Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

FUNDAMENTOS DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA BRASILEIRA

Carolina Machado Rocha Busch Pereira
carolinamachado@uft.edu.br

Professora Associada do Curso de Geografia da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6296-0096

Sonia Maria Vanzella Castellar
smvc@usp.br

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6071-748X

RESUMO

A tese central deste artigo é refletir sobre a relevância do campo epistemológico da ciência geográfica para o ensino, destacando a importância de seus fundamentos teórico-metodológicos na compreensão das dinâmicas sociais em um mundo em constante transformação. Além disso, contextualiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma política pública voltada à promoção da equidade e igualdade de acesso universal ao conhecimento geográfico. Partindo de uma análise histórica e epistemológica, o texto resgata contribuições de autores clássicos da Geografia para consolidar a compreensão sobre o raciocínio geográfico e refletir sobre seus princípios fundamentais na educação geográfica. O percurso metodológico, de natureza qualitativa e reflexiva, envolve o estudo de obras clássicas da Geografia para identificar os princípios do raciocínio geográfico e discutir sua relevância para o ensino da disciplina. Esse raciocínio emerge das conexões realizadas pelo sujeito com o mundo que o cerca, por meio de um vocabulário conceitual específico, fortalecendo o conhecimento geográfico no currículo.

PALAVRAS-CHAVE

Fundamentos teóricos e metodológicos; Ensino de Geografia; Professores; Formação docente inicial.

FUNDAMENTOS DE RAZONAMIENTO GEOGRÁFICO Y EDUCACIÓN GEOGRÁFICA BRASILEÑA

RESUMEN

La tesis central de este artículo es reflexionar sobre la relevancia del campo epistemológico de las ciencias geográficas para la enseñanza, destacando la importancia de sus fundamentos teórico-metodológicos en la comprensión de las dinámicas sociales en un mundo en constante transformación. Además, contextualiza la Base Curricular Común Nacional (BNCC) como una política pública orientada a promover la equidad y el acceso universal igualitario al conocimiento geográfico. A partir de un análisis histórico y epistemológico, el texto rescata aportes de autores clásicos de la Geografía para consolidar la comprensión del razonamiento geográfico y reflexionar sobre sus principios fundamentales en la educación geográfica. El camino metodológico, de carácter cualitativo y reflexivo, implica el estudio de obras clásicas de Geografía para identificar los principios del razonamiento geográfico y discutir su relevancia para la enseñanza de la materia. Este razonamiento surge de las conexiones que realiza el sujeto con el mundo que lo rodea, a través de un vocabulario conceptual específico, fortaleciendo los conocimientos geográficos en el currículo.

PALABRAS CLAVE

Fundamentos teóricos y metodológicos; Enseñanza de Geografía; Maestros; Formación inicial del profesorado.

FUNDAMENTALS OF GEOGRAPHIC REASONING AND BRAZILIAN GEOGRAPHIC EDUCATION

ABSTRACT

The central thesis of this article is to reflect on the relevance of the epistemological field of geographic science for teaching, highlighting the importance of its theoretical-methodological foundations in understanding social dynamics in a world in constant transformation. Furthermore, it contextualizes the National Common Curricular Base (BNCC) as a public policy aimed at promoting equity and equal universal access to geographic knowledge. Starting from a historical and epistemological analysis, the text rescues contributions from classic Geography authors to consolidate the understanding of geographic reasoning and reflect on its fundamental principles in geographic education. The methodological path, qualitative and reflective in nature, involves the study of classic works of Geography to identify the principles of geographic reasoning and discuss their relevance for teaching the subject. This reasoning emerges from the connections made by the subject with the world around him, through a specific conceptual vocabulary, strengthening geographic knowledge in the curriculum.

KEYWORDS

Theoretical and methodological foundations. Teaching Geography. Teachers. Initial teacher training.

Introdução

A Geografia, como ciência que estuda o espaço geográfico e suas dinâmicas, possui um papel essencial na formação de cidadãos críticos e conscientes em um mundo de rápidas transformações. No Brasil, a organização curricular da Educação Básica tem passado por mudanças significativas, especialmente após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas transformações refletem disputas conceituais e epistemológicas sobre o lugar e o papel do conhecimento geográfico na formação educacional. Nesse cenário, torna-se urgente refletir sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia e como eles podem contribuir para uma educação que privilegie o acesso equitativo ao saber geográfico.

O objetivo deste artigo é analisar de que forma a Geografia e seu estatuto epistemológico foram estruturados no currículo da Educação Básica no Brasil, buscando resgatar os fundamentos essenciais da ciência geográfica para a educação geográfica. Este movimento visa assegurar o acesso ao conhecimento geográfico e às suas representações fundamentais, contribuindo para uma formação educacional de qualidade.

A tese central deste estudo é destacar a força do campo epistemológico da Geografia para o ensino, demonstrando a importância de seus fundamentos teórico-metodológicos para a compreensão da realidade. Também se contextualiza a BNCC como uma política de Estado voltada à promoção de equidade e ao acesso universal ao conhecimento geográfico.

O processo de construção da BNCC, concluído em 2018, foi marcado por intensos debates que se estenderam de 2013 a 2018, envolvendo múltiplos atores e instituições. O documento passou por três versões, audiências públicas e seminários, com a participação de pesquisadores de diversas universidades e o grupo de redatores (tanto os envolvidos na primeira versão, como os autores e revisores que concluíram o documento). O cerne dessas disputas estava menos nas teorias do currículo e mais nas concepções epistemológicas da Geografia.

Por fim, o artigo explora o vocabulário geográfico (Roberts, 2023) como elemento central para a educação geográfica. Para que os estudantes possam pensar e raciocinar geograficamente, é indispensável a utilização de uma linguagem conceitual própria da Geografia, que articule termos específicos com os conteúdos e as práticas pedagógicas. Assim, torna-se fundamental que o ensino de Geografia seja pautado em seu estatuto epistemológico, ao qual nos dedicaremos no decorrer do presente texto.

O contexto da política educacional no Brasil

O projeto de construir um currículo nacional para todo o Brasil não é recente, começou a ser gestado na Constituição de 1988 e teve um segundo momento de fortalecimento, talvez o mais importante, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. O Brasil é um país federativo que se encontra em sua sétima constituição.

> Entende-se que o federalismo é uma forma política que une a sociedade e seu uso do território em busca de igualdades política, social e econômica preservando suas heterogeneidades [...] o Estado Federal é fruto da união de diversas unidades, representadas pelos interesses dos sujeitos sociais, que tem o intuito de organizar o que é comum a todos, porém sem o direito de subtrair os interesses e particularidades de cada unidade. (Carloto, 2017, p. 17)

A organização político administrativa no Brasil é realizada a partir de três níveis previstos na Constituição: a união, o estado e o município.

> Não há nenhum país federalista com a mesma estrutura e funcionamento: há federações com forte centralização do poder no governo federal enquanto outras têm forte descentralização; algumas são presidencialistas e outras parlamentaristas. Há federações que adotam o regime proporcional e outras o majoritário na forma de representação política; algumas com a presença de dois partidos e outras com diversos partidos políticos no país. (Carloto, 2017, p. 24)

Com essa lógica, segundo o artigo 208 da Constituição (Brasil, 1988), é dever do Estado, garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. A Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, prevê a obrigatoriedade do Ensino de 4 a 17 anos, ampliando a Educação Básica até o Ensino Médio, de maneira a assegurar formação comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (Brasil, 1988).

É a partir deste artigo constitucional que se prevê no Brasil, desde 1988, a consolidação de um currículo nacional, em outros termos a criação de uma Base Nacional Comum Curricular, que prevê os conteúdos mínimos para a educação básica. De acordo com a Constituição Brasileira o objetivo da existência da Base Nacional Curricular é dar referências nacionais, a partir dos quais serão fixados conteúdos mínimos para a educação básica.

