

O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO EM PERSPECTIVA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS

Geographical Reasoning in Perspective: a documentary analysis of the national common curriculum base and the Minas Gerais reference curriculum

Sinara Cristine Faria

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Pedagoga pela Fundação Educacional de Divinópolis, atualmente Universidade do Estado de Minas Gerais. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Prática e Ensino de Geografia (GEPPEG/UFJF).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4016-5566>

sinaraafaria@gmail.com

Andressa Camila Lenz Sott

Discente em Geografia pelo Departamento de Geociências, do Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Psicóloga pelo Centro Universitário Academia, Pós graduanda em Psicologia Social e Comunidades pelo Instituto Parentes. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Prática e Ensino de Geografia (GEPPEG/UFJF)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-8546-3996>

acs.lenz@gmail.com

Matheus Hansen Trevisan Passos

Discente em Geografia pelo Departamento de Geociências, do Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Prática e Ensino de Geografia (GEPPEG/UFJF).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-4644-1862>

matheus.hansen@estudante.ufjf.br

Contribuição ao VI Simpósio Interdisciplinar de Pós-Graduação e Pesquisa (VI SINPE)

RESUMO

O presente trabalho busca compreender como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) abordam o raciocínio geográfico. O texto se apoia na pesquisa documental, utilizando-se da BNCC e do CRMG e nas pesquisas bibliográficas que tratam o raciocínio geográfico como termo exclusivo da ciência geográfica. Os resultados indicam que, de acordo com a BNCC e o CRMG, as situações geográficas, no ensino de Geografia, se apresentam como ponto de partida para o estudante desenvolver o raciocínio geográfico, a partir dos conceitos e princípios dessa ciência. Considera-se que tanto a BNCC e o CRMG endossam a ideia de que as situações geográficas servem de base para o desenvolvimento e o exercício do raciocínio geográfico pelos estudantes. É fundamental seguir aprofundando a compreensão do raciocínio geográfico, cuja importância é salientada em ambos os documentos curriculares, a fim de estimular e promover práticas pedagógicas que possam potencializá-lo.

Palavras-chave: Situação Geográfica, Ensino de Geografia, Normativas Curriculares.

ABSTRACT

This paper seeks to understand how the National Common Curriculum Base (BNCC) and the Minas Gerais Reference Curriculum (CRMG) approach geographical reasoning. The text is based on documentary research, using the BNCC and the CRMG, and on bibliographical research that treats geographical reasoning as a term exclusive to the science of geography. The results indicate that, according to the BNCC and the CRMG, geographical situations in geography teaching are presented as a starting point for students to develop geographical reasoning, based on the concepts and principles of this science. Both the BNCC and the CRMG endorse the idea that geographical situations serve as a starting point for students to develop and exercise geographical reasoning. It is essential to continue to deepen our understanding of geographical reasoning, the importance of which is highlighted in both curricular documents, in order to stimulate and promote pedagogical practices that can enhance it.

Keywords: Geographical Situation, Geography Teaching, Curriculum Regulations.

1. INTRODUÇÃO

Desde a mais tenra idade, a Geografia Escolar apresenta-se como um componente curricular importante para auxiliar os estudantes na compreensão do mundo em que se vive, à medida que assimila a relação ser humano-natureza, percebendo-se como parte integrante dessa relação. Na fase dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a Geografia contribui para uma leitura ampla, crítica e reflexiva da realidade, pela compreensão dos fenômenos geográficos ocorridos nas diferentes espacialidades. Para tanto, é preciso que no ensino de Geografia sejam mobilizados categorias, conceitos e princípios geográficos, conectando os fenômenos ocorridos no espaço à realidade vivida, estimulando o estudante a pensar espacialmente, de modo a desenvolver o raciocínio geográfico (Brasil, 2018; Minas Gerais, 2019; Castellar; Duarte, 2022).

Destaca-se, portanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) implementado em 2019, como importantes normativas norteadoras da proposta curricular para o ensino de Geografia. Ambas normativas trazem em seus documentos os termos pensamento espacial, situação geográfica, raciocínio geográfico e os princípios deste, como relevantes para acompanhar e entender as transformações que ocorrem no mundo.

Desse modo, tanto a BNCC (Brasil, 2018) e o CRMG (Minas Gerais, 2019), este em conformidade com a primeira, concordam que a grande contribuição da Geografia para os estudantes é estimular o pensamento espacial com vistas a desenvolver o raciocínio geográfico, relacionando e sistematizando os elementos que compõem o espaço geográfico, favorecendo a leitura e interpretação dos fenômenos que ocorrem no mundo.

