



SOBRE A ESPACIALIDADE E OS PROPÓSITOS DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Rafael Arosa de Mattos
rafaelarosa.geo@gmail.com

Doutorando em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9757-3232>

RESUMO

A geografia é muitas vezes vista no senso comum como um conjunto de conhecimentos sobre as características de lugares, regiões e/ou territórios. Ao mesmo tempo, no ambiente acadêmico ainda são recorrentes as reflexões acerca da natureza epistemológica desta ciência. Este artigo é fruto de uma pesquisa de doutorado em geografia em andamento e pretende contribuir com as reflexões sobre as relações entre saberes científicos e escolares. Quais devem ser os propósitos e objetivos da educação geográfica realizada em contextos escolares? O que a educação geográfica apresenta de singular do ponto de vista epistemológico e que a diferencia de outros campos do conhecimento, disciplinas e visões do senso comum? As reflexões presentes neste trabalho se somam a outras publicações recentes na geografia brasileira e britânica que apontam para a importância da espacialidade dos fenômenos como ponto de partida para um raciocínio realmente geográfico.

PALAVRAS-CHAVE

Educação geográfica, Geografia escolar, Raciocínio geográfico.

SPATIALITY AND THE PURPOSES OF GEOGRAPHICAL EDUCATION

ABSTRACT

Geography is often seen in common sense as a body of knowledge about the characteristics of places, regions and / or territories. At the same time, reflections on the epistemological nature of this science are still recurring in the academic environment. This article is the result of an ongoing PhD research in geography and aims to contribute to reflections on the relationship between scientific and school knowledge. What should be the purposes and objectives of geographic education carried out in school contexts? What is unique about geographic education from an epistemological point of view and what differentiates it from other fields of knowledge, disciplines and common sense views? The reflections present in this work are added to other recent publications in Brazilian and British geography that point to the importance of the spatiality of phenomena as a starting point for a truly geographic thinking.

KEYWORDS

Geographic education, School geography, Geographic thinking.

Introdução

Na Educação Básica, no Ensino Superior ou em diversos meios de comunicação é comum nos depararmos com uma multiplicidade de assuntos classificados como geográficos, tendo eles natureza física ou humana. A geografia é muitas vezes vista no senso comum como um conjunto de conhecimentos sobre as características de lugares, regiões e/ou territórios. Nesse sentido, Brooks (2019) relata como existe uma visão equivocada de que uma pessoa com grande capital cultural e experiências de viagens estaria apta a ensinar geografia. Esta visão levanta questões pertinentes sobre o que constitui o conhecimento especificamente geográfico sob uma perspectiva disciplinar.

Brooks (2019), convergindo com vários outros autores, ainda levanta uma questão cada vez mais latente: Como os conteúdos dos cursos de graduação em licenciatura em geografia não refletem os currículos da geografia escolar. Em outras palavras:

Graduados em geografia consideram a geografia da escola diferente de seus estudos da graduação. Os diplomas de geografia raramente cobrem todas as áreas de conteúdo geográfico incorporadas no currículo escolar e as oportunidades para refletir sobre temas de desenvolvimento de conhecimento pós-qualificação são limitadas (BROOKS, 2019, p.150).

É muito comum estudantes de licenciatura ou até mesmo professores com alguma experiência questionarem sobre o que deve ser ensinado na geografia escolar, como

selecionar conteúdos e quais métodos didático-pedagógicos utilizar. Claro que as respostas não são simples e dependem de orientações e escolhas a respeito dos objetivos da educação e, mais especificamente, da geografia escolar. É fundamental que os docentes tenham maturidade intelectual para construir uma postura autônoma em relação ao que se reproduz pela tradição escolar, por opiniões superficiais e temas “da moda”, pela influência de livros didáticos e prescrições curriculares oficiais.

Um caminho essencial para a superação de tal desafio é ter clareza sobre o que realmente é a geografia, o que este campo do conhecimento possui de diferente em relação a outros campos e quais perguntas sobre a realidade realmente dependem do pensamento geográfico para serem respondidas. Ser um especialista na disciplina “compreende mais do que apenas conhecer o conteúdo; envolve também uma compreensão da ciência de referência” (BROOKS, 2019, p. 144).

