

DISPUTAS POLÍTICAS E O CONCEITO DE RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NA BNCC: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

POLITICAL DISPUTES AND THE CONCEPT OF GEOGRAPHICAL REASONING
IN THE BNCC: IMPLICATIONS FOR THE TEACHING OF GEOGRAPHY

DISPUTAS POLÍTICAS Y EL CONCEPTO DE RAZONAMIENTO GEOGRÁFICO
EN LA BNCC: IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Juan Marco da Silva Viana ¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o conceito de raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O conceito de raciocínio geográfico, com a BNCC, emergiu em um cenário de reformas e disputas político-ideológicas pela educação. A partir de uma abordagem qualitativa, utilizam-se como técnicas de pesquisa a análise bibliográfica, documental e a aplicação de questionário semiestruturado para professores de Geografia. Conclui-se que, com base no conceito de raciocínio geográfico, o ensino de Geografia se apresenta de forma a contribuir para uma educação técnico-instrumental, por meio de um esvaziamento teórico, que busca apenas a correlação, em detrimento da contextualização com as realidades cotidianas dos educandos. Além disso, no cenário de ressignificação da escola pública, a autonomia e o raciocínio crítico são substituídos por uma sujeição à razão econômica.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; BNCC; Raciocínio Geográfico.

Abstract: This article aims to analyze the concept of geographical reasoning in the National Curricular Common Base (BNCC). The concept of geographical reasoning, within the BNCC, emerged in a context of reforms and political-ideological disputes over education. Using a qualitative approach, the research employs bibliographic and documental analysis, as well as the application of a semi-structured questionnaire to Geography teachers. The study concludes that, based on the concept of geographical reasoning, Geography teaching is structured in a way that contributes to a technical-instrumental education, characterized by a theoretical emptying that focuses solely on correlation rather than contextualization with students' everyday realities. Furthermore, in the process of redefining public schooling, autonomy and critical reasoning are replaced by submission to economic rationality.

Keywords: Geography Teaching; BNCC; Geographical Reasoning.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar el concepto de razonamiento geográfico en la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El concepto de razonamiento

¹ Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGGEO/UFMS/CPTL) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Email: juanmvsjc@gmail.com . Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7207-109X> .

geográfico, con la BNCC, emergió en un contexto de reformas y disputas político-ideológicas por la educación. A partir de un enfoque cualitativo, se utilizan como técnicas de investigación el análisis bibliográfico, documental y la aplicación de un cuestionario semiestructurado a profesores de Geografía. Se concluye que, con base en el concepto de razonamiento geográfico, la enseñanza de la Geografía se presenta de manera que contribuye a una educación técnico-instrumental, a través de un vaciamiento teórico, que busca únicamente la correlación, en detrimento de la contextualización con las realidades cotidianas de los educandos. Además, en el escenario de resignificación de la escuela pública, la autonomía y el pensamiento crítico son sustituidos por una sujeción a la razón económica.

Palabras clave: Enseñanza de la Geografía; BNCC; Razonamiento Geográfico.

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar o conceito de raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O conceito de raciocínio geográfico, com a BNCC, emergiu em um cenário de reformas e disputas político-ideológicas pela educação, resultando em implicações teórico-conceituais para o ensino de Geografia.

Nesse sentido, surge a importância de analisar o currículo. Trata-se de uma formalidade, baseada nas legislações educacionais, que possibilita situar os conteúdos que estarão na prática pedagógica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é fundamental para compreendermos o currículo escolar. Conforme a LDB, cabe à União estabelecer o regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a implementação de currículos que nortearão a “formação básica comum” (Brasil, 1996, Art. 9, inciso IV). Adiante, foi delimitado como será garantida a formação básica comum aos educandos do país:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, Art. 26).

Portanto, entende-se a LDB como o marco inicial para o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, a construção desse importante documento permeou cenários distintos, imbuídos na conjuntura política do país. A saber: as duas primeiras versões do documento foram discutidas democraticamente até 2016. A partir de então, a terceira versão se esquivou do debate democrático, a fim de garantir os

objetivos de políticas neoliberais e neoconservadoras, com influência de organismos financeiros internacionais e do empresariado brasileiro.

Isso porque, em 2016, com o golpe jurídico, parlamentar e midiático, houve um recrudescimento do neoliberalismo junto ao neoconservadorismo. O neoliberalismo, entendido como um modelo econômico, baseia-se nas premissas de ajuste ao mercado capitalista. No entanto, sendo uma ideologia das classes dominantes, impacta para além do campo econômico, refletindo na educação por meio da formação de uma falsa consciência.

Por outro lado, o neoconservadorismo vai ao encontro do modo de produção capitalista, a fim de manter o status quo. Segundo Souza (2020), no plano político, o neoconservadorismo tem como objetivo estabelecer um projeto societário baseado em seus ideais. Na escola pública, isso se reverte, em paralelo às políticas neoliberais, em um modelo educacional que preza por disciplinas utilitaristas, baseadas em habilidades e competências.

Por isso, há a preocupação em analisar a educação, em específico a Geografia, neste trabalho. No Componente Curricular de Geografia, um dos conceitos utilizados é o raciocínio geográfico, que, segundo a BNCC, “valoriza a capacidade dos jovens de pensar espacialmente” (Brasil, 2017, p. 311). Vale destacar que o conceito não é um consenso no que concerne à sua definição teórico-geográfica (a BNCC também não o definiu teoricamente), embora as discussões sobre o raciocínio geográfico remontem aos paradigmas tradicionais da ciência geográfica.

