

A Normativa Curricular Nacional de Geografia e a Investigação, na Escola, de Processos Inerentes às Situações Geográficas

The National Curricular Regulations of Geography and the Investigation, at School, of Processes Inherent to Geographic Situations

Lúcio Antônio Leite Alvarenga Botelhoⁱ

Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

Roberto Célio Valadãoⁱⁱ

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, Brasil

Resumo: Este artigo apresenta e discute a problemática referente ao ensino sistêmico de Geografia na escola, com ênfase na relevância da investigação de uma dada situação geográfica. Para tanto, utiliza-se de aporte teórico-metodológico desenvolvido pela ciência educacional referente ao pensamento espacial e ao raciocínio geográfico, buscando suas diferenças e convergências. A análise da atual normativa nacional, aqui metodologicamente conduzida segundo os princípios da *Grounded Theory*, indica que o currículo brasileiro de Geografia, ao apontar a situação geográfica como recurso metodológico, alinha-se ao ensino-aprendizagem fundamentado no espaço relacional e no desenvolvimento de uma Geografia sistêmica. No entanto, essa normativa curricular carece, ainda, de maiores investimentos destinados a esclarecer aspectos obscuros que, uma vez mais bem explicitados, poderiam fomentar, na escola, uma prática pedagógica bem-sucedida capaz de promover um giro pedagógico que distancie o ensino de Geografia de seu até então marcante caráter mnemônico e enciclopédico.

Palavras-chave: Raciocínio Geográfico; Pensamento Espacial; Giro Pedagógico; Análise Geográfica; Encaminhamento Metodológico.

Abstract: In this article, we present and discuss the problem related to the systemic teaching of Geography at school, with an emphasis on the relevance of investigating geographical situations. In order to meet this objective, we used a theoretical-methodological contribution developed by educational science regarding spatial thinking and geographical reasoning, seeking their differences and convergences. The analysis of current national

ⁱ Pós-Doutorando na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. lucio.botelho@usp.br. <https://orcid.org/0000-0002-8167-9830>.

ⁱⁱ Professor Titular. valadao@ufmg.br. <https://orcid.org/0000-0003-3449-7628>.

regulations, here methodologically conducted according to the principles of Grounded Theory, indicates that the Brazilian curriculum of Geography, by prescribing the geographical situation as a methodological resource, is aligned with teaching-learning based on the relational space and the development of a Geography systemic. However, the national curriculum still needs greater investments aimed at clarifying obscure aspects that, once overcome, could encourage, at school, a successful pedagogical practice capable of promoting a pedagogical turn that distances the teaching of Geography from its current mnemonic and encyclopedic character.

Keywords: Geographic Reasoning; Spatial Thinking; Pedagogical Turn; Geographic Analysis; Methodological Guidelines.

Introdução

Frente às contradições e possibilidades do mundo contemporâneo, mais do que nunca se torna imperativo que a educação ultrapasse a barreira da mera informação. Pensar de modo mais amplo nas contingências da educação e romper com métodos anacrônicos de transmissão de conteúdos no processo de ensino revela-se, hoje, fundamental, inclusive no tocante à Geografia escolar. Cientes de que é o pensamento científico aquele capaz de nos guiar metodologicamente na análise crítica de fatos e fenômenos, na busca por responder o *como* e o *porquê* das coisas, propomos que seja essa modalidade cognitiva aquela que deve ser treinada, habituada e desenvolvida pelos professores em favor de uma cultura científica que promova, na escola, o conhecimento e a dúvida (MORAES, 2019).

Neste cenário a tarefa da Geografia nos acena, ainda e por vezes, como penosa e desafiadora. Primeiramente, porque se trata de uma disciplina escolar tradicionalmente considerada enciclopédica por excelência. Segundo, pelo fato de os professores, em certa medida, reiterarem essa condição (BRAGA, 2010; ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO, 2017a; CALLAI, 2018). Não obstante, considerar que a Geografia pode – e deve – romper com métodos voltados para a mera transmissão de conteúdos, encaminhando-se então no sentido da cultura científica, exige envidar esforços em acionar procedimentos didático-pedagógicos que estejam alinhados aos novos parâmetros para uma Geografia bem-sucedida.

Em consideração aos aspectos até aqui mencionados, apresentamos neste artigo apontamentos referentes aos processos sistêmicos (PS) (CACHINHO, 1991; 2000) e à situação geográfica (SG) (SILVEIRA, 1999) que puderam ser arrematados a partir da análise detida da atual normativa curricular nacional – BNCC/Geografia¹ –, promulgada em 2017. Consideramos que a apropriação deste binômio PS–SG, suportado por encaminhamento metodológico específico que o qualifica, constitui caminho possível para se promover um giro pedagógico na Geografia que se ensina nas escolas do país. Partindo do princípio de que conhecer o currículo é ferramenta do ofício para os professores, tal como já salientado por Shulman (2014), é que emerge um outro objetivo deste artigo: reconhecer possíveis prescrições presentes na BNCC/Geografia efetivamente comprometidas com o encaminhamento teórico-prático alinhado à investigação de uma

dada situação geográfica que favoreça e possibilite transitar por uma análise geográfica efetivamente sistêmica. Daí a questão que nos orienta: em que medida a BNCC/Geografia prescreve a situação geográfica como recurso capaz de fomentar uma investigação sistêmica e geográfica?

Com vistas a responder a essa questão, este artigo traz, primeiramente, algumas considerações acerca dos processos sistêmicos, tão caros à análise geográfica de fatos e fenômenos espaciais. Em seguida, apresentamos alguns apontamentos quanto ao raciocínio geográfico, com o objetivo de se demonstrar o quão fundamental é, na Geografia, ter como ponto de partida uma dada situação geográfica, para, finalmente, pôr em análise os resultados egressos da leitura detida da BNCC/Geografia no que tange ao binômio PS-SG.

Processos Sistêmicos (PS)

A partir de distintas concepções do ensino de Geografia, Cachinho (1991; 2000) aponta para uma Geografia contemporânea e necessária que esteja pautada nos seguintes atributos: ensinar uma Geografia ancorada na aprendizagem dos conceitos fundamentais dessa ciência; fazer uma Geografia global e sistêmica; desenvolver uma Geografia social e problematizadora do real a partir das geografias pessoais, de modo a gerar significado para o sujeito que aprende; e desenvolver uma Geografia ativa.

Ao se referir em fazer uma Geografia global e sistêmica, Cachinho (2000) assevera que, essencialmente, deve-se analisar os problemas que são objeto de estudo enquanto sistema, e, neste caso, decompor os mesmos em um conjunto de elementos e relações, sendo as inter-relações que se estabelecem entre si e com as estruturas que dão sentido ao sistema analisado. Seria essa perspectiva sistêmica aquela capaz de fomentar o confronto de análises em diferentes escalas, bem como de reconhecer as relações que as permeiam e os processos a ela inerentes.

Neste contexto, em que Cachinho (2000) destaca as inter-relações como o fator que concede sentido ao sistema, reside a crítica ao ensino sem significado, que, em grande parte, é fruto da fragmentação do conteúdo. Essa transmissão fragmentada, tema a tema, é que nos leva facilmente ao saber enciclopédico, no sentido de ser somente informativo, sem a utilização de explicações científicas. Neste contexto, o saber mnemônico passa a ser acessado majoritariamente no processo cognitivo utilizado (BOTELHO, 2022a).

