

O ENSINO-APRENDIZAGEM FUNDAMENTADO NO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO COMO SUBSÍDIO À ANÁLISE COMPARADA DAS NORMATIVAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E NA ITÁLIA

Lúcio Antônio Leite Alvarenga Botelho¹ - Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8167-9830>

Roberto Célio Valadão² - Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3449-7628>

Lorena Rocca³ - Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6684-2559>

¹ Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, e Universidade de Pádua, Itália*

² Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil**

³ Universidade de Pádua, Itália, e Escola Universitária Profissionalizante da Suíça Italiana, Suíça***

Artigo recebido em 01/02/2023 e aceito em 06/03/2023

RESUMO

Parcela considerável das pesquisas mais recentes do campo da Geografia Escolar tem se dedicado à investigação do *modus operandi* empregado na interpretação da espacialidade de fatos e fenômenos. Por conseguinte, operações mentais essenciais ao exercício de um raciocínio efetivamente geográfico são, na atualidade, objeto de investigações sistemáticas. É em atendimento a essa realidade contemporânea que se registram, em vários países, iniciativas voltadas para a reformulação recente de suas normativas curriculares que orientam o ensino da Geografia e, conseqüentemente, de seus sistemas de ensino. A fim de se identificar e compreender a Geografia prescrita nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil e na Itália, este artigo apresenta os resultados da análise comparada entre estes documentos nacionais. Nessa análise empregamos a *Grounded Theory* e tomamos como referência e fundamento os conceitos substantivos que julgamos imprescindíveis à análise geográfica (espaço – escala – tempo) e ao desenvolvimento de um raciocínio efetivamente geográfico. Os resultados dessa análise revelam um conjunto de condições significativas, diversificadas e, até mesmo, em certa medida, discrepantes quanto à Geografia que se pretende ensinar em ambos os países.

Palavras-chave: Currículo Nacional; Ensino de Geografia; Conceitos substantivos.

* Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Doutor em Estudos Históricos, Geográficos e Antropológicos pela Universidade de Pádua (UNIPD). E-mail: lbotelho27@gmail.com

** Professor Dr. do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: valadao@ufmg.br

*** Professora Dra. do Departamento de Ciências Históricas, Geográficas e Antropológicas, Universidade de Pádua, e do Departamento de Formação e Aprendizagem, Escola Universitária Profissionalizante da Suíça Italiana (SUPSI). E-mail: lorena.rocca@unipd.it

TEACHING AND LEARNING BASED ON GEOGRAPHICAL REASONING AS A SUBSID FOR COMPARATIVE ANALYSIS OF CURRICULAR NORMS OF BASIC EDUCATION IN BRAZIL AND ITALY

ABSTRACT

A considerable portion of the most recent research in the field of School Geography has been dedicated to the investigation of the *modus operandi* used in the interpretation of the spatiality of facts and phenomena. Therefore, mental operations essential to the exercise of an effectively geographic reasoning are, nowadays, the object of systematic investigations. It is in response to this contemporary reality that initiatives have been registered in several countries aimed at the recent reformulation of their curricular regulations that guide the teaching of geography and, consequently, their teaching systems. In order to identify and understand the geography prescribed in the official documents that govern education in Brazil and Italy, this article presents the results of the comparative analysis between these national documents. In this analysis, we used the Grounded Theory and took as a reference and foundation the substantive concepts that we deem essential for geographic analysis (space – scale – time) and the development of an effectively geographic reasoning. The results of this analysis reveal a set of significant, diversified and even, to a certain extent, discrepant conditions regarding the geography that is intended to be taught in both countries.

Keywords: National Curricula; School Geography; Substantive concepts.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE BASADOS EN EL RAZONAMIENTO GEOGRÁFICO COMO SUBSIDIO PARA EL ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS NORMAS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN BRASIL E ITALIA

RESUMEN

Una parte considerable de las investigaciones más recientes en el campo de la Geografía Escolar se ha dedicado a la indagación del *modus operandi* utilizado en la interpretación de la espacialidad de hechos y fenómenos. Por tanto, las operaciones mentales esenciales para el ejercicio de un razonamiento geográfico efectivo son, hoy en día, objeto de investigaciones sistemáticas. Es en respuesta a esta realidad contemporánea que en varios países se han registrado iniciativas encaminadas a la reciente reformulación de sus normas curriculares que orientan la enseñanza de la geografía y, en consecuencia, sus sistemas de enseñanza. Con el fin de identificar y comprender la geografía prescrita en los documentos oficiales que rigen la educación en Brasil e Italia, este artículo presenta los resultados del análisis comparativo entre estos documentos nacionales. En este análisis utilizamos la *Grounded Theory* y tomamos como referencia y fundamento los conceptos sustantivos que consideramos esenciales para el análisis geográfico (espacio – escala – tiempo) y el desarrollo de un razonamiento geográfico efectivo. Los resultados de este análisis revelan un conjunto de condiciones significativas, diversificadas e incluso, hasta cierto punto, discrepantes respecto a la geografía que se pretende enseñar en ambos países.

Palabras clave: Currículo Nacional; Enseñanza de la Geografía; Conceptos sustantivos.

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que a renovação que se busca no Ensino de Geografia almeja uma ação didático-pedagógica que supere as formas e os métodos de ensino-aprendizagem que conduzem os alunos à mera reprodução de conteúdos, e, conseqüentemente, ao desinteresse deles por essa disciplina. Tal fato nos leva a indagar: O que ocorre com a Geografia Escolar? Em que medida as aulas expositivas e convencionais são motivo para o insucesso dos jovens nas aulas de Geografia? A Didática, mediante emprego de métodos ditos tradicionais e relacionados à memorização de fatos e fenômenos espaciais, contribui para o desinteresse por parte dos jovens por essa disciplina? Por outro lado, também nos perguntamos: O quanto da motivação dos jovens com o estudo da Geografia está ligado às novas possibilidades tecnológicas disponíveis e à inovação das aulas por parte dos docentes? Como promover um Ensino de Geografia que desperte o interesse do jovem e o aproxime do entendimento da realidade?

Certamente todas essas questões nos provocam a pensar sobre o sucesso ou insucesso da Geografia Escolar entre os jovens, de modo que buscar respostas para elas é de extrema importância. Não temos, obviamente, a pretensão de responder todas essas questões neste artigo, no entanto, foram esses questionamentos que nos motivaram a pesquisar o que aqui é tratado. Antes mesmo de se discutir sobre as questões já postas, julgamos que seja fundamental delinear o que esperamos e entendemos ser Geografia.

Por essa razão damos ênfase aos conceitos fundamentais que sustentam a ciência geográfica, por acreditar que são eles catalizadores de uma Geografia Escolar ativa e dinâmica. Partimos do princípio de que, para se dar um passo adiante, ou seja, no sentido de responder às questões postas, seja relevante revisitar o significado dos conceitos substantivos desta ciência.

Neste artigo apresentamos os resultados de pesquisa que envolveu a leitura analítico-comparativa das normativas curriculares que regem as etapas do Ensino Fundamental, no Brasil, e do *Primo Ciclo di Istruzione*, na Itália¹. Por meio da discussão teórica, interpretação, comparação e análise dessas normativas é que buscamos efetivar associações e reflexões quanto à Geografia que se encontra prescrita nas orientações curriculares brasileira e italiana. As discussões elaboradas neste artigo buscam problematizar acerca da importância dos conceitos científicos da ciência geográfica

¹ Este artigo faz parte de uma coleção de textos que comunica os resultados da tese de doutorado intitulada “O raciocínio geográfico em perspectiva: a Geografia na BNCC brasileira e na *Indicazioni Nazionali* italiana”, elaborada pelo primeiro autor e orientada pelos demais autores deste artigo. Nessa coleção de textos encontram-se, também, os resultados da interpretação dos conceitos sintáticos localizar, descrever e interpretar, além de discussões acerca da situação geográfica e da pergunta geográfica, de questões epistemológicas, de problemas que envolvem o Ensino de Geografia e, ainda, de outras propostas de desenvolvimento do raciocínio geográfico.

em prol do desenvolvimento de uma Geografia Escolar que se revele mais significativa ao docente e, conseqüentemente, mais interessante ao aluno. Tal exercício nos permitiu, também, compreender de modo mais sistemático os instrumentos normativos curriculares em questão, mediante comparação (BOTELHO, 2022).

