais são os fundamentos da abordagem do lugar no ensino da Geografia?

A resposta a essa questão pode ser reveladora dos propósitos da educação e da formação que se pretende na Geografia Escolar, orientada pela BNCC. Para respondê-la, foi realizada uma análise qualitativa do documento, embasada pelo referencial teórico apresentado na seção anterior. Reconhecendo os princípios fundamentais de cada corrente teórico-metodológica da Geografia e compreendendo como estas foram empreendidas no processo de ensino-aprendizagem da disciplina na educação básica em cada contexto histórico-político, através da orientação dos currículos, nossa análise documental buscou averiguar se há na BNCC uma concepção teórico-metodológica, declarada ou implícita, da Geografia a partir da qual a categoria lugar é abordada nos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados permitiram ainda a avaliação das implicações dessa abordagem na BNCC sobre o trabalho docente e, principalmente, sobre a aprendizagem dos estudantes e sua relação com a disciplina de Geografia.

A análise partiu do texto de apresentação e introdução geral da BNCC, averiguando possíveis contradições. Em sequência, foi realizada uma leitura atenta do texto de apresentação da etapa de ensino fundamental, cujas orientações poderiam ser reveladoras da abordagem que se pretende nesta fase da educação. De uma maneira ainda mais detida, avaliamos em seguida as orientações presentes no documento em relação ao ensino de Geografia, analisando os termos empregados e menções às categorias analíticas que nos pudessem ser indicativos da concepção teórico-metodológica adotada no documento. Por fim, avaliamos as competências, as unidades temáticas, os objetos do conhecimento e as habilidades referentes a esta disciplina para os anos iniciais do ensino fundamental. Essa organização sequencial em competências, unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades, é a forma como a BNCC está estruturada para todas as áreas do conhecimento e disciplinas para todo o ensino fundamental, fornecendo-nos já nesta estruturação alguns indícios do projeto educacional ao qual ela pretende atender.

Primeiramente, vale ressaltar que na proposta da BNCC, sintetizada na apresentação e na introdução do documento, a consolidação de uma base comum teria o objetivo de garantir a igualdade de aprendizagem no Brasil. Essa igualdade derivaria da proposição de um conjunto orgânico e progressivo daquilo que os autores da BNCC reconhecem como aprendizagens essenciais (Brasil, 2018). Uma base que fosse verdadeiramente capaz de instituir uma equidade no ensino, em um país marcado pela desigualdade como o Brasil, seria benéfica. Contudo, deve-se refletir que, justamente pela intensa desigualdade acompanhada de grande diversidade nacional, ao se estabelecer um currículo básico, tende-se a uma homogeneização que não corresponde à realidade brasileira tão plural. Além disso, pela desigualdade de investimentos e de assistência, diversas escolas, especialmente as públicas, terão condições limitantes para cumprir o currículo básico, enquanto outras terão maiores oportunidades de cumpri-lo e ampliá-lo. Portanto, mesmo que esse fosse o real objetivo, a BNCC não garante uma igualdade, muito menos uma equidade, de aprendizagem, tendo em vista que:

Ao mesmo tempo em que promete aos alunos aprendizagens que lhes são de direito, ao delimitar um rol de aprendizagens, restringe o direito ao conhecimento em sua globalidade. Enfim, a proposta pedagógica para as classes trabalhadoras oferece o acesso ao básico [...] (Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 788).

Em segundo lugar, a estruturação da BNCC em competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, revela um caráter voltado ao eficientismo e ao “saber fazer”, que mais se mostra vinculado à formação técnica do que ao desenvolvimento intelectual e crítico dos alunos, reforçando o ambiente escolar enquanto um mero fornecedor de conhecimentos básicos necessários a uma futura inserção no mercado de trabalho, indo de encontro aos interesses político-econômicos neoliberais. No documento, essa estruturação aparece justificada como um meio de garantir que os alunos sejam capazes de atender as demandas do mundo em plena transformação.

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

O verbo “resolver”, utilizado nesta passagem, expressa, portanto, uma contradição entre a justificativa e o que essa estruturação realmente desencadeia sobre o processo de ensino-aprendizagem. A centralidade da pedagogia da competência nesse documento, ao contrário de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a resolução de demandas, corrobora para a submissão dos sujeitos às demandas específicas do mundo do trabalho.

Campos e Nascimento Júnior (2024) alertam também para essa contradição, afirmando que essa abordagem pedagógica se encontra inteiramente alinhada à lógica neoliberal, reduzindo o processo formativo ao “saber fazer” e ligando-o aos princípios estruturantes de uma ideia meritocrática. Se no trecho selecionado acima, menciona-se uma preocupação com uma formação voltada ao pleno exercício da cidadania, na prática, a formação cidadã aparece limitada na BNCC. Na própria introdução, ao tratar sobre os fundamentos pedagógicos da BNCC, é reforçado a supervalorização de uma aplicabilidade do conhecimento, posto que os autores enfatizam que, para além de uma orientação sobre o que os alunos devem “saber”, o documento preocupa-se em fornecer uma indicação clara do que os alunos devem “saber fazer” (Brasil, 2018, p. 13).

Esse pretenso enfoque numa formação voltada para a prática se mostra também contraditório ao verificarmos que, no texto introdutório, afirma-se que a BNCC assume um compromisso com a educação integral. Consideramos incoerente referir-se a uma educação integral, ao mesmo tempo em que se declara abertamente a priorização de um “saber fazer”, deixando em segundo plano a importância do conhecimento não pragmático na formação. Nesse mesmo subtópico, intitulado *O compromisso com a educação integral* (p. 14-15), argumenta-se que:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 15).

Concordamos com Campos e Nascimento Júnior (2024) ao afirmarem que, ao invés de contribuir para a superação da fragmentação do conhecimento e dos conteúdos, a forma como as habilidades estão dispostas para cada componente curricular reforça essa fragmentação e dificulta uma abordagem interdisciplinar. Ainda na introdução, verifica-se a reafirmação de que a formulação da BNCC contou com uma ampla consulta aos profissionais da educação e à sociedade, quando na realidade foram realizadas apenas algumas conferências regionais que não garantiram um processo democrático de elaboração (Campos; Nascimento Júnior, 2024).

