



ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE GEOGRAFIA NO BRASIL E NA ITÁLIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Curriculum guidelines for Geography in Brazil and Italy: similarities and difference

Directrices curriculares de Geografía en Brasil e Italia: similitudes y diferencias

 <https://doi.org/10.35701/rcgs.v25.917>

Lúcio Antônio Leite Alvarenga Botelho¹

Roberto Célio Valadão²

Histórico do Artigo:

Recebido em 19 de março de 2023

Aceito em 06 de setembro de 2023

Publicado em 07 de outubro de 2023

RESUMO

Em que medida há aproximações e distanciamentos nas orientações curriculares de Geografia prescritas por países distintos? Em busca de compreender como as diretrizes para o componente Geografia estão organizadas em outro contexto além do brasileiro, este artigo apresenta uma comparação entre as orientações curriculares prescritas para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas para a educação básica no País (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) e na Itália (*Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'istruzione*). Em atendimento a este objetivo apresentamos, de início, a divisão escolar vigente no Brasil e na Itália, bem como as normas gerais para a formação docente nestes países na busca por fornecer um quadro de seus sistemas escolares, para, em seguida, tratar da estrutura de suas normativas curriculares e diretrizes para o componente Geografia. As normativas curriculares nacionais aqui analisadas, embora se destinam a prescrever diretrizes para uma mesma disciplina escolar, revelam aproximações e distanciamentos. De modo geral, ambas as normativas convergem para a ideia de que a Geografia deve ultrapassar a condição simplista e meramente descritiva e avançar na direção de uma Geografia significativa e problematizadora das questões contemporâneas. Por outro lado, os distanciamentos estão presentes na estrutura do documento, no conteúdo a ser tratado pela disciplina na escola e nas indicações de como se atingir os resultados esperados.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia. Formação Docente. Raciocínio Geográfico. BNCC Geografia.

¹ Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Doutor em Estudos Históricos, Geográficos e Antropológicos pela Universidade de Pádua (UNIPD). Pós-Doutorando na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: lucio.botelho@usp.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8167-9830>

² Professor Dr. do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: valadao@ufmg.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3449-7628>

ABSTRACT

To what extent are there similarities and differences in the curricular orientations of Geography prescribed by different countries? Seeking to understand how the guidelines for the Geography component are organized in a context other than the Brazilian one, this article presents a comparison between the curricular guidelines prescribed for the elaboration of curricula and pedagogical proposals for basic education in the country (*Base Nacional Comum Curricular – BNCC*) and in Italy (*Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'istruzione*). In order to meet this objective, we present, at the outset, the current school division in Brazil and Italy, as well as the general norms for teacher training in these countries in the quest to provide a picture of their school systems, to then deal with the structure of its curricular norms and guidelines for the Geography component. The national curriculum norms analyzed here, although they are intended to prescribe guidelines for the same school subject, reveal similarities and differences. In general, both norms converge to the idea that Geography must overcome the simplistic and merely descriptive condition and move towards a Geography that is meaningful and problematizes contemporary issues. On the other hand, the gaps are present in the structure of the document, in the content to be treated by the discipline at school and in the indications of how to achieve the expected results.

Key words: Geography teaching. Teacher training. Geographic reasoning. BNCC Geography.

RESUMEN

¿En qué medida existen similitudes y diferencias en las orientaciones curriculares de Geografía prescritas por los diferentes países? Buscando comprender cómo se organizan las directrices para el componente de Geografía en un contexto distinto al brasileño, este artículo presenta una comparación entre las directrices curriculares prescritas para la elaboración de planes de estudio y propuestas pedagógicas para la educación básica en el país (*Base Nacional Comum Curricular – BNCC*) y en Italia (*Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'istruzione*). Para cumplir con este objetivo, presentamos inicialmente la división escolar actual en Brasil e Italia, así como las normas generales de formación docente en estos países, en la búsqueda de brindar un panorama de sus sistemas escolares, para luego abordar con la estructura de sus normas y lineamientos curriculares para el componente de Geografía. Las normas curriculares nacionales aquí analizadas, aunque pretenden prescribir directrices para una misma materia escolar, revelan similitudes y diferencias. En general, ambas normas convergen en la idea de que la Geografía debe superar la condición simplista y meramente descriptiva y avanzar hacia una Geografía que tenga sentido y problematice las cuestiones contemporáneas. Por otro lado, los vacíos están presentes en la estructura del documento, en los contenidos que debe tratar la disciplina en la escuela y en las indicaciones de cómo alcanzar los resultados esperados.

Palabras clave: Enseñanza de la Geografía. Formación de Profesores. Razonamiento geográfico. BNCC Geografía.

INTRODUÇÃO

No 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 do campo preocupados com inovações que reforçam o significado e a importância da aprendizagem da Geografia na escola. Neste contexto, registra-se em vários países movimento de adequação de seus sistemas de ensino e normativas que regem a educação básica em que é possível perceber tais tendências. Há, no momento, centrada preocupação e investimento quanto ao desenvolvimento de ações didático-pedagógicas que conduzam à superação das aulas convencionais marcadas pelo emprego de métodos ditos tradicionais. Destacamos que, assim como outros países, o Brasil e a Itália efetivaram mudanças recentes em suas normativas nacionais que regem a educação, na busca pela implantação e consolidação efetiva de um processo de ensino-

aprendizagem alinhado com perspectivas para além do caráter meramente informativo, mnemônico e enciclopédico.

Partimos da premissa de que a comparação de um documento nacional a um equivalente estrangeiro pode nos revelar um outro contexto e favorecer a compreensão de como esse contexto externo, com suas peculiaridades, similitudes e diferenças, se organizou frente ao mesmo objetivo, neste caso as normas e indicações para o ensino de Geografia. Portanto, o que aqui se apresenta se fundou em pauta de trabalho que envolveu a apresentação do contexto histórico e da estrutura dos currículos nacionais de Geografia brasileiro (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) e italiano (*Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*), com enfoque nas etapas do Ensino Fundamental, no Brasil, e do *Primo Ciclo di Istruzione*, na Itália, o que permitiu caracterizações e generalizações de seus conteúdos e significados³.

A mais recente normativa brasileira, homologada em 2017, chama atenção para o necessário avanço do ensino da Geografia, o qual deve ultrapassar a condição tradicional e ainda em prática caracterizada, sobretudo, pelo caráter meramente descritivo e informativo. A BNCC aposta que, por meio da mobilização dos conceitos e pelo desenvolvimento do raciocínio geográfico, o ensino de Geografia possa permitir “novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade” (BRASIL, 2018, p.361).

Por outro lado, a mais recente normativa curricular na Itália – *Indicazioni Nazionali* –, homologada em 2012 e revisada em 2018, destaca que a Geografia deve estar atenta ao presente e à abertura ao mundo atual, sendo necessário desenvolver competências relativas à cidadania ativa. Neste caso, a normativa aponta que a presença da Geografia no currículo contribui para fornecer instrumentos para a formação de sujeitos autônomos e críticos. No documento italiano, percebe-se a preocupação com a educação geográfica voltada para o exercício da cidadania, o cuidado com o ambiente e com o desenvolvimento da sociedade e sua projeção para o futuro (ITÁLIA, 2018, p.11-12).

Antes mesmo de abordarmos as questões relativas à Geografia contidas nos currículos nacionais aqui tratados, torna-se necessário algum esclarecimento sobre a divisão escolar no Brasil e na Itália, bem como apresentar as diferenças quanto à formação docente nestes países. Posteriormente,

³ Este artigo faz parte de uma coleção de textos elaborados a partir dos resultados da Tese de Doutorado intitulada “O raciocínio geográfico em perspectiva: a geografia na BNCC brasileira e na Indicazioni Nazionali italiana” (BOTELHO, 2022), elaborada pelo primeiro e orientada pelo segundo autor deste artigo. Nessa coleção de textos, encontram-se, também, os resultados da interpretação dos conceitos substantivos espaço, tempo e escala, dos conceitos sintáticos localizar, descrever e interpretar, além de discussões acerca da situação geográfica, pergunta geográfica, de questões epistemológicas da ciência geográfica, de problemas que envolvem o ensino de geografia e, ainda, de propostas teórico-metodológicas para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

apresentamos a organização desses currículos no que tange à Geografia, assim como as diretrizes estabelecidas para este componente curricular.

A DIVISÃO ESCOLAR NO BRASIL E NA ITÁLIA

A Educação Básica no Brasil é composta por três etapas: (i) Educação Infantil, que atende alunos entre zero e cinco anos de idades; (ii) Ensino Fundamental, que atende alunos de 6 a 14 anos de idade e está organizado em Anos Iniciais (1° ao 5° ano) e Anos Finais (6° ao 9° ano); e (iii) Ensino Médio, que atende alunos na faixa de 15 a 17 anos, dividido em 1ª, 2ª e 3ª anos (Quadro 1).

