



POR UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PLURAL: O PENSAMENTO ESPACIAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS DISPUTAS EM TORNO DO SENTIDO DE GEOGRAFIA

Linovaldo Miranda Lemos¹

Vanessa Lessio Diniz²

Introdução

O currículo, como já se afirmou por diversas vezes, é um campo de disputa e de tentativa de hegemonização de concepções de mundo, de ideias e de identidades, que se consubstanciam em conceitos, em objetivos de aprendizagem, em conteúdos e em práticas mais ou menos elaboradas e planejadas. Nesse sentido, ainda, o currículo pode ser entendido como uma arena de todos os tipos de mudanças, interesses e relações de dominação. Pelo menos formalmente, o currículo tende a almejar certa cristalização de um dado discurso no processo de formulação das próprias políticas, no caso, as educacionais (SILVA, 1999; LOPES, 2018; LOPES; MACEDO, 2011; GOODSON, 1995).

Com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e de Chantal Mouffe (LACLAU; MOUFFE, 2015; LACLAU, 2011, 2013), que vem sustentando nossas recentes pesquisas (STRAFORINI; LEMOS, 2020; LEMOS; STRAFORNINI, TERAMATSU, 2018; DINIZ, 2020; DINIZ; MOURA, 2020) compreendemos que uma política educacional, e dentro dela, uma política curricular, pode ser concebida a partir da análise da disputa de diferentes discursos pela *hegemonização de sentidos* (sentidos de educação, de conhecimento, de sujeito, de identidade, de escola, etc.). Compreendemos que normativas, documentos, pareceres e resoluções configuram-se como expressões dessas disputas de significação. Dialeticamente, apesar do frequente caráter impositivo e verticalizado desses documentos, acabam por adentrar no campo da contingencialidade e da transitoriedade, na medida em que sofrem bloqueio de sua expansão de sentido a partir da presença de seu corte antagônico, isto é, das interpretações, traduções e contestações que ocorrem no processo de sua formulação e implementação.

Tendo como ponto de partida tais pressupostos mais gerais, interessa-nos problematizar a noção de *pensamento espacial* enquanto seu papel de ponto nodal que tem assumido na BNCC no componente curricular de Geografia. Compreendemos que o ponto nodal cumpre o papel de um significado mestre capaz de unificar uma superfície discursiva

¹ Doutor em Geografia (UFRJ). Professor do Instituto Federal Fluminense (IFF) – linovaldomlemos@gmail.com

² Doutora em Geografia (UNICAMP). Professora da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)-Campus Araguaína. vanessalessiodiniz@gmail.com



entrelaçando uma variedade de identidades diferentes em torno de um nó de significados (TORFING, 1999)³ Nesse sentido,

[...] o ponto nodal é um termo que condensa ou que agrupa em torno de si um conjunto de sentidos, um significante privilegiado que fixa os sentidos de outros significantes na cadeia de significação (LACLAU, 2000, p.165) e que é, assim, capaz de hegemonizar um dado conteúdo social (STRAFORINI; LEMOS, 2020, p.22).

Assim, a concepção de pensamento espacial apresentado na BNCC pode ser entendido como um ponto nodal para os significantes *conhecimento* e *qualidade* na educação geográfica recente, pois busca aglutinar diferentes elementos discursivos, como documentos internacionais e avaliações internacionais e nacionais, que justificam sua importância na geografia escolar brasileira, uma vez que, a Base expressa que:

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, *os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura)*. 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 – grifo nosso).

Longe de negar a importância – e a potência – que o pensamento espacial pode desempenhar, nossa posição, assumida no presente artigo, é de que há o risco de haver o fechamento de possibilidades de compreensão do papel e das práticas educativas em geografia, engessando-as na concepção de que o papel precípua da geografia escolar seja “o desenvolvimento do pensamento espacial nos alunos”.

Há, assim, uma crítica de fundo, baseada em dois aspectos: primeiramente, de forma mais ampla, o questionamento do próprio sentido de uma “base” que seja nacional e prescritiva. A esse respeito fazemos coro ao que foi defendido por Lopes e Macedo (2011) de que a tentativa de produzir consensos em torno de um currículo nacional, tem relação com um projeto econômico global, capaz de produzir discursos que se capilarizam socialmente. Tal projeto globalizante, entretanto, só consegue se institucionalizar pela negociação com outras demandas, de forma que nesse processo de institucionalização ou significação, a produção de sentidos caminha em várias direções.

Assim, concordamos com Lopes (2018) e Macedo (2018) quando salientam os desafios enfrentados nas escolas brasileiras tanto em relação à infraestrutura escolar precária quanto à crescente desvalorização do trabalho docente, não serão melhoradas, visto que nem ao menos são demandas abordadas por essa política. Oliveira (2018) também argumenta que tratar igualmente em um currículo comum todos os estudantes é aprofundar a desigualdade, já que as escolas públicas de forma geral no Brasil não possuem infraestrutura e condição de

³ Em outras palavras, o ponto nodal se configura como “um elemento particular assumindo uma função estruturadora ‘universal’ dentro de um certo campo discursivo”. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.38)



fornecimento desse currículo de forma igual e justa, e muito menos democrática. Além do que Giroto (2021) aponta sobre a necessidade de ressignificarmos os conceitos presentes na Base partindo do entendimento da dimensão espacial, complexa e contraditória, da sociedade em que vivemos.