Escolhemos o método comparativo de Weber, como sugerido por Sartori (1990), Zotti (1996), Schneider e Schmitt (1998) e Fachin (2006), para analisar documentos que têm o mesmo objetivo e são semelhantes, mas ao mesmo tempo distintos. As normativas curriculares nacionais aqui analisadas são de mesma natureza e propriedade, pois objetivam orientar a educação em seus países – Brasil e Itália –, sendo normativas vigentes, contemporâneas e atuais. Esse conjunto de atributos torna essas normativas análogas e passíveis de investigação segundo o método analítico-comparativo (ORNAGHI, 2014, p.140).

A comparação de um documento nacional a um equivalente produzido em outro país, pretende nos revelar um outro contexto e compreender como este contexto externo, com suas peculiaridades, similitudes e diferenças culturais, se organizou frente ao mesmo objetivo, neste caso as normas e indicações para o Ensino de Geografia. Apresentar, analisar e comparar contextos normativos educacionais diversos constitui, ainda, uma contribuição para se compreender possíveis tendências na educação. E, no caso específico deste artigo, compreender o que se espera do Ensino de Geografia em escala nacional com desdobramentos no âmbito internacional. Temos consciência de que, ao se comparar documentos similares que atendem a contextos culturalmente diferentes, o que se compreende por Geografia e seus conceitos substantivos pode se revelar em alguma medida discrepante. Não obstante, a ciência geográfica tem sido desenvolvida na academia em um ambiente que permite trocas entre seus pares acerca de seu escopo, seus métodos e seus principais conceitos e categorias de análise.

Reiteramos que utilizamos como fonte de dados documentos oficiais do Brasil – Base Nacional Curricular Comum (BNCC) – e da Itália – *Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e de l primo ciclo*. O primeiro documento foi homologado em 2017 e, o segundo, em 2012 e revisado em 2018. A leitura e análise desses documentos foram feitas daquelas partes destinadas ao Ensino Fundamental, no Brasil, e ao *Primo Ciclo di Istruzione*, na Itália, ambas relativamente correspondentes. Tal recorte foi feito em razão da idade dos alunos (entre 6-7 anos e 14-15 anos) e da presença da Geografia em todos os anos nesses respectivos segmentos escolares, em ambos os países.

Entre o final do século XX e início do século XXI teve início, na área do Ensino de Geografia, um movimento que envolveu – e ainda envolve – pesquisadores preocupados com inovações que

reforçam o significado e a importância da aprendizagem da Geografia na escola. Esse movimento intelectual inclui pesquisadores que investigam um certo *modus operandi* da Geografia, visando o desenvolvimento e a compreensão de processos cognitivos ligados à ordem espacial das coisas e dos fenômenos e a maneira de se pensar problemas sob a ótica geográfica. Nesse movimento há tendências e indicações de quais caminhos podemos seguir para a superação dos problemas apontados e a apresentação de propostas de ações didático-pedagógicas alternativas no intuito de dinamizar o ensino da Geografia (BOTELHO e VALADÃO, 2022).

Ao que tudo indica, os resultados dessas pesquisas começam a reverberar no contexto das normativas curriculares em alguns países e fomentam, em alguma medida, mudanças na metodologia de ensino dessa disciplina. Contemporaneamente, conceitos que valorizam a capacidade dos jovens em pensar espacial e geograficamente foram incorporados às normativas que regem a educação e os currículos escolares em alguns países, como no Brasil, Portugal, Chile, Reino Unido, Austrália, Estados Unidos da América (BRASIL, 2018), Suécia (ÖRBRING, 2017) e Finlândia (TANI et al., 2018). Apesar dos avanços já alcançados, ainda hoje está presente na escola uma Geografia limitante, excessivamente comunicativa, informativa e ilustrativa.

Neste artigo utilizamos como referência as concepções que têm sido desenvolvidas no Brasil pelo Grupo de Ensino e Pesquisa em Geografia (GEPEGEO), nucleado na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Esse grupo, coordenado pelos professores Valéria de Oliveira Roque Ascensão e Roberto Célio Valadão desde 2010, tem como objetivo desenvolver pesquisas quanto ao conhecimento docente e à interpretação geográfica dos fenômenos espaciais, notadamente junto a professores de Geografia da educação básica. Esses pesquisadores têm demonstrado que “os professores de Geografia não operam com o conhecimento geográfico, mas atuam informando seus alunos a respeito de componentes espaciais – o clima, o relevo, a urbanização, a população, a economia” (Roque Ascensão et al. 2022). Mediante uso da concepção teórica do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo – PCK, proposta por Shulman (1986), é que esses pesquisadores acreditam que a informação não é o princípio do ensino e “a ruptura com essa ideia de se ‘ensinar coisas sobre o espaço’ é crucial ao PCK em Geografia”, estando eles em discordância com o que é tradicionalmente chamado de conteúdo geográfico (Roque Ascensão et al., 2022, p.253). Para os pesquisadores, a base de conhecimento do professor é a interface entre o conhecimento do conteúdo (sintático e substantivo) e os conhecimentos pedagógicos gerais, com destaque para os conhecimentos do currículo e os conhecimentos sobre aprendizagem. O termo conceito substantivo, tal como empregado por eles, faz referência à rede conceitual permanente que alicerça e sustenta a construção de um dado conhecimento científico.

Mas o que é uma análise efetivamente geográfica? Em busca de resposta a esta pergunta, os pesquisadores do GEPEGEO recorreram aos autores clássicos² do pensamento geográfico, buscando identificar o conhecimento substantivo da ciência geográfica e seus elementos epistemológicos. Por essa razão é que Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018, p.36) se referem “à existência de um núcleo duro desta ciência”, composto por conceitos substantivos e sintáticos da matéria passíveis de identificação em análises geográficas clássicas até contemporâneas. Partem ainda do princípio de que a ausência e a precariedade do conhecimento deste conteúdo podem afetar o ensino (ROQUE ASCENÇÃO et al., 2022).

Em conformidade com essas concepções, as nossas leituras evidenciam que grande parte dos pesquisadores considera que a Geografia Escolar deve se preocupar com os conceitos geográficos, de modo a garantir a aprendizagem alicerçada em base científica. Segundo Cachinho (2000), é ao responder questões de cunho geográfico que se faz necessário o uso de um conjunto de conceitos fundamentais capaz de conferir cientificidade à análise em curso. Esses conceitos constituem os pilares fundamentais da interpretação de fatos e fenômenos espaciais, mas a relevância e o significado de cada um desses conceitos está longe de ser consensual entre os pesquisadores, tendo em vista suas distintas filiações epistemológicas (CACHINHO, 2000).