Quadro 1: Divisão da Educação Básica no Brasil.

Idade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Educação Básica																		
Etapa	Educação Infantil					Ensino Fundamental								Ensino Médio				
						Anos iniciais				Anos Finais								
Obrigatório																		

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de informações extraídas do Ministério da Educação (BRASIL, 2022).

No Brasil, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, considera que a educação escolar se refere à Educação Básica e à Educação Superior. A Educação Básica é obrigatória e gratuita. Segundo a LDB, a gratuidade desta etapa da educação é dever do Estado e deve ser oferecida a alunos entre 4 e 17 anos nas esferas federal, estadual e municipal. O período de obrigatoriedade compreende aos dois últimos anos da Educação Infantil e todos os demais anos do Ensino Fundamental e Médio. A Educação Básica é também ofertada em escolas privadas, que devem seguir as orientações dos documentos governamentais oficiais.

A educação na Itália está organizada em quatro etapas: (i) *Sistema Integrado zero-sei anni*, que atende alunos de 0 a 6 anos de idade; (ii) *Primo Ciclo d'Istruzione*, que atende alunos de 6 a 13 anos; (iii) *Secondo Ciclo d'Istruzione*, que atende alunos de 14 a 18 anos; e (iv) ensino superior (Quadro 2).

Quadro 2: Divisão do sistema educativo, na Itália.

Idade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Etapa	Sistema integrato zero-sei anni						Primo Ciclo d'istruzione						Secondo Ciclo d'istruzione						
	Asilo Nido*			Scuola dell'infanzia			Scuola Primaria				Scuola Secondaria di primo grado		Scuola Secondaria di secondo grado / istruzione e formazione professionale						
							Obrigatório												

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de informações extraídas do Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR) (ITÁLIA, 2022). O quadro não inclui a etapa do ensino superior (istruzione superiore). *Berçário.

De acordo com as disposições indicadas no artigo 1, inciso 622, da Lei de 27 de dezembro de 2006, número 296, a educação na Itália é obrigatória entre os 6 a 16 anos de idade. O período obrigatório de 10 anos compreende os oito anos do *Primo Ciclo d'Istruzione* (cinco anos da *Scuola Primaria* e três anos da *Scuola Secondaria di Primo Grado*) e os primeiros dois anos do *Secondo Ciclo*. Após o período obrigatório os alunos podem ser aceitos nos anos seguintes do *Secondo Ciclo d'Istruzione*, seja na *Scuola Secondaria di Secondo Grado* ou nos percursos de instrução e formação profissional (*Percorsi Triennali e Quadriennale*). O cumprimento da escolaridade obrigatória pode ser efetuado em escolas estatais, gratuitamente, ou em instituições privadas, ou ainda através da educação dos pais.

O "*Primo Ciclo d'Istruzione*", na Itália, e o Ensino Fundamental, no Brasil, são etapas correspondentes e próximas, tanto na comparação de suas estruturas quanto em relação à faixa etária de seus alunos. A Geografia é um componente curricular específico, previsto e obrigatório no Ensino Fundamental, no Brasil, e, de mesmo modo, no *Primo Ciclo d'Istruzione*, na Itália (quadros 3 e 4).

Quadro 3: Divisão do Ensino Fundamental por ano e faixa etária dos alunos – Brasil.

Ensino Fundamental									
	Anos Iniciais					Anos Finais			
Anos	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
Idade	6	7	8	9	10	11	12	13	14

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de informações extraídas do Ministério da Educação (BRASIL, 2022).

Quadro 4: Divisão do Primo Ciclo di Istruzione por ano e faixa etária dos alunos – Itália.

Primo Ciclo d'Istruzione								
	Scuola Primaria					Scuola Secondaria di primo grado		
Anos	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Idade	6	7	8	9	10	11	12	13

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de informações extraídas do *Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca* (MIUR) (ITÁLIA, 2022).

Tal aproximação, entre ambas configurações curriculares, notadamente em relação à Geografia afeita ao Ensino Fundamental e ao *Primo Ciclo di Istruzione*, nos permite o exercício de comparação proposto neste artigo.

NORMAS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA, NO BRASIL E NA ITÁLIA

As normas para a formação docente no Brasil e na Itália revelam profunda discrepância. No Brasil, para que se exerça a função de professor na etapa da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é necessário que os professores obtenham o título de licenciado em Pedagogia. Para o trabalho específico na Educação Infantil, o profissional deve ser possuidor de habilitação para a docência nesta etapa da educação. Já o exercício docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental exige que o professor seja portador do título de licenciatura plena em Geografia, uma vez que, para a segunda etapa do Ensino Fundamental, no que tange ao exercício da docência, o professor deve ser um especialista neste componente. Um profissional licenciado em Geografia também está apto a exercer a docência no Ensino Médio (BRASIL, 2022).

No que tange à formação docente na Itália, para o exercício profissional de professor na *Scuola dell'Infanzia* e na *Scuola Primaria* (primeira etapa do *Primo Ciclo d'Istruzione*), é preciso cursar a graduação em *Scienze della formazione primaria*⁴, com duração de 5 anos, e ter cumprido estágio em escolas reconhecidas pelo Estado italiano (ITÁLIA, 2012). Todavia, para a docência na etapa da *Scuola Secondaria di primo grado*, assim como na etapa seguinte, *Secondo Ciclo d'Istruzione*, o sistema italiano permite que profissionais formados em variadas áreas possam lecionar Geografia, a exemplo de graduados em História, Economia, Letras, Filosofia, Sociologia, Arqueologia, dentre outras áreas do conhecimento. Não obstante, há duas regras para a habilitação à docência de Geografia. Primeiramente, todos os graduados, inclusive do curso de Geografia, devem integralizar créditos de disciplinas

⁴ Tradução nossa: Ciências da formação primária.

universitárias que correspondem aos conhecimentos didático-pedagógicos necessários à função docente. Tal regra não é válida somente para interessados em exercer a docência em Geografia, pois estende-se aos graduados interessados na docência dos demais componentes curriculares ensinados na escola. Vale ressaltar que não há, na Itália, um curso de licenciatura plena em Geografia, tal como no Brasil, e que os cursos acadêmicos italianos são baseados em créditos universitários⁵. A segunda regra diz respeito ao complemento dos estudos para aqueles graduados que não cursaram o curso de Geografia, de tal modo que eles devem cursar disciplinas específicas que lhes permitam ter conhecimentos geográficos mínimos para o exercício do cargo. Essas disciplinas comumente são específicas da ciência geográfica e estão ausentes em seus cursos de origem, de modo que, uma vez integralizadas, chancela-se ao profissional a habilitação para a docência. A quantidade de créditos a ser integralizada nessas disciplinas específicas é variável, a depender do curso de origem e das disciplinas nele cursadas (ITÁLIA, 2022).

Portanto, no que se refere à formação de docentes em ambos os países, verifica-se que a maior diferença está na formação docente voltada para o exercício profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, no Brasil, e na *Scuola Secondaria di primo grado e Secondo Ciclo*, na Itália. Apesar de no Brasil ainda se ter professores de outras áreas lecionando Geografia, tal fato não está ligado aos pré-requisitos necessários à envergadura ao cargo, e, tudo indica, que está mais relacionado à falta de professores na área, pois, no Brasil é exigido a licenciatura em Geografia como requisito ao cargo nestas etapas escolares.

Na Itália, a diferença está vinculada à falta de especialidade dos docentes que lecionam Geografia, fato relacionado à ausência de formação direcionada à Geografia, pois grande parcela de professores que a lecionam não tem formação nessa disciplina, já que são eles provenientes de outros cursos superiores (Letras, Filosofia, História etc.). Compreendemos que cada área do conhecimento tem suas especificidades, de modo que é impossível para qualquer professor contemplar, de forma satisfatória, os conhecimentos básicos necessários ao campo das demais disciplinas (TEIXEIRA e ALVES, 2011).

Diante do exposto, estamos de acordo com Teixeira e Alves (2011) quando afirmam que na Itália a Geografia não alcançou o status que merece a nível de disciplina básica de conhecimento, e tal fato acaba por refletir também nos cursos superiores de Geografia ofertados no país. Deste modo, podemos concluir que os sistemas brasileiro e italiano revelam marcante diferenciação, sobretudo quanto aos pré-

⁵ O crédito universitário é a medida do trabalho de aprendizagem, que inclui o estudo individual exigido de um estudante com preparação inicial adequada para a aquisição de conhecimentos e competências nas atividades formativas previstas pelos ordenamentos didáticos (Università di Pisa, 2022).

requisitos da formação docente e, mais ainda, no caráter de especificidade da Geografia como disciplina escolar.