Segundo Lambert (2013), as políticas de responsabilização individual do docente, adoção de livros didáticos únicos e a cobrança pela execução de um currículo nacional na Inglaterra, reduziram a autonomia dos docentes e fizeram com que estes parassem de pensar sobre o conteúdo geográfico de suas aulas, focando apenas em cumprir os conteúdos programáticos. O autor sugere que os professores devem ter mais autonomia para serem criadores de currículo localmente. Para isso, Lambert defende que os professores devem se reconectar com a dimensão ética da disciplina, ou, em outras palavras, ter uma sólida identidade disciplinar. Lambert (2013) argumenta que o envolvimento dos professores com a especialização disciplinar e como criadores de currículo é “uma fonte primordial de identidade e capacidade de operar independentemente da máquina. É um componente importante da educação e um dos meios para dar significado à aprendizagem” (p. 9, tradução nossa).

Argumentando que a complexidade do mundo atual demanda uma maior autonomia dos professores como autores do currículo praticado em sala de aula, Martins (2018) defende que eles “não devem apenas ter um bom domínio do que ensinam, mas também entender os propósitos que sustentam seu ensino” (p. 202, tradução nossa).

Em artigo sobre os propósitos da geografia escolar, Firth (2012) defende a importância de se voltar novamente para o conhecimento da disciplina e como os métodos e objetivos próprios da geografia são feitos e refeitos na academia. Para o autor, um campo do conhecimento plural como a geografia deve ter sua essência disciplinar clara para professores e estudantes:

O que é evidente aqui é que os estudantes precisam ter acesso aos princípios subjacentes/padrões epistêmicos da produção de conhecimento, aos mecanismos geradores do próprio conhecimento. É somente através desses mecanismos geradores que as metáforas genéricas de “compreensão profunda”, “pensamento de ordem superior” e “construções pessoais de conhecimento” podem ser traduzidas em formas específicas e acionáveis de trabalhar com o conhecimento disciplinar (FIRTH, 2012, p. 90 apud BROOKS, 2019, p. 155).

Roque Ascenção e Valadão (2017) constataram como os professores de geografia da Educação Básica apresentam dificuldade de utilizar os conceitos geográficos para a construção de raciocínios espaciais. Ao contrário, costumam utilizar os conceitos como meros informativos acerca de elementos presentes no fenômeno/tema estudado.

Segundo os autores:

[..] as propostas pedagógicas desenvolvidas no interior dos cursos de formação de professores pouco têm corroborado para que esse profissional faça uso e se aproprie do conhecimento geográfico para além da mera informação de fatos e fenômenos espaciais. É nesse contexto que se defende aqui, tanto para a Geografia Escolar como para licenciaturas em Geografia, práticas pedagógicas nas quais os conceitos sejam tomados não como fim da aprendizagem, mas como meio que favoreça o reconhecimento das interações entre diversos e diferentes componentes espaciais (p. 6).

Analisando o contexto da geografia escolar no Reino Unido, Brooks (2019) aponta evidências de que, enquanto há algum consenso sobre o significado sobre conceitos geográficos, não se pode presumir que os graduados tenham uma compreensão consensual a respeito da geografia.

É possível afirmar que os autores citados até aqui concordariam com a seguinte afirmativa: Uma maior clareza epistêmica a respeito da geografia contribuiria decisivamente para que a geografia escolar não seja um “amontoado de tópicos” de descrição dos aspectos físicos e sociais de países e lugares ou sobre a “atualidade do mundo”. Estas reflexões que dão sentido à geografia escolar ainda contribuiriam para a defesa da permanência e valorização desta disciplina na educação básica como condição para a interpretação da realidade de forma crítica, responsável e autônoma por parte dos estudantes.

O entendimento da geografia como uma forma específica e poderosa de ver e pensar o mundo é essencial também para que os conteúdos escolares sejam vistos como caminhos e não “o fim em si” do processo educativo. Em outras palavras, a geografia escolar pode e deve ir muito além da assimilação de informações sobre espaços específicos. Essa assimilação é importante, mas a educação geográfica não deve tê-la como objetivo final.

