

O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NA BNCC: UMA PERSPECTIVA INOVADORA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

THE GEOGRAPHIC REASONING IN THE BNCC: AN INNOVATIVE PERSPECTIVE IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY

LEONARDO FERREIRA FARIAS DA CUNHA

*Doutorando em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB)
Professor na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
leoffarias@yahoo.com.br*

RICARDO CHAVES DE FARIAS

*Doutorando em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB)
Professor de Geografia na Rede Privada do DF
ricardochaves@outlook.com*

RESUMO: AS IMPLICAÇÕES DA INSTAURAÇÃO DE NOVOS MARCOS LEGAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, COM DESTAQUE PARA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, APRESENTAM LIMITES E POSSIBILIDADES AO TRABALHO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA. CONHECER ESSA NOVA REFERÊNCIA CURRICULAR É CRUCIAL PARA REAGIR A ELA DA MANEIRA MAIS ESTRATÉGICA E TENTAR SUPERAR E CONVIVER COM NOVOS DESAFIOS. NESTE SENTIDO, OBJETIVA-SE, NESTE TEXTO, POR MEIO DA ANÁLISE DOCUMENTAL E DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA DAR RELEVO AO QUE ENTENDEMOS COMO AVANÇOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR, E QUE FORAM INSERIDOS NA BASE CURRICULAR, EM ESPECIAL O CONCEITO DE RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO, QUE CENTRALIZA UM PROCESSO DE COGNIÇÃO DO QUAL FAZEM PARTE: O ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DA GEOGRAFIA, O PENSAMENTO ESPACIAL E A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA SITUAÇÃO GEOGRÁFICA. PODE SE INFERIR COMO RESULTADOS QUE O OBJETIVO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NESSE DOCUMENTO É A INTERPRETAÇÃO GEOGRÁFICA DA REALIDADE ATRAVÉS DA PRODUÇÃO DE RACIOCÍNIOS GEOGRÁFICOS, O QUE PODE SE CONSTITUIR NUMA INOVAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GEOGRAFIA.

PALAVRAS-CHAVE: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR; RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO; PENSAMENTO ESPACIAL; SITUAÇÃO GEOGRÁFICA; ENSINO DE GEOGRAFIA.

ABSTRACT: THE IMPLICATIONS OF THE ESTABLISHMENT OF NEW LEGAL FRAMEWORKS IN EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES, HIGHLIGHTING THE BRAZILIAN COMMON CORE CURRICULUM, PRESENT LIMITS AND POSSIBILITIES TO THE WORK OF THE GEOGRAPHY TEACHER. KNOWING THIS NEW CURRICULUM REFERENCE IS CRUCIAL TO REACTING TO IT IN THE MOST STRATEGIC WAY AND TRYING TO OVERCOME AND LIVE WITH NEW CHALLENGES. IN THIS SENSE, THE AIM OF THIS TEXT, THROUGH DOCUMENT ANALYSIS AND BIBLIOGRAPHICAL RESEARCH, IS TO HIGHLIGHT WHAT WE UNDERSTAND AS ADVANCES IN SCHOOL GEOGRAPHY, AND THAT WERE INSERTED IN THE CURRICULUM BASE, IN PARTICULAR THE CONCEPT OF GEOGRAPHIC REASONING, WHICH CENTRALIZES A PROCESS OF COGNITION OF WHICH THE EPISTEMOLOGICAL STATUTE OF GEOGRAPHY, SPATIAL THINKING AND THE METHODOLOGICAL APPROACH OF THE GEOGRAPHIC SITUATION ARE PART. IT CAN BE INFERRED FROM THE RESULTS THAT THE OBJECTIVE OF TEACHING GEOGRAPHY IN THIS DOCUMENT IS THE GEOGRAPHIC INTERPRETATION OF REALITY THROUGH THE PRODUCTION OF GEOGRAPHIC REASONING, WHICH CAN CONSTITUTE AN INNOVATION OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN GEOGRAPHY.

KEYWORDS: BRAZILIAN COMMON CORE CURRICULUM; GEOGRAPHIC REASONING; SPATIAL THINKING; GEOGRAPHICAL SITUATION; GEOGRAPHY TEACHING.

INTRODUÇÃO

A Educação Básica (EB) lida, atualmente, com as implicações da instauração de marcos legais e políticas públicas educacionais que protagonizaram boa parte das discussões sobre educação no Brasil. Destaca-se, nesse cenário, especialmente, a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC está no centro de um conjunto de demandas que lastreia toda a política pública educacional. Ajustes para sua implementação deverão ser feitos pelos sistemas educacionais dos estados da Federação, o principal será criar um currículo com essa nova referência, o que já ocorreu em alguns estados. Em âmbito federal, mudam, também, a política de produção de materiais didáticos, a formação inicial e continuada de professores, que precisarão se orientar por essa nova diretriz.

A BNCC e a REM (Reforma do Ensino Médio) se inserem nesse contexto de transformação, pois carregam consigo as marcas do seu tempo histórico, econômico e político, inclusive ao serem fortemente criticadas nas suas intenções (SILVA, 2018; ROCHA e PEREIRA, 2019). A exemplo de outras políticas curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, não é difícil encontrar críticas sobre a organização curricular proposta na BNCC para a EB, como indicações das prováveis dificuldades de implementação, suas ausências teóricas e metodológicas. Não queremos desmerecer as críticas teoricamente formuladas, mas pretendemos demonstrar avanços.