A ESTRUTURA DAS NORMATIVAS CURRICULARES

Base Nacional Comum Curricular

A BNCC é um documento que possui 600 páginas e está organizado em 5 partes, a saber: (i) Introdução, que trata dos marcos legais, dos fundamentos pedagógicos e do pacto interfederativo e da implementação do documento; (ii) Estrutura do documento; (iii) A etapa da Educação Infantil; (iv) A etapa do Ensino Fundamental; (v) A etapa do Ensino Médio. O documento reserva 21 páginas para a Educação Infantil, 403 páginas para o Ensino Fundamental (sendo que a Geografia nesta etapa é abordada exclusivamente em 37 páginas), e 119 páginas para o Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Aplicada exclusivamente à Educação Básica, a BNCC é um documento oficial normativo e obrigatório,

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

Na Educação Infantil não há componentes prescritos. Para garantir os direitos de aprendizagens e o desenvolvimento das crianças existem eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras. Desta forma, pretende-se garantir os direitos das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. No entanto, a BNCC ressalta que nesta etapa é primordial que as práticas pedagógicas imprimam intencionalidade educativa (BRASIL, 2018).

Considerando os saberes e conhecimentos fundamentais, os campos de experiências em que se organiza a BNCC da Educação Infantil são: (i) O eu, o outro e o nós, (ii) Corpo, gestos e movimentos, (iii) Traços, sons, cores e formas, (iv) Escuta, fala, pensamento e imaginação, (v) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Ao final, o texto trata da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

Considera-se que as situações de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nesta etapa, estruturada em campos de experiência, contemplem em alguma medida os saberes necessários para a aprendizagem dos componentes de modo geral (BRASIL, 2018). No que diz respeito à Geografia enquanto disciplina escolar, ela não está presente nas normativas curriculares da Educação Infantil como um componente curricular. Entretanto, ao ler o documento percebe-se que, principalmente, o campo de

experiência denominado Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações contém conceitos e objetos próprios do estudo da Geografia apropriados àquele momento de aprendizagem (BRASIL, 2018).

O Ensino Fundamental, a etapa mais longa da Educação Básica, dividido em anos iniciais e anos finais, tem como objetivo a formação básica do cidadão conforme a indicação do artigo 32º da LDB. Para tal, a BNCC/Ensino Fundamental contempla as disciplinas escolares tradicionais como componentes curriculares, e os agrupa em cinco áreas do conhecimento, a saber: área de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa); área de Matemática (Matemática); área de Ciências da Natureza (Ciências); área de Ciências Humanas (Geografia e História); e área do Ensino Religioso (Ensino Religioso) (BRASIL, 2018).

Por conseguinte, cada uma das áreas de conhecimento tem suas competências gerais, e cada um dos componentes curriculares tem suas competências específicas a ser desenvolvidas no Ensino Fundamental. As competências específicas explicitam como as competências gerais do documento se expressam nas áreas e possibilitam sua articulação horizontal entre áreas do conhecimento distintas, bem como a articulação vertical ao longo do Ensino Fundamental. Logo, a Geografia é um componente curricular específico ao longo do Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais e, juntamente com a História, forma a área de conhecimento das Ciências Humanas (BRASIL, 2018).

Cada um dos componentes curriculares possui um conjunto de habilidades, porém, para a certificação do desenvolvimento das competências específicas, o documento indica a transversalidade como meio de favorecer o cruzamento de Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades. Para a BNCC, “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos” (BRASIL, 2018, p.29). Roque Ascenção (2020) salienta que essas habilidades devem ser vistas como um conjunto de possibilidades e alerta que, se as tomarmos como conteúdo, o tom prescrito do documento se fragiliza (ROQUE ASCENÇÃO, 2020). Na realidade, as habilidades devem ser relacionadas aos conteúdos, conceitos e processos, nomeados de Objetos de Conhecimento e organizados em Unidades Temáticas. À vista disso, as Unidades Temáticas estabelecem um arranjo dos objetos de conhecimento de acordo com cada componente curricular ao longo dos anos do Ensino Fundamental.

Segundo a BNCC o atual Ensino Médio tem como objetivo consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral do indivíduo, de tal modo que sua organização curricular é mais flexível. Neste novo formato, previsto pela Lei nº 13.415/2017, não há orientações por componentes, mas sim por área de

conhecimento, a saber: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Desta forma, encontram-se competências a serem desenvolvidas por áreas de conhecimento, e, por sua vez, são descritas habilidades relacionadas a cada uma das competências. Contudo, há uma exceção para Língua Portuguesa e Matemática, que são reconhecidas como componentes obrigatórios e têm competências específicas, sendo os únicos que devem ser oferecidos obrigatoriamente nos três anos do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Diante do exposto, no Ensino Médio a Geografia perde o *status* de componente curricular isolado e, juntamente com a História, Filosofia e Sociologia, formam a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A partir da leitura das aprendizagens essenciais definidas na BNCC, compreendemos que, em alguma medida, os conteúdos geográficos estão contemplados na formação geral básica e, da mesma forma, estão contidos nas competências específicas da Área de Ciências Humanas e Sociais, o que pode gerar fragilidades. Ainda assim esses conteúdos podem vir a ser mobilizados caso as escolas ofereçam itinerários formativos que os contemplem. Infelizmente, os conteúdos geográficos não estão especificados (BRASIL, 2022).

Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione

As indicações curriculares italianas foram elaboradas pelo MIUR com base em Decreto do Presidente da República de 20 de março de 2009, publicadas em setembro de 2012. Para o exercício comparativo, estamos analisando a edição especial do documento que possui 88 páginas. A normativa está dividida em 5 partes: (i) Cultura, escola e indivíduo, (ii) Finalidades Gerais, (iii) A organização do currículo, (iv) *Scuola dell'Infanzia*, e (v) *Scuola di Primo Ciclo*. Foram reservadas 09 páginas para a *Scuola dell'Infanzia* e 51 páginas para a *Scuola di Primo Ciclo d'Istruzione* (sendo que a Geografia nesta etapa é abordada exclusivamente em 3 páginas).

A parte do documento dedicada à organização do currículo destaca que preza pelo respeito e valoriza a autonomia das instituições escolares, sendo o currículo nacional um quadro de referência para os currículos escolares. Portanto, deixa claro que é um texto aberto, onde a comunidade escolar tem autonomia para escolher seus conteúdos, métodos, organização e procedimentos de avaliação, desde que sejam esses coerentes com as metas prescritas no documento (ITÁLIA, 2012).

Cada uma das disciplinas ou campos de experiência do currículo tem suas metas, que são referenciais para o desenvolvimento das competências específicas e dos objetivos de aprendizagem. Esses objetivos identificam os campos de saberes e os objetivos de aprendizagem que são

indispensáveis para se atingir as metas de desenvolvimento de competências. Tais objetivos são utilizados pelas escolas e pelos professores em atividades de planejamento didático. Assim como as unidades temáticas da BNCC, o conjunto dos objetivos de aprendizagem estão organizados em campos temáticos, no entanto são definidos por períodos didáticos, a saber: todo o período de três anos da *Scuola dell'Infanzia*; até o término da *terza classe* da *Scuola Primaria*, que corresponde aos alunos de 8 anos; até o término da *quinta classe* da *Scuola Primaria*, que corresponde aos alunos de 10 anos; até o término da *Scuola Secondaria de Primo Grado*, que corresponde aos alunos de 13 anos. Ou seja, juntamente com as metas para o desenvolvimento das competências específicas, os objetivos de aprendizagem de cada disciplina são avaliados ao final de cada um destes períodos.

O documento não especifica as habilidades a serem desenvolvidas, de modo que é com base nas competências e nos objetivos de aprendizagem apresentados para cada disciplina que devem ser elaborados os currículos nas escolas; ou seja, estabelecer as ações de aprendizagem é tarefa da escola (ITÁLIA, 2012).

De acordo com o currículo nacional italiano a etapa da *Scuola dell'Infanzia* tem como finalidade promover nas crianças a consolidação da identidade, o desenvolvimento da autonomia, a aquisição de competências e a viver as primeiras experiências de cidadania. Do mesmo modo que a Educação Infantil no Brasil, o currículo para a *Scuola dell'infanzia* está estruturado em campos de experiência, como: 'O eu e o outro', 'O corpo e o movimento', 'Imagens, sons e cores', 'Os discursos e as palavras', 'O conhecimento do mundo'. Esses campos correspondem, em boa parte, aos contextos dos campos de experiências da Educação Infantil brasileira (ITÁLIA, 2012).

Para cada campo de experiência há um elenco de conteúdos expressos por meio de competências a serem desenvolvidas. As situações de aprendizagem e desenvolvimento das crianças propostas nas competências da *Scuola dell'infanzia*, igualmente como ocorre com a Educação Infantil no Brasil, contemplam saberes ligados ao ensino de Geografia para essa etapa da educação. Reiteramos que na Itália, assim como no Brasil, a Geografia não é uma disciplina escolar isolada na etapa da *Scuola dell'infanzia* (ITÁLIA, 2012).