A partir dos autores clássicos da Geografia e sob a perspectiva do PCK, Roque Ascensão e Valadão (2014, 2017b) identificaram como conhecimentos substantivos o espaço, a escala e o tempo; e como conhecimentos sintáticos da matéria as ações cognitivas localizar, descrever e interpretar. Esses autores esclarecem que, mesmo que haja diferentes variações sobre o que venha a ser espaço, escala e tempo, esses conceitos são imprescindíveis e revelam permanência em muitos trabalhos já consagrados na ciência geográfica. Isso é válido também para o uso articulado e dialético das ações cognitivas já citadas, sempre presentes no estudo e compreensão das espacialidades (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2011).

Quanto ao dinamismo inerente aos fenômenos espaciais, é ele decorrente da atuação de variada e complexa trama de processos marcada por trocas, relações e interrelações. Os processos atuam em todos os componentes espaciais inerentes à situação geográfica posta sob investigação (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2017b). Acreditamos que o cerne do raciocínio geográfico reside em uma argumentação sistemática em que se decompõe os elementos e se compreenda as

² Alexander Von Humboldt (Humboldt, 1877), Friedrich Ratzel (Ratzel, 1983), Paul Vidal de La Blache (Vidal de La Blache, 1913), Elisée Reclus (Reclus, 1876), Halford John Mackinder (Mackinder, 1891), Jean Brunhes (Brunhes, 1897), Peter Kropotkin (Kropotkin, 2021), Maximilien Sorre (Sorre, 1948), Carl Ortwin Sauer (Sauer, 1966), Richard Hartshorne (Hartshorne, 1939), David Harvey (Harvey, 2012) e Milton Santos (Santos, 1986).

relações entre eles e o espaço, buscando-se vínculos lógicos com outros elementos que se articulam com a realidade em questão (BOTELHO, 2022).

A partir do ponto de vista de Roque Ascensão e Valadão (2014, 2016, 2017a, 2017b), Roque Ascensão et al. (2022) e dos demais autores aqui citados, é que apresentamos a seguir as considerações sobre os conceitos substantivos espaço, escala e tempo.

ESPAÇO, ESCALA E TEMPO: OS CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

O espaço

O conceito de espaço geográfico considerado na proposta de Roque Ascensão e Valadão é o relacional, pois é esse conceito que se aproxima do que os autores compreendem ser o objetivo das investigações geográficas. Já o espaço absoluto e o relativo têm importância reduzida. O absoluto por estabelecer a mera localização de coordenadas geográficas de um objeto na superfície terrestre, de modo a conceber o espaço em sua dimensão concreta, exata e imóvel. O relativo por considerar o espaço como um plano vazio ao evidenciar as relações entre os objetos, sua distribuição espacial e quantificação, na tentativa de estabelecer ordem e organização por meio da explicação de sistemas. Apesar de os espaços absoluto e relativo suprimirem os sujeitos e suas ações (VALENZUELA e PYSZCZK, 2012; SANTOS, 1988, 2004), podem eles estar presentes na análise geográfica, mas é essencial que essa análise tenha como meta fundamental o espaço relacional.

É o espaço relacional aquele que incorpora o lugar vivido (espaço da vivência) e que contém a visão do todo integrado sempre em transição, sendo considerado um produto social (VALENZUELA e PYSZCZK, 2012). Por essa razão é o espaço relacional “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações” (SANTOS, 2006, p.44), socialmente (re)produzido, dinâmico e em constante transformação.

Para Roque Ascensão e Valadão (2017b, p.180) compete ao Ensino de Geografia a compreensão da espacialidade dos fenômenos em que se considera “a relação entre o espaço e o fenômeno, no sentido da compreensão de que um fenômeno afeta o espaço onde ocorre, assim como ele é afetado pelas características do local de sua ocorrência”. Essa compreensão exige ir além de responder ‘onde?’, ‘como?’ e ‘por quê?’.

A Escala

O termo escala, por ser polissêmico, nos oferece um número quase infinito de possibilidades de significados. Considerando o sentido da medida de proporcionalidade da representação gráfica dos elementos e objetos no território, a escala cartográfica é o resultado matemático da redução do mundo real para a representação gráfica, o que permite avaliar distâncias e obter medidas a partir do uso dos mapas. Todavia, a complexidade do espaço geográfico e as múltiplas dimensões e grandezas dos fenômenos socioespaciais exigem maior nível de abstração (CASTRO, 2017), o que faz o uso da escala cartográfica insuficiente para resolver problemas da análise geográfica para além da perspectiva puramente matemática.

Em consonância com Roque Ascenção e Valadão, consideramos que a escala geográfica é a reveladora da intensidade e da abrangência de um fenômeno e de suas relações de fluxo (ROQUE ASCENÇÃO et al, 2018). Souza (2016, p.180) reforça esta ideia: “[...] na pesquisa social-espacial, é óbvio que precisamos, a todo momento, utilizar a escala cartográfica, que é um dos elementos informativos essenciais de qualquer mapa (ou carta, ou planta)”. Contudo, assevera que não devemos confundir escala cartográfica e escala geográfica, pois, esta última “tem a ver não com a fração da divisão de uma superfície representada em um documento cartográfico, mas sim com a própria extensão ou magnitude do espaço que se está levando em conta” (SOUZA, 2016, p.180-181). Torna-se fundamental então, nas análises geográficas, emancipar o raciocínio escalar para além dos estreitos limites da cartografia.

Raciocinar geograficamente requer confrontar diferentes níveis escalares de totalidades sucessivas e classificatórias, pois esse raciocínio é por excelência multiescalar. Um raciocínio multiescalar se fundamenta não somente na multiplicidade das grandezas métricas e reais, mas considera a percepção e a concepção (CASTRO, 2017), de tal modo que um só nível escalar é insuficiente para explicar a totalidade do fenômeno geográfico investigado (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 2012).

O Tempo

Na proposta de Roque Ascenção e Valadão compreendemos que o tempo, ao qual estes autores se referem, diz respeito a uma dimensão temporal específica e circunscrita, não correspondendo ao tempo geológico e tampouco a toda a abrangência do tempo histórico-humano.

Acreditamos que nenhum evento pode ser verdadeiramente geográfico se estiver sendo considerado em uma escala temporal sob a perspectiva do tempo profundo (por envolver exclusivamente processos geológicos) ou na totalidade do tempo histórico-humano. Invariavelmente, mesmo se alguns considerarem este tempo como parte do tempo histórico-humano, ao nosso entendimento, o recorte do tempo da espacialidade do fenômeno deve ter como princípio a duração do evento em um tempo do presente, do agora, das práticas espaciais (BOTELHO, 2022; VALADÃO, ROQUE ASCENÇÃO e BOTELHO, 2023). Recordamos que toda prática espacial é uma ação ou um conjunto estruturado de ações sob o prisma das relações sociais (SOUZA, 2016).

Partimos do princípio de que o tempo nos estudos geográficos diz respeito à duração dos fenômenos que incidem sobre o espaço e, neste caso, tem ele uma relação direta com a dinâmica dos processos de todas as ordens que se dão no espaço geográfico. Tais dinâmicas podem ser compreendidas como múltiplas espacialidades que se combinam e, que, ao se combinarem, revelam a duração e a continuidade do fenômeno. Complementando esta concepção, Souza (2016) reitera essas ideias ao tratar das práticas espaciais, de modo que a análise temporal, vista sob esta perspectiva, pode revelar temporalidades diversas – menos ou mais efêmeras e menos ou mais duradouras –, a começar por considerar a efemeridade do ocorrido (como um terremoto), ou apenas algumas horas (como um furacão), alguns dias (como os efeitos de um terremoto), algumas semanas (como a colheita de produtos agrícolas), ou ainda considerar a continuação do fenômeno por um período de tempo relativamente longo (como uma guerra; como um período de seca).