Este estudo encontra seu espaço no fazer docente e nas respostas possíveis que os professores podem produzir ante essas mudanças. Trata das estratégias pedagógicas que podem ser traçadas nesse contexto que, já por força de lei, exige reorientações nas ações dos atores envolvidos, em nosso caso, especialmente os professores. Respostas que virão com o conhecimento destas políticas (BAIRROS, 2019), sabendo como elas chegam nas escolas, ter claro a sua importância, limites e possibilidades. A BNCC, por exemplo, se tornou um elo entre um conjunto de políticas

públicas. A ela estão relacionados o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e continuada de Professores para a EB, segundo as quais foram criados outros documentos orientadores, como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da EB - BNC-Formação (BRASIL, 2019) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da EB (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020). Além desses, o Programa Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) estão a ela vinculados, e integram a Política Nacional de Formação de Professores.

Neste sentido, não é possível negligenciar a BNCC. Sua compreensão é condição para transitar nesse conjunto de políticas que compõem o cenário educacional recente. A negação dos efeitos legais e estruturais dessa mudança é um erro grave, especialmente na ponta do processo, na sala de aula. Dessa maneira, se de um lado é sabido que todo currículo prescrito apresenta limites para seu pleno cumprimento, por outro lado, não se pode desconsiderar que as referências legais vigentes indicam e até impõem demandas.

Assim sendo, embora existam críticas legítimas (SILVA, 2018; ROCHA e PEREIRA, 2019; MARCHAND, BAIRROS, AMARAL, 2018; LUZ NETO, 2021; SANTOS, 2019; GALIAN e SILVA, 2019) algumas das quais, inclusive, convergem com o que pensam estes autores, o escopo deste estudo não está nelas. Tampouco no confronto com o direito de outros pesquisadores demarcarem suas ideias. Desta maneira, destaca-se que um dos motivos que tracionam este estudo é dar relevo ao que entendemos como avanços no Ensino de Geografia, e que foram inseridos na BNCC, especialmente na do Ensino Fundamental (EF), cujas aprendizagens essenciais devem ser ampliadas e aprofundadas no Ensino Médio (EM).

Como está expresso no texto da base, no início da seção que se dedica ao EM: “A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas [...] propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018, p. 561). Acredita-se

que é nessas possibilidades que podem estar parte dos subsídios às respostas que os professores podem dar ante os novos marcos regulatórios, enfrentando os desafios postos.

Professores de Geografia, que atuam na EB, têm como desafio superar as aulas declamatórias e contribuir para que os estudantes queiram aprender a ler o mundo. Essa aprendizagem, que ultrapassa o caminho bancário da memorização, pode ser potencializada pela mobilização do Raciocínio Geográfico (RG). Assim, compreender como as operações cognitivas podem ser mobilizadas por esse raciocínio próprio da Geografia referenda a sua importância no processo formativo dos estudantes.

Entende-se, nessa perspectiva, que a reação mais adequada significa lidar com o que está posto e refletir sobre a conduta mais racional e estratégica, uma vez que não é possível aos professores resolverem todas as lacunas que esse documento possa apresentar. Entretanto, conhecer as possibilidades e tentar viabilizá-las é um exercício necessário e importante nesse contexto. Desse modo, é preciso canalizar energia numa ação possível, especialmente ao professor (a) da EB, atuando na solidão da sala de aula ante essas transformações. Neste sentido, essa pesquisa se enquadra num esforço de reflexão sobre aspectos que estão presentes na BNCC, especialmente que representam um avanço para a educação geográfica e podem fazer diferença nas práticas pedagógicas.

METODOLOGIA

O objetivo deste trabalho é contextualizar as mudanças no cenário educacional e suas implicações para a Geografia na contemporaneidade. Utilizamos a análise documental para produzir reflexões sobre esse novo contexto a partir da BNCC. Ela se caracteriza pela busca de informações em documentos que, quando dotados de veracidade e fé pública, como é o caso de documentos oficiais, são fontes ricas e estáveis de dados, além de muitos estarem digitalizados e acessíveis (GIL, 2008).

A análise documental possui alguns elementos, conforme Cellard (2008), que observaremos no nosso processo. São eles: o

contexto histórico e social em que foi elaborado o documento; o conhecimento da identidade, dos interesses e dos motivos dos autores, inclusive o que não estiver explícito, mas nas entrelinhas; a autenticidade e a confiabilidade. Ademais, acrescenta-se ainda os conceitos-chave e a lógica interna do texto; o argumento central do documento para compreender a significação a ele atribuída, de acordo com a natureza do documento; interpretação que se pode dar. Além disso, faremos uso da pesquisa bibliográfica para subsidiar discussões sobre o RG e outros conceitos que a ele estão interligados e que em alguma medida aparecem da BNCC.

A BNCC, O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO E A GEOGRAFIA ESCOLAR.

É importante demarcar que a Geografia, na BNCC, tem uma abordagem identificada com princípios, conceitos e categorias da ciência geográfica, numa perspectiva de construção de raciocínios geográficos. Algo muito relevante e inovador no âmbito de seu campo curricular, pois denota avanços importantes lastreados por pesquisas sobre o Ensino de Geografia. Mesmo assim, o texto da BNCC não se dedica a conceituar demoradamente o RG, o que configura um dos seus limites: ser sucinta na definição de alguns conceitos basilares e inovadores (ROQUE ASCENÇÃO, 2020). Entretanto, sabe-se que o conceito de RG permanece em construção no que tange a sua mobilização no âmbito escolar.