Isso posto, trata-se de se opor ao plano de gavetas, à mera listagem de elementos, o que simplesmente organiza os fatos e não os relaciona com outros diferentes componentes do espaço geográfico (HUGONIÉ, 1989). Essa é uma fragilidade apontada em pesquisas sobre a prática docente conduzidas por Roque Ascensão (2009) e Morais (2011), que assinalam a importância de as práticas pedagógicas superarem a descrição individualizada dos componentes espaciais, com vistas a promover compreensões referentes à espacialidade dos fenômenos em investigação (ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO, 2014). Estas ideias até aqui apresentadas convergem com as concepções de raciocínio geográfico e de situação geográfica, as quais nos apropriamos neste artigo.

De acordo com a proposta de raciocínio geográfico de Roque Ascensão e Valadão (2017a) e Silva (2021), no desenrolar da análise de uma situação geográfica pautada no

emprego em rede dos conceitos espaço, escala e tempo, assim como do tripé metodológico localizar – descrever – interpretar, estamos buscando compreender sobre os processos que se manifestam na produção do espaço de modo sistêmico, e, por conseguinte, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio geográfico (Figura 1).

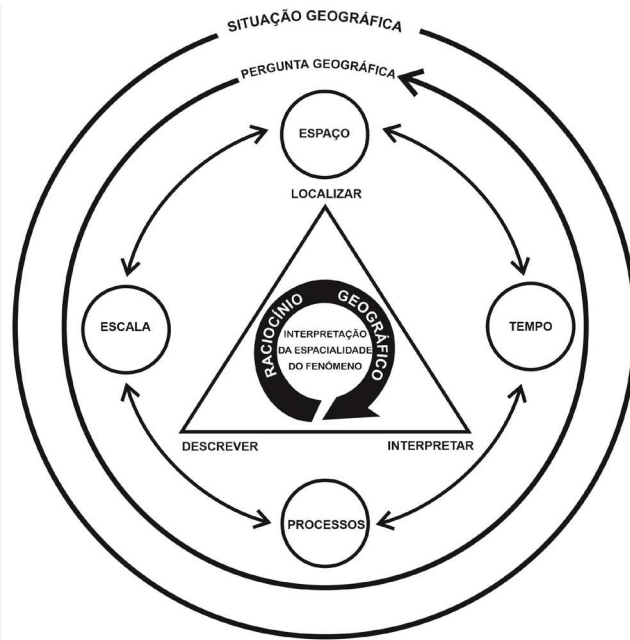


Figura 1 – Rede conceitual alimentadora da análise geográfica com vistas à interpretação da espacialidade do fenômeno, segundo Roque Ascensão e Valadão (2017a) e Silva (2021). Observe que o raciocínio geográfico se constrói e se executa mediante adoção do tripé metodológico localizar – descrever – interpretar, em articulação com conceitos em rede, na busca de resposta a uma pergunta geográfica derivada de uma dada situação, também geográfica. Essa coleção de procedimentos e movimentos cognitivos está a serviço da interpretação da espacialidade do fenômeno de interesse do investigador.

De acordo com essa proposta, os processos, juntamente ao espaço, escala e tempo, integram aqueles conceitos estruturadores (permanentes), ou seja, que estarão presentes em toda e qualquer análise de uma determinada situação geográfica. Conseqüentemente, os questionamentos postos diante de uma situação geográfica implicam em compreender quais e como os processos atuam no espaço e, mais ainda, em revelar as espacialidades que deles decorrem. Desta forma, à luz da interpretação de uma situação geográfica, acessamos outros conceitos, que os autores da proposta denominam estruturantes (ocasionais), que são essenciais à sua compreensão, mas que são variáveis e dependentes dos processos que se manifestam em uma situação geográfica específica

posta sob análise. Acreditamos que o cerne do raciocínio geográfico reside na argumentação sistemática, decompondo os elementos e compreendendo as relações, buscando os vínculos lógicos com outros elementos que se articulam com a realidade em questão (BOTELHO, 2022b).

Raciocínio Geográfico ou Pensamento Espacial?

Por efeito da discussão do que venha a ser raciocínio geográfico, e, consequentemente, do papel da situação geográfica no desenvolvimento deste raciocínio, achamos oportuno trazer de início a distinção entre raciocínio geográfico e pensamento espacial, uma vez que não é incomum julgar que pensar espacialmente equivale a raciocinar geograficamente, tomando-se uma ação cognitiva pela outra.

Na BNCC se afirma que, devido às suas características intrínsecas, a Geografia “aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta” (BRASIL, 2017, p. 359), de modo que aprendê-la é a “oportunidade para compreender o mundo em que se vive”, fato que “contribui para a formação do conceito de identidade” (p. 359). Para desenvolver tal exercício, a BNCC atesta que é preciso estimular os alunos a pensar espacialmente e a desenvolver o raciocínio geográfico.

Quanto ao pensamento espacial, a BNCC salienta que tem ele por finalidade a resolução de problemas associados à mudança de escalas, à direção e orientação de objetos localizados na superfície terrestre, como também às relações de distância, hierarquia, centralização e dispersão, proximidade e vizinhança etc., enfatizando que todas essas ações fazem parte do desenvolvimento intelectual do indivíduo, e, da mesma forma, estão elas associadas à aprendizagem de outras áreas do conhecimento, como Matemática, Ciência, Arte e Literatura (BRASIL, 2018).

Como visto, a BNCC já nos aponta que pensar espacialmente não é uma tarefa somente da Geografia, bem como nos indica que essa ação cognitiva nem sempre se equivale a raciocinar geograficamente. Duarte (2016, p. 26), de modo semelhante, ressalta a ideia de que o pensamento espacial está presente em outras áreas, pois ele “[...] transita entre as áreas de interesses de diversas disciplinas, com certo destaque para a Psicologia Cognitiva, a Matemática e a Geografia, mas envolvendo também, ainda que não com os mesmos objetivos, a Arquitetura, a Medicina, as Engenharias, entre muitas outras”. E, no mesmo sentido trazido pela BNCC, Duarte (2016) exemplifica o papel do pensamento espacial no nosso cotidiano:

O tempo todo estamos agindo no espaço, seja para estacionar um carro, arrumar os objetos em uma mesa de jantar, encontrar uma loja em um shopping center ou arrumar as compras no armário da despensa. Cada uma dessas ações envolve avaliações da localização, da posição de onde algo ou alguém está, a que distância, que direção seguir etc. Para realizá-las, portanto, usamos alguns conceitos básicos do pensamento espacial. (DUARTE, 2016, p. 120)

Outros autores compartilham dessas mesmas ideias, como é o caso de Newcombe (2013), ao reforçar que o pensamento espacial diz respeito à localização dos objetos, assim como as suas formas, suas posições e suas relações entre si e, em alguns casos, os possíveis caminhos que se pode percorrer à medida que se movimenta. Tudo isso nos dá a entender que a habilidade espacial está ligada à capacidade de a pessoa localizar e posicionar, além de estabelecer relações, formando imagens mentais dos objetos e de suas relações espaciais. São, portanto, habilidades cognitivas essenciais à Geografia escolar.

Newcombe (2013, p. 28) destaca também o papel dos instrumentos de representação que, segundo seu ponto de vista, vão além das ferramentas da Cartografia, quando aponta que:

Os mapas são uma ferramenta poderosa para descobrir como as coisas andam juntas na antropologia, geografia, economia, sociologia e história. Tabelas e mapas não são as únicas ferramentas poderosas de aprendizagem espacial. Existem gráficos e diagramas, fotografias de objetos vistos por microscópios e telescópios, e esboços e desenhos feitos tanto como registros de observações quanto “em tempo real” [...]. (tradução nossa)

Ao destacar outros objetos, essa autora está se referindo a instrumentos e materiais de outras áreas do conhecimento que, da mesma forma, utilizam do pensamento espacial em suas ações.