Os documentos normativos da educação brasileira, posteriores a Constituição Federal, também asseguraram o currículo nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9394/1996), que previa no artigo 9 a necessidade de estabelecer,

em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. (Brasil, 1996)

O Plano Nacional de Educação que determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para o período de 2014 a 2024, menciona a necessidade de ampliação da qualidade e igualdade da educação brasileira e como estratégia a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação inter-federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem como foco no desenvolvimento dos estudantes para cada ano da educação básica, respeitada a diversidade regional, estadual e local, conforme pacto federativo estabelecido na Constituição. (Brasil, 2014).

O governo brasileiro elaborou na década de 1990 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que a partir de 1996 passou a ser referência para orientar os currículos estaduais e, em grande medida, orientaram os sistemas de avaliação e, sobretudo os livros didáticos, que se constituíam naquele momento em currículos. (Carlos e Oliveira, 1999)

A década de 1990 é marcada no Brasil pela consolidação dos sistemas de avaliação educacional, quando inúmeras iniciativas deram forma a um sistema eficiente e robusto de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, tais como: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o Exame Nacional de Cursos – ENC, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – Enade, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – Enceja, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb.

Ainda em 1997 inicia-se a avaliação dos livros didáticos com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com o intuito de melhorar a qualidade da educação e, também, consolidar a proposta dos PCN. Durante quase 20 anos, os PCN, foram a base das estruturas curriculares dos Estados brasileiros (Galian, 2014; Sposito, 2006). O que era ensinado nos livros didáticos nem sempre encontravam correspondência com os sistemas de avaliação, e além desse problema, que em si já é bastante sério e complexo, tivemos outro problema que foi o aumento da desigualdade de acesso ao conhecimento escolar entre as escolas públicas e privadas, e o acesso ao ensino superior (Libâneo, 2016; Saviani, 2008).

Não obstante, as escolas privadas foram com muito mais celeridade adequando-se aos sistemas de avaliação e produzindo seus currículos a partir das avaliações nacionais. Portanto identificou-se que a ausência de uma Base Nacional Comum

Curricular, como política norteadora dos currículos, poderia aprofundar ainda mais as desigualdades no acesso ao conhecimento no país, visto que nem todos os jovens e crianças teriam a garantia de um currículo comprometido com a qualidade, a equidade e a igualdade ao acesso ao conhecimento escolar em todo o país.

A BNCC foi iniciada em 2015 e finalizada em 2018, num período permeado por muitos conflitos políticos, trocas de ministros e, redatores de cada componente curriculares. O processo foi marcado por um golpe do Congresso Nacional na democracia e a usurpação do cargo da presidenta Dilma Russef. A reforma do ensino médio no Brasil foi finalizada em 2018, contudo desde 2013, inicia-se os primeiros seminários de discussão e avaliação para o processo de reformulações do Ensino Médio, com base no projeto de lei 6840-A, durante o governo ilegítimo Temer, em um contexto de golpe político-jurídico-midiático[1] de Estado. Nesta conjuntura, a reforma do ensino médio foi imposta de forma autoritária por meio de Medida Provisória.

Em um contexto político conturbado, o projeto de elaboração de um currículo norteador para a educação brasileira, empreendido pelo Estado (e não por um governo), teve três versões ao longo de quatro anos e passaram pelo Ministério da Educação, seis diferentes ministros, tendo sido concluído o processo com a homologação do documento no Conselho Nacional de Educação em 2018 (Brasil, 2018).

Considerando o marco regulatório da política educacional brasileira, a BNCC deve ser um documento norteador para a elaboração dos currículos, para um país que busca preservar heterogeneidades regionais e locais, mas também contribuir para a diminuição das inúmeras desigualdades territoriais a partir da educação.

Ao colocar em debate a organização e uma base nacional constituiu-se um pacto político entre diferentes entes da federação na busca por uma educação nacional, a partir de um projeto fundamentado nos princípios constitucionais de igualdade, equidade, solidariedade, mas preservando as especificidades de cada lugar/região/estado de maneira democrática, assegurando o direito aos estados e municípios de elaborarem seus próprios currículos em alinhamento com a base nacional que passou a ser o documento que alinha os exames de larga escala, a avaliação dos livros didáticos e a orientação e normatização da educação nacional.

[1] Termo utilizado por Jessé Souza, para maior aprofundamento consultar: SOUZA, J. A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

A Geografia na Base Nacional Comum Curricular: apontamentos para a educação geográfica

Durante o processo de elaboração da BNCC permitiu-se trazer para o debate do grupo de redatores do Ministério da Educação, a importância e a relevância da Geografia no currículo da educação básica, a partir dos fundamentos basilares do estatuto epistemológico da ciência geográfica e as representações e, não a partir de correntes teóricas, isto porque entendia-se que as correntes teóricas-metodológicas não se configuram como estatuto epistemológico da Geografia. Os fundamentos da ciência geográfica é que formam o estatuto epistemológico e estes podem ser trabalhados e operados por diferentes correntes tais como: pós-estruturalistas, pós-críticas, decoloniais, fenomenológicas entre outras. Dedicar-se a uma Geografia marxista, positivista ou fenomenológica (para citar apenas essas três correntes) não deveria alterar o estatuto científico. Em outras palavras o objetivo de resgatar os fundamentos basilares da ciência geográfica não foi apenas para reafirmar uma leitura geográfica de mundo, mas, principalmente, dar centralidade ao que de fato tem importância e é imutável, que são os princípios, categorias e conceitos da ciência geográfica.

Em que pese esse debate sobre os fundamentos do estatuto geográfico não seja algo novo (Ritter, [1833] 2018; Hartshorne, 1978, La Blache, 2001; Ratzel, 1988, 2019; Lacoste, 1976), é fato que reunir as categorias de análise, conceitos e os princípios geográficos que constituem o Estatuto Epistemológico da Geografia se faz pela primeira vez na educação geográfica brasileira na BNCC (Brasil, 2018).

Para o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), a BNCC está organizada, em todos os componentes curriculares, em unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e competências. com objetos de conhecimento.

A BNCC define um conjunto de competências e habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprias dos componentes curriculares. As operações de identificação, localização, comparação, organização, análise, interpretação, diferenciação e compreensão de um dado objeto, evento ou fenômeno do conhecimento, visam estimular e criar situações que favoreçam reflexões sobre as transformações da sociedade, buscando contribuir com a compreensão da realidade.

É importante, lembrar que não há hierarquia nas competências nem tampouco nas habilidades para se estudar Geografia na educação básica. Os objetos de conhecimento derivam das habilidades em harmonia e relação com as competências específicas. As habilidades e os objetos de conhecimento podem ser articulados com as categorias da

área, a partir das competências que possibilitam tratar dos fatos e eventos das situações geográficas.

No ensino médio a BNCC está organizada por área de conhecimento, sendo a Geografia parte da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas[2], juntamente com a Filosofia, História e Sociologia, sendo estruturada em categorias, tratadas de maneira interdisciplinar como: território, natureza, cultura, trabalho, fronteira e sociedade.

A BNCC, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica – de forma progressiva e por áreas de conhecimentos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

A perspectiva da educação geográfica na BNCC procura contribuir para o adensamento de conhecimentos sobre a participação do estudante no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a formação dos mesmos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação ética, responsável, crítica e orientada por valores democráticos (Pereira, 2018; Castellar, 2017, 2019).

A preocupação central na elaboração da BNCC foi organizar sistemas conceituais e temáticos a partir da premissa do raciocínio geográfico, e isso, altera o sentido do processo de ensino-aprendizagem em Geografia praticado até então no Brasil, pois tal centralidade rompe com a dicotomia entre Geografia Física versus Geografia Humana na geografia escolar. Compreendemos que destacar o raciocínio geográfico como objetivo da educação geográfica é não apenas superar as dicotomias históricas da ciência geográfica, mas é dar sentido ao saber científico que permite desenvolver análises e leituras de mundo pelo estudante (Pereira, Castellar e Lima, 2023).

