

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS  
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS**

**THAYLA ALESSANDRA VERPA SCHEIFFER**

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA BNCC:  
MUDANÇAS, CRÍTICAS E PERSPECTIVAS**

**PONTA GROSSA  
2025**

**THAYLA ALESSANDRA VERPA SCHEIFFER**

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA BNCC:  
MUDANÇAS, CRÍTICAS E PERSPECTIVAS**

Trabalho de conclusão de Curso apresentado  
para obtenção do título de Licenciatura na  
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área  
de Geografia.

Orientador: Mario Cezar Lopes

PONTA GROSSA

2025



## FOLHA DE APROVAÇÃO ATA DE DEFESA

Aos 10 dias do mês de novembro de 2025, na sala 34 da central de salas , reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos professores: Mario Cezar Lopes (Presidente-Orientador), Paulo Rogério Moro (membro) e Alison Diego Leajanski (membro) para a análise do trabalho de Conclusão de Curso sob o Título "**O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA BNCC: MUDANÇAS, CRÍTICAS E PERSPECTIVAS**", elaborado por THAYLA

ALESSANDRA VERPA SCHEIFFER, concluinte do Curso de Licenciatura em Geografia. Aberta a sessão, a autora teve vinte minutos para a apresentação do seu trabalho, sendo, posteriormente, arguido pelos integrantes da Banca. Após o procedimento da avaliação, chegou-se aos seguintes resultados:

O trabalho foi considerado **APROVADO**

Nada mais havendo a tratar, encerrou-se a presente sessão, da qual lavrou-se a presente ata que vai assinada por todos os membros da Banca Examinadora.

1) Presidente:

2) Membro 1:

3) Membro 2:

Alison Diego Leajanski

Ponta Grossa, 10 de NOVEMBRO de 2025.

## DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO ÉTICO

Eu, Thayla Alessandra Verpa Scheiffer, RA: 18005002 RG: 14.175.157-3, asseguro que o Trabalho de Conclusão de Curso foi por mim elaborado e, portanto, responsabilizo-me pelo texto escrito que apresenta os resultados de minha pesquisa científica.

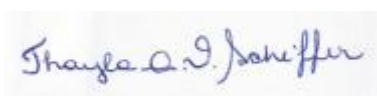
Atesto que todo e qualquer texto, que não seja de minha autoria, transcrito em sua íntegra ou parafraseado de outros documentos, estejam eles publicados ou não, estão devidamente referenciados conforme reza a boa conduta ética, o respeito aos direitos autorais e à propriedade intelectual.

Tenho conhecimento de que os textos transcritos na íntegra de outras fontes devem apontar a autoria, o ano da obra, a página de onde foi extraído e ainda apresentar a marcação de tal transcrição, conforme as regras da ABNT. No caso de paráfrase, o trecho deve vir com a referência de autoria e ano da obra utilizada.

Além disso, declaro ter sido informado pelos responsáveis do Curso de Licenciatura em Geografia das leis que regulam os direitos autorais e das penalidades a serem aplicadas em caso de infração, conforme constam na Lei 10.695 de julho de 2003.

Sendo assim, declaro que estou ciente de que, caso infrinja as disposições que constam na Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998, serei responsabilizado juridicamente pelos meus atos e terei que arcar com qualquer prejuízo moral e financeiro deles decorrentes.

Ponta Grossa, 12 de outubro de 2025.



---

Assinatura da Acadêmica

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de toda minha inspiração e Senhor da minha vida, pela força, sabedoria e serenidade concedidas durante toda minha caminhada acadêmica.

À minha família, em especial aos meus pais, Josiane e Pablo, e aos meus avós Jurema e Ocimar, pelo amor, incentivo e apoio incondicional em todos os momentos.

Ao meu avô Ocimar, o querido “Vô Barba”, registro minha eterna gratidão e saudade, por ter sido exemplo de dedicação e inspiração em minha vida.

Ao meu companheiro Jefter Souza Moreira, pelo carinho e incentivo constante.

Aos meus professores e colegas do curso de Geografia, que contribuíram de forma significativa para minha formação acadêmica e pessoal. Em especial, ao meu orientador Prof. Mário Cesar Lopes, pela orientação atenciosa, paciência e incentivo durante todo o desenvolvimento deste trabalho.

Aos amigos que estiveram ao meu lado, oferecendo palavras de encorajamento e acreditando em minha capacidade, meu sincero agradecimento.

Agradeço à instituição de ensino e a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste trabalho e para a concretização de mais esta etapa da minha vida.

Por fim, dedico este trabalho a Deus, à minha família, e em especial ao meu avô Ocimar Scheiffer (“Vô Barba”), cuja memória permanece viva em cada conquista minha.

“Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.”  
**Eclesiastes 3:1**

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as transformações ocorridas no ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando suas mudanças, críticas e perspectivas pedagógicas. Para isso foram definidos os seguintes objetivos gerais: investigar as diretrizes da BNCC para Geografia, com foco em competências e habilidades; comparar suas orientações com as dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), identificando convergências e divergências; reunir e discutir críticas de autores e especialistas quanto aos fundamentos teóricos e impactos da BNCC; e apontar perspectivas e possibilidades para a prática docente, propondo estratégias críticas e contextualizadas de implementação. A pesquisa, qualitativa e bibliográfica, fundamenta-se em autores como Milton Santos, Helena Callai, José Carlos Libâneo, Lana Cavalcanti e António Nóvoa, entre outros. Inicialmente, apresenta um panorama histórico do ensino de Geografia no Brasil. Em seguida, analisa os fundamentos e objetivos da BNCC, suas competências gerais e específicas para a Geografia, e realiza uma comparação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). As análises indicam que, embora a BNCC busque promover equidade e qualidade na educação, sua estrutura normativa e detalhada pode limitar a autonomia docente e enfraquecer o caráter crítico da disciplina. Por outro lado, o documento também oferece possibilidades de inovação e integração interdisciplinar, desde que interpretado de forma crítica e contextualizada. Conclui-se que o ensino de Geografia sob a BNCC deve ser mediado por professores autônomos e reflexivos, capazes de adaptar o currículo às realidades locais e de preservar o potencial formativo e emancipador da disciplina, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes das dinâmicas socioespaciais.

**Palavras-chave:** BNCC. Ensino de Geografia. Ensino Fundamental Anos Finais. Autonomia docente. Educação crítica.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the transformations in the teaching of Geography in the final years of Elementary School following the implementation of the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC), highlighting its changes, criticisms, and pedagogical perspectives. The following general objectives were established: to investigate the BNCC guidelines for Geography, focusing on its competencies and skills; to compare its orientations with those of the previous document, the National Curriculum Parameters (PCNs), identifying convergences and divergences; to gather and discuss criticisms from authors and specialists regarding the theoretical foundations and impacts of the BNCC; and to indicate perspectives and possibilities for teaching practices, proposing critical and contextualized implementation strategies. The research, qualitative and bibliographic in nature, is based on authors such as Milton Santos, Helena Callai, José Carlos Libâneo, Lana Cavalcanti, and António Nóvoa. Initially, it presents a historical overview of Geography teaching in Brazil. Then, it analyzes the principles and objectives of the BNCC, its general and specific competencies for Geography, and compares them with the National Curriculum Parameters (PCNs). The analyses indicate that, although the BNCC seeks to promote equity and quality in education, its normative and detailed structure may limit teacher autonomy and weaken the critical nature of the discipline. On the other hand, the document also offers possibilities for innovation and interdisciplinary integration, as long as it is interpreted critically and contextually. It is concluded that Geography teaching under the BNCC should be guided by autonomous and reflective teachers, capable of adapting the curriculum to local realities and preserving the formative and emancipatory potential of the discipline, contributing to the development of critical citizens aware of socio-spatial dynamics.

**Keywords:** BNCC. Geography teaching. Lower Secondary Education. Teacher autonomy. Critical education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>1. O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 A EVOLUÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL.....</b>	<b>12</b>
1.1.1 O MODELO TRADICIONAL.....	12
1.1.2 FASE TÉCNICO-CIENTÍFICA.....	13
1.1.3 A PERSPECTIVA CRÍTICA.....	14
1.1.4 ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS.....	15
<b>1.2 A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ.....</b>	<b>19</b>
<b>2. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: FUNDAMENTOS E OBJETIVOS.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 AS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA GEOGRAFIA NA BNCC.....</b>	<b>25</b>
2.1.1 COMPREENDER A ATUAÇÃO HUMANA NA PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO.....	25
2.1.2 IDENTIFICAR E ANALISAR DIFERENTES TIPOS DE PAISAGEM E SUAS TRANSFORMAÇÕES NO TEMPO	
26	
2.1.3 COMPREENDER A INTERAÇÃO SOCIEDADE-NATUREZA, CONSIDERANDO SUSTENTABILIDADE E	
PRESERVAÇÃO AMBIENTAL.....	27
2.1.4 UTILIZAR TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA EXPLORAR E INTERPRETAR DADOS GEOGRÁFICOS.....	28
2.1.5 VALORIZAR A DIVERSIDADE CULTURAL E TERRITORIAL, RECONHECENDO IDENTIDADES E	
PATRIMÔNIOS LOCAIS.....	28
<b>2.2 COMPARAÇÕES COM OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS).....</b>	<b>29</b>
<b>2.3 OS PRINCIPAIS CONCEITOS DA GEOGRAFIA NA BNCC.....</b>	<b>31</b>
<b>3. CRÍTICAS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA BNCC.....</b>	<b>33</b>
<b>3.1 AS PRINCIPAIS CRÍTICAS À BNCC.....</b>	<b>33</b>
<b>3.2 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE.....</b>	<b>35</b>
<b>3.3 PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.....</b>	<b>37</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>43</b>

## INTRODUÇÃO

A Geografia, enquanto componente curricular, exerce papel essencial na formação crítica e cidadã dos estudantes da educação básica. Por meio dela, é possível compreender não apenas os espaços geográficos, mas também as interações entre sociedade e natureza, além das desigualdades sociais que moldam o mundo contemporâneo. Essa disciplina ultrapassa a simples descrição de conteúdos, convidando o aluno a decifrar as dinâmicas socioespaciais que influenciam diretamente o seu cotidiano.