Seja como for, já existe um conjunto razoável de consensos sobre suas possibilidades pedagógicas como um potente recurso ao trabalho do professor. Assim como um recurso de emancipação do estudante por meio de uma postura passiva e paciente, avança para uma atitude investigativa e propositiva, por meio da mobilização de noções, conceitos e reflexões associadas ao efetivo exercício de raciocínios identificados como geográficos.

Na BNCC afirma-se que “para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o RG” (BRASIL, 2018, p. 359).

Assim, este tipo de RG pressupõe o Pensamento Espacial (PE) e é uma forma de exercitar esse pensamento sobre atributos espaciais. A competência específica da Geografia para o EF, de número 4, trata justamente do PE. Ao longo do texto que apresenta o componente curricular na BNCC, o PE está associado à mobilização dos conceitos-chaves da Geografia, à leitura e compreensão das representações cartográficas, que revelam os atributos espaciais e intrinsecamente vinculado ao RG. Além disso, o documento afirma que: “Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da EB: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico” (BRASIL, 2018, p. 360).

O PE possui um papel teórico e metodológico para o ensino de Geografia, como um conteúdo procedimental no exercício de compreensão do espaço produzido pelo ser humano, o que fica explícito na passagem a seguir:

Trata-se de entender que o pensamento espacial participa como procedimento na articulação vocabular da Geografia, consolidando meios que possam contribuir para a construção do raciocínio geográfico. Se entendemos que “todo o conhecimento é uma resposta a uma pergunta”, o pensamento espacial – como um amálgama entre cognição, relações espaciais e representações – faz parte do processo de resolução de problemas definidos por meio de situações geográficas, que trazem as perguntas a serem respondidas. A situação geográfica seria, portanto, o ponto de partida e isso é fundamental para entender o pensamento espacial, porque ultrapassa a aplicação pura e simples de um conceito geográfico, mas coloca o estudante diante da análise e da tomada de sua consciência situacional (CASTELLAR; GARRIDO; DE PAULA, 2022, p. 442).

Conforme o excerto acima, o PE envolve uma cognição elaborada a respeito de relações espaciais apreendidas pela experiência do indivíduo ou grupo no espaço, ou por meio das representações cartográficas, o que é mais recorrente. Além disso, reitera-se que pode ser por meio das situações geográficas que essa capacidade cognitiva de construir raciocínios

qualificados como geográficos seja alcançada a partir do espaço. Neste sentido, cabe destacar que a BNCC é uma proposta curricular que, em Geografia está orientada para o estudo de Situações Geográficas (SILVEIRA, 1999) e trabalha com a ideia de abordagens pedagógicas investigativas.

Para compreender melhor essa concepção, destaca-se que “[...] uma situação geográfica supõe uma localização material e relacional (sítio e situação), mas vai além porque nos conduz à pergunta pela coisa que inclui o momento da sua construção e seu movimento histórico” (SILVEIRA, 1999, p. 22). Como a Situação Geográfica (SG) vincula-se a uma base material e outra relacional (conexões e escalas com outros espaços), reconhecer os eventos que acontecem em um determinado tempo e espaço pode servir como motivador para a interpretação geográfica e desenvolvimento do RG. Esse fato agrega à Geografia o título de conhecimento poderoso a ser construído na escola e utilizado para despertar os interesses dos estudantes em (re)conhecer o mundo a partir da Geografia Escolar.

O espaço possui diferentes eventos concomitantes e, por essa razão, as situações geográficas são complexas. Dessa maneira, destaca-se a importância de recortar teoricamente o tipo de SG que se pretende compreender para construir conhecimentos. Assim, concorda-se que “a situação é um resultado do impacto de um feixe de eventos sobre um lugar e contém existências materiais e organizacionais” (SILVEIRA, 1999, p. 25).

Destes avanços destacados na BNCC, o RG tem um papel central, pois contempla uma forma particular da Geografia compreender a realidade (SILVA, 2014; (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017). Essa perspectiva da Geografia se viabiliza na escola como aprendizagem para os estudantes, a partir do desenvolvimento de um processo cognitivo, uma capacidade intelectual que se desenvolve por meio do ensino de Geografia, tendo como base os conceitos estruturantes e fundamentais dessa ciência (RICHTER, 2010; LUZ NETO, 2019, DUARTE. 2016). A importância de uma base conceitual da Geografia para viabilizar a construção de raciocínios geográficos está presente em Gurgel (2017), assim como em

Castellar e De Paula (2020), que vão utilizar a terminologia “estatuto epistemológico geográfico” (CASTELLAR E DE PAULA 2020, p. 311). Giroto (2015), de igual maneira, fala da necessidade de se apropriar de conceitos, conteúdos, linguagens e ferramentas da Geografia para que seja possível construir o RG. Silva (2021) também entende que o RG se viabiliza por meio da apropriação de conceitos, conteúdos e linguagens. Todavia, para mobilizá-los, é preciso que ele seja utilizado como um meio de interpretação de questões de ordem geográfica, como modo de produzir explicações sobre situações geográficas (SILVEIRA, 1999).

Os lugares podem se constituir em situações geográficas únicas, pois manifestam a relação entre comandos verticais e horizontais. Significa que global e local interagem a partir de diferentes contextos espaciais, manifestando o mundo para que os sujeitos consigam interpretá-lo e agir. Por esse motivo, “a situação geográfica é um recurso metodológico relevante para analisar os usos do território pelos diversos e desiguais agentes, como o próprio termo indica: sítio mais ação” (CATAIA; RIBEIRO, 2015, p. 11).