Quando o foco é a aprendizagem, garantindo aos estudantes um conhecimento poderoso, com práticas pedagógicas consistentes estimula-os a serem criativos, críticos, comunicativos e empáticos, cumprindo o papel da escola, enquanto espaço integrador de conhecimento, a geografia ganha sentido e significado para compreenderem processos, lerem fenômenos e eventos reais.

Há de se destacar que o foco quando na aprendizagem, requer um ensino potente, com estratégias didáticas que deem significado ao conteúdo, tendo no processo de ensino o estudante como protagonista da construção do seu próprio conhecimento.

[2] A organização do currículo do ensino médio por áreas se deu em razão da alteração da lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais, definindo uma nova organização curricular entre outras alterações.

Desta forma, uma educação geográfica orientada pela ideia de levantar hipóteses, identificar e resolver problemas com base em situações reais, estimula-se argumentos sobre elas, possibilitando o desenvolvimento do raciocínio geográfico (Pereira, 2018; Castellar, 2017, 2018, 2019; Ascenção & Valadão, 2014; Duarte, 2018).

Assim, a análise das distintas lógicas que influenciam o uso do território e a distribuição e ocupação dos objetos se faz necessário para que o estudante se aproprie de uma série de noções, habilidades, conceitos, valores, atitudes, conhecimentos e informações, básicos para a leitura complexa e integrada sobre o mundo, estimulando um modo de entender a geografia, construído um raciocínio: o raciocínio geográfico.

E a educação geográfica, a partir da nossa compreensão, deve ir para além de se ocupar em ensinar conteúdos geográficos, deve ajudar o estudante a construir um percurso de aprendizagem permeado pela problematização da realidade afim de elaborar argumentos e organizar ideias que fundamentam análises sobre os diferentes usos dos territórios, e as relações entre as pessoas (ações) e objetos.

Dentre as teorias sobre o processo de argumentação já propostas no âmbito das ciências humanas em geral, encontramos algumas definições que o associam ao raciocínio. Para Fisher (2008) argumento é uma cadeia de raciocínio "[...] raciocinar ou argumentar a favor de algo consiste em oferecer fundamentos ou razões a favor de conclusões, e as razões são apresentadas a fim de sustentar, justificar, estabelecer, provar ou demonstrar a conclusão (Fisher, 2008, p. 254). Toulmin (2001) sobre a teoria da argumentação ressalta que o cotidiano é permeado pela argumentação. Opiniões, posições, enunciados variados, representam um conjunto de crenças, valores, representações de mundo permeiam situações argumentativas do sujeito e nem sempre se constitui em estruturas argumentativas coerentes. Na obra "Os usos do argumento", Toulmin (2001) afirma que o propósito da sua investigação é levantar problemas sobre a lógica argumentativa e defende que toda argumentação científica deve ter fundamentos basilares do campo científico. Para ele, o argumento é como um organismo que possui uma estrutura e processos fisiológicos que a sustentam.

Assim como Straforini (2018, p. 177) acreditamos que

> [...] a presença da Geografia na escola enquanto a disciplina capaz de possibilitar leituras reflexivas e críticas do mundo, ou ainda, capaz de formar o 'cidadão crítico-transformador' deriva do próprio movimento de constituição da Geografia enquanto conhecimento científico que busca, em última instância, desvelar as condições ou as 'construções lógicas do presente.

Contudo, para que haja argumento, além do conhecimento científico geográfico é preciso operar com o sistema lógico de pensamento capaz de sustentar um raciocínio complexo para analisar uma situação geográfica. Desse modo, para tratar da Geografia escolar é necessário analisar o sentido da ciência geográfica, seu objeto de estudo e de que maneira as diferentes situações geográficas analisadas e estudadas podem-se ser articuladas com o estatuto epistemológico dessa ciência.

Procura-se dar uma especificidade ao conteúdo e mostrar *como, por que, para quê e para quem* deve-se ensinar Geografia. Um ponto a ser destacado é o de compreender a realidade tal como ela se apresenta, a partir dos objetos técnicos, e as relações e conexões dos mesmos com suas funções e localizações. Significa dizer que se trata de subsidiar análises geográficas que permitam desvendar, com base em seus atributos locacionais, o porquê da ocorrência de determinados eventos. Ou seja, compreender por que os objetos e as ações são como são, e estão onde estão? (Gomes, 2017; Santos, 1985, 1996, 2017; Lacoste, 1976).

A cartografia, entendida como linguagem da Geografia, é apresentada na BNCC como uma unidade temática, *Representações e Pensamento Espacial,* com habilidades específicas, mas, também, é uma unidade que pode ser compreendida como tema transversal posto que é um conteúdo indissociável dos objetos de conhecimento da Geografia e não mais como bloco temático ou unidade de conteúdos ensinado apenas no 6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio.

Ainda que a cartografia escolar esteja no centro das preocupações do campo do ensino de geografia há mais de quarenta anos, até hoje os estudantes apresentam problemas básicos de compreensão dessa linguagem, sobretudo por considerá-la um conteúdo à parte da Geografia. E a ênfase na cartografia e nas representações é fundamental, uma vez que não é possível compreender os usos dos territórios sem relacioná-lo com o sistema de localização e um tipo de representação.

A cartografia, presente na BNCC, como unidade temática, desde os anos iniciais, reforça a proposta da alfabetização cartográfica e, por meio das representações, será possível desenvolver atividades que considerem inclusive os princípios da geográfica: analogia, causalidade, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem, mas também pelas categorias e conceitos do pensamento geográfico: lugar, território, região, natureza, paisagem, cotidiano, escalas, entre outros que promovem a compreensão do espaço geográfico, associados à linguagem cartográfica (Castellar, Pereira, Guimarães, 2021).

A BNCC considera que a dimensão pedagógica é fundamental para a sua implementação, e é justamente este um dos maiores desafios para o professor: a mudança da cultura das práticas docentes na sala de aula. Por isso defendemos a ideia de que os professores precisam ser estimulados para terem uma vida intelectual, calcada no repertório indissociável entre o estatuto epistemológico e as metodologias e estratégias didáticas.

Os fundamentos do raciocínio geográfico

A educação geográfica deve ser uma possibilidade para os estudantes ao longo da educação básica compreender o mundo em que se vive a partir de relações multiescalares: do local ao global, do mundo ao lugar, em diferentes temporalidades. Uma aprendizagem geográfica ao longo da educação básica deve ser pautada pela busca de compreender os usos do território. Espera-se que os estudantes possam responder questões que derivam do estatuto epistemológico da ciência geográfica: porque as coisas estão onde estão e são como são.

O raciocínio geográfico é mobilizado a partir de uma situação geográfica que problematiza a realidade e procura responder o porquê as coisas estão onde estão e são como são. A reflexão sobre o raciocínio geográfico é relevante para a educação geográfica uma vez que busca superar a mera descrição do tripé N-H-E (Natureza, Homem e Economia). A descrição é parte de uma análise, mas o raciocínio geográfico se efetiva a partir de uma articulação mais complexa. Segundo Castellar e Paula (2020) o raciocínio geográfico é uma forma de pensamento da Geografia que se constitui pela amálgama de cinco campos do conhecimento: 1) representação espacial; 2) conceitos de relações espaciais, 3) processos cognitivos, 4) categorias e princípios geográficos e 5) situação geográfica.

Há na BNCC uma progressão cognitiva de aprendizagem, que não significa a retomada ou defesa do currículo organizado em círculos concêntricos.

