

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A ESTRUTURAÇÃO DE PROCESSOS COGNITIVOS NA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL: A CIDADE COMO OBJETO DE CONHECIMENTO

GEOGRAPHICAL EDUCATION AND THE STRUCTURING OF COGNITIVE PROCESSES IN THE BASIC EDUCATION BNCC: THE CITY AS OBJECT OF KNOWLEDGE

Afonso Vieira Ferreira 1

Resumo: O presente trabalho é resultado da pesquisa de mestrado desenvolvida na Universidade Federal do Tocantins (2018 e 2020). Esta investigação busca refletir sobre a relevância e a estruturação do ensino de Geografia na Educação Básica. Neste processo é fundamental apresentar como, no ensino de Geografia, se desenvolvem processos de aprendizagem e explicitar como está organizado o desenvolvimento de processos cognitivos, segundo as proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando a progressão de habilidades relacionadas ao ensino de cidade na BNCC do ensino fundamental. A metodologia adotada guiou-se pela revisão bibliográfica e análise documental de temáticas relacionadas ao ensino de Geografia, processos de construção de aprendizagens e da análise da BNCC como documento normativo para a estruturação do currículo. Este estudo evidencia a relevância do ensino de Geografia e apresenta a estrutura do processo de construção da aprendizagem em Geografia (relacionada ao objeto de conhecimento cidade) segundo proposições da BNCC.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Progressão de Habilidades. Ensino de Cidade.

Abstract: This study is the result of a master's research developed at the Federal University of Tocantins (2018 and 2020). This investigation seeks to reflect on the relevance and structuring of Geography teaching in Basic Education. In this process it is essential to present how, in Geography teaching, learning processes are developed and to explain how cognitive processes development is organized, according to the National Common Curricular Base (BNCC) proposals, highlighting the progression of skills related to city teaching at elementary school BNCC. The adopted methodology was guided by bibliographic review and documentary analysis of themes related to Geography teaching, learning construction processes and the BNCC analysis as a normative document for the curriculum structure. This study highlights the relevance of teaching Geography and presents the structure of the learning construction process in Geography (related to the city as object of knowledge) according to BNCC's propositions.

Keywords: Geography Teaching. Skills Progression. City Teaching.

Introdução

O ensino de Geografia apresenta-se como meio de compreensão do mundo vivido e percebido pelos estudantes, desde a escala local à global. Neste cenário, o ensino de Geografia é para os estudantes meio de decifração, leitura e compreensão do mundo ao qual estão inseridos ou com o qual estão em contato. Desse modo, para se compreender a imprescindibilidade do ensino de Geografia em processos formativos, especialmente na educação básica, deve-se reconhecer inicialmente que cabe ao ensino de Geografia tornar o mundo compreensível para os estudantes, para que os mesmos possam agir com autonomia, autoria e compreensão crítica diante de situações cada vez mais complexas. Neste percurso, deve-se destacar que existem, no ensino de Geografia, distintas concepções teóricas que buscam explicitar como se desenvolvem os processos de aprendizagem para jovens escolares. No entanto considera-se nesta análise, o destaque de estudos e pesquisas associados aos processos cognitivos relacionados ao ensino de Geografia; desta forma, evidenciam-se as teorias propostas por Jean Piaget e Lev Semyonovich Vygotsky (teoria do desenvolvimento e teoria da aprendizagem, respectivamente).

As proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são destacadas ao se explicitar a progressão de habilidades. Compreendendo-se que a progressão de habilidades (processos cognitivos) está fundamentada na Taxonomia dos Objetivos Educacionais, que foi reformulada em 2001 e passou a considerar no domínio cognitivo a dimensão do conhecimento (classificando o conhecimento em factual, conceitual, procedural e metacognitivo) e a dimensão do processo cognitivo (relacionada aos estágios de aprendizagem propostos pelo estudo original, considerando as dimensões: lembrar; entender; aplicar; analisar; avaliar, e; criar). Compreende-se, desta forma que as habilidades propostas pela BNCC representam os processos cognitivos a serem alcançados pelos estudantes, e que este processo se inicia a partir de situações de aprendizagem mais simples e vai se expandindo para processos de aprendizagens mais amplos, complexos e mais globais. Para se compreender a perspectiva progressiva das habilidades da BNCC, destaca-se a análise da progressão de habilidades relacionadas ao objeto de conhecimento cidade, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Destarte, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre a relevância e a estruturação do ensino de Geografia na Educação Básica a partir da implantação da BNCC. Para esta reflexão é fundamental apresentar a importância do ensino de Geografia na contemporaneidade, bem como apresentar como se desenvolvem processos de aprendizagem em Geografia, segundo a teoria de desenvolvimento e da aprendizagem propostas por Piaget e Vygotsky, respectivamente. Busca-se ainda explicitar como estão organizados os processos cognitivos segundo as proposições da BNCC e, por fim, se propõe a destacar a estruturação dos processos cognitivos relacionados ao ensino de cidade, na BNCC do ensino fundamental, anos iniciais e finais. A metodologia adotada guiou-se pela revisão bibliográfica e análise documental de aspectos relacionados ao ensino de Geografia, aos processos de construção de aprendizagens e da análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento normativo para a estruturação do currículo. Nesse sentido, esta análise destaca questões significativas e relevantes para o ensino de Geografia, apresenta aspectos relacionados à construção de aprendizagens em Geografia e explicita a progressão de processos cognitivos segundo a BNCC.

Importância do ensino de Geografia na contemporaneidade

O cenário atual (primeiro quartel do século XXI) demanda por uma formação escolar concatenada aos desafios da contemporaneidade demarcados por contextos políticos, econômicos, culturais e sociais diversificados. Tais circunstâncias exigem dos estudantes, em processo formativo, compreender eventos, fenômenos e situações em contextos múltiplos e distintos.

Nesse sentido, a leitura da realidade-mundo tem revelado um quadro de difícil compreensão, dada a velocidade e intensidade com as quais as transformações e acontecimentos se sucedem. Na contemporaneidade, têm emergido grandes mudanças no âmbito local e global. O mundo se globalizou, ainda que como fábula (SANTOS, 2001); as grandes empresas transnacionalizaram-se; as crises econômicas tornaram-se mais constantes e envolvendo um número

maior de países; os conflitos globais se intensificaram; os problemas e questões ambientais se agravaram; aumentaram as desigualdades entre países e regiões; as migrações globais passaram a fazer parte do debate internacional; a violência, a intolerância e o terrorismo afloraram e se manifestaram em muitos países; a explosão tecnológica transformou a forma de produzir, se comunicar/relacionar, viajar e ver o mundo, de maneira que se pode afirmar que houve “uma passagem do espaço e do tempo ao espaço-tempo ou espaço-temporalidade” (HARVEY, 2015, p. 129). Nessa leitura, todo esse cenário de transformações locais e globais pode conduzir a percepções e compreensões simplistas, superficiais e equivocadas do mundo, e é função do ensino de Geografia proporcionar meios para que os estudantes consigam ler e compreender o mundo que os rodeia e/ou com o qual estão em contato. Nesse sentido, Cavalcanti (2017) encaminha que

[...] a compreensão dessa realidade complexa é tão necessária quanto exigente; ela requer capacidades de leitura, de análises mais autônomas das inter-relações entre os elementos, dos processos que os formam, dos contextos em que foram formados, da abrangência dos fenômenos (CAVALCANTI, 2017, p. 16).