Da análise da apresentação, do texto introdutório e da estrutura da BNCC, partimos para a etapa de ensino e para a disciplina que nos interessa no âmbito desta pesquisa: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. No texto de introdução do item 4 do documento, *A etapa do ensino fundamental* (p. 57-62), é descrito que nos anos iniciais do ensino fundamental:

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos **interesses manifestos pelas crianças**, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela

mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (Brasil, 2018, p. 58-59).

Desse modo, interpreta-se que, assim como nos PCNs, a BNCC empreende uma abordagem sintética dos conteúdos, partindo daquilo que é próximo e familiar aos estudantes, ou seja, partindo da escala do lugar. Como aparece no texto de introdução desta etapa de ensino, a abordagem dos conteúdos iniciada por aquilo que a BNCC denomina de interesses manifestos das crianças, bem como por suas vivências, não é uma orientação restrita ao ensino de Geografia, mas amplia-se para todas as disciplinas. Entretanto, restringimo-nos aqui apenas às orientações específicas direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem de Geografia.

No subitem, *A área de ciências humanas*, dois trechos no texto de introdução (p. 353-357) nos chamaram a atenção quanto a um possível indicativo da concepção teórico-metodológica adotada no documento. No primeiro trecho, lê-se que, “a Geografia e a História, ao longo dessa etapa, trabalham o reconhecimento do Eu e o **sentimento de pertencimento** dos alunos à vida da família e da comunidade” (Brasil, 2018, p. 355, grifo nosso). Enquanto o segundo apresenta que:

Nesse período, o desenvolvimento da capacidade de observação e de compreensão dos componentes da paisagem contribui para a articulação do **espaço vivido** com o tempo vivido. O vivido é aqui considerado como espaço biográfico, que se relaciona com as **experiências** dos alunos em seus **lugares de vivência** (Brasil, 2018, p. 355, grifo nosso).

Nesse momento do documento não há uma menção direta a nenhuma concepção teórico-metodológica. Entretanto, os termos utilizados, como “sentimento de pertencimento”, “espaço vivido”, “experiências” e “lugares de vivência”, são característicos da Geografia Humanista de fundamentação fenomenológica, tal como demonstramos na seção anterior. Além disso, há outros trechos que parecem se aproximar também da metodologia dos círculos concêntricos. A exemplo disto, os autores da BNCC afirmam que, nos anos iniciais do ensino fundamental, “o processo de aprendizagem deve levar em conta, **de forma progressiva**, a escola, a comunidade, o Estado e o país” (Brasil, 2018, p. 355, grifo nosso).

No texto específico para a disciplina de Geografia (p. 359-366) esses elementos, voltados a uma concepção humanista da Geografia, ficam ainda mais explícitos já no primeiro parágrafo, quando os autores pontuam que o estudo da Geografia é fundamental à compreensão do mundo em que se vive, estando essa compreensão diretamente associada à percepção, açãoando aspectos subjetivos e sugerindo uma interpretação da paisagem e dos lugares por uma perspectiva cultural, como pode ser verificado a seguir:

[...] a educação geográfica contribui para a formação do conceito de **identidade**, expresso de diferentes formas: na **compreensão perceptiva da paisagem**, que **ganha significado** à medida que, ao observá-la, nota-se a **vivência dos indivíduos** e da coletividade; nas relações com os **lugares vividos**; nos **costumes**; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (Brasil, 2018, p. 359, grifo nosso).

No entanto, ao avançar no texto, tratando sobre os princípios norteadores do raciocínio geográfico, bem como sobre as categorias analíticas da Geografia, os autores parecem transicionar entre diferentes abordagens. No início do texto prevalece essa perspectiva subjetiva, centrada nos lugares de vivência, na percepção e no sentimento de pertencimento dos indivíduos. Posteriormente, os autores afirmam que:

[...] é preciso superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos. A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica (Brasil, 2018, p. 361).

Acrescido a essa orientação para superar o contexto imediato dos sujeitos, em determinado momento do texto é mencionada também a necessidade de se reconhecer as desigualdades socioeconômicas e de se interpretar criticamente o mundo. Desse modo, avaliamos que os autores concederam ao texto um caráter dúbio, não deixando claro aos docentes à qual vertente da Geografia o documento está alinhado. Não há, em nenhuma passagem do texto, a menção literal às Geografias Tradicional, Quantitativa, Humanista ou Crítica, nem às concepções teórico-metodológicas que as orientaram. A BNCC, diferencia-se, portanto, dos PCNs neste aspecto, tendo em vista que os autores dos PCNs, apesar de não declararem explicitamente seu alinhamento, teceram em seu texto oposições à Geografia Crítica que deixaram claro o apelo a uma posição subjetivista (Oliveira, 1999).

O ensino de Geografia na BNCC é composto por cinco unidades temáticas que se mantêm as mesmas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Na primeira, *O sujeito e o seu lugar no mundo*, o foco descrito é no desenvolvimento de noções de pertencimento e identidade a partir das experiências cotidianas dos alunos. Na unidade *Conexões e escalas*, o objetivo é que os alunos compreendam as interações dos fenômenos geográficos em diferentes escalas. A unidade *Mundo do trabalho*, refere-se às mudanças técnicas e sociais nas relações de trabalho. Já a alfabetização cartográfica é central na unidade *Formas de representação e pensamento espacial*. Por fim, em *Natureza, ambientes e qualidade de vida*, teoricamente se explora a relação entre a geografia física e humana.