O segundo aspecto em que se baseia nossa crítica é de que o pensamento espacial é *uma* dentre *muitas* possibilidades de construção de um currículo e de que há, nisso, uma operação discursiva que paulatinamente vai provocando um fechamento do fluxo em torno de uma única – ou de poucas – opções e caminhos. Intencionalmente ou não, secundariza-se, assim, outras possibilidades e práticas curriculares.

Dessa forma, estruturamos o texto em duas seções. Na primeira, apresentamos considerações sobre a noção de pensamento espacial, partindo da sua concepção, emergência e prescrição; e posteriormente, na segunda seção apresentamos o pensamento espacial e o currículo de geografia, apontando indícios de colonialidade do saber presente na BNCC e a disputa por hegemonização de sentido de conhecimento e de qualidade da educação geográfica. Além disso, discutimos as contribuições dos estudos decoloniais para analisarmos a produção e a implementação de documentos curriculares. Por fim, realizamos breves apontamentos sobre a importância de uma educação geográfica plural e da troca de saberes na construção de outras formas de representações, sentidos e conhecimentos diante dos conteúdos programáticos prescritos nesse documento curricular

O Pensamento Espacial: a emergência de uma noção, de uma concepção e de uma prescrição

Os estudos sobre o pensamento espacial não são específicos da geografia, mas, antes, uma temática inter/multidisciplinar na qual diferentes campos como a psicologia cognitiva, a pedagogia, a matemática, a arquitetura e a medicina, por exemplo, se dedicam ao seu estudo (JULIAZ, 2017; DUARTE, 2017).

A sistematização do conceito de pensamento espacial se deu com a publicação do documento *Learning to think spatially* sob os auspícios do *National Research Council* (NRC), em 2006. Este passa a desempenhar a função de um conceito que se propõe a abarcar, sob o seu guarda-chuva conceitual, diversos outros conceitos relacionados, de alguma forma, àquela habilidade de resolução, pensamento ou raciocínio de cunho espacial⁴, tais como “habilidade espacial”, “raciocínio espacial”, “conhecimento espacial”, “inteligência espacial”, “mapeamento cognitivo” e “comportamento espacial”, como citado por Elbay (2020).

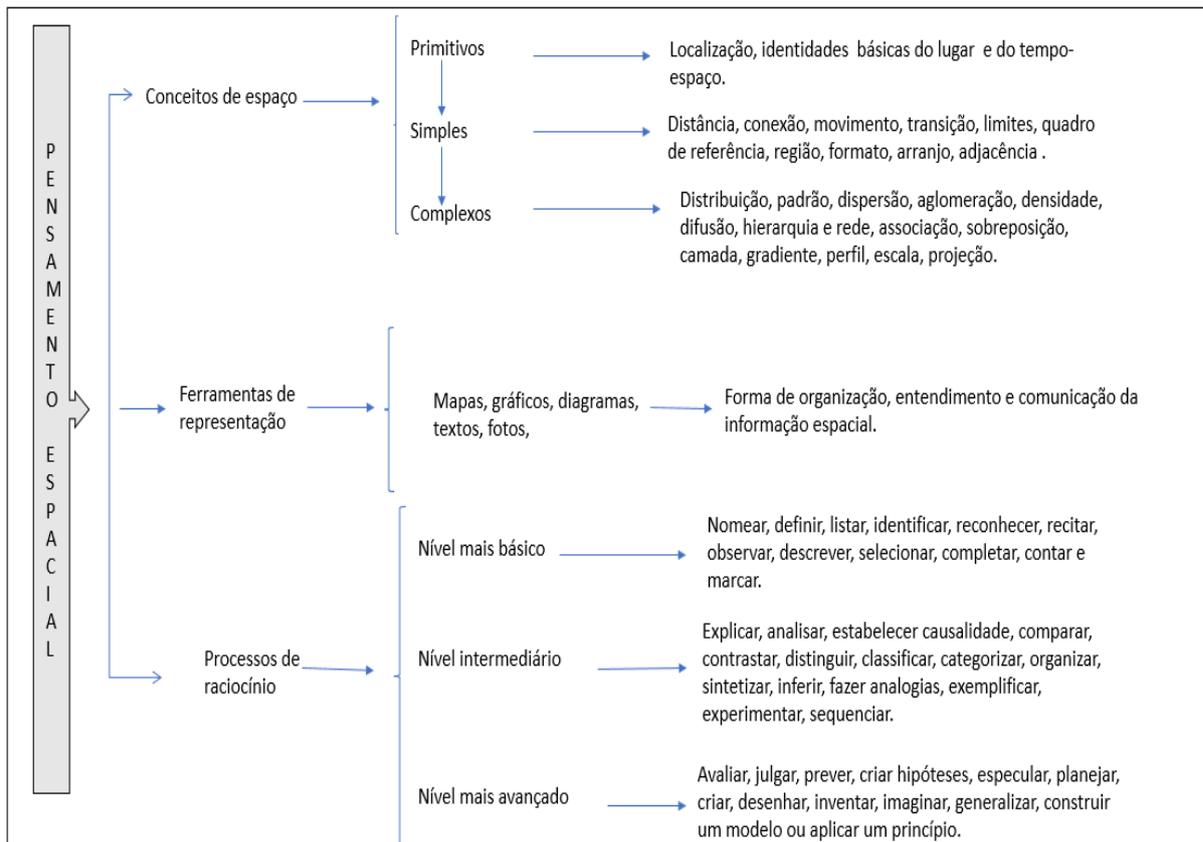
Philip J. Gersmehl e Carol A. Gersmehl (2011), demonstraram que, tradicionalmente, as pesquisas sobre o tema se baseavam no acompanhamento de pessoas que, em função de ferimentos ou de patologias, haviam sofrido sérios danos cerebrais⁵ e que, com isso, apresentavam dificuldades na realização de certas atividades, como as espaciais. O ponto