Dessa forma, com este trabalho, buscou-se responder à seguinte questão: mediante o cenário de disputa político-ideológica pela educação, quais as implicações do conceito de raciocínio geográfico para o ensino de Geografia?

Além da introdução, metodologia e considerações finais, o texto foi estruturado em quatro partes. Na primeira parte, evidencia-se, a partir de Paulo Freire e de autores da Geografia, as possibilidades em torno de uma formação crítico-emancipatória como um objetivo amplo. Na segunda parte, são introduzidas algumas concepções divergentes sobre o raciocínio geográfico, no sentido de identificar o que a Geografia vem discutindo, bem como verificar as conflitualidades do conceito como instrumento de exercício do pensamento espacial. Na terceira parte, discute-se as influências da aliança neoliberal-

conservadora na construção da BNCC. Por fim, na quarta parte, analisa-se o conceito de raciocínio geográfico na BNCC.

Metodologia

A partir de uma abordagem qualitativa, utilizou-se um caminho metodológico que possibilitasse a compreensão do cenário educacional mediante a construção da BNCC. Para tanto, as técnicas de pesquisa adotadas foram a revisão bibliográfica, a análise documental e a aplicação de questionários.

A revisão bibliográfica teórico-conceitual teve como objetivo compreender as possibilidades de uma educação crítico-emancipatória. Para isso, a análise concentrou-se em alguns temas: a educação na perspectiva de Freire (1987); Callai (2011), Cavalcanti (2011, 2012) e Giometti, Pitton e Ortigoza (2012) no ensino de Geografia; e Giroto (2021), Castellar e Duarte (2022), Luz Neto e Leite (2020), entre outros, no que se refere ao conceito de raciocínio geográfico.

A análise documental, baseada em documentos secundários, abrangeu a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por fim, foi aplicado um questionário semiestruturado, elaborado no Google Forms, intitulado “BNCC e Raciocínio Geográfico na Prática Pedagógica de Geografia”. As questões foram organizadas em três blocos: o primeiro abordou os aspectos formativos dos docentes; o segundo tratou da relação entre o currículo e a prática pedagógica; e o terceiro concentrou-se especificamente no conceito de raciocínio geográfico. O questionário foi enviado por e-mail a 37 professores, número correspondente à quantidade de endereços eletrônicos encontrados nos sites das secretarias municipais de educação de dois municípios de Mato Grosso do Sul.

Ao todo, foram obtidas 7 respostas. O número reduzido de respostas pode ser atribuído a diversos fatores, como a dificuldade de contato direto com os professores e o uso exclusivo do e-mail como meio de envio, o que pode ter limitado o alcance do questionário.

Ensino de Geografia e emancipação

A primeira concepção importante no contexto educacional é a capacidade e a possibilidade que o Componente Curricular de Geografia tem como ferramenta de superação e intervenção direta na realidade. No mundo contemporâneo, trata-se de esperar por uma concepção humanizadora em meio à desumanização que permeia a história, reconhecendo o embate entre opressor e oprimido e a necessidade de superar essa condição por meio da emancipação.

Para Freire (1987, p. 20), “esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos”. Ou seja, a verdadeira libertação e humanização acontecem quando os oprimidos recuperam sua humanidade sem se tornarem opressores, rompendo com a racionalidade dominante.

Mas como o raciocínio geográfico e o ensino de Geografia são inseridos no contexto de formação crítico-emancipatória? Trata-se de pensar no papel e a importância do conceito e do componente curricular. Um ponto em destaque é a relação entre os conteúdos que devem ser ensinados (e aqueles que são efetivamente ensinados) e o objeto de estudo da Geografia: o espaço geográfico.

Cavalcanti (2011) compreende que o “pensar geográfico”, por meio do entendimento dos fenômenos espaço-temporais, possibilita a contextualização dos educandos como cidadãos do mundo e o entendimento do espaço geográfico em suas práticas sociais. Assim, entender o espaço geográfico e raciociná-lo criticamente possibilita a compreensão do mundo. Conforme Giometti, Pitton e Ortigoza (2012), ao analisar o espaço geográfico e sua articulação entre sociedade e natureza, busca-se situar o educando como agente ativo no espaço e capaz de transformá-lo.

Vale destacar, conforme Callai (2002, p. 104), que:

O processo de construção do conhecimento que acontece na interação dos sujeitos com o meio social, mediado pelos conceitos (sistema simbólico), é um processo de mudança de qualidade na compreensão das coisas, do mundo. Não é um processo linear, nem de treinos, mas de construção para os alunos de conhecimento novos, na busca do entendimento das suas próprias vivências, considerando os saberes que trazem consigo e desvendando as explicações sobre o lugar.

Nesse sentido, Freire (1996) ressalta a importância do respeito aos saberes do educando, tendo em vista que, de acordo com o autor, o conhecimento é algo em constante movimento, ou seja, não é pronto e acabado. Em uma educação autônoma, na qual existe o diálogo entre educando e educador, os conhecimentos prévios são fundamentais.