Não é, conseqüentemente, como o tempo da massa de ar que alcançará determinada região que devemos nos preocupar; essa deverá ser uma preocupação da climatologia ou da meteorologia. Sob a perspectiva que aqui defendemos, o tempo é aquele da duração e das consequências dos fenômenos atmosféricos sobre o homem e a sociedade. É o tempo visto na particularidade de uma escala temporal própria da análise de uma situação geográfica, na qual se deve considerar a duração e as consequências dos fenômenos sobre o espaço no presente; ou seja, é uma escala de tempo compromissada com a análise da espacialidade do fenômeno. Portanto, podemos concluir que nem todo tempo histórico é o tempo requerido na análise da espacialidade.

Acreditamos que o tempo histórico-humano, ou até mesmo o geológico, podem ser acessados nos estudos geográficos como auxílio ao entendimento de determinada situação, porém, segundo o conceito de espaço geográfico aqui adotado, devemos nos ater ao tempo da produção do espaço e de suas dinâmicas. É neste recorte analítico particular do tempo que se faz possível reconhecer as

simultaneidades, as rupturas, as sequências e as continuidades dos fenômenos em prol do entendimento de uma situação geográfica (SANTOS, 1979, 2008, 2012).

A ANÁLISE DAS NORMATIVAS CURRICULARES NACIONAIS

Ao compreender a perspectiva dos conceitos substantivos – espaço, escala e tempo – contida nas normativas curriculares brasileira e italiana, é que buscamos investigar qual é a Geografia prescrita nestes documentos. Tendo em vista este objetivo, associamos a metodologia comparativa aos procedimentos metodológicos da *Grounded Theory*, de modo a possibilitar uma análise mais detalhada e flexível de material escrito, verbal e visual (FERNANDES e MAIA, 2001; ROCCA, 2010).

A *Grounded Theory* tem como objetivo compreender fenômenos ou descrevê-los a partir do ponto de vista do sujeito, de modo a suportar a sensibilidade teórica (sentido e significado aos dados). Portanto, o papel do pesquisador é comparar incidente com incidente, fazendo emergir os dados, estabelecendo categorias conceituais que são relevantes para a observação de questões centrais do objeto em estudo na busca por padrões, que, ao final, servem para explicar o evento e, também, para compreender sinteticamente o todo pesquisado (FERNANDES e MAIA, 2001; NICO et al., 2007; ROCCA, 2010; CEPellos e TONELLI, 2020).

Os procedimentos para a análise dos documentos curriculares contaram com a seleção, a interpretação e a categorização de informações textuais. No caso da BNCC, o texto referente à Geografia se inicia na página 359 e termina na página 395. Na normativa curricular italiana, inicia-se na página 56 e se estende até a página 59. Cabe salientar que analisamos todo o texto das normativas curriculares e a listagem dos objetos de aprendizagem. No caso da BNCC os objetos de aprendizagem se desdobram em 123 habilidades. Apresentamos, separadamente e de forma proporcional, os resultados da análise dos textos e os resultados da análise dos 24 objetos de aprendizagem relativos à *Indicazioni Nazionali* e as 123 habilidades relativas à BNCC.

Ao selecionar as palavras e excertos nos documentos curriculares, a pergunta que nos guiou na primeira fase foi ‘O que isto representa?’. Por conseguinte, ao longo da leitura, além de levarmos em consideração a ligação lexical aos dados, consideramos termos, expressões, procedimentos e indicações contidos nas normativas que, de forma direta ou indireta, fazem menção ou nos remete às categorias dos conceitos substantivos da Geografia.

Em seguida realizamos o agrupamento do material selecionado em categorias de conceitos, partindo do princípio de que o conceito reúne características de objetos únicos. Isso porque compreendemos que, no caso de um conceito reunir uma série de conceitos mais específicos, estes são chamados de categoria (CORNOLDI et al., 2018). Portanto, a categorização foi o processo utilizado para classificar as informações em categorias dotadas de significado. Nessa fase de nossa análise a pergunta norteadora foi “A qual tipo de categoria tal expressão pertence?”. Nosso objetivo ao identificar as categorias presentes nas normativas surge a partir da necessidade de se compreender que tipo de espaço, escala e tempo são privilegiados, propostos ou favorecidos nesses documentos.

O conceito espaço nas normativas

Na análise das normativas curriculares nacionais foram identificadas referências ao espaço de vivência, espaço absoluto, espaço relativo e espaço relacional (Quadro 1). Entendemos que estas categorias de espaço estão, em alguma medida, hierarquizadas, de modo que o espaço relacional constitui o objetivo maior das análises geográficas e, nele, estão contidas as demais categorias de espaço.

Quadro 1 - Categorias de espaço reconhecidas na BNCC/Geografia (Ensino Fundamental) e na *Indicazioni Nazionali*/Geografia (*Primo e Secondo Ciclo*).

espaço de Vivência – e V Refere-se ao espaço circunscrito à vida cotidiana das pessoas; onde existe a convivência com outros indivíduos da sociedade, ligado diretamente ao conceito de lugar.
espaço Absoluto – e A Refere-se ao espaço das referências convencionais euclidianas e da simples localização; é o espaço cartesiano, organizado a partir de um sistema de coordenadas.
espaço Relativo – e RT Refere-se à relação entre os objetos geográficos no espaço, buscando validar a explicação de uma organização espacial que na maioria das vezes exclui as práticas sociais.
espaço Relacional – e RC Refere-se à visão do espaço como um todo integrado, em constante transição, onde o fenômeno afeta o espaço e o espaço afeta o fenômeno; “um espaço verdadeira e densamente social, e as dinâmicas a serem ressaltadas são as dinâmicas das relações sociais (ainda que sem perder de vista as dinâmicas naturais e seus condicionamentos relativos)” (SOUZA, 2016, p.31).

Fonte: Botelho (2022).

Quanto aos excertos selecionados do texto da BNCC, nenhum deles nos traz explicitamente o conceito das categorias de espaço. No entanto, o texto como um todo é encaminhado para a concepção

que contempla, em alguma medida, as relações dialéticas e o todo integrado referente ao espaço relacional:

Para tanto, é preciso que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado – espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder [...]. (BRASIL, 2017, p.381)

Na normativa italiana, da mesma forma que no texto da BNCC, não há referência explícita aos conceitos de espaço. Embora na normativa italiana o conceito espaço adotado é pouco claro, categorizamos como espaço relacional excertos como: “A Geografia estuda as relações das sociedades humanas entre si e com o planeta que as hospeda”; “O conhecimento geográfico diz também respeito aos processos de transformação progressiva do ambiente pelo homem ou por causas naturais de diferentes tipos” (ITÁLIA, 2012, p.56).

Os excertos selecionados como indicadores do espaço relativo são, em ambas as normativas, trechos que nos remetem à ideia da análise de determinado elemento considerando níveis escalares ou de um objeto em relação ao outro, sem a consideração às interrelações ou às práticas espaciais, como por exemplo: “Dessa forma, deve-se garantir aos alunos a compreensão das características naturais e culturais nas diferentes sociedades e lugares do seu entorno [...]” (ITÁLIA, 2018, p.368).

No que diz respeito ao espaço absoluto, encontramos os seguintes exemplos: “Ao tratar do conceito de espaço, estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico [...]” (BRASIL, 2017, p.362); “Os alunos devem equipar-se com coordenadas espaciais para se orientarem no território [...]” (ITÁLIA, 2012, p.56). Diante desses exemplos, nos perguntamos: Até que ponto o espaço absoluto é fundamental nas aulas de Geografia?

Em ambas normativas é possível perceber que o lugar de vivência se torna referência para se pensar níveis escalares que vão do local ao global.