O presente texto tem por objetivo compreender como a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais, abordam os elementos fundantes do raciocínio geográfico no âmbito do componente curricular Geografia. A presente pesquisa está sendo realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Prática e Ensino de Geografia (GEPPEG), da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto está organizado em quatro seções, além desta introdução, a saber: metodologia, os elementos fundantes do raciocínio geográfico, a BNCC e o CRMG, e por fim, as considerações finais.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho tem na pesquisa qualitativa documental as bases para a aquisição de dados que buscam atender ao objetivo do estudo e subsidiar a discussão a respeito do tema em foco. Nesse sentido, serão apresentados aqui os meios utilizados para a condução da pesquisa.

A pesquisa documental se baseia na análise interpretativa de documentos para entender as nuances de um fenômeno em profundidade. Por meio desse delineamento, busca-se compreender os significados, contextos e formas de expressão do mesmo. O foco não é a quantificação, mas a qualidade da informação contida nos documentos (Gil, 2002).

Justifica-se a escolha da pesquisa documental, uma vez que serão analisados e comparados dois documentos curriculares, o primeiro apresenta normativas que regem o ensino em âmbito nacional - a BNCC; o outro, estabelece as normativas para o ensino no estado de Minas Gerais - o CRMG. É importante ressaltar que a pesquisa documental não apresenta-se como um fim em si, ela se constitui como um meio para alcançar um determinado objetivo (Gil, 2002), no caso do presente estudo, compreender como esses documentos curriculares abordam o raciocínio geográfico no âmbito do componente curricular Geografia.

Para analisar os documentos supracitados, realizou-se uma imersão em publicações de autores que buscam aclarar termos que são fundamentais à mobilização do raciocínio geográfico, como pensamento espacial, situação geográfica e pergunta geográfica, a fim de identificar como a BNCC e o CRMG se apropriam desses termos, com vistas a promover o desenvolvimento do raciocínio geográfico pelos estudantes.

3. ELEMENTOS FUNDANTES DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

O raciocínio geográfico pode ser compreendido como uma forma de se pensar específica da Geografia, que permite a interpretação de situações geográficas. Para realizar a interpretação de situações geográficas, é necessário que o sujeito utilize conceitos fundantes da Geografia (escala,

espaço, tempo e processos) e o tripé metodológico (localizar, descrever e interpretar) (Roque Ascenção e Valadão, 2017; Silva, 2021).

Roque Ascenção e Silva Ribeiro, (2024) tecem considerações sobre o Raciocínio Geográfico a partir de um estudo que se baseia em uma investigação sobre como professores de Geografia operam com esse raciocínio. Segundo as autoras, ele pode ser compreendido como

[...] um *modus operandi* específico da ciência geográfica, sem o qual, talvez, não seja possível construir um caminho sistemático que favoreça o ensino e aprendizagem das espacialidades através de práticas pedagógicas. (p.169)

De maneira consonante com a ideia de que o Raciocínio Geográfico é um modo específico de se pensar da geografia, Luz Neto (2019) o denomina como um “processo cognitivo”. Ambos os trabalhos reconhecem que os professores podem ter dificuldades para mobilizar o raciocínio geográfico de forma efetiva, seja por lacunas na formação ou pelos desafios práticos enfrentados por esses profissionais, como as más condições das escolas públicas. Luz Neto (2019) ainda ressalta a importância do Raciocínio Geográfico diante da necessidade dos alunos interpretarem e agirem diante das transformações complexas do mundo contemporâneo, impulsionadas pela globalização.

Castelar e Duarte (2022), por sua vez, ao integrar a discussão do Raciocínio Geográfico com o conceito de pensamento espacial, apresentam o último como um componente procedural do primeiro. Tais autores também salientam que a sua ausência do Raciocínio Geográfico pode levar a uma percepção da Geografia como um saber meramente informativo. Assim, é necessário pensarmos sobre as possibilidades prescritas por documentos de referências e as condições reais para seu desenvolvimento, considerando-o fundamental para a formação do cidadão, garantindo a relevância social da disciplina. Nesse sentido, os autores refletem que

O lugar que uma matéria escolar ocupa no currículo, em dado momento histórico, não é, de modo algum, imutável. As possibilidades de que a relevância curricular desse conhecimento seja ampliada, diminuída ou mesmo que ela seja eliminada do currículo dependem de todo esse complexo conjunto de forças sociais e corporativas [...] (p.8)

Alinhados com os estudos acima citados, os autores corroboram com a ideia de que o raciocínio geográfico é uma forma de pensamento que articula conceitos e princípios da ciência geográfica para a produção de conhecimento, reiterando que o raciocínio geográfico é mobilizado por perguntas geográficas e contextualizado por situações geográficas.