Como afirma Cavalcanti (2012) em artigo sobre a didática da geografia,

por trás dos conteúdos, fundamentando-os e direcionando-os, está a busca de ensinar um caminho metodológico de pensar sobre a realidade, sobre seus diferentes aspectos. Um modo de pensar que é peculiar, que é específico, que tem sido construído por uma área do conhecimento – esse é o objetivo mais geral de apresentar e trabalhar os conteúdos na geografia escolar (p. 135).

Os conteúdos e temas são meios para o desenvolvimento do pensamento (ou raciocínio) geográfico. O que seria esse raciocínio geográfico? Como ele pode ser desenvolvido na geografia escolar?

Raciocínio geográfico e espacialidade

Todo processo de conhecimento é uma aproximação do sujeito com a realidade. Nessa aproximação, diferentes meios (conteúdos, metodologias) e perspectivas (campos do conhecimento, abordagens) são utilizadas. De que forma a geografia propicia uma aproximação e interpretação da realidade?

É ponto comum que o conceito central da geografia é o espaço. A geografia estuda a espacialidade da realidade. Desta forma, a geografia pode desenvolver a capacidade de interpretar a realidade na perspectiva da espacialidade, através de seus conceitos, categorias e noções espaciais.

Em outro artigo a professora Lana Cavalcanti afirma que

O trabalho de Educação Geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam diretamente ou não, como parte da histórica social. O pensamento espacial é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são práticas socioespaciais (CAVALCANTI, 2002, pp. 12-13).

Voltemos a questão inicial: O que estuda a geografia? Qual a essência ou natureza da geografia? Estas questões não são respondidas facilmente há décadas.

Gomes (2017) e Moraes (2005) argumentam que recorrer à etimologia da palavra geografia (*geo*=superfície terrestre; *grafia*= estudo/descrição) não é uma forma muito eficaz de compreender o significado e a essência desta ciência.

Carl Sauer, apontou a dificuldade na delimitação da geografia em uma conferência de 1956:

Em um momento de imenso aumento do conhecimento e da técnica nós permanecemos, em certa medida, não delimitados e, posso acrescentar, não reduzidos a uma disciplina específica. Isso, eu penso, é a nossa natureza e o nosso destino, a nossa presente fraqueza e a nossa força em potencial. [...] É tão

difícil descrever um geógrafo quanto é difícil definir a geografia [...] (SAUER, 1956 apud DUARTE, 2016, p. 76).

Em “A natureza do espaço”, Milton Santos apresenta as questões epistemológicas que o levaram a escrever a obra, deixando claro, ao mesmo tempo, o entendimento do espaço como objeto central da geografia:

Este livro resulta sobretudo de uma antiga insatisfação do autor diante de um certo número de questões. A primeira tem que ver com o próprio objeto do trabalho do geógrafo. A essa indagação, com frequência a resposta é buscada numa interminável discussão a respeito do que é geografia. Tal pergunta tem recebido respostas as mais disparatadas, raramente permitindo ir além de formulações tautológicas. Se não pelo que alguns geógrafos afirmam explicitamente, mas pelo que muitos praticam, a geografia é o que faz cada qual e assim há tantas geografias quanto geógrafos. Desse modo, à pergunta "o que é geografia", e a pretexto de liberdade, a resposta acaba por constituir um exercício de fuga. Discorrer, ainda que exaustivamente, sobre uma disciplina, não substitui o essencial, que é a discussão sobre seu objeto. Na realidade, o corpus de uma disciplina é subordinado ao objeto e não o contrário. Desse modo, a discussão é sobre o espaço e não sobre a geografia; e isto supõe o domínio do método (SANTOS, 2006, p. 10).

Ao longo dos mais de cem anos de trajetória da ciência geográfica, diferentes correntes e abordagens de pensamento foram desenvolvidas. Detalhar essa trajetória não é o objetivo deste modesto artigo. Outros trabalhos de maior fôlego deram conta desta tarefa e se tornaram basilares para a compreensão do desenvolvimento epistemológico da geografia. No entanto, é possível argumentar de forma sintética que a espacialidade dos fenômenos sempre esteve como objeto da ciência geográfica. O que variou bastante foram os métodos, objetivos e enfoques.

