

O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NA BNCC A PARTIR DE METODOLOGIAS ATIVAS

Jéssica da Silva Rodrigues Cecim

jessicacecim@ige.unicamp.br¹

Viviane Lousada Cracel

viviane.lousada@gmail.com²

Resumo

Este trabalho tem a finalidade de apresentar uma discussão acerca do desenvolvimento de um raciocínio geográfico a partir de metodologias ativas no Ensino de Geografia, sobretudo no que tange à formação de conceitos geográficos. Desta forma, se orienta no sentido de destacar a proposta de raciocínio geográfico apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação às produções de autores de referência no tema, como Ascensão e Valadão, 2017; Ascensão et al, 2018 e Straforini, 2018. O trabalho procura articular o raciocínio geográfico com o desenvolvimento de competências a partir da autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de articular sua capacidade de resolução de problemas.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Aprendizagem Baseada em Problemas; Pensamento espacial.

Introdução

Este trabalho centraliza suas análises na estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017), sobretudo no que diz respeito ao que se denomina “componente curricular de Geografia”. Alvo de muito debate entre os especialistas da área, a BNCC se apresenta organizada por competências gerais para o Ensino Fundamental, seguida de competências para as áreas de Ciências Humanas e, por fim, competências para o componente curricular de Geografia.

Segundo Portela (2018), não há nenhuma novidade no que se refere ao surgimento da BNCC, posto que o documento está previsto na Constituição de 1988, sendo ratificada na Lei

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências (Unicamp) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) código de financiamento 001.

² Professora da Rede Municipal de Campinas.



de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (com indicação de um sistema único de Educação Básica) e 2013 (com o intuito de estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular).

De acordo com Guimarães (2018, p. 1049), a BNCC define competências, habilidades e objetos de conhecimento em um modelo rígido de currículo mínimo, que orientará avaliações e materiais didáticos.

Neste sentido, podemos pensar sentidos de conhecimento geográfico escolar que intentam ser construídos pela Base Nacional. Em trabalho recente, Straforini (2018) afirma que as publicações e discussões em torno da BNCC do Ensino Fundamental e do Ensino Médio retomam um grande questionamento referente à Geografia Escolar, que é típico dos anos 1980 e 1990, a partir das suscitações da Geografia Crítica: “Qual o papel e importância da Geografia Escolar?” (p. 176). O autor prossegue seu texto com base na defesa da construção de noções relacionadas à elaboração de um pensamento espacial munido de conceitos e metodologias associadas ao conhecimento geográfico, o que incorpora nossa discussão acerca de raciocínio geográfico e, no que se refere à BNCC, como esta intenta promover um raciocínio a partir de metodologias ativas pautadas na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

Para atingir seus objetivos em relação ao conteúdo e às metodologias de ensino, o documento divide o componente curricular de Geografia em unidades temáticas que são comuns ao longo de todo o Ensino Fundamental e que são compostas por uma progressão de habilidades. Na unidade temática “*O sujeito e seu lugar no mundo*”, objetiva-se o trabalho com noções de pertencimento e identidade em função da valorização das relações espaciais topológicas e da alfabetização cartográfica.

Em “*Conexões e escalas*”, a BNCC propõe o ensino a partir de um olhar multiescalar de modo a explicar os arranjos das paisagens, a localização e distribuição dos fenômenos e objetos técnicos. Na unidade “*Mundo do trabalho*”, há a prerrogativa de se desenvolver com os alunos noções de produção do espaço agrário e espaço industrial a partir da relação campo-cidade, dando relevo às novas tecnologias no setor produtivo, nas relações de trabalho e distribuição de renda. Pede-se a associação entre a urbanização, a Revolução Industrial e a revolução técnico-científico-informacional ao mundo do trabalho.

Em “*Formas de representação e pensamento espacial*” espera-se que haja uma ampliação de concepções de mapa e no trabalho com outras formas de representação gráfica a partir de alfabetização cartográfica. Há, nesta Unidade Temática, um enfoque mais significativo

no desenvolvimento de um raciocínio geográfico. Finalmente, na unidade “*Natureza, ambientes e qualidade de vida*”, almeja-se uma unidade da Geografia em função da articulação entre Geografia Física e Geografia Humana com destaque para o estudo de processos físico-naturais e de seus recursos.