Como o próprio título sugere, a categoria lugar é central na primeira unidade. Por isso, o seu desdobramento em objetos de conhecimento e habilidades nos é primordial para determinar sob qual perspectiva a BNCC pretende levar os sujeitos a compreenderem seu lugar no mundo. Na descrição da unidade, o documento destaca que há uma ênfase na abordagem dos lugares nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto nos anos finais passa-se a contextos mais amplos. A unidade *Conexões e escalas* pode também nos ser relevante para avaliar se a BNCC aborda o lugar pela metodologia dos círculos concêntricos ou se há uma verdadeira articulação entre as escalas.

Quanto às competências específicas de Geografia para o ensino fundamental, em determinados momentos elas se mostram contrastantes entre si. São recorrentes termos que dão ênfase ao protagonismo e à formação intelectual autônoma dos alunos no desenvolvimento de conhecimentos, ou melhor, habilidades mais utilitárias e funcionais, ao mesmo tempo em que se menciona o estímulo ao pensamento criativo e crítico. Em quatro, das sete competências apresentadas, o conhecimento geográfico é associado à aplicabilidade e à resolução de problemas. Esse objetivo de gerar conhecimentos mais pragmáticos é comum à Geografia Neopositivista. Percebemos até aqui, portanto, uma indefinição teórico-metodológica, tendo em vista que estão presentes elementos característicos da Geografia Humanista e da Geografia Neopositivista, que se sobrepõem à perspectiva crítica.

Essas contradições se acentuam ainda mais à medida que avançamos para as orientações voltadas especificamente à Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental (p. 367-369). Ao mesmo tempo em que afirmam que as crianças nesta faixa etária são capazes de se posicionar criticamente, os autores da BNCC enfocam, nesta parte do documento, uma concepção da categoria lugar ligada à localização absoluta, tal como nas Geografias Tradicional e Neopositivista, como pode ser atestado no trecho a seguir:

Nessa fase, é fundamental que os alunos consigam saber e responder algumas questões a respeito de si, das pessoas e dos objetos: Onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais são as características socioespaciais? Essas perguntas mobilizam as crianças a **pensar sobre a localização de objetos e das pessoas no mundo, permitindo que compreendam seu lugar no mundo** (Brasil, 2018, p. 367, grifo nosso).

Nesse trecho há uma associação direta entre a compreensão dos alunos de seu lugar no mundo e o procedimento puro de localização. As questões “por que se localiza?” e “quais são as características socioespaciais”, levam-nos a cogitar que, apesar dessa associação, os autores propõem também uma abordagem que vá além da localização. Contudo, ao descrevem o sentido de cada uma destas questões, não há referência a uma reflexão crítica dessa localização, de

modo a alcançar os processos geográficos envoltos nela. Em outro trecho, os autores mesclam noções subjetivas e de localização ao tratarem da categoria lugar:

A ênfase nos **lugares de vivência**, dada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, oportuniza o desenvolvimento de noções de **pertencimento, localização, orientação e organização** das **experiências e vivências** em diferentes locais (Brasil, 2018, p. 368, grifo nosso).

Novamente, não há nenhum indicativo de uma abordagem crítica desta categoria. Mais adiante no texto, os autores mencionam que o aprendizado não pode ficar restrito aos lugares de vivência, sendo necessário articular outras categorias analíticas como paisagem, região e território para se ampliar as escalas de análise. No entanto, não apresentam motivos para essa articulação, tampouco apresentam uma perspectiva do lugar que vá além de um espaço de vivência ou de uma localização absoluta. Verificaremos a seguir se esse aspecto se mantém nos objetos de conhecimento e nas habilidades em cada um dos anos iniciais do ensino fundamental.

Vale destacarmos a forma como os componentes curriculares são organizados em cada ano no documento analisado. Cada uma das unidades temáticas, como as anteriormente mencionadas para a Geografia, contemplam um arranjo de objetos de conhecimento. Estes são compreendidos na BNCC como conteúdos, conceitos e processos, e se desdobram em diferentes habilidades. As habilidades, por sua vez, “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 29). As habilidades são identificadas na BNCC através de códigos alfanuméricos, nos quais o primeiro par de letras indica a etapa de ensino. Nas habilidades aqui analisadas, o par de letras EF indica que estas referem-se ao ensino fundamental. O par de números que aparece na sequência apresenta o ano ao qual aquela habilidade pertence e atemo-nos àquelas habilidades que variam do 01 ao 05 (1º ao 5º ano). O segundo par de letras assinala o componente curricular, sendo o par GE referente à Geografia. Por fim, o último par de números indica apenas a posição da habilidade em uma numeração sequencial para cada ano do ensino fundamental. Isto claro, partimos para a análise dos objetos de conhecimento e habilidades.

No 1º ano do ensino fundamental, todos os objetos de conhecimento fazem referência à categoria lugar, associando-a a um espaço de vivência e da vida cotidiana. Isso aparece explícito na descrição da maioria dos objetos, enquanto somente um demonstra sua relação com o lugar apenas na sua subdivisão em habilidades. Os objetos e habilidades que são de interesse à análise aqui pretendida, estão indicados no Quadro 1 abaixo. Nele constam apenas aquelas habilidades que abordam o lugar, direta ou indiretamente. Seguimos esse mesmo procedimento para os demais anos iniciais.

QUADRO 1 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades relacionados à categoria lugar no 1º ano do ensino fundamental.

1º ano		
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
O sujeito e seu lugar no mundo	O modo de vida das crianças em diferentes lugares	(EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.
	Situações de convívio em diferentes lugares	(EF01GE03) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações.
Conexões e escalas	Ciclos naturais e a vida cotidiana	(EF01GE05) Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.
Mundo do trabalho	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia	(EF01GE07) Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.
Formas de representação e pensamento espacial	Pontos de referência	(EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Condições de vida nos lugares de vivência	(EF01GE10) Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.). (EF01GE11) Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.

Fonte: Organização própria com base na BNCC (Brasil, 2018).