A SG é considerada clássica no pensamento dessa Ciência e até na evolução do conhecimento filosófico (CATAIA; RIBEIRO, 2015). Apesar disso, para a Geografia Escolar, a BNCC trouxe discussões recentes para o uso desse conceito. Castellar e De Paula (2020) indicam que essa compõe um dos cinco campos de conhecimento para desenvolver o RG e que ela “estimulará o estudante a argumentar com consistência por meio do vocabulário geográfico” (CASTELLAR; DE PAULA, 2020, p. 298).

A BNCC trata do RG na apresentação do componente curricular e indica o que seriam os seus princípios, a saber: localização, extensão, correlação, diferenciação e analogia espacial (BRASIL, 2018, p. 363-364). Demarca uma preocupação de que os estudantes façam uma leitura do mundo em que vivem com base nas aprendizagens em Geografia, o que implica pensar espacialmente e desenvolver o RG. A base apresenta e defende uma concepção de RG para fundamentar e expressar essa leitura, ou melhor, interpretação do mundo associando princípios deste tipo de raciocínio.

Como asseveram Castellar e De Paula (2020) e Castellar, Garrido e De Paula (2022), o PE não é exclusivo da Geografia, ao contrário do RG que representa uma perspectiva própria da Geografia para analisar a realidade. O PE se constitui em uma forma de pensar e pode ser definido como “coleção de habilidades cognitivas compreendidas no conhecimento de conceitos de espaço, usando ferramentas de representação e processos de raciocínio” (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2006, p. 12) e o conselho nacional de pesquisa dos Estados Unidos defendia o seu ensino nas escolas. Quanto à Geografia, o êxito nas aprendizagens desta ciência passa pelo domínio dessas habilidades como afirmam, por exemplo, Milson e Curtis (2009), Silva, Roque Ascensão e Valadão (2018) e Guimarães et al (2020).

Castellar e De Paula (2020), ao sugerirem uma trilha reflexiva para tratar do RG, apresentam cinco campos de conhecimentos, dentre os quais três são ligados ao PE, e defendem a relação entre ele e a Geografia. Os três campos de conhecimento são: os conceitos de relações espaciais, as representações espaciais e os processos cognitivos. Os outros dois são especificamente geográficos, pois compõem o estatuto epistemológico da disciplina, são eles: as categorias e princípios geográficos e a SG (CASTELLAR; DE PAULA, 2020).

Estes autores defendem o PE como conteúdo procedimental, traduzido em ações ordenadas, com uma finalidade clara, que se objetivam por meio de alguma estratégia de aprendizagem. Assim, o PE é um meio e constituinte de uma perspectiva de análise da realidade. É como se disséssemos: quando se ensina a pensar espacialmente, contribui-se para a compreensão dos fenômenos geográficos. Pode se dizer também: quando se ensina Geografia, trabalha-se inevitavelmente com o PE. Importante ressaltar que esse PE é concebido a partir do conhecimento geográfico científico. Desse modo, a Geografia do vivido precisa ser ressignificada pelos conceitos estruturadores (espaço – escala – tempo), conceitos estruturantes, além do tripé metodológico: localizar, descrever e analisar (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2017).

O campo de conhecimento dos conceitos de relações espaciais envolve atributos relativos

ao espaço e ajudam a compreender e comunicar conhecimentos sobre o espaço (JO; BEDNARZ, 2014). Para Goledge (2002), as relações espaciais formam as bases do conhecimento geográfico e mobilizam ideias como distância, direção, área, dispersão, aglomeração, distribuição, escala de incidência, padrão, forma, extensão, arranjo, entre outras, que se constituem em conceitos espaciais. Tais atributos são relevantes ao planejamento e ao indivíduo que usa o espaço e precisa conhecê-lo para tanto.

O campo das representações espaciais é um meio de acessar as informações geográficas, além de ser uma forma de linguagem, historicamente identificada com a Geografia. Seu valor no ensino tem sido explorado pela Cartografia Escolar, pois potencializa a apreensão de aspectos do real ao direcionar o olhar diante de uma problematização. Assim, concordamos com Richter (2017, p. 219), quando indica que “toda representação espacial tem por objetivo possibilitar que os indivíduos possam se localizar e permitir uma leitura/análise sobre o espaço representado”.

Ainda seguindo a trilha reflexiva sugerida, os dois campos restantes são estritamente geográficos e concorrem para que o conhecimento sobre o espaço seja conformado à ótica geográfica, pois foca nos processos, no conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações que o caracterizam e são por ele caracterizados (SANTOS, 2014). Os princípios e as categorias formam um arsenal teórico que estrutura a análise do espaço geográfico.

Os princípios da Geografia foram construídos ao longo da história e em seu processo de sistematização, que ocorre no século XIX. Na busca por se consolidar como área autônoma de conhecimento, a Geografia produziu alguns princípios ou leis gerais que a identificariam inequivocamente no campo das ciências. Se considerarmos a Geografia Clássica e o paradigma da modernidade, onde ela surge na academia, exigia-se, como critério de cientificidade, uma ordem geral e racional. Nesse sentido, surgiram alguns princípios como extensão, analogia ou Geografia geral, causalidade, atividade e conexão. Cada um deles foi idealizado com a contribuição de

geógrafos famosos, como Ratzel, La Blache, Ritter, Humboldt e Brunhes.