O *Primo Ciclo d'Istruzione* dividido em *Scuola Primaria* e *Scuola Secondaria di primo grado*, recobre um período de tempo escolar fundamental para aquisição do conhecimento e das habilidades essenciais, aquisição essa que favorece o desenvolvimento da identidade dos alunos e o desenvolvimento gradual das competências indispensáveis para a formação cidadã (ITÁLIA, 2012). Ressaltamos que, assim como no Brasil, em todo o *Primo Ciclo d'Istruzione* a Geografia é um componente curricular (ITÁLIA, 2012).

Quanto ao currículo do *Secondo Ciclo d'Istruzione*, etapa da educação italiana que segundo a idade dos alunos (faixa entre 14 e 19 anos de idade) corresponde, aproximadamente, ao Ensino Médio no Brasil, há dois tipos de percursos: (i) *Scuola Secondaria*, de competência estatal, com duração de 5 anos e com percursos desenvolvidos em liceus, institutos técnicos e institutos profissionais; (ii) *Percorsi triennali e quadriennale* de instrução e formação profissional de competência regional, com cursos cuja duração varia de 3 a 4 anos (ITÁLIA, 2022).

Para normatizar esta etapa da educação italiana foram publicadas outras normativas e diretrizes referentes a cada tipo de percurso desta última etapa da educação, a qual deve ser cumprida antes da educação superior. Por consequência, há na Itália legislações próprias para os liceus, institutos profissionais, institutos técnicos e para a formação profissional de competência regional (ITÁLIA, 2022).

A GEOGRAFIA NAS NORMATIVAS CURRICULARES

Diante do contexto até aqui esboçado, em que o Ensino Fundamental e o *Primo Ciclo d'Istruzione* tornam-se a etapa mais importante do ensino de Geografia no Brasil e na Itália, é que passamos a descrever como a Geografia e as questões ligadas ao seu processo de ensino-aprendizagem estão apresentadas no texto das normativas curriculares de ambos os países, notadamente no que se refere a essas etapas do ensino.

O componente curricular Geografia na BNCC

Como mencionado anteriormente, a BNCC agrupa os componentes curriculares no Ensino Fundamental em áreas de conhecimento. Antes de iniciar a abordagem para as orientações específicas de Geografia, o documento apresenta a área das Ciências Humanas, composta pela Geografia e História, momento em que ressalta a importância desta área para a educação, indicando seus conceitos primordiais.

A BNCC parte do princípio de que o ensino de Geografia e História promove uma melhor compreensão do mundo, favorecendo o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos e, conseqüentemente, tornando-os capazes de viverem de forma mais responsável no Planeta. Neste sentido, o documento reforça que o ensino das Ciências Humanas é um fator essencial para a formação ética do cidadão e das futuras gerações, uma vez que auxilia na construção de um sujeito responsável, que valoriza a coletividade, o ambiente, os direitos humanos, os valores sociais voltados para o bem comum e a preocupação com as desigualdades sociais (BRASIL, 2018). Portanto, de acordo com a BNCC, cabe às Ciências Humanas:

[...] cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. (BRASIL, 2018, p.354)

A BNCC defende que os conceitos de espaço e tempo são primordiais para a área das Ciências Humanas, pois mobilizar o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal conduz à compreensão de que “o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica” (BRASIL, 2018, p.353). Entende-se que a capacidade de identificar essa circunstância torna-se condição para que:

[...] o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente. (BRASIL, 2018, p.353)

À vista do exposto, a BNCC afirma que a tarefa da área de Ciências Humanas é oferecer aos discentes a capacidade de interpretação do mundo, ampliando a compreensão dos processos e dos fenômenos sociais, políticos e culturais, e, conseqüentemente, a capacidade de o indivíduo saber atuar de forma ética responsável e autônoma perante os fenômenos sociais e naturais (BRASIL, 2018, p.356). Para tanto, o documento apresenta sete competências específicas para a área de Ciências Humanas na etapa do Ensino Fundamental, as quais se articulam com as dez competências gerais da Educação Básica, em coerência teórico-metodológica com as competências gerais e os princípios do documento como um todo.

No que diz respeito à metodologia de ensino para a área das Ciências Humanas, a BNCC indica que os procedimentos de investigação devem ser utilizados para promover nos alunos o desenvolvimento da capacidade de observação e da compreensão de situações e objetos que evidenciam as dinâmicas sociais. Especificamente para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o documento salienta a importância da valorização e da problematização das vivências e das experiências dos indivíduos no contexto social e familiar, por meio de práticas lúdicas e compartilhadas. Para o Ensino Fundamental – Anos Finais, a BNCC ressalta a importância da ampliação das descobertas dos indivíduos “em relação a si próprios e às suas relações com grupos sociais, tornando-se mais autônomos para cuidar de si e do mundo ao seu redor” (BRASIL, 2018, p.355). Desta maneira, espera-se que a ampliação das perspectivas temporais e espaciais, nesta fase do Ensino Fundamental, favoreça a maior complexidade da aprendizagem.

Logo em seguida, o documento se dedica exclusivamente à Geografia, abordando aspectos como: a importância e a função deste componente na educação; o que se espera do ensino de Geografia;

os seus conceitos fundamentais; as suas competências específicas; as unidades temáticas; os objetos de conhecimento; e as habilidades para os Anos Iniciais e Anos Finais.

No que se refere à importância e à função da educação geográfica, a BNCC afirma que, em razão das características da Geografia, esse componente “aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta” (BRASIL, 2018, p.359), de modo que aprendê-lo é a “oportunidade para compreender o mundo em que se vive”, fato que “contribui para a formação do conceito de identidade” (BRASIL, 2018, p.359). Para se desenvolver tal exercício, a BNCC atesta que é preciso estimular os alunos a pensar espacialmente e a desenvolver o raciocínio geográfico.

Sobre o pensamento espacial, o documento explicita que tem por finalidade a resolução de problemas que implicam a mudança de escalas, a direção e orientação dos objetos localizados na superfície terrestre, assim como, as relações de distância, hierarquia, centralização e dispersão, proximidade e vizinhança, etc., enfatizando que todas estas ações fazem parte do desenvolvimento intelectual do indivíduo, e, da mesma forma, estão associadas à aprendizagem de outras áreas do conhecimento, como Matemática, Ciência, Arte e Literatura (BRASIL, 2018).

No que diz respeito ao raciocínio geográfico, a normativa não deixa claro o seu conceito. No entanto afirma que:

O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas. (BRASIL, 2018, p.359)

Caber ressaltar que o conceito de raciocínio geográfico ganhou amplitude e centralidade no debate do ensino de Geografia no Brasil, uma vez que tem sido este um termo utilizado frequentemente na reelaboração de novos currículos escolares em atendimento às novas diretrizes da BNCC. Por sua vez, o que se percebe ao ler a normativa curricular nacional vigente é que o leitor deve se esforçar na interpretação do que vem a ser ou significar tal conceito.

O trecho a seguir nos dá a entender que a interação entre pensamento espacial e raciocínio geográfico indica práticas metodológicas na direção da resolução de problemas e na mobilização das questões para o entendimento de arranjos espaciais, no entanto, sem muitos detalhes do significado e da intenção de tal interação.

Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc. (BRASIL, 2018, p.359)

De fato, tudo indica que a interação entre pensamento espacial e raciocínio geográfico nos permite compreender melhor os fenômenos espaciais. Mas nos resta a pergunta: o que vem a ser pensamento espacial e raciocínio geográfico para a BNCC e como se dá tal interação? Contudo, no nosso entendimento, estes são termos muito diferentes, embora complementares, sendo que ao se raciocinar geograficamente são acessados recursos do pensar espacialmente. Talvez seja isto que a frase: “O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial [...]” (BRASIL, 2018, p.359) quer nos dizer. Em outras palavras, o raciocínio geográfico não está contido no pensamento espacial, mas quando raciocinamos geograficamente, em alguma medida, estamos pensando espacialmente.

De fato, a BNCC não esclarece acerca do conceito de raciocínio geográfico, apenas nos dá pistas ao apresentar os princípios do raciocínio geográfico (analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem) (Quadro 5), aos quais atribui o papel de compreensão de aspectos fundamentais da realidade. Mesmo assim a BNCC não esclarece e tampouco aprofunda quanto aos conceitos dos princípios do raciocínio geográfico, de modo a apresentá-los de forma concisa (ROQUE ASCENÇÃO, 2020). A propósito desses princípios do raciocínio geográfico propostos na BNCC, em alguma medida, os termos utilizados são análogos aos princípios científicos que encontramos no estudo de outras ciências, como a Física e a Matemática, por exemplo.

Quadro 5: Descrição dos princípios do raciocínio geográfico, segundo a BNCC/Geografia.

Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: BRASIL, 2018, p.360.

Neste ponto, vale ressaltar que, apesar do termo raciocínio geográfico não ser novidade e aparecer direta e indiretamente na literatura, é sempre uma ideia vaga mesmo na literatura produzida pelos pensadores clássicos, de tal modo que não há uma delimitação clara do que venha a ser essa operação mental. Prova disso são os textos produzidos pelo geógrafo francês Yves Lacoste nos anos de 1980⁶.

Entendemos que a deficiência conceitual para o raciocínio geográfico apresentada na BNCC é resultado do fato de ser este um conceito cuja elaboração teórica ainda se encontra em construção. Conquanto, o termo acaba sendo utilizado no âmbito escolar de modo ainda frágil, carregado de incertezas e, obviamente, sem a necessária clareza pela maioria dos professores (BOTELHO, 2022).

Diante deste contexto, concordamos com Roque Ascensão (2020), quando apresenta reflexões sobre a última versão da BNCC e assinala que:

Há uma clara demarcação de princípios que em associação são assumidos como essenciais e constitutivos do raciocínio geográfico. Este último termo não aparecia nas outras versões e indica uma filiação teórica comprometida com aprendizagens que levarão à interpretação geográfica. (ROQUE ASCENÇÃO, 2020, p.178)

Para Roque Ascensão (2020), essas alterações na última versão são positivas, visto que:

[...] fazem uma opção mais clara pelo reconhecimento da especificidade da Geografia, pelo reconhecimento da Geografia na sua versão escolar e por um traço fundamental: a Geografia Escolar tem com a Geografia Acadêmica um elemento comum, seu objeto. (ROQUE ASCENÇÃO, 2020, p.178)

Embora a autora aponte o reconhecimento da especificidade da Geografia como algo positivo, ela argumenta que essa ideia não está discutida amplamente no documento, o que se torna um limitador. Isso nos faz refletir que, para além da questão relativa à construção conceitual do termo raciocínio geográfico já aqui salientada, o texto, assim como está, é mais indicado para iniciados, e não para iniciantes (ROQUE ASCENÇÃO, 2020). A preocupação da autora está expressa pelo comprometimento da interpretação do texto:

⁶ Yves Lacoste utilizou o termo "*Raisonnement Géographique*" em vários de seus trabalhos, como nos artigos que publicou destinados à análise do caso do bombardeio de diques no delta do Rio Vermelho por tropas americanas, no Vietnã. Nesses artigos, Lacoste defende a hipótese de que os bombardeios não foram aleatórios, e, sim, decorrentes de uma análise geográfica que envolveu a construção de um raciocínio sofisticado, o qual levou em conta as localizações, suas relações e sobreposições. Esse raciocínio somente foi possível a partir de um processamento progressivo de informações com vistas a responder algumas questões ligadas à distribuição dos canais e da população, bem como de outros objetos, e considerando todo o contexto daquele território. Contudo, não fica claro quais são os elementos constituintes de tal raciocínio, e, de mesmo modo, não corresponde ele meramente àquelas ações cognitivas preconizadas pelo pensamento espacial. (LACOSTE, 2008; WHITACKER, 2020)

[...] talvez nossos professores não tenham sido iniciados, em nossos cursos de formação, naquilo que a base busca como objetivo para o ensino de Geografia, a interpretação geográfica através da produção de raciocínios geográficos. Esse é um risco enorme, que pode tornar um texto potencialmente rico em possibilidades, uma letra morta. (ROQUE ASCENÇÃO, 2020, p.178)

A BNCC espera que a contribuição da Geografia na Educação Básica seja “desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza” (BRASIL, 2018, p.360). Logo em seguida, justificando a afirmativa precedente, a normativa chama a atenção para a apropriação dos conceitos fundamentais da Geografia como forma de favorecer o domínio do conhecimento baseado em fatos observados no espaço e no tempo e, sincronicamente, para o exercício da cidadania. Nesse contexto, podemos interpretar que o documento indica que para a construção do raciocínio geográfico e, conseqüentemente, para se atingir o objetivo da educação geográfica, é necessário o domínio dos conceitos fundamentais da ciência geográfica (BOTELHO e VALADÃO, 2022).

Neste sentido, a BNCC prescreve que o uso correto dos conceitos geográficos, a mobilização do pensamento espacial e a aplicação de procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas correspondem às ações que levam os alunos a reconhecer os fenômenos espaciais de variadas ordens. Acrescenta ainda que a educação geográfica “estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana” (BRASIL, 2018, p.361), ações essas que contribuem para o desenvolvimento das competências gerais conjecturadas na BNCC.

No que se refere aos principais conceitos geográficos, a BNCC/Geografia destaca o espaço como aquele “mais amplo e complexo”, e, neste caso, interpretamos este como sendo o espaço relacional. Além disso, afirma que é necessário dominar os conceitos que expressam diferentes aspectos do espaço geográfico – o objeto de estudo da Geografia –, os quais chama de conceitos operacionais, a saber: território, lugar, região, natureza e paisagem. O conceito espaço é, então, inseparável do conceito tempo, de modo que ambos devem ser articulados como um processo (BRASIL, 2018). No entanto, o documento não esclarece a diferença entre esses conceitos fundantes – espaço e tempo – e os conceitos operacionais.

Especificamente para a Geografia, a BNCC sugere que sejam aplicadas metodologias de ensino que privilegiem os procedimentos de pesquisa, as análises de informações geográficas, a resolução de problemas, a aplicação da metodologia investigativa e, ainda, ressalta a importância da alfabetização cartográfica e da aprendizagem de várias linguagens, como parte de um processo de

ensino-aprendizagem que leve ao desenvolvimento do raciocínio geográfico, com auxílio do pensamento espacial (BRASIL, 2018).

Neste contexto, o que se espera do processo de ensino-aprendizagem de Geografia é que ele deixe de ser baseado na descrição simplista de informações, dados e fatos cotidianos, e se torne um processo mais significativo e científico, de modo que, para tal, são estipuladas as competências geográficas. As sete competências específicas da Geografia para o Ensino Fundamental apresentadas na normativa nacional estão articuladas com as sete competências da área de Ciências Humanas, que, por sua vez, estão relacionadas às dez competências gerais da BNCC⁷.

No tocante à organização do conhecimento geográfico foram criadas as seguintes unidades temáticas: 'O sujeito e o seu lugar no mundo'; 'Conexões e escala'; 'Mundo do Trabalho'; 'Formas de representação e pensamento espacial'; 'Natureza, ambientes e qualidade de vida'. Cada unidade temática contempla uma série de objetos de conhecimentos inerentes a cada uma delas. Para o componente Geografia, existem 70 objetos de conhecimento e 123 habilidades distribuídas ao longo dos anos do Ensino Fundamental, como apresentado no Quadro 6 (BRASIL, 2018).

Quadro 6: Quantitativo de objetos de conhecimento e habilidades do componente Geografia, por ano do Ensino Fundamental na BNCC/Geografia.

Anos do Ensino Fundamental	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	Total
Objetos de conhecimento	6	7	6	11	9	6	7	8	10	70
Habilidades	11	11	11	11	12	13	12	24	18	123

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de informações extraídas da BNCC (BRASIL, 2018).

Cabe ressaltar que, metodologicamente, a BNCC indica que o professor pode se valer de diversas habilidades, relativas a diferentes unidades temáticas, para o desenvolvimento de suas atividades em sala de aula. Neste ponto a BNCC/Geografia se utiliza do conceito de situação geográfica

⁷ 1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas. 2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história. 3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. 4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas. 5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia. 6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza. 7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p.366)

para justificar que, ao mobilizar diferentes habilidades em uma mesma atividade, o professor promoverá a compreensão das relações geográficas entre os fenômenos estudados. Visto que o conceito de situação geográfica no documento diz respeito a um conjunto de relações, considera que “a análise da situação resulta da busca de características fundamentais de um lugar na sua relação com outros lugares” (BRASIL, 2018, p.365), pois, por meio da localização, extensão, conectividade, dentre outras relações, promove-se o confronto com outras realidades (BRASIL, 2018).

Acreditamos que em uma determinada situação geográfica pode-se mobilizar várias habilidades ou, até mesmo, uma habilidade pode conter temática que contemple várias situações geográficas. Todavia, algumas habilidades, principalmente aquelas ligadas à unidade temática ‘Formas de representação e pensamento espacial’, por si só, não apresentam situações geográficas, cabendo ao professor a articulação de habilidades outras que permitam, operacionalmente, revelar uma situação geográfica.