Pelo quadro e as habilidades nele apresentadas, é possível perceber que não há uma articulação entre a categoria lugar e as demais escalas. Os lugares são abordados como as

porções do espaço mais imediatas aos alunos, restritos aos locais por eles frequentados, como as suas casas, a escola, praças e parques, o que se aproxima da concepção do lugar enquanto espaço vivido e determinado pelos vínculos afetivos. A habilidade EF01GE01, por exemplo, determina que os alunos devem desenvolver a capacidade de descrever as características de seus lugares de vivência e identificar as semelhanças e diferenças entre eles. Definindo esses lugares como a escola e a moradia, a comparação entre eles pode ajudar a distinguir as suas funções, contudo, não fornece de fato uma compreensão dos diferentes modos de vidas das crianças em diferentes lugares, objeto de conhecimento ao qual essa habilidade corresponde. A menos que se admita que o lugar, em Geografia, se reduz a fragmentos como a escola, a casa ou moradia de cada sujeito, de cada família.

De modo semelhante, o objeto de conhecimento “Condições de vida nos lugares de vivência” se desdobra em habilidades relativas à observação e descrição de aspectos físicos, mais especificamente de elementos do clima que, apesar de importantes, não podem sozinhos incitar uma reflexão sobre as condições de vida nos lugares. Consideramos que estas condições são determinadas não apenas por aspectos físicos, mas fundamentalmente por aspectos socioeconômicos que não são mencionados em nenhuma das habilidades. Além disso, predominam nas habilidades verbos voltados à observação e descrição. Somente uma habilidade (EF01GE05) sugere a comparação da realidade vivenciada pelos estudantes com outras realidades. Entretanto, essa comparação é também limitada a aspectos físicos. Neste ano do ensino, o documento parece conceber o lugar por um viés subjetivo, concomitante ao acionamento de elementos e procedimentos próprios da Geografia Tradicional.

No 2º ano, as habilidades passam a enfocar também o bairro e a cidade, etapas subsequentes à escola e à moradia na metodologia de círculos concêntricos, o que indica que na BNCC também há essa abordagem gradual das escalas de análise no decorrer dos primeiros anos do ensino fundamental. Além disso, as habilidades que fazem menção à categoria lugar ressaltam os aspectos culturais ligados à ela, como pode ser verificado a seguir no Quadro 2.

QUADRO 2 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades relacionados à categoria lugar no 2º ano do ensino fundamental.

2º ano		
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
O sujeito e seu lugar no mundo	Convivência e interações entre pessoas na comunidade	(EF02GE01) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive. (EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.
	Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação	(EF02GE03) Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável.
Conexões e escalas	Experiências da comunidade no tempo e no espaço	(EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.
	Mudanças e permanências	(EF02GE05) Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos.
Mundo do trabalho	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes	(EF02GE07) Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais.
Formas de representação e pensamento espacial	Localização, orientação e representação espacial	(EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência. (EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua).
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade	(EF02GE11) Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes

		usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo.
--	--	--

Fonte: Organização própria com base na BNCC (Brasil, 2018).

As habilidades EF02GE02 e EF02GE04 são demonstrativas da associação dos lugares à cultura e aos hábitos de suas populações. A habilidade EF02GE03 propõe uma problematização dos meios de transporte, mas somente pelo viés ambiental e de risco à vida, esquivando-se de abordar problemas de ordem social, potencialmente já enfrentados por muitos dos alunos no que tange à mobilidade urbana. Ao tratar das atividades extrativas em diferentes lugares, a habilidade EF02GE07 determina que os alunos devem ser capazes de identificar os impactos ambientais das mesmas, não havendo menção aos impactos sociais destas atividades.

De maneira semelhante, ao abordar os usos do solo e da água, a habilidade EF02GE11 enfatiza sobre os impactos dos diferentes usos, mas não menciona as desigualdades de acesso a esses recursos, nem os usos predatórios e degradadores da água, que não é da população em geral ou dos indivíduos isolados no uso doméstico da água ou em atividades de subsistência, o que contribui para reforçar a ideia de que a responsabilidade ou culpa pela degradação ou escassez desse recurso é de cada e todo sujeito individual e não dos que o explora como mercadoria ou recurso na geração e apropriação de riqueza. Já a habilidade EF02GE05, abre margem para uma abordagem crítica dos lugares, desde que a análise das mudanças e permanências abarque as causas e as consequências desses processos. O mesmo vale para a compreensão das histórias de migração, destacada na habilidade EF02GE01. Apesar de abrirem possibilidade a esta abordagem, esse não é o objetivo declarado nessas duas habilidades.

Notadamente, a abordagem crítica dos lugares nesta etapa do ensino deve ser guiada em conformidade com a faixa etária, de maneira introdutória e apreensível pelos alunos. Contudo, ainda que essa capacidade crítica dos alunos seja, teoricamente, reconhecida pela BNCC, conforme mencionamos estar presente no texto de orientação ao ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, no 2º ano, quando sugerida, a criticidade aparece restrita aos problemas ambientais, não configurando, portanto, como uma abordagem pela Geografia Crítica. De maneira geral, é possível inferir que há de forma mais explícita, no 2º ano, uma abordagem do lugar pela perspectiva cultural.

Quanto à abordagem dos lugares no 3º ano, esse viés ligado ao cultural permanece. Quando a categoria aparece diretamente mencionada nas habilidades, ressalta-se a identificação

e o reconhecimento de aspectos culturais. Entretanto, naquelas habilidades que não mencionam os lugares, mas que abordam questões circunscritas a eles, novamente há uma proeminência da problematização ambiental, conforme pode ser verificado no Quadro 3 a seguir.

QUADRO 3 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades relacionados à categoria lugar no 3º ano do ensino fundamental.

3º ano		
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
O sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. (EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens. (EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.
Conexões e escalas	Paisagens naturais e antrópicas em transformação	(EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.
Mundo do trabalho	Matéria-prima e indústria	(EF03GE05) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Produção, circulação e consumo	(EF03GE08) Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.

	Impactos das atividades humanas	<p>(EF03GE09) Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.) e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos.</p> <p>(EF03GE10) Identificar os cuidados necessários para a utilização da água na agricultura e na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável.</p> <p>(EF03GE11) Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas.</p>
--	---------------------------------	--

Fonte: Organização própria com base na BNCC (Brasil, 2018).