A situação geográfica é um elemento chave para a construção do raciocínio geográfico. Ela é definida, segundo Silveira (1999), como um conjunto de eventos que, combinados, trazem especificidades para um lugar, sendo, portanto, a localização material e relacional de sítio e situação. Assim, a situação geográfica conduz a uma pergunta que abrange o momento da sua construção e seu movimento histórico (Silva Ribeiro; Roque Ascenção, 2024). No ensino de Geografia, as situações

geográficas se apresentam como um ponto de partida para que o aluno desenvolva e exerce o raciocínio geográfico, a partir de conceitos, categorias e princípios básicos dessa ciência.

Damasco (2023) aborda a situação geográfica sob uma multiplicidade de significados e sentidos, sob o viés de diferentes teóricos da geografia e outros, para então apresentar sua definição. Traçando percepções reflexivas, Damasco concebe a situação geográfica como “o conjunto delimitável de atores, ações e objetos em interação em determinado momento/lugar no espaço-tempo, somente comprehensível em suas relações com outras situações, no presente, no passado ou no futuro” (Damasco, 2023, p. 6).

Silveira (1999) e Damasco (2023) apresentam um denominador comum, ambos concordam, sobretudo pelo segundo estar apoiado pela primeira, que as situações geográficas configuram-se como recursos metodológicos. Esse entendimento viabiliza a compreensão da espacialidade de um fenômeno por meio da análise investigativa e interpretativa de uma situação geográfica, mobilizando, assim, o raciocínio geográfico, compreendido como uma forma de pensar específica da Geografia.

O tripé metodológico (Roque Ascenção e Valadão, 2017) é um grande auxiliador na identificação de uma situação geográfica, pois permite localizar onde ocorreu o fenômeno, descrever quais fatores contribuíram para tal ocorrência, possibilitando interpretar quais são as implicações de tal fenômeno no lugar e contexto em que aconteceu, contribuindo para a compreensão da espacialidade do fenômeno. Sobre a espacialidade do fenômeno, é importante ressaltar que ele exerce uma influência sobre o espaço e o espaço também exerce influência sobre ele, existe, pois, uma relação mútua entre ambos (Castellar; Duarte, 2022; Silva Ribeiro; Roque Ascenção, 2024). Com isso, a análise e interpretação de uma situação geográfica precisa considerar essa interação.

A mobilização do raciocínio geográfico, por meio da análise de uma situação geográfica, requer a elaboração de perguntas geográficas, são estas que orientam a investigação e interpretação de fenômenos geográficos. Silveira (1999), Castellar e Duarte (2022), Silva Ribeiro e Roque Ascenção (2024), concordam que a elaboração de perguntas geográficas, contextualizadas por uma situação geográfica, são importantes para estimular os estudantes a raciocinar geograficamente.

Na perspectiva de Silva Ribeiro e Roque Ascenção (2024, p. 170-171), uma pergunta para ser caracterizada como geográfica, ela precisa atender a premissas geográficas que permitam pensar sobre: “Por que as coisas estão onde estão? Por que determinado fenômeno acontece aqui e não ali? Por que dois espaços com características similares reagem ao mesmo fenômeno de maneira similar? Por que espaços com características similares reagem ao mesmo fenômeno de forma distinta?”

Sobre o pensamento espacial, Castellar e Duarte (2022) ressaltam sua importância para o estudo da Cartografia Escolar, bem como sua relevância à resolução de problemas geográficos. Ademais, os autores sublinham, apoiados pelo National Research Council - NRC (2006), que o pensamento

espacial não deve ser percebido e ensinado como um tópico do currículo da Geografia, pelo contrário, compreendem-no como um elemento indispensável para se pensar a complexidade do espaço. Sob essa perspectiva, o pensamento espacial fornece subsídios ao desenvolvimento do raciocínio geográfico (Castellar; De Paula, 2020; Castellar; Duarte, 2022), uma vez que favorece a compreensão da espacialidade do fenômeno (Roque Ascenção; Valadão, 2017) por meio das análises de situações geográficas (Silveira, 1999).

Como destacado por Silva Ribeiro (2022), todo raciocínio geográfico é também um pensamento espacial, contudo, nem todo pensamento espacial constitui um raciocínio geográfico, visto que sem este não é possível fazer uma leitura efetiva de um fenômeno. A operacionalização de categorias e conceitos geográficos (Silva Ribeiro; Faria, 2024), com vistas a interpretar uma situação geográfica (Silveira, 1999), a qual leva a compreensão de um fenômeno em diferentes escalas, são fundamentais ao desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Entende-se a Educação Geográfica como uma forma de fazer com que os alunos se apropriem individualmente ou coletivamente do espaço de relações no qual está inserido. Assim, segundo Duarte (2017, p. 198), a Geografia Escolar “potencializa competências indispensáveis à vida em sociedade, sendo um elemento vital para o exercício pleno e lúcido da cidadania.”