Outrossim, conforme Cavalcanti (2012), o ensino de Geografia deve compreender os conhecimentos prévios dos educandos a partir de sua cotidianidade. Para a autora:

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios. Assim, vão formando espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construir geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos. Então, ao lidar com coisas, fatos e processos na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo geografias (no sentido de espacialidades) e, ao mesmo tempo, conhecimento sobre elas. A prática cotidiana dos alunos é, desse modo, plena de espacialidade e de conhecimento dessa espacialidade. Cabe à escola trabalhar com esse conhecimento, discutindo, ampliando e alterando a qualidade das práticas dos alunos, no sentido de uma prática reflexiva e crítica, necessária ao exercício conquistado de cidadania (Cavalcanti, 2012, p. 45).

A escola plural é o local de encontro de educandos e educadores que constroem a Geografia cotidianamente. A prática diária dos alunos está repleta de espacialidade. Nesse sentido, segundo Callai (2011, p. 131), o ensino de Geografia, ou, como a autora denomina, “educação geográfica”, caracteriza-se pela:

[...] intenção de tornar significativos os conteúdos para a compreensão da espacialidade e, isso pode acontecer através da análise geográfica, que exige o desenvolvimento de raciocínios espaciais. Este é o caminho estabelecido para analisar, entender e buscar as explicações para o que acontece no mundo, para os problemas que a sociedade apresenta (Callai, 2011, p. 131).

Portanto, o desenvolvimento do raciocínio geográfico, por meio do preceito de formação crítico-emancipatória, vai além de uma educação que prioriza apenas o que o educador deve ensinar e o que o educando deve aprender; é fundamental considerar a materialidade das relações sociais. Como será discutido adiante, o raciocínio geográfico envolve processos para compreender e transformar realidades espaciais. Em contextos de

opressão, pensar geograficamente é também um ato estratégico e político de leitura e intervenção no espaço.

Algumas abordagens sobre o raciocínio geográfico

O conceito de raciocínio geográfico não é um consenso na produção científica geográfica. Dessa forma, em consonância com a parte anterior, questiona-se: o que é raciocinar geograficamente em um mundo de opressores e oprimidos?

De acordo com o Dicionário de Filosofia (Abbagnano, 2007, p. 832), raciocínio é “qualquer procedimento de inferência ou prova; portanto, qualquer argumento, conclusão, inferência, indução, dedução, analogia etc.”. Nesse sentido, o raciocínio geográfico se relaciona ao procedimento de inferência ou prova, no sentido de compreender e explicar os fenômenos espaciais por meio do pensamento espacial.

Ao adentrar na análise teórica sobre o raciocínio geográfico, verifica-se a existência de inúmeras definições que buscam compreender o conceito. Soares (2021, p. 1) destaca a complexidade e a abrangência do pensamento geográfico na prática social e na cotidianidade, discutindo o conceito “como as percepções, as reflexões ou as discussões referentes ao ensino aliado à aplicação dos conhecimentos e dos saberes geográficos no ambiente profissional, pessoal e escolar”.

Em outra abordagem, Luz Neto e Leite (2020) relacionam o conceito ao âmbito cognitivo:

[...] o raciocínio geográfico são processos cognitivos realizados no cérebro humano operacionalizados por meio da apropriação do pensamento geográfico-conceitos (espaço, território, lugar, região, paisagem) e princípios lógicos (localização, delimitação, extensão, conexão, rede, escala, arranjo). Tal raciocínio se constitui um domínio cognitivo que amplia a capacidade dos sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem a interpretar e atuar em suas práticas espaciais de forma crítico-reflexiva” (Luz Neto; Leite, 2020, p. 133).

Recorrendo a outras concepções sobre o conceito, Lacoste (1988) desdobra a noção de raciocínio geográfico como o saber-pensar o espaço e como um instrumento de poder. Em uma de suas abordagens, o autor destaca que o raciocínio geográfico pressupõe pensar e analisar de maneira crítica e estratégica o espaço, sendo um dos elementos fundamentais da Geografia enquanto uma arma de guerra.

Nesse caso, o saber-pensar está atrelado a necessidade de conhecimento estratégico-militar do espaço. Lacoste (1988) utiliza como exemplo a Guerra do Vietnã (1955-1975), onde decisões táticas consistiram em raciocínio geográficos:

Um dos exemplos mais célebres e mais dramáticos foi a execução, em 1965, 1966, 1967 e sobretudo em 1972 de um plano de destruição sistemática da rede de diques que protegem as planícies densamente povoadas do Vietnã do Norte [...]. Esses diques cuja importância é, de fato, absolutamente vital, não poderiam ter sido objeto de bombardeamentos maciços, diretos e evidentes, pois a opinião pública internacional ali teria visto a prova da perpetração de um genocídio. Seria preciso, portanto, atacar essa rede de diques, de forma precisa e discreta, em certos locais essenciais para a proteção de alguns quinze milhões de homens que vivem nessas pequenas planícies, cercadas por montanhas. Era necessário que esses diques se rompessem nos lugares em que a inundação teria as mais desastrosas consequências.

A escolha dos locais que era preciso bombardear resulta de um raciocínio geográfico, comportando vários níveis de análise espacial. [...] Se foi um procedimento geográfico que permitiu desmascarar o Pentágono, isso se deu exatamente porque sua estratégia e sua tática se alicerçavam essencialmente sobre uma análise geográfica (Lacoste, 1988, p. 12).