Por conseguinte, podemos compreender que, quando se usa o termo pensamento espacial, é para designar um tipo de pensamento específico. Pensar espacialmente se torna, então, necessário no processo de construção do raciocínio geográfico. Mas este último não se limita, de modo algum, ao primeiro. Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018, p. 41), ancorados em Metoyer, Bednarz e Bednarz (2015), afirmam que “o pensamento espacial constitui uma habilidade cognitiva importante para o ensino de Geografia”. Castellar e De Paula (2020) compreendem o pensamento espacial como uma cognição espacial, parte de um processo mental, e o identificam como um conteúdo procedimental, ou seja, uma ação direcionada a um determinado fim.

Diante desse contexto, compreendemos que o pensamento espacial permite ao sujeito estabelecer a posição dos objetos e das coisas, sendo de forma mental ou por meio de representações, como as cartográficas. A posição do objeto envolve a sua orientação, a direção, a relação de hierarquia, a proximidade e a vizinhança, entre outros objetivos. Todas essas ações são necessárias nas investigações de cunho geográfico, mas não constituem o seu objetivo final.

O pensamento espacial é “um procedimento que estimula o raciocínio geográfico que aprofundará e dará sentido aos conteúdos” (CASTELLAR, DE PAULA, 2020, p. 298). Por outro lado, o raciocínio geográfico “tem forte apelo cognitivo e que conceitos, informações e procedimentos serão ensinados com o fim de que os educandos compreendam questões espaciais” (ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO, SILVA, 2018, p. 40).

Em função das características do pensamento espacial já apontadas, estamos inteiramente de acordo com Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018) quando afirmam ser

insuficiente a noção de pensamento espacial, como posto no NRC/2006, para a interpretação geográfica que deve ser feita na escola:

Porém, nossos distanciamentos quanto às proposições postas pelo NRC (2006) em relação ao Raciocínio Geográfico se dão quando componentes do Pensamento Espacial são adotados como suficientes à interpretação geográfica. Na nossa opinião e, mais ainda, segundo resultados de pesquisas por nós conduzidas a cerca de uma década, o Pensamento Espacial está de fato presente em todo o Raciocínio Geográfico, porém, para que um Pensamento Espacial seja cognitivamente alçado a Raciocínio Geográfico se faz necessário que esteja ele associado a uma ordem de pensamento da ciência geográfica. (ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO e SILVA, 2018, p. 41)

Recuamos no tempo para citar Vidal de La Blache e Yves Lacoste no que se refere ao uso do termo raciocínio geográfico. La Blache, em conferência realizada na Universidade de Paris, em 1914, tece considerações sobre os fundamentos metodológicos mais importantes para a Geografia que favorecem o desenvolvimento de um raciocínio complexo, que nos leve à compreensão das localizações, e o nomeia de raciocínio geográfico (RIBEIRO, 2019). Em certa medida, o termo raciocínio geográfico ganhou destaque no campo da geopolítica a partir de publicações que Yves Lacoste fez sobre os bombardeios ocorridos na guerra do Vietnã. Nestas publicações, o geógrafo francês chama de raciocínio geográfico uma lógica encadeada de pensamentos articulados que permitiu selecionar os locais a serem bombardeados pelas tropas americanas na intenção de inundar a planície vietnamita e transformar a situação na qual viviam milhares de pessoas, ou seja, uma forma de se pensar estrategicamente as localizações (LACOSTE, 2008; VERDI, 2017). Portanto, se considerarmos o raciocínio geográfico como uma lógica encadeada no entendimento de uma determinada situação, estará ele distanciado de ser meramente um exercício de posicionamento.

Para Roque Ascensão e Valadão (2017b), o ensino de Geografia deve se preocupar com as espacialidades dos fenômenos, que, por sua vez, são dinâmicas e estão em (re)produção constante manifestada em velocidades distintas, já que o espaço geográfico é aquele socialmente (re)produzido. Nesta direção, advogam que o raciocínio geográfico se constrói por meio da compreensão dessa espacialidade, sendo fundamental perceber a dialética entre espaço e fenômeno, e vice-versa (ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO, 2017a).

A construção do raciocínio geográfico favorece a interpretação das espacialidades e, conseqüentemente, das práticas espaciais (ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO, SILVA, 2018). Por sua vez, as espacialidades se referem às articulações “entre os diferentes componentes espaciais que as constituem e assim produzem as práticas espaciais” (ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO, SILVA, 2018, p. 35).

Neste ponto, cabe abordar sobre as práticas espaciais. Para Souza (2016, p. 235), “[...] o espaço é, ao mesmo tempo, um *produto* e um *condicionador* das relações sociais” (grifos do autor). Sendo assim, Souza (2016, p. 238) considera que as práticas espaciais são “a ponte conceitual entre as relações sociais e o espaço”, e citando o filósofo

Henri Lefebvre, o autor aponta que “a prática espacial consiste em uma projeção ‘sobre o terreno’ de todos os aspectos, elementos e momentos da prática social” (LEFEBVRE, 1981, p. 14 *apud* SOUZA, 2016, p. 238). No entanto, a especificidade da prática espacial de uma sociedade é que ela pode ser descoberta ao se analisar o seu espaço, e, assim sendo, toda prática espacial é uma prática social e, ao mesmo tempo, não existe prática social independente do espaço, mesmo que nem todas as práticas sociais sejam diretas, densa ou complexamente espaciais ou espacializadas (SOUZA, 2016).

Entretanto, todas as práticas espaciais, repito, são sociais. Práticas espaciais são práticas sociais em que a espacialidade (organização espacial, a territorialidade, a “lugaridade” ...) é um componente nítido e destacado da *forma de organização, do meio de expressão e/ou dos objetivos a serem alcançados*. Toda prática espacial, assim como, mais amplamente, toda prática social, é uma *ação* (ou um conjunto estruturado de ações) inscrita nos marcos de *relações sociais*. (SOUZA, 2016, p. 241, grifos do autor)

O autor sugere que as práticas espaciais sejam qualificadas de “práticas sociais densas de espacialidade” (SOUZA, 2016, p. 246). E no intuito de esclarecer a diferença entre os termos, nos traz os seguintes exemplos:

Comparecer a uma zona eleitoral para sufragar um voto é uma ação que, por mais que, obviamente, o processo se desenrole em um espaço específico e sob diversos condicionamentos socioespaciais (por exemplo, o padrão de segregação residencial pode, de diversas maneiras e mesclado com outros tantos fatores atinentes a diversas escalas, interferir nas preferências eleitorais dos residentes de um determinado lugar), dificilmente mereceria ser chamada de “prática espacial”. Por outro lado, alterar e mesmo manipular os limites de distritos eleitorais (artifício chamado de “gerrymandering” nos Estados Unidos) é claramente uma prática espacial. (SOUZA, 2016, p. 240)

Portanto, todo esse exercício de compreender as espacialidades a partir das articulações entre os componentes espaciais que as representam e ao mesmo tempo produzem as práticas sociais não se dará por meio do pensamento espacial das coisas, dos elementos no espaço. Para isso se requer uma forma organizada de pensar, um raciocínio articulado por conceitos geográficos, o raciocínio geográfico.

Castellar e De Paula (2020) também reconhecem a insuficiência das formulações presentes no relatório publicado pelo NRC/2006 dedicado ao pensamento espacial ao afirmarem que “não são teórica e metodologicamente suficientes para fundamentar avanços na educação geográfica brasileira” (p. 297), e defendem que uma das questões é o fato de que a educação geográfica brasileira se difere “substancialmente da matriz epistêmica anglo-saxônica, muito influenciada por Hartshorne (1939)” (p. 298). De acordo com esses pesquisadores, as interpretações do espaço no Brasil estão mais voltadas para a ótica da produção que para a ótica da organização, e da mesma forma, o espaço é

interpretado mais de maneira relacional e relativa que meramente locacional (CASTELLAR, DE PAULA, 2020).

