

La enseñanza de la geografía en el currículo brasileño y los fundamentos del razonamiento geográfico*

Carolina Machado Rocha Busch Pereira[➤] 

Sonia María Vanzella Castellar[∇] 

Resumen

El objetivo de este artículo es destacar cómo la geografía y su estatuto epistemológico se han organizado en el currículo de la educación básica en Brasil, con el propósito de recuperar los fundamentos básicos de la ciencia geográfica. Este movimiento responde a la necesidad de garantizar el acceso al conocimiento geográfico y a sus representaciones fundamentales en la educación básica. La tesis central de este artículo es presentar la fuerza que el campo epistemológico de la ciencia geográfica ejerce en la educación, así como revelar la importancia que los fundamentos teórico-metodológicos para comprender las diferentes dinámicas de las sociedades en un mundo en constante transformación, y contextualizar el currículo como política de Estado destinada a garantizar la equidad y la igualdad de acceso al conocimiento geográfico. Este es un trabajo de investigación cualitativo basado en una reflexión crítica sobre los fundamentos de la educación geográfica. El ensayo presenta impresiones sobre la Base Nacional Común Curricular (BNCC) con el objetivo de valorarla como política orientadora del currículo nacional y, al mismo tiempo, rescatar el estatus epistemológico de la ciencia geográfica a fin de que los estudiantes puedan leer el mundo a partir de sus experiencias, entendiendo las dinámicas y usos diferentes de los territorios.

Palabras clave: conocimiento científico, conocimiento poderoso, educación básica, educación geográfica, estatus epistemológico, razonamiento geográfico.

Ideas destacadas: este es un artículo de reflexión que analiza la importancia del campo epistemológico de la ciencia geográfica para la enseñanza de la geografía en la educación básica. Con esta reflexión, se subraya la relevancia de los fundamentos teórico-metodológicos para comprender las diferentes dinámicas de las sociedades. Asimismo, al recuperar los autores clásicos y revisar los fundamentos de la geografía, se facilita la comprensión del espacio geográfico a través de diversos procesos.



RECIBIDO: 31 DE MARZO DE 2023. | EVALUADO: 31 DE AGOSTO 2023. | ACEPTADO: 08 DE OCTUBRE DE 2024.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Rocha Busch Pereira, Carolina; Vanzella Castellar, Sonia María. 2025. “La enseñanza de la geografía en el currículo brasileño y los fundamentos del razonamiento geográfico”. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía* 34 (1 Supl.): 198-210. <https://doi.org/10.15446/rcdg.v34n3.108130>.

* Este trabajo fue realizado con el apoyo del Programa de Posgrado en Geografía de la Universidad Federal de Tocantins y financiamiento del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

➤ Universidade Federal de Tocantins, Palmas – Brasil. ✉ carolinamachado@uft.edu.br – ORCID: 0000-0002-6296-0096.

∇ Universidad de São Paulo, São Paulo – Brasil. ✉ smvc@usp.br – ORCID: 0000-0002-6071-748X.

✉ Correspondencia: Carolina Machado Rocha Busch Pereira, 504 sul alameda 12 lote 18, Skyline 1601, Plano Diretor Sul, CEP 77021-682, Palmas, TO, Brasil.

The Teaching of Geography in the Brazilian Curriculum and the Foundations of Geographical Reasoning

Abstract

The purpose of this article is to highlight how geography and its epistemological status has been organized in the Brazilian basic education curriculum, with the aim of recovering the fundamental foundations of geographic science. This process responds to the need to guarantee access to geographical knowledge and its key representations within basic education. The central thesis of the article is to present the strength of the epistemological field of geographical science for education and to emphasize the importance of theoretical and methodological foundations in understanding the different dynamics of societies in a world of constant transformation. It also seeks to contextualize the curriculum as a state policy designed to ensure equity and equal access to geographical knowledge. This is qualitative research study based on critical reflection on the foundations of geographical education. The essay provides insights into the *Base Nacional Común Curricular* (BNCC), assessing it as a guiding policy for the national curriculum and, at the same time, reaffirming the epistemological status of geographical science so that students may learn to read the world from their own experiences and understand the diverse dynamics and uses of territories.

Keyword: scientific knowledge, powerful knowledge, basic education, geographical education, epistemological status, geographic reasoning.

Highlights: this is a reflection article that analyzes the importance of the epistemology of geographical science for the teaching of geography in basic education. It emphasizes the relevance of theoretical and methodological foundations for understanding the different dynamics of societies. By revisiting classical authors and reviewing the foundations of geography, it contributes to a deeper understanding of geographical space through diverse processes.

O ensino de Geografia no currículo brasileiro e os fundamentos do raciocínio geográfico

Resumo

O objetivo deste artigo é destacar de que modo a geografia e seu estatuto epistemológico foram incorporados ao currículo da educação básica no Brasil, com o propósito de resgatar os fundamentos da ciência geográfica. Esse movimento resulta da necessidade de garantir o acesso ao conhecimento geográfico e às suas representações fundamentais na educação básica. A tese central do artigo é evidenciar a força que o campo epistemológico da ciência geográfica exerce sobre a educação, bem como revelar a importância dos fundamentos teórico-metodológicos para compreender as diferentes dinâmicas das sociedades em um mundo em constantes transformações, além de contextualizar o currículo como política de Estado destinada a assegurar a equidade e a igualdade de acesso ao conhecimento geográfico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada em reflexão crítica sobre os fundamentos da educação geográfica. O ensaio apresenta impressões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), valorizando-a como política orientadora do currículo nacional e, ao mesmo tempo, resgatando o estatuto epistemológico da ciência geográfica a fim de possibilitar que os alunos leiam o mundo a partir de suas experiências, compreendendo as dinâmicas e os diferentes usos dos territórios.

Palavras-chave: conhecimento científico, conhecimento poderoso, educação básica, educação geográfica, estatuto epistemológico, raciocínio geográfico.

Ideias destacadas: trata-se de um artigo de reflexão teórico-crítica sobre a importância da epistemologia da ciência geográfica para o ensino de geografia na educação básica. Essa reflexão evidencia a relevância dos fundamentos teórico-metodológicos para a compreensão das diferentes dinâmicas das sociedades. O resgate dos clássicos e a revisão dos fundamentos da geografia permitem compreender o espaço geográfico a partir de diferentes processos.

Introducción

El objetivo de este artículo es destacar la manera en que la geografía y su estatuto epistemológico (Santos 1996) fueron organizados en el currículo de la educación básica en Brasil, con el propósito de rescatar los fundamentos básicos de la ciencia geográfica. Este movimiento fue guiado por la necesidad de garantizar el acceso al conocimiento geográfico y sus representaciones fundamentales en la educación básica.

La tesis central de este artículo es presentar la fuerza que el campo epistemológico de la ciencia geográfica tiene para la educación, así como revelar la importancia que los fundamentos teórico-metodológicos poseen para comprender las diferentes dinámicas de las sociedades en un mundo en constantes transformaciones, y contextualizar la Base Nacional Común Curricular (BNCC) como una política de Estado orientada a atender la equidad y la igualdad de acceso al conocimiento geográfico.