SANTOS (2006) destaca o espaço como um produto social dinâmico e relacional, moldado pelas ações humanas e pelas estruturas de poder que permeiam as relações econômicas, políticas e culturais. Para o autor, o ensino de Geografia deve favorecer a “leitura crítica do espaço”, permitindo aos estudantes compreenderem as desigualdades socioespaciais, como a segregação urbana e as disparidades regionais brasileiras. Essa perspectiva se alinha à visão de SPOSITO (2005), para quem a Geografia é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência socioambiental, contribuindo diretamente para o exercício da cidadania.

Nas últimas décadas, o ensino da Geografia no Brasil tem sido objeto de intensos debates, especialmente no que diz respeito às diretrizes curriculares que orientam sua prática pedagógica e a construção do conhecimento geográfico escolar. Nesse contexto, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos da educação básica em território nacional.

Aprovada pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, a BNCC propôs uma reestruturação do currículo escolar, introduzindo mudanças significativas no ensino de Geografia, tanto nos anos iniciais quanto nos finais do Ensino Fundamental. Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), que apresentavam orientações mais temáticas e flexíveis, a BNCC organiza o currículo em torno de dez competências gerais e de objetos de conhecimento específicos, como os eixos “Espaços dos Saberes e Culturas” e “Processos Espaciais e Naturais”. Essa estrutura busca integrar práticas pedagógicas, desenvolver competências socioemocionais e promover articulações interdisciplinares. No entanto, também reduziu a carga horária da disciplina em alguns ciclos, o que gerou discussões sobre

o possível enfraquecimento do caráter crítico da Geografia e o risco de diluição de seus fundamentos (CUNHA, 2018).

Essas alterações despertaram grande interesse entre pesquisadores e professores, ao mesmo tempo em que suscitaram questionamentos sobre as limitações e implicações do documento para a equidade educacional no Brasil. Assim, o objetivo central deste trabalho é analisar, com base em pesquisa bibliográfica qualitativa, as principais transformações promovidas pela BNCC no ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental.

Para alcançar esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Investigar as diretrizes curriculares da BNCC para o componente de Geografia, com ênfase em suas competências e habilidades;
2. Comparar as orientações da BNCC com as do documento anterior, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), destacando suas convergências e divergências;
3. Reunir e discutir as principais críticas de autores e especialistas da área em relação à BNCC, analisando seus fundamentos teóricos e seus impactos potenciais; e
4. Apontar perspectivas e possibilidades concretas para a prática docente em Geografia no contexto da BNCC, propondo estratégias de implementação crítica e contextualizada.

A escolha deste tema fundamenta-se na relevância da BNCC para a organização curricular da educação básica brasileira, especialmente em um momento de transição política e educacional. Torna-se essencial compreender o impacto de suas diretrizes sobre a construção do conhecimento geográfico escolar. Considerando o potencial da Geografia para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência socioespacial, é preciso evitar que novas normativas reduzam ou descaracterizem o papel da disciplina.

Além disso, este estudo busca contribuir para a formação inicial de professores — em especial, os licenciandos em Geografia — ao estimular uma reflexão crítica sobre as políticas curriculares que moldarão sua futura atuação profissional. Ao promover uma mediação pedagógica autônoma e contextualizada, o trabalho reforça a importância de uma educação que vá além da simples reprodução de conteúdo, incentivando a autonomia intelectual e o engajamento social.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, centrada em pesquisa bibliográfica e documental. Foram analisados documentos oficiais fundamentais, como a própria BNCC (BRASIL, 2017), os PCNs (BRASIL, 1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024).

Esses materiais fornecem o arcabouço legal e normativo para a análise. Complementarmente, recorreu-se a artigos científicos, livros clássicos e contemporâneos de Geografia e educação, além de dissertações e teses disponíveis em repositórios como os da CAPES e da USP. A seleção das fontes priorizou relevância temática, atualidade (com destaque para publicações posteriores a 2017) e diversidade de perspectivas, garantindo um referencial teórico consistente. A análise seguiu uma abordagem interpretativa, articulando os dados documentais às contribuições teóricas, de modo a construir uma compreensão crítica das transformações curriculares.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos principais, além da introdução e da conclusão:

O Capítulo 1, “O Ensino de Geografia na Educação Básica”, traça a evolução histórica da disciplina no Brasil, discute suas concepções fundamentais — espaço, território, lugar e paisagem — e destaca sua importância na formação cidadã.

O Capítulo 2, “A BNCC e suas Diretrizes para o Ensino de Geografia”, apresenta os fundamentos e objetivos da Base, detalha as competências específicas da disciplina, realiza uma comparação com os PCNs e analisa os conceitos geográficos fundamentais no documento.

O Capítulo 3, “Críticas e Perspectivas do Ensino de Geografia na BNCC”, discute as principais críticas ao documento, suas implicações para a prática docente e as perspectivas de inovação para o ensino geográfico, enfatizando estratégias de resistência e adaptação crítica.

## **1. O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

### **1.1 A EVOLUÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL**

O ensino da Geografia no Brasil não pode ser compreendido de maneira isolada, pois reflete as transformações históricas, políticas, sociais e epistemológicas que o país experimentou ao longo de sua formação enquanto nação. Desde a sua inserção formal no currículo escolar, ainda no período imperial, a disciplina tem se adaptado a distintos paradigmas educacionais e a diferentes demandas sociais. Com o tempo, deixou de funcionar apenas como ferramenta de consolidação ideológica para assumir um papel voltado à formação crítica e emancipatória do cidadão.

Essa trajetória, conforme apontam AB'SÁBER (1992) e SINGER (2000), pode ser organizada em quatro momentos principais: o modelo tradicional, a fase técnico-científica, a perspectiva crítica e as abordagens contemporâneas. Essa periodização não é rígida, mas ajuda a compreender a transição da Geografia escolar — que antes tinha caráter descritivo e nacionalista — para uma visão mais relacional e global. Essa mudança foi fortemente influenciada por processos históricos, como a industrialização acelerada do século XX, a ditadura militar (1964–1985) e a posterior redemocratização e globalização do período pós-1988.

Na atualidade, essa evolução dialoga com documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que busca equilibrar tradição e inovação. Contudo, há discussões sobre a sua efetiva capacidade de preservar o caráter crítico e transformador da disciplina diante das reformas educacionais de orientação neoliberal.

#### **1.1.1 O MODELO TRADICIONAL**

A fase inicial do ensino de Geografia, predominante até a década de 1960, caracterizava-se por um enfoque essencialmente descritivo e baseado na memorização. O ensino concentrava-se em dados estáticos sobre o território nacional e mundial — rios, montanhas, climas, vegetação, capitais e fronteiras —, sem articulação com os contextos sociais ou políticos.

Influenciada pelo positivismo europeu do século XIX, a Geografia assumia um papel de apoio à formação do Estado-Nação durante o Império e a Primeira República, promovendo identidade cívica e sentimento patriótico. Essa visão apresentava o mundo de forma neutra e factual, dissociada das realidades vividas pelos alunos.

As práticas pedagógicas eram marcadas por exposições orais e exercícios repetitivos, com pouco espaço para interdisciplinaridade. As aulas envolviam cópias de mapas políticos e físicos, uso de atlas e avaliações centradas na reprodução literal de informações — como identificar capitais ou descrever relevos.

Do ponto de vista epistemológico, o positivismo privilegiava a objetividade e a busca por leis gerais, tratando a Geografia como um repositório de fatos desprovido de análise social. Essa orientação reforçava um viés eurocêntrico que marginalizava as diversidades regionais e culturais do Brasil, como as populações indígenas e afrodescendentes (CAVALCANTI, 1985).

Críticas posteriores, como as de AB'SÁBER (1992), destacam que esse modelo reproduzia ideologias conservadoras e limitava o potencial crítico da disciplina em um país ainda agrário e desigual. Durante a Primeira República, por exemplo, o foco na exaltação dos “recursos nacionais” ignorava tensões sociais e urbanas, como as que emergiram na Revolta da Vacina (1904).

### 1.1.2 FASE TÉCNICO-CIENTÍFICA

O segundo momento do ensino de Geografia coincidiu com o regime militar no Brasil (1964–1985) e foi marcado pela ascensão da Geografia Quantitativa em nível internacional. Nessa fase, a disciplina passou a ser utilizada como instrumento de planejamento e controle territorial, vinculada aos interesses estatais de modernização econômica.

Essa abordagem refletia o ideário desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek e da própria ditadura, institucionalizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1971) (MORAES, 1997). No campo pedagógico, o conteúdo voltou-se à organização e ao funcionamento do território, com a introdução de conceitos como sistemas, fluxos e redes. A cartografia deixou de ser apenas descritiva e passou a ser utilizada como ferramenta analítica, por meio do uso de tabelas, gráficos, estatísticas e mapas temáticos.

O ensino de Geografia, nesse período, tinha por objetivo formar cidadãos aptos a contribuir para o progresso nacional, a partir de uma visão técnica e instrumental do espaço. A disciplina foi amplamente empregada em estudos sobre industrialização, urbanização e migrações internas, consolidando-se como ferramenta de planejamento regional e urbano (SANTOS, 1978).

Epistemologicamente, essa fase foi marcada pelo neopositivismo e pela teoria dos sistemas, que concebiam o espaço como um conjunto de interações neutras e mensuráveis. No entanto, SANTOS (1978), em “Por uma Geografia Nova”, criticou a suposta “neutralidade” dessa perspectiva, ao considerá-la um véu para as relações de poder autoritárias do regime militar. Essa visão ocultava contradições sociais e desigualdades, como a exploração de trabalhadores em polos industriais, a exemplo do ABC Paulista (MORAES, 1997).

Embora tenha introduzido inovações metodológicas importantes — especialmente no uso de dados quantitativos e cartográficos —, essa fase acabou por instrumentalizar a Geografia para fins econômicos e estatais. Estudos sobre migrações, como os realizados durante a construção de Brasília, muitas vezes mascaravam deslocamentos forçados de comunidades tradicionais.