As habilidades EF03GE01 e EF03GE03 são representativas de uma abordagem dos lugares com enfoque na diversidade cultural. A habilidade EF03GE03 ao propor especificamente o reconhecimento dos modos de vida das comunidades tradicionais, não faz nenhuma menção aos conflitos por elas enfrentados, negando a concepção de seus lugares enquanto sede de resistência. A habilidade EF03GE02 é a primeira, dentre todas apresentadas para os três primeiros anos do ensino fundamental, que faz uma referência direta ao âmbito econômico sem associá-lo aos diferentes tipos de trabalho e aos impactos ambientais. Entretanto, essa habilidade está relacionada à identificação das marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens nos lugares de vivência dos alunos. Por marcas de contribuição, entendemos por aspectos positivos, sendo assim, exclui-se novamente uma abordagem crítica da exploração e das desigualdades socioeconômicas inerentes aos lugares.

A habilidade EF03GE04, semelhante ao que se apresenta na habilidade EF02GE05 do 2º ano, abre margem para um aprofundamento crítico de questões que envolvam as mudanças das paisagens nos diferentes lugares, desde que a abordagem não se faça por uma metodologia puramente descritiva dessas mudanças. Esse caráter descritivo, destituído de qualquer problematização, é explícito na habilidade EF03GE05 que propõe a comparação das atividades primárias em diferentes lugares, apenas pela diferenciação dos produtos extraídos. Percebe-se,

portanto, que apesar de algumas poucas habilidades possibilitarem uma abordagem mais crítica dos lugares, estas não apresentam uma real indicação para que isso se faça.

Como ocorre nas habilidades do 2º ano, também no 3º as únicas problematizações levantadas diretamente se relacionam à crise ambiental, reforçando uma tendência preocupante. Nas habilidades EF03GE08 e EF03GE09, os impactos ambientais são vinculados às ações individuais dos sujeitos em seus lugares de vivência (casa, escola e seu entorno). As habilidades EF03GE10 e EF03GE11, apesar de mencionarem também os problemas relacionados às atividades econômicas, foram construídas de tal forma a conceder um tom mais ameno aos impactos do que nas duas habilidades anteriores, subentendendo-se que os maiores impactos ambientais decorrem da ação dos sujeitos em seu cotidiano. Em suma, o conjunto dessas quatro habilidades apresenta uma abordagem dos problemas que atingem os lugares de vivência dos alunos estritamente por uma perspectiva ambiental, pautando-se em uma ideologia de culpabilização dos indivíduos em detrimento de uma abordagem crítica.

Avançando ao próximo ano de ensino, o encadeamento progressivo próprio dos círculos concêntricos se reafirma. Temos no 1º ano o foco na escola e na moradia, enquanto no 2º e 3º ano a escala de análise se estende ao bairro e ao município, com a diferenciação entre campo e cidade. No 4º ano, por sua vez, introduz-se a ideia de estados, regiões e país, acionando, para além das categorias paisagem e lugar, a categoria território. Quanto à abordagem da categoria lugar, permanece o enfoque em características físico-naturais e culturais, com uma breve menção aos aspectos políticos que permeiam os lugares, conforme pode ser atestado no Quadro 4 abaixo.

QUADRO 4 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades relacionados à categoria lugar no 4º ano do ensino fundamental.

4º ano		
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
O sujeito e seu lugar no mundo	Território e diversidade cultural	(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação de cultura local, regional e brasileira.

	Instâncias do poder público e canais de participação social	(EF04GE03) Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.
Conexões e escalas	Unidades político-administrativas do Brasil	(EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Conservação e degradação da natureza	(EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.

Fonte: Organização própria com base na BNCC (Brasil, 2018).

A habilidade EF04GE01, assim como as primeiras habilidades do 2º e 3º ano, determina uma análise dos lugares de vivência dos estudantes orientada ao reconhecimento e valorização da diversidade étnico-cultural. As habilidades EF04GE03 e EF04GE05 introduzem uma noção dos aspectos políticos que orientam a organização do espaço em diferentes escalas, porém, faz-se necessário uma abordagem que vá além da simples distinção das funções dos órgãos do poder público e das unidades político-administrativas nacionais, tal como se propõe nestas habilidades. É preciso demonstrar aos alunos a relação entre as decisões políticas, qualidade de vida e organização espacial dos lugares onde habitam, bem como dos demais lugares. A habilidade EF04GE11, por sua vez, volta-se para as características das paisagens no lugar, associando-as a ações de degradação ou conservação ambiental.

Por fim, no 5º ano, as habilidades mencionam alguns problemas que atingem os lugares, em virtude da expansão urbana, que estão para além dos problemas ambientais, sendo o primeiro ano a citar as desigualdades sociais, mas circunscritas aos territórios. O Quadro 5 permite visualizar estas questões.

QUADRO 5 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades relacionados à categoria lugar no 5º ano do ensino fundamental.

5º ano		
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
O sujeito e seu lugar no mundo	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.
Conexões e escalas	Território, redes e urbanização	(EF05GE03) Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Diferentes tipos de poluição	(EF05GE11) Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.
	Gestão pública da qualidade de vida	(EF05GE12) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.

Fonte: Organização própria com base na BNCC (Brasil, 2018).

Como mencionado, a habilidade EF05GE02 é a primeira, e a única, a tratar das desigualdades sociais. Contudo, a menção a estas desigualdades aparece como algo secundário em uma habilidade cujo foco são as diferenças étnico-raciais e étnico-culturais no interior dos territórios. A habilidade EF05GE03, faz referência a aspectos socioeconômicos em relação ao crescimento das cidades, porém, são apresentados como “mudanças sociais, econômicas” em uma construção frasal sugestiva, que evita termos mais críticos como problemas, desigualdades ou mesmo impactos socioeconômicos. Entretanto, essas duas palavras, “problemas” e

“impactos”, não são economizadas para se referir a questões ambientais, como pode ser atestado nos quatro anos anteriormente analisados, repetindo-se no 5º ano na habilidade EF05GE11. A habilidade EF05GE12 abre margem para a discussão das desigualdades socioeconômicas, ao indicar questões relativas à mobilidade, moradia e direito à cidade, mas, como na habilidade EF05GE03, evita uma construção que explice essas questões como problemas que atingem os lugares.