O princípio da extensão tem forte relação com a obra de Ratzel, que encontra no expansionismo alemão do século XIX uma justificativa para fundamentá-lo, pois compreendia que com o avanço do império alemão sobre os territórios, os fenômenos geográficos seriam delimitados pela cartografia para fins de reconhecimento. A analogia tem relação com a obra de La Blache e Ritter. Gomes (1996) afirma que o método vidalino se sustentava em três proposições: observar, comparar e concluir. Em seus trabalhos sobre as regiões e os gêneros de vida, seus estudos analíticos e descritivos produziram uma Geografia geral e, ao mesmo tempo, Geografias regionais, das particularidades que as ligavam a escalas maiores. Esses elementos produzem assim, a possibilidade de se fazer analogias.

A causalidade trata da ideia de que os fenômenos têm uma ou várias causas, que devem ser identificadas e explicadas. Moraes (2007) descreve o modo pelo qual Humboldt percebia a paisagem, considerando que a “observação sistemática dos seus elementos componentes, e filtrada pelo raciocínio lógico, levaria à explicação: a causalidade das conexões contidos na paisagem observada” (MORAES, 2007, p. 62). A causalidade seria, para Humboldt, a ligação entre o mundo sensível e a razão, o que é perceptível e o que não está óbvio, se não pelo intelecto.

A atividade e conexão se relacionam a obra de Brunhes. Ele entendia que o espaço tem uma dinâmica própria e que, ao estudá-lo, é preciso considerar seus movimentos. Que os fatos ou fenômenos geográficos não podem ser analisados sem ter em vista a ideia de conexão, pois eles não ocorrem isolados da realidade, muito ao contrário, estão ligados uns aos outros (BRUNHES, 1962).

Moreira (2007) faz referência aos princípios lógicos da Geografia:

[...] princípios lógicos são os princípios da localização, distribuição, extensão, distância, posição e escala. Os antigos compreendiam a importância preliminar e central desses

princípios na formação da personalidade e do discurso da representação geográfica. Organizar e estruturar geograficamente significavam, simultaneamente para eles, localizar, distribuir, conectar, distar, delimitar e escalarizar na paisagem e transportá-las para o mapa. [...] Tudo na Geografia começa então com os princípios lógicos. Primeiro é preciso localizar o fenômeno na paisagem. O conjunto das localizações dá o quadro da distribuição. Vem, então, a distância entre as localizações dentro da distribuição. E com a rede e conexão das distâncias vem a extensão, que já é o princípio da unidade do espaço (ou do espaço como princípio da unidade). A seguir vem a delimitação dos recortes dentro da extensão, surgindo o território. E, por fim, do entrecruzamento desses recortes surge a escala e temos o espaço constituído em toda a sua complexidade (MORREIRA, 2007, p. 116-117).

Os princípios marcam o discurso geográfico, pois a percepção dos fenômenos pelas lentes da Geografia significa efetivamente usá-los. Eles não se excluem, mas se complementam, na constituição da perspectiva da Geografia. Pensar com princípios geográficos “[...] faz muita diferença na análise do espaço” (GOLEDGE, 2002, p. 8). Essa retomada dos princípios assenta o que Gomes (2017) afirma sobre a Geografia: uma forma de ver, uma forma de pensar. Essa perspectiva compreende os três domínios que caracterizam o conhecimento denominado como geográfico.

Destaca-se que a sequência de organização dos domínios ocorre com (i) “[...] uma forma de sensibilidade, uma espécie de impressão causada pela dimensão espacial”, se desdobra num conjunto de capacidades de situar as coisas e a si próprio no espaço. O segundo tem a ver com (ii) “uma forma de inteligência” ligada ao espaço, com os “comportamentos espaciais” (p. 18), que classificam, qualificam e delimitam o espaço, os roteiros e as localizações. Relacionando-se à ideia de especular as causas das localizações, das dispersões, ou seja, é aquele que se interessa (iii) “em responder à questão do porquê da lógica das

localizações, seja ela ordenada pelos elementos naturais ou pelos humanos” (p. 19) (GOMES, 2017, p. 17 – 19). Esses domínios sugerem, portanto, que a Geografia é uma ciência baseada no interesse pela dimensão espacial. Sendo assim:

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

A Geografia está alicerçada no desenvolvimento de um raciocínio, posto ao responder à pergunta: Por que as coisas estão onde estão? (GOMES, 2017). Essa forma de raciocínio demanda operações para conectar elementos que causam estranheza a outros olhos. Não obstante, o papel do Geógrafo é estabelecer essa conectividade, para que a leitura da espacialidade dos fenômenos ocorra. Ademais, outras perguntas são acrescentadas ao questionamento inicial. Desse modo: (i) Onde? (ii) Por que aqui? (iii) Por que nesse e não em outro lugar? (iv) Por que tal fenômeno ocorre aqui de um modo e de maneira diferente em outro? Negar a complexidade que permeia essas perguntas, seria conforme Gomes (2017), uma forma de banalizar a Geografia, pois essa ciência direciona raciocínios próprios à dimensão espacial, caracterizando-a como uma forma específica de pensar. Significa dizer que tudo ocorre no espaço e que utilizar essas e outras perguntas contribui para mobilizar operações cognitivas dos estudantes, de modo a repensar outras formas de organização do conhecimento postas pelo senso comum.