Retornando à esfera do ensino de Geografia, Castellar e Duarte (2022, p. 7) analisam o raciocínio geográfico enquanto uma modalidade cognitiva, compreendida como um sistema de pensamento que articula conceitos e princípios em conexão com a capacidade de pensar espacialmente. Para esses autores, “o pensamento espacial é um conteúdo procedimental que compõe o raciocínio geográfico”.

Além disso, define-se o raciocínio geográfico “[...] como um sistema de pensamento que põe em movimento, de forma articulada, os conceitos e princípios da Ciência Geográfica, em conexão com a capacidade de pensar espacialmente”. Ainda, para os autores, “o raciocínio geográfico é mobilizado por perguntas geográficas e estas, por sua vez, estão contextualizadas por situações geográficas selecionadas ou construídas pelos professores” (Castellar; Duarte, 2022, p. 8).

As concepções de Castellar e Duarte (2022, p. 22) são fundamentais para o entendimento do raciocínio geográfico na Educação Básica, considerando-o o objetivo central do Componente Curricular de Geografia. Tendo em vista o objeto de estudo da ciência geográfica, sua singularidade está na compreensão da espacialidade e da dimensão espacial dos fenômenos. Aliás, “a compreensão da espacialidade dos fenômenos que

compõem o temário geográfico na escola básica é o recorte da realidade que deve funcionar como o campo de operação do raciocínio geográfico”.

A partir dessas contribuições, conclui-se que o raciocínio geográfico é mais do que, pura e simplesmente, pensar o espaço geográfico. O conceito de raciocínio geográfico abrange uma totalidade própria das análises geográficas, desde a compreensão dos fenômenos espaciais singulares aos gerais. Essa compreensão sobre o raciocínio geográfico entra em conflito com a BNCC, como será discutido adiante.

BNCC e a disputa político-ideológica na educação brasileira

Na educação, a defesa de uma base comum curricular movimentou diversos embates, tendo em vista a centralidade que ela ocupa a partir da LDB. Assim sendo, a homologação da BNCC constitui um marco na normatização curricular.

Vale destacar que a BNCC se define como “[...] um documento de caráter normativo 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” (Brasil, 2017, p. 5). Além disso, a BNCC foi estabelecida como referência para a formulação dos currículos dos sistemas de ensino, desde a escala nacional até a escala institucional, como forma de integrar a política nacional da Educação Básica. Portanto, a grande questão é a sua centralidade.

Contudo, é importante considerar que a BNCC foi construída a partir de um processo que envolveu embates político-ideológicos, consolidando-se por meio da intencionalidade do exercício político-ideológico em prol do capital. Com maior ênfase nos últimos anos, políticas e ideologias neoliberais-conservadoras têm disputado a educação, promovendo reformas que priorizam a lógica de mercado e valores “tradicionais”, estabelecendo uma educação técnico-instrumental e acrítica.

Sousa Neto (2023) argumenta que as “contra-reformas” de caráter neoliberal vêm sendo desenhadas desde os últimos decênios do século passado. Exemplo disso ocorreu no Chile de Pinochet em 1973 e no Brasil a partir da década de 1990, colocando em prática, sobretudo, a redução estatal, a privatização e a austeridade fiscal em prol das imposições do mercado financeiro dos países centrais. Contudo, a partir de 2016, expressivamente com a imposição da Emenda Constitucional nº 95, consolidou-se um processo de recrudescimento e, portanto, de maior ascendência dessas políticas.

Nesse cenário, a perspectiva educacional tem sido influenciada por uma ordem político-ideológica própria dessa aliança. Essa frente tem prezado o processo formativo com base na criação de consensos sobre a realidade e atrelando os princípios da educação às necessidades das empresas privadas, tornando a escola um meio de transmissão de suas doutrinas e ideologias, além de um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática (Marrach, 1996).

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia (Laval, 2019, p. 36).

Portanto, há um distanciamento da perspectiva humanizante da educação em prol de interesses exclusivos. Essa sujeição tem resultado no esvaziamento da educação pública, sobretudo no que se refere ao seu caráter crítico-emancipatório. As chamadas “reformas” neoliberais-conservadoras têm promovido a substituição de conhecimentos historicamente produzidos por habilidades e competências teoricamente esvaziadas e acríticas, favorecendo uma educação técnico-instrumental voltada para o mercado. Outrossim:

Destarte, a construção da BNCC revelou diversos embates político-ideológicos. Mesmo havendo o debate democrático nas duas primeiras versões da BNCC, a versão homologada em 2017 afastou a discussão da sociedade, almejando consolidar o plano educacional baseado nos objetivos das classes dominantes por meio da ideologia neoliberal.

Com a publicação da primeira versão preliminar da base curricular, iniciou-se um intenso debate. Embora grupos progressistas tivessem criticado o teor do documento devido à falta de engajamento e ao aceno ao mercado e às políticas neoliberais, o grupo conservador se sobressaiu:

No dia 31 de maio de 2016, o desconforto desse grupo com o teor do documento ficou latente por ocasião da realização de um seminário na Câmara dos Deputados [...] Não foram poucos os parlamentares a pedir a palavra para acusar aquela BNCC de esquerdista e ideológica, solicitando a sua substituição por um outro texto a ser elaborado e submetido à aprovação pelos membros daquela casa (Neira; Alviano Júnior; Almeida, 2016, p. 37).