Desta forma, o ensino de Geografia se coloca como mediação para a leitura e compreensão do mundo. Nesse sentido, deve-se considerar a complexidade das relações políticas, econômicas, sociais e culturais globais, que a todo tempo estruturam, produzem e reproduzem espaços.

Desta maneira, a ciência geográfica tem sua importância materializada atualmente no currículo da escolarização básica e os temas da educação geográfica possibilitam a compreensão da realidade-mundo em sua complexidade. Deste modo, o ensino de Geografia se constitui como meio de análise e compreensão das relações de interdependência entre processos históricos, econômicos, sociais e culturais que se estabelecem desde a escala local à global. Nesta compreensão, Cavalcanti (2012a) sustenta que

[...] a inclusão da Geografia como uma matéria escolar, nessa perspectiva, tem a ver com o entendimento de que ela contribui para o desenvolvimento das capacidades e habilidades do aluno. [aspectos essenciais] a Geografia escolar lida com conhecimentos sobre o espaço, visando o raciocínio espacial necessário ao exercício da cidadania (CAVALCANTI, 2012a, p. 48).

Neste mesmo entendimento, Callai (1999, p. 57) afirma que há três motivos para se ensinar Geografia: o primeiro trata-se de conhecer o mundo e obter informações a seu respeito; o segundo é conhecer o espaço produzido pelo homem; o terceiro é fornecer informações que possibilitem ao estudante em formação condições para construir sua cidadania. Dessa forma, a Geografia se coloca como instrumento de desvelamento, decifração e tradução de estruturas espaciais diversas que configuram o espaço em sua totalidade e o lugar em sua especificidade.

Nesse sentido, o ensino de Geografia é fundamental para a construção do raciocínio espacial, pois pensar geograficamente permite ao estudante perceber e compreender a realidade na qual está inserido e com a qual se relaciona, entendendo que o seu cotidiano de vivência/experiência faz parte de uma dinâmica global. Portanto, os aspectos levantados apresentam e referendam a imprescindível importância do ensino de Geografia como um dos caminhos para a compreensão do mundo em que se vive. A seguir, aborda-se a progressão de aprendizagens, segundo proposições majoritárias no ensino de Geografia, relacionadas às teorias de desenvolvimento e da aprendizagem de Jean Piaget e Lev Semyonovich Vygotsky, respectivamente.

A progressão de aprendizagens no ensino de Geografia

Inicialmente, há que se destacar a complexidade que envolve os processos de aprendizagem, de forma que existe uma multiplicidade de teorias que buscam explicar, a partir de diferentes perspectivas, como se desenvolvem os processos cognitivos. Contudo, esta análise limita-se às abordagens geográficas das teorias propostas por Piaget e Vygotsky, limitando-se a leituras e compreensões realizadas por autores brasileiros. Busca-se, neste sentido, entender como se dá a progressão de aprendizagens em contexto geográfico a partir da teoria do desenvolvimento de Piaget e da teoria da aprendizagem de Vygotsky. Neste aspecto, e em relação à teoria da aprendizagem proposta por Vygotsky, destacam-se como maior evidência, entre outros autores, as contribuições de Cavalcanti (1998, 2005, 2006, 2012b, 2019). Já a teoria do desenvolvimento proposta por Piaget é abordada, no ensino de Geografia, entre outros teóricos, por Castellar (2005, 2019), Oliveira (2005, 2014a, 2014b), Almeida (2001), Almeida e Passini (2015). Assim, pode-se afirmar, que, em meio à multiplicidade de teorias da aprendizagem, há certa predominância de leituras geográficas a partir de Vygotsky e Piaget, embora outros teóricos da aprendizagem também se destaquem.

Destarte, evidenciam-se contribuições da teoria da aprendizagem e da teoria do desenvolvimento propostas por Piaget e Vygotsky, respectivamente, e, apresentam-se as ressonâncias que ambas possuem para a educação geográfica. A teoria proposta por Jean Piaget tem importância fundamental para a educação geográfica por possibilitar a compreensão do espaço a partir de sua representação pela criança — aspecto este considerado como evidência dos estágios de desenvolvimento e aprendizagem. Nesta perspectiva, Castellar (2005) compreende que

O construtivismo epistemológico preocupa-se com o que conhecemos e como alcançamos esses conhecimentos. Na epistemologia genética estudam-se os mecanismos e processos que os sujeitos atravessam na passagem dos 'estados de menor conhecimento aos estados de maior conhecimento' (CASTELLAR, 2005, p. 213).

Neste entendimento, a aprendizagem se dá a partir da relação: equilíbrio -> conflito -> assimilação -> acomodação -> adaptação -> novo equilíbrio, ou seja, se constrói a partir da passagem de um nível de conhecimento a outro. Nesta compreensão, segundo "a psicologia genética [...] há um processo interativo entre sujeito e objeto, por meio do qual ocorrerá a construção do conhecimento" (CASTELLAR, 2005, p. 213). Na leitura geográfica da teoria de Piaget realizada por Castellar (2005), a autora afirma que

para compreender algumas noções que estruturam o conhecimento geográfico, como, por exemplo, o conceito de lugar, é necessário que a criança desenhe o seu lugar de vivência (rua, escola, moradia e outros não tão próximos); mas, para agir sobre ele e transformá-lo, as atividades devem motivá-la a pensar sobre as noções e conceitos, relacionando o senso comum (vivência) com o conhecimento científico (CASTELLAR, 2005, p. 215).

Este entendimento reforça a importância das representações cartográficas nos processos de ensino de Geografia, pois possibilita aprendizagens a partir das relações que se estabelecem entre o plano perceptivo (o que o sujeito capta pela percepção) e o plano representativo (o que o sujeito compreende e representa). É essa relação entre o senso comum e o contato com os conhecimentos científicos sistematizados que possibilita a passagem de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento. Castellar (2019) indica ainda que

a aprendizagem é concebida por Piaget como um processo de adaptação às estruturas mentais dos sujeitos e interação social, ou seja, uma tomada de consciência das propriedades dos objetos e das suas próprias ações ou conhecimentos aplicados aos objetos (CASTELLAR, 2019, p. 39).