Para cada Unidade Temática criou-se um conjunto de objetos de conhecimento que são específicos para cada ano trabalhado e atuam na perspectiva de discriminar os conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores. As habilidades são referentes a cada objeto de conhecimento, como por exemplo: no 7º ano, na Unidade Temática “Conexões e escalas”, criou-se o objeto de conhecimento “Características da população brasileira” e, para tal, há a habilidade “(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras”.

Com o objetivo de efetivar suas propostas para o ensino de Geografia, a BNCC propõe dois eixos que nos são caros no escopo deste trabalho: a autonomia do aluno a partir da resolução de problemas - que atravessa todo o documento - e o raciocínio geográfico - apresentado fundamentado em um grupo de princípios. A autonomia do aluno se associa a enunciados existentes em propostas de metodologias ativas e, no decorrer do documento, fica clara a preocupação com a formação de um aluno que seja capaz de resolver problemas, de modo que esta prerrogativa surge, inclusive, dentre as competências específicas da Geografia.

Em relação ao raciocínio geográfico, este introduz princípios com base na produção de Fernandes *et al* (2016), Moreira (1999) e Moreira e Santos (1982). Neste trabalho, o raciocínio geográfico da BNCC será analisado em comparação aos estudos de Ascensão e Valadão (2017), Ascensão *et al* (2018) e Straforini (2018) acerca deste tema.

Isso posto, tem-se como objetivo discutir o desenvolvimento do raciocínio geográfico a partir de uma metodologia ativa - a aprendizagem baseada em problemas.

O Raciocínio Geográfico na BNCC

Termos como “pensamento espacial”, “pensamento geográfico” e “raciocínio geográfico” têm sido considerados e teorizados nos últimos anos no que tange aos estudos acerca do conhecimento geográfico escolar; mesmo que sob olhares e contextos distintos.



A BNCC (BRASIL, 2017), no que considera o componente curricular de Geografia, estabelece os parâmetros para que o ensino do conhecimento geográfico escolar se realize e, desta forma, define o raciocínio geográfico como uma forma de se pensar espacialmente. O documento não apresenta um indicativo teórico específico a partir do qual estabelece sua concepção, apesar de indicar que a noção adotada valoriza a capacidade dos jovens de pensar espacialmente e que é compartilhada por propostas curriculares utilizadas no Reino Unido, Estados Unidos da América, Chile, Portugal e Austrália.

Segundo a BNCC, esta forma de se pensar espacialmente se torna relevante na medida em que permite aos alunos a compreensão de aspectos espaciais como a localização e distribuição de fenômenos e fatos, o ordenamento territorial e as conexões presentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas.

Desta forma, introduz os princípios de *analogia*, compreendida como a possibilidade de se comparar um fenômeno geográfico com outro e a apreensão de suas semelhanças; a *conexão* enquanto a noção de que os fenômenos geográficos ocorrem em relação uns aos outros; a *diferenciação* para se pensar a capacidade de variação dos fenômenos e a consequente existência de distinções entre as áreas; a *distribuição*, que permite ponderar acerca da repartição dos objetos pelo espaço; a *extensão*, que concerne à definição de espaços finitos e contínuos na análise da incidência dos eventos; a *localização*, utilizada para conceber as posições (absolutas e relativas) de cada objeto na superfície terrestre e, por fim, a *ordem*, que viabiliza a estruturação do espaço em função de regras estabelecidas pelas sociedades que o produzem³.

Segundo o documento curricular, o raciocínio geográfico se constitui na condição de principal contribuição da Geografia para os alunos da Educação Básica, posto que é por meio desta concepção que os alunos poderão ser capazes de desenvolver um pensamento espacial que lhes garanta ferramentas para a interpretação e representação do mundo.

Os conceitos geográficos são trazidos como forma de promoção do raciocínio geográfico, que deverão ser pensados com vias de realização do reconhecimento de desigualdades socioeconômicas, para a apreensão acerca das formas de utilização dos recursos naturais e para se analisar as distribuições espaciais em conflitos geopolíticos.

³ Na definição de princípios geográficos, o documento de baseia em FERNANDES, TRIGAL e SPÓSITO (2016), MOREIRA (1999) E MOREIRA e SANTOS (1982).

Neste ponto, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a BNCC define, na condição de conceitos principais da Geografia, o território, a paisagem, o lugar e a região, acrescentando ainda o conceito de natureza. O documento se refere ao “espaço” como o conceito mais complexo e amplo da Geografia e afirma que este deve ser pensado em articulação ao “tempo”, visto que são indissociáveis. O ensino fundamentado em conceitos promove, segundo a BNCC, a superação de uma Geografia pautada apenas na descrição de fatos e informações do cotidiano.