⁴ Ante à diversidade de conceitos correlatos, o próprio *National Research Council* defende que “*it was then agreed that spatial thinking should be used as a comprehensive concept*” (NRC, 2006, p.27).

⁵ Gersmehl e Gersmehl (2011) citam o conhecido caso do operário norte-americano Phineas Gage que em 1848 sofreu um sério acidente de trabalho no qual teve seu crânio trespassado por uma barra de ferro. Surpreendentemente, apesar dos severos danos causados à parte esquerda do seu cérebro e a perda de um olho, Phineas Gage não morre neste acidente, mas passa a ter modificações comportamentais a partir de então. De qualquer forma, o que nos interessa aqui é a perda de certas habilidades espaciais em função deste acidente. Demonstrou-se, com isso, que há “zonas” específicas do cérebro para resolução de certas atividades. Para maiores informações sobre esse caso, veja-se Barker (1995).

de virada nestes estudos se deu, ainda segundo os autores, a partir dos anos 1990, com os avanços de novas tecnologias que permitiram demonstrar não só que há áreas específicas do cérebro humano que são “ativadas quando as pessoas estão pensando em lugares e em relações entre lugares” (p. 49), como também que as habilidades relativas ao raciocínio espacial são totalmente funcionais já em tenra idade (entre 2-3 anos), conforme os autores demonstraram em outra ocasião (GERSMEHL; GERSMEHL, 2007). O “pensamento espacial”, portanto, situa-se nos domínios da cognição, das capacidades neurológicas dos seres humanos e que são responsáveis pela resolução de problemas que envolvem algum tipo de inteligência espacial, dos mais simples aos mais complexos.

Para o NRC, o pensamento espacial é o amálgama de três elementos: 1) conceitos de espaço; 2) ferramentas de representação e, 3) processos de raciocínio. Na sua tese de doutorado Paula Juliaz (2017) forneceu uma representação que nos ajudaria a compreender este conceito como sendo um diagrama no qual a zona de intersecção entre estes três elementos (ou conjuntos) formaria, como uma síntese (ou fusão), o pensamento espacial. No presente texto elaboramos a Figura 1, que acrescenta a esta proposta de Juliaz uma síntese explicativa de cada um dos três elementos do pensamento espacial e alguns de seus desdobramentos.



Fonte: Elaboração própria com base nos trabalhos de LEE, J. BEDNARZ (2012); GOLLEDGE; MARSH; BATTERSBY (2008); JO, I. BEDNARZ (2009); JULIAZ (2017)



Como dissemos, o pensamento espacial é o amálgama dos três elementos: conceitos de espaço, ferramentas de representação e processos de raciocínio, representados na figura acima como “vetores” que se desdobram. Nos três elementos parece haver uma gradação entre aquilo que é mais simples e o que é mais complexo. Embora não explicitado na figura, por exemplo, formas de representação podem variar de um rascunho ou desenho livre a sofisticados produtos cartográficos. Não nos parece haver um pressuposto de valoração e de classificação entre esses elementos (ou seja, como se o que é complexo fosse “melhor” do que aquilo que é menos complexo), muito embora devêssemos assinalar que a literatura sobre o tema reforça a importância do desenvolvimento do pensamento espacial em direção às habilidades mais amplas e mais complexas por parte dos alunos.

Nesse contexto, o pensamento espacial, segundo o documento do NRC, é desenvolvido em três contextos interligados: primeiro, o conhecimento *no espaço*, ou seja, a *geografia dos nossos espaços de vida* e do cotidiano na relação entre o indivíduo e objetos no ambiente físico e que se traduzem em habilidades como o traçado de rotas, a montagem de objetos a partir de uma instrução impressa no papel, a organização de malas dentro de um carro para fazer caber o máximo de coisas etc. O segundo contexto se refere ao pensar *sobre o espaço* lançando mão de parâmetros científicos capazes de lidar com a natureza, estrutura e funcionamento de um fenômeno em diferentes escalas. É chamado pelo documento de *geografia dos nossos espaços físicos* porque lida com o próprio funcionamento do mundo na sua dimensão espacial. Por fim, o contexto mais abstrato é aquele do *pensar com o espaço*, a forma através da qual espacializamos questões, o domínio situado na relação entre conceitos e objetos que permitem conceber o espaço ante um problema particular. Este seria o contexto da *geografia do nosso espaço intelectual*.