Brasil pasó a tener una BNCC para la educación básica después de 2018. Por ello, conviene señalar de inmediato que convertir la geografía en una disciplina relevante en este proceso de elaboración del documento nacional fue arduo y estuvo marcado por numerosas disputas a lo largo de todo el periodo de construcción de la BNCC (2015-2018). El documento atravesó tres versiones y audiencias públicas, además de los procesos de recepción de sugerencias de la sociedad civil y de discusión en un seminario realizado en São Paulo con investigadores de varias universidades y el grupo de editores. Lo que realmente estaba en disputa eran las concepciones epistemológicas de la geografía, más que las teorías del currículo.

En este contexto, el objetivo fue ofrecer un universo de vocabulario que identificara a la geografía y que pudiera servir de referencia para los docentes de educación básica. El vocabulario geográfico se comprende como un conjunto de términos (redes de categorías y conceptos) que pueden articularse en prácticas pedagógicas, planes y proyectos de enseñanza, itinerarios de aprendizaje, adaptándolos a las realidades de cada estado, región o municipio del país. Hacer de la geografía un conocimiento poderoso debería ser un principio esencial, una premisa para los profesores y las escuelas, respetando sus diversidades y realidades locales, pero asegurando un estatuto epistemológico que coloque en el centro el acervo propio de la Geografía, sus categorías, principios y lenguaje (especialmente la cartografía).

Contexto de la política educativa en Brasil

El proyecto de construir un currículo nacional para todo Brasil no es reciente; se gestó a partir de la Constitución (Brasil 1988) y se fortaleció en un segundo momento con la Ley de Directrices y Bases de la Educación de 1996. Brasil es un país federativo que se encuentra en su séptima Constitución.

La organización del gobierno en Brasil se realiza a partir de tres niveles previstos en la Constitución: la unión, el estado y el municipio.

El deber del Estado brasileño con la educación se hace efectivo, según el artículo 208 de la Constitución (Senado Federal 1988), mediante la garantía de la educación primaria obligatoria y gratuita, incluso para quienes no tuvieron acceso en la edad correspondiente. El objetivo de la BNCC es ofrecer referencias nacionales a partir de las cuales se fijan contenidos mínimos para la educación básica, de manera que se asegure una formación común y el respeto a los valores culturales y artísticos nacionales y regionales. Con base en este artículo constitucional, desde 1988 Brasil planeó la consolidación de un currículo nacional, es decir, la creación de una BNCC, con contenidos mínimos para la educación básica.

Los documentos normativos de la educación brasileña, posteriores a la Constitución Federal también respaldaron el currículo nacional, como la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB, Ley n.º 9394 de 1996), que preveía en el artículo 9 la necesidad de establecer, en colaboración con los estados, el Distrito Federal y los municipios, competencias y directrices para la educación inicial, primaria y secundaria (Presidente da República 1996).

El Plan Nacional de Educación, que determinó directrices, metas y estrategias para la política educativa brasileña en el periodo 2014-2024, menciona la necesidad de ampliar la calidad de la educación y de implementar, mediante pacto interfederativo, directrices pedagógicas para la educación básica y la base nacional común de los currículos, con derechos y objetivos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en cada año de la educación básica, respetando la diversidad regional, estadual y local (Ministério da Educação 2014).

En ausencia de un currículo nacional, el gobierno brasileño elaboró en la década de noventa los Parámetros Curriculares Nacionales, que a partir de 1996 pasaron a ser referencia para los currículos estatales y, en gran medida, orientaron los sistemas de evaluación y los currículos escolares de estados y municipios.

La década de los noventa estuvo marcada en Brasil por la consolidación de los sistemas de evaluación educativa, cuando diversas iniciativas dieron forma a un sistema eficiente y robusto de evaluación en todos los niveles y modalidades de enseñanza. Algunos de los sistemas creados en ese periodo fueron: el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), el Examen Nacional de la Educación Media (ENEM), el Examen Nacional de Cursos (ENC), posteriormente, sustituido por el Examen Nacional de Desempeño de la Educación Superior – ENADE, el Examen Nacional de Certificación de Jóvenes y Adultos (ENCEJA), el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), la Prueba Brasil y el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB).

Asimismo, en 1997 se inició la evaluación de los libros didácticos con el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD), con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y consolidar la propuesta de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN). Durante casi veinte años, los PCN fueron la base de las estructuras curriculares de los estados brasileños. Sin embargo, lo que se enseñaba en los libros de texto no siempre se correspondía con los sistemas de evaluación. Además de este problema, que ya era bastante complejo, surgió otro: el aumento de la desigualdad en el acceso al conocimiento escolar entre las escuelas públicas y privadas, y en el acceso a la educación superior.

Las escuelas privadas se adecuaron con mucha mayor celeridad a los sistemas de evaluación y produjeron sus currículos a partir de las evaluaciones nacionales. En consecuencia, se identificó que la ausencia de la BNCC podría profundizar aún más las desigualdades en el acceso al conocimiento en el país, ya que no todos los niños y jóvenes tendrían la garantía de un currículo comprometido con la calidad, la equidad y el desarrollo de habilidades fundamentales.

Considerando el marco regulatorio de la política educativa brasileña, la BNCC debe ser un documento para un país que busca preservar sus heterogeneidades regionales y locales, pero también contribuir a la disminución de las desigualdades territoriales para asegurar la equidad. Se constituye, entonces, en un pacto político entre diferentes entes para la búsqueda de igualdad y solidaridad, preservando las especificidades de cada lugar de manera democrática y asegurando una identidad única al documento, elaborado por los estados y municipios.

El recorrido de la BNCC

La BNCC se inició en 2015 y finalizó en 2018. El proceso fue permeado por numerosos conflictos políticos,

cambios de ministros, equipos de área, y, principalmente, se vio marcado por un golpe del Congreso Nacional contra la democracia, con la destitución de la presidenta Dilma Russef. La reforma de la educación media en Brasil fue elaborada desde 2016, durante el gobierno considerado ilegítimo de Michel Temer, en un contexto de golpe político-jurídico-mediático¹ de Estado y en consonancia con la Propuesta de Enmienda a la Constitución n.º 55 (PEC 55), que implantó el congelamiento de la inversión en el área social por veinte años a partir de 2017, con impactos en la salud y en la educación, retirando al Estado la responsabilidad de garantizar los derechos sociales. En esta coyuntura, la reforma de la educación media fue impuesta de forma autoritaria mediante una medida provisional.

En un contexto político convulso, el proyecto de elaboración de un currículo orientador para la educación brasileña, emprendido por el Estado (y no por un gobierno), tuvo tres versiones a lo largo de cuatro años. Durante este periodo, seis ministros diferentes ocuparon el cargo en el Ministerio de Educación, y el documento fue concluido con su homologación en el Consejo Nacional de Educación en 2018 (Ministério da Educação 2018).