Ainda, o lançamento da versão preliminar gerou grande participação social, com mais de 12 milhões de contribuições em consulta pública *on-line*. A primeira versão, proposta para debate pela sociedade, enfrentou diversas críticas, principalmente sobre o caráter apressado do debate e a dificuldade de criar algo comum para a diversidade territorial brasileira.

Contudo, a primeira versão não buscou detalhar conteúdos específicos, atividades de ensino, métodos ou avaliação, permitindo a adaptação às singularidades de cada escola a partir de objetivos de conhecimento. Essa concepção abria a possibilidade para que o educador recorresse “[...] à experiência própria e ao conhecimento dos alunos para organizar e desenvolver o trabalho pedagógico.” Trata-se de uma possibilidade de trabalhar a gestão democrática na escola junto à comunidade (Neira; Alviano Júnior; Almeida, 2016, p. 39). No âmbito do Componente Curricular de Geografia, a primeira versão do documento apresenta a possibilidade de os educandos entenderem a relação da sociedade com a natureza, abordando desde escalas locais e globais.

A segunda versão da BNCC, publicada em 2016, manteve a autonomia das redes de ensino para adaptar os conteúdos às suas necessidades locais, não pretendendo ser “todo” o currículo, mas o início de um processo. Para Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016), buscava-se a formação de sujeitos com consciência histórica, o que permitiria aos educandos olhar criticamente os problemas do mundo. Tratava-se de um documento fundamentado em visões de mundo, sociedade, escola e docência que colaboraria para uma educação humanizante.

A Geografia, na segunda versão do documento, propôs a formação de estudantes capazes de compreender e transformar as relações sociais e espaciais, por meio de uma leitura crítica do mundo. Destacou-se a importância de entender o mundo valorizando a cultura local e a preparação dos educandos para participar ativamente em diversas esferas sociais, econômicas e políticas.

A terceira versão, homologada em 2017, sofreu influências políticas que afastaram os debates sociais iniciais. Além disso, influenciada por “instituições filantrópicas”, como a Fundação Lemann, e movimentos neoconservadores, como o Movimento Escola Sem Partido, a homologação da BNCC foi acompanhada por uma série de reformas educacionais que priorizam a competitividade econômica, o livre mercado, a

individualidade, a moralidade e o fundamentalismo religioso, com a oferta do Componente Curricular “Ensino Religioso”.

O empresariado esteve intimamente ligado ao processo de consolidação da última versão do documento, por meio de financiamentos, como foi o caso do empresário Jorge Paulo Lemann. A Fundação Lemann desempenhou um papel crucial no movimento pela BNCC, formando uma extensa rede que influenciou políticas educacionais em níveis municipais e estaduais. Os discursos utilizados para legitimar essa intervenção pautaram-se na melhoria dos níveis de aprendizagem e, conseqüentemente, na eficiência educacional, por meio de políticas como gestão escolar, responsabilização, avaliação de professores, currículo padronizado, entre outros (Caetano, 2020).

Na verdade, as “instituições filantrópicas”, como a Fundação Lemann, são Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais (APHs) que servem aos interesses de frações da burguesia empresarial na educação. Isto é, a relação do Estado com entidades empresariais sem fins lucrativos é positiva somente ao capital, as quais, além de assegurar suas ideologias, avançam sobre os recursos públicos (Fontes, 2020).

Fontes (2020) compreende que há filantropia no capitalismo, mas que não existe um capitalismo filantrópico, tendo em vista que a filantropia empresarial é colocada como forma de dominação e legitimação do acúmulo de capital, por meio da influência sobre políticas públicas baseadas nos interesses da classe dominante. Os APHs atuam na criação de consensos e por meio da coerção, reforçando a dominação de uma classe sobre a outra.

De acordo com a autora (Fontes, 2020, p. 19), “a filantropia é recorrentemente apresentada como ‘exemplo’ ‘oferecido’ pelos mais ricos, a ser seguido por todos os demais, para minorar a catástrofe social permanentemente recrudescida pelos mesmos capitalistas”; no entanto, “a atuação empresarial resulta em aumento brutal das desigualdades sociais, visando a conter as possibilidades de revolta”.

Raciocínio geográfico e BNCC

Conforme a BNCC, existem aprendizagens essenciais que os educandos devem adquirir ao longo da Educação Básica. Dessa forma, no âmbito da pesquisa, houve uma grande preocupação em relação à percepção docente. Questionados sobre “Qual a influência da BNCC no cotidiano escolar?”, observou-se que, enquanto um dos docentes aponta que a influência dos currículos no cotidiano escolar é pequena, os demais

ressaltam que os currículos são a “base” para o planejamento e execução de aulas e, portanto, influenciam diretamente os seus cotidianos. Conforme os docentes:

E-1: *“Influencia na elaboração do plano de aula, de acordo as Unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e ações didáticas”*; E-3: *“Reestruturação do currículo e na organização do planejamento de acordo com as habilidades propostas”*; E-5: *“Utilizo os documentos oficiais para amparar o meu trabalho: planejamento de aulas e a execução delas”*.

Nesse sentido, deve-se considerar que a BNCC foi implementada com este objetivo: assegurar conhecimentos comuns às redes de educação, influenciando, portanto, desde o planejamento até a prática pedagógica.

Em consonância com essa questão, investigamos a relação da autonomia no planejamento de aulas frente à influência da BNCC, a partir do seguinte questionamento: “Há autonomia no planejamento das aulas em relação ao currículo escolar?”.