Nesta compreensão, a passagem de um estado de conhecimento a outro se relaciona a aspectos externos e fatores internos em interação. Neste entendimento, e, considerando que o ensino de Geografia tem por objetivo precípua a compreensão do espaço geográfico em suas múltiplas interações, a leitura geográfica da teoria piagetiana se debruça em explicar como a criança compreende o espaço a sua volta. Segundo Almeida e Passini (2015) “o espaço é para a criança um mundo quase impenetrável. Sua conquista ocorre aos poucos, à medida que for atingindo alterações quantitativas de sua percepção espacial e uma consequente transformação qualitativa em sua concepção de espaço” (ALMEIDA e PASSINI, 2015, p. 30). Nesta perspectiva, Oliveira (2005) destaca que o processo de compreensão do espaço pela criança, a partir da teoria de Piaget, relaciona-se inicialmente a

um espaço sensório-motor ligado à percepção e à motricidade. Este espaço sensório-motor emerge dos diversos espaços orgânicos anteriores, como o postural, o bucal, o tátil, o locomotor, etc. [...] Em seguida, a construção do espaço passa a ser representativa, coincidindo com o aparecimento da imagem e do pensamento simbólico, que são contemporâneos ao desenvolvimento da linguagem. [...] A última etapa da construção do espaço é operatória e, como as anteriores, se processa através de reconstruções sucessivas, sendo a primeira concreta e a segunda formal (OLIVEIRA, 2005, p. 115).

Oliveira (2005) reconhece a importância de compreensão do espaço segundo os estágios de desenvolvimento propostos pela teoria piagetiana. Segundo a autora, a

explicação piagetiana do desenvolvimento intelectual do espaço, afirma que as ‘relações espaciais topológicas’ são as primeiras a serem estabelecidas pela criança, tanto no plano perceptivo como no representativo e é a partir das relações topológicas que serão elaboradas as ‘relações projetivas e euclidianas’ (OLIVEIRA, 2014a, p. 17).

Como se pode identificar, está presente na teoria do desenvolvimento de Piaget uma relação de progressividade: de estágios mais simples, de menor conhecimento, para estágios mais complexos, de maior conhecimento. Essa relação é apresentada na teoria de Piaget a partir do desenvolvimento dos estágios: sensório-motor, representativo e operatório. Oliveira (2005) apresenta essa progressão ao afirmar que

As ações espaciais interiorizadas no nível sensório-motor engendram o espaço intuitivo correspondente ao nível pré-operatório. Por sua vez, as representações espaciais no nível pré-operatório engendram o espaço operatório correspondente ao nível concreto e as operações concretas engendram o espaço formal correspondente ao nível lógico-matemático (OLIVEIRA, 2005, p. 116).

Dessa forma, pode-se afirmar que a construção de conhecimentos, segundo a teoria de Piaget, se dá pela relação dialética entre sujeito e objeto. Esta relação promove situações de desequilíbrios que passam pela assimilação, acomodação e adaptação, chegando, dessa forma, a uma nova situação de equilíbrio, que resulta em uma nova compreensão sobre determinado aspecto, partindo de um estado de menor compreensão para um de maior compreensão. Isto posto, pode-se afirmar, segundo Almeida (2014b), que “a teoria que Jean Piaget [...] construiu permanece como aporte teórico fundamental para estudos sobre a representação do espaço, principalmente porque trata da construção do espaço matemático pela criança [...] sobre a qual o espaço cartográfico se apoia” (ALMEIDA, 2014, p. 148).

A teoria proposta por Lev Semyonovich Vygotsky tem grande ressonância na educação geográfica por conceber a relação entre espaços de aprendizagem mais imediatos a espaços mais complexos, destacando-se o papel da mediação para a construção de aprendizagens, bem como a compreensão de que a aprendizagem é um fenômeno histórico e social. Como já indicado, Cavalcanti (1998, 2005, 2006, 2012b, 2015, 2019) apresenta vários trabalhos a partir da teoria da aprendizagem de Vygotsky. De acordo com Cavalcanti (1998), “o ensino escolar é o processo de conhecimento do aluno mediado pelo professor. Ensinar é uma intervenção intencional nos processos intelectuais e afetivos do aluno buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento” (CAVALCANTI, 1998, p. 137). A partir dessa acepção, pode-se perceber a relevância dada aos processos de mediação e à intencionalidade que os processos de aprendizagem engendram. Em termos operacionais, a mediação, em processos de aprendizagem (escolar ou não), pode ser entendida como o auxílio dado por sujeitos que já dominam o conhecimento sobre determinado objeto para aqueles que ainda não o dominam. A mediação também pode ser traduzida a partir de instrumentos e signos mediadores com os quais o sujeito pode ou não estar em contato, dadas suas condições histórico-sociais.

Cavalcanti (1998) indica ainda que da relação sujeito-objeto decorrem dois aspectos com fortes implicações para os processos educacionais: a aprendizagem e o desenvolvimento. As relações estabelecidas entre esses dois processos refletem diretamente sobre o ensino escolar. De acordo com a autora, “Vygotsky entende que a aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde a infância e que a aprendizagem (escolar ou não) pode adiantar o desenvolvimento” (CAVALCANTI, 1998, p. 139).

Dessarte, a aprendizagem é resultado das relações mediadas a partir de sujeitos e instrumentos históricos, culturais e sociais que geram processos de percepção, compreensão e pensamento autônomo frente ao objeto. Isso posto, entende-se que “a atividade humana é produtora, por meio dela o homem transforma a natureza e a constitui em objeto de conhecimento (produção cultural) e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo em sujeito de conhecimento” (CAVALCANTI, 2005, p. 189). Nessa mesma compreensão, Bento (2013) afirma que “os sujeitos não agem de forma direta e imediata no mundo físico e social, mas sim de forma indireta ou mediada por signos e instrumentos. A mediação é compreendida pela marca da consciência humana” (BENTO, 2013, p. 72).

Nesse entendimento, destaca-se, segundo Cavalcanti (2005), a relação entre processos de aprendizagem e processos de desenvolvimento, de forma que a aprendizagem é resultado da mediação entre o sujeito e o mundo e contribui para o desenvolvimento. Nessa perspectiva, apresenta-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que, segundo Vygotsky (1984), é

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Percebe-se, a partir dessa assertiva, a importância dada por Vygotsky aos elementos mediadores (sujeitos ou instrumentos histórico-culturais). Em processos de aprendizagem, es-

ses elementos têm funções importantes por ser através da mediação do professor, de colegas mais capazes ou de instrumentos mediadores que o estudante transforma conhecimentos espontâneos em conhecimentos científicos, passando da Zona de Desenvolvimento Real à Zona de Desenvolvimento Potencial, reiniciando o ciclo e, conseqüentemente, construindo novas e mais complexas aprendizagens.