Durante el proceso de elaboración de la BNCC, una cuestión fundamental fue destacar en el documento la relevancia de la geografía en el currículo de la educación básica a partir de los fundamentos básicos del estatuto epistemológico de la ciencia geográfica, y no a partir de corrientes teóricas. Esto se debe a que las corrientes teórico-metodológicas no constituyen el estatuto epistemológico de la geografía. Los fundamentos de la ciencia geográfica conforman dicho estatuto y pueden ser trabajados y aplicados por diferentes corrientes. Optar por una geografía marxista, positivista o fenomenológica (por citar solo esas tres corrientes) no debería alterar el estatuto científico. En otras palabras, el objetivo de rescatar los fundamentos básicos de la ciencia geográfica no fue solo reafirmar una lectura geográfica del mundo, sino, sobre todo, dar centralidad a aquello que es realmente esencial e inmutable: los principios, categorías y conceptos del razonamiento geográfico.

Aunque este debate sobre los fundamentos del estatuto geográfico no es nuevo (Ritter 1833, 2016; Lacoste 1976; Hartshorne 1978; Ratzel 1988, 2020; La Blache 2009), lo cierto es que reunir las categorías de análisis, los conceptos y los principios geográficos que constituyen

1 Término utilizado por Jessé Souza, para mayor profundización consultar: Souza (2016).

el Estatuto Epistemológico de la Geografía se logró por primera vez en la BNCC (Ministério da Educação 2018).

La BNCC está organizada para la Educación Primaria (años iniciales y finales) en unidades temáticas, objetos de conocimiento, habilidades y competencias, con el objetivo de destacar temas y contenidos que permiten desarrollar el raciocinio geográfico en las escuelas.

En la educación media, la BNCC está organizada por áreas de conocimiento, siendo la geografía parte del área de ciencias humanas y sociales aplicadas², junto con filosofía, historia y sociología.

La BNCC, tanto para la educación primaria como para la media, define los aprendizajes esenciales que todos los estudiantes deben desarrollar a lo largo de la educación básica de manera progresiva y por áreas de conocimiento (lenguaje, matemáticas, ciencias de la naturaleza y ciencias humanas y sociales aplicadas).

La perspectiva de la educación geográfica en la BNCC busca contribuir a consolidar el conocimiento sobre la participación en el mundo social y fomentar la reflexión sobre cuestiones sociales, éticas y políticas, fortaleciendo la formación de los estudiantes y el desarrollo de la autonomía intelectual, bases para una acción ética, responsable, crítica y guiada por valores democráticos (Gómez, Muñoz y Ortega 1982).

La educación geográfica en el currículum brasileño

Otro aspecto a destacar en la BNCC es la preocupación por organizar sistemas conceptuales y temas para asegurar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes en la escuela. Esto cambia el sentido de la enseñanza de la geografía practicada hasta entonces en Brasil, ya que busca superar la dicotomía físico-humano y fomentar la construcción del razonamiento geográfico, convirtiéndolo en un conocimiento con sentido y aplicación en el análisis e interpretación del mundo, al ser apropiado por el alumno.

2 La organización del currículo de la educación media por áreas se dio en razón de la Enmienda de la Ley n.º 13415 de 2017 que alteró la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y estableció un cambio en la estructura de la educación media, ampliando el tiempo mínimo del estudiante en la escuela de 800 horas a 1.000 horas anuales, definiendo una nueva organización curricular entre otras alteraciones.

Cuando el foco es el aprendizaje, se garantiza el proceso de desarrollo del raciocinio geográfico, el conocimiento se vuelve poderoso porque es apropiado por el estudiante.

De esta forma, se propone una educación geográfica orientada por la idea de construir y resolver problemas de aprendizaje, estimulando el pensamiento espacial a fin de desarrollar el raciocinio geográfico (Ascensão y Valadão 2014; Pereira 2018; Castellar 2018; Castellar et ál. 2020).

Así, para abordar la geografía escolar, es necesario analizar el significado de la ciencia geográfica, su objeto y cómo se puede articular con la vida. Se busca dar especificidad al contenido y mostrar cómo, por qué, para qué y para quién se debe enseñar geografía. Un punto a destacar es la comprensión de la espacialidad de los fenómenos a partir de los objetos técnicos y sus funciones en los lugares. Esto significa apoyar análisis geográficos que permitan revelar, con base en sus atributos espaciales, el motivo de la ocurrencia de eventos o fenómenos. Es decir, comprender por qué los objetos y las acciones son como son y dónde están (Lacoste 1976; Santos 1985, 1996, 2017; Gomes 2017).

La cartografía, entendida como lenguaje de la geografía, se destaca en la BNCC como una unidad temática con habilidades específicas. También puede ser comprendida como tema transversal, pues es un contenido indisociable de los objetos de conocimiento de la disciplina.

El desarrollo del razonamiento geográfico se promueve no solo por los principios de analogía, conexión, diferenciación, distribución, extensión, ubicación y orden, sino también por las categorías y conceptos del pensamiento geográfico: lugar, territorio, región, naturaleza, paisaje, vida cotidiana, escalas, entre otros, que favorecen la comprensión del espacio geográfico, asociados al lenguaje cartográfico (Castellar, Pereira y Guimarães 2021).

La BNCC considera que la dimensión pedagógica es fundamental para su implementación, y este es justamente uno de los mayores desafíos para el profesorado: el cambio de la cultura de las prácticas docentes en el aula. Por ello, se defiende la idea de que los docentes deben ser incentivados a mantener una vida intelectual, a partir de un repertorio inseparable entre el estatuto epistemológico, las metodologías y las estrategias didácticas, lo que se impone como un desafío colectivo.

Los fundamentos del razonamiento geográfico

El estatuto epistemológico de la geografía está compuesto por redes de categorías y conceptos estructurantes, marcados por razones epistemológicas y ontológicas y

desarrollados desde el siglo XIX. Es necesario presentar, aunque sea brevemente, dadas las limitaciones de este texto, los fundamentos sostenidos por los autores clásicos de la ciencia geográfica para consolidar nuestra comprensión del razonamiento geográfico y, principalmente, para presentar y compartir los caminos teóricos tomados (Castellar, Pereira y Guimarães 2021).

La reflexión sobre el razonamiento geográfico es relevante para la educación geográfica, pues busca superar la idea del trípode N-H-E (naturaleza, hombre y economía) y retomar la epistemología a partir del método y del objeto de la ciencia geográfica.

Estudiar geografía debe ser entendido como una oportunidad para comprender el mundo en el que se vive, a partir de relaciones multiescalares: de lo local a lo global, del mundo al lugar, en distintas temporalidades.