Como resultado de suas pesquisas Gersmehl e Gersmehl (2011), descrevem oito diferentes *modos de pensamento espacial*, a saber: 1) a comparação; 2) a proximidade; 3) a região; 4) a sequência; 5) a hierarquia; 6) a analogia; 7) o padrão; 8) a associação. Como veremos adiante, tais modos de pensamento resultantes das pesquisas influenciaram na própria introdução do pensamento espacial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tomemos, por hora, esses oito modos de pensar espacialmente como um parâmetro para a compreensão do pensamento espacial tendo em vista que, da leitura sobre o tema desprende-se que há diversas possíveis classificações, com maior ou menor número de componentes, da mesma forma que podem variar as escalas utilizadas na exemplificação e na análise do pensamento espacial (LEE, J.; BEDNARZ, R., 2012). O quadro 1, procura fornecer uma síntese destes elementos da discussão sobre o tema.

A partir das informações deste quadro e dos termos colocados pelo documento do NRC (2006), as habilidades identificadas no quadro 1 vão ao encontro do desafio de os indivíduos – e o aluno, o que nos interessa mais de perto aqui – fazer e responder perguntas; adquirir, organizar e analisar informações de cunho espacial-geográfico. Note-se que as habilidades propostas pelos autores ou são coincidentes (por exemplo, a localização e a distância), ou possuem uma correlação direta, mas nomeadas de forma ligeiramente diferentes (como a região e a regionalização). No entanto, mesmo quando nomeadas ou explicitadas/detalhadas de formas diferentes, possuem uma unidade na abordagem relacionada à possibilidade de pensar *no/sobre/com o espaço* com vistas à resolução de problemas, em diferentes níveis, e que demandam o raciocínio espacial sobre coisas e pessoas dentro de um sistema relativo de objetos.

Quadro 1: Habilidades relacionadas ao pensamento especial de acordo com a literatura sobre o tema e a BNCC

Golledge (2002)	Gersmehl; Gersmehl (2006)	Golledge et al (2008)	Janelle; Goodchild (2009)	BNCC (2018)
<ul style="list-style-type: none"> - Arranjo - Organização - Distribuição - Padrão - Formato - Hierarquia - Distância - Direção - Orientação - Regionalização - Categorização - Associação - Aglomeração e dispersão 	<ul style="list-style-type: none"> - Condição - Localização - Conectividade - Comparação - Aura - Região - Hierarquia - Transição - Analogia - Padrão - Associação espacial 	<ul style="list-style-type: none"> - Identidade - Localização - Conectividade - Distância - Escala - Estabelecimento de padrões - Buffer - Adjacência, classificação - Gradiente, perfil - Coordenada - Padrão, arranjo, distribuição, ordem, sequência. - Associação espacial, sobreposição/dissolução, interpolação - Projeção, transformação 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetos e campos -Localização - Rede - Distância - Escala - Vizinhança e região - Dependência espacial - Heterogeneidade espacial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analogia - Conexão -Diferenciação - Distribuição - Extensão - Localização - Ordem

Fonte: Adaptado de BEDNARZ, R.S. J. LEE (2011); BNCC (2018)

Os conceitos de “pensamento espacial” e de “pensamento geográfico” não são sinônimos, muito embora possamos reconhecer o uso pouco preciso e a forma cambiável como os conceitos são, muitas vezes, utilizados pela literatura sobre o tema. Por hora, interessa-nos estabelecer um parâmetro básico: enquanto o pensamento espacial é considerado um tipo de inteligência, uma capacidade cognitiva/espacial mais ampla, o pensamento geográfico se refere à própria geografia como ciência e como componente curricular da educação básica (GONZÁLEZ: 2016)⁶. É neste sentido que podemos situar o destaque dado ao papel do pensamento espacial no fortalecimento do pensamento geográfico mediado pela cartografia escolar (CASTELLAR, 2017; 2019; 2020; CASTELLAR, DE PAULA, 2020; DUARTE, 2017; JULIAZ, 2017).

Grosso modo, a BNCC, fortemente influenciada por tal literatura, propõe uma síntese, em consonância com a necessidade de produzir o efeito de ser fonte de informação aos professores e, ao fim e ao cabo, um papel normativo de uma base curricular que é nacional e comum.