Gomes (2017) busca na filosofia de Kant as bases filosóficas para a noção de espaço utilizada na geografia clássica do século XIX. Na filosofia kantiana, espaço é uma condição a priori para a percepção. O significado original de espaço é intervalo. É porque existe espaço entre as coisas que podemos percebê-las como coisas separadas. Desta forma, a espacialidade é uma consciência que permite pensarmos a relação entre as coisas. Em outras palavras, podemos perceber algo, pois este algo está apartado de nós.

O texto de Kant publicado como “Geografia Física” (1802, 1ª edição em alemão) defende que: “Toda descrição do mundo e da Terra, se quer ser sistema, deve começar com a ideia de conjunto” (KANT, 1999 [1802] apud GOMES, 2017, p. 24). O filósofo prussiano quer dizer neste e em outros fragmentos do texto que as coisas poderiam ser examinadas e classificadas de acordo com a situação na qual aparecem, ou seja, em referência à posição que ocupam num conjunto, nas relações de vizinhança, distância,

em suma, pela situação espacial que possuem. Nessa forma de pensar, os dados deveriam ser obtidos pela observação e descrição para buscar vínculos e associações que se formem pela situação espacial. “A descrição é, por isso, o produto de uma forma de pensar, uma classificação física sistemática fundada segundo o espaço” (GOMES, 2017, p. 26).

Segundo Gomes (2017) essa noção kantiana aparece em toda a geografia clássica. O autor mostra com detalhes como a obra de Alexander Von Humboldt, muito mais do que relatos de viagens, tinham a preocupação em relacionar fisionomias de elementos naturais às suas localizações, posições e situações geográficas. Para representar seu raciocínio geográfico, Humboldt utilizava imagens que era verdadeiros sistemas de informação geográfica, ou, utilizando o conceito desenvolvido por Gomes (2017), “Quadros Geográficos”, que ofereciam elementos para uma forma de ver e de pensar os fenômenos organizados espacialmente.

Em alguns trabalhos de Ratzel no final do século XIX já era possível notar uma preocupação em passar da mera descrição à explicação e demonstrar os fatores para a difusão territorial de determinados elementos (GODOY, 2010). Ratzel fez uma geografia empírica, de observação e descrição, mas havia também uma preocupação de buscar explicações de síntese sobre a relação entre as condições naturais e a dispersão humana (MORAES, 2005).

Disseminou-se uma ideia de que, na primeira metade do século XX, a tradição francesa e regional da geografia, assim como a geografia cultural da escola de Carl Sauer - muito focada no conceito de paisagem - teriam colocado a busca pelas explicações espaciais em segundo plano, sendo meramente descrições de porções do espaço.

No caso da geografia regional de Vidal de La Blache, Gomes (2017) se contrapõe a estas críticas. As descrições regionais da geografia francesa não seriam meras listagens/inventários de elementos presentes na paisagem ou numa região. Seriam na verdade como narrações: Elementos seriam selecionados e organizados segundo critérios; noções importantes para o raciocínio geográfico como posição, planos, dispersão, morfologia seriam descritas de forma a “desenhar” um “quadro geográfico” fomentando um raciocínio espacial próprio da geografia. Gomes (2017) não nega que seja possível tecer críticas às limitações do método regional descritivo. No entanto, o autor argumenta que os textos descritivos desta corrente da geografia fomentam um modo de pensar que, tal qual mapas e outras imagens, está comprometido com a lógica da organização espacial de coisas e fenômenos.

A partir da década de 1950 a geografia voltou a ser valorizada declaradamente como uma “ciência espacial”. Inicialmente nos EUA, surgiram trabalhos que reforçavam dimensão espacial da superfície terrestre como objeto da geografia. Seria necessário o uso de técnicas estatísticas e formulações teórico-matemáticas para desenvolver um raciocínio espacial. Esquemas, modelos e padrões de organização, dispersão e expansão espacial eram construídos na chamada “geografia teórica” (GODOY, 2010).

Entre as décadas de 1960 e 1970 houve grandes embates entre a geografia teórica (quantitativa), a geografia cultural das percepções focada em subjetividades e a geografia crítica baseada no materialismo histórico-dialético.

No final dos anos 1960, quando as questões epistemológicas tornaram-se realmente um problema para a geografia, as discussões e as controvérsias sobre seus rumos estavam em pleno curso. As críticas sobre a relevância do objeto de estudo, sua definição e os meios para definir conhecimentos com o qualificativo de geográfico, faziam que a ideia de unidade científica ficasse cada vez mais distante (GODOY, 2010, p. 161-162).