Existe en la BNCC una progresión cognitiva de aprendizaje. En los años iniciales, la geografía se presenta con énfasis en el estudio de los lugares de vivencia y en las nociones de pertenencia, localización, orientación y ordenamiento a partir del entorno inmediato del estudiante, así como de sus experiencias cotidianas. En los años finales de la educación básica, la perspectiva de análisis y lectura del mundo se amplía y complejiza, con el propósito de comprender y explicar el escenario global en sus interrelaciones político-económicas, sociales, ambientales y culturales, en diferentes escalas (espaciales y temporales).

En la educación media, considerando que la educación geográfica en la educación primaria presentó a los estudiantes los códigos y el vocabulario propios de la disciplina —entendidos como conceptos, categorías y principios—, así como una introducción al mundo de las representaciones y los lenguajes, esta última etapa de la educación básica se orienta al perfeccionamiento y refinamiento del razonamiento geográfico frente a las cuestiones de la realidad que se manifiestan en el mundo y pueden percibirse en los lugares.

Se espera que el estudiante pueda desarrollar el raciocinio geográfico estableciendo relaciones y conexiones espaciales para comprender los patrones y arreglos espaciales, así como las razones de las acciones y de los objetos, procurando entender dónde se encuentran y cómo son.

De esa forma, la geografía, como propone Santos (2017), debe estar atenta al análisis de la realidad social a partir de su dinámica territorial, mediante conceptos que permiten comprender la indisociabilidad entre objetos

y acciones. Para Milton Santos, el objeto de estudio de la geografía es el espacio geográfico, entendido como “un conjunto indisociable, solidario y, también, contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones” (Santos 2017, 68).

Los objetos son entendidos como toda materialidad producida por los hombres, mientras que las acciones remiten a las acciones humanas. Este conjunto imbricado de materialidades y acciones sociales conforma el espacio geográfico. No obstante, dado que el espacio geográfico es abstracto, lo que se estudia en geografía es cómo se produce el uso del territorio. Para comprender dichos usos, es necesario interpretar la categoría de paisaje y los conceptos espaciales de arreglos, configuración territorial y patrones espaciales, que permiten explicar por qué las cosas están donde están, en los territorios.

Sin embargo, para comprender los usos del territorio y su configuración, es indispensable considerar los recursos metodológicos de investigación: forma, función, estructura y proceso (Santos 1985).

Hay cuatro términos disyuntivos asociados, para ser utilizados en el contexto del mundo cotidiano. Tomados individualmente, representan solo realidades parciales, limitadas, del mundo. Sin embargo, tomados en conjunto y relacionados entre sí, construyen una base teórica y metodológica a partir de la cual podemos discutir los fenómenos espaciales en su totalidad. (Santos 1985, 52)

La posibilidad de superar el trípode N-H-E en la educación geográfica radica en asumir que la enseñanza debe orientarse por la centralidad del objeto de la ciencia geográfica: el espacio geográfico.

Debido a su dimensión filosófica como categoría, no es posible abordar el espacio desde una única perspectiva, ya que su comprensión está subordinada al pensamiento dominante de cada época, a las elecciones de matrices teóricas, concepciones de ciencia y mundo, entre otras variables asumidas por cada investigador. En otras palabras, la BNCC no se limita a una sola concepción: la elección teórico-metodológica corresponde a cada profesor, autor de libro didáctico o redactor de currículo y evaluación. Para comprender la dimensión teórica y epistemológica de la ciencia geográfica, es fundamental rescatar a los pensadores clásicos de la disciplina.

Uno de los primeros estudiosos en dedicarse a la episteme del conocimiento geográfico fue Alexander Von Humboldt, quien subrayaba la necesidad de percibir en

los análisis geográficos las conexiones entre los elementos naturales. Al observar, describir, comparar y analizar, delineaba un método y reconocía que todo estaba interconectado y relacionado; en consecuencia, cada lugar adquiriría una ubicación específica. Para Humboldt, la naturaleza era una red compuesta por múltiples hilos interrelacionados y organizados de manera sistémica. Cualquier ruptura en esa red debilitaba el sistema, lo que también se aplica al análisis geográfico. En otras palabras, una lectura geográfica, según Humboldt, debía contemplar las relaciones y conexiones del hombre con su entorno (naturaleza).

Las obras clásicas de la geografía surgieron motivadas por la preocupación de definir el objeto de esta ciencia y, a partir de esa comprensión, delinear caminos y trayectorias que dialogaran con su sentido.

Las primeras definiciones de la geografía encuentran cohesión en su sentido etimológico de “descripción de la Tierra” de Humboldt 1808 (Ritter 1833). Sin embargo, desde un inicio se advierte la necesidad de diferenciarla de las ciencias puras, abstractas y concretas, y, en particular, de la historia y la geología. Tal es el caso de Ritter, para quien la geografía asumió desde el comienzo la tarea de investigar las relaciones en y del espacio en la superficie terrestre, otorgando centralidad a la categoría de espacio en su obra.

Las ciencias geográficas (*geographische Wissenschaften*) tienen que ver sobre todo con los espacios de la superficie terrestre (*Räume der Erdoberfläche*), en la medida en que estos están constituidos en la tierra (ya sea que [dicha superficie] esté vinculada a algún reino de la naturaleza y dotada de alguna forma); [tienen que ver], por tanto, con descripciones y relaciones de simultaneidad de localidades (*Nebeneinander der Örtlichkeiten*), tanto en sus ocurrencias más específicas como en sus fenómenos telúricos más universales. A través de esto, se diferencian de las ciencias históricas, las cuales tienen que desvelar, investigar y presentar la secuencialidad de los acontecimientos (*Nacheinander der Begebenheiten*) o la sucesión y el desarrollo de las cosas en singular o en el todo, desde el interior y hacia el exterior. (Ritter 1833, 142)

En la obra de Ritter se reconoce la importancia del estudio de las relaciones entre el hombre y los diferentes fenómenos que se manifiestan en el espacio geográfico.

Los espacios (*Räumen*), los tiempos (*Zeiten*), las formas (*Gestalten*) y formaciones (*Formen*), las constituciones espaciales (*Raumerfüllungen*) en sus construcciones

y organizaciones en el planeta en sí —siempre el único e incluso en sus valores— no permanecen los mismos en sus relaciones con el globo terrestre pensado como morada de la especie humana (*Wohnhaus des Menschengeschlechtes*), pero sus valores relativos varían, en realidad, con la progresión de los milenios y siglos. (Ritter 1833, 145)

La potencia de la obra de Ritter no reside únicamente en el énfasis otorgado al estudio del espacio y a las relaciones que se establecen en la superficie terrestre; también radica en su preocupación por delimitar la realidad, al señalar que la investigación geográfica se realiza a partir de un recorte escalar, entendido como parte de la totalidad.

Sorre preocupado por precisar la definición y el lugar de la geografía humana, sostiene que:

La geografía es la disciplina de los espacios terrestres. En primer lugar, su originalidad radica en la naturaleza de los objetos que describe [...] la representación cartográfica es un instrumento específico de expresión e investigación. La geografía traza, comenta y compara mapas.