Pensamento Espacial no Currículo de Geografia: indícios de colonialidade e disputa pela hegemonização do sentido de *conhecimento* e de *qualidade* na educação geográfica na BNCC

Concordando com Cavalcanti (2019), sobre a importância dos(as) professores(as) de Geografia poderem evidenciar os processos espaciais que têm implicações no cotidiano das pessoas, em diferentes escalas, “e que fazer e conhecer Geografia é um modo de ser e,

⁶ Por outro lado, ainda, há autores que situam tal distinção no nível da concepção de contextos nacionais de seu uso: enquanto “pensamento espacial” tenha seu uso mais disseminado nos Estados Unidos, o termo “pensamento geográfico” é mais empregado no contexto britânico (GONZÁLES, 2016; UHLENWUINKEL, 2013).

também, de se conhecer como pessoa, como cidadão, como sujeito social” (p. 15), enfatizamos nossa preocupação com o enfoque dado na BNCC de Geografia do Ensino Fundamental para o pensamento espacial, uma vez que, vem contribuindo para o fechamento de sentido sobre conhecimento e qualidade na educação geográfica, estando ancorado especialmente no desenvolvimento dos princípios do *raciocínio geográfico*. É possível observar que mesmo apresentando o raciocínio geográfico como “uma maneira de exercitar o pensamento espacial”, ao longo de todo o componente curricular do Ensino Fundamental apenas esse elemento é enfatizado na BNCC.

O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios (Quadro 1) 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.

QUADRO 1 - DESCRIÇÃO DOS PRINCÍPIOS DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO	
PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
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.

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

* MOREIRA, Ruy. A diferença e a geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41-58, 1999.

** MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). **Novos rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982, p. 35-49.

Figura 1: Quadro apresentado na BNCC de Geografia

Fonte: BRASIL (2018, p. 360)



Por sua amplitude, pelas possibilidades de aplicação na vida cotidiana e por seu caráter transversal a diversos saberes, o pensamento espacial apresentado na BNCC acaba por performar o papel de *denominador comum*, por assim dizer, a ser ensinado e desenvolvido nas escolas e, como consequência, prescrito no próprio currículo.

Há de se fazer um adendo para melhor compreender a relação entre geografia e pensamento espacial. Aquilo que, à primeira vista, teria uma correlação óbvia, quando analisada mais atentamente, evidencia nuances e mesmo diferenças marcantes. Isso porque, os contextos da geografia dos espaços cotidianos, físico e intelectual são substantivados como “geografias”, mas num sentido bastante largo. Em outras palavras, são “espaciais”, mas não são um privilégio ou domínio específico da geografia enquanto ciência ou enquanto componente curricular. Em grande parte, isto se deve ao próprio caráter interdisciplinar do pensamento espacial, conforme já demonstramos.

Nessa mesma direção, Girotto (2021) discorre sobre a centralidade que o raciocínio geográfico tem assumido na BNCC. Para esse autor, a forte presença desse conceito não pode ser lida como avanço de uma perspectiva crítica do/no ensino de geografia, já que, ao contrário, evidencia os inúmeros silêncios da BNCC, principalmente no campo da epistemologia da geografia na escola e na universidade. Daí compreendermos a necessidade de melhor qualificação dos conceitos nos quadros disciplinares da geografia tendo em vista que o pensamento espacial tem sido encarado como uma importante ferramenta no fortalecimento do “raciocínio geográfico”. Tomemos, por exemplo, os termos colocados pela própria BNCC:

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: 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).

Entendemos que o currículo de geografia deve abarcar uma leitura de mundo plural, que não seja igual para todos, pois existem inúmeras outras formas de representações, de imagens, de discursos, entre outros, que influenciam na forma de pensamento para agir no mundo. Vale destacar o importante papel da geografia escolar em apresentar múltiplas formas de representações espaciais, privilegiando uma visão intercultural da sociedade. Buscando sempre romper por meio dos conteúdos, com uma forma estereotipada, por exemplo, das regiões brasileiras, dos povos e comunidades tradicionais, dos continentes etc., possibilitando uma leitura de mundo que abarque diversas visões e/ou paisagens sobre um fragmento do espaço e sobre as relações sociais/políticas/culturais existentes nele, as quais perpassam também por influências globais.

Nesse sentido, para Barbosa (2018), o pensamento decolonial pode contribuir para compreendermos o imaginário colonial que ainda hoje perpassa a elaboração e a implementação dos currículos. De um modo geral, o imaginário colonial é caracterizado pela expansão do discurso euro-norteamericano capitalista, que recebe o status de oficial, hegemônico e verdadeiro, silenciando visões de mundo e necessidades de populações subordinadas. É importante iniciar essa discussão ressaltando com base em Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), que a colonialidade se refere ao padrão de poder atual, caracterizado



por uma hegemonia ocidental (colonialidade do poder), assim como uma epistemologia dominante na produção do conhecimento universal (colonialidade do saber⁷).

O fim do colonialismo não significou a destruição e a espoliação dos aspectos de dominação, mas sim o início de outro processo tortuoso, e inevitável, que se convencionou chamar de desenvolvimento e de modernização (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Com isso, Santos e Meneses (2009) nos apresentam que os currículos vêm sendo organizados e estruturados com base nos pressupostos dessa modernidade, a qual é resultado de uma intervenção colonialista epistemológica, com características políticas, econômicas e militares atreladas ao capitalismo moderno impostos aos diferentes povos e culturas.