Ao analisar as habilidades da BNCC, observamos que o espaço relacional, cuja frequência (68,3%) é significativamente maior que outras categorias identificadas, é indicado fortemente no documento, mesmo que de forma implícita, pois não há no documento menção ao termo relacional.

Na normativa italiana todos os objetivos de aprendizagem se enquadram em alguma das categorias de espaço analisadas. Os objetos de aprendizagem registram baixa frequência de ocorrência do espaço de vivência (8,3%). No entanto, nos chama atenção a menor frequência do espaço relacional (25%) em relação aos espaços absoluto (29,2%) e ao relativo (37,5%).

O conceito escala nas normativas

Do mesmo modo que os conceitos espaço e tempo, o conceito escala é polissêmico e serve a inúmeras áreas do conhecimento. Neste ponto cabe uma ressalva: optamos por não fazer uso de outras categorias escalares ou subdivisões da escala geográfica que porventura estejam presentes nas normativas, como por exemplo: a escala do fenômeno, a escala de análise e a escala de ação; a escala relativa e a escala relacional; e, tampouco, levar em consideração a utilização de termos espaço-escalares preestabelecidos e fixos (SOUZA, 2016; CASTRO, 2017).

Entendemos que essas questões são complexas e nos levam a uma série de outras questões caras ao entendimento da escala geográfica, de modo que acreditamos que sejam necessárias pesquisas futuras que venham tratar deste tema. Portanto, ao analisarmos as normativas, optamos por categorizar as escalas em cartográfica e geográfica (Quadro 2).

Quadro 2 - Categorias do conceito escala reconhecidas na BNCC/Geografia (Ensino Fundamental) e na *Indicazioni Nazionali/Geografia (Primo e Secondo Ciclo)*.

escala Cartográfica – e C

Refere-se ao resultado matemático da redução do mundo real para a representação gráfica, permitindo avaliar distâncias e obter medidas a partir do uso dos mapas; permite averiguar a distância entre os objetos de um mapa, ou das dimensões e proporções do que está sendo representado cartograficamente.

escala Geográfica – e G

Refere-se à intensidade e à abrangência de um fenômeno e à relação de fluxo que o constitui; sendo definida a partir da análise do próprio fenômeno, ao qual deve-se “colocar em primeiro plano a natureza das relações sociais, práticas espaciais incluídas, cuja percepção poderá variar bastante” (SOUZA, 2016, p.198).

Fonte: Botelho (2022).

Na análise de ambas normativas não há, ao longo dos textos, nenhuma diretriz que se refira diretamente à categorização da escala. No entanto, tudo indica que há uma orientação no sentido da escala geográfica.

Na BNCC é possível perceber tal indicação na afirmação a seguir, que enfatiza a importância do trânsito entre escalas no sentido geográfico: “[...] articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global” (BRASIL, 2018, p.362).

Na normativa italiana aparece a mesma preocupação da análise multiescalar, do local ao contexto mundial, como: “A comparação da própria realidade (espaço vivido) com a global, e vice-versa, é facilitada pela comparação contínua de representações espaciais, lidas e interpretadas em diferentes escalas [...]” (ITÁLIA, 2012, p.56).

Todos os excertos que tratam da escala na BNCC nos conduzem à escala geográfica (seja ela relativa ou relacional), como apresentado no trecho a seguir:

Para isso, parte da compreensão de que, na realidade atual, a divisão internacional do trabalho e a distribuição da riqueza tornaram-se muito mais fluidas e complexas do ponto de vista das interações espaciais e das redes de interdependência em diferentes escalas. (BRASIL, 2018, p.382)

No caso da normativa italiana, 71,4% dos excertos se referem à escala geográfica, como no excerto a seguir: “[...] habituando-se a analisar cada elemento no seu contexto espacial e de uma forma multiescalar, desde o local até ao contexto mundial.” (ITÁLIA, 2012, p.56). Para a escala cartográfica, a frequência de recorrência é de 28,6%. De qualquer modo, orientações sobre a escala são escassas em ambos os documentos.

Ao analisarmos as habilidades da BNCC, percebemos a baixa frequência para a escala cartográfica (9%). Conquanto, essa frequência aumenta consideravelmente quanto à escala geográfica, perfazendo 90,2% das habilidades. Somente em 0,8% das habilidades não há aplicabilidade do conceito de escala.

A escala geográfica na BNCC consta naquelas habilidades que demandam a ideia de fluxo, abrangência, intensidade, assim como as interrelações entre os objetos e fenômenos, como por exemplo na habilidade: “Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas”. Neste e em outros exemplos, há a possibilidade de o desenvolvimento de um raciocínio escalar entre relações e interrelações.

Como exemplo de referência clara ao uso da escala cartográfica na BNCC tomamos a seguinte habilidade: “Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas”. Neste caso, o que importa é o tratamento da escala sob a perspectiva meramente métrica e matemática.

No caso da normativa italiana, os objetivos de aprendizagem registram frequência de recorrência da escala cartográfica em 29,2%. Não obstante, essa frequência aumenta consideravelmente quanto à escala geográfica, presente em 66,6% dos objetivos. Em somente 4,1% não há aplicabilidade do conceito escala.

Neste documento, as referências à escala cartográfica constam naqueles objetivos de aprendizagem que se aproximam do espaço absoluto e, conseqüentemente, demandam localização, posição e medidas, o que reduz possibilidades de relações outras. Está presente principalmente nos objetos associados à orientação e à geograficidade.

Quanto à escala geográfica, essa foi considerada quando o objetivo de aprendizagem permite conceber situações que envolvem, em alguma medida, fluxo, intensidade, abrangência e expansão dos fenômenos, como no objetivo a seguir: “Reconhecer, no seu próprio ambiente de vida, as funções dos vários espaços e suas conexões, as intervenções positivas e negativas do homem e projetar soluções, exercendo uma cidadania ativa”.

O conceito tempo nas normativas

Na análise do conceito tempo, tomamos como referência termos que nos remetem ao sentido do tempo de modo geral, como por exemplo: “mudanças”, “épocas”, “transformação”, “processos”, “passado”, “futuro”, “memória”, “ciclo”, dentre outros termos. Da mesma forma, levamos em consideração expressões que nos remetem à ideia de temporalidade, como: “os tempos da natureza”; “memória dos sujeitos” e “em determinado tempo”. Assim sendo, ao longo da categorização foi possível inferir os seguintes sentidos de tempo: cronológico, atmosférico e do clima, geológico, histórico, e tempo da espacialidade do fenômeno (Quadro 3).

Cabe ressaltar que em relação a tempos outros encontrados nas normativas, como por exemplo o tempo social ou os tempos da natureza, optamos por não fazer uso dessas expressões, o que não quer dizer que não estejam esses tempos presentes nas normativas; preferimos usar as categorias apresentadas em razão do modo pelo qual se lida na prática de sala de aula com o conceito tempo.