Tanto a geografia teórico-quantitativa quanto as perspectivas humanistas foram desenvolvidas a partir da crítica ao empirismo descritivo da geografia de tradição regional francesa. A primeira valorizava o espaço enquanto condição abstrata, o segundo valorizava as análises subjetivas da espacialidade.

Uma das principais críticas que a geografia teórica recebia de autores adeptos do materialismo histórico era pelo fato da valorização de métodos matemáticos ter emergido em detrimento do entendimento do fator temporal. Essa concepção de espaço reduzia muito a capacidade de analisar as práticas socioespaciais que se dão no espaço, mas também no tempo. A obra de Soja (1993) traz estas críticas com clareza e defende uma relação entre espaço, tempo e ser, a partir da qual seria possível analisar as práticas socioespaciais dentro da lógica da Teoria Social Crítica de cunho marxista.

No já citado livro “Quadros geográficos. Uma forma de ver, uma forma de pensar”, como o título sugere, Gomes (2017) busca entender a Geografia para além de uma disciplina, mas como uma forma de pensamento. Pensar geograficamente compreenderia analisar os fenômenos a partir de perguntas fundamentais, buscando neles uma coerência e explicação para sua organização espacial. Segundo o autor “[...] o raciocínio que valoriza posições e relações entre lugares é aquilo que funda e dá qualidade à Geografia” (p. 101).

De acordo com Gomes (2017), a geografia enquanto ciência sempre se preocupou em explicar a espacialidade das coisas e fenômenos. Em outras palavras, “[...]”

a geografia é o campo de estudos que interpreta as razões pelas quais coisas diversas estão situadas em posições diferentes ou por que as situações espaciais diversas podem explicar qualidades diferentes de objetos, coisas, pessoas e fenômenos” (p.20). Ainda segundo o autor:

Explicar por que as coisas estão onde estão, porque são diferentes quando são encontradas em outras localizações, explicar graus de proximidade e distância, a posição, a forma e o tamanho envolvem um raciocínio bastante sofisticado. Infelizmente, nem sempre se reconhece nessas perguntas toda a complexidade enredada nesse jogo de posições e como isso demanda uma operação complexa de mobilização de elementos variados que atuam pela posição e não respeitam os estritos limites disciplinares estabelecidos (GOMES, 2017, p. 145).

Gomes (2017) deixa claro, baseando-se em uma profunda análise da história epistêmica da geografia, que essa forma de pensar a qual ele chama de raciocínio geográfico precisa conectar elementos muito diversos para responder a sua pergunta fundadora – por que isso está onde está? Mais uma vez, nas palavras do autor:

Em outras palavras, diríamos que a geografia é o campo de estudos que interpreta as razões pelas quais as coisas diversas estão situadas em posições diferentes ou porque as situações espaciais diversas podem explicar qualidades diferentes de objetos, coisas, pessoas e fenômenos. Trata-se de uma forma de construir questões, ou seja, a curiosidade de saber em que medida o sistema de localização pode ser um elemento explicativo (GOMES, 2017. p. 20).

Nas últimas duas décadas houve uma maior difusão da visão da geografia aqui defendida: Campo do conhecimento cujo interesse recai sobre a lógica da organização espacial de coisas e fenômenos.

Como bem analisa Duarte (2016) e Brooks, Graham e Fargher (2017), na década de 2000 um campo teórico interdisciplinar se desenvolveu fortemente nos países anglo-saxônicos tendo como foco o raciocínio espacial (*Spatial Thinking*). Envolvendo principalmente a geografia, mas também a matemática, psicologia cognitiva e engenharia, esse campo teve como grande pilar um relatório elaborado pelo Comitê de Apoio para Pensar Espacialmente (*Comitte on the Support for the Thinking Spattially*) do Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos (*National Research Council – NRC*), publicado em 2006 com o título: *Learning to Think Spattially: GIS as a support system in the K-12 curriculum*.

Este documento, com foco no currículo da educação básica dos EUA (tradicionalmente conhecido como K-12), se tornou referência para vários trabalhos, projetos e pesquisas sobre a relação entre *spatial thinking* e educação geográfica. Emerge

deste movimento algumas proposições curriculares e pedagógicas com foco no desenvolvimento de um raciocínio espacial.