Logo, entendemos que os agrupamentos apresentados na BNCC não precisam necessariamente acompanhar o desenho proposto pela normativa, possibilitando às escolas certa liberdade para trabalhar estes aspectos em seus currículos, o que poderá favorecer um trabalho interdisciplinar ou, até mesmo, favorecer o contexto que se encontra a escola. Em outras palavras, a normativa está indicando que as escolas podem almejar desenhos outros para seus currículos. Portanto, é possível a flexibilidade entre as unidades temáticas, objetos de aprendizagem e habilidades. Apesar dessa flexibilização indicada na normativa, vale acrescentar que no encaixe do conteúdo das unidades temáticas, acreditamos que as formas de representação devam permear todas as unidades temáticas. Segundo nosso entendimento, os objetos de conhecimento contidos na unidade temática ‘Formas de representação e pensamento espacial’ são, na realidade, conteúdos, conceitos e processos ligados à alfabetização cartográfica e ao pensamento espacial. Da maneira que está apresentado, tudo indica que se pode cair na armadilha de se distanciar da Geografia, de favorecer a fragmentação dos conteúdos e de não promover uma Geografia sistêmica. Nossa preocupação, aqui, reside na reflexão do que venha a ser Geografia e a nossa constante incapacidade de reconhecer o papel primoroso das representações como ferramentas auxiliares ao ensino desta disciplina. No entanto, não devemos tomar as formas de representação e o pensamento espacial como o próprio conteúdo da disciplina.

Vejamos dois exemplos. Primeiramente, o objeto de conhecimento do 9º ano ‘Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas’, que, do nosso ponto de vista, pode ser desenvolvido em todos os anos do Ensino Fundamental e em praticamente todas as problemáticas a serem estudadas. Isso é válido também para

o objeto de conhecimento 'Localização, orientação e representação espacial', do 2º ano, que, segundo nossa interpretação, deve estar presente em todos esses mesmos anos escolares. Se pensarmos nos recursos da cartografia e das representações de modo geral, todos os objetos de conhecimento destinados à unidade temática em questão, podem ser utilizados em todos os anos do Ensino Fundamental, cada qual de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

O papel das unidades temáticas é trazer o que deve ser essencial à aprendizagem de Geografia, a cada ano. É nessa perspectiva que nos fazemos as seguintes perguntas: 'As unidades temáticas estão organizadas de forma a contemplar os conhecimentos essenciais?', 'O que deveríamos mesmo propor como objetos de conhecimento para cada ano?'

No documento é possível perceber que a função das habilidades é a de aprofundar os conteúdos, conceitos e processos a serem desenvolvidos, demarcando com mais detalhamento qual aprendizagem deve ser realizada. Ao se ler as habilidades, torna-se claro o objetivo de cada unidade temática. Concomitantemente, percebe-se que cada habilidade possibilita ao professor o desenvolvimento de um amplo espectro de procedimentos e abordagens.

Contudo, nos reservamos o direito de fazer um questionamento: 'Por que o conteúdo está organizado da maneira como está?'. A organização das unidades temáticas e seus respectivos objetos de conhecimento e habilidades para cada ano do Ensino Fundamental nos revela que a sequência do conteúdo tradicionalmente aplicado no Brasil, que inclusive está muito presente nas atuais coleções de livros didáticos, continua a ser utilizada de modo naturalizado. Tal constatação nos fez notar que, apesar de haver uma explicação sobre a divisão das unidades temáticas, e se ter o cuidado de explicitar o que se espera dos estudantes nos Anos iniciais e nos Anos finais do ensino Fundamental, na normativa curricular nacional não há explicação acerca da organização sequencial do conteúdo em si. Tudo indica que este fato pode estar ligado à própria dificuldade de se romper, junto aos docentes, com a maneira tradicional de se organizar o conteúdo.

Ao longo da leitura das habilidades percebemos que elas indicam em alguma medida os conteúdos, que progridem ao longo do ensino Fundamental, passando de ações cognitivas mais simples para outras mais complexas, indicando a evolução do desenvolvimento do conhecimento e facilitando a compreensão de todo o objeto de estudo de forma vertical durante os anos. De modo geral, as habilidades trazem os verbos de ação relacionados à observação, à transformação ou à compreensão de fatos e fenômenos.

Frente às habilidades apresentadas, percebemos que há meios de o professor problematizar o real e o local, possibilitando as relações com outros espaços no intuito de promover uma

aprendizagem significativa para os alunos. No entanto, para tal tarefa o professor deve se valer de alguns recursos. Tomemos como exemplo a habilidade do 9º ano 'Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania'. Nesta habilidade está claro que o conteúdo a ser trabalhado é distante dos alunos, ficando a cargo do professor estabelecer tal relação a partir de uma situação geográfica que implique o significado desta aprendizagem. Além do mais, esta habilidade não traz a dimensão social. Deste modo, o trabalho do professor é justamente encontrar uma situação geográfica e, também, formular uma pergunta geográfica que permita estabelecer relações que criem significado para a aprendizagem proposta. A propósito desta habilidade do 9º ano, fazemos a seguinte pergunta: Será que todas as habilidades dizem respeito às questões de fato geográficas?

O componente curricular Geografia na *Indicazioni Nazionali*

Na visão da normativa curricular italiana a Geografia estuda a relação entre as sociedades e o Planeta. É vista como uma disciplina de charneira por excelência, ou seja, que faz articulação entre as disciplinas curriculares. Segundo o documento, tal adjetivo é dado devido as relações que a ciência geográfica tem com os temas econômicos, jurídicos, antropológicos, científicos e ambientais. Mais adiante, o documento afirma que "A geografia é atenta ao presente, que estuda nas diversas articulações espaciais e em seus próprios aspectos demográficos, socioculturais e político-econômico" (ITÁLIA, 2012, p.56).

Segundo nossa interpretação, ao considerar a Geografia uma disciplina de charneira, a normativa curricular italiana está nos dizendo que a ciência geográfica está localizada entre a ciência do homem e a ciência da natureza, deflagrando a divisão entre a Geografia Física e o Geografia Humana, que por muito tempo norteou os estudos dessa ciência de forma dicotômica e dual. É o mesmo que afirmar que a Geografia é uma ciência síntese, onde cada uma das partes dá origem a um ramo da ciência (RODRIGUES, 2001). Ao nosso entender, tal postura enfraqueceu e enfraquece a discussão sobre o objeto de estudo da Geografia – o espaço, no qual o homem organiza as suas atividades produtivas e onde se dão as relações sociais. Cabe sublinhar que sociedade e natureza constituem um par dialético e estão contidos no espaço (CLEMENTE, 2007).

[...] se admitirmos que o homem integra tanto a história, quanto a natureza, ficam abaladas tanto a Geografia Física quanto a Geografia Humana, porque não se pode ter uma categoria homem que metade esteja numa e metade esteja noutra. Na verdade, com esta categoria homem-centauro, fica abalado o discurso geográfico como um todo, porque já não mais está claro qual a natureza real dessa relação chamada homem-meio. (MOREIRA, 1987, p.15-16)

Ao conceituar a Geografia sobre a égide da dualidade entre o ‘estudo do meio’ e o ‘estudo do homem’, sobretudo na escola, corre-se o risco de se distanciar do objeto de estudo desta ciência, e, ao mesmo tempo, promover a sua fragmentação. Além destas questões, isto pode significar não reconhecer a ciência geográfica como uma ciência humana. Cabe ressaltar ainda que nas últimas décadas, contrariando os clássicos que sempre insistiram em qualificar a Geografia como uma ciência síntese, de contato e na charneira das ciências naturais e humanas, muitos geógrafos humanos se recusam a classificar a Geografia como algo eclético, na charneira entre as ciências naturais e sociais (SOUZA, 2016, p.23). Para Souza (2016, p.24), “não é de hoje que a resposta aos clássicos, muito inspiradoras decerto, mas um tanto datadas, não mais satisfaz”.

Partindo deste contexto, a normativa italiana aponta que, em um mundo aberto, é necessário desenvolver competências relativas à cidadania ativa, em que o sujeito deve estar consciente de que faz parte de uma comunidade territorial organizada. O documento assevera que aprender Geografia é imprescindível devido as muitas possibilidades de leitura e interpretação dos fatos. E segue tecendo outras possibilidades que a aprendizagem da Geografia permite, como, por exemplo: (i) a elucidação de que as ações atuais repercutem no futuro; (ii) a possibilidade de observar a realidade a partir de diferentes pontos de vista, que nos permite considerar e respeitar as visões plurais, numa abordagem intercultural do local e global; (iii) o conhecimento e a valorização do patrimônio cultural herdado do passado, com seus sinais no território, que, ao lado do estudo da paisagem (como recipiente de memórias tangíveis e intangíveis), auxiliam na projeção do futuro; (iv) o planejamento de ações de proteção e recuperação do patrimônio natural para as gerações futuras, planejamento esse compartilhado com a História e as Ciências Sociais por meio de síntese (ITÁLIA, 2012). Particularmente, ao que se refere à essas duas últimas possibilidades (iii e iv), não nos parecem ser elas atributos do ensino de Geografia.