Straforini (2004) aponta que o ensino de Geografia não deveria estar pautado nos círculos concêntricos, que inicia o estudo geográfico pelo todo ou pela parte, mas, deveria compreender todas as dimensões escalares e temporais, dado que no lugar de convivência da criança (a realidade concreta) está o global.

Os círculos concêntricos foi a base da metodologia de ensino-aprendizagem na qual as relações entre os fenômenos deveriam ser mediadas pela dimensão do real que

determinavam as explicações sobre os lugares partindo do eu, para a família, para a escola, para o bairro, município, Estado, Brasil, e, por fim para o mundo.

Cabral, Cecim e Straforini (2021) ao analisarem materiais didáticos e documentos curriculares no período de 100 anos (1920/2020), revelam como as metodologias de ensino pautadas nos 'círculos concêntricos' e no 'método dedutivo-indutivo' de construção do conhecimento escolar estiveram presentes ao longo da consolidação da geografia escolar. Segundo os autores a BNCC é o primeiro documento que organiza um modo de se pensar espacialmente por meio do raciocínio geográfico, buscando superar o modelo de círculos concêntricos.

Nos Anos Iniciais, a Geografia é apresentada com ênfase no estudo dos lugares de vivência, nas noções de pertencimento, localização, orientação, ordenamento a partir do lugar do estudante bem como das experiências de vivência, mas sem perder a referência de outras escalas. O global encruza o local nas habilidades indicadas desde o início da escolarização. Nos Anos Finais, a perspectiva de análise e leitura do mundo se amplia e complexifica buscando compreender e explicar o cenário global em suas inter-relações político-econômicas, sociais, ambientais e culturais em diferentes escalas (espaciais e temporais), neste caso, sem perder referências com as escalas locais.

E no ensino médio, considerando que a educação geográfica do ensino fundamental apresentou aos estudantes os códigos e o vocabulário da Geografia, entendidos como conceitos, categorias e princípios, e introduziu o estudante no mundo das representações e linguagens, compreendemos que cabe a esta última etapa da educação básica, o aprimoramento e refinamento do raciocino geográfico frente as questões da realidade que se impõe ao mundo e que podem ser percebidas nos lugares.

Espera-se que o estudante possa desenvolver o raciocínio geográfico estabelecendo relações e conexões espaciais que permitam compreender os padrões e arranjos espaciais e o porquê das ações e dos objetos, procurando responder onde estão, como são, e, porque estão onde estão, e são como são.

Dessa forma, a Geografia, como propõe Santos (2017) deve estar atenta para analisar a realidade social com base em sua dinâmica territorial, a partir de conceitos que permitam a compreensão da indissociabilidade entre objetos e ações. Para Milton Santos, o objeto de estudo da Geografia é o espaço geográfico compreendido como "um conjunto indissociável, solidário e, também, contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações". (Santos, 2017, p. 68)

Os objetos são compreendidos como toda materialidade produzida pelos homens, e, as ações referem-se às ações humanas. É esse conjunto imbricado de ação da

materialidade na prática social humana, que formam o espaço geográfico. E diante desta compreensão do espaço geográfico, o que estudamos na Geografia e procuramos entender, é como se dão os diferentes usos do território.

Para compreender os usos, não podemos deixar de entender e interpretar a categoria de paisagem e os conceitos espaciais de arranjos, configuração territorial, ordenamento e padrões espaciais, que nos ajudam a saber porque as coisas estão onde estão, nos territórios.

Contudo, para entender os usos do território e a configuração territorial, deve-se considerar os recursos metodológicos de investigação: forma, função, estrutura e processo (Santos, 1985).

> São quatro termos disjuntivos associados, a empregar segundo um contexto do mundo de todo dia. Tomados individualmente, representam apenas realidades parciais, limitadas, do mundo. Considerados em conjunto, porém, e relacionados entre si, eles constroem uma base teórica e metodológica a partir da qual podemos discutir os fenômenos espaciais em totalidade. (Santos, 1985, p. 52)

A possibilidade de superação do N-H-E na educação geográfica está em assumir que o ensino deve ser pautado pela centralidade do objeto da ciência geográfica: espaço geográfico.

Um dos primeiros estudiosos a dedicar-se a episteme do conhecimento geográfico foi Alexander Von Humboldt (1982), que destacava que o mais importante era a necessidade de se perceber nas análises geográficas as conexões existentes entre os elementos naturais. Ao observar, descrever, comparar e analisar, o autor estava delineando um método e percebendo que tudo estava interligado e relacionado, demarcando a **conexão** entre coisas (objetos) e lugares. Humboldt entendia que a natureza é uma rede com vários fios inter-relacionados e organizados sistemicamente. Qualquer ruptura na rede fragilizaria o sistema, e isto vale para a análise geográfica, o que em outras palavras significa afirmar que uma leitura geográfica para Humboldt deveria contemplar as relações e conexões do homem com o seu entorno (natureza).

As obras clássicas da Geografia foram iniciadas e motivadas pela preocupação em definir o objeto da ciência e a partir dessa compreensão, traçar caminhos e trajetórias que dialogam com o sentido da Geografia (Pereira, Castellar e Limas, 2023).

As primeiras definições de Geografia encontram coesão no sentido etimológico de “descrição da Terra” (Humboldt [1808] 1982; Ritter [1883] 2018), mas observamos que há claramente desde o início, uma necessidade de esclarecer as diferenças entre as

ciências puras, abstratas, concretas e principalmente a diferenciação da Geografia com a História e com a Geologia. É o caso de Ritter, para quem a Geografia assumia desde o início a tarefa de compreender as relações no/do espaço na superfície terrestre, assumindo a categoria espaço com centralidade na sua obra.

> As Ciências Geográficas (geographische Wissenschaften) têm a ver sobretudo com os espaços da superfície terrestre (Räume der Erdoberfläche), até o ponto em que estes são constituídos terrenamente (esteja [tal superfície] atrelada a quaisquer reinos da natureza e dotada de quaisquer formas); [elas têm a ver], portanto, com as descrições e relações da simultaneidade das localidades (Nebeneinander der Örtlichkeiten), tanto em suas ocorrências mais específicas, quanto em seus fenômenos telúricos mais universais. Através disso, diferenciam-se das Ciências Históricas (historische Wissenschaften), as quais têm de desvelar, investigar e apresentar a sequencialidade dos acontecimentos (Nacheinander der Begebenheiten) ou a sucessão e o desenvolvimento das coisas no singular ou no todo, do interior e para o exterior. (Ritter [1833] 2016, p. 142)

É na obra de Ritter que identificamos a importância que tem para a Geografia o estudo das **relações** entre o homem e os diferentes fenômenos que se apresentam no espaço.

> Os espaços (Räumen), os tempos (Zeiten), as formas (Gestalten) e formações (Formen), as constituições espaciais (Raumerfüllungen) em suas construções e organizações no planeta em si – sempre o único e mesmo em seus valores – não permanecem os mesmos em suas relações com o globo terrestre pensado enquanto morada da espécie humana (Wohnhaus des Menschengeschlechtes), mas seus valores relativos variam, na realidade, com a progressão dos milênios e séculos (Ritter [1833] 2016, p. 145)

A potência da obra de Ritter não está apenas no destaque ao estudo do espaço e nas relações que se estabelecem na superfície terrestre. Encontramos neste autor, também, uma preocupação em recortar a realidade quando o mesmo aponta que a investigação geográfica ocorre a partir de um recorte escalar.