### 1.1.3 A PERSPECTIVA CRÍTICA

A partir da década de 1980, com o processo de redemocratização e o fortalecimento das correntes críticas e humanistas, o ensino de Geografia passou a adotar uma perspectiva analítica e interpretativa, comprometida com a compreensão das relações sociais e espaciais. Essa mudança foi impulsionada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), elaborados em consonância com a Constituição Federal de 1988 e a LDB (Lei nº 9.394/1996), os quais enfatizavam a formação cidadã e participativa (SPOSITO, 2005).

Nessa fase, o foco deslocou-se para a análise das relações entre sociedade e espaço, abordando temas como desigualdade social, conflitos territoriais urbanos e rurais, questões ambientais e o papel do Estado e do capital na produção do território. O espaço passou a ser compreendido, conforme SANTOS (2006), como produto e condição das relações sociais.

O aluno deixou de ser mero receptor de informações para tornar-se sujeito ativo na construção do conhecimento geográfico. As práticas pedagógicas passaram a incluir pesquisa de campo, observação do cotidiano e análise de fontes diversificadas — textos, imagens, músicas, filmes e reportagens —, substituindo o ensino conteudista por uma abordagem investigativa e transformadora.

Do ponto de vista epistemológico, essa perspectiva foi influenciada pelo materialismo histórico-dialético, que introduziu categorias como modo de produção e mais-valia, e pela Geografia Humanista de YI-FU TUAN (1977), que valorizou o espaço vivido, o lugar e as dimensões subjetivas da experiência humana (SPOSITO, 2005; GRANADA, 2003).

Apesar dos avanços, essa vertente enfrentou resistências conservadoras, especialmente na implementação curricular. Ainda assim, pavimentou o caminho para uma Geografia mais emancipatória, capaz de interpretar criticamente fenômenos como a segregação urbana e as desigualdades territoriais — exemplificadas, por exemplo, nas análises sobre as favelas do Rio de Janeiro nos anos 1990.

#### 1.1.4 ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS

O cenário contemporâneo, marcado pela globalização, pelos avanços tecnológicos e pela crescente complexidade socioambiental, impôs ao ensino da Geografia o desafio de conciliar os legados das fases anteriores com as demandas de um mundo em transformação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) consolidou esse movimento ao propor uma formação por competências e habilidades, associando o conhecimento geográfico às Competências Gerais da Educação Básica, que incluem a análise de processos espaciais em múltiplas escalas (BRASIL, 2017).

As práticas pedagógicas atuais combinam temas clássicos — como cartografia e regionalização — com problemáticas contemporâneas, como mudanças climáticas, fluxos migratórios, transformações urbanas e rurais, consumo, sustentabilidade, diversidade cultural e justiça socioambiental. O objetivo é fortalecer a interdisciplinaridade e conectar a Geografia às demais áreas do conhecimento, proporcionando uma visão mais integrada da realidade.

Nesse contexto, espera-se que os alunos desenvolvam competências críticas e propositivas, utilizando tecnologias digitais, como Sistemas de Informação Geográfica (SIG) e plataformas de geovisualização, para interpretar fenômenos espaciais (CALLAI, 2008).

Do ponto de vista epistemológico, as abordagens contemporâneas dialogam com o pós-estruturalismo (SOJA, 1989), a Geografia Cultural (MASSEY, 1994), a Geografia de Gênero (CARLOS, 2015) e a Geografia Ambiental, que enfatiza as interações entre sociedade e natureza.

Críticas à BNCC, como as de VESENTINI (2016) e CALLAI (2013), alertam para riscos de padronização e tecnicismo, mas reconhecem o vigor da disciplina em lidar com desafios emergentes, como a pandemia de COVID-19, que revelou desigualdades espaciais profundas (CALLAI, 2008; CAVALCANTI, 2019).

Essa evolução demonstra que o ensino de Geografia no Brasil é um campo dinâmico, em constante diálogo com as transformações sociais, as inovações teóricas e as demandas de uma educação voltada à formação crítica.

Para sintetizar essa trajetória, o Quadro 1 resume os principais aspectos de cada período — características conceituais, práticas pedagógicas, fundamentos epistemológicos e referências centrais — permitindo uma leitura comparativa das rupturas e continuidades que moldaram o ensino geográfico brasileiro.

**QUADRO 1 - EVOLUÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL: PRINCIPAIS ASPECTOS POR PERÍODO**

PERÍODO/ FASE	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	OBJETIVOS PRINCIPAIS	BASE EPISTEMOLÓGICA / TEÓRICA
Modelo Tradicional (até meados de 1960)	Geografia descritiva e memorizadora; foco em fatos estáticos sobre os territórios nacional e mundial; influenciada pelo positivismo europeu e formação do Estado-nação. Nacionalismo eurocêntrico e excludente de diversidades.	Identificação de elementos físicos (rios, montanhas, climas) e políticos (capitais, estados); aulas expositivas com cópia e memorização; uso de mapas, atlas e livros didáticos; avaliações por reprodução de dados.	Promover identidade nacional e cívica; fomentar patriotismo por meio do conhecimento geográfico.	Positivismo: neutralidade, objetividade e leis gerais; geografia como ciência factual, sem análises sociais. (Cavalcanti, 1985; Ab'Sáber, 1992; Singer, 2000).
Fase técnico-científica (1960-1970)	Ascensão da geografia quantitativa; instrumento de planejamento territorial e controle estatal; alinhada ao desenvolvimentismo e ao regime militar (LDB, 1971). Foco em organização do território.	Conceitos como sistemas, fluxos e redes; uso de cartografia analítica, tabelas, gráficos, estatísticas e mapas temáticos; análise de migrações e industrialização.	Promover identidade nacional e cívica; fomentar patriotismo por meio do conhecimento geográfico.	Neopositivismo e teoria dos sistemas: modelos científicos e neutros para explicar o espaço; crítica à ocultação de relações de poder. (Moraes, 1997; Santos, 1978).
Perspectiva crítica (a partir dos anos 1980)	Análítica e interpretativa; ênfase em relações sociedade-espaço; influenciada pela redemocratização (PCNs, 1998; Constituição de 1988; LDB, 1996). Temas como desigualdades, conflitos e meio ambiente.	Aluno como sujeito ativo; pesquisa de campo e observação cotidiana; análise de textos, imagens, músicas e filmes; superação do conteudismo.	Formar cidadãos críticos e transformadores; compreender e intervir na realidade social e espacial.	Análise materialista histórica e dialética (espaço como produto de relações sociais); geografia humanista (espaço vivido e subjetividade). (Sposito, 2005; Santos, 2006; Yi-Fu Tuan, 1977; Granada, 2003).
Abordagens contemporâneas (atual, com BNCC 2017)	Combinação de fases anteriores com demandas globais (globalização, tecnologia, socioambiental); foco em competências e habilidades; interdisciplinaridade; temas como mudanças climáticas e justiça socioambiental. Críticas à padronização.	Temas clássicos (cartografia) e contemporâneos (migrações, sustentabilidade); uso de SIG e plataformas digitais; conexão com outras disciplinas.	Desenvolver competências críticas para um mundo interconectado; análise de processos globais e locais.	Pós-estruturalismo e pós-modernismo (perspectivas diversas); geografia cultural, de gênero/sexualidade e ambiental. Críticas à tecnicização. (Brasil, 2017; Soja, 1989; Massey, 1994; Vesentini, 2016; Callai, 2013; Cavalcanti, 2019).

Fonte: a autora (2025)

Essa síntese evidencia as rupturas epistemológicas que marcaram o percurso histórico da Geografia escolar: do positivismo descritivo à crítica dialética, culminando em uma abordagem híbrida e aplicada. Enquanto o modelo tradicional reforçava a construção do Estado-Nação e silenciava vozes marginalizadas, como as indígenas e

quilombolas, as abordagens contemporâneas incorporam perspectivas de coloniais, como propõe ALMEIDA (2015), ao criticar o eurocentrismo e valorizar territorialidades plurais.

Assim, a evolução da Geografia escolar brasileira reflete a busca por um ensino mais sensível às realidades sociais e capaz de preparar os estudantes para os desafios do século XXI — como a crise climática no semiárido nordestino e a expansão urbana nas metrópoles. No entanto, a BNCC se apresenta como um ponto de inflexão: um esforço de inovação que, ao mesmo tempo, demanda vigilância crítica para evitar retrocessos na formação emancipatória.

## 1.2 A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ

O ensino de Geografia vai além da simples transmissão de informações: constitui um instrumento fundamental para a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos. A disciplina possibilita aos estudantes compreenderem o espaço geográfico como resultado dinâmico das interações entre sociedade e natureza, desenvolvendo a capacidade de analisar os impactos das ações humanas em diferentes escalas — local, regional, nacional e global — e de reconhecer como essas ações se refletem na vida coletiva.

Ao estudar, por exemplo, a segregação socioespacial nas favelas do Rio de Janeiro, o aluno não apenas identifica elementos físicos do espaço, mas é levado a questionar as estruturas de desigualdade que perpetuam essas realidades, exercitando empatia e pensamento propositivo.

De acordo com CAVALCANTI (2019), o ensino de Geografia deve ir além da mera transmissão de conteúdos factuais. Para a autora, a disciplina precisa estimular o desenvolvimento de capacidades analíticas e interpretativas que permitam ao aluno “compreender o mundo vivido, as múltiplas territorialidades e as dinâmicas socioambientais que compõem a vida cotidiana dos sujeitos” (CAVALCANTI, 2019, p. 67).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica deve proporcionar aos estudantes a identificação e a análise das desigualdades socioespaciais, como as de renda e

acesso a serviços, além da reflexão sobre conflitos territoriais — como as questões agrárias e os movimentos sociais urbanos —, compreendendo as lógicas e interesses que se confrontam no espaço. Também é essencial promover o estudo dos problemas ambientais, tanto urbanos quanto rurais, abordando temas como a poluição dos rios, o desmatamento, a segregação socioespacial e o êxodo rural, buscando caminhos de sustentabilidade e justiça ambiental.

Segundo SANTOS (2006), “ensinar Geografia é ensinar a ler o mundo”. Essa leitura crítica revela que a paisagem não é mera aparência, mas o resultado de processos históricos, econômicos e culturais entrelaçados. Ao compreender essas dinâmicas, o estudante desenvolve uma visão aprofundada dos fenômenos ao seu redor e reconhece seu papel como agente transformador. O conhecimento geográfico, portanto, estimula a participação em debates públicos, a proposição de soluções para problemas locais — como projetos de hortas comunitárias em escolas periféricas — e o engajamento em movimentos sociais, fortalecendo a consciência socioespacial indispensável à cidadania plena.