En segundo lugar, el hombre de la geografía es el hombre de las conexiones y de los conjuntos. Conexiones cercanas entre los elementos de las combinaciones locales (relieve, clima, vegetación, obras del hombre), conexiones remotas entre hechos de toda clase en la superficie de la Tierra. [...] Este imperativo es, junto con la preocupación por la ubicación, el fundamento de la unidad de la geografía. Por medio de la unidad de la geografía adquirimos la conciencia de la unidad de nuestro universo terrestre. (Sorre 2003, 138)

El primer problema de la geografía humana señalado por Sorre (2003) consiste en dilucidar las relaciones entre el hombre y el medio desde el ángulo espacial. Para este autor, se trata de una relación recíproca, puesto que, por medio de la técnica, los hombres modifican el ambiente natural al mismo tiempo que se adaptan a él. Según Sorre (2003, 139) “[e]n buena parte, la geografía humana se presenta como una ecología del hombre”.

Para Reclus (2015), los estudios geográficos deberían partir de preguntas que indaguen el porqué de las cosas y que permitan presentar la relación y la diferenciación entre lugares y fenómenos. Se observa, por tanto, en su obra la idea de problematizar la enseñanza, así como los principios geográficos de relación y diferenciación.

Reclus (2015) reflexiona sobre la enseñanza de la geografía. Con críticas a la geografía mnemotécnica, propone una geografía en la que el alumno sea contemplado

desde el método de enseñanza hasta el desarrollo de las actividades, entendiendo que debía estar en el centro del proceso de aprendizaje. Defiende la necesidad de caminatas geográficas para enseñar al estudiante a mirar, observar y comprender la realidad que lo rodea, de modo que la enseñanza fuese contextualizada. Es importante destacar que los estudios de Reclus plantean la enseñanza como una cuestión que requiere investigación, dedicación y atención.

Ratzel, contemporáneo de Reclus, se dedica al estudio del espacio de la vida, entendido como un enfrentamiento de factores internos y externos. Según Ratzel, “[c]uando la naturaleza de un espacio [*Raum*] se reestructura, este también se transforma siempre como espacio de la vida [*Lebensraum*]” (Ratzel 1988, 110). Se observa la importancia y la dedicación que Ratzel otorga a la idea de dispersión como fundamento esencial de los estudios geográficos. Más que definir la geografía, Ratzel presenta relaciones que revelan la relevancia que el orden espacial tiene para el estudio geográfico.

La obra de Ratzel evoca la necesidad de estudiar la geografía o de pensar geográficamente, lo cual implica reflexionar, investigar y comprender diversas dimensiones, entre ellas: cuestiones, impactos, relaciones, desplazamientos, fenómenos, expansión, retractación, diferencias, procesos, representaciones, necesidades, requisitos e influencias espaciales.

En oposición a los estudios centrados en la naturaleza y el medio. Ratzel afirma que la geografía debe comprender las relaciones y conexiones entre sociedad, Estado y territorio, y asume la espacialidad como el núcleo de investigación geográfica. Su preocupación se orienta a entender los flujos a partir de las dispersiones. Se observa que no solo los estudios territoriales actuales son tributarios de Ratzel, sino también aquellos sobre las espacialidades de los fenómenos. En apenas un texto, este autor evoca de distintas maneras la relevancia que posee el estudio de la espacialidad para la comprensión geográfica de los estudios del territorio.

Si para Ratzel la categoría central es el territorio, para Hettner lo es la región. Para este autor, la geografía constituye la ciencia de los espacios de la superficie terrestre —recordemos que este supuesto ya había sido planteado por Ritter— en clara aproximación con la geografía de dicho autor.

En Hettner se encuentra la definición que une tanto a Gomes (2017) como a Santos (1996) a la teoría de que la Geografía es la ciencia del dónde de las cosas.

La consideración del desarrollo histórico de la geografía como ciencia nos muestra que en todo momento se hizo referencia al conocimiento de los distintos espacios de la tierra, y que a lo largo del tiempo sólo cambió el método de estudio, debido al progreso de los resultados científicos. Los metodólogos que no han perdido el contacto con el desarrollo científico siempre han situado por ello en el lugar preferido el punto de vista del ordenamiento del espacio. La geografía de Ritter se encuentra indudablemente dominada por esta concepción, a la que se refiere cuando denomina a la geografía como ciencia de los espacios y cuando trata de su función. Después de la confusión metodológica introducida en la geografía por Peschel, al mismo tiempo que proporcionaba una transformación revolucionaria a la geografía física, F. von Richthofen volvió a enfatizar el verdadero punto de vista de la geografía, llamándola la ciencia de la superficie terrestre, refiriéndose a la superficie sólida. Inmediatamente después de Richthofen, Marthe amplió este concepto y resaltó con fuerza el punto de vista corológico, aunque en un sentido equivocado, denominando a la geografía ciencia del dónde de las cosas. En las conferencias posteriores de Richthofen, en Leipzig, se presenta una concepción de geografía que configura el programa de la geografía actual, ajustando el concepto de Marthe y aceptando a su vez las posiciones de Ritter, ya que el concepto de superficie terrestre ha perdido su sentido restringido e incluye la corteza terrestre sólida, el agua, la atmósfera, la flora, la fauna y el hombre. (Hettner 2000, 143)

La contribución de Hettner a la conformación de los fundamentos del estatuto epistemológico es significativa, no solo porque señala la necesidad de investigar el “dónde” de las cosas, sino también porque subraya que la importancia del estudio del espacio se manifiesta a través de la conexión, distribución y ordenamiento de los fenómenos. Aunque la semántica empleada por Hettner difiere, es un hecho que sus ideas sitúan al hombre en el centro de los procesos geográficos.

Al igual que Hettner, Hartshorne (1978) sostiene que la tarea de explicar las características de la geografía parte de la empiria y avanza hacia su definición como el estudio de la diferenciación de las áreas, enfoque introducido en 1925 por Sauer (2000).

En la obra de Hartshorne (1978), el lugar y la región adquieren protagonismo, y es en este autor donde los principios de diferenciación, conexión y relación de los fenómenos refuerzan el estatuto epistemológico.

Cuando Hartshorne reflexiona sobre la idea propuesta por La Blache (2009) de la geografía como ciencia de los lugares, aporta al concepto de arreglo espacial. Para este autor, el lugar no es un simple espacio localizable, sino un arreglo espacial compuesto por lugares con cualidades y potencialidades distintas que revelan el conjunto de sus características. En Hartshorne se identifican los principios de analogía, conexión, relación, disposición y distribución de fenómenos para comprender un lugar o una región.

Al retomar a Humboldt, Sorre inicia la reflexión sobre la geografía humana y destaca que “el hombre de la geografía es el hombre de las conexiones y de los conjuntos” (Sorre 2003, 138).