De acordo com o documento, os principais conceitos elencados respondem a uma ordem no que se refere ao seu nível de complexidade. A BNCC não define explicitamente os conceitos considerados mais simples e mais complexos e, desta forma, esta divisão é parcialmente percebida consoante a análise das habilidades contidas em cada Objeto de Conhecimento das Unidades Temáticas.

O raciocínio geográfico ganha mais destaque em algumas Unidades Temáticas, como em “O sujeito e seu lugar no mundo”, de modo que:

Ao tratar o conceito de espaço, estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico, importante para o processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem com várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial) (BRASIL, 2017, p. 360)

O termo aparece novamente na Unidade “Formas de representação e pensamento espacial”:

Por sua vez, na unidade temática “Formas de representação e pensamento espacial, além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica (BRASIL, 2017, p. 361).

Segundo Valadão *et al* (2018) em artigo intitulado “Do uso pedagógico dos mapas ao raciocínio geográfico”, o objeto da Geografia são as práticas espaciais realizadas no espaço geográfico e, desta forma, a Geografia Escolar, torna-se um meio pelo o qual o aluno entra em contato com instrumentos teórico-metodológicos que lhe darão ferramentas para a interpretação



das espacialidades vividas, percebidas e concebidas (CAVALCANTI, 2017; CASTELLAR, 2011).

De acordo com Duarte (2017), o pensamento espacial foi desenvolvido pelo National Research Council-NRC (Conselho Nacional de Pesquisas) nos Estados Unidos em 2006. O objetivo do relatório publicado pela entidade era o desenvolvimento de um sistema de apoio ao currículo da Educação Básica norte-americana. Desta forma, o “*Learning to Think Spatially: GIS as a Support System on the k-12 Curriculum*” definiu as bases do que denominou “pensamento espacial”. Segundo a publicação, o pensamento espacial deveria estar pautado em três pilares cognitivos: 1) conceitos espaciais; 2) instrumentos de representação e 3) processos de raciocínio (NCR, 2006, p. IX).

O espaço utilizado na definição do NCR refere-se a uma perspectiva euclidiana-geométrica que, segundo Duarte (2017), se difere do espaço geográfico pois, em sua compreensão, o espaço geográfico está além do espaço físico. Para o autor, no entanto, inúmeros fenômenos que compõem o espaço geográfico são inteligíveis se não levamos em consideração o espaço geométrico.

Para Ascensão *et al* (2018), o pensamento espacial é um dos componentes da noção de raciocínio geográfico, assim como conceitos fundantes da espacialidade – tempo, espaço, escala e processos (ASCENÇÃO E VALADÃO, 2017, p.28) – e as dimensões cognitivas do indivíduo. No que se refere ao ensino de Geografia, portanto, caberia a contribuição para que os estudantes compreendam as espacialidades produzidas em função das interações entre os componentes espaciais e as relações multiescalares.

A espacialidade de um fenômeno seria, pois, decorrente da interdependência entre localização, descrição e interpretação [tripé metodológico] dos processos, considerando sua escala de abrangência, as temporalidades que o constituem e o espaço que ocorrem (ASCENÇÃO *et al*, 2018, p. 6).

Seguindo a mesma racionalidade, Straforini (2018), ao discutir o ensino de Geografia como prática espacial de significação, concorda com Duarte (2017), Ascensão e Valadão (2017) e Ascensão *et al* (2018) em relação à associação entre conhecimento e raciocínio geográfico e apreensão da espacialidade do fenômeno enredado à uma prática espacial crítico-reflexiva do cidadão. Acrescenta ainda, a partir da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2006), a concepção de que “(...) o próprio processo de significação do conhecimento espacial que se

produz e reproduz nas escolas é também uma prática espacial” (p.189). Deste modo, o autor acrescenta em suas discussões a dimensão do político a partir da Teoria do Discurso e afirma que os conceitos e conteúdos e as metodologias de ensino adotados em quaisquer disciplinas escolares se configuram como processos de significação discursiva sendo, portanto, a dimensão do político inerente ao currículo.