A ampliação do conhecimento geográfico, além do senso comum, requer práticas pedagógicas intencionais e reflexivas. LACOSTE (1988), em “A Geografia, isso serve, antes de mais nada, para fazer a guerra”, e MOREIRA, R. (2006), em “Geografia Escolar: Bases Teóricas e Práticas”, destacam que compreender a espacialidade do mundo exige instrumentalização conceitual e metodológica, articulando a interdependência entre fatos sociais e naturais, distribuídos de forma desigual no espaço. Cabe, portanto, ao professor contextualizar os conceitos geográficos, relacionando-os com a realidade dos alunos e aplicando-os a situações concretas.

As práticas pedagógicas também devem valorizar o conhecimento prévio dos estudantes, confrontando-o com o conhecimento científico de modo a promover a reflexão crítica. Para LIBÂNEO (2013), essa valorização é essencial para que o processo de ensino-aprendizagem se torne significativo, permitindo que o aluno estabeleça conexões entre suas experiências cotidianas e os conteúdos escolares e, assim, construa conhecimento de forma ativa.

Dessa maneira, a Geografia escolar, quando orientada por uma perspectiva crítica e emancipatória, contribui para o desenvolvimento de competências essenciais à vida em sociedade — como o pensamento sistêmico, a capacidade de análise multiescalar e a valorização da diversidade socioambiental. Conforme SANTOS

(2006), a Geografia crítica busca compreender as relações sociais e espaciais de maneira integrada, indo além da simples descrição do espaço para analisar as contradições e dinâmicas que o compõem.

Essa formação é indispensável para que crianças e jovens participem de forma ativa na vida pública, compreendendo as implicações das decisões políticas e econômicas que moldam o espaço e exercendo plenamente seus direitos e deveres como cidadãos conscientes e atuantes. Nessa mesma linha, DEMÉTRIO (2002) defende que a educação crítica deve formar sujeitos autônomos e reflexivos, capazes de reconhecer a complexidade dos fenômenos sociais e espaciais.

O objetivo central é que o estudante aprenda a interpretar fatos e acontecimentos como produtos de múltiplos determinantes — sociais, econômicos, culturais e espaciais —, compreendendo que o espaço é parte constitutiva dessas relações. Essa perspectiva se articula com o pensamento de SANTOS (2006), para quem o espaço resulta das interações entre as dimensões sociais, políticas e culturais, demandando uma análise multicausal e contextualizada.

Em síntese, a Geografia não ocupa posição periférica no currículo escolar; ao contrário, constitui-se como eixo fundamental para uma educação que prepara o indivíduo para viver em um mundo interconectado. A pandemia de COVID-19, por exemplo, evidenciou desigualdades espaciais profundas, como a diferença na distribuição de vacinas entre capitais e cidades do interior. Ao fomentar uma formação cidadã e crítica, a Geografia contribui para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável.

## **2. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: FUNDAMENTOS E OBJETIVOS**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que se consolidou como um dos pilares da educação brasileira contemporânea. Sua principal finalidade é definir um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica — da Educação Infantil ao Ensino Médio.

De acordo com LIBÂNEO (2013) e NÓVOA (2010), a existência de uma base curricular comum é condição essencial para promover a equidade educacional, assegurando que todos os alunos tenham acesso a um conjunto mínimo de saberes que garantam aprendizagens significativas, contextualizadas e socialmente relevantes.

A BNCC está fundamentada na legislação educacional brasileira e concretiza princípios já estabelecidos em normas anteriores. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Nesse contexto, a BNCC busca assegurar esse direito ao definir as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas a todos os estudantes, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes (BRASIL, 1988; SAVIANI, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) reforça esse princípio ao prever, em seu artigo 26, a necessidade de uma base comum para os currículos do ensino fundamental e médio. A BNCC, portanto, representa a concretização desse dispositivo legal, detalhando os componentes dessa base e orientando as redes de ensino na organização de seus currículos (BRASIL, 1996; LIBÂNEO, 2013).

Além de seu amparo jurídico, a BNCC apoia-se em princípios pedagógicos voltados para uma formação mais abrangente e significativa. Conforme o Ministério da Educação (BRASIL, 2017), a Base busca superar a fragmentação curricular e a simples transmissão de conteúdos, priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades que capacitem os alunos a resolverem problemas, pensar criticamente,

comunicar-se de forma eficaz e participar da vida em sociedade de modo autônomo e solidário.

Essa proposta dialoga diretamente com as concepções de educação crítica e emancipatória defendidas por FREIRE (1996), para quem a educação deve ser um processo de libertação, promovendo a autonomia, a reflexão e a transformação social.

A BNCC estrutura-se em dez competências gerais, que compõem a essência de sua proposta pedagógica e atravessam todas as áreas do conhecimento e etapas da Educação Básica. Essas competências articulam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, buscando formar cidadãos éticos, criativos e conscientes, preparados para atuar no mundo contemporâneo (BRASIL, 2018; PERRENOUD, 2000).

As dez Competências Gerais da BNCC são:

**Conhecimento:** valorizar e utilizar os saberes historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital, de modo a compreender a realidade, continuar aprendendo e contribuir para uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

**Pensamento científico, crítico e criativo:** exercitar a curiosidade intelectual e adotar métodos de investigação, análise crítica, imaginação e criatividade, elaborando hipóteses e soluções fundamentadas em diferentes áreas do conhecimento.

**Repertório cultural:** valorizar e apreciar as diversas manifestações artísticas e culturais — locais, nacionais e globais — e participar de práticas de produção artístico-cultural.

**Comunicação:** utilizar diferentes linguagens — verbal, corporal, visual, sonora e digital — para expressar ideias, compartilhar informações e construir sentidos em diferentes contextos.

**Cultura digital:** compreender e utilizar tecnologias digitais de modo crítico, ético e criativo nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares.

**Trabalho e projeto de vida:** compreender as relações do mundo do trabalho e realizar escolhas conscientes e responsáveis, alinhadas à cidadania e à autonomia pessoal.

**Argumentação:** formular e defender ideias e pontos de vista com base em dados e informações confiáveis, promovendo o diálogo, os direitos humanos e a responsabilidade socioambiental.

**Autoconhecimento e autocuidado:** reconhecer e cuidar de si, compreender suas emoções e respeitar as dos outros, buscando equilíbrio físico e emocional.

Empatia e cooperação: valorizar a diversidade e promover o diálogo, a solidariedade e o respeito aos direitos humanos, solucionando conflitos de forma colaborativa.

Responsabilidade e cidadania: agir de forma ética, democrática e sustentável, tomando decisões pautadas em princípios de justiça social e solidariedade.

No campo da Geografia, as diretrizes da BNCC refletem a tentativa de conciliar práticas tradicionais — centradas na leitura cartográfica e na observação da paisagem — com abordagens contemporâneas voltadas à sustentabilidade, à diversidade e às tecnologias digitais.

Segundo SANTOS (2006), a Geografia, por sua natureza interdisciplinar, desempenha papel central na compreensão das interações entre sociedade e natureza, sendo essencial para o desenvolvimento de competências que possibilitam interpretar criticamente o mundo. Essa integração entre tradição e contemporaneidade torna a disciplina um componente fundamental para o desenvolvimento das competências previstas na BNCC.

Como exemplo, a quinta competência geral, relacionada à cultura digital, pode ser desenvolvida por meio do uso de geotecnologias, como os Sistemas de Informação Geográfica (SIG) e o Sistema de Posicionamento Global (GPS). Esses recursos potencializam a leitura, interpretação e produção de informações espaciais, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e contextualizado (IBGE, 2019; SILVA, 2020).

Da mesma forma, a sétima competência, que aborda a argumentação, é trabalhada na Geografia por meio da análise crítica de dados espaciais e da construção de explicações fundamentadas sobre os fenômenos socioespaciais. Para DEMÉTRIO (2002) e LIBÂNEO (2013), o desenvolvimento da capacidade argumentativa é essencial ao processo educativo, pois estimula o raciocínio crítico e o engajamento reflexivo do aluno.

A implementação dessas orientações, contudo, suscita debates no campo acadêmico, especialmente no que se refere à autonomia docente e à contextualização curricular. NÓVOA (2010) E TARDIF (2014) destacam que a autonomia do professor é indispensável para adaptar as diretrizes às realidades locais e às necessidades dos estudantes, tornando o ensino mais significativo e coerente com o contexto social.

Essa autonomia, no entanto, só se concretiza quando acompanhada de formação continuada e condições adequadas de trabalho, que permitam ao docente

exercer um papel criativo e reflexivo. Somente assim o currículo poderá ser verdadeiramente contextualizado e contribuir para a formação integral dos estudantes.

## 2.1 AS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA GEOGRAFIA NA BNCC

Para o componente curricular de Geografia no Ensino Fundamental, a BNCC define competências específicas, que representam o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores esperados ao término dessa etapa. Essas competências articulam os saberes próprios da Geografia, conectando-os à realidade dos alunos e às demandas sociais do presente.

Segundo LIBÂNEO (2013), as competências educacionais devem integrar múltiplas dimensões do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem significativa e contextualizada, que supere a mera memorização de conteúdo.

Essas competências específicas organizam-se em torno de eixos fundamentais da disciplina — o conhecimento cartográfico, a compreensão das dinâmicas territoriais, a análise das relações socioambientais e o uso de tecnologias digitais na leitura e interpretação do espaço geográfico.

Para SANTOS (2006), a Geografia, como ciência que estuda as interações entre sociedade e natureza, deve oferecer aos alunos uma visão crítica e sistêmica do mundo, considerando as múltiplas escalas e dimensões dos fenômenos espaciais.

A BNCC detalha cada uma dessas competências, exemplificando-as com habilidades específicas que orientam a prática docente. Essa estrutura demonstra como os princípios da Base podem ser traduzidos em ações pedagógicas concretas, promovendo uma educação geográfica coerente com as demandas contemporâneas.