Cavalcanti (2006) explicita o papel do aluno, do professor e da Geografia Escolar em processos de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, na perspectiva indicada por Vygotsky, “o primeiro ponto é o de colocar o aluno como centro e sujeito do processo de ensino, para, a partir daí, refletir sobre o papel do professor e da Disciplina, que são elementos igualmente fundamentais no contexto didático” (CAVALCANTI, 2006, p. 33). Nessa compreensão, o aluno é sujeito ativo na construção de seus conhecimentos, e estes são mediados pelos objetos de conhecimento (a realidade-mundo) e pela mediação didático-pedagógica do professor. Segundo Cavalcanti (2006),

o aluno, com sua experiência cotidiana a ser considerada em sua aprendizagem, é sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social, é sujeito que tem ideias em construção, relacionadas com seu contexto social mais imediato. O docente, com o papel de mediador do processo de formação do aluno, tem o trabalho de favorecer/propiciar a inter-relação entre os sujeitos e os objetos de conhecimento. A Geografia escolar, que representa um conjunto de instrumentos simbólicos, conceitos, categorias, teorias, dados, informações e procedimentos sobre o espaço geográfico, constituído em sua história, é considerada uma das mediações importantes para a relação dos alunos com a realidade (CAVALCANTI, 2006, p. 33).

Destarte, reconhece-se que na educação geográfica as proposições de Vygotsky encontram espaço a partir da inter-relação entre aspectos do cotidiano (saberes espontâneos) e a Geografia escolar (conhecimento científico sistematizado). Dessa forma, a partir do encontro/confronto entre conhecimentos espontâneos e científicos, possibilita-se a construção de aprendizagens, transitando da Zona de Desenvolvimento Real à Zona de Desenvolvimento Potencial e chegando a uma nova Zona de Desenvolvimento Real, esta dotada de maior grau de complexidade.

Assim, compreende-se que as referidas teorias, bem como outras, contribuíram (e contribuem) para se entender o desenvolvimento de processos cognitivos, em especial relacionados à educação geográfica. Entende-se ainda, que no ensino de Geografia, as teorias de Piaget e de Vygotsky são complementárias e contribuem sobremaneira para a leitura e compreensão do mundo. Nesta compreensão, destaca-se a seguir aspectos relacionados a progressão de habilidades segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A progressão de habilidades segundo a BNCC

Os processos de aprendizagens destacados na estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) partem de situações cognitivas mais simples para situações mais complexas; assim, identifica-se na BNCC a progressão escalar em nível de abrangência e complexidade de objetos de conhecimento e, conseqüentemente, de habilidades propostas para cada ano escolar. Nesta perspectiva, abordam-se desde espaços mais imediatos, espaços vividos e percebidos pelos estudantes à totalidade do espaço geográfico global, que na BNCC são apresentados a partir da compreensão de fenômenos históricos, políticos, econômicos, culturais, sociais e ambientais globais.

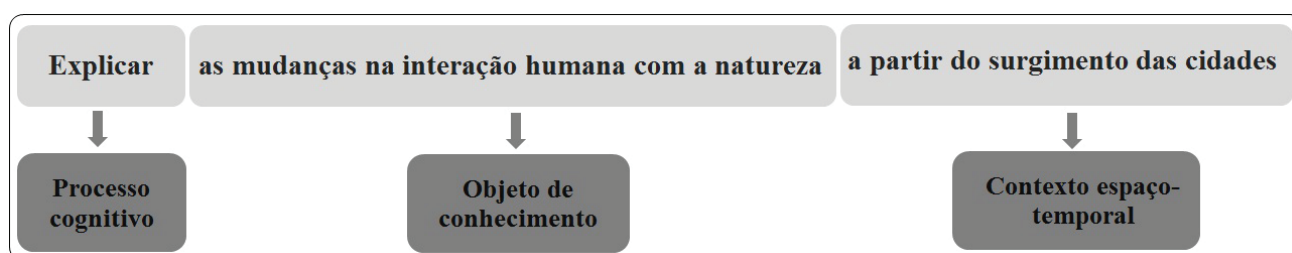
Cumprir destacar, nesse sentido, no ensino fundamental anos iniciais, “a ênfase nos lugares de vivência, dada no [...] desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais” (BRASIL, 2018,

p. 368). Desta maneira, a BNCC apresenta aspectos fundamentais para a leitura de mundo a partir de princípios básicos da ciência geográfica e reforça a importância da relação entre os espaços vividos e outros espaços em diferentes escalas.

A BNCC, nos anos finais do ensino fundamental, amplia seu escopo de análise ao propor, no ensino de Geografia, a leitura e compreensão do mundo a partir de temas relacionados ao cenário global, como, por exemplo, “a divisão internacional do trabalho e a distribuição da riqueza [que] tornaram-se muito mais fluidas e complexas do ponto de vista das interações espaciais e das redes de interdependência em diferentes escalas” (BRASIL, 2018, p. 382).

Neste sentido, a BNCC estrutura-se a partir da relação entre unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Cumpre destacar que as habilidades apresentam-se estruturadas de forma a identificar os processos cognitivos (representados pelo verbo no infinitivo), o complemento verbal (que indica o objeto de conhecimento) e o modificador (que detalha o contexto da relação espaço-tempo), como detalhado na Figura 1. Segundo a BNCC, as habilidades são expressas “por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes” (BRASIL, 2018, p. 31), de modo que deve-se partir de processos cognitivos mais simples para processos cognitivos mais amplos e complexos, e a passagem de um processo a outro subentende o domínio, assimilação e a compreensão do nível cognitivo precedente.

Figura 1. Estrutura da Habilidade EF06GE07¹, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)



Fonte: BRASIL, 2018 (adaptado pelo autor).

Nesta compreensão, destaca-se, na BNCC, que os processos cognitivos são indicados pelos verbos no infinitivo e não são distribuídos aleatoriamente, mas possuem uma organização hierárquica, partindo de situações geográficas mais simples para situações geográficas mais complexas e que demandam maior grau de domínio de conhecimentos prévios e maior articulação de aprendizagens. Desta forma, busca-se atingir o desenvolvimento de habilidades em níveis de complexidade cada vez mais elevadas.

A busca por entender a estruturação dos processos cognitivos apresentados na BNCC remete aos estudos sobre a Taxonomia dos Objetivos Educacionais. Segundo Galhardi e Azevedo (2013), “Benjamin S. Bloom e outros educadores assumiram a tarefa de classificar metas e objetivos educacionais com a intenção de desenvolver um sistema de classificação para três domínios: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor; criaram, no domínio cognitivo, a Taxonomia de Bloom” (GALHARDI e AZEVEDO, 2013, p. 239). Embora a BNCC considere a educação em sua amplitude, para a compreensão da estruturação dos processos educacionais de ensino e aprendizagem fundamentados pelas habilidades, existe certa predominância da dimensão cognitiva quanto aos objetivos educacionais.

Nessa perspectiva, os processos cognitivos possuem uma hierarquia partindo de processos de aprendizagens mais simples para processos de aprendizagens mais complexos. Concebida desta maneira, a Taxonomia de Bloom apresenta uma categorização dos processos cognitivos onde a habilidade mais simples refere-se à habilidade de conhecer uma determinada situação ou fenômeno, e a habilidade mais complexa relaciona-se à capacidade de avaliação.