Goledge (2002) afirma que há uma singularidade no pensamento que se pode nominar geográfico, pois deve-se ao significado espacial em um determinado contexto ambiental apresentado quando se interpreta a interação dos componentes físicos e sociais do espaço. Discute

também como as compreensões inerentes ao PE e como ele possibilitou estabelecer alguns padrões e comportamentos espaciais que podem não ser óbvios para um observador casual, mas acessíveis aos geógrafos, porque raciocinam geograficamente. Neste sentido, tal perspectiva se caracteriza : (i) natureza integrativa da ciência geográfica (dimensões humanas e físicas, relações homem-ambiente); (ii) desenvolvimento de um conjunto de ferramentas analíticas que foca explicitamente na compreensão do espaço; (iii) O uso e compreensão das representações espaciais (com todas possibilidades existentes) mudaram a forma como os geógrafos raciocinam e inferem sobre a existência de padrões, distribuições, e relacionamentos em dados espaciais; ao passo que (iv) a Geografia agora tem teoria espacialmente explícita complementada por outros conhecimentos, humanos ou físicos; tendo ainda o fato de que (v) – os geógrafos usam raciocínio baseado no lugar, absoluto (coordenadas geográficas) ou relativo (proximal ou formas relacionais locais), tratam da natureza específica do lugar de todas as coisas em mundos reais, imaginários ou virtuais; desse modo, – (vi) o RG tornou as pessoas cientes da escala e ilustrou graficamente como a mudança de escala pode sutilmente (e não tão sutilmente) mudar o mundo como o representamos e interpretamos (GOLEDGE, 2002, p. 7).

Além dos princípios, há também as categorias que compõem o estatuto epistemológico da Geografia. Eles se reúnem em torno de uma problemática central, se ordenam e reordenam para correspondê-la. No caso da Geografia, no atual momento histórico, o espaço e os processos que o configuram, a espacialidade dos fenômenos.

Haesbaert (2014) assevera que cada conceito advém de um problema, que está situado em contextos sociais, históricos e geográficos onde se desenvolvem as ideias que os geram e/ou vivem os seus autores. Eles vinculam-se a outros conceitos como fragmentos de um todo, que são absolutos pela condensação que carregam, mas relativos pela porção que ocupam, em relação a outros conceitos. A título de exemplo, Haesbaert (2014), ao analisar a obra de Santos, fala do sistema de conceitos criados

a partir da noção-mestre de espaço geográfico, a qual comporta, *intra corporis*, outras categorias analíticas ou conceitos. Por exemplo: “paisagem”, “rugosidades”, “configuração territorial” (SANTOS, 2014). Acrescenta-se “forma”, “função”, “estrutura”, “processo” (SANTOS, 2014a). Elas compõem um sistema explicativo que constroem uma teoria. Nesse sentido, Santos (2014a) afirma:

As categorias de análise, formando sistema, devem esposar o conteúdo existencial, isto é, devem refletir a própria ontologia do espaço, a partir de estruturas internas a ele. A coerência externa se dá por intermédio das estruturas exteriores consideradas abrangentes e que definem a sociedade e o planeta, tomados como noções comuns a toda a história e todas as disciplinas sociais e sem as quais o entendimento das categorias analíticas internas seria impossível (SANTOS, 2014, p. 23).

A obra de Santos ilustra essa relação que existe num sistema conceitual, onde as categorias ou conceitos são sínteses generalizantes, ferramentas intelectivas operativas, desenvolvidas a partir de um longo processo investigativo (GARBIN E DE PAULA SANTIL, 2020). Assim, Espaço, Território, Paisagem, Lugar e Região relacionam-se aos princípios que já discutimos e possibilitam a leitura de uma dada espacialidade. O significado dessas categorias pode variar conforme as correntes teóricas da Geografia, mas sempre serão esse recurso explicativo.

Assim como o PE, a SG também está incluída em um conjunto de compreensões de natureza espacial que compõem o RG. A BNCC, ao apresentar as unidades temáticas do EF, aponta que elas precisam ser vistas de modo integrado, como uma SG o é, um conjunto de relações. Roque Ascensão (2020) vê nesta articulação algo bastante inovador na Geografia Escolar, marcada por um ensino declamatório, com a apresentação fragmentada de componentes espaciais, sem uma perspectiva geográfica. Ela afirma que “a BNCC toma a situação geográfica como fonte para o desenvolvimento de perguntas geográficas. O desenvolvimento de

tais questões é basilar, visto a base apostar numa proposta pedagógica baseada na aprendizagem por investigação” (ROQUE ASCENÇÃO, 2020, p. 187). A articulação de unidade temática, objeto de conhecimento e habilidade a partir de uma determinada SG é o conteúdo de geografia previsto na BNCC, cujo caminho metodológico permeia a SG, segundo a autora.

A noção de SG é potente para o ensino e aprendizagem, permite trabalhar com diferentes perspectivas escalares. A situação é uma manifestação momentânea de uma coerência espacial e temporal em um determinado espaço. Para Silveira (1999, p. 26), metodologicamente ela “surge como uma mira ou uma janela, donde podemos ver o movimento conjunto e permanente dos sistemas de objetos e dos sistemas de ações”. Numa porção do planeta um conjunto de eventos modificam a dinâmica preexistente e criam uma organização ou um novo evento, muito particular, posto que se situa num contexto que, de maneira própria, reage a esses eventos correlatos, sendo “um produto provisório e instável do movimento de totalização”. Dessa maneira, qualquer porção do espaço pode ser vista como uma situação e nela reconhecemos objetos técnicos, ações, normas, agentes, escalas, ideologias, discursos e imagens (SILVEIRA, 1999). Nenhuma SG será igual a outra, ainda que apresentem similaridades, isto porque seu arranjo, como um evento, é sempre particular, uma “unidade do múltiplo”, um vínculo entre o individual e o universal.