De modo geral, os docentes apresentaram uma gama de percepções e contradições de acordo com o questionamento. Embora a maioria dos professores tenha mencionado a necessidade de seguir os currículos (e demais normatizações), há autonomia:

E-2: *“Há total autonomia”*; E-3: *“Difícil responder, a autonomia é relativa, pois tem um currículo prescrito, avaliações externas que cobram o que está nesse currículo, porém tem a profundidade do conteúdo ou melhor o nível cognitivo que posso trabalhar dependendo da turma”*; E-5: *“É preciso seguir as habilidades e objetos de conhecimento do currículo. Porém, há muitas possibilidades para o trabalho em sala de aula”*.

Dessa forma, a análise adentrou especificamente no conceito de raciocínio geográfico. Conforme a BNCC:

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 **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, 2017, p. 355, grifo nosso).

De maneira descritiva, a BNCC definiu princípios específicos para o exercício do raciocínio geográfico, conforme o quadro 1:

Quadro 1 – Os 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.

Fonte: Brasil, 2017.

O documento apresenta o raciocínio geográfico como uma maneira de pensar espacialmente e, assim, estabelece princípios-chave para seu desenvolvimento. Embora não haja uma delimitação teórica, em uma breve contextualização com a história da ciência geográfica, os princípios estabelecidos na BNCC encontram-se em alguns dos paradigmas/correntes do pensamento geográfico.

Por exemplo, Paul Vidal de La Blache e Carl Ritter foram os propulsores do princípio de analogia (ou Geografia Geral). Para eles, esse princípio se insere na análise dos fatos e fenômenos por meio da observação e comparação para se chegar a uma conclusão. Nessa compreensão, o estudo da Geografia, a partir da observação da superfície terrestre em nível regional, considerava que o “geral” está conectado com o “particular” (Fonseca; Caracristi, 2009).

Na concepção positivista, que empreendeu a ideia de que a Geografia era uma “ciência de síntese” (uma disciplina condicionada à exposição/utilização de conhecimentos produzidos pelas demais ciências), incorporou-se o princípio de conexão, o qual compreende que “[...] todos os elementos da superfície terrestre e todos os lugares se interrelacionam” (Moraes, 2007, p. 42).

Ainda na concepção positivista, apresenta-se o princípio de extensão, considerando que “[...] todo fenômeno manifesta-se numa porção variável do planeta”, e de localização, tendo em vista que “[...] a manifestação de todo fenômeno é passível de ser delimitada” (Moraes, 2007, p. 43).

O princípio de diferenciação remonta ao pensamento de Alfred Hettner e à sua perspectiva corológica. Hettner propôs a diferenciação de áreas “[...] a que visa explicar ‘por quê’ e ‘em que’ diferem as porções da superfície terrestre; diferença esta que, para ele, é apreendida ao nível do próprio senso comum” (Moraes, 2007, p. 96). Além disso, essa abordagem busca individualizar áreas para compará-las com outras, visando compreender as regularidades da distribuição e da inter-relação dos fenômenos no espaço geográfico, mediante a ordem, enquanto arranjo espacial.

Assim, coube analisar, na percepção docente, a relação do raciocínio geográfico com a prática pedagógica. O quadro a seguir apresenta as definições apresentadas pelos docentes em relação ao conceito, bem como suas percepções sobre a funcionalidade desse raciocínio no exercício do pensamento espacial:

Quadro 2 - O raciocínio geográfico na percepção docente

O que você considera como “raciocínio geográfico”?	Você concorda que os conteúdos postos nos currículos possibilitam o exercício do pensamento espacial por meio do raciocínio geográfico?
E-1: Uma forma de pensar o mundo a partir da Geografia.	E-1: Essa pergunta pode ter mais de uma resposta. Mas, acredito que sim, porém falta tempo para trabalhar tudo. Às vezes tenho que passar todo um conteúdo extenso em apenas 3 aulas.
E-2: Analisar as interações sociedade-natureza bem como seus impactos sinérgicos sobre a organização humana e os ambientes naturais na produção do espaço geográfico.	E-2: Não.
E-3: É ensinar o aluno a pensar espacialmente, compreendendo a espacialidade dos fenômenos, podemos dizer que compõe o modo de operação do intelecto fundamental para a compreensão da espacialidade dos fenômenos e da decodificação das práticas espaciais, sendo essas, objeto da geografia. O raciocínio geográfico possibilita a articulação entre componentes do pensamento espacial, conceitos fundantes da espacialidade e dimensões cognitivas da aprendizagem.	E-3: Não, o currículo não consegue abarcar tudo, sempre fazemos escolhas, o importante é o professor saber fazer essas escolhas, e a maneira como organiza suas aulas para que desenvolva o raciocínio geográfico, além disso o pensamento espacial não pertence apenas a geografia, outros componentes espaciais trabalham com ele, por exemplo, a educação física, como se posicionar na quadra em determinada modalidade, ou nos

	anos iniciais, conseguir copiar do quadro no caderno.
E-4: O pensar espacialmente pela relação sociedade-natureza.	E-4: Não, mas o professor tem de estar preparado para conseguir superar as necessidades do dia a dia.
E-5: A aplicação da Geografia na escola. Na escola não ensinamos a Ciência Geográfica pura, mas uma aplicabilidade dela para o ensino. Portanto, o raciocínio geográfico consistirá no desenvolvimento da habilidade. Partindo dos conhecimentos cotidianos do/da estudante e transformar em raciocínio geográfico.	E-5: Não! É importante levar em consideração o conhecimento geográfico de cada estudante.
E-6: Um raciocínio que possibilita a compreensão do mundo.	E-6: Não.
E-7: É o pensamento sobre os conceitos e categorias da Geografia.	E-7: Não.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