A partir de toda a análise aqui realizada, é possível concluir que a abordagem da categoria lugar na BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental aparece mais explicitamente orientada por uma corrente teórico-metodológica específica. No decorrer de todo o documento, os textos apresentam uma certa ambiguidade e indefinição que, equivocadamente, poderiam ser interpretadas como reflexivas de uma abordagem plural, neutra, tal como tentavam se passar os PCNs. Entretanto, como bem argumentou Oliveira (1999), essa tentativa de se afirmar enquanto um documento promotor de uma abordagem plural se trata, na verdade, de uma questão ideológica.

Assim como os PCNs, a elaboração da BNCC está imersa em um contexto neoliberal, no interior do qual uma concepção subjetivista da categoria lugar pode gerar grandes contributos aos interesses das classes dominantes. De fato, a BNCC não faz nenhuma menção às quatro principais correntes da Geografia, abstendo-se de abordar a história do pensamento geográfico. Igualmente, faz a opção por não se aprofundar na conceituação das principais categorias analíticas da ciência geográfica, somente as mencionando. A categoria lugar é a que mais aparece nos textos de orientação ao ensino de Geografia e, apesar de algumas vinculações à ideia de localização absoluta, como demonstrado anteriormente, o lugar aparece majoritariamente associado à concepção de um espaço vivido, concebido e percebido.

As habilidades pertencentes à unidade temática *O sujeito e seu lugar no mundo* são indicações muito claras de uma interpretação dos lugares orientada estritamente pelo viés cultural. Desse modo, o objetivo declarado dessa unidade, qual seja, o de fazer com que os estudantes compreendam seu lugar no mundo, aparece delimitado pelas noções de pertencimento e de identidade cultural. Há, portanto, continuidades entre os PCNs e a BNCC, tendo em vista que a abordagem da categoria lugar permanece circunscrita ao âmbito simbólico-cultural, próprio da Geografia Humanista. De maneira semelhante aos PCNs, a supervalorização de aspectos socioculturais na BNCC se mostra integrante de um projeto neoliberal à medida que as habilidades descritas para os anos iniciais do ensino fundamental esquivam-se de uma verdadeira introdução às questões socioeconômicas. Há mais de uma

década, Freitas (2014) já alertava para as pretensões relativas à recusa de se abordar problemas de cunho social na educação, enfatizando que:

[...] a própria forma escolar atual já foi concebida com o intuito de isolar as crianças da vida, vale dizer das contradições sociais. A proximidade com estas, levaria a juventude a pensar sobre a nossa forma de organização social e seus limites, ensejando desejos de mudança ou revolta. Isolados no interior das salas de aulas, restritos à aprendizagem do básico, lhes é prometido um dia, chegar aos níveis mais avançados e complexos da educação, que de fato nunca chegarão a ver (Freitas, 2014, p. 51).

Esse isolamento dos alunos no interior de um processo de ensino-aprendizagem que se nega a abordar as contradições e as desigualdades, presentes em suas realidades concretas, é explícito na BNCC para as habilidades de Geografia analisadas neste trabalho. Igualmente, há na BNCC o forte apelo à aprendizagem do básico – por isso mesmo denominada de Base Nacional Comum Curricular – aprendizagem esta organizada de maneira progressiva. Assume-se no documento a capacidade crítica das crianças, mas esta capacidade não é de fato trabalhada nas habilidades para os anos iniciais do ensino fundamental, prometendo-se uma complexificação da abordagem social nos anos subsequentes. Como evidenciado, a problematização de questões que atingem os lugares aparece, nesta etapa de ensino, predominantemente ligada a aspectos ambientais, sendo as desigualdades sociais mencionadas uma única vez e de maneira secundária.

A organização das habilidades, com base em uma gradativa progressão, não se restringe à prometida complexificação das questões sociais. Na BNCC, as escalas de análise aparecem ordenadas conforme a metodologia de círculos concêntricos, iniciando pela casa e pela escola (1º ano), passando pelo bairro e o município (2º e 3º ano), até chegar nos estados, nas regiões e no país (4º e 5º ano). A unidade temática *Conexões e escalas* é apontada como uma possibilidade à compreensão das “relações existentes entre os níveis local e global” (Brasil, 2018, p. 362). No entanto, as habilidades do 1º ao 5º ano, concernentes a esta unidade, não apresentam essa articulação.

A abordagem da categoria lugar na BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental, alicerçada quase exclusivamente sobre fatores subjetivos e culturais, acrescida à adoção da metodologia dos círculos concêntricos, corroboram para a concepção do lugar enquanto um espaço destituído de conflitos. A realidade é apresentada de forma simplista e fragmentada, a partir da qual o lugar é tratado como uma porção isolada no espaço. Nesse sentido, um ensino de Geografia pautado puramente nas orientações e habilidades, aqui explicitadas, caracterizar-se-ia por um estreitamento da educação geográfica nesta etapa do ensino fundamental. As discussões aqui tecidas a partir da análise da BNCC, não se destinam a uma negação da

importância de aspectos socioculturais e ambientais no ensino de Geografia. Trata-se, porém, do entendimento de que uma aprendizagem significativa pode emergir de uma abordagem mais ampla dos lugares, tomando-os enquanto integrantes de uma totalidade, no interior da qual os aspectos socioeconômicos são imprescindíveis.