El primer problema de la geografía humana consiste en dilucidar las relaciones entre el hombre y el medio, desde el ángulo espacial. Se trata de una relación recíproca, puesto que por medio de la técnica los hombres modifican el ambiente natural, al mismo tiempo que se adaptan a él. Recreamos nuestro entorno en cada momento mientras estamos sometidos a él. Exceptuando algunos casos, cada día más raros, la imagen del medio que describimos encierra una parte considerable del esfuerzo humano. Se encuentra humanizada por un juego de acciones mutuas. Este juego es, propiamente, la materia de la ecología, ciencia de las relaciones entre los seres vivos y el medio, según Haeckel. En buena parte, la geografía humana se presenta como una ecología del hombre. (Sorre 2003, 138)

Distintas concepciones del espacio geográfico resultan de diversos núcleos epistémicos, visiones del objeto y orientaciones teóricas, metodológicas y también políticas, elaboradas a lo largo de la historia de la geografía. Algunos autores conciben el espacio como estructura, objeto de planificación y organización, producto, condición, medio, milieu, ecúmene, percepción o expresión.

Santos (1996) presenta el espacio geográfico como un conjunto indisociable, solidario y también contradictorio de sistemas de objetos y de sistemas de acciones, lo cual fundamenta la perspectiva de la BNCC.

El Estatuto Epistemológico de la Geografía está conformado por el conjunto de principios, categorías y conceptos desarrollados a lo largo de la historia del pensamiento de la ciencia geográfica. De este modo, dicho estatuto constituye una construcción sólida de un sistema intelectual que permite abordar, de manera analítica, tanto la realidad empírica como su sentido inverso. Como se ha señalado,

no se consolida en torno a corrientes teóricas, sino a un conjunto epistémico de fundamentos que posibilitan el acercamiento al objeto de la ciencia.

Lo que se estudia y enseña debe, o debería, estar sustentado en los fundamentos de la ciencia. Esta idea, aparentemente evidente, fue malinterpretada en Brasil en los últimos años, especialmente cuando la corriente teórica vinculada al materialismo histórico-dialéctico se asumió como el propio estatuto epistemológico. El marxismo constituye una de las múltiples formas de estudiar las contradicciones del mundo, pero no la única; al considerarlo teoría central, se relegaron en gran medida los fundamentos epistémicos de la ciencia geográfica, ya que el estudio basado en el N-H-E anclaba la lectura geográfica en la dinámica de la sociedad y no en el espacio geográfico.

Si se considera a la geografía como una forma autónoma de estructurar el pensamiento, como propone Gomes (2017, 20), es necesario retomar el estudio de los principios que deben sustentar la ciencia y, con los clásicos, recuperar el conjunto que la sostiene: conceptos, categorías y principios que permiten interpretar, leer y analizar los fenómenos en el espacio.

Lo mismo ocurre con la premisa de que la geografía posee un estatus epistemológico. Surge entonces la pregunta: ¿cómo explicar, enseñar y problematizar en el aula cuestiones cotidianas que favorezcan el desarrollo y consolidación de esta forma de pensar el mundo?

Mediante el estudio de la geografía, se espera que los estudiantes sean capaces de leer y comprender espacialmente la realidad, reconociendo el espacio en que vivimos y su relación con otros a partir de situaciones geográficas (Santos 1996; Silveira 1999). De este modo, se interpreta que el estudio geográfico fundamentado en el estatuto científico de la disciplina debe seguir el camino planteado más recientemente por Silveira (1999), y previamente por Sorre, cuando señala que:

[t]odos los análisis del medio están dominados por consideraciones relativas al espacio. Desde que existe una geografía humana, se ponen en primer plano las nociones de situación y área de extensión de los fenómenos. La situación puede ser absoluta, determinada por las coordenadas geográficas, latitud, longitud, altitud, o relativa, descrita en relación con otras características del diseño geográfico-grado de continentalidad, situación de enclave, posición frente a las corrientes de circulación, etc. La idea de área de extensión incluye la de límite, inseparable de ella y que presenta diversos grados de determinación, desde el límite

lineal hasta la zona límite, con sus bandas de degradación (lo mismo vale para la Geografía Natural). (Sorre 2003, 140)

La situación geográfica no constituye únicamente un recorte del territorio, sino un área continua en la que se establecen múltiples relaciones (Silveira 1999).

La situación geográfica como procedimiento metodológico

Analizar un problema geográfico requiere un método y una metodología que articulen un tipo de representación, correlaciones, distribución, extensión y una situación geográfica, definida por la escala, la ubicación y las conexiones existentes. De este modo, se trasciende la contemplación y la mera descripción simplificada del fenómeno, superando una enseñanza de geografía basada en la memorización.

En esta perspectiva, el reconocimiento del fenómeno, su localización, la delimitación del área, la escala geográfica y la porción del espacio se definen a partir del tema y de criterios objetivos, lo que orienta el estudio geográfico y determina el tipo de representación que será utilizado cartográficamente.

Así, la situación geográfica, como afirma George, se entiende como:

es resultante de un conjunto de acciones que se contrarrestan, se moderan o se refuerzan y sufren los efectos de aceleraciones, de frenos o de inhibición por parte de los elementos duraderos del medio y de las secuelas de las situaciones anteriores. Esta situación se caracteriza fundamentalmente por la totalidad de datos y factores específicos de una porción de espacio que es, salvo en los casos extremos de márgenes desocupados por el hombre, un espacio ordenado, una herencia, es decir, un espacio humanizado. (George 1975, 20)

En este contexto surge otro punto importante para el método: además de la situación geográfica, la ubicación, o más bien el sistema de ubicaciones, planteado a partir de la pregunta epistemológica: “¿Por qué las cosas están donde están?” (Gomes 2017, 20). A ello se suma lo afirmado por Santos (1985; 1996) sobre el objeto de la geografía, entendido como “un conjunto indisociable solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones” (Santos 1996, 97). En este sistema

se encuentra la situación geográfica, que constituye el punto de partida como método de análisis.

Los principios y categorías contribuyen a responder la pregunta, al reforzar las interrelaciones entre los elementos físicos naturales, los arreglos espaciales de los objetos y las conexiones existentes en el territorio, sustentadas tanto en la ubicación absoluta como en la relacional. En este sentido, Silveira señala que:

podemos reconocer en una situación geográfica: objetos técnicos, acciones, normas, agentes, escalas, ideologías, discursos, imágenes, que son diversos en el proceso histórico y en los lugares [...] así, la situación reafirma la especificidad del lugar y, metodológicamente, aparece como una instancia de análisis y de síntesis. Es una categoría de análisis porque permite identificar problemas a investigar y, de ese modo, comprender los sistemas técnicos y las acciones en el lugar. (Silveira 1999, 26)

La situación geográfica potencia el estudio de la diferenciación entre los lugares mediante la jerarquización de los problemas y el recorte definido para su análisis. Una situación geográfica puede abarcar múltiples problemas, dependiendo de la escala que establezca y/o configure el objeto de investigación. Para Santos (1996, 97) “la situación geográfica viene dada por un conjunto sistémico de eventos”. A partir de esto, se define un análisis integrado de los fenómenos y los arreglos espaciales configurados a partir de los objetos técnicos y sistemas de acciones.