Ao final dessa primeira parte, na qual buscamos formular a justificativa da presença da Geografia na escola, destacamos que alguns temas prescritos na normativa italiana são de grande importância geográfica, a exemplo da reciclagem e eliminação de resíduos, combate à poluição, desenvolvimento de técnicas de produção de energia renovável, proteção da biodiversidade e adaptação às mudanças climáticas. No entanto, o documento ressalta que no tratamento desses temas é essencial a relação entre a Geografia com disciplinas científicas e técnicas. Neste ponto fica uma dúvida: a Geografia não é considerada uma ciência? Logo em seguida, é trazida uma síntese para justificar a presença do ensino de Geografia: “O ponto de convergência desemboca na educação territorial,

entendida como exercício da cidadania ativa, na educação ao ambiente e no desenvolvimento” (ITÁLIA, 2012, p.56).

Neste contexto, a presença da Geografia no currículo italiano é justificada pela contribuição desta disciplina ao fornecer ferramentas para a formação de pessoas autônomas e críticas capazes de tomar decisões com responsabilidade no que se refere à gestão territorial e ao cuidado com o ambiente, sempre com um olhar consciente no tocante ao futuro do Planeta (ITÁLIA, 2012). Apesar desta justificativa, no texto da normativa não há indicações de quais são as ferramentas para se alcançar o proposto.

O documento ressalta que o primeiro encontro do aprendiz com a Geografia se dá por meio de uma relação com o ambiente circundante, por meio da exploração direta. Parte do princípio de que, construindo suas próprias Geografias, também por meio do testemunho dos adultos como referência cultural, os alunos podem abordar a dimensão sistemática da disciplina. No entanto, não deixa claro o que venha a ser a dimensão sistemática no estudo da Geografia (ITÁLIA, 2012).

A normativa italiana prescreve, ainda, que cabe à Geografia a delicada tarefa de construir o sentido do espaço, juntamente com o sentido do tempo, os quais estão correlacionados (ITÁLIA, 2012), tal como na BNCC.

A seguir, a síntese das competências dos alunos ao aprenderem Geografia:

Os alunos devem equipar-se com as coordenadas espaciais para se orientar no território, acostumando-se a analisar cada elemento em seu contexto espacial e multiescalar, de contextos locais a globais. 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, servindo-se de mapas, de fotografias e imagens de satélite, do globo terrestre, de materiais produzidos pelas novas tecnologias relacionadas aos Sistemas de Informação Geográfica (SIG). (ITÁLIA, 2012, p.56)

Neste trecho é possível perceber que há uma preocupação com o uso das representações cartográficas, de modo a favorecer a comparação entre realidade local e global. Faz-se referência à análise de cada elemento no espaço, no entanto, não cita relações entre os elementos, e nem especifica quais são as diferentes escalas. Ainda assim, restam dúvidas: as referidas coordenadas espaciais dizem respeito às coordenadas geográficas ou às coordenadas para a leitura do espaço? O que seriam coordenadas espaciais para se orientarem no território? O que vem a ser território a partir deste ponto de vista? Neste contexto, assim como Roque Ascensão (2020) aponta que a BNCC é um texto para iniciados, arriscamos a afirmar que o mesmo ocorre com o texto da normativa curricular italiana, nos dando a entender que é um texto para iniciados e não para iniciantes.

Apresentamos a seguir as metas contidas no documento italiano para o desenvolvimento das competências geográficas ao término da *Scuola Primaria* e ao término da *Scuola Secondaria di Primo Grado* (Quadro 7). Essas metas constituem os critérios para a avaliação das competências esperadas ao final das etapas previstas. É sob a base das metas fixadas a nível nacional que se espera a autonomia didática da comunidade escolar ao projetar percursos para a promoção, reconhecimento e avaliação das competências dos alunos (ITÁLIA, 2012).

Quadro 7: Metas para o desenvolvimento das competências geográficas ao término da *Scuola Primaria* e ao término da *Scuola Secondaria di Primo Grado*, na Itália.

Scuola Primaria	Scuola Secondaria di Primo Grado
Até os 10 anos	Até os 13 anos
O aluno orienta-se no espaço circundante e nos mapas, utilizando referências topológicas e pontos cardeais.	O aluno orienta-se no espaço circundante e nos mapas de diferentes escalas de acordo com os pontos cardeais e as coordenadas geográficas; ele sabe como orientar um mapa de grande escala usando pontos fixos de referência.
Utiliza a linguagem da geograficidade para interpretar mapas e o globo terrestre, criar esboços cartográficos simples e mapas temáticos, traçar caminhos e itinerários de viagem.	Utiliza mapas apropriados, fotografias atuais e antigas, imagens de sensoriamento remoto, processamento digital, gráficos, dados estatísticos, sistemas de informação geográfica para comunicar efetivamente informações espaciais.
Ministra a informação geográfica a partir de uma pluralidade de fontes (cartográfica e satélite, tecnologias digitais, fotográficas, artístico-literárias).	Reconhece nas paisagens europeias e mundiais, comparando-as em particular com as italianas, os elementos físicos significativos e as emergências históricas, artísticas e arquitetônicas, como patrimônio natural e cultural a proteger e valorizar.
Reconhece e nomeia os principais «objetos» físicos geográficos (rios, montanhas, planícies, costas, colinas, lagos, mares, oceanos etc.).	Observa, lê e analisa sistemas territoriais próximos e distantes, no espaço e no tempo, e avalia os efeitos das ações humanas nos sistemas territoriais em diferentes escalas geográficas.
Identifica as características que distinguem as paisagens (montanha, colina, planície, vulcânica etc.) com atenção particular àquelas italianas, e identifica semelhanças e diferenças com as principais paisagens europeias e de outros continentes.	
Captura nas paisagens mundiais da história, as transformações progressivas feitas pelo homem na paisagem natural.	

Fonte: ITÁLIA, 2012, p.57-59.

As competências se desdobram nos objetivos de aprendizagem, que são divididos em quatro campos: Orientação; Linguagem da Geograficidade; Paisagem; Região e Sistema Territorial. Mediante um paralelo com a BNCC, esta divisão em objetivos de aprendizagem é correlata às unidades temáticas prescritas na normativa brasileira, pois identificam as áreas de conhecimento, saberes e competências, sendo também comuns em todos os anos do *Primo Ciclo d'Istruzione*. O documento sugere que sejam utilizados estes agrupamentos para o planejamento didático, de modo que cada grupo seja composto daquilo que se espera que os alunos aprendam até determinada etapa estabelecida. Contudo, os critérios de escolha destes temas e da divisão dos grupos não são justificados no documento e entende-se que, isso, fica a cargo dos professores.

Por sua vez, conforme mencionado anteriormente, os objetivos de aprendizagem estão organizados em campos temáticos e definidos em relação aos seguintes períodos de ensino: aos primeiros três anos da *Scuola Primaria*; aos últimos dois anos da *Scuola Primaria*; e a todo o triênio da *Scuola Secundaria di primo grado*. Entende-se que a escola, ao elaborar o currículo, deve definir quando e como trabalhar estes objetivos, tendo como referência o que deve ser alcançado até a conclusão dos períodos indicados, possibilitando arranjos diversos (ITÁLIA, 2012). Também, não é indicado no documento porque tais etapas foram estabelecidas, embora julgemos que seja em razão da faixa etária e nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

O apontamento específico em relação ao ensino de Geografia reforça a ideia de que este componente estabelece uma importante articulação entre as disciplinas humanas e as disciplinas científicas, de modo que as muitas ferramentas, linguagens, métodos e algumas áreas de investigação a unem à matemática, ciências e tecnologias. Além disso, segundo o documento, a Geografia se torna importante por explicar a interação entre os seres humanos e seu ambiente de vida, as escolhas de comunidades, as migrações, os fluxos de matérias-primas e os recursos e isso a une à esfera antropológica e social, necessária para alcançar as metas para o desenvolvimento sustentável (ITÁLIA, 2018). Ao analisar estes aspectos, nos dá a entender que a Geografia prescrita no currículo italiano é uma disciplina esvaziada de bases científicas da Ciência Geográfica, e que o seu conteúdo da Geografia na escola surge no articular dos temas das outras disciplinas.

Vale ressaltar que o texto da normativa referente à Geografia é de tamanho diminuto, além disso, não há tópicos específicos que nos ajude a compreender melhor os conceitos e o que se espera dessa disciplina.

Apresentamos a seguir outros aspectos que foram sendo analisados ao longo da leitura dos textos no intuito de favorecer o entendimento sobre a constituição dos currículos nacionais do Brasil e da Itália, no que tange ao ensino de Geografia (Quadro 8).

Quadro 8: Elementos do ensino de Geografia indicados nas normativas curriculares do Brasil e da Itália.