A concepção/percepção dos professores em relação ao conceito de raciocínio geográfico apresenta algumas abordagens. Em síntese, entende-se o conceito como a capacidade da Geografia de compreender o mundo/organização do espaço geográfico de acordo com as relações sociedade-natureza e a espacialidade dos fenômenos. Ressalta-se, também, que, na aplicação prática, devem ser considerados os conhecimentos cotidianos dos estudantes. Especificamente em relação à conflitualidade do conceito com o currículo, os docentes apontam que os conteúdos curriculares não possibilitam o exercício do pensamento espacial.

Outrossim, a partir da análise do conceito, observa-se quatro pontos importantes, que vão além de sua esfera descritiva e são fundamentais para compreender o lugar que o conceito ocupa na consolidação das atuais políticas educacionais: 1) a individualização dos sujeitos perante a sociedade; 2) o esvaziamento teórico-conceitual; 3) a funcionalidade do raciocínio geográfico em prol de uma educação técnico-instrumental.

Embora a BNCC introduza a área de Ciências Humanas e o Componente de Geografia, destacando o sentido social das ações humanas na transformação e produção do espaço geográfico, há um prevalecimento do indivíduo, expresso em conceitos como “protagonismo juvenil”, em detrimento da formação de sujeitos em sociedade enquanto um todo. Esse posicionamento do documento está no cerne das reformas curriculares neoliberais, nas quais há ênfase na autonomia individual e na responsabilização do sujeito pelo seu “empreendedorismo” no mundo.

Segundo Marques e Giordani (2022), o conceito de raciocínio geográfico presente no documento reflete uma abordagem que dialoga com perspectivas universalizantes, no sentido de uma “padronização” da educação conforme o capital, uma vez que negligencia os sujeitos envolvidos no processo como agentes produtores de conhecimento.

Dessa forma, o raciocínio geográfico proposto não contribui para o desenvolvimento da autonomia e criticidade na perspectiva da emancipação, tendo em vista que se prioriza a reprodução dos conteúdos de maneira pré-definida, o que individualiza os educandos e docentes, afastando-os de uma construção do conhecimento a partir de suas próprias relações cotidianas. Isso ocorre porque há uma concepção do que os professores devem ensinar e do que os alunos devem aprender.

Marques (2022) destaca que o debate sobre o raciocínio geográfico deve ir além de sua análise textual, devendo considerar as mudanças na educação brasileira. Segundo o autor, a inserção do conceito na BNCC redefine o papel do professor de Geografia, demandando uma formação que integre aspectos epistemológicos e metodológicos, tendo em vista o vazio teórico do documento.

Essa problemática se correlaciona com o esvaziamento teórico-conceitual, considerando a intencionalidade definida para o raciocínio geográfico. Observa-se, de acordo com Giroto (2021) sobre a BNCC, que o conceito não dialoga com a epistemologia da Geografia, tampouco com a chamada “Geografia Crítica”.

Além disso, identificou-se que não houve um resgate histórico, teórico e metodológico da ciência geográfica, embora o faça brevemente neste trabalho, com o intuito de identificar os possíveis referenciais teóricos do raciocínio geográfico. Portanto, a BNCC não se baseia em uma teoria específica e/ou “corrente” geográfica capaz de explicar, inclusive, o que é a Geografia, o raciocínio geográfico e seus objetivos.

Em relação à funcionalidade do conceito, identifica-se que o destaque para o raciocínio geográfico, conforme Marques (2022), revela um viés ideológico, esvaziando o sentido amplo da Geografia como ciência e conferindo um caráter acessório aos pressupostos e finalidades da Base: a racionalidade técnico-instrumental.

Segundo Giroto (2021), a BNCC reduz o raciocínio geográfico a uma habilidade técnica descontextualizada, refletindo uma abordagem instrumental e utilitarista da educação. Isso se associa às pressões políticas conservadoras pela BNCC, resultando em

um esvaziamento teórico-conceitual próprio das reformas curriculares com perspectivas políticas desse grupo supracitado.

Ao esvaziar o debate sobre o raciocínio geográfico, contribui-se para a consolidação de um espécime de “alienação espacial”, na contramão da problematização do espaço geográfico. Dessa forma, o conceito reforça uma visão utilitarista da educação para a manutenção do *status quo*. Portanto, trata-se de uma educação que não dialoga com os princípios da criticidade e da emancipação a partir da leitura do espaço geográfico.

É importante dizer que a BNCC e o raciocínio geográfico estão condicionados a princípios que têm como objetivo a aquisição de competências e habilidades técnicas, as quais estão voltadas exclusivamente para o que Laval (2019) chama de novo modelo de escola, com base no neoliberalismo, e para o caráter de adaptação dos educandos a essas premissas.

Borges (2020) ressalta que a centralidade na formação de competências alinha-se à pedagogia neoliberal iniciada nos anos 1990 como exigência da lógica neoliberal pautada na acumulação flexível. Enfatiza-se o “saber-fazer”, subordinado à produtividade e à lógica do capital. Reforça-se essa questão com o empreendedorismo como um princípio da BNCC, sobretudo no Ensino Médio, responsabilizando o indivíduo e silenciando o olhar crítico sobre as contradições do capitalismo.