Apreender e ensinar a partir de SG passa pelo exercício de entender o espaço como uma constituição de nós, onde se encontram as verticalidades e as horizontalidades, as universalidades e as particularidades, criando arranjos singulares situados no tempo e no espaço, tornando-se uma instância de análise e síntese (SILVEIRA, 1999). Entender a escala móvel da compreensão geográfica, a capacidade sinótica (BROOKS, 2006), é uma tarefa própria da Geografia. É “compreender aquilo que observam a partir da consideração das diferentes escalas, ou seja, o entendimento de que algum aspecto local frequentemente se encontra em outras escalas”

(CATAIA; RIBEIRO, 2015, p. 15). Analisar a SG é crucial para discernir a qualidade de um espaço, que está sempre situado em relação a outro, pelos mais diferentes vínculos. Outrossim:

A situação geográfica condiz a um feixe de eventos em um lugar, território, paisagem ou região, à particularidade de conjuntos e efeitos em decorrência do espaço socialmente produzido. É a manifestação efêmera, que se pode lançar duradoura, de um movimento de totalização, a constituição de condições socioespaciais em um recorte (CASTELLAR; DE PAULA, 2020, p. 310).

O estudante que vive na cidade e a reconhece enquanto espaço com diversas situações geográficas, pode conectar eventos que fazem parte da dinâmica inerente a esse espaço. Assim, perceber os horários e dias de maior movimentação no trânsito, fluidez populacional em espaços receptores de trabalhadores, raça e gênero dos moradores, escoamento da água em dias chuvosos, sensação térmica em dias quentes ou frios, presença (ou ausência) de arborização, bem como dos equipamentos públicos, preços no comércio, condições de mobilidade, organização de moradores, crianças brincando nas ruas, idosos em deslocamento com acesso a sombra e assento. Uma infinidade de eventos que, momentâneos ou já cristalizados na paisagem, contribuem para compreender o espaço. Portanto, concorda-se com Santos (2014) ao indicar que:

Os eventos não se dão isoladamente, mas em conjuntos sistêmicos – verdadeiras “situações” – que são cada vez mais objeto de organização: na sua instalação, no seu funcionamento e no respectivo controle e regulação. Dessa organização vão depender, ao mesmo tempo, a duração e a amplitude do evento. Do nível da organização depende a escala de sua regulação e a incidência sobre a área de ocorrência do evento (SANTOS, 2014, p. 149).

Os estudantes que reconhecem a unicidade destes eventos que conformam a SG, podem ampliar as formas de ver o mundo. Nesse sentido, reiteramos que a BNCC ao lançar mão da SG tem abordagem investigativa da Geografia, pois a SG se apresenta ao estudante como uma pergunta que é também geográfica. As respostas a essas perguntas pressupõem um caminho investigativo que passará pelo PE. Seja pelas representações espaciais que expressam esses fenômenos e processos e possibilitam inferir indícios ou pelos conceitos de relações espaciais que revelam atributos do espaço, como localização, forma, distribuição, aglomeração, dispersão, densidade, vizinhança, distância, direção, hierarquia (CASTELLAR, GARRIDO E DE PAULA, 2022, p. 446). Os mesmos autores destacam, entretanto, que conhecer esses atributos, mas não integrá-los a uma base epistemológica da Geografia não é suficiente para a construção do RG. Dessa maneira, ao estudante cabe questionar e se mostrar inconformado com o que é apresentado facilmente, posto que ao professor cabe problematizar, fazer perguntas geográficas e indicar que, apesar de muitas coisas parecerem simples, envolvem complexidades que ressaltam o valor de compreender os modos de acontecimento da vida com os problemas, lutas e conquistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na BNCC, o objetivo para o ensino de Geografia é a interpretação geográfica da realidade através da produção de raciocínios geográficos. Assim, o RG é, para o ensino de Geografia, importante e inovador numa proposta de referência curricular. Ele representa identidade epistemológica, que pode romper com um modo de ensinar que ainda predomina e que não se caracteriza pela compreensão da espacialidade do fenômeno. Ao contrário, reforça uma característica enciclopédica da Geografia. Sendo assim, o raciocínio pode, nesta perspectiva, ser uma espécie de tábua de salvação por seu potencial transformador. O papel da Geografia é apresentar uma realidade que vá além dos documentários acessados pelo Youtube

ou das imagens pasteurizadas no Instagram. Essa é a realidade emergida pelo chão do vivido, que poderá desenvolver empatia e necessidade de transformação, pois “o mundo é percebido empiricamente pelo lugar” (SANTOS, 2017, p. 165) e é pelo lugar, com o conhecimento geográfico poderoso, que se modifica, melhora e torna o mundo mais justo.

Este artigo não encerra o tema do RG, tampouco as possibilidades que dele se abrem para as práticas pedagógicas em Geografia na EB. Não se pode perder de vista que ele se viabiliza com uma boa base epistêmica geográfica, os conhecimentos advindos do PE e tem na SG um percurso teórico e metodológico potente!