Assim, entendemos que a dimensão epistemológica presente no currículo pode traduzir a permanência do colonizar, na medida em que é imposta uma única episteme, na qual os saberes locais, em muitos casos não escritos, mas orais – representados por outros conhecimentos, valores, crenças, costumes, atitudes, cosmovisão, organização do trabalho etc. – não entram na eleição, organização e materialização dos conteúdos escolares (MUNSBURG; FUCHS; SILVA, 2019).

Para Walsh (2009, p.12), uma alternativa à subalternização cultural e epistêmica das culturas não europeias é a construção de pedagogias decoloniais, procurando desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, “estruturas essas permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racionalidade, no conhecimento eurocêntrico e na inferioridade de alguns seres humanos”. De acordo com Walsh (2013), as pedagogias decoloniais se apresentam como metodologias produzidas nos contextos de luta e resistência, ou seja, são pedagogias e práticas insurgentes que se opõem à modernidade/colonialidade e possibilitam muitas outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir existir e viver.

Assim, direcionados pelas discussões de Barbosa (2018), entendemos que o imaginário colonial silencia conhecimentos, práticas e modos de vida, transformando os subalternos em membros disciplinados de um sistema sustentado pela colonialidade que os oprime e os nega. Os discursos, importados e tornados oficiais nos sistemas educacionais em países periféricos, são (re)produzidos de forma inquestionável enquanto aqueles discursos que não observam os mesmos princípios ou que são produzidos fora do lugar hegemônico de produção de conhecimento sequer são apreciados como uma forma de compreender a realidade, ao contrário, são considerados subalternos e inválidos.

Desse modo, os conceitos e conteúdos de aprendizagem presentes no currículo de Geografia têm o poder de construir diversos modos de pensar a espacialidade, que ajudam os estudantes a compreenderem e a se relacionarem no mundo por meio dos conhecimentos geográficos associados à metodologia própria da disciplina, uma vez que, as práticas curriculares estão intrinsecamente ligadas à produção de processos de significação discursiva.

Como já destacado, as políticas curriculares, concebidas como discursos, sofrem traduções nos diferentes contextos de produção, implementação e de prática curricular, revelando o quanto esses contextos são complexos e podem ir muito mais além da proposta curricular que os sustentam. Então, na implementação de uma política curricular, o documento

⁷ Em relação a *colonialidade do saber*, Silva (2013) diz que essa dimensão se refere a imposição de uma única epistemologia válida, a eurocêntrica, que ainda hoje sustenta as ciências modernas e suas derivações, como é o caso dos currículos escolares, mais especificamente, a seleção, organização e materialização dos conteúdos escolares (conhecimentos, valores, crenças, costumes, atitudes).



escrito (a BNCC) sofre as traduções, significações, no processo da prática desse documento, ou como iremos chamá-lo, desse significante vazio.

Para Laclau (2011, p. 197), este conceito se refere ao significante que está em constante disputa por significação, que busca a hegemonização de sentidos, mas que reflete diferentes movimentos políticos entre os discursos particulares (professores, pesquisadores da área de ensino, os grupos de trabalhos das associações) e o universal (o documento BNCC de Geografia). Essa hegemonia consiste então em um processo permanente de disputa, cujo objetivo é a fixação (mesmo que provisória) de determinados significados particulares, por exemplo, conhecimento e qualidade da educação geográfica, desejando que eles possam representar a totalidade, como exemplo, o sentido de conhecimento legitimado e desejável para cada disciplina, que está hoje presente na base de Geografia a partir da noção de pensamento espacial.

Além da busca por fixação de sentidos, podemos entender que na construção da BNCC um imaginário colonial vem sendo reproduzido. Não se trata de um movimento específico da Base, é possível identificar esse imaginário em boa parte das ciências sociais ao redor do mundo, e isso acontece também no Brasil, e nas ciências da Educação. A colonialidade ainda hoje está presente nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência dita moderna. Dentro dessa lógica colonial, é apresentado na BNCC, resultados obtidos pelos estudantes em avaliações em larga escala para justificar as proposições dessa política curricular. Essa política de alinhamento para o desempenho, secundariza dimensões mais amplas da formação humana e não considera de fato a influência do perfil socioeconômico dos indivíduos na aprendizagem.

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, p. 13).

Assim, é possível evidenciar movimentos de colonialidade ao encontrar, predominantemente, discursos de outros lugares e pessoas que não trabalham diretamente nas instituições de ensino brasileiras, seja na educação básica ou superior, o que pode-se incorrer no perigo em se falar no lugar do "outro". Desse modo, ressaltamos a relevância das agendas de pesquisa buscarem alternativas que considerem e tomem como pontos de partida e chegada as falas dos profissionais da educação desses lugares que continuam afetados por uma desigualdade não apenas social, mas epistêmica.