La situación geográfica se presenta como un camino metodológico, al ser comprendida como punto de partida y de llegada en el análisis geográfico. En este marco, la elaboración de un problema debe contener necesariamente indicios del fenómeno a analizar, por los estudiantes, reconociendo su complejidad y, en consecuencia, las articulaciones entre los principios del razonamiento geográfico. Según Gomes (2017) la cuestión que aborda la geografía sobre el fenómeno permite dialogar sobre por qué las cosas están donde están y son cómo son.

Así, la educación geográfica posee un estatuto epistemológico estructurado en torno a las aristas, la base y el vértice de la pirámide (Figura 1). Todo estudio sobre el espacio geográfico se realiza en una intensa simbiosis de procesos que consideran la episteme de la ciencia y los principios del razonamiento geográfico.

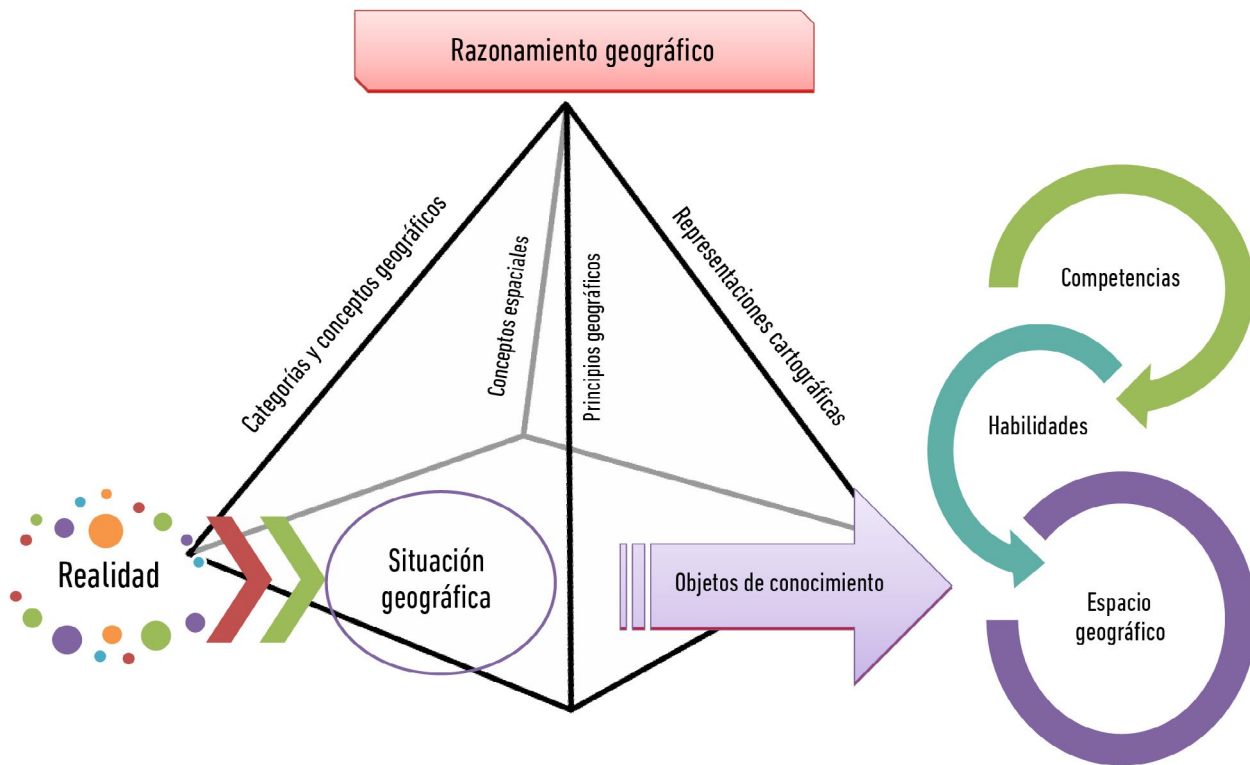


Figura 1. Pirámide del conocimiento geográfico en la BNCC.
Fuente: adaptado de Castellar, Guimarães y Pereira (2021).

La pirámide del conocimiento geográfico (véase Figura 1) está estructurada con base en cuatro aristas laterales que, en conjunto, forman las caras de la pirámide. En esta representación, el razonamiento geográfico se sustenta en categorías y conceptos geográficos, conceptos espaciales, principios geográficos (ubicación, extensión, conexión, causalidad, analogía, diferenciación, distribución, disposición y orden) y representaciones cartográficas. Solo es posible ejercer un razonamiento geográfico a partir de la situación geográfica, es decir, de la problematización y la dinámica de la realidad. Los contenidos que estudia la geografía son objetos de conocimiento que se derivan de esta disposición entre la situación geográfica, las categorías, los conceptos, la representación cartográfica, articulados con los principios del razonamiento geográfico.

La situación geográfica permite comprender un determinado evento surgido de la realidad, como se presenta en la Figura 1, a través de las interacciones entre los sistemas de objetos y acciones.

Así, se potencia una propuesta que estimula la elaboración y reelaboración del conocimiento a través de conceptos clave orientados a la problematización de situaciones geográficas.

Comprender una situación geográfica exige la construcción del conocimiento geográfico basada en el conjunto de principios, categorías, conceptos y en el lenguaje cartográfico.

Al apropiarse de los contenidos geográficos de modo significativo y lógico, los estudiantes logran desentrañar la realidad que está siendo estudiada, organizando esquemas y actuando de forma consciente sobre ellos, y proponiendo actitudes que posibiliten la relación entre los contenidos para la resolución de los problemas presentados en la situación geográfica, fomentando la criticidad, la argumentación y la autonomía.

Así, la geografía escolar se vuelve poderosa a partir del currículo centrado en la situación geográfica, ya que exige la comprensión de la realidad, articulada con el estatuto epistemológico de la ciencia geográfica (Young 2009; Young et ál. 2014).

Consideraciones finales

La concepción de geografía de la BNCC buscó recuperar el estatuto epistemológico de la ciencia geográfica como forma de valorizarla en el currículo escolar y, al mismo tiempo, de posibilitar que el alumno logre leer el mundo y la realidad a partir de su lugar de vivencia, relacionando otras escalas de análisis y comprendiendo la dinámica de los sistemas de acciones y sistemas objetos, así como los diferentes usos de los territorios.

Una educación geográfica poderosa, se fundamenta en el desarrollo no solo de pensamientos y retóricas, sino de razonamientos. Esto exigen el uso de una lógica dialéctica- argumentativa, propositiva e inferencial, fruto de las conexiones realizadas por el sujeto con el mundo circundante experimentado y percibido, a partir de un vocabulario específico que fortalece el conocimiento geográfico en el currículo y en la vida de la juventud y de la sociedad brasileña. Recontextualizar la geografía significa fortalecerla y no disociarla de sus lenguajes y de su naturaleza epistémica.