Conforme DEMÉTRIO (2002) E NÓVOA (2010), essa articulação entre teoria e prática é essencial para que o processo de ensino-aprendizagem se torne efetivamente transformador, unindo o rigor científico à realidade vivida pelos alunos.

### 2.1.1 COMPREENDER A ATUAÇÃO HUMANA NA PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Essa competência refere-se à capacidade do estudante de reconhecer que o espaço geográfico não é algo natural ou dado, mas uma construção social, resultante

das ações e interações humanas ao longo da história. Trata-se de compreender como diferentes sociedades, em distintos contextos e épocas, transformam o meio para atender às suas necessidades e interesses.

Conforme SANTOS (2006), o espaço é produzido historicamente pelas sociedades, que o modificam de acordo com seus modos de vida e com as formas de organização econômica, política e cultural.

Entre as habilidades relacionadas a essa competência, destacam-se:

(EF06GE01) comparar as modificações das paisagens nos lugares de vivência e em outros espaços, reconhecendo diferentes ritmos de transformação;

(EF07GE09) interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, incluindo fluxos, para analisar a distribuição populacional e as atividades econômicas no Brasil, considerando as desigualdades regionais.

Essa competência permite debater processos como a urbanização acelerada, a expansão das fronteiras agrícolas, a industrialização e a globalização, compreendendo seus efeitos na reestruturação do espaço. Além disso, evidencia que a produção do espaço pode gerar avanços, mas também problemas socioambientais. DEMÉTRIO (2002) E LIBÂNEO (2013) reforçam a importância de uma análise crítica dessas transformações, para que o ensino de Geografia contribua com a formação de cidadãos conscientes e participativos.

## 2.1.2 IDENTIFICAR E ANALISAR DIFERENTES TIPOS DE PAISAGEM E SUAS TRANSFORMAÇÕES NO TEMPO

Essa competência busca desenvolver a capacidade de observar, descrever e interpretar as paisagens, entendendo-as como resultado da interação entre elementos naturais e culturais, sempre em processo de transformação. Segundo SANTOS (2006), as paisagens expressam as dinâmicas sociais e ambientais, refletindo as relações históricas entre natureza e sociedade.

Entre as habilidades associadas, destacam-se:

(EF06GE02) analisar as transformações das paisagens naturais e antrópicas em diferentes lugares, identificando os fatores que as condicionam;

(EF07GE01) examinar a distribuição territorial da população brasileira e suas mudanças, considerando as migrações internas e externas.

Essa competência permite discutir temas atuais como as mudanças climáticas, a degradação ambiental, o patrimônio cultural e natural e os efeitos das transformações econômicas e demográficas — como o crescimento populacional, o êxodo rural e a expansão do agronegócio e do turismo. A abordagem reforça a perspectiva crítica da Geografia, que compreende as paisagens como expressões de interações complexas entre fatores naturais e sociais (DEMETRIO, 2002; LIBÂNEO, 2013).

### 2.1.3 COMPREENDER A INTERAÇÃO SOCIEDADE-NATUREZA, CONSIDERANDO SUSTENTABILIDADE E PRESERVAÇÃO AMBIENTAL

Essa competência enfatiza a relação recíproca entre as sociedades humanas e o meio ambiente, promovendo uma visão crítica sobre a necessidade de conciliar desenvolvimento e conservação. Para SANTOS (2006), compreender as interações socioambientais é essencial para despertar uma consciência reflexiva a respeito dos impactos das atividades humanas sobre os ecossistemas e da urgência de práticas sustentáveis.

Entre as habilidades correspondentes, destacam-se:

(EF06GE09) levantar e analisar dados sobre a diversidade de paisagens e modos de vida, identificando as relações entre ambiente e práticas culturais;

(EF08GE09) investigar os impactos socioambientais de diferentes atividades econômicas no Brasil, propondo ações mitigadoras.

Essa competência favorece a discussão de temas como mudanças climáticas, conservação dos recursos naturais (água, solo e biodiversidade) e desastres socioambientais, como enchentes e deslizamentos. Também destaca a importância da educação ambiental e do consumo consciente para a formação de cidadãos responsáveis e críticos (DEMETRIO, 2002; LIBÂNEO, 2013).

#### 2.1.4 UTILIZAR TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA EXPLORAR E INTERPRETAR DADOS GEOGRÁFICOS

Essa competência reconhece a importância crescente das tecnologias da informação e das geotecnologias na prática geográfica contemporânea. Como afirma SILVA (2020), o domínio desses recursos é fundamental para compreender e representar o espaço geográfico, ampliando as possibilidades de investigação e análise territorial.

Entre as habilidades correspondentes, encontram-se:

(EF07GE10) utilizar mapas, imagens de satélite e ferramentas digitais para analisar a distribuição e a dinâmica dos elementos naturais e sociais;

(EF09GE12) compreender a importância das redes de transporte e comunicação na organização do espaço geográfico brasileiro, considerando os fluxos de pessoas, mercadorias e informações.

Essa competência insere o estudante na cultura digital, permitindo-lhe analisar dados georreferenciados, acompanhar fenômenos em tempo real — como o monitoramento ambiental e sanitário — e desenvolver pensamento computacional aplicado à Geografia. Assim, amplia-se a capacidade analítica e crítica dos alunos frente aos desafios do século XXI (LIBÂNEO, 2013; SANTOS, 2006).

#### 2.1.5 VALORIZAR A DIVERSIDADE CULTURAL E TERRITORIAL, RECONHECENDO IDENTIDADES E PATRIMÔNIOS LOCAIS

Essa competência propõe o reconhecimento e o respeito às múltiplas manifestações culturais e formas de ocupação do espaço, evidenciando a importância da diversidade de identidades e da preservação dos patrimônios materiais e imateriais. De acordo com SANTOS (2006), a diversidade cultural é um elemento central na construção do espaço geográfico, expressando as distintas maneiras pelas quais os grupos sociais se relacionam com o território.

Entre as habilidades associadas, destacam-se:

(EF06GE02) analisar as transformações das paisagens naturais e antrópicas, identificando os fatores que as influenciam;

(EF07GE08) compreender a formação socioespacial do Brasil, reconhecendo as relações entre diversidade cultural e características geográficas.

Essa competência possibilita discutir temas como multiculturalismo, interculturalidade, a valorização dos povos e comunidades tradicionais — indígenas, quilombolas e ribeirinhos —, a preservação dos patrimônios históricos e ambientais e os impactos da globalização, que tanto pode homogeneizar quanto reforçar identidades locais. Assim, contribui para a formação de cidadãos conscientes da importância da diversidade cultural e da justiça socioespacial (DEMETRIO, 2002; LIBÂNEO, 2013).

Essas competências, ao serem desdobradas em habilidades específicas para cada ano do Ensino Fundamental, garantem uma progressão coerente do aprendizado geográfico, promovendo uma compreensão crítica e contextualizada do espaço e dos processos que o constituem. O conhecimento geográfico, aplicado à leitura e à transformação da realidade, torna-se, portanto, uma ferramenta essencial para compreender e intervir nos desafios do mundo contemporâneo.

## 2.2 COMPARAÇÕES COM OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS)

Antes da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino brasileiro era orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento que norteou as práticas pedagógicas por quase duas décadas. A comparação entre esses dois referenciais é fundamental para compreender as transformações na concepção de currículo e as implicações que elas trouxeram à prática docente e à organização curricular.

Publicados em 1998, os PCNs marcaram um importante momento de consolidação das diretrizes educacionais no país. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 1998), tratava-se de um documento com caráter de orientação e referência, sem obrigatoriedade integral. Assim, funcionava como um guia para escolas e professores, oferecendo sugestões de organização pedagógica. No campo da Geografia, os PCNs propuseram eixos temáticos amplos — como natureza e

sociedade, conexões e escalas e representação espacial —, distribuídos em blocos de conteúdo que buscavam integrar diferentes dimensões do conhecimento geográfico.

O enfoque pedagógico dos PCNs estava centrado na interdisciplinaridade e na contextualização, valorizando a autonomia docente na elaboração do currículo local. Como destaca CALLAI (1999), o professor era concebido como um intelectual e mediador, capaz de articular saberes e realidades distintas. O documento, de caráter menos prescritivo, concedia liberdade na escolha de conteúdos e metodologias, estimulando adaptações às especificidades regionais e o reconhecimento dos saberes locais.

No que se refere à avaliação, o modelo dos PCNs privilegiava o aspecto formativo, com ênfase no acompanhamento do processo de aprendizagem e na construção do conhecimento. Ademais, o documento compreendia o conhecimento como construção social, incentivando a problematização e a pesquisa como práticas pedagógicas essenciais (MOREIRA, A. A., 2006).

Em contraste, a BNCC, homologada em 2017, assumiu um papel de natureza distinta. Diferentemente dos PCNs, trata-se de um documento normativo e obrigatório, válido para todas as redes de ensino — públicas e privadas —, estabelecendo um padrão nacional de aprendizagens consideradas essenciais. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2017), sua estrutura organiza-se em dez Competências Gerais, além de Competências Específicas por área do conhecimento — sete delas referentes à Geografia —, acompanhadas de habilidades detalhadas por ano e etapa escolar.

Essa configuração confere à BNCC um maior grau de detalhamento em relação ao que os estudantes devem aprender, deslocando o foco pedagógico para o desenvolvimento de competências e habilidades. Contudo, conforme observam LIMA e SILVA (2019), o excesso de detalhamento pode limitar a autonomia docente, reduzindo o professor à condição de executor de um currículo previamente definido.

No campo da avaliação, a BNCC tende à padronização, uma vez que suas habilidades se relacionam diretamente com as avaliações externas de larga escala, que mensuram resultados de aprendizagem de forma comparativa. Embora o documento enfatize a importância da contextualização e do respeito à diversidade regional, sua natureza prescritiva pode dificultar a adaptação curricular em determinadas realidades locais.

Enquanto os PCNs entendiam o conhecimento como um processo investigativo e socialmente construído, a BNCC o define como um conjunto de aprendizagens essenciais voltadas à formação de competências aplicáveis. Dessa forma, os PCNs atuavam como uma referência orientadora, assegurando maior liberdade pedagógica, ao passo que a BNCC assume um modelo mais centralizado e normativo, buscando a uniformização das aprendizagens.