Desta forma, desenvolver o pensamento espacial dos alunos é um dos objetivos intrínsecos à disciplina de Geografia na educação básica. Contudo, como apontam Duarte (2017) e Silva Ribeiro (2022), o pensamento espacial não se configura como um conceito específico da ciência geográfica, portanto, se constituindo como um campo de estudos interdisciplinar que transita por diversas áreas do conhecimento.

O pensamento espacial constitui um campo de estudos interdisciplinares que transita entre as esferas de interesse de diversas áreas, com certo destaque para a Psicologia Cognitiva, a Matemática e a Geografia, mas envolvendo também, ainda que não com os mesmos objetivos, a Arquitetura, a Medicina, as Engenharias, a Física, a Química, entre muitas outras. Nos países anglo-saxônicos essa área de pesquisas cresceu bastante nos últimos 15 anos e a adesão de pesquisadores da área da Educação Geográfica a esses estudos seguiu a mesma tendência (Duarte, 2017, p. 199).

Em seus trabalhos sobre a Cartografia na educação escolar, Juliasz (2019, p. 248) discorre que “o letramento geográfico é o ponto de partida para estimular o pensamento espacial do aluno, articulando a realidade com os objetos e fenômenos representados pela linguagem cartográfica.” Assim sendo, as representações e desenhos espaciais desenvolvidos pelos alunos permitem perceber e analisar os conceitos, aspectos e definições geográficas, pois a Cartografia possibilita desenvolver trabalhos em diferentes escalas e locais.

Para isto, pode-se partir de noções cartográficas como escala, proporção, legenda, visão vertical, etc. – elementos que fazem parte da alfabetização cartográfica. No caso da infância, são noções elementares que perpassam todo o conhecimento geográfico, como, por exemplo,

a noção de vizinhança (o que está de um lado, do outro e em cima e embaixo) (Juliasz, 2019, p. 248).

Richter (2018) também nos traz contribuições sobre o conceito de pensamento espacial. Entende-se a capacidade de pensar como algo inerente e primordial à atividade humana, assim, “esta capacidade nos permitiu e nos permite avançar em inúmeros estudos e conhecimentos ao longo da história” (p. 257). Contudo, existem formas de se pensar particulares a cada situação, fazendo com que os sujeitos busquem analisar cada contexto de forma mais específica, logo, existem formas de pensamento específicas para determinado evento. “É neste contexto que aproximamos as concepções de como se constrói o pensamento para aquilo que é muito próprio da Geografia, que é o pensamento espacial.” (Richter, 2018, p. 257).

Sob a ótica desses pressupostos, define-se que o pensamento espacial é uma atividade de cognição desenvolvida e colocada na prática pelas diversas ciências e disciplinas escolares, inclusive a Geografia. Portanto, segundo Silva Ribeiro (2022, p. 5), operamos o pensamento espacial quando utilizamos dos conceitos espaciais “como posição, distância, localização, direção”. O processo cognitivo de pensar espacialmente pode envolver formas internas, como, por exemplo, a criação de imagens mentais, e externas, como representações físicas (mapas, gráficos e imagens) (Silva Ribeiro, 2022).

Deste modo, o raciocínio geográfico pode ser percebido como uma forma de pensar específica da ciência geográfica, cujo desenvolvimento se viabiliza pela formulação de perguntas geográficas, de modo a favorecer a análise e interpretação de uma situação geográfica. Sob essa perspectiva, a Geografia Escolar cumpre a função de estimular os estudantes a pensar geograficamente sobre a espacialidade dos fenômenos que ocorrem no espaço geográfico.

4. BNCC E O CRMG

Na BNCC, a Geografia compõe a área de Ciências Humanas, responsável por inserir o aluno na “abordagem das relações espaciais e o consequente desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal” (Brasil, 2018, p. 353). O ensino de Geografia deve capacitar os discentes a desenvolverem a compreensão dos tempos sociais e naturais e como eles se desenvolvem e se relacionam no espaço. O documento destaca a importância da análise geográfica na concepção dos espaços e suas diferenças:

Na análise geográfica, os espaços percebidos, concebidos e vividos não são lineares. (...) Retomar o sentido dos espaços percebidos, concebidos e vividos nos permite reconhecer os objetos, os fenômenos e os lugares distribuídos no território e compreender os diferentes olhares para os arranjos desses objetos nos planos espaciais” (Brasil, 2018, p. 353).

Segundo a BNCC, o ensino de Geografia deve oportunizar ao estudante a compreensão do mundo em que se vive por meio da abordagem de ações humanas de diferentes sociedades do planeta. A Educação Geográfica contribui para a formação do conceito de identidade pelo indivíduo, expressado na percepção da paisagem e sua vivência individual e coletiva; nas relações com os lugares em que vive; nos costumes e nas memórias sociais; na identidade cultural; e nas diferenças individuais (Brasil, 2018).