Não há um consenso entre os pesquisadores sobre o conceito de raciocínio geográfico, e como certifica Duarte (2016, p. 73) a sua definição envolve “[...] inevitavelmente, as discussões epistemológicas referentes aos paradigmas contemporâneos da ciência geográfica, com toda a multiplicidade de perspectivas que esse debate abarca”. Todavia, compreendemos que o desenvolvimento do raciocínio geográfico é caro ao ensino de Geografia, pois acreditamos que ele promove o bom conhecimento científico, e como atestam Castellar e Juliasz (2017, p. 162), “Trata-se de buscar fundamentos para consolidar a geografia no currículo escolar por meio de novas abordagens de aprendizagem, integrando a didática com os conceitos e princípios geográficos”.

Caber ressaltar que o conceito de raciocínio geográfico ganhou amplitude e centralidade no debate do ensino de Geografia no Brasil, uma vez que tem sido um termo utilizado frequentemente em virtude da reelaboração de currículos escolares a partir das novas diretrizes da BNCC. Por sua vez, o que se percebe ao ler a BNCC/Geografia é que o leitor deve esforçar-se na interpretação do que vem a ser ou significar tal conceito (BOTELHO, VALADÃO, 2022).

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

Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc. (BRASIL, 2017, p. 359)

De fato, tudo indica que a interação entre pensamento espacial e raciocínio geográfico nos permite compreender melhor os fenômenos espaciais. Mas nos resta a pergunta: o que vem a ser pensamento espacial e raciocínio geográfico para a BNCC e como se dá tal interação? Contudo, conforme aqui já mencionado, essas são ações distintas, embora complementares, sendo que ao se raciocinar geograficamente estamos acessando recursos do pensar espacialmente. Talvez seja isto que a frase “O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial [...]” (BRASIL, 2017, p. 359) queira nos dizer.

Essas discussões fazem parte do processo científico e ressaltamos que tal conceito – o de raciocínio geográfico – vem sendo debatido por educadores da área de ensino de Geografia pelo menos desde o início da década de 1980. De qualquer modo, o seu desenvolvimento depende do estabelecimento de relações de lógicas sobre questões geográficas no entendimento de situações geográficas, e, além disso, para que tal raciocínio ocorra, deve-se estabelecer uma dialética entre a natureza do fenômeno e o espaço, e vice-versa; e, neste sentido, apartando-se conceitualmente do mero estabelecimento de posicionamento dos objetos, do cálculo de distâncias ou da percepção de volumes, dentre outras questões caras ao desenvolvimento do pensamento espacial. O

pensamento espacial está, então, contido no raciocínio geográfico. Em outras palavras, em todo raciocínio geográfico há pensamento espacial, mas nem em todo pensamento espacial há raciocínio geográfico (BOTELHO, 2022b).

Situação Geográfica

Ao analisar a proposta de desenvolvimento do raciocínio geográfico preconizada por Roque Ascensão e Valadão (2017b), compreendemos que um estudo geográfico deve conter uma organização espacial empírica, ou seja, didática e metodologicamente a Geografia não deveria tratar de estudar os componentes espaciais isoladamente, tal como já mencionado. Para os autores, deve-se favorecer aos alunos “um entendimento de uma dada situação real; um recorte do cotidiano, próximo ou não do aluno, mas com existência efetiva” (p. 190).

Nessa mesma direção, Castellar e De Paula (2020) concordam com Roque Ascensão e Valadão (2017b) quando dão importância ao papel da situação geográfica e da pergunta norteadora no sentido de sistematizar a problemática espacial em estudo. Também encontramos correspondência em Mérenne-Schoumaker (1986, 2012), quando a autora nos aponta que o ponto de partida do raciocínio geográfico é a situação-problema e uma pergunta que direciona seu entendimento.

Neste ponto é demasiadamente importante fazermos um recuo temporal, notadamente no campo da epistemologia da ciência geográfica, para se compreender o que aponta Christofolletti (1976) quanto ao método regional, ao afirmar que, sob o ponto de vista da análise geográfica, tal método considera que cada categoria de fenômeno era objeto de estudo de uma determinada ciência com o objetivo de produzir análises sobre temas particulares, como, por exemplo, a geomorfologia, a climatologia, a demografia, a economia etc. O papel da Geografia, portanto, era reunir e coordenar as informações, sendo considerada uma ciência síntese, e, assim sendo, uma ciência que permitia uma visão global. No entanto, na prática, o que percebemos e compreendemos a partir desse método é a própria fragmentação dos temas ao se estudar Geografia. Talvez sob o signo do determinismo ambiental, o possibilismo e o método regional, classificados por Costa e Rocha (2010) como os três principais paradigmas da Geografia Tradicional, tenha sido construída uma Geografia compartimentada, onde se estuda o componente espacial isoladamente, como, por exemplo, o relevo, depois, o clima, posteriormente a vegetação, e, assim, sucessivamente; tema a tema, em um ‘plano de gavetas’ (HUGONIE, 1989).

No nosso entendimento, é justamente a partir de uma situação geográfica – “resultado do impacto de um feixe de eventos sobre um lugar e que contém existências materiais e organizacionais” (SILVEIRA, 1999, p. 25) –, em que seja possível elaborar uma pergunta geográfica, que podemos ultrapassar essa condição do ensino do componente espacial de forma isolada e sem significado prático, como sugere Roque Ascensão e Valadão (2017b). É preciso, então, compreender que uma pergunta norteadora parte de uma determinada situação geográfica. Nesse sentido, Silva (2021, p. 27), baseada na ideia de situação geográfica de Silveira (1999), compreende “que a mobilização de um raciocínio geográfico está além de pensar em situações cotidianas, ela está centrada em

compreender uma determinada situação geográfica”. Portanto, metodologicamente, a ideia de situação geográfica proposta por Silveira (1999, p. 27) torna-se

[...] um instrumento metodológico, fértil para abrigar, num esquema lógico e coerente, os conteúdos do espaço geográfico a cada momento, atualizando assim os conceitos. E, por isso, ela exige um esforço de seleção e hierarquização das variáveis numa estrutura significativa do real em cada período histórico. (SILVEIRA, 1999, p. 27)

Uma situação geográfica, portanto, “é sempre real e singular – pode ser percebida, a um só tempo, como uma construção histórica, concreta, e como uma construção metodológica, lógica e coerente (SILVEIRA, 1999, p. 23). Nessa direção, a proposta é buscar sentido na tarefa de se compreender a realidade, pois ela, por si só, não seria suficiente (SILVEIRA, 1999). As situações geográficas são definidas pela ordem continuamente diversa em que os objetos técnicos e as formas de organização se sucedem em cada lugar e, a partir daí, criam nele um arranjo singular. Conforme indica Santos (2004) os eventos se dão em conjunto, de forma sistêmica, em situações, de modo que eles não ocorrem de maneira isolada. Por isso, “uma situação geográfica supõe uma localização material e relacional (sítio e situação), mas vai além porque nos conduz à pergunta pela coisa que inclui o momento da sua construção e seu movimento histórico” (SILVEIRA, 1999, p. 22). Deste modo, o conceito de situação geográfica está ligado diretamente ao evento, ao qual relaciona-se ao espaço e ao tempo. Como indica Silva (2019, p. 5), “o evento tem uma extensão espacial”, e “às vezes influenciando todo o mundo” ou apenas influenciando o seu local de ocorrência (o lugar). Tudo isso nos faz pensar na abrangência dos eventos, envolvendo, assim, além do espaço e do tempo, a transposição das escalas geográficas.