Em síntese, os PCNs e a BNCC refletem contextos distintos das políticas educacionais brasileiras. Os primeiros priorizavam a flexibilidade e a valorização da diversidade, enquanto a segunda busca garantir a equidade e a padronização curricular. Se por um lado a BNCC visa assegurar o direito de todos a uma educação de qualidade, por outro, impõe o desafio de preservar a autonomia docente e a capacidade de contextualizar o ensino às diferentes realidades do país.

Nesse sentido, a efetividade da BNCC dependerá de como as redes de ensino e os professores conseguirão equilibrar a obrigatoriedade da Base com a flexibilidade pedagógica necessária para um ensino de Geografia que se mantenha crítico, reflexivo e comprometido com a formação cidadã.

**Quadro 2 - BNCC x PCNs no Ensino de Geografia**

Aspectos	PCNs (1998)	BNCC (2017)
Natureza do documento	Documento orientador, com caráter <b>flexível e sugestivo</b> .	Documento <b>normativo e obrigatório</b> , que define aprendizagens essenciais.
Organização curricular	Estruturado por <b>temas transversais e objetivos gerais</b> .	Estruturado por competências e habilidades específicas para cada etapa.
Papel do professor	<b>Autonomia</b> para selecionar e adaptar conteúdos conforme o contexto local.	<b>Padronização maior</b> ; o professor deve seguir as habilidades e competências definidas.
Abordagem pedagógica	Ênfase na <b>formação cidadã</b> , interdisciplinaridade e contextualização.	Ênfase em <b>competências</b> , uso de <b>tecnologias</b> e <b>avaliação por resultados</b> .
Concepção de Geografia	Baseada na Geografia Crítica, voltada à leitura e interpretação do espaço.	Mantém a Geografia Crítica, mas com <b>ênfase em habilidades práticas e aplicadas</b> .
Contribuição principal	Introduziu a ideia de <b>currículo integrado e interdisciplinar</b> .	Define <b>aprendizagens mínimas comuns</b> e busca garantir <b>equidade nacional</b> .
Limitação apontada	Falta de clareza sobre avaliação e aplicação prática.	Redução da <b>autonomia docente</b> e risco de ensino <b>tecnicista</b> .

Fonte: a autora (2025)

### 2.3 OS PRINCIPAIS CONCEITOS DA GEOGRAFIA NA BNCC

No âmbito da Geografia, os conceitos de espaço geográfico, território, lugar e paisagem constituem pilares epistemológicos essenciais para compreender a realidade socioespacial.

O espaço geográfico é entendido como o objeto central da Geografia, formado pela interação dinâmica entre sociedade e natureza em constante transformação (SANTOS, 2002). O território, por sua vez, associa-se diretamente às relações de poder e ao controle do espaço exercido por diferentes atores sociais (CASTRO, 2005).

O lugar representa a dimensão da vivência e da identidade, configurando-se como o espaço de relações cotidianas e significações pessoais (MOREIRA, R. 2006; CALLAI, 2013). Já a paisagem é a expressão sensível do espaço, perceptível pelos sentidos e marcada pela ação conjunta de elementos naturais e sociais (CORRÊA, 1995).

Esses quatro conceitos articulam-se entre si e sustentam a base epistemológica da Geografia, orientando tanto a pesquisa acadêmica quanto as

práticas pedagógicas. Sua compreensão integrada é essencial para que o estudante desenvolva uma leitura crítica do mundo, articulando teoria e realidade.

A BNCC reconhece a centralidade desses conceitos e os incorpora às suas competências específicas e habilidades. Ao estruturar o ensino geográfico em torno de competências, a Base propõe que o aluno mobilize essas categorias na análise e interpretação do espaço, promovendo uma aprendizagem progressiva e contextualizada.

Durante o Ensino Fundamental, esses conceitos aparecem de forma recorrente:

**Espaço geográfico:** categoria que atravessa todas as competências. A BNCC propõe que o estudante compreenda o espaço como resultado da interação entre sociedade e natureza, capaz de ser analisado e transformado. Exemplos incluem a Competência Específica 1 (“Compreender a atuação humana na produção e organização do espaço”) e a Competência Específica 6 (“Utilizar tecnologias digitais para explorar e interpretar dados geográficos”) (BRASIL, 2017).

**Paisagem:** aparece com maior ênfase nos anos iniciais, quando a observação e a descrição são centrais. A Competência Específica 2 (“Identificar e analisar diferentes tipos de paisagem e suas transformações no tempo”) reflete essa abordagem. Habilidades como “Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e em outros lugares” (EF06GE01) reforçam a análise das transformações paisagísticas (CALLAI, 2013).

**Lugar:** está associado à experiência e à identidade do estudante, especialmente nos anos iniciais. A BNCC orienta que os alunos reconheçam o lugar como espaço de vivências e pertencimento. Habilidades como “Levantar e analisar dados sobre a diversidade de paisagens e modos de vida em diferentes lugares” (EF06GE09) exemplificam essa relação (MOREIRA, R. 2006).

**Território:** vincula-se à organização política, econômica e social do espaço, além das relações de poder. A Competência Específica 4 (“Reconhecer e analisar desigualdades socioespaciais e conflitos territoriais”) e habilidades como “Analisar a distribuição da população brasileira no território, identificando desigualdades sociais e econômicas” (EF07GE07) tratam desse conceito (CASTRO, 2005).

Embora a BNCC incorpore esses conceitos, autores como AB’SÁBER (2010) e SPOSITO (2018) apontam limitações em sua abordagem, que tende a enfatizar aspectos descritivos e operacionais em detrimento de uma reflexão crítica mais

profunda. Essa tendência pode reduzir o potencial da Geografia como disciplina transformadora, priorizando a padronização em vez da problematização das contradições socioespaciais.

### **3. CRÍTICAS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA BNCC**

#### **3.1 AS PRINCIPAIS CRÍTICAS À BNCC**

Desde sua homologação em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido alvo de intensos debates e críticas de educadores, pesquisadores e entidades ligadas à educação. Essas críticas abrangem desde a concepção e o processo de elaboração do documento até os impactos de sua implementação na qualidade e na finalidade da educação brasileira — especialmente no que diz respeito à formação crítica e contextualizada dos estudantes.

Uma das críticas mais recorrentes diz respeito ao processo de construção da BNCC. Embora tenham ocorrido consultas públicas e a colaboração de especialistas em diferentes momentos, diversos autores apontam que a etapa final foi centralizada e pouco representativa. OLIVEIRA (2020) observa que o texto final resultou de ajustes técnicos e políticos que, em muitos casos, desconsideraram contribuições significativas oriundas das consultas públicas e dos debates acadêmicos. Tal condução gerou a percepção de que o documento foi imposto de forma vertical, sem o diálogo democrático necessário com os professores — principais sujeitos da educação básica. A ausência de um processo amplamente participativo levanta dúvidas sobre a legitimidade da BNCC e sua capacidade de refletir a diversidade das realidades educacionais brasileiras. PADILHA (2018) acrescenta que a falta de construção coletiva compromete a adesão e a efetivação de suas propostas.

Outro ponto amplamente questionado refere-se ao nível de detalhamento do documento. Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que ofereciam um referencial aberto e interpretativo, a BNCC é frequentemente percebida como um instrumento de padronização excessiva. CALLAI (2013) e CAVALCANTI (2019) apontam que, ao definir de forma rígida um conjunto de competências e habilidades para cada etapa, a Base reduz a autonomia docente. O professor, antes

responsável por selecionar e adaptar conteúdos conforme o contexto local, passa a atuar como mero executor de um currículo previamente estabelecido.

Essa limitação da autonomia restringe a capacidade do professor de contextualizar o ensino e de trabalhar a partir das experiências e saberes prévios dos alunos — elementos fundamentais no ensino de Geografia. O risco, conforme SPOSITO (2018), é que a diversidade cultural e territorial brasileira seja sacrificada em nome de uma padronização que, na prática, pode aprofundar desigualdades ao ignorar as particularidades locais.

Entre as críticas mais profundas, destaca-se a preocupação com o enfraquecimento do caráter crítico e emancipador da educação geográfica. Pesquisadores apontam que a BNCC se insere em uma lógica tecnicista e neoliberal, que concebe a educação como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho e o currículo como ferramenta de controle. VESENTINI (2016) argumenta que reformas como a BNCC refletem uma racionalidade neoliberal, na qual a educação é tratada como produto e o currículo reduzido a um conjunto de competências e habilidades “vendáveis”. Essa perspectiva transforma o processo educativo em mero treinamento, esvaziando seu potencial crítico e formador.

Para a Geografia, isso implica o risco de transformar conceitos centrais — como espaço, território, lugar e paisagem — em noções descritivas e instrumentais, desvinculadas das relações de poder, desigualdades e contradições que lhes conferem sentido. CALLAI (2013) defende que o ensino de Geografia deve partir do “lugar” vivido pelo aluno como ponto de partida para a leitura crítica do mundo. Segundo a autora, quando a BNCC fragmenta o conhecimento em habilidades específicas e descontextualizadas, corre-se o risco de esvaziar o conteúdo crítico da disciplina. O conceito de “lugar”, por exemplo, perde sua dimensão simbólica e social quando reduzido apenas ao espaço de vivência, sem explorar as memórias e os conflitos que o constituem.

A autora ainda observa que a ênfase excessiva no o que aprender faz a BNCC negligenciar o como aprender e o para que aprender, enfraquecendo o potencial reflexivo dos conceitos geográficos. Essa crítica se soma à de HYBSEN (2021), que denuncia a ênfase nas avaliações externas padronizadas — como o SAEB e a Prova Brasil —, as quais não captam a complexidade do pensamento geográfico. A pressão por bons resultados induz escolas e professores a priorizarem conteúdos cobrados em testes, em detrimento de abordagens investigativas e criativas.

Em síntese, as críticas à BNCC são diversas, mas convergem em torno de três eixos: a centralização do processo de elaboração, o engessamento curricular e o enfraquecimento do caráter crítico da educação. Para que a BNCC cumpra seu propósito de garantir equidade sem reduzir a complexidade da prática docente, é imprescindível um esforço contínuo de reflexão e diálogo entre gestores, professores e pesquisadores, de modo a conciliar a padronização necessária com a flexibilidade indispensável ao ensino geográfico crítico.