É importante ressaltar, mesmo sem aprofundar tais questões, que o espaço geográfico, palco das práticas socioespaciais, não é sinônimo do espaço euclidiano - uma abstração matemática (SANTOS, 2006). Nesse sentido, ainda é necessário aprofundar as diferenças entre o raciocínio espacial e o que muitos autores têm chamado raciocínio ou pensamento geográfico.

Uma tentativa inicial de reflexão sobre estas questões, pode ser encontrada em Da Silva, Roque Ascenção e Valadão (2018). Estes autores esclarecem que o Raciocínio Espacial (*spatial thinking*) como defendido pelo relatório supracitado constitui uma habilidade cognitiva importante para o ensino de Geografia, no entanto, não são atributos isoladamente suficientes para um raciocínio ou pensamento realmente geográfico. Para os autores:

[...] o Pensamento Espacial está de fato presente em todo 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 [...]. Como proposto no Learning to Think Spatially: GIS as a Support System in the K-12 Curriculum (NRC, 2006), entendemos que localizar, descrever, inferir, analisar são exercícios cognitivos imperativos ao Raciocínio Geográfico. Mas, para nós, essas ações somente se concretizam como geográficas quando vinculadas à compreensão das Práticas Espaciais (DA SILVA, ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2018, p. 41).

Se concordamos que a geografia é uma forma de raciocinar sobre a realidade, a geografia escolar deve ser capaz de contribuir para que crianças e adolescentes desenvolvam tal competência. A seguir, apresentaremos uma reflexão a respeito da necessária relação entre raciocínio geográfico e educação.

Raciocínio geográfico nas escolas

Convergindo com ideias citadas anteriormente neste artigo, Martins (2018) defende que para o desenvolvimento do raciocínio geográfico nas escolas são necessárias duas condições: 1) Os docentes devem ter autonomia para construir currículos locais a partir dos conhecimentos geográficos prévios trazidos pelos estudantes. 2) As atividades de pensamento espacial devem ser pautadas em situações-problema reais que aflijam os estudantes e a comunidade escolar como um todo. Nas palavras da autora:

Mais do que ensinar conteúdos geográficos, os professores devem educar as pessoas geograficamente, desenvolvendo o pensamento geográfico. É refletindo sobre os principais problemas sociais e ambientais, com foco no desenvolvimento espacial e problemas cotidianos dos alunos que podemos desenvolver o pensamento geográfico (MARTINS, 2018, p. 208, tradução nossa).

Felizmente, nas últimas duas décadas autoras brasileiras da área de Educação Geográfica têm desenvolvido reflexões neste sentido, entre as quais podemos citar Lana Cavalcanti, Sonia Castellar e Helena Callai.

Num sentido muito próximo do trazido por Martins (2018), Lana Cavalcanti (2012) defende que:

Direcionar os conteúdos por questionamento é uma abordagem peculiar, que difere daquela que apenas apresenta as características de um objeto. Nesse encaminhamento, não está a preocupação de explorar todos os aspectos do fenômeno, mas está subjacente uma abordagem, um modo de pensar, a respeito de algo, um raciocínio, uma maneira de pensar geograficamente, um raciocínio geográfico (p. 135).

Em outro artigo, a mesma autora argumenta:

O trabalho de educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam [...]. O raciocínio espacial é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são práticas socioespaciais. As práticas sociais cotidianas são espaciais, pois elas têm um componente espacial que ao mesmo tempo em que movimenta essa prática sofre as suas consequências; ou seja, há, nesse entendimento, um movimento dialético entre as pessoas em geral e entre elas e os espaços, formando espacialidades. [...] Por outro lado, a complexidade do espaço geográfico global é de compreensão mais difícil para o cidadão, necessitando para isso de referências mais genéricas e sistematizadas, para além das referências cotidianas. O ensino de Geografia tem a finalidade de trabalhar essas referências na escola, as mais genéricas e sistematizadas em contato com as cotidianas (CAVALCANTI, 2002, p. 13).