Desta forma, o autor defende o ensino de Geografia na posição de uma prática espacial e, por essa razão é, igualmente, uma peça chave na compreensão da espacialidade do fenômeno. Assim sendo, o papel da Geografia Escolar nos currículos não é o de emancipação do sujeito unicamente por dentro da disciplina, mas sim, o de oferecer subsídios, a partir da prática espacial, para intervir em um espaço de disputas de sentidos discursivos em função da percepção de hegemonia enquanto algo precário e contingente e na crença da possibilidade de se pensar práticas espaciais não hegemônicas como forças ativas na atuação no espaço geográfico.

Metodologias ativas: contribuições para o desenvolvimento de competências

A BNCC estabelece dez competências gerais que norteiam o trabalho dos professores e das escolas, unificando, no âmbito pedagógico, aprendizagem e desenvolvimento. Segundo o documento, 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, 2017, p. 8).

Em outras palavras, assinala para a necessidade dos alunos se apropriarem e serem capazes de utilizar os saberes adquiridos em suas relações diárias e na resolução de problemas cotidianos. Salienta ainda a preocupação com desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões: intelectual, social, emocional, física e cultural, estando apto a lidar com desafios individuais e coletivos. Tal aspecto a diferencia das habilidades, que estão focalizadas no desenvolvimento cognitivo. Importante destacar também que as competências não são sinônimos de conteúdo, embora mobilize alguns.

E quais são essas competências? Conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida,



argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, e responsabilidade e cidadania. Essas competências devem ser trabalhadas de forma integrada, uma vez que se entrelaçam de diferentes maneiras, e articuladas com as habilidades dos componentes curriculares. Devem ainda perpassar todas as áreas de conhecimento e serem desenvolvidas durante toda a educação básica, por meio de aprendizado contínuo e gradual.

No caso específico da Geografia, o próprio documento destaca que a grande contribuição desta disciplina aos alunos da educação básica é "desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza." (BRASIL, 2017, p. 358). Neste sentido, destacamos três das sete competências específicas deste componente curricular para o ensino fundamental intimamente relacionadas ao que foi exposto acima: utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza; desenvolver autonomia e senso crítico para o entendimento e emprego do raciocínio geográfico; e desenvolver o pensamento espacial por meio do uso de diferentes linguagens e geotecnologias. Entendemos que as demais competências estão relacionadas às ações e posturas que estimulam os alunos a pensarem espacialmente e desenvolverem o raciocínio geográfico.

Se entendemos que ser competente é ter a capacidade de agir, mobilizando conhecimentos e habilidades com vistas à tomada de decisão e resolução de problemas diante de uma realidade complexa, precisamos de ferramentas pedagógicas que oportunizem ao estudante a experiência de agir a partir do conhecimento estudado e, para tal, a prática pedagógica deve deslocar o foco do ensino de conteúdos para focar o desenvolvimento das competências. (BRAGA, 2018, p. X).

Assim, um dos grandes desafios da educação, inclusive da educação geográfica, é o desenvolvimento de uma *práxis* pedagógica que seja capaz de formar um sujeito crítico, reflexivo, que sabe trabalhar em grupo e de forma colaborativa e eficaz na resolução de problemas. Neste contexto, as metodologias ativas representam propostas para centrar o processo de ensino aprendizagem na participação ativa dos alunos e na realidade em que estão inseridos. Além disso, sua concepção está relacionada (ou proporciona) o desenvolvimento das competências (gerais e específicas) presentes na BNCC como empatia, argumentação, responsabilidade, comunicação entre outros. Talvez essa seja uma das novidades da BNCC: um novo olhar para as metodologias e práticas de ensino.

Apesar da sua contemporaneidade como prática pedagógica, suas raízes conceituais remontam ao início do século XX, quando diferentes autores escreveram acerca da necessidade de se inovar nas práticas pedagógicas. Dentre eles, podemos citar John Dewey, que nos anos 1930 já ressaltava a importância de estreitar a relação entre teoria e prática ao defender que o aprendizado ocorre no contexto diário do aluno.

Para Moran (2018), as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos alunos na construção do processo de aprendizagem, em que deixam de ser agentes passivos e assumem uma postura mais participativa, tornando-se protagonistas desse processo. São pensadas, portanto, visando a participação ativa e interativa do estudante em seu processo de aprendizado. O docente assume o papel de mediador neste processo, atuando como um problematizador ou facilitador e não mais como transmissor de conhecimento. Contrastam, portanto, com a abordagem tradicional de ensino centrada no professor.