Assim sendo, nos torna possível compreender “as tendências e as singularidades do espaço geográfico” (SILVEIRA, 1999, p. 25). Tudo isso nos faz sentido quando Silveira (1999, p. 26) assinala que:

Se a indagação dos sistemas técnicos, entendidos como objetos técnicos e como formas de fazer, nos ilumina um caminho de pesquisa, a ideia de situação surge como uma “mira” ou uma “janela”, donde podemos ver o movimento conjunto e permanente dos sistemas de objetos e dos sistemas de ações.

À vista disso, a ideia de situação geográfica é correspondente à ideia de espaço como categoria geográfica tal como preconizado por Milton Santos: “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (Santos, 1999, p. 51).

Ao buscarem as noções e sentidos do termo situação, Cataia e Ribeiro (2017) se ancoram em Merrifield (1995) para afirmarem que:

[...] situação implica uma compreensão da realidade responsável por possibilitar uma prática política, essa seria uma contribuição vital que geógrafos podem

fazer, sobretudo considerando que descrições da realidade ajudam em boa medida a constituir essa própria realidade. (CATAIA e RIBEIRO, 2017, p. 12)

Os autores nos recordam que o termo situação, por si só, consistia em uma das dez categorias filosóficas de Aristóteles, sendo contemporaneamente utilizado para designar “uma fase da experiência ou atividade determinada por um dado conjunto de condições concretas” (CATAIA e RIBEIRO, 2017, p. 13). Portanto, concordamos com esses autores quando afirmam e reiteram que a situação, de modo geral, é uma estratégia conceitual que permite “compreender a universalidade de outro modo que não a universalidade abstrata e imperial resultante da imposição unívoca de um particular idealizado” (p. 13).

Deste modo, Silveira (1999), ao propor a situação geográfica, reafirma “a especificidade do lugar” e, do ponto de vista da metodologia, traz a situação como uma “instância de análise e de síntese”, e explica que:

É uma categoria de análise porque permite identificar problemas a pesquisar e, desse modo, compreender os sistemas técnicos e as ações no lugar. Mas, ela propõe, ao mesmo tempo, uma síntese, pois é um olhar horizontal de conjunto, um olhar sobre o espaço banal, exigindo também um olhar vertical, ambos no processo permanente da história. (SILVEIRA, 1999, p. 27)

Em diálogo com o que propõe Roque Ascensão e Valadão (2017a, p. 6-7), de que “os conceitos sejam tomados não como fim da aprendizagem, mas como meio que favoreça o reconhecimento das interações entre diversos e diferentes componentes espaciais”, Silva (2021) reafirma que “a construção conceitual e a interpretação da espacialidade do fenômeno ocorrem simultaneamente” (p. 33). Em outras palavras, reforça que é preciso mudar a lógica da aprendizagem da Geografia, centrada no conceito como fim. O significado do conceito deve ser construído ao longo do processo, assim como sua utilização para a compreensão dos processos que estão envolvidos em uma situação geográfica, pois esses processos ocorrem ao mesmo tempo (SILVA, 2021). Portanto, a lógica da construção do conceito ao longo do processo de aprendizagem tem ressonância com o que Silveira (1999, p. 24) nos esclarece diante da perspectiva da situação geográfica:

Essa perspectiva permitir-nos-ia alguns partidos de método. Diante do esforço de analisar uma região, não seríamos convocados a estudar todos seus elementos conhecidos num inventário sem hierarquias, mas a compreendê-la como uma ou mais situações significativas, decorrentes da geografização dos eventos, detectando certos problemas-chave que obrigam, com mais evidência, a uma permanente referência ao país, ao mundo e a uma indagação sobre seus dinamismos.

A partir do contexto da situação geográfica, Silva (2021) considera que “a pergunta dirigida a uma determinada situação é essencial para que se instaure uma análise de fato geográfica e o caminho percorrido para responder tal questão possibilitará o desenvolvi-

mento do raciocínio geográfico” (p. 36). E completa sua argumentação em concordância com Roque Ascensão e Valadão (2014, 2016, 2017a, 2017b), ao afirmar que “[...] o sujeito mobiliza um raciocínio geográfico quando interpreta uma dada situação geográfica por meio da articulação entre os conceitos estruturadores e estruturantes da Geografia e seu tripé metodológico (SILVA, 2021, p. 51).

Por que construir uma proposta voltada para o desenvolvimento do raciocínio geográfico? Para respondermos a essa indagação, nos ancoramos nos resultados obtidos por Roque Ascensão e Valadão (2017a) a partir de estudos realizados junto a docentes da escola básica: o conhecimento geográfico não é operado pelos professores de Geografia, sendo os alunos meramente informados quanto aos componentes espaciais prescritos nos currículos, a exemplo do clima, do relevo, da urbanização, da população e da economia. Esses componentes espaciais são, então, com grande frequência, equivocadamente tomados como o conteúdo a ser ensinado nas aulas de Geografia. Em se tratando de um equívoco, até mesmo epistêmico, o que se configura como conteúdo em Geografia? Tomando como base o conceito de situação geográfica proposto por Silveira (1999), Roque Ascensão *et al.* (2022) afirmam que “O conteúdo da Geografia Escolar deriva de uma pergunta feita a uma situação geográfica”, e complementam apontando que é por meio dos conhecimentos substantivos (espaço, escala e tempo) e sintáticos (localizar, descrever e interpretar) que se identifica uma situação geográfica.

De acordo com nossa experiência, é ao se tomar componentes espaciais como conteúdo, e, diga-se de passagem, é o que corriqueiramente se faz em sala de aula, em um trabalho sequencial, tratando-se de componente por componente, que o professor se distancia dos conhecimentos substantivos da Geografia. Inviabiliza-se, desse modo, a ancoragem do ensino naqueles conceitos permanentes epistemicamente construídos pela ciência geográfica, já que a centralidade da análise em curso migra para as ocasionalidades e se distancia do núcleo que fundamenta, e até garante, uma análise de fato geográfica. A partir daí, facilmente se chega às informações meramente enciclopédicas (BOTELHO, 2022b).

Consequentemente, perguntas como: Por que as coisas estão onde estão? Por que um determinado fenômeno acontece aqui e não ali? Por que dois espaços com características similares reagem ao mesmo fenômeno de modo distinto? Por que espaços com características similares reagem ao mesmo fenômeno de modo semelhante? (ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO, SILVA, 2018), são questões que orientam o refletir geograficamente, pois, são “perguntas feitas ao espaço e cuja resposta exige a inter-relação entre o que o compõe: objetos e ações” (ROQUE ASCENÇÃO *et al.*, 2022). Além disso, tais perguntas nos remetem à lógica da relação entre o espaço e o fenômeno, “sendo o espaço, ao mesmo tempo, um produto e um condicionador das relações sociais” (SOUZA, 2016, p. 235). Na investigação destinada a responder a questões desse tipo, reside o conteúdo geográfico que será trabalhado, “mediante a busca por analogias, conexões e compreensões a respeito das distribuições, dentre outros princípios didáticos do Raciocínio Geográfico” (ROQUE ASCENÇÃO, 2022). Desta maneira, todo esse movimento metodológico proposto está ancorado em uma determinada situação geográfica e evidencia a sua importância em prol da melhoria do ensino.