Retomando la tesis central de este artículo, se sustenta la relevancia del campo epistemológico de las ciencias geográficas para la enseñanza, así como la importancia de los fundamentos teórico-metodológicos para comprender las diferentes dinámicas de las sociedades.

Al recuperar los clásicos y regresar a los fundamentos de la geografía, se legitima la capacidad de la educación geográfica para responder a la pregunta de por qué las cosas están donde están y son como son. Esta pregunta es central porque permite comprender el espacio geográfico a partir de diferentes eventos, procesos y fenómenos.

En este proceso cobra fuerza la proposición de Young (2009) según la cual la enseñanza de la geografía necesita ser estudiada con conceptualización para comprender también el método geográfico (incluido el trabajo de campo), y no permanecer solo con las experiencias de lo vivido, sino profundizarlas. El alumno necesita entender conceptualmente, lo cual demanda la realización de estudios basados en actividades asociadas a las acciones humanas en el espacio.

Al final, se sostiene que es a través de la recuperación de la inseparabilidad de los fundamentos teóricos-metodológicos y de los lenguajes de la geografía, como la cartografía que se generan las condiciones para que los alumnos puedan leer el mundo y tornar la enseñanza de la geografía una actividad simultáneamente creativa, rigurosa, significativa, útil, inclusiva y emancipadora.

Referencias

- Ascensão, Valéria de Oliveira Roque y Roberto Célio Valadão. 2014. "Professor de Geografia: entre o Estudo do Fenômeno e a Interpretação da Espacialidade do Fenômeno". *Scripta Nova* 18 (496).
- Presidência da República. 1988. "Constituição da República Federativa do Brasil 1988". Consultado el 20 de febrero de 2023. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Castellar, Sonia María Vanzella. 2018. "Cartography, Spatial Thinking and the Study of Cities in Geographical Education". *Boletim Paulista de Geografia* 99: 332-353.
- Castellar, Sonia María Vanzella, Carolina Machado Rocha Busch Pereira y Raul Borges Guimarães. 2021. "For a Powerful Geography in the Brazilian National Curriculum". En *Geographical Reasoning and Learning. Perspectives on Curriculum and Cartography from South America*, editado por Sonia Maria Vanzella Castellar, Marcelo Garrido-Pereira, Nubia Moreno Lache, 15-31. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79847-5_2
- Castellar, Sonia María Vanzella, Nubia Moreno Lache, Alexander Cely Rodríguez y John Fredy Valbuena Lozano. 2020. "Raciocínio espacial y cartografía. Una alternativa para enseñar geografía". *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 98, 34-39.
- George, Pierre. 1975. *La geografía activa: un legado crítico para la geografía brasileña*. São Paulo: Difel.
- Gomes, Paulo Cesar Da Costa. 2017. *Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Gómez Mendoza, Josefina, Julio Muñoz Jiménez y Nicolás Ortega Cantero. 1982. *El pensamiento geográfico. Estudio interpretativo y antología de textos (De Humboldt a las tendencias radicales)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hartshorne, Richard. 1978. *Propósitos e Natureza da Geografia*. São Paulo: Hucitec.
- Hettner, Alfred. 2000. "O Sistema das ciências e o lugar da geografia". 2009. *GEOgraphia* 2 (3): 143-146. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2000.v2i3.a13380>
- La Blache, Paul Vidal de. 2009. "O Princípio da geografia geral". *GEOgraphia* 3 (6): 93-100. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2001.v3i6.a13415>
- Lacoste, Yves. 1976. *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*. París: La Découverte.
- Ministério da Educação. 2014. *Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria

- ria de Articulação com os Sistemas de Ensino. [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20 metas.pdf)
- Ministério da Educação. 2018. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: Ministério da Educação. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf
- Pereira, Carolina Machado Rocha Busch. 2018. Reflexões sobre a geografia escolar frente às questões de desigualdades, diversidade e exclusão. *Revista sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais*, v. 7, p. 14-27
- Presidência da República. 1996. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- Ratzel, Friedrich. 1988. *Géographie politique*. Paris, Éditions Régionales Européennes.
- Ratzel, Friedrich. 2020. "LEBESRAUM". *GEOgraphia* 21 (47): 115-129. <https://doi.org/10.22409/geographia2019.v21i47.a40770>
- Reclus, Élisée. 2015. *Do sentimento da natureza nas sociedades modernas e outros escritos*. São Paulo: Edusp.
- Ritter, Carl. 2018. "Sobre o elemento histórico na ciência geográfica (1833)". *GEOgraphia* 20 (43): 136-155, 2018. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2018.v20i43.a27216>
- Santos, Milton. 1985. *Espaço e método*. São Paulo: Nobel.
- Santos, Milton. 1996. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec.
- Santos, Milton. 2017. *Toward an Other Globalization: From the Single Thought to Universal Conscience*. São Paulo: Springer.
- Sauer, Carl O. 2000. "Geografia cultural". En *Geografia cultural: una antología*. Editado por Roberto Lobato Corrêa y Zeny Rosendahl, 19-26. Rio de Janeiro: Eduerj.
- Senado Federal. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988*. Brasília: Senado Federal.
- Silveira, Maria Laura. 1999. "Uma situação geográfica: do método à metodologia". *Revista Território* 4 (6): 21-28.
- Sorre, Max. 2003. "A geografia humana (Introdução)". *GEOgraphia* 5 (10): 137-143. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2003.v5i10.a13461>
- Souza, Jessé de. 2016. *A Radiografia do golpe. Entenda como e por que você foi enganado*. Rio de Janeiro: Leya.
- Young, Michael. 2009. "Education, Globalisation and the "Voice of Knowledge"". Londres: *Journal of Education and Work* 22 (3): 193-204. <https://doi.org/10.1080/13639080902957848>
- Young, Michael, David Lambert, Carolyn Roberts y Martins Roberts. 2014. *Knowledge and the Future School: curriculum and social justice*. Londres: Bloomsbury Academic.

Carolina Machado Rocha Busch Pereira

Profesora Asociada de Geografía en la Universidad Federal de Tocantins desde 2005. Geógrafa, con maestría y doctorado en Geografía por la Universidad de São Paulo. Actualmente es coordinadora del Laboratorio de Investigación en Metodologías y Prácticas de Enseñanza de la Geografía de la Universidad Federal de Tocantins. Es editora de la Revista Brasileña de Educación en Geografía. Realiza investigaciones en las áreas de formación docente, educación geográfica y estudios culturales.

Sônia Maria Vanzella Castellar

Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. Geógrafa por la Universidad de São Paulo, maestría en Didáctica por la Facultad de Educación y doctora en Geografía por la misma universidad. Dirige el Grupo de Investigación en Didáctica de la Geografía y Prácticas Interdisciplinarias. Becaria Productividad 2 del CNPq en el área de Geografía Humana. Asesora en los programas de posgrado en las líneas de investigación de educación científica, geografía, educación y enseñanza.