Sorre (2003) preocupado em elucidar a definição e o lugar da Geografia Humana define que

> A Geografia é a disciplina dos espaços terrestres. Em primeiro lugar sua originalidade reside na natureza dos objetos que descreve [...] e a representação cartográfica é um instrumento específico de expressão e de investigação. A Geografia traça, comenta e compara mapas. Em segundo lugar, o homem da Geografia é o homem das conexões e dos conjuntos. Conexões próximas entre os elementos das combinações locais (relevo, clima, vegetação, obras do homem), conexões remotas entre fatos de toda classe na superfície da Terra. [...] Este imperativo é, junto com a preocupação com a localização, o fundamento da unidade da Geografia. Por meio da unidade da Geografia adquirimos a consciência da unidade de nosso universo terrestre. (Sorre, 2003, p. 138)

O primeiro problema da Geografia Humana apontado por Sorre (2003) consistia em elucidar as relações entre o homem e o meio, a partir do ângulo espacial. Para este autor trata-se de uma relação recíproca, posto que por meio da técnica os homens modificam o ambiente natural, ao tempo que adaptam-se a ele. Segundo Sorre (2003, p. 139) "Em boa parte, a Geografia Humana apresenta-se como uma ecologia do homem".

Para Reclus (2015) os estudos geográficos deveriam partir de perguntas que investigassem o porquê das coisas e pudessem apresentar a relação e a diferenciação entre lugares e fenômenos. Observa-se, portanto, a ideia de problematização ao ensino na obra de Reclus assim como os princípios geográficos de **relação** e **diferenciação**.

Em 1903, Reclus dedicava-se a pensar sobre o ensino de Geografia. Com críticas à Geografia mnemônica, propunha uma Geografia em que o estudante deveria estar contemplado desde o método a ser ensinado até o desenvolvimento das atividades. Entendia que o estudante deveria que estar no centro do processo de aprendizagem. E defendia, também, a necessidade de caminhadas geográficas para que pudesse ser ensinado o estudante a olhar, observar e apreender a realidade que o cerca. Para Reclus o ensino precisava ser contextualizado e problematizado. É importante destacar que os estudos de Reclus já apontavam o ensino como uma questão que merecia investigação, dedicação e atenção.

Ratzel contemporâneo de Reclus dedicou-se ao estudo do espaço da vida. A vida compreendida enquanto um enfrentamento de somatórios internos e externos. Segundo Ratzel "Quando a natureza de um espaço [Raum] se reestrutura, este também se transforma sempre enquanto espaço da vida [Lebensraum]." (Ratzel, 1988, p.110 *tradução nossa*).

Observamos a importância e a dedicação que Ratzel deu à ideia de **dispersão** como fundamento basilar dos estudos geográficos. Ratzel não se dedicou a definir a Geografia mas apresentava relações que revelam a importância que a ordem espacial possui para o estudo geográfico.

Estudar Geografia ou dedicar-se a pensar geograficamente é evocada na obra do Ratzel (1988) quando o mesmo tratava da necessidade de pensar, refletir, investigar e compreender as:

- Questões espaciais
- Impactos espaciais
- Relações espaciais
- Deslocamentos espaciais
- Fenômenos espaciais

- Expansão espacial
- Retratação espacial
- Diferenças espaciais
- Processos espaciais
- Representações espaciais
- Necessidades espaciais
- Exigências espaciais
- Influencia espacial

Em clara oposição aos estudos da natureza e meio, Ratzel apontava que a Geografia deveria dedicar-se a compreender as relações e conexões entre a sociedade-Estado-território, e assumia a espacialidade como centro de investigação geográfica. Ratzel (1988) tinha a preocupação em compreender os fluxos a partir das **dispersões**. Nota-se, não apenas como os estudos de território que fazemos na atualidade são tributários de Ratzel, como também são os estudos sobre as espacialidades dos eventos [acontecimentos]. (Pereira, Castellar e Limas, 2023)

Se para Ratzel (1988) a categoria central era o território, para Hettner (2000) era a região, que compreendia a geografia como ciência dos espaços da superfície terrestre, em clara aproximação com a Geografia de Ritter (2016, 2018).

Em Hettner encontramos a definição que filia tanto Gomes (2017) como Santos (1996) à teoria de que a Geografia é a ciência **do onde das coisas**.

> A consideração do desenvolvimento histórico da geografia como ciência nos mostra que em todo momento fez-se referência ao conhecimento dos distintos espaços da terra, e que ao longo do tempo só mudou o método de estudo, devido ao progresso dos resultados científicos. Os metodólogos que não perderam o contato com o desenvolvimento científico sempre situaram por isso no lugar preferido o ponto de vista do ordenamento do espaço. A geografia de Ritter encontra-se indubitavelmente dominada por esta concepção, à qual se refere quando denomina a geografia como ciência dos espaços e quando trata de sua função. Após a confusão metodológica introduzida na geografia por Peschel, ao tempo que propiciou revolucionária transformação à geografia física, F. von Richthofen voltou a ressaltar o verdadeiro ponto de vista da geografia, denominando-a ciência da superfície terrestre, referindo-se à superfície sólida. Imediatamente depois de Richthofen, Marthe ampliou esse conceito e ressaltou com força o ponto de vista corológico, ainda que em um sentido equivocado, denominando a geografia de ciência do onde das coisas. Nas conferências posteriores de Richthofen, em Leipzig, apresenta-se uma concepção de geografia que configura o programa da geografia atual, ajustando o conceito de Marthe e aceitando por sua vez as posições de Ritter, já que o conceito de superfície terrestre perdeu seu sentido restrito e inclui a crosta terrestre sólida, a água, a atmosfera, a flora, a fauna e o homem. (Hettner, 2000, p. 143)

A contribuição de Hettner para compor os fundamentos do estatuto epistemológico é extremamente relevante, não apenas porque mostra a necessidade de investigar **o onde das coisas**, como também destaca que a importância do estudo do espaço se apresenta a partir da **conexão**, **distribuição** e **ordenamento** dos objetos. Ainda que a semântica do Hettner fosse outra, é fato que suas ideias colocam o homem no centro dos processos geográficos.

Assim como Hettner, Hartshorne (1978) considerava que a tarefa de explicar as características da Geografia deveria partir da empiria, caminhando para a definição de que a Geografia é o estudo da **diferenciação** das áreas, estudo este introduzido em 1925 por Sauer (2000).

O lugar juntamente com a região assumiram protagonismo na obra de Hartshorne (1978) e é neste autor que os princípios de **diferenciação**, **conexão** e **relação** das ações com os objetos passaram a fortalecer o estatuto epistemológico da ciência geográfica.

Ao se dedica a refletir sobre a ideia proposta por La Blache de que a Geografia é a ciência dos lugares, Hartshorne (1978) contribuiu para a ideia de arranjo espacial, isto porque para o este autor, o lugar não se trata de mero espaço localizável, mas sim de um arranjo espacial composto por lugares com qualidades e potencialidades distintas que revelam a totalidade das suas características. Encontramos no Hartshorne os princípios de **analogia, conexão, relação, arranjo** e **distribuição** de objetos e eventos para compreender um lugar e/ou região.

Max Sorre ao retomar Humboldt inicia a reflexão sobre a Geografia Humana destacando que

> o homem da Geografia é o homem das conexões e dos conjuntos. [...] O primeiro problema da Geografia Humana consiste em elucidar as relações entre o homem e o meio, a partir do ângulo espacial. Trata-se de uma relação recíproca, posto que por meio da técnica os homens modificam o ambiente natural, ao tempo que adaptam-se a ele. Recriamos a cada momento nosso meio ao tempo que estamos submetidos a ele. Excetuando alguns casos, cada dia mais raros, a imagem do meio que descrevemos encerra uma parte considerável do esforço humano. Encontra-se ela humanizada por um jogo de ações mútuas. Este jogo é, propriamente, a matéria da Ecologia, ciência das relações entre os seres vivos e o meio, segundo Haeckel. Em boa parte, a Geografia Humana apresenta-se como uma ecologia do homem. (Sorre, 2003, p. 138).