A orientação do olhar curioso e atento das crianças, em direção à percepção das contradições e desigualdades socioeconômicas materializadas em seus lugares de vivência, nesses anos iniciais, constitui-se como um primeiro passo na construção de um olhar crítico, fundamental à leitura de mundo. Em oposição a uma educação geográfica limitante, que contribui para com as tendências individualistas neoliberais, é preciso proporcionar aos alunos um ensino e, por conseguinte, uma aprendizagem que lhes permitam começar a refletir sobre o seu viver e o seu cotidiano em uma dialogicidade com o global. A Geografia que lhes for apresentada nesses primeiros anos, pode determinar um maior ou menor interesse em relação à disciplina, pela maior ou menor compreensão da importância desta para a interpretação e a transformação de suas próprias vidas.

Para além da discussão dos efeitos dessa abordagem do lugar na BNCC sobre a aprendizagem e a relação dos alunos com a disciplina, é preciso considerar também suas implicações sobre o trabalho docente. Ao considerarmos o caráter obrigatório da BNCC, inclusive com o alinhamento de materiais didáticos às determinações deste documento, entende-se que a autonomia do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem se torna um pouco mais limitada. No entanto, concordamos com Guimarães (2018) ao pontuar que:

[...] a existência de documentos de referência não pode eliminar a possibilidade de o professor questionar a realidade, levantar temáticas de estudo e estabelecer diretrizes para o processo pedagógico. Isso se apresenta como algo desejável e fundamental para o trabalho docente, principalmente no caso da Geografia (Guimarães, 2018, p. 1038).

A promoção de uma Geografia Crítica deve se iniciar justamente por um uso crítico desse documento, de modo a articular o que é nele proposto e o que é demandado pela realidade dos alunos, da escola e, consequentemente, pelo próprio ensino de Geografia comprometido com a realidade social. É esta criticidade que permitirá ao professor ler e interpretar, não apenas o que aparece declarado no documento, mas também aquilo que se faz perceptível nas entrelinhas e no silenciamento diante de questões fundamentais à orientação do ensino de Geografia, como aquelas de ordem teórico-metodológica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é, por excelência, um objeto de disputa político-ideológica. No interior desta disputa, as escolas passam a ensejar uma dupla possibilidade: podem ser instrumentos de contestação da ordem social ou de sua perpetuação. A Geografia abriga em si a potencialidade de contribuir com a consolidação de uma educação verdadeiramente emancipatória, com vistas à compreensão do espaço geográfico, em todas as suas relações e contradições. Caracteriza-se, portanto, como um instrumento latente de contestação das ordens vigentes. Podemos inferir que, devido justamente a esta potencialidade da educação geográfica, há, por parte das classes dominantes, um interesse em instrumentalizá-la para fins completamente contrários. A história da Geografia Escolar no Brasil, aqui apresentada de maneira sucinta, é marcada pelo controle sobre o ensino de Geografia, de modo a orientá-lo em conformidade com os interesses dominantes de cada período histórico-político.

Emergindo como uma disciplina de caráter excessivamente descritivo, voltada aos elementos físico-naturais, a Geografia Escolar acompanhou a institucionalização da ciência geográfica. Um ensino pautado na memorização e na simples caracterização de aspectos fisiográficos, teve origem nesse período. Durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, a perpetuação de um ensino de Geografia com estas características serviu também aos interesses de consolidação de um referencial identitário nacional e de formação de uma classe trabalhadora com a mínima instrução necessária ao trabalho na indústria nascente. Sob o regime ditatorial (1964-1985), a criação da disciplina de Estudos Sociais foi representativa do interesse político de eliminar gradativamente o ensino de Geografia da grade curricular. Instituídos durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, responsável por consolidar a implementação de políticas neoliberais no Brasil, os PCNs representaram uma ruptura na inserção de elementos da realidade social no ensino de Geografia a partir de uma perspectiva crítica. No cerne de todos esses casos, está o interesse máximo na promoção de uma educação geográfica acrítica.

Com o objetivo declarado de garantir a igualdade de aprendizagem escolar no Brasil, a BNCC se apresenta como uma reforma educacional em prol da melhoria da qualidade da educação. Resta-nos avaliar que tipo de educação se pretende com a implementação deste documento, imposto como referência obrigatória para a construção dos currículos da educação básica nas escolas brasileiras. Se esta é uma educação voltada ao controle dos sujeitos e à sua subordinação ao sistema vigente, a qualidade é medida pela eficiência em fazer predominar na educação os interesses privados capitalistas. Neste mesmo sentido, a igualdade de

aprendizagem é transfigurada enquanto sinônimo de conformação de comportamentos e opiniões. Se, pelo contrário, o projeto educacional visa a promoção de uma educação verdadeiramente integral, só podemos falar em qualidade da educação quando esta se volta à formação de cidadãos, sujeitos críticos e de direitos.

A estruturação da BNCC, bem como as orientações e conceituações que nela aparecem, tanto para o ensino fundamental quanto para o processo de ensino-aprendizagem próprio da Geografia, demonstraram-se aqui elementos reveladores das intencionalidades implícitas deste documento. Prometendo a garantia de um direito à aprendizagem, a BNCC tenta disfarçar seu caráter altamente tecnicista e limitante à formação intelectual e crítica, portanto, à formação humana e cidadã. No que tange ao ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, a análise realizada constatou que os mesmos pressupostos orientadores dos PCNs aparecem, na BNCC, levemente reformulados.

Em ambos os documentos, a abordagem da categoria lugar por um viés estritamente subjetivista e a organização dos conteúdos com base na metodologia dos círculos concêntricos, reforçam uma educação geográfica deficitária, pautada quase exclusivamente em aspectos simbólicos-culturais, esquivando-se de questões de cunho socioeconômico. Há, desta forma, uma negação à promoção do conhecimento geográfico em sua globalidade. Através de reformas conservadoras na educação, que tentam se passar por modernizantes, como a BNCC, o neoliberalismo consegue penetrar profundamente a educação brasileira, objetivando a fragmentação dos conhecimentos e a transmissão de valores, como o individualismo e a intensa competitividade, que possam ir ao encontro da construção de subjetividades imprescindíveis aos interesses de grupos empresariais, presentes inclusive na elaboração deste documento.