O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) está em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujos pressupostos subsidiam a elaboração da proposta curricular pedagógica para a Educação Básica em todo território nacional. Desse modo, observou-se, mediante o estudo das normativas, que as competências curriculares para o ensino de Geografia presentes no CRMG estão alinhadas às competências curriculares da BNCC.

Desse modo, como posto pela BNCC e pelo CRMG, as unidades temáticas: “O sujeito e seu lugar no mundo”; “Conexões e escalas”; “Mundo do trabalho”; “Formas de representação e pensamento espacial” e “Natureza, ambientes e qualidade de vida”, não devem ser trabalhadas separadamente, uma vez que a situação geográfica permite analisar e interpretar a interrelação dos fenômenos que ocorrem no espaço geográfico, relacionando as características de um lugar em relação com outros lugares. Estabelecer essa relação permite fazer as perguntas geográficas, a fim de compreender o porquê tal fenômeno ocorre em um lugar e não em outro.

Contudo, a BNCC não menciona o termo pergunta geográfica, ela versa sobre a construção de argumentos para resolução de problemas pelos estudantes a partir de informações geográficas, mas não explica como devem ser feitos esses argumentos, nem quais são as informações geográficas que devem ser apropriadas pelos estudantes, a fim de favorecer a análise e interpretação de situações geográficas, com vista à mobilização de conceitos e categorias da geografia, estimulando o raciocínio geográfico.

Em contrapartida, embora o CRMG não apresente o termo pergunta geográfica, a normativa versa que é fundamental que os estudantes consigam elaborar e responder perguntas sobre si, o outro e o mundo, cujo texto está em conformidade com a BNCC dos Anos Finais do Ensino Fundamental publicada em 2017, mas não com a versão de 2018, e discorre:

É fundamental que os alunos consigam saber e responder algumas questões a respeito de si, das pessoas e dos objetos: onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais são as características socioespaciais? “Essas perguntas mobilizam as crianças a pensarem sobre a localização de objetos e das pessoas no mundo, permitindo que compreendam seu lugar no mundo, desenvolvendo o raciocínio lógico” (BNCC, 2017, p. 365). (Minas Gerais, 2019, p. 525).

Ressalta-se que ambas as normativas, BNCC e CRMG, consideram as unidades temáticas como importantes para o trabalho com situações geográficas, pois tanto a primeira como a segunda buscam

desenvolver habilidades importantes à mobilização do raciocínio geográfico, pois assim como a situação geográfica, que visa uma perspectiva inter relacional entre as similaridades e diferenças dos fenômenos com as similaridades e diferenças dos lugares que ocorrem, as unidades temáticas também trabalham de forma integrada, estimulando o raciocínio geográfico, à medida que desenvolve o pensamento espacial.

Desse modo, como abordado pelas normativas, a situação geográfica não deve ser compreendida apenas como um fragmento do território ou uma área contínua, mas sim como um conjunto de relações (Brasil, 2018), devendo ser percebida pela interação de um lugar com outros lugares (Minas Gerais, 2019). Essas normativas curriculares destacam que para o entendimento de uma situação geográfica é fundamental que os estudantes mobilizem conceitos e princípios geográficos e destaca que:

[...] a análise de situação resulta da busca de características fundamentais de um lugar na sua relação com outros lugares. Assim, ao se estudarem os objetos de aprendizagem de Geografia, a ênfase do aprendizado é na posição relativa dos objetos no espaço e no tempo, o que exige a compreensão das características de um lugar (localização, extensão, conectividade, entre outras) (Brasil, 2018, p. 365).

Nesse sentido,

o entendimento da situação geográfica, pela sua natureza, é o procedimento para o estudo dos objetos de aprendizagem pelos estudantes. Em uma mesma atividade a ser desenvolvida pelo professor, os estudantes podem mobilizar, ao mesmo tempo, diversas habilidades de diferentes unidades temáticas. (Minas Gerais, 2019, p. 531).

Diante do exposto, embora ambas normativas apresentem similaridades, haja vista que o CRMG é uma normativa alinhada aos pressupostos da BNCC, o Currículo Referência de Minas Gerais amplia a compreensão dos conceitos de situação geográfica e pergunta geográfica, apresentando propostas metodológicas como à formulação de perguntas de caráter geográfico, favoráveis a compreensão dos fenômenos que ocorrem no espaço e as quais são importantes à mobilização do raciocínio geográfico.

Ademais, o CRMG propõe a utilização de recursos didáticos que extrapolam a aula convencional, ou seja, puramente expositiva. Para tanto, a normativa apresenta alguns exemplos de algumas práticas, que podem ser favoráveis ao ensino-aprendizagem, tais como: valorização do diálogo e interação entre os saberes do estudante e professor, debates e rodas de conversa, trabalhos em grupo, utilização de recursos multimídias. Com isso, o ensino de Geografia se torna mais contextualizado, investigativo, reflexivo e crítico, elementos importantes na interpretação de situações geográficas e no desenvolvimento do raciocínio geográfico.