### 3.2 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

A implementação da BNCC vai além de mudanças formais nas diretrizes educacionais: ela traz impactos concretos para o cotidiano escolar e para o trabalho docente, especialmente nas redes públicas. As condições materiais e estruturais de muitas escolas brasileiras tornam o cumprimento das propostas da Base um desafio cotidiano.

Embora a BNCC declare o objetivo de promover uma educação de qualidade e equitativa, sua efetivação esbarra em problemas estruturais que recaem diretamente sobre os professores. Em muitas escolas públicas — especialmente nas zonas rurais e periferias urbanas — faltam recursos básicos para a adoção de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares e o uso de tecnologias digitais. O Censo Escolar de 2022 (INEP/MEC) revela turmas superlotadas, bibliotecas precárias e carência de equipamentos tecnológicos adequados, dificultando o desenvolvimento das habilidades previstas, como o uso de geotecnologias (Sistemas de Informação Geográfica) ou a análise de imagens de satélite (BRANT DE CARVALHO, 2020).

Essas carências não são acidentais, mas refletem desigualdades estruturais históricas. SAVIANI (2008), em “Escola e Democracia”, critica a priorização de investimentos em avaliações padronizadas em detrimento da infraestrutura escolar, o que perpetua um modelo educacional excludente. Em Geografia, isso se traduz na impossibilidade de realizar atividades essenciais, como saídas de campo, observações diretas e análises territoriais locais. TARDIF (2014), em “Saberes Docentes e Formação Profissional”, observa que a sobrecarga de trabalho e as condições precárias reduzem a autonomia docente, impedindo a contextualização das competências previstas.

HYBSEN (2021) acrescenta que a pressão por resultados em avaliações externas reforça práticas superficiais de ensino, centradas no cumprimento de metas numéricas. Segundo o Censo Escolar (2022), cerca de 40% das escolas públicas urbanas não possuem infraestrutura tecnológica adequada — o que torna inviável a integração de recursos digitais essenciais à BNCC.

Diante desse cenário, a efetivação da Base exige investimentos estruturais e formação continuada de qualidade. CAVALCANTI (2019) defende que o professor precisa ser reconhecido como mediador crítico e não como mero executor. No entanto, muitas formações ofertadas são pontuais, descontextualizadas e insuficientes para promover mudanças reais na prática docente. Além disso, a sobrecarga de tarefas administrativas e o pouco tempo para planejamento comprometem a qualidade do trabalho pedagógico.

O caráter prescritivo da BNCC também gera preocupações quanto à autonomia docente. Ao detalhar minuciosamente o que deve ser ensinado em cada ano, o documento tende a reduzir a liberdade de adaptação do professor às realidades de seus alunos. Um currículo excessivamente rígido torna-se pouco significativo, pois desconsidera a riqueza da diversidade cultural e socioespacial brasileira.

Outro ponto crítico está na vinculação entre a BNCC e o sistema de avaliações externas, que mede o desenvolvimento das competências e habilidades. Essa relação cria uma pressão institucional por resultados, levando muitas escolas a priorizarem o ensino voltado à prova. Nessa lógica, o professor é induzido a abordar conceitos de forma superficial, sacrificando a reflexão crítica e o aprofundamento teórico.

No ensino de Geografia, isso se manifesta na simplificação de conceitos complexos como lugar, território e espaço geográfico, tratados de forma descritiva e pouco analítica. Além disso, a ênfase em indicadores mensuráveis acaba por desvalorizar dimensões mais amplas da aprendizagem — como o desenvolvimento socioemocional, a criatividade e a capacidade de atuação cidadã —, que são menos passíveis de mensuração.

Assim, embora a BNCC apresente objetivos louváveis de equidade e qualidade, sua concretização depende de políticas que garantam formação docente crítica, infraestrutura adequada e valorização profissional. Sem esses elementos, corre-se o risco de transformar o documento em um instrumento normativo de difícil aplicação, distante das transformações necessárias à educação brasileira.

### 3.3 PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Apesar das críticas e desafios relacionados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é importante reconhecer que o documento também pode ser compreendido como uma oportunidade de renovação e reflexão sobre o ensino de Geografia. Suas diretrizes, quando interpretadas de modo crítico e criativo, podem transformar-se em instrumentos de inovação pedagógica, capazes de superar o risco da simples padronização. A existência de uma base comum, por si só, não garante o êxito ou o fracasso da prática docente; o que a torna significativa é a maneira como professores e redes de ensino a interpretam e aplicam, contextualizando-a em suas realidades (NÓVOA, 2010).

Segundo NÓVOA (2010), a autonomia docente é elemento essencial para que políticas curriculares, como a BNCC, se tornem instrumentos de equidade, especialmente em contextos diversos. É a capacidade de o professor adaptar as competências gerais e específicas à realidade local que permite tornar o currículo vivo. Assim, ao analisar, por exemplo, processos de migração interna no Norte Pioneiro, impulsionados por oportunidades industriais em Londrina, o docente pode articular as orientações da BNCC com temas regionais, atribuindo sentido e relevância social ao aprendizado.

Embora existam preocupações quanto ao possível engessamento curricular, o detalhamento das competências e habilidades proposto pela BNCC pode ser entendido como um ponto de partida sólido para práticas inovadoras, desde que o professor adote uma postura crítica e reflexiva. PERRENOUD (2000), em “Desenvolvimento de Competências na Escola”, salienta que competências não devem ser confundidas com listas de tarefas, mas vistas como oportunidades para desenvolver capacidades adaptativas e analíticas. No ensino de Geografia, isso significa criar experiências que integrem teoria e prática, como projetos interdisciplinares sobre a urbanização em cidades médias, a exemplo de Ponta Grossa, promovendo o engajamento dos alunos em temas de mobilidade e expansão urbana.

Os conceitos fundamentais da Geografia — espaço, território, lugar e paisagem —, aliados às competências específicas da disciplina, abrem amplas possibilidades para abordagens interdisciplinares e temáticas. Tais noções dialogam com questões

contemporâneas como sustentabilidade, globalização, diversidade cultural, urbanização e uso de tecnologias digitais. CALLAI (2013), em “Geografia Crítica e Currículo”, argumenta que a ressignificação crítica desses conceitos pode revitalizar a disciplina, aproximando-a da realidade dos estudantes. Um exemplo é o trabalho com o “lugar vivido” em atividades que discutem a gentrificação em periferias urbanas, como na Cidade Industrial de Curitiba, analisando os impactos socioambientais e culturais desse processo.

Quando bem compreendido, o desenvolvimento de competências estimula o uso de metodologias ativas, que ultrapassam a simples transmissão de conteúdo e promovem a investigação, a colaboração e a produção de saberes contextualizados. LIBÂNEO (2013), em “Didática”, defende que práticas como rodas de debate, pesquisas de campo e o uso de tecnologias acessíveis possibilitam que os estudantes atuem como coautores do conhecimento, e não como receptores passivos. Assim, se o professor for capaz de interpretar e adaptar criticamente as diretrizes da BNCC à sua realidade, o documento poderá servir como instrumento de avanço educacional, sobretudo em Geografia, onde a leitura crítica das paisagens e do território é central.

Nesse contexto, a formação docente assume papel decisivo. Investir em formação crítica e continuada é condição indispensável para que os professores consigam interpretar a BNCC sem perder o caráter emancipatório da disciplina. Educadores com essa formação são capazes de articular as diretrizes às realidades locais e às necessidades dos alunos, preservando a visão da Geografia como ciência que compreende o espaço enquanto produto social e transformável (SANTOS, 2006). TARDIF (2014), em “Saberes Docentes e Formação Profissional”, destaca que o professor deve ser entendido não como executor de tarefas, mas como mediador que integra os saberes prévios dos alunos à construção de novos conhecimentos.

A implementação da BNCC, portanto, deve ocorrer como um processo coletivo e dialógico dentro das escolas, e não como imposição vertical. É fundamental fortalecer espaços de diálogo, como reuniões pedagógicas, grupos de estudo e seminários, nos quais os professores possam discutir as diretrizes, compartilhar experiências e desenvolver estratégias conjuntas para o ensino de Geografia. OLIVEIRA (2020), em sua análise sobre a implementação da BNCC, evidencia que práticas participativas, como as observadas em redes municipais de Guarapuava, favorecem uma apropriação democrática do currículo. Nessas experiências, o diálogo coletivo permitiu adaptar competências socioambientais a contextos quilombolas de

regiões como Morretes e Antonina, no Vale do Ribeira, garantindo maior coerência entre as diretrizes e as realidades locais.

Esses espaços de troca permitem que o currículo seja negociado e ressignificado no cotidiano escolar, evitando a aplicação mecânica de modelos padronizados. É por meio desse diálogo permanente que o professor exerce plenamente sua autonomia e assegura que o ensino de Geografia mantenha sua função formativa e crítica, conectando-se à diversidade cultural e territorial do Paraná — das áreas litorâneas aos campos do Oeste.

Nessa perspectiva, o professor de Geografia deve assumir o papel de “intelectual crítico”, como defende GIROUX (1997) em “Os Professores como Intelectuais”. Para o autor, o educador não é mero transmissor de conteúdos, mas sujeito que compreende as relações entre educação e sociedade, questiona as estruturas de poder presentes em políticas como a BNCC e atua como agente de transformação social. Essa postura reflexiva permite subverter narrativas hegemônicas e adaptar o currículo para promover justiça e democracia. Um exemplo é o uso de competências sobre territórios para fomentar discussões sobre disputas agrárias no Oeste paranaense, como em Guarapuava, ampliando o debate para incluir as heranças culturais e históricas da região.

FREIRE (1996), em “Pedagogia da Autonomia”, lembra que “ensinar exige consciência do inacabamento”. Essa ideia é essencial para que o professor de Geografia perceba o currículo como ponto de partida, e não de chegada. Ao reconhecer o ensino como processo contínuo e dialógico, o docente reafirma seu papel político na construção de uma educação inclusiva e transformadora, capaz de integrar vozes e realidades diversas.