Resultados da Análise da BNCC

Na análise da BNCC utilizamos o método da *Grounded Theory*, o qual possibilita uma investigação mais detalhada e flexível de material escrito, verbal e visual. A *Grounded Theory* tem como objetivo compreender fenômenos ou descrevê-los a partir do ponto de vista do sujeito, de modo a suportar a sensibilidade teórica (sentido e significado aos dados). Portanto, o papel do pesquisador é comparar incidente com incidente, fazendo emergir os dados, estabelecendo categorias conceituais que são relevantes para a observação de questões centrais do objeto em estudo na busca por padrões, que, ao final, servem para explicar o evento e, também, para compreender sinteticamente o todo pesquisado (FERNANDES, MAIA, 2001; ROCCA, 2010; CEPellos, TONELLI, 2020).

Partindo dessa perspectiva é que, na análise do currículo nacional de Geografia, buscamos compreender sob qual ponto de vista os processos estão postos, se são vistos como um conjunto indissociável de processos que fazem um fenômeno atuar sobre um dado espaço, compondo de forma coordenada e lógica determinada situação geográfica, ou se são prescritos de forma fragmentada, de modo a conduzir ao estudo descomprometido com a totalidade. Estamos cientes de que o estudo de um único conceito ou componente espacial não explica a realidade geográfica, o que nos levou a explorar na BNCC o conceito *processo* sob a lógica da fragmentação e da sistematização.

Diante do exposto, categorizamos as referências aos processos na BNCC em processos fragmentados (pF) e processos sistêmicos (pS), sejam eles de ordem natural e antropogênica/social, mas sempre ligados às práticas espaciais inerentes a uma dada situação geográfica (Quadro 1). Não buscamos encontrar o conceito de processo na normativa, mas o exercício intelectual e o modo como os processos são considerados. Em outras palavras, buscamos compreender se é possível prever uma situação geográfica a partir dos textos e das habilidades em que se revelam os processos em curso. Neste sentido, selecionamos excertos que se referem aos processos de modo geral, e, posteriormente, os classificamos como fragmentados ou sistêmicos.

Quadro 1 – Aproximações conceituais quanto a abordagem dos processos na BNCC/Geografia (ensino Fundamental)

Processo Fragmentado – p F

Revela a abordagem dos conteúdos de forma fragmentada, onde não há conexão entre os processos e fenômenos de uma situação geográfica; é o plano de gaveta, onde se estuda processo por processo, conceito por conceito, componente por componente. Não explica, conseqüentemente, a realidade.

Processo Sistêmico – p S

Refere-se à abordagem integrada, problematizada e dinâmica, em que se relaciona e articula conceitos, componentes, fenômenos e processos, situando-os em relação a outros, permitindo uma análise sistêmica de determinada situação geográfica. Nesta abordagem, o que se leva em consideração são as inter-relações que os agentes estabelecem entre si e com as estruturas que, de fato, dão sentido e vida a um sistema (CACHINHO, 2000, p. 177).

Fonte: Botelho (2022b).

No total de vinte e cinco excertos relacionados aos diferentes tipos de processos identificados no texto da BNCC não há registro de recorrência de processos que coadunem com a fragmentação, pois é clara a proposição pela análise da situação geográfica compreendida como um conjunto de relações. Portanto, na BNCC a frequência de recorrência de processos sistêmicos está presente em 100% dos excertos selecionados.

Considerando os processos sistêmicos, encontramos termos como: “compreensão de unidade”, “nunca acontece isoladamente”, “os objetos se repartem pelo espaço”, “mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza”, “o entendimento das abordagens complexas da realidade”. Esses termos nos remetem à unidade de uma determinada situação a partir do texto da BNCC.

Quanto às habilidades na BNCC, as 123 habilidades analisadas registram baixa frequência de recorrência dos processos fragmentados (pF), que representam 7,3% do total. Essa frequência aumenta consideravelmente quanto aos processos sistêmicos (pS), presentes em 82,9% das habilidades. Em 9,8% das habilidades não há aplicabilidade do sentido do conceito de processo, como demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Frequência das categorias de processo nas habilidades da BNCC/Geografia (ensino Fundamental).

Habilidades por categorias do conceito processo				
Número de habilidades por ano escolar		Ausente	p F	p S
1º ano	11	02, 08, 09	10, 11	01, 03, 04, 05, 06, 07
2º ano	11	10	08, 09	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 11
3º ano	11	06, 07	-	01, 02, 03, 04, 05, 08, 09, 10, 11
4º ano	11	03, 09, 10	-	01, 02, 04, 05, 06, 07, 08, 11
5º ano	12	-	-	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12
6º ano	13	08	09	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 10, 11, 12, 13
7º ano	12	05	11, 12	01, 02, 03, 04, 06, 07, 08, 09, 10
8º ano	24	-	-	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24
9º ano	17	06	07, 16	01, 02, 03, 04, 05, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18
Total	123	12 (9,8%)	09 (7,3%)	102 (82,9%)

Fonte: Botelho (2022b).

Não há aplicabilidade do conceito processo, sob a perspectiva geográfica, naquelas habilidades que propõem, por exemplo: identificar semelhanças e diferenças entre jogos

e brincadeiras de diferentes épocas; distinguir funções de órgãos públicos; associar critérios de divisão do mundo em Ocidente e Oriente; criar mapas mentais de itinerários; aplicar princípios de localização e posição de objetos; identificar e interpretar imagens; reconhecer e elaborar legendas; comparar tipos de mapas; medir distâncias; dentre outros, ligados ao pensamento espacial.

Os processos fragmentados constam naquelas habilidades que demandam, por exemplo: a análise de componentes físicos naturais de forma isolada; a identificação de formas de representação; a identificação de objetos e lugares de vivência; a descrição de características de lugares; a elaboração de modelos tridimensionais que visam à representação de estruturas da superfície; a identificação e comparação de diferentes domínios morfoclimáticos em larga escala.

Quanto aos processos sistêmicos, cuja frequência de recorrência é significativamente maior que aquela dos processos fragmentados, esses estão presentes em habilidades que contêm expressões como: estabelecer conexões, relações e interações; relacionar situações e mudanças; analisar aspectos, interações, padrões, informações para compreender determinada situação; compreender fluxos e fatores; explicar interações; investigar e discutir aspectos e propostas; analisar consequências, vantagens e desvantagens; dentre outros.

Em razão da importância fundamental que a situação geográfica e a pergunta geográfica exercem no desenvolvimento do raciocínio geográfico, na análise do currículo nacional buscamos compreender em que medida estão presentes e como são elas concebidas neste documento (Quadro 2).

Quadro 2 – Aproximações conceituais quanto à situação geográfica e à pergunta geográfica na BNCC/Geografia (ensino Fundamental).

Situação Geográfica

A ideia de situação geográfica está vinculada à noção de evento; trata-se de uma instância de análise e síntese, a qual contribui como um instrumento metodológico, sendo que a sua análise consente identificar problemas a se pesquisar, nos permitindo, assim, compreender os fenômenos; e, no que diz respeito à síntese, essa nos permite olhar para um conjunto de relações horizontal e verticalmente (SILVEIRA, 1999); a situação geográfica deve ser interpretada levando em conta a elucidação do seu sentido.

Pergunta Geográfica

Parte de uma determinada situação geográfica e se refere a uma questão de cunho geográfico, que funciona como orientação de ensino a ser desenvolvida pelo professor. Portanto, tal pergunta é sistematizadora da problemática que se apresenta (ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO, 2017a); “a pergunta dirigida a uma determinada situação é essencial para que se instaure uma análise de fato geográfica e o caminho percorrido para responder tal questão possibilitará o desenvolvimento do raciocínio geográfico” (SILVA, 2021, p. 51).

Fonte: Botelho (2022b).