Distintas concepções de espaço geográfico são decorrentes de diferentes núcleos epistêmicos, visões de objeto e orientações teóricas, metodológicas e também políticas que foram sendo elaboradas ao longo da história da Geografia. Há quem traga uma visão

do espaço enquanto estrutura, objeto de planejamento e organização, produto, condição, meio, *milieu*, ecúmeno, percepção, expressão e assim por diante.

Para Santos compreender a realidade geográfica (objetivo do ensino de Geografia), que se apresenta enquanto espaço geográfico se dá através da interação entre os fixos e os fluxos. Os fixos, pelo próprio autor, são cada vez mais artificiais e mais fixados ao solo, enquanto que os fluxos são cada vez mais diversos, mais amplos, mais numerosos, mais rápidos, efêmeros e complexos. Santos (1996) apresenta, então, outra possibilidade de se conceituar espaço, que consiste em trabalhar com as categorias: configuração territorial e relações sociais.

> [...] Os elementos fixos, fixados em cada lugar, permitem ações que modificam o próprio lugar, fluxos novos ou renovados que recriam as condições ambientais e as condições sociais, e redefinem cada lugar. Os fluxos são um resultado direto ou indireto das ações e atravessam ou se instalam nos fixos, modificando a sua significação e o seu valor, ao mesmo tempo em que, também, se modificam. (Santos, 1996, p. 50)

Ao definir espaço como um conjunto indissociável de sistemas de ações e sistemas de objetos e estes sendo técnico-científico-informacionais, Santos (1996) insere a técnica como um dos elementos a serem considerados para compreensão do conceito de espaço geográfico.

O Estatuto Epistemológico da Geografia, é formado, portanto por um conjunto de princípios, categorias e conceitos adotados no decorrer da história do pensamento da ciência geográfica. Desta forma o Estatuto Epistemológico envolve uma construção consistente de um sistema intelectual que permite, analiticamente, abordar a realidade. Conforme já afirmamos, o estatuto geográfico não se consolida por correntes teóricas, mas sim por um conjunto epistêmico de fundamentos que permitem acercar-se do objeto da ciência.

O que estudamos e devemos ensinar está, ou deveria estar, amparado pelos fundamentos da ciência. Essa ideia que nos parece bastante óbvia foi encaminhada de forma equivocada no Brasil nos últimos anos, sobretudo quando a corrente teórica filiada ao materialismo histórico-dialético assume ser o próprio estatuto epistemológico da ciência geográfica. O marxismo é uma das muitas formas de compreender as contradições do mundo, mas não é a única, ao assumi-lo como teoria central, os fundamentos epistêmicos da ciência geográfica foram em grande medida esquecidos e negados, uma vez que o estudo baseado no N-H-E ancorava a leitura geográfica na dinâmica da sociedade e não no espaço geográfico. Deve-se considerar, nesta

perspectiva, que outras correntes teóricas como: Pós-Crítica, Pós-estruturalismo, Fenomenologia, Cultural, Percepção, entre outras são importantes para a análise da realidade.

Ao considerar a Geografia como uma forma autônoma de estruturar o pensamento, como propõe Gomes (2017, p. 20), retomamos o estudo sobre os princípios que devem sustentar a ciência e com os clássicos recuperamos o conjunto que ancora a ciência: conceitos, categorias e princípios que permitem compreender, ler e analisar geograficamente quaisquer eventos e/ou situações geográficas que acontecem no espaço.

Ao considerar que a Geografia possui um estatuto epistemológico a pergunta que aparece na sequência é: como explicar, ensinar e problematizar questões no cotidiano da sala de aula que permitam desenvolver e consolidar essa forma de pensar o mundo e desenvolver um raciocínio próprio da Geografia?

Pelo estudo da Geografia, espera-se que os estudantes sejam capazes de ler e compreender espacialmente a realidade, entendendo o espaço em que vivemos e a relação deste com os outros a partir de situações geográficas (Silveira, 1999; Santos, 1996). Assim interpretamos que o estudo geográfico que se fundamenta no estatuto científico da Geografia deve percorrer o caminho trilhado por Silveira (1999), mas antes por Sorre ([1967] 2003), quando este indica que

> Todas as análises do meio encontram-se dominadas por considerações relativas ao espaço. Desde que existe uma Geografia Humana, põem-se em primeiro plano as noções de situação e área de extensão dos fenômenos. A situação pode ser absoluta, determinada pelas coordenadas geográficas, latitude, longitude, altitude, ou relativa, descrita em relação a outras características do desenho geográfico - grau de continentalidade, situação de enclave, posição frente às correntes de circulação, etc. Já a idéia de área de extensão inclui a de limite, inseparável dela e que apresenta diversos graus de determinação, desde o limite linear até a zona limite, com suas faixas de degradação (o mesmo valendo para a Geografia Natural). (Sorre, 2003, p. 140)

A situação geográfica não é apenas um recorte do território, mas uma área contínua, onde também se estabelecem um conjunto de relações (Silveira, 1999).

A Situação Geográfica como procedimento metodológico para a educação geográfica

Analisar um problema geográfico requer um método e uma metodologia. Uma situação geográfica contém um problema, expressa relações entre objetos e ações, em uma dada temporalidade e espacialidade.

A situação geográfica, como afirma P. George (1975, p. 20 e 21),

> é resultante, de um conjunto de ações que se contrariam, se moderam ou se reforçam e sofrem os efeitos de acelerações, de freios ou de inibição por parte dos elementos duráveis do meio e das sequelas das situações anteriores. Esta situação é fundamentalmente caracterizada pela totalidade dos dados e fatores específicos de uma porção do espaço que é, salvo nos casos limites de margens inocupadas pelo homem, um espaço ordenado, uma herança, isto é, um espaço humanizado.

A situação geográfica é o ponto de partida da análise geográfica e é a partir dos princípios e categorias que podemos responder à pergunta – porque as coisas estão onde estão e são como são –, que envolve os elementos físicos naturais, os arranjos espaciais dos objetos e as conexões existentes no território, reforçada pela localização absoluta e relacional.

Neste sentido, M. L. Silveira aponta que

> podemos reconhecer em uma *situação geográfica*: objetos técnicos, ações, normas, agentes, escalas, ideologias, discursos, imagens, que são diversos no processo histórico e nos lugares [...] assim, a situação reafirma a especificidade do lugar e, metodologicamente, aparece como uma instância de análise e de síntese. É uma categoria de análise porque permite identificar problemas a pesquisar e, desse modo, compreender os sistemas técnicos e as ações no lugar (Silveira, 1999, p. 26-27).

A situação geográfica potencializa o estudo da diferenciação entre os lugares por meio da hierarquização dos problemas, e do recorte que será feito. Uma situação geográfica parte de um evento e pode conter inúmeros problemas, é, a definição da escala de análise do evento da situação geográfica que estabelece e/ou configura o problema a ser investigado, ou seja, o recorte temporal assume juntamente com o recorte espacial as primeiras dimensões da situação geográfica. Quando e por quanto tempo ocorreu o evento, e, o onde ocorreu, são duas dimensões escalares de igual importância. Para Santos (1996, p. 97) "a situação geográfica é dada por um conjunto sistêmico de eventos.". A partir disso, define-se uma análise integrada dos fenômenos e os arranjos espaciais configurados a partir dos objetos técnicos e sistemas de ações.

A situação geográfica nos apresenta um caminho metodológico, uma vez que é compreendida como ponto de partida e chegada para a análise geográfica. O problema central da situação geográfica em ambiente de aprendizagem exige necessariamente articulações entre os princípios do raciocínio geográfico. Segundo Gomes (2017) a pergunta que a Geografia dirige ao evento é a que permite dialogar com o porquê que as coisas estão onde estão e são como são.