REFERÊNCIAS

- BAIROS, M. S. O ciclo de políticas públicas educacionais: o tortuoso caminho entre quem formula e quem implementa a política. **Textura: revista de letras e história**, v. 21, n. 48, p. 117-138, out./dez.2019. DOI 10.17648/textura-2358-0801-21-48-5380. Disponível em: <<https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-48-5380>> . Acesso em: 18 mar. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 out. 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019.
- BRUNHES, Jean. Geografia humana. 1ª edição brasileira. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1962.
- CASTELLAR, S. M. V.; DE PAULA, I. R. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 294-322, 2020. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/922/427> Acesso em: 30 mar. 2021.
- CASTELLAR, S. M. V. Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, p. 2-20, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59197/33478> Acesso em: 30 mar. 2021.
- CASTELLAR, S. V; GARRIDO, M. P; & DE PAULA, I. R. (2022). Pensamiento espacial y raciocinio geográfico: Consideraciones teórico-metodológicas a partir de la experiencia brasileña. **Revista De Geografía Norte Grande**, Santiago de Chile v. 81, p. 429-456. Disponível em: <<http://rhd.uc.cl/index.php/RGNG/article/view/32695>>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- CATAIA, M. A; RIBEIRO, L. H. L. Análise de situações geográficas: notas sobre metodologia de pesquisa em geografia. **Revista da ANPEGE**, v. 11, n. 15, p. 9-30, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.5418/RA2015.1115.0001>>. Acesso em: 15 jul. 2021
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).
- GALIAN, C. V. A., & SILVA, R. R. D. da. Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: a BNCC em questão. **Estudos Em Avaliação Educacional**, v. 30, n. 74, p. 508-535, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ee.v30i74.5693> Acesso em: 12 out. 2020.
- GARBIN, E. P; DE PAULA SANTIL, F. L. FORMA, FUNÇÃO, ESTRUTURA E PROCESSO: AS CATEGORIAS MILTONIANAS SOB A PERSPECTIVA DA LÓGICA FORMAL. **Geoiingá: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PGE/UEM)**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 131-154, 2020.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. ed. 4 São Paulo: Atlas, 2002.
- GIOTTO, E. D. ENSINO DE GEOGRAFIA E RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 9, p. 71-86, 2015.
- GOLLEDGE, R. G. The Nature of Geographic Knowledge. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 92, n. 1, p. 1-14, mar. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-8306.00276> Acesso em: 15 mai. 2021.
- GOMES, P. C. C. **Quadros geográficos**. Uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017. 158p.
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro, Ed. Bertrand Brasil, 1996. 366p.
- GUIMARÃES, R. B. et al. O raciocínio geográfico e as chaves de leitura da Covid-19 no território brasileiro. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 34, p. 119-140, 2020.
- GURGEL, Tais Cristina Nunes Pereira. **Construindo conceitos a partir dos conteúdos geográficos escolares: debate em torno da prática docente**. 102 p. Dissertação (Mestrado) Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2017.
- HAESBAERT, R. **Viver no Limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. 319p.

LUZ NETO, D. R. S. Afinal, para onde caminha o Ensino de Geografia no contexto de reforma do Ensino Médio e implantação da BNCC?. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 56, p. 370-397, 2021.

LUZ NETO, D. R. S. **O desenvolvimento do raciocínio geográfico na aula de geografia**: desafios e possibilidades do professor. 114 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Curso de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MARCHAND, Patrícia; BAIROS, Mariângela; AMARAL, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, as definições do Banco Mundial e os desafios da educação pública no Brasil. **Políticas Educativas-PolEd**, v. 11, n. 2, 2018.

MILSON, A; CURTIS, M. Where and why there? Spatial thinking with geographic information systems. **Social Education**, v. 73, n. 3, p. 113-118, 2009.

MORAES, A. C. R. Geografia: **Pequena História Crítica**. São Paulo: Annablume, 2007.

MOREIRA, Ruy. Pensar e ser em Geografia. São Paulo: Contexto, 2007. 188p.

GEOGRAPHY, COMMITTEE: 2006. Learning to Think Spatially: GIS as a Support System in the K-12 Curriculum. -Washington DC10.17226/11019. Disponível em: <<https://www.nap.edu/catalog/11019/learning-to-think-spatially>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

RICHTER, D. A linguagem cartográfica no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 277–300, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.511> Acesso em: 20 mar. 2022.

RICHTER, Denis. **Raciocínio Geográfico e Mapas Mentais**: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio. 2010. 320 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Curso de Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0001-6584-3656>. Acesso em: 20 set. 2020.

Rocha, N. F. E.; Pereira, M. Z. da C.. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Retratos Da Escola**, v. 13, nº25, p. 203–217, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.964 Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.964>. Acesso em: jul. 2020.

ROQUE ASCENÇÃO, V. A Base Nacional Comum Curricular e a Produção de Práticas Pedagógicas para a Geografia Escolar: desdobramentos na formação docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 173-197, jan./jun. 2020.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. SILVA, P. A. Do uso pedagógico de mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p. 34- 51, 2018b.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O. A Base Nacional Comum Curricular e a produção de práticas pedagógicas para a geografia escolar: desdobramentos na formação docente. **Revista Brasileira De Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 173–197, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i19.915> Acesso em: 19 jan. 2021.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Por uma geomorfologia socialmente significativa na geografia escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, p.179-95, 2017. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4780/2421>>. Acesso em: 10 jan. 2021

SANTOS, L. A. dos. Reflexões sobre o ensino de Geografia em Goiás a partir da introdução da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 8, n. 3, p. 467-480, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/48008>>. Acesso em: 10 jul. 2022

SANTOS, M. **Espaço e método**. São Paulo: Edusp. 2014.

SANTOS, M. **Natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Edusp. 2014a.

SILVA, M. R. DA. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

SILVA, P. A. **O raciocínio geográfico**: mobilizações intelectuais na interpretação de situações geográficas. 129 p. Tese (Doutorado) - Curso do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SILVEIRA, M. L. Uma Situação Geográfica: do Método à Metodologia. **Revista Território**, Rio de Janeiro, v. 6, p.21-28, jan/jul. 1999.