O caráter ativo está associado à realização de práticas pedagógicas que envolvam e promovam o engajamento dos alunos, criando situações de aprendizagem nas quais possam fazer coisas, pensar e conceituar sobre, construir conhecimentos a partir dos conteúdos envolvidos na atividade, assim como desenvolver a capacidade crítica e reflexiva, interagindo com outros alunos e professor e explorando atitudes e valores (VALENTE, 2018).

Uma dessas estratégias é a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL, do inglês *problem-based learning*, ou ABP aqui no Brasil). Surge inicialmente em escolas de medicina na década de 1960 no Canadá e Holanda, mas atualmente tem sido aplicada em diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino. Utiliza para a construção de novos conhecimentos um problema, que pode ser apresentado em forma de estudos de casos, histórias reais ou problemas simulados, que possibilita aos alunos experimentarem o desafio de enfrentar problemas, formularem questões e proposições buscando sua solução recorrendo, para tanto, à conceitos já trabalhados e às trocas colaborativas com os demais colegas. Não se centra, portanto, em aspectos disciplinares, mas em um todo interdisciplinar objetivando, também, o desenvolvimento de competências.

Essa estratégia envolve a criação de situações/contextos problemáticos que situam o aluno motivando-o, instigando-o e introduzindo-o ao que será estudado. Os alunos desenvolvem a atividade em grupo (normalmente de cinco a sete alunos) onde discutirão,



formularão hipóteses e soluções possíveis ao problema apresentado. Esse cenário poderá ser apresentado da forma como o professor julgar mais interessante: com imagens, texto ou com apenas uma pergunta. Ao final, os alunos apresentam para a sala seus pontos de vista, confrontando/complementando com os demais e sistematizando os aprendizados.

Em Geografia, pode ser uma estratégia para nós ao desenvolvermos o pensamento espacial e raciocínio geográfico a partir de questões, contextos e problemas presentes no cotidiano que, colaborativamente, levem o aluno à representar e interpretar o espaço geográfico.

A seguir apresentamos um exemplo de situação-problema que poderia ser desenvolvida com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental visando contemplar a habilidade (EF08GE05) "Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.":

A família da Alejandra é uma dentre milhares que sofrem com a crise na Venezuela. Faltam produtos nos supermercados e farmácias, sobretudo itens que fazem parte da cesta básica, sem contar as filas enormes nas portas desses estabelecimentos por todo o país. Cada vez mais dependente de importações e sem dinheiro para isso, a questão do desabastecimento no país se agravou. Soma-se a isso a hiperinflação, que faz com que os salários já não sejam mais suficientes para sobreviver, além de toda a tensão política entre governo e oposição.

Para fugir da crise e tentar melhorar de vida, Alejandra pensa que a saída é migrar com o marido e os dois filhos para outro país, mas tem medo, pois não sabe como será recebida e se conseguirá um lugar para ficar e trabalhar. Além disso, migrar para onde? Segundo as Nações Unidas, entre janeiro de 2014 e junho de 2018 cerca de 2,3 milhões de venezuelanos abandonaram o país em direção a países vizinhos como a Colômbia e o Brasil ou próximos, embora não fronteiriços, como Equador e Peru. Esse é um lado da migração, mas e o outro? Como a crise na Venezuela e o aumento da migração impacta os países vizinhos e suas relações?

A partir dessa situação-problema apresentada aos alunos, o professor pode mediar em sala o desenvolvimento do raciocínio geográfico por meio dos princípios descritos acima. Neste exemplo, cuja lógica vale para outros, é possível comparar este fluxo migratório a outros ocorridos em diferentes lugares usando o princípio da *analogia*, assim como compreender as peculiaridades de cada contexto (*diferenciação*). É possível ainda estabelecer *conexões* desse fenômeno com outros, como econômicos e geopolíticos, mostrando que o espaço geográfico é uma totalidade e que vários fatores estão interligados e nos ajudam a explicar dado contexto. Podemos ainda discutir sua *localização*, *distribuição* e *extensão* em diferentes escalas. Por

exemplo, analisando os impactos nos países vizinhos ou então fluxos migratórios globais e suas tendências. Por fim, o professor pode mediar as discussões conduzindo-os a uma análise a respeito de políticas e planejamentos necessários para a resolução desse problema migratório, seja no âmbito interno quanto externo.