A tradicional dificuldade de definir a geografia (esperamos que em vias de superação), a grande variedade de correntes de pensamento e, ao mesmo tempo, a recente convergência de estudos que defendem a revalorização do raciocínio espacial, podem ser observados quando analisamos os documentos oficiais que norteiam os currículos da educação básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados nos anos finais da década de 1990 não definiam em nenhum momento do que trata a geografia, quais seus objetos e objetivos. O documento apresenta um “ecletismo epistemológico” ao misturar diferentes concepções de geografia e, na opinião do autor, isso compromete toda a coerência

teórico-metodológica deste que foi por tantos anos o documento curricular mais importante do país.

Já a recente Base Nacional Curricular Comum (BNCC), alvo de grandes polêmicas e justificadas críticas, apresenta uma maior clareza em relação à concepção de geografia, sobretudo nas seções que tratam dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que entrou em vigor em 2017 e que servirá como indutor para a elaboração de currículos para diversas redes de ensino do país.

No documento, os termos “pensamento espacial” e “raciocínio geográfico” aparecem frequentemente nos textos sobre o componente curricular Geografia. Há ainda uma tentativa de definir princípios para construção do raciocínio geográfico a partir do pensamento espacial (analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem).

O trecho a seguir ressalta a importância dada ao estudo das questões espaciais:

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciências, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança, etc. (BRASIL, 2017, p. 359).

O documento ainda ressalta:

Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 360-361).

Faz-se necessário refletir criticamente acerca dos limites de uma proposta curricular nacional em um país tão extenso e diversificado como o Brasil. No entanto, no bojo da discussão deste artigo, podemos reconhecer a inovação positiva desta política pública curricular no campo específico de geografia. Isto porque, pela primeira vez, um

documento com esta finalidade e importância traz claramente a noção da geografia como uma forma específica de ver e pensar o mundo através do que autores contemporâneos estão chamando de raciocínio (ou pensamento) geográfico.

Outro caminho fundamental para o desenvolvimento do raciocínio geográfico na Educação Básica é através das representações espaciais, de forma mais específica, os mapas. Gomes (2017) reconhece a Geografia como uma ciência com uma forte tradição visual. Mais do que uma representação, as imagens teriam o papel de apresentar o real segundo certos critérios e escolhas, oferecendo inúmeras possibilidades de leitura, conexão e análise. Tais imagens fariam parte de um imaginário geográfico produtor de quadros que, tal como propõe o título da obra, ofereceriam “uma forma de ver, uma forma de pensar” os fenômenos espaciais.

Para Gomes (2017), os mapas têm sido frequentemente apontados como “um instrumento base da ação de pensar geograficamente. Por esse motivo é concebido como imagem-padrão para exprimir as características geográficas dos fenômenos” (p. 36).

Um mapa é um quadro geográfico que representa uma superfície espacial e a localização e extensão de elementos nela inseridos. Um mapa também pode indicar conexões entre diferentes elementos que compartilham uma mesma superfície e podem ser classificados de acordo com diversas variáveis. Gomes argumenta que o mapa é um tipo de “quadro geográfico”, mas não o único. Fotos, imagens em geral, croquis, desenhos, esquemas e até descrições textuais (como as da geografia “la blachiana”) podem ser tipos de “quadros geográficos” que fomentam um raciocínio próprio da geografia

A tese de Duarte (2016) analisa profundamente a importância da cartografia escolar para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e argumenta sobre a subutilização dos mapas na geografia escolar. Segundo Duarte (2016), “uma disciplina que se define, tanto no campo acadêmico como no escolar como associada a espacialidade dos fenômenos, subutiliza uma das mais poderosas ferramentas de representação espacial, quando se trata de formar cidadãos do país” (p. 22).

Duarte recupera uma citação de Paulo Cesar da Costa Gomes, para quem a geografia tem subutilizado ou até relegado a observação como parte do método de investigação científica. O autor especialista em epistemologia e história do pensamento geográfico ressalta que:

Nos anos mais recentes, no entanto, este procedimento foi aos poucos sendo relegado e passou a ser malvisto, como se a observação nada pudesse nos ensinar. Atualmente a tendência mais valorizada é criar quadros teóricos cada vez mais complexos e enfeitado

de muitos novos conceitos e expressões sem que isso mantenha qualquer correspondência necessária com um quadro de análise empírico. Por isso as imagens perderam seu lugar como elementos de análise; no máximo elas são tomadas como exemplos, meras ilustrações de propósitos autônomos, gerados independentemente de qualquer observação (GOMES, 2013, p.9 *apud* DUARTE, 2016, p. 23).