Felizmente, estes documentos sofrem várias interpretações num processo polissêmico, que são próprias do funcionamento da linguagem, pois os sentidos construídos podem não ser os mesmos para todos o tempo todo. Nessa perspectiva, apesar dos documentos oficiais, em seu conjunto, aspirar intervir no funcionamento dos demais contextos, essas orientações são interpretadas de diferentes maneiras nos contextos locais (LOPES; MACEDO, 2011).



Assim, no movimento de implementação da BNCC defendemos que nós professores busquemos por práticas curriculares mais horizontais e mais plurais. Rogério Haesbaert (2021, p. 23) nos apresenta de forma sistematizada as contribuições do pensamento de(s)colonial para a Geografia, apontando a necessidade de um “giro espacial/territorial” que transforme “não apenas o âmbito teórico, do pensamento, mas, fundamentalmente, as práticas insurgentes inovadoras que se engajem de fato por uma nova ordem socioeconômica, política e cultural em nossos espaços de vida – e vida tanto humana quanto não-humana –” e essas práticas espaciais insurgentes precisam fazer parte da formação de professores de Geografia.

Por uma Educação Geográfica Plural

Ambivalências nos textos e discursos das políticas de currículo podem produzir deslizamentos de sentidos que favoreçam a leitura heterogênea e diversificada nos diferentes contextos, abrindo espaços, inclusive, para ações diversas da ortodoxia globalizante. Talvez mesmo venham a favorecer, em alguns contextos da prática, ações contestadoras. As ambivalências nas políticas, entretanto, também favorecem a incorporação de novos sentidos e significados em discursos anteriormente classificados como “alternativos” e “críticos” (LOPES, 2005).

Conforme apontamos na introdução do presente artigo, reconhecemos a importância e o potencial que a discussão sobre pensamento espacial pode significar para o avanço do pensamento geográfico. A gama de estudos produzidos no Brasil sobre o tema nos últimos anos demonstram sua relevância como uma contribuição ao próprio (re) posicionamento e reconhecimento da relevância do conhecimento geográfico neste contexto, como demonstrou Straforini (2018). A (re)valorização da geografia pressupõe o exercício fundamental de trazer para a discussão a dimensão humana, os contextos sociais, ambientais, culturais, econômicos e históricos (UHLENWINKEL, 2013; DE MIGUEL, 2016, STRAFORINI, 2018) tão caros à geografia no seu desafio de compreender a espacialidade dos fenômenos.

Concordamos com Castellar (2020) quando afirma que a discussão sobre pensamento espacial “precisa ser incorporada de modo mais detalhado ao contexto da educação geográfica brasileira”, já que “as formulações presentes no *Learning to think spatially* não são teórica e metodologicamente suficientes para fundamentar avanços na educação geográfica brasileira” (CASTELLAR, 2020, p.297). Diríamos que, mais do que isso e, para além disso, há que se questionar a forma como o pensamento espacial/raciocínio geográfico foi incorporada pela BNCC (na sua última versão em 2018), sem se levar em conta a rica produção teórica da geografia brasileira, os interesses abertos e/ou subliminares de organismos internacionais (GIROTTI, 2021), os saberes dos professores e professoras nas escolas desse país e a própria tentativa de fechamento de sentidos de currículo – portanto, de consolidação de uma operação hegemônica – representado pela deterioração da geografia escolar ante as recentes mudanças e de que a BNCC talvez seja um de seus maiores corolários.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Alessandro Tomaz. (De)colonialidade no currículo de biologia do ensino secundário geral em Timor-Leste. Tese de doutorado em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.



BARKER, Fred. G. Phineas among the phrenologists: the American crowbar case and nineteenth-century theories of cerebral localization. **J Neurosurg** 82:672–682, 1995. Disponível em: <http://mysois.uwm.edu/omeka/archive/files/b7cf786e3d97d4cf63ac3b7d14e1f88e.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BEDNARZ, R. S. LEE, Jongwon. The components of spatial thinking: empirical evidence. **Procedia Social and Behavioral Sciences** 21, p. 103–107, 2011. Disponível em: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042811013711?token=E9A30FCE38856DBC D7B10678D67CB5544DB8497B30B6D2444D25DB60592BDB3319AAABC23033DAD5280B E946537C2E2C&originRegion=us-east-1&originCreation=20211108112118>. Acesso em 08 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, jan./jun., 2017. Disponível em <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/494> Acesso em: 08 de outubro 2021.

CASTELLAR, Sonia. Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de geografia. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, V.1, p.2-20 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59197/33478>. Acesso em 20 fev. 2022.

CASTELLAR, Sonia. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 294-322, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/922/427>. Acesso em 20 fev. 2022.

CASTELLAR, Sonia. DE PAULA, Igor Rafael. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 294-322, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/922>. Acesso em 20 fev. 2022.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Cauca: Editorial Universidad del Cauca - Instituto Pensar, Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramóm. (Orgs.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia, GO: C&A Alfa Comunicação, 2019.

DINIZ, Vanessa Lessio. Identidade nacional no currículo de geografia em Timor-Leste: entre representações e disputas no processo de significação discursiva. In.: STRAFORNI, Rafael et. ali. **Políticas educacionais e ensino de geografia: sentidos de currículo, práticas e formação docente**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020, p. 201-228.