¹ Habilidade do Ensino Fundamental, sexto ano, componente curricular Geografia, habilidade número sete.

Cumprir destacar que a Taxonomia de Bloom foi revisada com alterações derivadas da proposta original (Figura 2). Segundo Krathwoh (2002),

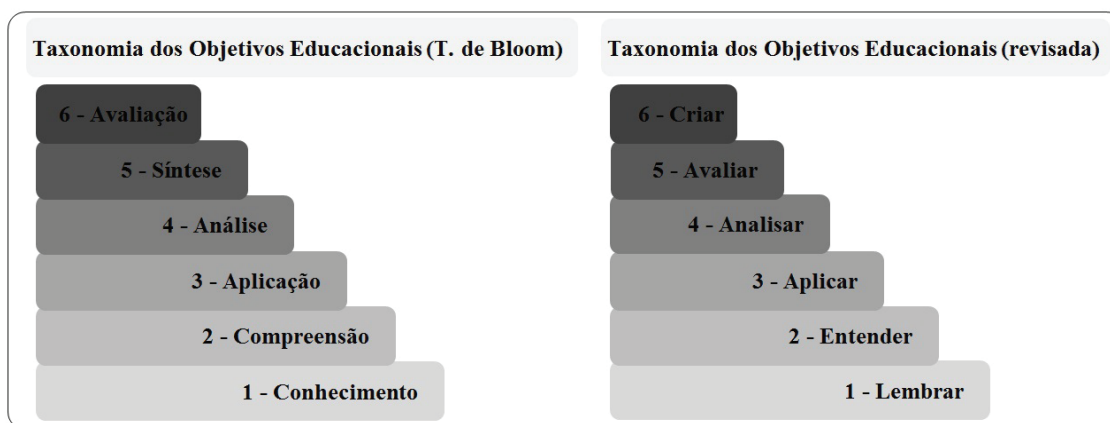
Aplicação, Análise e Avaliação foram mantidas, mas em suas formas verbais como Aplicar, Analisar, e avaliar. Síntese mudou de lugar com Avaliação e foi renomeado para Criar. Todas as subcategorias originais foram substituídas [por verbos no infinitivo] e denominadas “Processos cognitivos” (KRATHWOHL, 2002, p. 214 – Tradução nossa).

Destarte, entende-se que a revisão das proposições da Taxonomia dos Objetivos Educacionais insere na dimensão cognitiva formas verbais, que representam processos cognitivos a serem alcançados. Pinto (2015) afirma que,

para considerar que houve uma aprendizagem real, o aluno precisa ser capaz de lembrar-se de conceitos aprendidos, entender os conteúdos, aplicar os conhecimentos em situações práticas e diferentes do cotidiano, ter capacidade para analisar e avaliar situações, além de capacidade para criar novas estruturas a partir do seu conhecimento (PINTO, 2015, p. 128).

Deste modo, de acordo com a Taxonomia de Bloom revisada, compreende-se que o processo cognitivo mais simples está relacionado à dimensão cognitiva “lembrar” e o processo cognitivo mais complexo relaciona-se com a dimensão cognitiva “criar” (Figura 2).

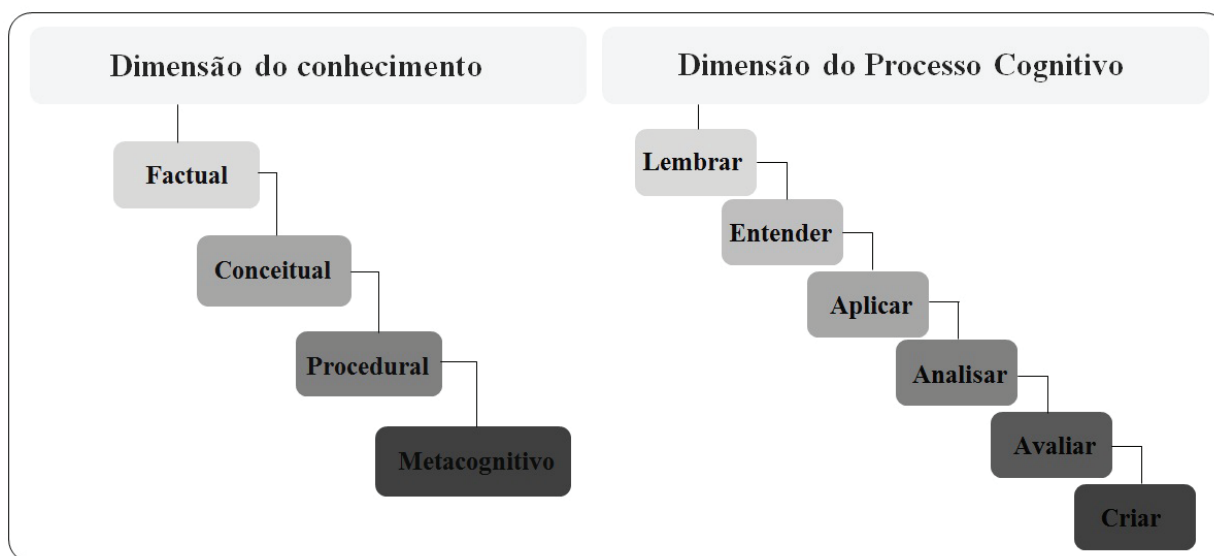
Figura 2. Categorização da Taxonomia de Bloom e da Taxonomia de Bloom revisada



Fonte: FERRAZ e BELHOT, 2010 (adaptado pelo autor).

Na Taxonomia dos Objetivos Educacionais revisada, o domínio cognitivo é tratado de forma mais detalhada, de modo que é apresentado em uma “estrutura bidimensional [que] foi nominada como Dimensão Conhecimento e Dimensão dos Processos Cognitivos” (FERRAZ e BELHOT, 2010, p. 425) — relação essa exposta na Figura 3.

Figura 3. Domínio cognitivo: relação entre dimensão do conhecimento e dimensão do processo cognitivo



Fonte: GALHARDI e AZEVEDO, 2013, p. 240 (adaptado pelo autor).

A análise dos objetivos educacionais a partir da Taxonomia de Bloom revisada apresenta de forma mais completa os processos cognitivos, corroborando a ideia de que o “domínio do conhecimento [...] dividido em Conhecimento Efetivo [factual], Conhecimento Conceitual, Conhecimento Procedural [procedimental] e Conhecimento Metacognitivo” (PINTO, 2015, p. 136) é importante para a construção de aprendizagens.