Considerações finais

No que se refere ao raciocínio geográfico, acreditamos em uma potência para o ensino de Geografia quando o consideramos como uma forma de pensamento que seja capaz de discutir a espacialidade de fenômenos enredada à uma prática espacial crítico-reflexiva do cidadão. Nesta perspectiva, é possível pensar a intervenção em um espaço de disputas de sentidos discursivos a partir de práticas espaciais não hegemônicas no espaço geográfico, sendo o raciocínio geográfico um processo cognitivo de construção de um pensamento espacial a partir de metodologias e conceitos geográficos.

O uso das metodologias ativas em sala de aula, posto enquanto basilar na construção do raciocínio geográfico, parece um caminho sem volta, apesar dos desafios e dificuldades (estruturais, salas com número de alunos maior do que o desejado, formativas etc.) ainda serem grandes, uma vez que suas contribuições têm se mostrado muito significativas para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Dentre eles, podemos citar o exercício da autonomia, da empatia, da responsabilidade, da proatividade, o estímulo e a valorização do trabalho em grupo, colaboração e senso crítico, aprendendo a expor suas opiniões e a respeitar opiniões divergentes. No entanto, é preciso cautela, pois isso não significa que o aluno atinja esse desenvolvimento de forma autodidata. As interações entre pares, sobretudo síncronas, são fundamentais para que se alcance tais objetivos.

Isso, por sua vez, contribui para o desenvolvimento das competências gerais e específicas de cada componente curricular. Elas colocam o aluno no centro da aprendizagem, assumindo sua responsabilidade neste processo e uma postura mais participativa, criando oportunidades para a construção de novos conhecimentos. No caso da aprendizagem baseada em problemas, cria uma atmosfera em sala de aula em que o aluno sabe porque está estudando determinado conteúdo e a importância dos conhecimentos geográficos para a compreensão do espaço geográfico.



É preciso atenção, no entanto, para o papel designado ao professor neste contexto. É lugar-comum enunciados que, em função de maior autonomia dos alunos na participação no processo de ensino-aprendizagem, deleguem ao professor um papel secundário, justificando, inclusive, pressupostos de um “ensino à distância” precarizado. Desta forma, neste trabalho não corroboramos com essas correntes e reiteramos o papel fundamental do docente nos processos de ensino-aprendizagem, assim como partimos da concepção de que qualquer mudança nos ambientes escolares é submetida a forças internas e externas - o institucional e o organizacional (GOODSON, 1997) - atuantes no seu funcionamento.

Referências bibliográficas

ASCENÇÃO, V. de O. R. ; VALADÃO, R. C. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v.7, n.14, p.5-23, jul./dez. 2017.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. VALADÃO, Roberto Célio. SILVA, Patrícia Assis da. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. **Boletim Paulista de Geografia** v. 99, p.34-51, 2018 .

BRAGA, R. Apresentação. In: CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018. 123p.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC, 2017.

CASTELLAR, S. M. V. **A Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar**. In: ALMEIDA, R. D. de (Org.). **Novos Rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagens e tecnologia**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2011. p.121-135.

CAVALCANTI, L. **O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar**. In: ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C.; DEL GAUDIO, R. S.; SOUZA, C. J. de O. **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017. p.100-123.

DUARTE, R. G. A Linguagem Cartográfica como Suporte ao Desenvolvimento do Pensamento Espacial dos Alunos na Educação Básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v.7, n.13, p.187-206, 2017.

FERNANDES, José Alberto Rio; TRIGAL, Lourenzo López; SPÓSITO, Eliseu Savério. **Dicionário de Geografia aplicada**. Porto: Porto Editora, 2016.

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

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular. **Ensino Em Re-Vista** | Uberlândia, MG | v.25 | n.Especial | p.p. 1036-1055 | 2018

LACLAU, E. E MOUFFE, C. **Hegemonia y estratégia socialista – hacia una radicalización de La democracia**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2006.



- MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.
- MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). **Novos rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982, p. 35-49.
- MOREIRA, Ruy. A diferença e a geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41-58, 1999.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum**. Washington: National Research Council Press, 2006. 332p. Disponível em: <<https://goo.gl/XD7qYy>>. Acesso em março de 2018.
- PORTELA, M. O. B. A BNCC para o Ensino de Geografia: a proposta das Ciências Humanas e da interdisciplinaridade. **OKARA: Geografia em debate**, v. 12, n. 1, p. 48-68, 2018
- STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados** (32) 93, p. 175-195, 2018.
- VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.