Considerações finais

Os sujeitos que iniciaram a construção democrática da BNCC foram substituídos pela lógica do mercado. A elaboração do documento deixou de ocorrer no chão da escola, nos sindicatos e nas organizações docentes para ser conduzida a partir de um ideário dominante, alinhado aos interesses do capital.

O conceito de raciocínio geográfico estudado aqui é apenas uma das formas de ressignificação do ensino de Geografia com o documento. Não há fundamentação teórica nem para a Geografia nem para o raciocínio geográfico. Nesse sentido, a preocupação deve ir além das linhas descritivas da BNCC. Trata-se de um contexto amplo, no qual o papel crítico e emancipatório da educação e da Geografia tem sido substituído por interesses externos.

A função do raciocínio geográfico diante do cenário de disputas pelas políticas educacionais tem como base a individualização dos sujeitos na sociedade, em prol de uma

educação técnico-instrumental, como forma de manutenção do *status quo* capitalista. O cenário é conflituoso. Existem diversos projetos, programas e leis que buscam substituir uma educação crítico-emancipatória, sobretudo nas Ciências Humanas, por uma educação voltada ao mercado.

Tais implicações apontam a necessidade de discutir a revogação da BNCC e a articulação democrática para a construção de um currículo que contribua para o estabelecimento de conteúdos que priorizem uma formação humanizante, articulada à prática social dos educandos.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARROCO, Maria Lucia. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 106, p. 205-218, abr./jun. 2011.

BORGES, Kamylla Pereira. “EU VEJO O FUTURO REPETIR O PASSADO”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, [S.L.], v. 22, p. 1-24, dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasil, Senado Federal. Disponível em: <https://link.ufms.br/vLOPJ>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://link.ufms.br/ACVU0>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Textura - Ulbra**, [S.L.], v. 22, n. 50, p. 36-53, mar. 2020.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 83-134.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia escolar e os conteúdos da Geografia. **Geografia, Cultura e Educación**, n. 1, p. 128-139, jan./jul. 2011.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; DUARTE, Ronaldo Goulart. RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO, PENSAMENTO ESPACIAL E CARTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA BRASILEIRA. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 7-27, jul./dez. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

FONSECA, Valdelúcio; CARACRISTI, Isorlanda. OS PRINCÍPIOS GEOGRÁFICOS E SUAS RELAÇÕES COM A CONSOLIDAÇÃO DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA. **Revista Homem, Espaço e Tempo**, Aracaú, v. 3, n. 2, p. 144-157, set./out. 2009.

FONTES, Virgínia. Capitalismo filantrópico? Múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Revista Marx e o Marxismo**, [S.L.], v. 8, n. 14, p. 15-35, jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIOMETTI, Analúcia Bueno dos Reis; PITTON, Sandra Elisa Contri; ORTIGOSA, Sílvia Aparecida Guarnieri. Leitura do espaço Geográfico através das categorias: lugar, paisagem e território. In: GIOMETTI, Analúcia Bueno dos Reis. (Org.). **Cadernos de formação de Professores: conteúdos e didática de Geografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 33-40.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. QUAL RACIOCÍNIO? QUAL GEOGRAFIA? CONSIDERAÇÕES SOBRE O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Geographia**, [S.L.], v. 23, n. 51, p. 1-13, dez. 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LACOSTE, Yves. **A Geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 45, e190901, p. 1-15, 2019.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva; LEITE, Cristina Maria Costa. O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NA PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM

TURMA DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo, v. 16, n. 3, p. 128-140, jul./dez. 2020.

MARRACH, Sônia. Neoliberalismo e educação. *In*: GHIRALDELLI JR, Paulo. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARQUES, Roberto. Raciocínio Geográfico, Base Nacional Comum Curricular e Docência. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 97-46, jul./dez. 2022.

MARQUES, Roberto; GIORDANI, Ana. Discursos e Projetos: O Texto da Geografia no Currículo Nacional. **Revista Geoaraguaia**, Barra do Garças, v. 12, p. 62-79, out. 2022.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Eccos - Revista Científica**, [S.L.], n. 41, p. 31-44, dez. 2016.

PAULINO, Carla Viviane. O IMPULSO NEOLIBERAL E NEOCONSERVADOR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A IMAGEM DO “PROFESSOR DOCTRINADOR” E O PROJETO “ESCOLA SEM PARTIDO”. **Revista Educere Et Educare**, v. 13, n. 28, p. 1-24, maio/ago. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

SOARES, Francisco Leandro da Costa. Raciocínio Geográfico: conceitos, métodos e desafios. **Revista Conexão ComCiência**, Crateús, n.1, v. 5, p. 1-5, 2021.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes. NA AGB DE LUTA, O FALA É NOSSO: MANIFESTO PELA IMEDIATA REVOGAÇÃO DA CONTRA-REFORMA DO ENSINO MÉDIO, BNCC E BNC-FORMAÇÃO. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 110, jul./ dez. 2023.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. **Tendências ideológicas do conservadorismo**. Recife: Ed. UFPE, 2020.

Recebido em 24 de fevereiro de 2025.

Aceito em 17 de junho de 2025.

Publicado em 30 de julho de 2025.