A BNCC traz a situação geográfica como um conjunto de relações que, uma vez submetido à análise, busca-se por características fundamentais de um determinado lugar na sua relação com outros lugares. O texto aponta que a situação geográfica é, por natureza, um procedimento para os estudos dos objetos de aprendizagem. Compreen-

demos que no entendimento de uma situação geográfica a condição relacional dos fatos e fenômenos seja revelada. Portanto, diante das indicações da BNCC se percebe que o ensino de Geografia se faz segundo a perspectiva relacional, mesmo que isto não esteja esclarecido nas orientações desta normativa. A pergunta geográfica não aparece de modo explícito na normativa brasileira, mas compreendemos que ao se indicar na BNCC o ensino investigativo como metodologia de ensino, encaminha-se nesta direção. De qualquer forma, é necessário, na normativa, maiores esclarecimentos quanto ao significado e papel da situação geográfica em uma análise geográfica, assim como para a pergunta geográfica.

De modo geral, compreendemos que a partir das orientações contidas na BNCC seja possível a construção de análises geográficas que favoreçam a interpretação da espacialidade do fenômeno, promovendo o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Contudo, em concordância com as ideias de Roque Ascensão (2020), percebemos que é necessário que a normativa brasileira discuta amplamente no documento sobre a especificidade da Geografia, seus conceitos e métodos, ajustando principalmente o que se espera dos conceitos que compõem a análise geográfica. Sendo assim, reafirmamos que o texto da BNCC/Geografia, como está, é mais indicado para iniciados (ROQUE ASCENÇÃO, 2020), pois ainda são necessários maiores esclarecimentos que contribuam para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Cabe ressaltar que, metodologicamente, a BNCC indica que o professor pode se valer de diversas habilidades, relativas a diferentes unidades temáticas, para o desenvolvimento das atividades. Neste ponto, a BNCC/Geografia se utiliza do conceito de situação geográfica para justificar que, ao mobilizar diferentes habilidades em uma mesma atividade, o professor promoverá a compreensão das relações geográficas entre os fenômenos estudados. Visto que o conceito de situação geográfica no documento diz respeito a um conjunto de relações, considera que “a análise da situação resulta da busca de características fundamentais de um lugar na sua relação com outros lugares” (BRASIL, 2017, p. 365), pois, por meio da localização, extensão, conectividade, dentre outras relações, promove-se o confronto com outras realidades (BRASIL, 2017).

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

Logo, conclui-se que os agrupamentos apresentados na BNCC não precisam necessariamente acompanhar o desenho proposto pela normativa, possibilitando às escolas certa liberdade para trabalhar estes aspectos em seus currículos, o que poderá favorecer um trabalho interdisciplinar ou, até mesmo, favorecer o contexto que se encontra a escola. Em outras palavras, a normativa está indicando que as escolas podem almejar desenhos outros para seus currículos. Portanto, é possível a flexibilidade entre as unidades temáticas, objetos de aprendizagem e habilidades.

Apesar da flexibilização indicada na normativa, vale acrescentar que, no encaixe do conteúdo das unidades temáticas, acreditamos que as formas de representação devam

permeiar todas as unidades temáticas. No nosso entendimento, os objetos de conhecimento contidos na unidade temática “Formas de representação e pensamento espacial” são, na realidade, conteúdos, conceitos e processos ligados à alfabetização cartográfica e ao pensamento espacial. Da maneira que está apresentado, tudo indica que podemos continuar a cair na armadilha de se distanciar da Geografia na medida em que se favorece a fragmentação e se abre mão do exercício de uma Geografia de fato sistêmica. Nossa preocupação, aqui, reside na reflexão do que venha a ser a Geografia e a nossa constante incapacidade de reconhecer o papel primoroso das representações como ferramentas auxiliares ao ensino desta disciplina. No entanto, não devemos tomar as formas de representação e o pensamento espacial como o próprio conteúdo da disciplina.

Conclusão

A BNCC/Geografia deixa claro que o espaço é o objeto de estudo da Geografia e, ao apontar a situação geográfica como recurso metodológico, alinha-se ao ensino-aprendizagem fundamentado no espaço relacional e no desenvolvimento de uma Geografia sistêmica.

Essa constatação decorre do fato de que, para a normativa brasileira, a análise de uma situação geográfica, que engendra elementos, fenômenos e processos físico-humanos, estará comprometida com a totalidade do espaço e seu caráter indissociável e solidário. Portanto, a presença da situação geográfica no texto da BNCC constitui um ganho considerável para o favorecimento do desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Percebe-se, também, que, de modo geral, o documento considera que a Geografia deve ser feita de modo sistêmico, ou seja, deve-se refutar a lista de elementos, tema a tema. Esta interpretação corrobora com a utilização da situação geográfica como recurso metodológico, pois permite o estudo comprometido com a totalidade, de modo que o conteúdo seja abordado por meio da problematização. Portanto, é importante que o professor esteja ciente de que o estudo de um único conceito ou componente espacial não explica a realidade geográfica.

No entanto, essa normativa curricular carece, ainda, de maiores investimentos destinados a esclarecer aspectos obscuros sobre o que venha a ser situação geográfica e seu desenvolvimento metodológico, que, uma vez mais bem explicitados, poderiam fomentar, na escola, uma prática docente bem-sucedida capaz de promover um giro pedagógico que distancie o ensino de Geografia de seu até então marcante caráter mnemônico e enciclopédico.

Cabe lembrar que os resultados apresentados dizem respeito às possibilidades que são apresentadas no currículo nacional de Geografia vigente, de tal modo que cabe a interpretação das possibilidades de trabalho nesta perspectiva por parte do docente.

Referências Bibliográficas

BOTELHO, L. A. L. A. Olhar sobre os critérios metodológicos do Ensino de Geografia a partir de Herculano Cacinho: premissas ao desenvolvimento do raciocínio geográfico. *Produção Acadêmica* [S. L.], v. 8, n. 1, p. 69-79, 2022a. Disponível em: <https://sistemas>.

uft.edu.br/periodicos/index.php/producaoacademica/article/view/15046. Acesso em: 29 jan. 2023.

_____. *O raciocínio geográfico em perspectiva: a geografia na BNCC brasileira e na indicações nacionais italiana*. 2022. 274f. Tese (Doutorado em Geografia), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022b. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/45286>. Acesso em: 15 fev. 2023.

_____; VALADÃO, R. C. A problematização nas aulas de Geografia e sua importância no desenvolvimento do Raciocínio Geográfico. *Caderno de Geografia*, v. 32, n. 71, p. 1-20, 2022. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/29349>. Acesso em: 23 out. 2022.

BRAGA, R. B. Tensões e interações entre o saber científico e o escolar: considerações sobre o ensino de Geografia. In: SANTOS, L. L. C. P.; DALBEN, A.; LEAL, J. D. L.; LEAL, L. (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física, ensino de geografia, ensino de história, escola, família e comunidade*, cap. 21, p. 392-411. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: https://perdigital.files.wordpress.com/2011/04/livro_6.pdf. Acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão Final. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

CACHINHO, H. Geografia Escolar: orientação teórica e práxis didática. *Inforgeo*, v. 15, p. 73-92, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260593351_GEOGRAFIA_ESCOLAR_ORIENTACAO_TEORICA_E_PRAXIS_DIDACTICA. Acesso em: 23 maio 2020.

CACHINHO, H.; REIS, J. Geografia Escolar – (re)pensar e (re)agir. *Finisterra*, v. 52, p. 69-90, 1991. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/1904>. Acesso em: 23 maio 2020.

CALLAI, H. C. Educação geográfica para a formação cidadã. *Revista de Geografia Norte Grande* [S. L.], n. 70, p. 9-30, set. 2018. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022018000200009. Acesso em: 22 fev. 2023.