Considerando o exposto assumimos que a situação geográfica é, um produto provisório do movimento de totalização e não mero recorte espacial conforme alerta

Silveira (1999). Não sendo apenas um recorte territorial ou um nível escalar, a situação geográfica precisar ser analisada tendo em vista a combinação de objetos e ações que estrutura e dinamizam o espaço, e envolver na problematização os princípios do raciocino geográfico. A situação geográfica, por ser resultado de um feixe de força dos elementos que compõem o espaço, é sempre, real, singular e provisória.

Assim a educação geográfica possui um estatuto epistemológico que é estruturado pelas arestas, pela base e pelo vértice da pirâmide do conhecimento geográfico (Figura 1). Todo e qualquer estudo sobre o espaço geográfico, é realizado em uma intensa simbiose de processos que partem da realizada e consideram a episteme da ciência, os princípios do raciocínio geográfico e as representações cartográficas.

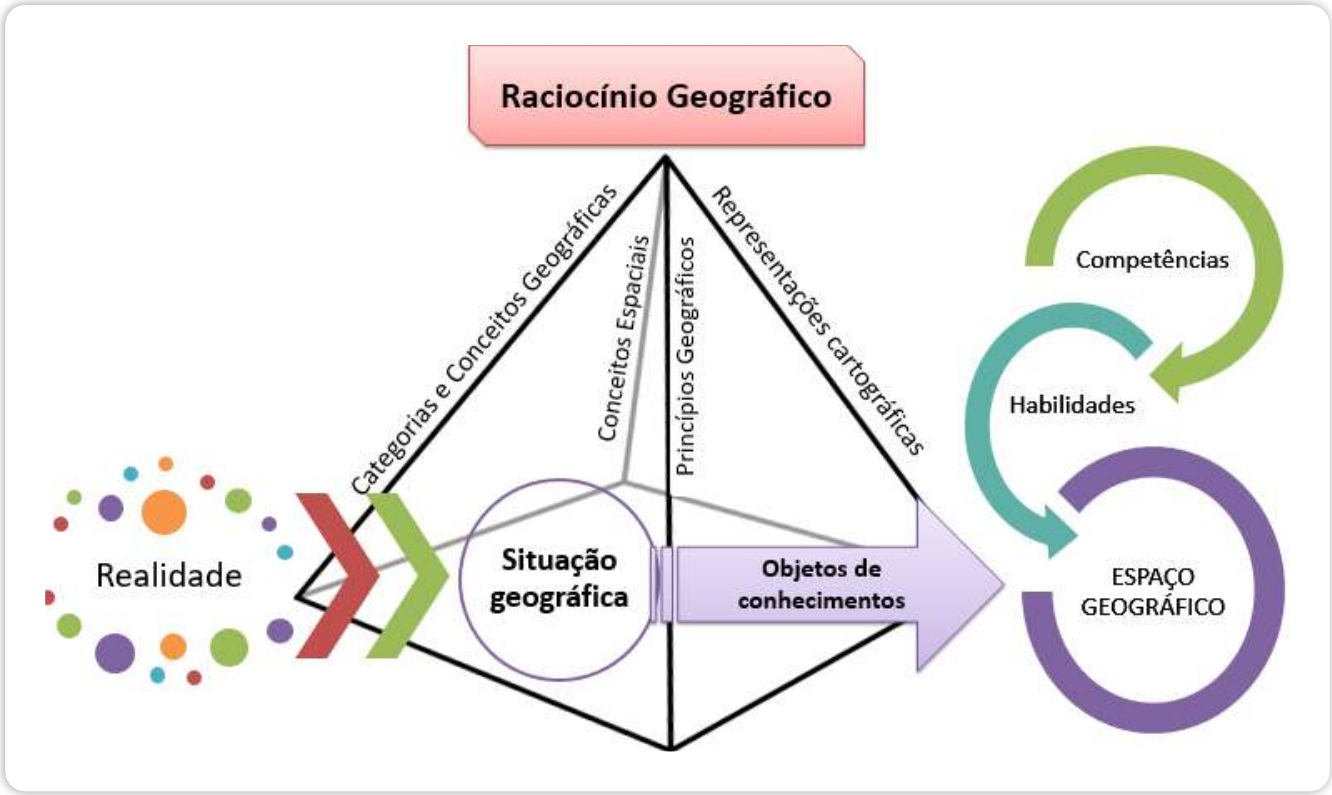


Figura 1 - Pirâmide do Conhecimento Geográfico
Elaborado por: Castellar, Pereira e Guimarães, 2021 (Adaptado)

A Pirâmide do Conhecimento Geográfico (Figura 1) estrutura-se a partir de 4 arestas laterais que juntas formam as faces da pirâmide, que nesta representação é assumida pelas categorias e conceitos geográficos, conceitos espaciais, princípios geográficos (localização, extensão, conexão, causalidade, analogia, diferenciação, distribuição, arranjo e ordem) e representações cartográficas (Castellar, Pereira e Guimarães, 2021). E é esse conjunto de arestas que estruturam a pirâmide e que compõe

o raciocínio geográfico. A situação geográfica pode ser formada no processo de aprendizagem a partir da problematização da dinâmica da realidade buscando a resolução de problemas e a argumentação como método e fundamento do processo. Incide sobre a situação geográfica a realidade, e é a partir deste conjunto de processos que a educação geográfica apresenta o mundo ao estudante. Em síntese uma situação geográfica parte da realidade (evento) e a partir das dimensões que estruturam a pirâmide é que podemos desenvolver o raciocínio geográfico. Os conteúdos estudados pela Geografia, são objetos de conhecimentos que derivam desse arranjo entre a situação geográfica, as categorias, conceitos, representação cartográfica refletidas sobre os princípios do raciocínio geográfico (Pereira, Castellar e Lima, 2023).

A situação geográfica permite compreender um determinado evento que advém da realidade, conforme apresentado na Figura 1, a partir das interações entre os sistemas de objetos e ações.

Potencializa-se, assim, uma proposta que estimula a elaboração e reelaboração de conhecimento por meio dos conceitos-chave, visando a problematização de situações geográficas.

Compreender uma situação geográfica exige a construção do conhecimento geográfico que se dá pelo conjunto de princípios, categorias, conceitos e pela linguagem cartográfica.

Ao apropriar-se dos conteúdos geográficos de modo significativo e lógico, os estudantes passam a compreender a realidade que está sendo estudada. A partir de uma situação geográfica os estudantes conseguem esquematizar o problema, investigá-lo e analisá-lo com criticidade, estimulando a argumentação e raciocínio geográfico.

Considerações finais

Retomando o objetivo do texto e a concepção de Geografia presente na BNCC destacamos a relevância do Estatuto Epistemológico da ciência geográfica como forma de valorizá-la no currículo escolar, e ao mesmo tempo possibilitar que o estudante consiga ler o mundo e a realidade.

Uma Educação Geográfica poderosa, baseia-se numa lógica dialética, argumentativa, propositiva e inferencial capaz de conectar os sujeitos com o mundo e os lugares. Outro aspecto ressaltado no texto foi a importância do vocabulário específico

que permite fortalecer o conhecimento geográfico no currículo. Recontextualizar a Geografia significa fortalecê-la e associá-la as suas linguagens.

A análise revelou que a organização curricular proposta pela BNCC reflete disputas epistemológicas que ultrapassam as teorias do currículo, apontando para a necessidade de consolidar a Geografia como um campo de saber que promove reflexões críticas e conectadas às realidades sociais. Nesse sentido, a valorização dos fundamentos teórico-metodológicos da ciência geográfica torna-se imprescindível para formar cidadãos capazes de interpretar o mundo e atuar de maneira consciente.