Neste sentido, o conhecimento efetivo (factual) diz respeito aos “elementos básicos que os alunos devem saber, se familiarizar com uma disciplina ou resolver problemas nele” (KRATHWOH, 2002, p. 214) e relaciona-se a aprendizagens compostas por dados, fatos, acontecimentos e experiências. O conhecimento conceitual refere-se às “inter-relações entre os elementos básicos de uma estrutura maior que lhes permitam funcionar juntos” (Op. Cit., p. 214) e é composto por definições, conceitos, regras, princípios e explicações. Embora a Taxonomia dos Objetivos Educacionais revisada apresente de forma hierarquizada os domínios do conhecimento (Factual -> Conceitual -> Procedural -> Metacognitivo), na BNCC essa relação se apresenta de forma invertida. Segundo a BNCC, “é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento factual” (BRASIL, 2018, p. 360), quando, a partir da compreensão da Taxonomia dos Objetivos Educacionais revisada, entende-se que os conhecimentos factuais são base para a construção de conceitos.

O conhecimento procedural (procedimental) está relacionado a “como fazer algo, métodos de investigação científica e critérios para o uso de habilidades, algoritmos, técnicas e métodos” (KRATHWOH, 2002, p. 214). O conhecimento procedural é composto por atividades, situações, ferramentas e recursos práticos. Na BNCC, o domínio procedural aparece como forma de se valorizar “os ‘procedimentos de investigação’ [que] devem contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos que trazem à tona dinâmicas sociais em razão de sua própria natureza (tecnológica, morfológica, funcional)” (BRASIL, 2018, p. 355). E, por último, o conhecimento metacognitivo, que se refere ao “conhecimento de cognição em geral, bem como conscientização e conhecimento de própria cognição” (KRATHWOH, 2002, p. 214). É composto por informações que estimulem o raciocínio, a crítica, a descoberta, a solução de problemas e a tomada de decisão, permitindo que os estudantes sejam capazes de realizar “análise em diferentes escalas, espera-se [que] demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam especialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado” (BRASIL, 2018, p. 381), de modo a serem capazes de resolver problemas e tomar decisões de forma crítica, autônoma e consciente.

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que, na BNCC, os processos cognitivos são

apresentados em forma de verbos no infinitivo e compõem a estruturação das habilidades. Dessa maneira, para a análise de sua respectiva progressão, é importante compreender que existe uma inter-relação hierárquica e não excludente entre as habilidades. Nessa categorização, “lembrar” é dimensão cognitiva mais simples. Neste nível, exige-se do estudante apenas capacidade de identificar, descrever, listar, localizar, encontrar, dentre outras habilidades consideradas de menor complexidade, enquanto que “criar” corresponde à dimensão cognitiva mais abrangente, pois envolve as habilidades de planejar, construir, produzir, inventar, projetar, entre outras, que são mais amplas e requerem o domínio dos processos cognitivos precedentes, sendo, por conseguinte, considerada de maior complexidade. A seguir, objetiva-se compreender a progressão de habilidades relacionadas ao ensino de cidade nos anos finais do ensino fundamental, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Progressão de habilidades relacionadas ao ensino de Cidade na BNCC do Ensino Fundamental

Na BNCC, progressão de processos cognitivos (habilidades) sobre determinado objeto de conhecimento dentro de um Componente Curricular não se dá de forma isolada, mas mantém inter-relação entre si, de forma horizontal e vertical — de modo horizontal referindo-se aos processos cognitivos desenvolvidos no mesmo ano escolar, e vertical relacionando-se aos processos cognitivos que guardam relação com o ano escolar subsequente —, e se conecta a Objetos de Conhecimento de outros Componentes Curriculares. Deste modo, identificou-se, na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, 27 habilidades relacionadas ao ensino de cidade (Quadro 1). Estas habilidades revelam processos cognitivos e indicam objetos do conhecimento em contextos espaço-temporais diversificados. A compreensão dessa relação é fundamental para entender a progressão de habilidades relacionadas ao ensino de cidade no ensino de Geografia, segundo proposições da BNCC.

Quadro 1. Habilidades relacionadas ao ensino de cidade na BNCC do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais)

ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
1º ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Situações de convívio em diferentes lugares	(EF01GE03) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações.
2º ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Convivência e interações entre pessoas na comunidade	(EF02GE01) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive. (EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.

3º ano	O sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.
	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Impactos das atividades humanas	(EF03GE11) Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas.
4º ano	Conexões e escalas	Relação campo e cidade	(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.
	Mundo do trabalho	Trabalho no campo e na cidade	(EF04GE07) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.
	Formas de representação e pensamento espacial	Sistema de orientação	(EF04GE09) Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.

5º ano	Conexões e escalas	Território, redes e urbanização	(EF05GE03) Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento. (EF05GE04) Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana.
	Formas de representação e pensamento espacial	Mapas e imagens de satélite	(EF05GE08) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.
		Representação das cidades e do espaço urbano	(EF05GE09) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.
	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Diferentes tipos de poluição	(EF05GE11) Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.
6º ano	Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.
		Atividades humanas e dinâmica climática	(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).

7º ano	Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.	
8º ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Diversidade e dinâmica da população mundial e local	(EF08GE02) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.	
	Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.	
	Mundo do trabalho	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção		(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.
		Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina		(EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho. (EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.
	Formas de representação e pensamento espacial	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África		(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.
	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África		(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.

9º ano	Conexões e escalas	Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania	(EF09GE09) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.
	Mundo do trabalho	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	(EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil. (EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.

Fonte: BRASIL, 2018 (adaptado pelo autor).

Considera-se que as habilidades relacionadas ao ensino de cidade na BNCC são adequadas à classificação dos objetivos educacionais, pois partem de aspectos mais simples para estruturas mais complexas. Nessa interpretação, entende-se que as habilidades relacionadas ao ensino de cidade propostas para os anos iniciais do ensino fundamental referem-se, em sua maioria, à dimensão cognitiva “lembrar” e “entender”, de modo que os processos cognitivos requeridos são “descrever”, “relatar”, “identificar”, “comparar” e “reconhecer”. Estão presentes, ainda, nas habilidades referentes aos anos iniciais do ensino fundamental, os processos cognitivos “utilizar”, “analisar” e “estabelecer”, que estão relacionados às dimensões cognitivas “aplicar”, “analisar” e “avaliar”. Entende-se desta maneira, que nos anos iniciais do ensino fundamental privilegiam-se aspectos relacionados aos domínios factual (efetivo) e conceitual. Nesta perspectiva, a BNCC preceitua ainda que

abordagem dos objetos de conhecimento, é necessário garantir o estabelecimento de relações entre conceitos e fatos que possibilitem o conhecimento da dinâmica do meio físico, social, econômico e político. Dessa forma, deve-se garantir aos alunos a compreensão das características naturais e culturais nas diferentes sociedades e lugares do seu entorno, incluindo a noção espaço-tempo (BRASIL, 2018, p. 368).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, os principais objetos do conhecimento indicados pelas habilidades na BNCC referem-se aos aspectos associados ao espaço vivido e ao cotidiano dos estudantes (a casa, a rua, o bairro, a escola), que são referências básicas nos processos de construção de aprendizagens. Nesta compreensão, aborda-se o lugar, as transformações das paisagens, a interação homem-natureza, entre outras temáticas. Segundo a BNCC (2018), “a ênfase nos lugares de vivência, dada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais” (BRASIL, 2018, p. 368).