Ensino de Geografia segundo as normativas curriculares nacionais	BNCC	Indicazioni Nazionali
Há indicação da metodologia de ensino?	Sim	Sim (*)
Há indicação do papel da Geografia Escolar?	Sim	Sim
A problematização do real e do local estabelecendo relações com os outros espaços (significado da aprendizagem) está presente nas orientações?	Sim	Parcialmente
A condução do processo de ensino-aprendizagem pautado na perspectiva sistêmica para a compreensão da espacialidade do fenômeno, em prol da não fragmentação do conteúdo, está presente nas orientações?	Sim	Não
A indicação para se trabalhar os conceitos em favor da aprendizagem, de modo que o conceito seja meio e não fim, está presente nas orientações?	Sim	Não
Em consonância com o que tem sido desenvolvido no campo do ensino de Geografia, há clara menção e tratativa quanto a pertinência do desenvolvimento do pensamento espacial?	Sim	Parcialmente
Em consonância com o que tem sido desenvolvido no campo do ensino de Geografia, há clara menção e tratativa quanto a pertinência do desenvolvimento do raciocínio geográfico?	Parcialmente	Não

(*) A indicação de metodologia se refere a todas as disciplinas de modo geral.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto à indicação de metodologia de ensino se percebe que as normativas trazem referências distintas à essa questão. Na *Indicazioni Nazionali*, as referências à metodologia estão presentes no início do documento e englobam todas as disciplinas de modo generalizado, não havendo, portanto, indicações específicas destinadas ao ensino de Geografia. Por outro lado, na BNCC é clara a

indicação da metodologia investigativa para o ensino de Geografia em prol do desenvolvimento do raciocínio geográfico.

No que se refere à indicação do papel da Geografia escolar, os dois documentos afirmam que a presença da Geografia no currículo contribui para a formação de sujeitos autônomos e críticos. Nota-se que está presente na BNCC/Geografia a preocupação com a problematização do real e do local, estabelecendo-se relações com os outros espaços, em uma preocupação com o desenvolvimento de situações de aprendizagem que promovam o conhecimento significativo. No que se refere à normativa italiana, interpretamos que esse aspecto se encontra registrado de forma parcial, sendo carente de maiores esclarecimentos quanto à importância dessa prática.

Em relação à indicação para se trabalhar os conceitos em favor da aprendizagem, de modo que o conceito seja meio e não fim, tal perspectiva é encontrada nos direcionamentos da BNCC, seja na explicação sobre as situações geográficas ou na análise das próprias habilidades. Não há registro no texto do documento italiano, e nem mesmo na análise dos objetivos de aprendizagem nele prescritos, indicações que apontem para esse caminho.

Quando analisado se há clara menção e tratativa quanto a pertinência do desenvolvimento do raciocínio geográfico, somente a normativa brasileira trata do raciocínio geográfico em seu texto, como também do pensamento espacial, indicando que há uma diferenciação entre os termos, tanto no que tange aos seus significados quanto aos seus usos. Compreendemos assim que a BNCC está, em grande medida, em consonância com o que tem sido desenvolvido na área do ensino de Geografia. Apesar disso, o termo raciocínio geográfico necessita de maiores esclarecimentos, principalmente sobre o seu desenvolvimento, que no nosso entendimento tem relação direta com a interpretação de uma determinada situação geográfica. De qualquer modo, o documento sustenta e contempla questões contemporâneas do campo de pesquisa do ensino de Geografia.

Com relação à normativa italiana, compreendemos que a mesma mantém sua formulação voltada para uma Geografia, praticamente, de caráter tradicional, dissonante, em grande medida, com o que tem sido desenvolvido no campo de pesquisa do ensino de Geografia. Pouco ou quase nada se percebe na normativa que versa na direção da interpretação da espacialidade do fenômeno. Nota-se a ausência de reflexões e discussões. Tal fato converge com as perspectivas clássicas dos conceitos fundantes da Geografia encontradas no documento e, nesse sentido, o que é apresentado se torna insuficiente para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. No que diz respeito ao pensamento espacial, percebe-se que há possibilidades de seu desenvolvimento, principalmente nos objetivos de aprendizagem ligados à orientação e à geograficidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi apresentar a estrutura dos currículos nacionais de Geografia hoje vigentes no Brasil e na Itália, na busca por aproximações e distanciamentos do que se prescreve nesses países quanto ao ensino de Geografia, notadamente na educação básica. Os currículos, em ambos os países, registram aproximações por empregarem o recurso de se delinear competências norteadoras do processo de ensino-aprendizagem, bem como por prescrever o componente Geografia para todo o Ensino Fundamental, no Brasil, e ao seu correspondente na Itália – *Primo Ciclo d'Istruzione*. Por outro lado, ao se fazer um paralelo entre o referencial teórico, informações e dados presentes em ambas as normativas se verificam alguns distanciamentos, com destaque para as estruturas e diretrizes que regulamentam o ensino de Geografia.

De modo geral as normativas brasileira e italiana registram a importância do espaço e do tempo como conceitos essenciais ao ensino da Geografia. Em relação às aprendizagens essenciais, na BNCC percebemos que, devido à apresentação das habilidades por ano, há um arcabouço amplo de conhecimentos a serem tratados na escola, o que nos leva a pensar que talvez nem toda a gama de conhecimentos prescritos seja, de fato, essencial. Por outro lado, no currículo nacional italiano, os conhecimentos indicados parecem estar demasiadamente fragmentados e envolvidos com temáticas de outras disciplinas ensinadas na escola.

Ambas as normativas convergem para a ideia de que a Geografia deve ultrapassar a mera descrição e memorização que acaba por fazê-la simplista e enciclopédica, estabelecendo claramente a direção para uma Geografia significativa, envolvida com problemáticas e questões contemporâneas. Para a BNCC, o domínio de conceitos e generalizações, por meio do entendimento de situações geográficas que conduzem ao desenvolvimento do raciocínio geográfico, pode ser uma maneira de superar esta condição. A *Indicazioni Nazionali* avança pouco nas indicações de como se atingir tal objetivo. Talvez, neste sentido, pensando na autonomia para a elaboração dos currículos pelas escolas italianas e nas metodologias por elas definidas, os seus professores e demais atores escolares devam se debruçar em tal tarefa.

A análise dos currículos nacionais confirma que, tanto no Brasil, como na Itália, ainda há um longo caminho a ser percorrido com vistas à evolução do ensino de Geografia, seja no campo das normatizações propriamente ditas, seja no campo de sua prática efetiva na escola e em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BOTELHO, Lúcio Antônio Leite Alvarenga. **O raciocínio geográfico em perspectiva: a geografia na BNCC brasileira e na *indicazioni nazionali italiana***. 2022. 274f. 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.
- 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.
- BRASIL. Governo Federal. **Ministério da Educação**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 02 mar. 2022.
- CLEMENTE, Evandro César. Questões teórico-metodológicas da Geografia no limiar do século XXI: a questão da problemática na dicotomia geografia física x geografia humana. **Formação**, Presidente Prudente, v.1, n.14, p.198-200, jul. 2007. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/download/691/716>. Acesso em: 06 abr. 2022.
- ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. **Annali della Pubblica Istruzione**. Numero Speciale. Firenze, 2012.
- ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. **Indicazioni nazionali e nuovi scenari**. Roma, 2018.
- ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. **Sistema Educativo**. 2022. Disponível em: <https://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>. Acesso em: 05 mar. 2022.
- LACOSTE, Yves. La géographie, la géopolitique et le raisonnement Géographique. **Hérodote**, Paris, v.3, n.130, p.17-42, out. 2008. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-herodote-2012-3-page-14.htm>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso**. Para a crítica da Geografia que se ensina. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987. 190p.
- RODRIGUES, Jean Carlos. O pensamento geográfico e os paradigmas em Geografia: algumas considerações. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, v.1, n.23, p.51-70, jul. 2001. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7319/5401>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. A Base Nacional Comum Curricular e a produção de práticas pedagógicas para a geografia escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S.L.], v.10, n.19, p.173-197, 24 jul. 2020. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/915>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016. 320 p.
- TEIXEIRA, Salete Kozel; ALVES, Alceli Ribeiro. Sistema Educacional Italiano e o papel da Geografia na Itália. **RA'E GA**, Curitiba, 22, p.193-218, 2011.
- UNIVERSITÀ DI PISA. A Universidade na Itália: sistema educativo, créditos e avaliações. 2022. Disponível em: <https://www.unipi.it/index.php/inscreva-se-na-universidade-de-pisa/item/7722-a-universidade-na-italia-sistema-educativo-creditos-e-avaliacoes>. Acesso em: 04 mar. 2023.

WHITACKER, Guilherme Magon. Uma ilustração geográfica sobre a guerra: bombardeando os diques no rio vermelho, Vietnã do norte. **Confins**, [S.L.], n.44, p.1-13, 1 mar. 2020. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/26001>. Acesso em: 13 dez. 2021.