A BNCC destaca que ao desenvolver o raciocínio geográfico os estudantes devem aplicar os seus respectivos princípios: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e

ordem, a partir disso, é possível representar e interpretar o mundo que é vivo, dinâmico e ativo e, por isso, está em constante transformação (Brasil, 2018). Destaca-se que ao buscar a interpretação de situações geográficas, o estudante deve se apropriar dos conceitos basilares da Geografia, para compreender diversas espacialidades e acionar o raciocínio geográfico.

Nessa perspectiva, ressalta-se que tanto a BNCC (Brasil, 2018) como o CRMG (Minas Gerais, 2019), abordam em seus documentos o estudo da Geografia como uma oportunidade para o estudante ler e compreender o mundo em que vive, à medida que são estimulados a pensar espacialmente, mobilizando conceitos e princípios próprios da Geografia, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. É importante destacar, que ambos documentos percebem o pensamento espacial como parte do desenvolvimento intelectual, mas não exclusivo da ciência geográfica, pois está presente em diversas áreas do conhecimento, como Arte, Matemática, Ciências, Literatura, entre outras (Brasil, 2018; Minas Gerais, 2019).

Ambas normativas, versam sobre a importância de estimular o pensamento espacial, objetivando o desenvolvimento do raciocínio geográfico pelo estudante, favorecendo a compreensão dos fenômenos que ocorrem no mundo, que está em constante transformação. O raciocínio geográfico, portanto além da dimensão analítica, é visto como uma habilidade que auxilia na compreensão das dinâmicas espaciais e os processos históricos que moldam um lugar, podendo contribuir para o antever e projetar situações por meio da articulação dos conceitos e categorias geográficas.

Essa dimensão do raciocínio geográfico se manifesta na possibilidade de antecipar as consequências de determinadas intervenções ou eventos. Por exemplo, a análise de padrões de ocupação do solo e de características do relevo pode ajudar a prever áreas de risco de desastres naturais, como enchentes ou deslizamentos de terra. O estudante, ao analisar por que a escola ou o bairro onde mora têm acesso limitado a serviços básicos como saneamento ou transporte público, pode identificar desigualdades espaciais. Ou, ainda, ao observar a localização de um lixão próximo a uma comunidade, ele é estimulado a refletir sobre questões de justiça ambiental. O raciocínio geográfico, nesse sentido, pode ser compreendido como uma forma de pensar que mobiliza a consciência crítica e a ação desde o território.

Para tanto, é necessário que o estudante se aproprie dos princípios do raciocínio geográfico, quais sejam: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização, causalidade, ordem (Brasil, 2018; Minas Gerais, 2019), promovendo a capacidade de pensar criticamente sobre a relação entre os problemas que ocorrem em âmbito local e global.

Os princípios geográficos contidos nos dois documentos aparecem como parte fundamental para o desenvolvimento operacional do pensamento espacial, são esses princípios que permitem os

estudantes desenvolverem percepções espaciais mais básicas, antes de analisarem situações espaciais mais complexas.

Neste sentido, segundo Juliasz (2017, p. 72), “os conceitos relacionados ao espaço são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento espacial junto às formas de representação e os processos do raciocínio.” A autora complementa que esses conceitos, quando organizados pela Geografia Escolar, permitem que o estudante analise “um determinado fenômeno e suas condições e conexões espaciais.” (p. 72)

Tanto a BNCC quanto o CRMG trazem o desenvolvimento do pensamento espacial como uma das sete competências específicas para o ensino de Geografia no ensino fundamental. Ambos os documentos trazem essa questão na quarta competência: “4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas” (Brasil, 2018, p. 366; Minas Gerais, 2019, p. 787).

Observa-se que os documentos norteadores dessa pesquisa convergem ao utilizar a alfabetização cartográfica, com o objetivo de desenvolver as atividades cognitivas vinculadas ao processo de desenvolvimento do pensamento espacial. Na unidade temática “formas de representação e pensamento espacial”, presente nos dois documentos, é abordada a importância da utilização de mapas e outros recursos de aprendizagem cartográfica que desenvolvam o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os alunos começam, por meio do exercício da localização geográfica, a desenvolver o pensamento espacial, que gradativamente passa a envolver outros princípios metodológicos do raciocínio geográfico, como os de localização, extensão, correlação, diferenciação e analogia espacial. No Ensino Fundamental – Anos Finais, espera-se que os alunos consigam ler, comparar e elaborar diversos tipos de mapas temáticos, assim como as mais diferentes representações utilizadas como ferramentas da análise espacial (Brasil, 2018, p. 363; Minas Gerais, 2019, p. 802).