A partir da análise dos processos cognitivos e das habilidades indicadas pela BNCC dos anos finais do ensino fundamental, percebe-se que há uma ampliação de perspectivas. No sexto ano, os processos cognitivos indicados nas habilidades relacionadas ao ensino de cidade são “identificar”, “explicar” e “analisar”, relacionados às dimensões cognitivas “lembrar”, “entender” e “analisar”. Nestas habilidades destacam-se objetos de conhecimento relacionados à interação sociedade e natureza a partir do surgimento das cidades, os aspectos relacionados ao uso dos recursos hídricos em ambientes urbanos e a relação entre as práticas humanas e a dinâmica climática das cidades. No sétimo ano, identificou-se uma única habilidade que trata

do ensino de cidade. Esta habilidade está associada à dimensão cognitiva “avaliar”; a habilidade em questão requer do estudante a capacidade de “selecionar” argumentos que reconheçam as diversas territorialidades de grupos sociais do campo e da cidade.

Na BNCC do Ensino Fundamental Anos Finais, o oitavo ano é o ano escolar em que se identificou o maior número de habilidades relacionadas ao ensino de cidade. No total, são sete habilidades que representam uma ampliação escalar da perspectiva geográfica ao abordar temáticas relacionadas à história familiar no município, aos movimentos sociais do campo e da cidade no Brasil e na América Latina, à segregação socioespacial em ambientes urbanos no contexto brasileiro e americano (ênfase dada à América Latina) e às dinâmicas urbanas e rurais relacionadas ao uso e ocupação do solo na África e na América. A partir da análise destes objetos de conhecimento, percebe-se a ampliação e a complexificação de situações de aprendizagens relacionadas às dimensões cognitivas “entender”, “analisar” e “criar”, que são indicadas pelos processos cognitivos “relacionar”, “distinguir”, “analisar” e “elaborar”.

Pode-se afirmar, inclusive, que, quanto ao objeto de conhecimento cidade, foram identificadas no nono ano três habilidades que indicam os processos cognitivos “analisar” e “relacionar”, que fazem parte da dimensão cognitiva “entender” e “analisar”, respectivamente. No nono ano, o destaque é dado à Europa, Ásia e Oceania, e, os processos cognitivos associados aos referidos objetos de conhecimento continuam indicando a ampliação escalar da análise espacial e geográfica. De modo que as habilidades abordam temas relacionados aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, bem como desigualdades sociais e econômicas e a questão ambiental. Aborda-se, ainda, a produção agropecuária na sociedade urbano-industrial, a elevação dos índices de desemprego e o papel crescente do capital financeiro internacional.

A análise da distribuição das habilidades que abordam explicitamente a cidade no ensino de Geografia, dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental (Quadro 1), revela que a cidade, como objeto de conhecimento, está presente de forma indireta em muitas outras habilidades, articulando processos de conhecimentos sobre fenômenos, eventos e situações políticas, econômicas, culturais e sociais que explicitam especificidades sócio-espaciais (SOUZA, 2018) materializadas no cenário urbano. A identificação e análise dos processos cognitivos relacionados ao ensino de cidade na BNCC do Ensino Fundamental revelam a predominância de processos cognitivos relacionados às dimensões cognitivas “lembrar” e “analisar”, que estão associadas à dimensão do conhecimento factual e metacognitivo, como pode-se observar na Tabela 1.

Tabela 1. Distribuição em número de habilidades sobre o ensino de cidade na BNCC do Ensino Fundamental em relação às dimensões do conhecimento e às subcategorias dos processos cognitivos, proposta por Krathwoh (2002).

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO	DIMENSÕES COGNITIVAS					
	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Conhecimento Factual	9					
Conhecimento Conceitual		4				
Conhecimento Procedural			1			
Conhecimento Metacognitivo				10	5	1

Fonte: Krathwoh, 2002, p. 216 (adaptado pelo autor).

Na BNCC, os processos cognitivos destacados nas habilidades relacionadas ao ensino de cidade estão presentes em todos os anos do ensino fundamental (Quadro 2), de modo que

nos anos iniciais as habilidades relacionam-se, em sua maioria, à dimensão do conhecimento factual (efetivo) e conceitual em associação à dimensão do processo cognitivo “lembrar” e “entender”. Expressam processos cognitivos relacionados à capacidade de “identificar”, “relatar”, “descrever”, “comparar” e “reconhecer”, embora no quarto ano esteja presente a dimensão do conhecimento procedural (procedimental) relacionada à dimensão cognitiva “aplicar” e expressa pelo processo cognitivo “utilizar”. Há, no quinto ano, a retomada a processos cognitivos mais simples, como, por exemplo, “identificar” e “reconhecer”, que estão associados às dimensões cognitivas “lembrar” e “entender”. No quinto ano, há a inserção dos processos cognitivos “analisar” e “estabelecer”, que apresentam maior grau de complexidade — o primeiro classificado na dimensão cognitiva “analisar” e o segundo na dimensão cognitiva “avaliar”, e ambos relacionados ao domínio do conhecimento metacognitivo, o que demonstra a não linearidade da progressão de habilidades apresentada na BNCC.

Quadro 2. Habilidades (expressas pelos códigos alfanuméricos) e os processos cognitivos relacionados ao ensino de cidade na BNCC do Ensino Fundamental do Componente Curricular Geografia.

ANO	HABILIDADES	PROCESSOS COGNITIVOS
1º ano	EF01GE03	Identificar e relatar
2º ano	EF02GE01 / EF02GE02	Descrever / Comparar
3º ano	EF03GE01 / EF03GE011	Identificar e comparar / Comparar
4º ano	EF04GE04 / EF04GE07 / EF04GE09	Reconhecer / Comparar / Utilizar
5º ano	EF05GE03 / EF05GE04 / EF05GE08 / EF05GE09 / EF05GE12	Identificar / Reconhecer / Analisar / Estabelecer / Identificar
6º ano	EF06GE07 / EF06GE12 / EF06GE13	Explicar / Identificar / Analisar
7º ano	EF07GE03	Selecionar
8º ano	EF08GE02 / EF08GE10 / EF08GE13 / EF08GE16 / EF08GE17 / EF08GE18 / EF08GE20	Relacionar / Distinguir e analisar / Analisar / Analisar / Analisar / Elaborar / Analisar
9º ano	EF09GE09 / EF09GE12 / EF09GE13	Analisar / Relacionar / Analisar

Fonte: BRASIL, 2018 (elaborado pelo autor).