CASTELLAR, S. M. V.; JULIASZ, P. C. S. Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. *Acta Geográfica*, Edição Especial, p. 160-178, 2017. Disponível em: <https://revista.ufrj.br/actageo/article/view/4779>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

CASTELLAR, S. M. V.; PAULA, I. R. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. *Revista Brasileira de Educação em Geografia* [S. L.], v. 10, n. 19, p. 294-322, 2020. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/index.php/revistaedugeo/article/view/922>. Acesso em: 21 nov. 2020. <http://dx.doi.org/10.46789/edugeo.v10i19.922>.

CATAIA, M. A.; RIBEIRO, L. H. L. Análise de Situações Geográficas: notas sobre metodologia de pesquisa em geografia. *Revista da Anpege* [S. L.], v. 11, n. 15, p. 9-30, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6445/3391>. Acesso em: 03 set. 2023.

CEPELLOS, V. M.; TONELLI, M. J. Grounded Theory: passo a passo e questões metodológicas na prática. *RAM – Revista de Administração Mackenzie*, v. 21, n. 5, p. 1-29, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/ZHvWGNHmNs8WSmVKtfr6hWF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2022. <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMG200130>.

CHRISTOFOLETTI, A. As características da Nova Geografia. *Geografia*, v. 1, n. 1, p. 3-33, 1976. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/14720>. Acesso em: 25 maio 2021.

COSTA, F. R.; ROCHA, M. Geografia: conceitos e paradigmas: apontamentos preliminares. *Geomae*, v. 1, n. 2, p. 25-56, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/geomae/article/view/5756>. Acesso em: 11 jun. 2021.

DUARTE, R. G. *Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no segundo seguimento do ensino fundamental*. 2016. 310f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10112016-135000/publico/2016_RonaldoGoulartDuarte_VOrig.pdf. Acesso em: 02 jan. 2021.

FERNANDES, E. M.; MAIA, A. Grounded Theory. In: FERNANDES, E. M.; ALMEIDA, L. S. (orgs.). *Métodos e técnicas de avaliação: contributos para a prática e investigação psicológicas*, p. 49-76. Braga: Universidade do Minho, 2001. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4209>. Acesso em: 25 maio 2022.

HUGONIÉ, G. Enseigner la géographie actuelle dans les lycées. *Espace Géographique* [S. L.], v. 18, n. 2, p. 129-133, 1989. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/spgeo_0046-2497_1989_num_18_2_2864. Acesso em: 30 ago. 2021.

LACOSTE, Y. La géographie, la géopolitique et le raisonnement Géographique. *Hérodote*, v. 3, n. 130, p. 17-42, 2008. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-herodote-2012-3-page-14.htm>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MERENNE-SCHOUMAKER, B. Les trois dimensions de l'enseignement de la géographie. *Revue de Géographie de Lyon* [S. L.], v. 61, n. 2, p. 183-188, 1986. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/geoca_0035-113x_1986_num_61_2_4085. Acesso em: 10 nov. 2021.

MÉRENNE-SCHOUMAKE, B. *Didactique de la Géographie: organiser les apprentissages*. Bruxelas: De Boeck, 2012.

MORAES, J. V. As pesquisas em ensino de Geografia no Brasil: para onde devemos ir? *Signos Geográficos*, v. 1, 16p., 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/58902/33249>. Acesso em: 29 jan. 2023.

MORAIS, E. M. B. O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia Escolar. 2011. 310f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação de Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-13062012-122111/publico/2011_ElianaMartaBarbosa-DeMoraes_Vorig.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

NEWCOMBRE, N. Seeing relationships: using spatial thinking to teach science, mathematics, and social studies. *American Educator*, p. 26-40, 2013. Disponível em: https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Newcombe_0.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.

RIBEIRO, G. De volta para o futuro – Um método para a geografia humana segundo Paul Vidal de la Blache. *Terra Brasilis* [Online], n. 12, 2019. 7p. Disponível em: <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/4598>. Acesso em: 03 set. 2023.

ROCCA, L. *Partecipare in rete: nuove pratiche per lo sviluppo locale e la gestione del territorio*. Bologna: Il Mulino, 2010.

ROQUE ASCENÇÃO, V. O. *Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do Ensino Fundamental*. 2009. 151f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MPBB-7Y5MBJ/1/valeria__tesefinalcompleta.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

_____. A Base Nacional Comum Curricular e a produção de práticas pedagógicas para a geografia escolar. *Revista Brasileira de Educação em Geografia* [S. L.], v. 10, n. 19, p. 173-197, 24 jul. 2020. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/915>. Acesso em: 02 mar. 2021.

_____; VALADÃO, R. C. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. *Scripta Nova*, v. 3, n. 496, p. 1-14, dez. 2014. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14965/18402>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____; _____. Tendências contemporâneas na aplicação do conhecimento geomorfológico na educação básica: a escala sob perspectiva. *Revista Espaço Aberto* [S. L.], v. 6, n. 1, p. 191-208, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/article/view/5245>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____; _____. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 7, n. 14, p. 05-23, 2017a. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/index.php/revistaedugeo/article/view/458>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____; _____. Por uma geomorfologia socialmente significativa na geografia escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes. *Acta Geográfica*, p. 179-195, 2017b. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324780147_Por_uma_Geomorfologia_socialmente_significativa_na_Geografia_Escolar_uma_contribuicao_a_partir_de_conceitos_fundantes. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____; _____. SILVA, P. A. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. *Boletim Paulista de Geografia*, v. 99, p. 34-51, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/1465>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____; _____. ARREDONDO, P. M. Porque nada substitui um bom professor de Geografia. In: RICHTER, D.; SOUZA, P.; MENEZES, P. (orgs.) *Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar*, p. 247-266. Criciúma: Alfa Comunicação, 2022. Disponível em: <https://nepeg.com/livros/percursos-teorico-metodologicos-e-praticos-da-geografia-escolar/>. Acesso em: 19 out. 2022.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo – razão e emoção*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec | Nova Série* [S. L.], v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 23 fev. 2023.

SILVA, M. W. A construção de uma geografia histórica brasileira – Base teórica e estudo de caso. *Terra Brasilis* [Online], n. 12, 2019. 14p. Disponível em: <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/4598>. Acesso em: 03 set. 2023.

SILVA, P. A. *O Raciocínio Geográfico: mobilizações intelectuais na interpretação de situações geográficas*. 2021. 129f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/39065/1/Tese_SILVA%2C%20Patr%C3%ADcia%20Assis.pdf. Acesso em: 05 mar. 2022.

SILVEIRA, M. L. Uma situação geográfica: do método à metodologia. *Território*, v. 6, p. 21-28, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5703428/mod_resource/content/0/Texto6a_%20Maria%20Laura%20situa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 16 fev. 2021.

SOUZA, M. L. *Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

VERDI, E. F. Yves Lacoste, a geografia do subdesenvolvimento e a reconstrução da geopolítica. *Terra Brasilis* [S. L.], n. 9, p. 1-13, 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/2286>. Acesso em: 26 out. 2022.

Recebido em: 12/03/2023. Aceito em: 05/09/2023.

Nota

¹ Este artigo faz parte de uma coleção de textos elaborados a partir dos resultados da Tese de Doutorado intitulada “O raciocínio geográfico em perspectiva: a geografia na BNCC brasileira e na Indicazioni Nazionali italiana” (BOTELHO, 2022), elaborada pelo primeiro e orientada pelo segundo autor deste artigo. Nessa coleção de textos, encontram-se, também, os resultados da interpretação dos conceitos substantivos espaço, tempo e escala, dos conceitos sintáticos localizar, descrever e interpretar, além de discussões acerca da situação geográfica, pergunta geográfica, de questões epistemológicas da ciência geográfica, de problemas que envolvem o ensino de geografia e, ainda, de propostas teórico-metodológicas para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.