DINIZ, Vanessa Lessio, MOURA, Osmar Oliveira de. Interlocuções sobre currículo e a implementação da BNCC de geografia: buscando pedagogias decoloniais para o contexto amazônico. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.4, p. 1668-1690 out./dez. 2020.

DUARTE, Ronaldo. A linguagem cartográfica como suporte ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos na educação básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 187-206, jan./jun., 2017. Disponível em <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/493/403>. Acesso em 20 fev.2020.

ELBAY, Sezgin. A Foundational Perspective for Spatial Thinking in Relation to Social Studies Curriculum and Middle-School Textbooks in Turkey. **Review of International Geographical Education (RIGEO)**, 10(2), 30-57, 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1257657.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2021.

GERSMEHL, P. J. & GERSMEHL, C. A. Spatial thinking by young children: Neurologic evidence for early development and —educabilityll. **Journal of Geography** 106 (5): 181–191, 2007. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.576.8614&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em 20 fev. 2022.

GERSMEHL Philip J; GERSMEHL, Carol A. Spatial thinking: where pedagogy Meets neuroscience. **Problems of education in the 21st century**. Volume 27, 2011. Disponível em: http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol27/48-66.Gersmehl_Vol.27.pdf. Acesso em 22 fev, 2022.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Qual Raciocínio? Qual Geografia? Considerações sobre o Raciocínio Geográfico na Base Nacional Comum Curricular. Niterói, Universidade Federal Fluminense. **GEOgraphia**, vol:23, n.51, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/45460/30512>. Acesso em: 22 fev. 2020.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOLLEDGE, Reginald G. The Nature of Geographic Knowledge. **Annals of the Association of American Geographers**, 92(1), 2002, pp. 1–14. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.506.6051&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em 22 fev. 2022.

Golledge, R. G., M. Marsh., and S. Battersby. 2008. Matching geospatial concepts with geographic educational needs. **Geographical Research** 46 (1): 85–98. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.597.3281&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em 20 fev. 2022.

JO, Injeong. BEDNARZ, Sara W. Evaluating Geography Textbook Questions from a Spatial Perspective: Using Concepts of Space, Tools of Representation, and Cognitive Processes to Evaluate Spatiality. **Journal of Geography**, Vol. 108, p. 4–13, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/264090421_An_Evaluation_of_University_World_Geography_Textbook_Questions_for_Components_of_Spatial_Thinking. Acesso em 20 fev. 2022.

JULIASZ, Paula Cristiane S. **O pensamento espacial na educação infantil: uma relação entre geografia e cartografia**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2017, 257p.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.



LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LEE, Jongwon. BEDNARZ, Robert. Components of Spatial Thinking: Evidence from a Spatial Thinking Ability Test. **Journal of Geography**, Vol. 111:1, p. 15-26, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233311500_Components_of_Spatial_Thinking_Evidence_from_a_Spatial_Thinking_Ability_Test. Acesso em 20 fev. 2022.

LEMONS, Linovaldo Miranda; STRAFORINI, R.; TERAMATSU, G. Os institutos federais de educação e seu sentido discursivo provisório de desenvolvimento local-regional. In: **Anais... 5.º Colóquio Red Latinoamericana de Investigadores em Didáctica de la Geografía (REDLADGEO)**, 2018. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/8/o/ANAIS_5_Redladgeo.pdf. Acesso em 20 fev. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em 20 fev. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na Produção Contextual do Currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em 20 fev. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabete. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. "A base é a base". E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em 20 fev. 2022.

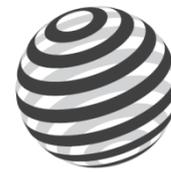
MUNSBURG, João Alberto Steffen; FUCHS, Henri Luiz; SILVA, Gilberto Ferreira. O currículo decolonial: da reflexão à colaboração intercultural. **Revista Gestão Universitária**, 2019. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-curriculo-decolonial-da-reflexao-a-colaboracao-intercultural>. Acesso em: 15 fev. 2022.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Learning to think spatially**, Washington, DC, 2006. Disponível em: <https://www.nap.edu/download/11019>. Acesso em: 07 nov. 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 55-59. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em 21 fev. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 9-19.

SILVA, Janssen Felipe da. Geopolítica da educação: tensões entre o global e local na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. In: **XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, Recife, 2013.



SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **ESTUDOS AVANÇADOS** 32 (93), 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152621/149092>. Acesso em 22 fev. 2022.

STRAFORINI, Rafael. LEMOS, Linovaldo Miranda. Apresentação: rotas, bifurcações e desvios em torno das políticas educacionais, do ensino de geografia e da Teoria do Discurso. In.: STRAFORINI, Rafael et. ali. **Políticas educacionais e ensino de geografia**: sentidos de currículo, práticas e formação docente. Jundiaí: Paco Editorial, 2020, p. 11-44.

TORFING, Jacob. **New Theories of Discourse**: Laclau, Mouffe e Zizek. Oxford: Blackwell, 1999.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala: Quito, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Equador: Abya Yala. 2013.