Nos anos finais do ensino fundamental, as habilidades sobre o ensino de cidade apresentadas pela BNCC demonstram retomada de processos cognitivos elementares relacionados às dimensões cognitivas “lembrar” e “entender” para, posteriormente, relacionar habilidades com maior complexidade, representadas pelas dimensões cognitivas “analisar”, “avaliar” e “criar”, que exigem dos estudantes domínio dos processos cognitivos “analisar”, “selecionar”, “relacionar”, “distinguir” e “elaborar” (ressalta-se que “elaborar” é único processo cognitivo relacionado ao objeto de conhecimento cidade e associado à dimensão cognitiva “criar”, considerada de maior complexidade). Neste estudo, as dimensões cognitivas “analisar”, “avaliar” e “criar” são classificadas como pertencentes ao domínio do conhecimento metacognitivo, por

se entender que esses processos estão relacionados a aspectos subjetivos e intrapsíquicos. Deve-se ressaltar que, assim como no ensino fundamental anos iniciais, nos anos finais as habilidades não se apresentam de forma linear, mas expressam maior grau de complexidade e evidenciam inter-relações a processos cognitivos já apresentados em anos anteriores, o que demonstra a progressão de habilidades a partir dos processos cognitivos esperados para cada ano escolar.

Considerações Finais

Esta pesquisa revelou a imprescindibilidade de se refletir com profundidade sobre a importância do ensino de Geografia na educação básica, destacando a educação geográfica como mediação no processo de construção de aprendizagens que possibilitem aos estudantes ler e compreender o mundo a partir de múltiplos processos, transformações espaciais e reordenamento territorial, considerando, neste percurso, aspectos do espaço vivido no cotidiano e a complexidade das relações espaciais globais. Esta compreensão os possibilita a agir com autonomia, autoria e compreensão crítica do mundo.

Considerados estes aspectos, evidenciou-se a perspectiva da progressão de processos cognitivos apresentados pela BNCC. Nesta perspectiva, as proposições da Taxonomia dos Objetivos Educacionais e as transformações decorrentes de sua reformulação são evidenciadas no desenvolvimento de processos de aprendizagem. Nesse sentido, considera-se, segundo a BNCC, que a aprendizagem se desenvolve a partir de uma relação escalar de complexidade, partindo de processos mais simples e alcançando estruturas mais complexas — aspectos estes fundamentais para o ensino de Geografia, pois permitem, através da mediação do professor, relacionar aspectos do cotidiano dos estudantes (em escala local) a grandes processos globais.

Nesse sentido, destacou-se, nesta investigação, o ensino de cidade na educação geográfica, evidenciando-o como objeto de conhecimento que oportuniza explicitar a importância da Geografia — como possibilidade de se considerar, em processos de aprendizagens, questões associadas ao cotidiano, aos aspectos vividos e percebidos por jovens escolares em seus espaços imediatos e sua relação de interdependência com os espaços regionais, nacionais e global —, bem como por se evidenciar como se desenvolve, segundo a BNCC, a progressão de processos cognitivos, tendo como referência a cidade no ensino de Geografia.

Portanto, é central e relevante destacar a importância fundamental do ensino de Geografia como mediação na compreensão da realidade-mundo, bem como considerar neste processo as proposições trazidas pela BNCC, no sentido de explicitar como se desenvolvem os processos cognitivos. Deste modo, evidencia-se a relação entre ensino de Geografia, construção de aprendizagens e desenvolvimento de habilidades que permitam a jovens escolares, em situações de aprendizagens, ler e compreender o mundo.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: Iniciação cartográfica na escola**. 5ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2001.

_____. PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 15ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2015.

BENTO, Izabella Perracini. **A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do Ensino Médio e da potencialidade do lugar**. 2013. 260f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás UFG, Goiânia-GO, 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4280> Acesso em: 08 de mai. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_

EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 20 mar. 2020.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas de reflexões. Porto Alegre: Ed. UFRGS/AGB-PA, 1999. p. 57-66.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A Educação geográfica: A psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, maio/ago. 2005. p. 209-225. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a05v2566.pdf> Acesso em: 13 mai. 2020.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia. In: CASTELLAR, S. M. V. **Educação Geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo – SP: Ed. Contexto, 2019. p. 38-50. (Novas abordagens, GeoUSP, v. 5).

CAVALCANTI Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16 ed. Campinas: Ed. Papyrus, 1998. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, maio/ago. 2005. p. 185-207. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2020.

_____. Bases Teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: _____. (org.). **Formação de Professores**: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Vieira, 2006. p. 27-51. Disponível em <http://nepeg.com/livros/formacao-do-professor/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

_____. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. 3 ed. Campinas: Ed. Papyrus, 2012a. 190p. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Ed. Papyrus, 2012b. 289p.

_____. Jovens escolares e sua Geografia: Práticas espaciais e percepção no/do cotidiano da cidade. In: _____.; CHAVEIRO, Eguimar Felício; PIRES, Lucineide Mendes (Org.). **A cidade e seus Jovens**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015. p. 13-29.

_____. O ensino de Geografia e demandas contemporâneas: práticas e formação docentes. In: ALVES, Adriana Olivia; KHAOULE, Anna Maria Kovacs. (org.). **A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais**. Goiânia: Ed. C&A & Comunicação, 2017. p. 15-32.

_____. Ensino de Geografia e diversidade: construção conhecimentos geográficos escolares e atribuições de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. M. V. **Educação Geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo – SP: Ed. Contexto, 2019. p. 66-78. (Novas abordagens, GeoUSP, v. 5).

FERRAZ, Ana Paula Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, 2010. p. 421-431. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-530X2010000200015&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 20 abr. 2020.

GALHARDI, Antonio Cesar; AZEVEDO, Marília Macorin de. Avaliações de aprendizagem: uso da taxonomia de Bloom. In: **Anais do VIII Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro**

Paulo Souza. São Paulo, outubro, 2013. p. 237-247. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/507/ad7a753c51e25c1529d318820a756dd2.pdf> Acesso em: 17 abr. 2020.

HARVEY, David. O espaço como palavra-chave. **EM PAUTA**, v. 13, n. 35, Rio de Janeiro-RJ, jan/jul, 2015. p. 126 – 152. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/revistaempauta/article/viewFile/18625/13595> Acesso em: 22 de mai. 2020.

KRATHWOHL, David R. “A revision of bloom’s taxonomy: an overview”, In: **Theory in Practice**, n. 41, v. 4. Ohio State University’s College of Education, Colombus, Ohio, USA. 2002. p. 212-218. Disponível em: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

OLIVEIRA, Livia de. A construção do espaço, segundo Jean Piaget. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia-MG, v.17, n. 33, 2005. p. 105-117. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/sociedadennatureza/article/view/9205/5667>. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. O estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (org.) **Cartografia Escolar**. 2ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2014a. p. 15-42.

_____. Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia Escolar**. 2ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2014b. p. 145-172.

PINTO, Rosilaine Aparecida. Métodos de Ensino e Aprendizagem sob a Perspectiva da Taxonomia de Bloom. **Contexto & Educação**, ano 30, n. 96, Rio Grande do Sul-RS, maio/ago, 2015. p. 126-155. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/4290>. Acesso em: 23 mai. 2020.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2001.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. 7 Ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1984.

Recebido em: 14 de agosto de 2020.

Aceito em: 28 de outubro de 2020.