Desse modo, os dois documentos elucidam a importância do desenvolvimento do pensamento espacial pelos estudantes, assim mobilizando o raciocínio geográfico. A BNCC e o CRMG consideram a Cartografia como uma linguagem, um sistema de comunicação muito importante para o ensino geográfico e para a mobilização do pensamento espacial, pois ela descreve conceitos e fenômenos que ocorrem e são identificados no território.

Todavia, nota-se que o CRMG busca desenvolver o pensamento espacial dos alunos, utilizando de uma abordagem mais regionalizada, local e territorial, assim, os fenômenos socioespaciais ocorridos podem ser analisados de forma contextualizada. Deste modo, a “rede” e a “região” são priorizadas, pois são unidades espaciais dinâmicas. A respeito da abordagem regional, o CRMG

(2019, p. 795) versa que essa abordagem facilita o estudo da “realidade em recortes sucessivos de fenômenos socioespaciais, econômicos, políticos, culturais e ecológicos.”

Ressalta-se que ao comparar a BNCC e o CRMG, observou-se que o CRMG aborda de forma mais aprofundada o raciocínio geográfico, pois destaca que os estudantes devem responder perguntas sobre a ocorrência, localização e distribuição dos fenômenos geográficos, em relação ao seu lugar no mundo, importantes para caracterizar os eventos constituintes de uma situação geográfica (Silveira, 1999; Silva Ribeiro; Roque Ascensão, 2024). Silva Ribeiro e Roque Ascensão (2024), destacam que as perguntas são condutoras da análise e compreensão de um fenômeno em uma situação geográfica, logo, são elas que permitem a mobilização de conceitos que permitem o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Portanto, a partir da análise apresentada, conclui-se que a BNCC e CRMG consideram que o desenvolvimento do raciocínio geográfico é o objetivo do ensino de Geografia; pois, é através da apreensão desta forma de pensar específica da ciência geográfica, que os estudantes serão capazes de interpretarem os fenômenos naturais e sociais no espaço e no tempo, a partir da compreensão das situações geográficas estudadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a análise do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apontou um alinhamento do primeiro em relação às diretrizes da segunda, ou seja, as competências curriculares previstas na BNCC para o ensino de Geografia estão contempladas no CRMG. Ambos os documentos curriculares destacam que o estudo da Geografia deve capacitar os alunos a compreenderem a dinâmica do espaço geográfico e as diferentes perspectivas sobre ele.

A BNCC e o CRMG enfatizam que a análise de uma situação geográfica requer a mobilização de conceitos e princípios geográficos, focando na posição relativa dos objetos no espaço e no tempo. Contudo, é importante destacar que a BNCC apresenta uma compreensão mais geral sobre o termo situação geográfica, enquanto o CRMG aponta caminhos metodológicos sobre o mesmo, reforçando a formulação de perguntas norteadoras, favoráveis à análise e interpretação de uma dada situação geográfica. Ressalta-se que ambas normativas não versão sobre o termo pergunta geográfica, porém, como apresentado e supracitado, o CRMG versa sobre a formulação de questionamentos que guie o estudante no processo investigativo, desenvolvendo o raciocínio lógico, objetivando a resolução de problemas (Minas Gerais, 2019). Curiosamente, o texto do CRMG faz referência à BNCC de 2017 e não à versão atualizada de 2018.

O CRMG, alinhado à BNCC, aprofunda a abordagem do raciocínio geográfico, incentivando os estudantes a formularem perguntas sobre a ocorrência, localização e distribuição de fenômenos geográficos, elementos cruciais para a caracterização de situações geográficas.

Os dois documentos endossam a ideia de que as situações geográficas servem como ponto de partida para o desenvolvimento e o exercício do raciocínio geográfico pelos estudantes. Desse modo, ressaltou-se o significativo potencial das situações geográficas no âmbito pedagógico, a partir das quais o estudante pode integrar o conjunto movimentos históricos e relacionais que conferem especificidade a um lugar e culminam em características materializadas no mesmo.

Por fim, o pensamento espacial, embora não exclusivo à Geografia, é um elemento fundamental para a compreensão da espacialidade do fenômeno e, consequentemente, para o desenvolvimento do raciocínio geográfico na análise de situações geográficas. A formulação de perguntas é um elemento chave nesse processo, atuando como condutora para a análise e a compreensão dos fenômenos dentro de um contexto geográfico específico, e para a mobilização dos conceitos necessários ao desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Nota-se nos dois documentos, que o desenvolvimento do pensamento espacial é de extrema importância para a mobilização do raciocínio geográfico, visto que a BNCC e o CRMG trazem a elaboração desse pensamento como uma das sete competências específicas do ensino de Geografia nos anos iniciais e finais da Educação Básica. Observa-se também que os documentos confluem ao utilizar a Cartografia a fim de desenvolver aspectos cognitivos vinculados ao pensamento espacial. Assim, através da utilização de exercícios de localização geográfica, o uso de mapas e outras ferramentas de análise espacial, o aluno possui as condicionantes basilares para o desenvolvimento dessa espacialidade.