Quadro 3 - Categorias do conceito tempo reconhecidas na BNCC/Geografia (Ensino Fundamental) e na *Indicazioni Nazionali*/Geografia (*Primo e Secondo Ciclo*).

tempo Cronológico – t C Refere-se ao tempo em que se desenrolam as atividades humanas cotidianas em sequência; é o tempo medido por frações exatas e constantes, pode ser organizado de maneira a considerar a contagem das horas, dos dias, dos meses, portanto, é o tempo que pode ser marcado nos relógios e registrado nos calendários.
tempo Atmosférico e do Clima – t AC Contempla duas dimensões temporais distintas: (i) o estado em que se encontra a atmosfera por períodos de observação relativamente curtos (horas, dias ou no máximo semanas), essencial nas previsões do tempo; (ii) a regularidade de sucessivas condições de tempo reproduzidas ao longo de anos de coleta sistematizada, essencial no reconhecimento de tipos climáticos.
tempo Geológico – t G Refere-se à escala cronológica composta por bilhões de anos que se ajusta à geohistória do planeta Terra; consequentemente, uma análise dos eventos que se sucederam ao longo do tempo profundo não coaduna com a produção do espaço geográfico, haja visto o quão recente é, do ponto de vista geológico, a origem e atuação da sociedade junto à natureza.
tempo Histórico – t H Refere-se à dimensão temporal que se inicia com o surgimento da humanidade e que transcorre até hoje; ao longo dele ocorre uma cadeia de transformações, "suas causas e consequências, os períodos assim estabelecidos e a sua duração, os lugares de sua incidência" (SANTOS, 2006, p.88).
tempo da espacialidade do fenômeno – t EF É o tempo do evento comandado pela sociedade, tal como preconizado por Santos (2006), daquele evento sempre atual e, não, do evento passado ou futuro; é o tempo do presente, mas não obrigatoriamente o instantâneo, em que se constrói a espacialidade do fenômeno carregada de elementos da atualidade.

Fonte: Botelho (2022).

Ao analisarmos as categorias de tempo nos documentos, percebemos que a frequência dos tempos cronológico e atmosférico e do clima é reduzida. No entanto, quando são mencionados os processos físico-naturais, orienta-se, em alguma medida, no sentido da retomada do tempo profundo ao se propor a relação com processos geológicos, geomorfológicos ou da evolução da vida na Terra, como apresentado no excerto a seguir da BNCC: “Do mesmo modo, os tempos da natureza não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural” (BRASIL, 2018, p.361). A mesma preocupação se aplica no excerto a seguir da normativa italiana:

A história da natureza e a do homem, no entanto, desenrolam-se em tempos diferentes: os longos tempos da natureza estão entrelaçados, muitas vezes em conflito, com aqueles muito mais curtos do que o homem [...]. (ITÁLIA, 2012, p.56)

Nesses exemplos é clara a demarcação da escala de tempo profundo no intuito que se compreenda as condições atuais do meio físico, como por exemplo o relevo, o clima, a disposição dos continentes, dentre outros temas, a partir de uma perspectiva que não é de ordem geográfica. Mas até que ponto os tempos da natureza são necessários e fundamentais na explicação das atuais condições do meio físico natural? Em que medida os tempos da natureza se vinculam com as espacialidades e práticas espaciais contemporâneas? Se estes tempos estão ligados meramente aos processos físicos, não está aí engendrada e revelada parte da dicotomia entre Geografia física e Geografia humana?

No que diz respeito ao tempo da espacialidade do fenômeno, tal ideia não está diretamente indicada nos textos. No entanto, nos excertos extraídos das normativas é possível perceber situações geográficas em que se favorece o uso de um tempo a serviço da interpretação da espacialidade do fenômeno. Apesar desta possibilidade de leitura, de modo generalizado percebemos que os textos de ambas normativas se orientam no sentido do tempo histórico.

Em relação à análise das habilidades da BNCC, registramos baixa frequência de recorrência dos tempos cronológicos, geológico e atmosférico e do clima, chegando a totalizar juntos em quase 10% das habilidades. Diferentemente das indicações do texto desta normativa, o tempo histórico tem frequência baixa nas habilidades (17,9%), ao passo que o tempo da espacialidade do fenômeno tem maior frequência (64,2%). Em 8,1% das habilidades não há aplicabilidade do conceito tempo.

Nas habilidades da BNCC, a temporalidade histórica é marcada claramente com o uso de termos como “transformações históricas”, “diferentes épocas” e “sistema colonial”, só para citar alguns exemplos, como na seguinte habilidade: “Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes”.

Apesar de interpretarmos a grande maioria das habilidades na temporalidade da espacialidade do fenômeno, a BNCC não faz esta distinção nem tampouco traz essa discussão ao privilegiar em seu texto o tempo histórico.

Na investigação do conceito tempo nos objetivos de aprendizagem da normativa italiana, não encontramos aplicabilidade em 45,8% do total dos objetos. Não há registro de tempo cronológico, atmosférico e do clima e geológico. O tempo histórico registrou frequência de 12,5%. As possibilidades de interpretação do tempo da espacialidade do fenômeno correspondem a 41,7% das recorrências.

A significativa ausência da dimensão temporal em quase metade dos objetivos de aprendizagem está estritamente relacionada com aprendizagens que demandam conhecimentos como: a orientação, a lateralidade, o deslocamento no espaço, a localização absoluta, o uso de mapas e de escalas cartográficas, pura e simplesmente. Esse resultado nos leva a inferir que a normativa italiana realça os conhecimentos cartográficos. Vale ressaltar que esses objetivos em específico estão distribuídos proporcionalmente em todos os períodos escolares.

Quanto ao tempo histórico no documento italiano, ele está posto nos objetivos de aprendizagem que evocam o passado, como em quadros sócio-históricos do passado, evolução ao longo do tempo e evolução histórica, política e econômica, ou seja, um uso do tempo meramente histórico, dividido em períodos, em uma sucessão de acontecimentos.

Lembramos que o efetivo emprego dos objetos de aprendizagem na normativa italiana, segundo a temporalidade da espacialidade do fenômeno, é dependente de sua leitura e tratamento pelo docente. Assim como a BNCC, a normativa italiana não traz nenhuma discussão e delimitação a esse respeito.

Os processos nas normativas

Assim como defende Roque Ascensão e Valadão (2017b), consideramos que no desenrolar da análise de uma situação geográfica seja essencial utilizarmos os conceitos substantivos – espaço, escala e tempo – em mobilização com os processos cognitivos localizar, descrever e interpretar, buscando compreender sobre os processos que se manifestam na produção do espaço.

Partindo dessa perspectiva é que, na análise das normativas brasileira e italiana, buscamos compreender sob qual ponto de vista os processos estão postos, se são vistos como um conjunto indissociável de processos que fazem um fenômeno atuar sobre um dado espaço, de modo a conduzir ao estudo comprometido com a totalidade. Estamos cientes de que o estudo de um único conceito, componente espacial ou processo não explica a realidade geográfica. Tal ideia nos levou a explorar nas normativas o conceito processo sob a lógica da fragmentação e da sistematização (Quadro 4).

Quadro 4 - Categorias elaboradas para a abordagem dos processos na BNCC/Geografia (Ensino Fundamental) e na *Indicazioni Nazionali*/Geografia (*Primo e Secondo Ciclo*).

Processo Fragmentado – p F

Revela a abordagem dos conteúdos de forma fragmentada, onde não há conexão entre os processos e fenômenos de uma situação geográfica; é o plano de gaveta, onde se estuda processo por processo, conceito por conceito, componente por componente. Não explica, consequentemente, a realidade.

Processo Sistêmico – p S

Refere-se à abordagem integrada, problematizada e dinâmica, em que se relaciona e articula conceitos, componentes, fenômenos e processos, situando-os em relação a outros, permitindo uma análise sistêmica de determinada situação geográfica. Nesta abordagem, o que se leva em consideração são as inter-relações que os agentes estabelecem entre si e com as estruturas que, de fato, dão sentido e vida a um sistema (CACHINHO, 2000, p.177).

Fonte: Botelho (2022).

A análise dos processos nos revelou uma discrepância entre os dados das normativas analisadas. Na BNCC não há no texto recorrência de processos que coadunem com a fragmentação, sendo clara a proposição pela análise sistêmica. No caso da *Indicazioni Nazionali*, este é um aspecto desfavorável, pois os processos sistêmicos (45,5%) têm menor frequência frente aos processos fragmentados (54,5%).