Da Silva, Roque Ascenção e Valadão (2018) constataram uma grande dificuldade de professores iniciantes de geografia na construção de raciocínio espaciais complexos a partir de representações cartográficas. Para os autores “é premente a superação da transmissão de conteúdos fragmentados que, pouco ou nada, contribuem para que os educandos compreendam as práticas espaciais” (p. 37).

Ainda segundo Da Silva, Roque Ascenção e Valadão (2018), para as representações cartográficas fomentarem o desenvolvimento do raciocínio espacial, o trabalho com cartografia escolar deve ir “além da mera localização e identificação da distribuição de um dado componente espacial. Os mapas, em seu sentido didático, deveriam ser incorporados como caminhos para a construção e expressão do raciocínio geográfico” (p. 37).

Duarte (2016), convergindo com diversos autores da área de cartografia escolar, desenvolve a tese de que se o objetivo da educação geografia é desenvolver o raciocínio geográfico, o mapa deve deixar de ser utilizado apenas como uma ilustração ou para a mera localização de elementos. Seria fundamental pautar a metodologia da cartografia escolar na “compreensão das operações cognitivas que envolvem o entendimento de fenômenos espaciais com forte conteúdo geográfico” (p.27).

Considerações finais

Entender a essência disciplinar da geografia é condição para uma Educação Geográfica que tenha significado para os estudantes e que realmente fomente uma interpretação crítica da realidade. Este artigo, focado numa revisão teórica e bibliográfica, pretende ser uma modesta contribuição aos recentes estudos que buscam clarificar a importância da geografia como uma forma específica de ver e pensar a realidade, com enfoque na lógica da distribuição espacial das coisas e fenômenos.

As reflexões levantadas por este artigo através da contribuição de diversos autores que vêm se dedicando ao tema, fazem emergir novas questões e demandas de pesquisa, entre as quais: As diferenças, delimitações e complementaridades entre Pensamento Espacial (Spatial Thinking) e Raciocínio ou Pensamento Geográfico; o desenvolvimento da cartografia escolar como ferramenta/instrumental que fomente o raciocínio geográfico;

os desafios para a formação de professores com uma sólida Identidade Disciplinar Docente (Brooks, 2019), entre muitas outras possíveis questões.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Verão Final. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 14 ag. 2020.

BROOKS, C. A relação entre a “expertise” da disciplina escolar e da ciência de referência. In: ROCHA, A. A; MONTEIRO, A. M.; STRAFORINI, R.. **Conversas na escada: currículo, docência e disciplina escolar**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

BROOKS, C.; BUTT, G.; FERGER, M. (eds.). **The Power of Geographical Thinking**. International Perspectives on Geographical Education Series. UGI. Cham: Springer. 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Concepções teóricas e elementos da prática de ensino de Geografia. In:_____. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.

DA SILVA, Patrícia Assis; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. **Boletim Paulista de Geografia**. v. 99, 2018, p.34-51.

DUARTE, Ronaldo Goulart. **Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no segundo segmento do Ensino Fundamental**. 2016. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GODOY, Paulo R. Teixeira (org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em geografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos**. Uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

LAMBERT, D.. **Collecting our thoughts: school geography in retrospect and prospect**. Geography, v. 98, n. 1, p. 10-17, 2013.

MARTINS, F. Teaching to Develop Geographical Thinking. In: BROOKS, C.; BUTT, G.; FERGER, M. (eds.). **The Power of Geographical Thinking**. International Perspectives on Geographical Education Series. UGI. Cham: Springer. 2017. 238p. Cap. 14, p.199-209. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/314156055_Geographic_Education_for_Sustainability_Developing_a_Bi-national_Geographical_Thinking_Curriculum>. Acesso em: 2 abr. 2018.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: Pequena História Crítica**. 20. ed., São Paulo: Annablume, 2005.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira e VALADÃO, Roberto Célio. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 05-23, jul./dez., 2017

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

Recebido em 02 de abril de 2021.

Aceito para publicação em 21 de julho de 2021.