Dessa forma, as perspectivas para o ensino de Geografia no contexto da BNCC estão diretamente ligadas à capacidade de professores e gestores se apropriarem criticamente do documento. É necessário investir em formação continuada de qualidade, em políticas que valorizem a autonomia docente e em espaços institucionais de diálogo permanente. Somente assim a BNCC poderá deixar de ser vista como norma impositiva e tornar-se uma ferramenta emancipatória, alinhada aos princípios de uma educação geográfica comprometida com a equidade socioespacial e com a formação de cidadãos críticos e atuantes.

Desse modo, os objetivos propostos foram alcançados ao revisar a trajetória do ensino de Geografia no Brasil, compreender os fundamentos e implicações da

BNCC, estabelecer uma comparação com os PCNs e refletir sobre as críticas e perspectivas pedagógicas que envolvem o tema. Essa articulação reafirma o compromisso da Geografia escolar com uma educação crítica, contextualizada e transformadora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise das transformações curriculares no ensino de Geografia no Ensino Fundamental, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), revela um cenário de avanços e contradições que definem o futuro da disciplina na educação básica brasileira. A trajetória histórica da Geografia — da vertente descritiva tradicional às abordagens críticas e interdisciplinares contemporâneas — demonstra como a área se consolidou como instrumento essencial para a formação cidadã, capaz de interpretar as dinâmicas socioespaciais do mundo vivido. Essa evolução, marcada por rupturas epistemológicas e pela transição do positivismo para perspectivas críticas inspiradas em autores como SANTOS (2006) e SPOSITO (2005), oferece o pano de fundo necessário para compreender o papel da BNCC como ponto de inflexão entre tradição e inovação, em um contexto ainda permeado por desigualdades estruturais.

As diretrizes da BNCC, estruturadas em dez competências gerais e sete específicas para Geografia, reorganizam o currículo ao priorizar o desenvolvimento de habilidades progressivas que articulam conceitos fundamentais — espaço geográfico, território, lugar e paisagem. Enraizada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), a BNCC busca superar a fragmentação curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), incentivando práticas integradoras que relacionem a cartografia a temas contemporâneos como as mudanças climáticas e os fluxos migratórios. A comparação entre os dois documentos revela uma inflexão paradigmática: os PCNs priorizavam a flexibilidade e a autonomia docente, valorizando o professor como mediador e intelectual (CALLAI, 1999; MOREIRA, A. A., 2006); já a BNCC adota um modelo normativo e detalhado, que pretende garantir equidade, mas corre o risco de limitar a contextualização e a profundidade conceitual. Ainda que incorpore dimensões socioemocionais e digitais — como o uso de geotecnologias (SILVA, 2020) —, sua

ênfase em resultados e avaliações padronizadas pode reduzir o potencial crítico e emancipador da Geografia (AB'SÁBER, 2010; SPOSITO, 2018).

A pesquisa demonstrou que a BNCC representa uma das reformas curriculares mais abrangentes das últimas décadas, com o propósito de definir aprendizagens essenciais comuns em todo o país, buscando minimizar desigualdades históricas. No campo da Geografia, o documento aprofunda a compreensão sobre o espaço e suas múltiplas dinâmicas, articulando temas como sustentabilidade, diversidade cultural e sociedade-natureza. O destaque dado a conceitos centrais — o espaço como construção social (SANTOS, 2002), o território como arena de poder (CASTRO, 2005), o lugar como experiência identitária (MOREIRA, R. 2006) e a paisagem como expressão dinâmica (CORRÊA, 1995) — constitui um avanço teórico e pedagógico, alinhado a uma formação integral que integra dimensões cognitivas, éticas e socioemocionais (PERRENOUD, 2000).

Entretanto, a implementação da BNCC enfrenta desafios estruturais e teóricos relevantes. O processo de elaboração, conduzido de forma centralizada e com baixa participação docente, comprometeu sua legitimidade (OLIVEIRA, 2020; PADILHA, 2018). O detalhamento excessivo de competências e habilidades, ao transformar o professor em mero executor, fragiliza sua autonomia e reduz o espaço para adaptações locais (CALLAI, 2013; CAVALCANTI, 2019). Inserida em uma lógica tecnicista e neoliberal, a BNCC tende a valorizar a eficiência e a mensuração de resultados, esvaziando o potencial reflexivo da educação geográfica (VESENTINI, 2016). Essa tendência é reforçada pelas avaliações externas, como o SAEB, que pressionam escolas e docentes a priorizarem conteúdos avaliáveis, em detrimento da reflexão crítica (HYBSEN, 2021). Em contextos marcados por infraestrutura precária — ausência de laboratórios, recursos tecnológicos e acesso limitado a geotecnologias —, essas exigências acabam por acentuar as desigualdades entre escolas públicas e privadas (SAVIANI, 2008; TARDIF, 2014).

Assim, a BNCC não deve ser entendida como um ponto de chegada, mas como um processo em construção, passível de ressignificação constante. Seu potencial transformador depende da capacidade de professores e escolas de reinterpretá-la criticamente, garantindo que a padronização nacional não elimine a diversidade local. A formação continuada é condição essencial para esse processo: somente com educadores preparados para lidar com os desafios estruturais e pedagógicos será possível fortalecer a autonomia docente (NÓVOA, 2010; LIBÂNEO, 2013). Espaços

de diálogo, como grupos de estudo, conselhos pedagógicos e seminários interdisciplinares, tornam-se arenas de negociação curricular, nas quais as diretrizes da BNCC podem ser adaptadas às realidades específicas. Essas práticas já se mostraram promissoras em contextos como o Vale do Ribeira, onde professores de Morretes e Antonina têm integrado as competências socioambientais da Base às vivências quilombolas e à preservação da Serra do Mar (OLIVEIRA, 2020).

Manter o caráter formativo e emancipador da Geografia implica reconhecer o professor como sujeito intelectual e político, conforme defende GIROUX (1997) em *Os Professores como Intelectuais*. Ao atuar de modo crítico, o educador reinterpreta o currículo, transformando as diretrizes em experiências significativas de aprendizagem e engajamento social. Em sintonia, FREIRE (1996) lembra que “ensinar exige consciência do inacabamento”, destacando o papel do educador como mediador de um conhecimento em constante reconstrução.

Este estudo pretende contribuir para o debate sobre o ensino de Geografia e sobre as políticas curriculares contemporâneas, oferecendo subsídios teóricos e práticos para formadores, pesquisadores e docentes. Também reforça a importância de uma postura ativa e reflexiva nas licenciaturas, incentivando professores em formação a compreenderem o currículo como espaço de disputa e criação, não de mera execução. Reconhece-se, contudo, como limitação, o caráter bibliográfico da pesquisa, que abre caminho para investigações empíricas em contextos escolares diversos.

Em última instância, a BNCC representa um convite à reflexão permanente sobre o papel da Geografia na construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável. Num país de contrastes — das metrópoles dinâmicas às fronteiras rurais —, a disciplina mantém sua relevância ao ensinar a “ler o mundo” (SANTOS, 2006) e compreender o espaço como campo de lutas e possibilidades. Cabe à comunidade educacional, guiada por princípios emancipatórios, apropriar-se criticamente da BNCC, transformando-a de norma impositiva em ferramenta de engajamento e de construção de consciência socioespacial.

## REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, A. N. *Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1992.

AB'SÁBER, A. N. *Brasil: paisagens de exceção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.  
ALMEIDA, M. I. de. *Educação e diversidade: perspectivas decoloniais*. São Paulo: Cortez, 2015.

BRANT DE CARVALHO, A. *Infraestrutura escolar e desigualdades na educação básica*. Curitiba: Appris, 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (2014–2024)*. Brasília: MEC, 2018.

CALLAI, H. C. *A formação do professor de Geografia e a prática docente*. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

CALLAI, H. C. *Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo*. Ijuí: Unijuí, 2008.

CALLAI, H. C. *Geografia crítica e currículo*. São Paulo: Contexto, 2013.

CARLOS, A. F. A. *A condição espacial*. São Paulo: Contexto, 2015.

CASTRO, I. E. de. *Geografia e política: território, escalas de ação e instituições*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1985.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia e práticas de ensino*. Campinas: Papirus, 2019.

CORRÊA, R. L. *Trajetórias geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CUNHA, L. A. A BNCC e a política curricular no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 72, p. 1–17, 2018.

DEMETRIO, D. A. *Educação e cidadania: fundamentos da prática pedagógica crítica*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRANADA, D. S. M. *Geografia humanista: lugar e subjetividade*. Recife: UFPE, 2003.

HYBSEN, A. P. Avaliações externas e seus impactos na educação básica. *Cadernos de Educação*, v. 20, n. 2, p. 133–150, 2021.

IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico. Brasília: MEC/INEP, 2022.

LACOSTE, Y. *A Geografia: isso serve, antes de mais nada, para fazer a guerra*. Campinas: Papirus, 1988.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, G.; SILVA, J. P. A BNCC e o detalhamento curricular: limites e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, n. 147, p. 1–17, 2019.

MASSEY, D. *Space, place and gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.

MORAES, A. C. R. *Geografia: pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 1997.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e conhecimento escolar. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 15–29, 2006.

MOREIRA, R. *O que é Geografia*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2010.

OLIVEIRA, L. A. A implementação da BNCC nas redes públicas: limites e possibilidades. *Revista Práxis Educacional*, v. 16, n. 3, p. 85–104, 2020.

PADILHA, J. A construção da BNCC: processo e críticas. *Revista Educação em Debate*, v. 40, n. 2, p. 45–59, 2018.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. *Por uma geografia nova*. São Paulo: Hucitec, 1978.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, P. H. da. Tecnologias digitais e ensino de Geografia na BNCC. *Revista Brasileira de Educação Geográfica*, v. 10, n. 3, p. 77–93, 2020.

SINGER, P. *Economia política da urbanização*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

SOJA, E. *Postmodern geographies: the reassertion of space in critical social theory*. London: Verso, 1989.

SPOSITO, M. E. B. *Geografia e ensino: práticas e reflexões*. São Paulo: Contexto, 2005.

SPOSITO, M. E. B. Desafios e perspectivas da Geografia escolar na BNCC. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 8, n. 16, p. 11–25, 2018.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TUAN, Y.-F. *Space and place: the perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1977.

VESENTINI, J. W. *Geografia: o espaço natural e a ação humana*. São Paulo: Ática, 2016.