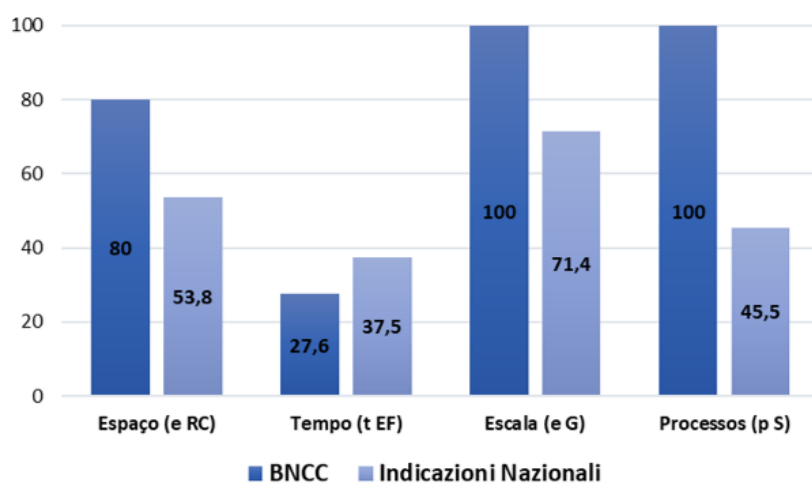
Na análise das habilidades da BNCC, não há aplicabilidade em 9,8% das habilidades aos processos de modo geral, as quais acreditamos estarem estreitamente ligadas a princípios da categoria do espaço absoluto. Apesar disso, a maior parte das habilidades (82,9%) se relaciona com os processos sistêmicos. Somente 7,3% das habilidades categorizamos como referentes processos fragmentados.

No caso da análise dos objetivos de aprendizagem da *Indicazioni Nazionali*, nos chama atenção a falta de processos em 33,3% dos objetos e, de mesmo modo, a frequência de 37,5% dos processos fragmentados. Os processos sistêmicos foram identificados em 29,2% dos objetos.

A frequência dos conceitos substantivos

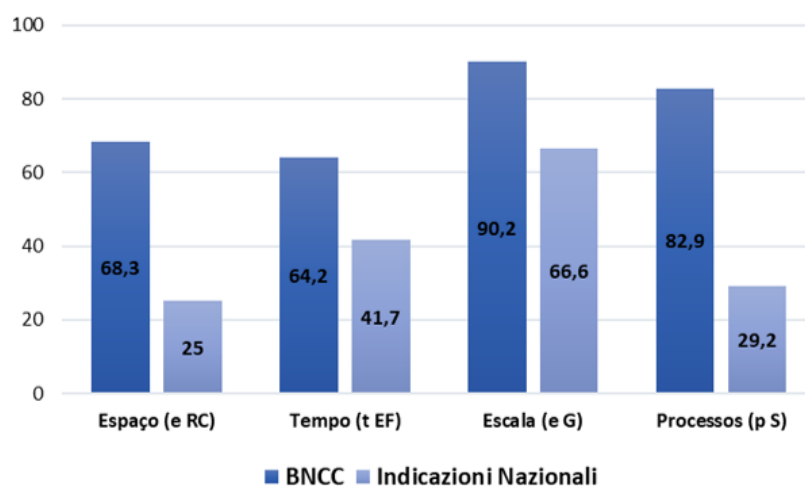
Nas figuras a seguir, selecionamos a frequência dos conceitos substantivos que mais se aproximam do que se espera deles na construção de uma análise geográfica, contidos nos excertos selecionados (Figura 1), habilidades (BNCC) e objetivos de aprendizagem (*Indicazioni Nazionali*) (Figura 2). Deste modo, selecionamos a frequência do espaço relacional, do tempo da espacialidade do fenômeno e da escala geográfica, e, incluímos também, os processos sistêmicos.

Figura 1 - Frequência dos conceitos substantivos que mais se aproximam do que se espera de sua funcionalidade na construção do raciocínio geográfico a partir da interpretação dos excertos.



Fonte: Botelho (2022).

Figura 2 - Frequência dos conceitos substantivos que mais se aproximam do que se espera de sua funcionalidade na construção do raciocínio geográfico a partir da interpretação das habilidades e dos objetivos de aprendizagem.



Fonte: Botelho (2022).

A partir dessa seleção de dados se verifica que há uma diferença entre as normativas em relação à frequência do espaço relacional. Esta categoria de espaço é pouco considerada na normativa italiana. Na normativa brasileira é necessário um maior esclarecimento em relação a essa abordagem.

Promover a categoria relacional do espaço geográfico é essencial para irmos na direção da análise geográfica.

No caso do conceito tempo, apesar da categoria espacialidade do fenômeno ter destaque em nossa análise, ela é uma possibilidade de leitura. O que percebemos, de modo generalizado, é que os documentos privilegiam o tempo histórico. No entanto, no caso da *Indicazioni Nazionali*, nos chama atenção que não há a presença de nenhuma das categorias de tempo em 45,8% dos objetivos de aprendizagem. Este fato compromete, em grande medida, uma análise geográfica.

Podemos considerar que a escala tem o melhor resultado entre os conceitos substantivos, sendo privilegiada nos documentos a categoria da escala geográfica. Mesmo assim, merece atenção em alguns aspectos, sobretudo no documento italiano, que, talvez devido à forte orientação no sentido cartográfico e do espaço absoluto, evidencia a escala cartográfica.

No que diz respeito aos processos, percebemos que o documento brasileiro está fortemente voltado para a lógica sistêmica, o que permite promover a análise de situações geográficas, pois privilegia o entendimento do funcionamento de um sistema a partir da compreensão das inter-relações entre os seus componentes. Por outro lado, o documento italiano apresenta uma listagem de elementos a serem apreendidos, privilegiando a descrição individualizada de componentes espaciais, em um plano de gavetas orientado segundo uma lógica fragmentada.

Cabe lembrar que a frequência registrada quanto aos conceitos substantivos, em sua maioria, diz respeito às possibilidades que são apresentadas, de tal modo que tudo isso é dependente da interpretação do sujeito docente acerca do que está contido no texto ao considerar a funcionalidade destes conceitos na construção de um raciocínio que seja geográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As normativas curriculares nacionais que regem a educação e o Ensino de Geografia no Brasil e na Itália, uma vez investigadas a partir dos conceitos fundamentais que julgamos imprescindíveis nas análises adjetivadas de geográficas, revelam uma coleção de aspectos que caracterizam o Ensino de Geografia prescrito em duas realidades socioculturais distintas, uma latino-americana e, outra, europeia.

No que concerne à normativa brasileira, o documento sustenta e contempla, em grande medida, a interpretação geográfica. Isso sugere que já houve, no Brasil, investimento na construção de uma normativa que dialoga com questões contemporâneas do campo de pesquisa do Ensino de Geografia

no que se refere aos conceitos substantivos desta ciência. Com relação à normativa italiana, essa preconiza uma formulação voltada para uma Geografia que se revela, ainda, em certa medida tradicional e dissonante com o que tem sido desenvolvido em anos mais recentes no campo de pesquisa do Ensino de Geografia. O investimento da normativa italiana é frágil quanto a prescrições efetivamente direcionadas à interpretação da espacialidade do fenômeno investigado. Tal fato distancia o documento curricular italiano de uma esperada análise geográfica que seja, de fato, sistêmica.