Diante de todo o contexto exposto, ganha centralidade também a discussão sobre o papel do professor. Uma adoção acrítica de propostas centralizadoras, tal qual a BNCC, pode apresentar sérias implicações sobre o processo de ensino-aprendizagem, destituindo-o completamente de sentido. A partir de todas as considerações aqui tecidas, cabe reforçarmos aquilo que motivou o desenvolvimento desta pesquisa: o entendimento de que, no âmbito da Geografia Escolar, especialmente nos anos iniciais em que as crianças estão descobrindo a si próprias, aos outros e ao mundo, uma abordagem da categoria lugar pela perspectiva crítica, pode corroborar para a recuperação do potencial transformador da educação. Uma abordagem crítica dos lugares, desveladora de elementos que escapam à percepção dos alunos, oportuniza, simultaneamente, a introdução de fatores fundamentais à compreensão integral do espaço geográfico e a apresentação de uma Geografia enquanto uma disciplina e uma ciência viva que transpassa as suas realidades. Apesar de todas as dificuldades que se impõem à educação

brasileira, o docente não pode se abster da sua responsabilidade na promoção de uma educação de qualidade social, orientada pelo compromisso ético. Apegamo-nos à esperança de que ainda é possível transformar a escola em um lugar de resistência às imposições da globalização neoliberal.

REFERÊNCIAS

- AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno. A evolução do pensamento geográfico e a fenomenologia. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 21/22, n. 11, p. 67-87, jan./dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.14393/SN-v11-1999-28472>. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/sociedadenatureza/article/view/28472>>. Acesso em: 23 fev. 2025.
- BOROWSKI, Lara Moraes; FONSECA, Antonio Angelo Martins da. O ensino da Geografia Política local na escola como perspectiva de efetivação da cidadania. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 88-98, 2017. DOI: 10.5902/2236499420517. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/20517>>. Acesso em: 15 mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Geografia. Brasília-DF: SEF/MEC, 1998.
- CAMPOS, Margarida de Cássia; NASCIMENTO JUNIOR, Lindberg. BNCC de Geografia do ensino fundamental e as contradições para uma educação decolonial e antirracista. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e46128, 2024. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/zXcMyHgcXDQ3gC8CDdg93NP/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 3 mar. 2025.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.
- CATINI, Carolina de Roig. Para a crítica da educação neoliberal: entrevista com Christian Laval. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 4, p. 1031-1040, out./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8658365>>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- CHAUÍ, Marilena. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e Irrupción**, Buenos Aires, v. 10, n. 18, p. 307-328, mai./out. 2020. Disponível em: <<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/anacronismo/article/view/5434>>. Acesso em: 24 jan. 2025.
- CHRISTOFOLETTI, Antônio. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.
- DIAS, Camila. Geografia do bairro: uma proposta didática para os primeiros anos do Ensino Fundamental. **PET Pedagogia UFBA**, [S. l.], 2013. Disponível em: <<https://petpedufba.wordpress.com/2013/04/12/proposta-didatica/>>. Acesso em: 17 mar. 2025.
- DIAS, Michel Aires de Souza. Educação burguesa e barbárie. **A Terra é Redonda**, [S. l.], jan. 2022. Disponível em: <<https://aterraeredonda.com.br/educacao-burguesa-e-barbarie/>>. Acesso em: 16 fev. 2025.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF>>. Acesso em: 4 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 25, n. 4, p. 1036-1055, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46456>>. Acesso em: 10 abr. 2025.

HOLZER, Werther. Conceitos fundamentais da Geografia: lugar. **GEografia**, Niterói, v. 21, n. 47, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/40757/23468>>. Acesso em: 21 fev. 2025.

KUHN, Martin; TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz; CALLAI, Helena Copetti. Pressupostos epistemológicos dos círculos concêntricos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 472-491, abr./jun. 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/40733>>. Acesso em: 17 mar. 2025.

_____. O ensino da história e da geografia: pressupostos psicológicos e pedagógicos dos círculos concêntricos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 11, n. 21, p. 05–26, jan./dez. 2021. Disponível em: <<https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1129>>. Acesso em: 17 mar. 2025.

LEITE, Cristina Maria Costa. **O lugar e a construção da identidade**: os significados construídos por professores de Geografia do ensino fundamental. 2012. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/11250>>. Acesso em: 15 fev. 2025.

LEITE, José Corrêa. Reformas democráticas e contra-reformas neoliberais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 27-36, 1996. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v10n04/v10n04_03.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223–239, set./out. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?lan>>. Acesso em: 18 fev. 2025.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia.** São Paulo: Contexto, 1999, p. 43-67.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. A disciplina escolar e os currículos de geografia. In: _____; _____; _____. **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Ed. Cortez, 2007, cap. 2, p. 57-86.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Lugares dos saberes: diálogos abertos. In: BRANDÃO, Maria de Azevedo (org). **Milton Santos e o Brasil.** São Paulo: Perseu Abramo, 2004. cap. 1, p. 39-49.

SANTOS, Milton. Da indivisibilidade do espaço total e de sua análise através das instâncias produtivas. In: SANTOS, M. **Espaço e Método.** São Paulo: Nobel, 1985. cap. 5, p. 61-64.

_____. O espaço: sistema de objetos, sistemas de ação. In: _____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. cap. 2, p. 38-56.

_____. O lugar e o cotidiano. In: _____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. cap. 14, p. 212-224.

SANTOS, Márcia Maria Duarte dos. O uso do mapa no ensino-aprendizagem da geografia. **Geografia**, Rio Claro, v. 16, n.1, p. 1-22, abril 1991.

SOUZA, José Werlon Ferreira de *et. al.* O conceito de lugar e a sua relevância para o ensino de geografia: uma análise a partir da perspectiva de docentes de geografia da rede municipal de Fortaleza - Ceará. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, Sobral, v. 24, n. 3, p. 463–484, dez. 2022. <Disponível em: [//rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/869](http://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/869)>. Acesso em: 21 fev. 2025.