O vocabulário geográfico, como elemento estruturante do ensino da Geografia, foi destacado como uma ferramenta indispensável para pensar e raciocinar geograficamente. Ao adotar uma linguagem conceitual própria e articulada às práticas pedagógicas, professores e estudantes têm a oportunidade de explorar a complexidade do espaço geográfico de maneira significativa e transformadora.

Portanto, cabe aos educadores, em sua prática docente, resgatar e fortalecer o acervo conceitual da Geografia, garantindo que suas categorias, princípios e a linguagem cartográfica ocupem o centro do processo de ensino e aprendizagem. Apenas com essa valorização será possível construir uma educação geográfica potente, que forme sujeitos críticos e preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança.

Por fim, este estudo reforça a importância de continuar investigando e debatendo o papel da Geografia no currículo, especialmente no contexto das novas demandas educacionais e sociais. Assim, permanece o convite para que professores, pesquisadores e gestores educacionais reflitam sobre os caminhos necessários para consolidar uma educação geográfica de qualidade, acessível e transformadora.

Referências Bibliográficas

ASCENÇÃO, V. O. R.; VALADÃO, R. C. Professor de geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova** - Revista Electrónica de Geografía Y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Vol. XVIII, núm. 496 (03), 2014. Disponível em https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14965 Acesso em 06 de maio de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96 Acesso em 06 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década.** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase). Brasília, 2014. Disponível em http://pne.mec.gov.br/#onepage Acesso em 06 de maio de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão final. MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília. 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br Acesso em 06 de maio de 2023.

CABRAL, T. M.; CECIM, J. S. R.; STRAFORINI, R. A realidade do aluno como tradição pedagógica em disputa na Geografia escolar (1920-2020). **Revista Brasileira de História da Educação,** v. 21, 2021. Disponível em https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/55930 Acesso em 21 de maio de 2024.

CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (orgs.) **Reformas no mundo da educação:** parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

CARLOTO, D. R. (2017). Território Usado: o elo perdido no federalismo brasileiro. **Ateliê Geográfico**, 11(2), 76-94. Disponível em https://doi.org/10.5216/ag.v11i2.44572 Acesso em 06 de maio de 2023.

CASTELLAR, S. M. V. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, jan./jun., 2017. Disponível em www.revistaedugeo.com.br Acesso em 06 de maio de 2023.

CASTELLAR, S. M. V. Cartography, spatial thinking and the study of cities in geographical education. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 99, p. 142-160, 2018. Disponível em https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1484 Acesso em 06 de maio de 2023.

CASTELLAR, S. M. V. Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de geografia. **Signos geográficos.** Boletim NEPEG de Ensino de Geografia, v. 1, 2019. Disponível em https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59197/33478 Acesso em 06 de maio de 2023.

CASTELLAR, S. M. V.; PEREIRA, C. M. R. B.; GUIMARÃES, R. B. For a powerful geography in the brazilian national curriculum. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; GARRIDO-PEREIRA, Marcelo. LACHE, Nubia Moreno (org.) **Geographical reasoning and learning:** perspectives on curriculum and cartography from South America. Switzerland: Springer, 2021. p. 15-31.

DUARTE, R. G. School Cartography and Spatial Thinking of Brazilian Students at the end of Junior High School. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 99, p. 142-160, 2018. Disponível em https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1475 Acesso em 06 de maio de 2023.

FISHER, J. W. Impacting teachers' and students' spiritual well-being. **Journal of Beliefs & Values-studies in Religion & Education**, 29, 3, p. 252-261, 2008. Disponível em https://www.tandfonline.com/journals/cjbv20 Acesso em 06 de maio de 2023.

GOMES, P. C. C. **Quadros geográficos:** uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

HARTSHORNE, R. **Propósitos e Natureza da Geografia.** São Paulo: Hucitec, 1978.

HUMBOLDT, A. V. **Cosmos:** ensaio de uma descrição física do mundo. Vol. 5. Tradução Josefina G. Mendoza. Madrid: Alianza, 1982.

HETTNER, A. O Sistema das Ciências e o Lugar da Geografia. **GEOgraphia.** Niteroi, vol. 2, n.3, p. 143-146, 2000. Tradução de Ruy Moreira. Disponível em: https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2000.v2i3.a13380 Acesso em 06 de maio de 2023.

LA BLACHE, P. V. O Princípio da Geografia Geral. **GEOgraphia.** Niterói, v. 3, n. 6, p. 93-100, 2001. Tradução de Rogério Haesbaert e Sylvain Souchaud. DOI: https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2001.v3i6.a13415 Acesso em 06 de maio de 2023.

LACOSTE, Y. **La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre.** Paris: La Découverte, 1976.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa,** v. 46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf Acesso em 06 de maio de 2023.

PEREIRA, C. M. R. B. Um mundo de aproximações geográficas com a obra de Chico Buarque: música, linguagem e pensamento geoespacial. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 99, p. 142-160, 2018. Disponível em https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1472 Acesso em 06 de maio de 2023.

PEREIRA, C. M. R. B.; CASTELLAR, S. M. V.; LIMA, A. C. F. Geographical education as powerful knowledge in the Brazilian curriculum. **Research in Geographic Education**. Vol. 24. N. 1. 2023. Texas State University. Disponível em https://rge.grosvenor.txst.edu/issues/volume-24-number-1.html Acesso em 10 de dezembro de 2023.

RATZEL F. **Géographie Politique.** Paris, Éditions Régionales Européennes, 1988.

RATZEL F. (1901) O espaço da vida: um estudo biogeográfico. **GEOgraphia**, vol. 21, n. 45, 2019: jan./abr. Tradução de Leonardo Arantes. DOI: https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2019.v21i47.a40770 Acesso em 06 de maio de 2023.

RECLUS, E. **Do sentimento da natureza nas sociedades modernas e outros escritos.** Org e Trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Edusp, 2015

RITTER, C. Algumas observações sobre o ensino metódico na Geografia. **GEOgraphia.** Niterói, v. 18, n. 36, p. 213-226, 2016. Tradução de Leonardo Arantes. DOI: https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2016.v18i36.a13751 Acesso em 06 de maio de 2023.

RITTER, C. Sobre o elemento histórico na ciência geográfica. 1833. **GEOgraphia.** Niterói, v.20, n. 43, p. 136-155, 2018. Tradução de Leonardo Arantes. DOI: https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2018.v20i43.a27216 Acesso em 06 de maio de 2023.

ROBERTS, M. **Geography through enquiry:** approaches to teaching and learning in the secondary school. Second edition. Sheffield: Geographical Association, 2023.

SANTOS, M. **Espaço e método.** São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, M. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 3 ed. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SAUER, C. O. Geografia cultural. In CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (orgs.) **Geografia cultural:** um século (1). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000. (p. 99-110)

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC Campinas**. Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/108 Acesso em 06 de maio de 2023.

SILVEIRA, M. L. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Revista TERRITÓRIO**, ano IV, nt1 6, jan./jun. 1999. Disponível em http://www.laget.eco.br/territorio/sumario_06.htm Acesso em 07 de abril de 2020.

SORRE, M. A geografia humana (Introdução). **GEOgraphia**, Niterói, v. 5, n. 10, p. 137-143, 2003. Tradução de Ruy Moreira. Disponível em: https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2003.v5i10.a13461 Acesso em 06 de maio de 2023.

SPOSITO, M. E. B. (org.) **Livros didáticos de Geografia e História:** avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Revista Estudos Avançados**, n. 32 93, p. 175-195, 2018. Disponível em https://www.scielo.br/j/ea/a/kRrXfwBFZLLDtKqNRmgRHpH/?lang=pt&format=pdf Acesso em 06 de maio de 2023.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia:** o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

TOULMIN, S. **Os usos do argumento.** Trad. R. Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Apoio

Pesquisa realizada com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Recebido em 25 de julho de 2024.

Aceito para publicação em 22 de novembro de 2024.