Diante do exposto, reiteramos a importância e a essencialidade do emprego dos conceitos substantivos nas análises geográficas comprometidas com o desenvolvimento do raciocínio geográfico, e, conseqüentemente, com um ensino-aprendizagem bem-sucedido. Acreditamos que o cerne de uma virada pedagógica – de um giro – na Geografia reside na compreensão da perenidade da rede conceitual aqui tratada e analisada, da compreensão de seus significados e propósitos em prol da alfabetização geográfica e científica, de modo a refutar uma Geografia meramente descritiva e fragmentada.

Os resultados aqui apresentados reforçam a necessidade de se compreender criticamente que a Geografia Escolar carrega, ainda hoje, forte assinatura de questões que não são necessariamente geográficas, tanto epistemologicamente quanto metodologicamente. Essas questões podem se revelar ainda fortemente enraizadas nas normativas curriculares nacionais, como aqui demonstrado, mas também na própria cultura escolar, na prática docente, nas coleções didáticas, na formação de professores e, principalmente, no imaginário da sociedade.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Lúcio Antônio Leite Alvarenga. **O raciocínio geográfico em perspectiva: a geografia na BNCC brasileira e na *indicazioni nazionali* italiana**. 2022a. 274 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Cap. 6. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/45286>.

BOTELHO, Lúcio Antônio Leite Alvarenga; VALADÃO, Roberto Célio. A problematização nas aulas de Geografia e sua importância no desenvolvimento do Raciocínio Geográfico. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 32, n. 71, p. 1-20, out. 2022. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/29349>. Acesso em: 23 out. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-2962.2022v32n71p1131>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 23 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

CACHINHO, Herculano. Geografia Escolar: orientação teórica e prática didática. **Inforgeo**, Lisboa, v. 15, p. 73-92, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260593351_GEOGRAFIA_ESCOLAR_ORIENTACAO_TEORICA_E_PRAXIS_DIDACTICA. Acesso em: 23 mai. 2020.

CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORREA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro, 2017. Cap.4, p. 117-140.

CEPELLOS, Vanessa M.; TONELLI, Maria José. GROUNDED THEORY: passo a passo e questões metodológicas na prática. **Ram. Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 21, n. 5, p. 1-29, abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/ZHvWGNHmNs8WSmVKtfr6hWF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 mai. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMG200130>.

CORNOLDI, Cesare; MENEGHETTI, Chiara; MOÈ, Angelica; ZAMPERLIN, Claudia. **Processi cognitivi, motivazione e apprendimento**. Bologna: Il Mulino, 2018.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006. 210 p.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. **Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione**. Annali della Pubblica Istruzione. Numero Speciale. Firenze, 2012. Disponível em: <http://www.cidi.it/cms/uploads/ckeditor/files/Indicazioni-Annali-Definitivo.pdf>. Acesso em 21 dez. 2020.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. **Indicazioni nazionali e nuovi scenari**. Roma, 2018. Disponível em: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

MÉRENNE-SCHOUMAKE, Bernadette. **Didactique de la géographie**: organiser les apprentissages. Bruxelas: De Boeck, 2012.

ÖRBRING, David. Geographical and Spatial Thinking in the Swedish Curriculum. In: BROOKS, Clare; BUTT, Graham; FARGHER, Mary. **The Power of Geographical Thinking**. Cham: Springer, 2017. Cap. 9. p. 137-150. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349723545_Making_a_curriculum_A_study_of_knowledge_in_Swedish_School_geography. Acesso em 17 de ago. 2021. DOI: 10.1007/978-3-319-49986-4_10.

ROCCA, Lorena. **Partecipare in rete**: nuove pratiche per lo sviluppo locale e la gestione del territorio. Bologna: Il Mulino, 2010. 236 p.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. As dimensões escalares e a abordagem de conteúdos geográficos. **Anekumene**, [S.L.], n. 2, p. 152-166, 26 jul. 2011. Disponível

em: [//revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anekumene/article/view/7239](https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anekumene/article/view/7239). Acesso em: 22 jun. 2021. DOI: 10.17227/Anekumene.2011.num2.7239.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova**, Barcelona, v. 3, n. 496, p. 1-14, dez. 2014. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14965/18402>. Acesso em: 11 abr. 2019.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Tendências Contemporâneas na Aplicação do Conhecimento Geomorfológico na Educação Básica: a escala sob perspectiva. **Espaço Aberto**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 191-208, 2 jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/article/view/5245>. Acesso em: 11 abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.36403/espacoaberto.2016.5245>.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 05-23, 2017a. Disponível em: [//www.revistaedugeo.com.br/index.php/revistaedugeo/article/view/458](http://www.revistaedugeo.com.br/index.php/revistaedugeo/article/view/458). Acesso em: 11 abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i14.458>.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Por uma geomorfologia socialmente significativa na geografia escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes. **Acta Geográfica**, Boa Vista, p. 179-195, 2017b. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324780147_Por_uma_Geomorfologia_socialmente_significativa_na_Geografia_Escolar_uma_contribuicao_a_partir_de_conceitos_fundantes. Acesso em: 11 abr. 2019. DOI: 10.5654/acta.v0i0.4780.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio; SILVA, Patrícia Assis da. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p. 34-51, jul. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/1465>. Acesso em: 11 abr. 2019.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio; SILVA, Patrícia Assis da; ARREDONDO, Paloma Miranda. Porque nada substitui um bom professor de Geografia. In Richter D., Souza P. e Menezes P. (Eds.), **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar**, Alfa Comunicação, 2022, pp. 247-266. Disponível em: <https://nepeg.com/livros/percursos-teorico-metodologicos-e-praticos-da-geografia-escolar/>. Acesso em: 19 out. 2022.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo. razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do Espaço Habitado**: fundamentos teórico e metodológico da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988. 136 p.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. 288 p.

SARTORI, Giovanni. Comparazione e metodo comparato. **Rivista Italiana di Scienza Politica**, [s.l.], v. 20, n. 3, p. 397-416, dez. 1990. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/italian->

political-science-review-rivista-italiana-di-scienza-politica/article/comparazione-e-metodo-comparato/9D65C6AE282C4F15F8880AB35AA7EAE3. Acesso em: 26 dez. 2020.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Job. O uso do comparativo nas Sociais. Cadernos de Sociologia. **Editora da Ufrgs**, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, dez. 1998. Disponível em: <https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2018/08/schneider-schmitt-1998-o-uso-do-metodo-comparativo-nas-ciencias-sociais.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016. 320 p.

TANI, Sirpa; CANTELL, Hannele; HILANDER, Markus. Powerful disciplinary knowledge and the status of geography in Finnish upper secondary schools: teachers' views on recent changes. **Rivista J-Reading N. 1-2018**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 5-16, jun. 2018. Edizioni Nuova Cultura. <http://dx.doi.org/10.4458/0623-01>. Disponível em: <http://www.j-reading.org/index.php/geography/article/view/191/154>. Acesso em: 26 out. 2021. DOI: 10.4458/0623-01.

VALADÃO, Roberto Célio; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; BOTELHO, Lúcio Antônio Leite Alvarenga. Por um tempo para a Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S.L.], v. 13, n. 23, p. 05-22, 2 abr. 2023. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1209>. Acesso em: 07 abr. 2023.

VALENZUELA, Cristina Ofelia; PYSZCZEK, Oscar Luiz. La riqueza del objeto de la Geografía como disciplina multiparadigmática. **Geografia em questão: Marechal Cândido Rondon**, v.5, p. 75-95, 2012. Disponível em: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/16962/CONICET_Digital_Nro.20719.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 05 jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.48075/geoq.v5i2.4930>.

ZOTTI, Giovanni. Il metodo comparato in Sociologia. In: GASPARINI, Alberto; STRASSOLDO, Raimondo. **Tipi ideali e società**. Gorizia: Francoangeli, 1996. p. 151-177.