Contudo, o CRMG busca desenvolver o pensamento espacial dos alunos utilizando-se de uma abordagem mais localizada, levando em consideração aspectos da territorialidade do estado de Minas Gerais, assim, os fenômenos estudados são analisados de forma mais contextualizada. Ademais, essa abordagem permite estudar as situações geográficas que possuem fenômenos socioespaciais intrínsecos ao recorte regional adotado.

Assim, conclui-se que é consenso entre os documentos de referência e autores que abordam o tema, que o desenvolvimento do raciocínio geográfico é possibilitado pela mobilização de categorias, conceitos e princípios geográficos. Essa mobilização, necessariamente, deve articular o cotidiano vivido aos fenômenos ocorridos no espaço no qual o aluno se insere. Por essa perspectiva, o raciocínio geográfico transcende a mera memorização de dados e nomes de lugares. Ele se consolida como um instrumento analítico capaz de ajudar o sujeito a decifrar as complexas interações entre a sociedade e o ambiente.

Ao mobilizar os princípios de localização, distribuição, extensão, diferenciação e conexão, os alunos são convidados a ir além da simples descrição de fenômenos. Eles passam a questionar as causas e as consequências da organização espacial, como a desigualdade, os fluxos migratórios ou os conflitos por recursos naturais. Essa abordagem permite que a Geografia se estabeleça como uma disciplina viva e relevante, capaz de revelar as estruturas e processos que moldam nosso cotidiano e de instrumentalizar os estudantes para a proposição de soluções para os desafios contemporâneos. O raciocínio geográfico, dessa forma, faz-se fundamental para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos, aptos a compreender as situações geográficas que os cercam e a intervir no seu contexto.

Portanto, é fundamental seguir aprofundando a compreensão do raciocínio geográfico, cuja importância é salientada em ambos os documentos curriculares, a fim de estimular e promover práticas pedagógicas que possam potencializá-lo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 08 ago. 2025.
- BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CASTELLAR, S. M. V.; DE PAULA I. R. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 294-322, 2020.
- CASTELLAR, S. M. V.; DUARTE, R. G. Raciocínio geográfico, pensamento espacial e cartografia na educação geográfica brasileira. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 9. n. 18, p. 7-24, 2022.
- DAMASCO, F. Situação Geográfica. **GEOgraphia**, v. 25, n. 54, p. 1-13, 2023.
- DUARTE, R. G. A linguagem cartográfica como suporte ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos na educação básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 187-206, 2017.
- GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002. 176p.
- JULIASZ, P. C. S. Pensamento espacial e iniciação cartográfica na construção do conhecimento geográfico. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 245-255, 2019.
- JULIASZ, P. C. S. **Pensamento espacial na Educação Infantil**: uma relação entre Geografia e Cartografia. 2017. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LUZ NETO, D. R. S. O desenvolvimento do raciocínio geográfico na mediação pedagógica do professor de geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 14., 2019, Campinas. **Anais...** Campinas: ENPEG, 2019. p. 1541-1551.

MINAS GERAIS - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Curriculum Referência de Minas Gerais.** Belo Horizonte, 2019.

RICHTER, D. O pensamento, o pensamento espacial e a linguagem cartográfica para a geografia escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 99, p. 251-267, 2018.

ROQUE ASCENÇÃO, V. O.; VALADÃO, R. C. 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, 2017.

ROQUE ASCENÇÃO, V. O.; VALADÃO, R. C. Por uma Geomorfologia socialmente significativa na Geografia Escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes. **Acta Geográfica**, Boa Vista, ed. esp., p. 179-195, 2017.

SILVA, P. A. Pensamento espacial e raciocínio geográfico: aproximações e distanciamentos. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 4, n. 1-13, 2022.

SILVA, P. A. **O raciocínio geográfico:** mobilizações intelectuais na interpretação de situações geográficas. 2021. 129 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SILVA RIBEIRO, P. A. Pensamento espacial e raciocínio geográfico: aproximações e distanciamentos. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 4, n. 1, p. 01-13, 2022.

SILVA RIBEIRO, P. A.; ROQUE ASCENÇÃO, V. O. Interpretação Geográfica por professores de geografia: A mobilização do raciocínio geográfico. **Revista Caminho de Geografia**. Uberlândia, v. 25, n. 97, p. 168-182, 2024.

SILVA RIBEIRO, P. A.; FARIA, S. C. O raciocínio geográfico nas normativas curriculares do Brasil, Chile e Argentina. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 29, n. 1, p. 1-14, 2024.

SILVEIRA, M. L. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Território**, São Paulo, v. 6, p. 21-28, 1999.