



SITUAÇÃO GEOGRÁFICA E TRABALHO DE CAMPO: CAMINHO POTENCIAL PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

GEOGRAPHIC SITUATION AND FIELD WORK: POTENTIAL PATH TO BUILDING KNOWLEDGE

SITUACIÓN GEOGRÁFICA Y TRABAJO DE CAMPO: CAMINO POTENCIAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Ricardo Chaves de Farias

Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil,
ricardochaves@outlook.com

Leonardo Ferreira Farias da Cunha

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, Distrito Federal, Brasil, leoffarias@yahoo.com.br

Cristina Maria Costa Leite

Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil,
criscostaleite@gmail.com

Resumo: O ensino de Geografia na educação básica ainda tem muitos obstáculos a serem superados, pois, apesar da relevância do raciocínio geográfico na formação dos estudantes, esses ainda encaram a disciplina como simples, descritiva e informativa. É necessário encontrar novas possibilidades ao fazer docente porque aprender a pensar o mundo segundo as lentes da Geografia provoca o empoderamento, que pode ativar a cidadania para reconhecer problemas, formular soluções e colocá-las em prática, envolvendo a luta e a melhoria das condições no espaço vivido. Nesse caso, o texto apresenta uma reflexão construída, segundo levantamento bibliográfico, referente ao uso da situação geográfica como abordagem para a realização de trabalhos de campo na educação básica. Destaca a importância de identificar o território dos próprios estudantes, para que ele seja visto como unidade territorial de aprendizagem, no qual a mediação do professor contribui para reconhecer e validar conceitos geográficos, mas, também, para alfabetizar cientificamente, construir conhecimento novo e leituras territoriais, segundo as categorias da Geografia. Portanto, essa é uma contribuição de professores para professores, em que a práxis se constitui em conhecimento pedagógico do conteúdo, para que as práticas de campo encontrem maior embasamento teórico em sua realização e proporcionem o alcance dos objetivos de aprendizagem, percebendo a Geografia como conhecimento poderoso.

Palavras-chave: situação geográfica; trabalho de campo; ensino de Geografia.



Abstract: The teaching of Geography in basic education still has many obstacles to be overcome, because despite the relevance of geographic reasoning in the training of students, they still see the subject as simple, descriptive, and informative. It is necessary to find new possibilities when teaching, as learning to think about the world through the lens of Geography provokes empowerment, which can activate citizenship to recognize problems, formulate solutions, and put them into practice, involving the struggle and improvement of conditions in the experienced space. In this case, the text presents a reflection constructed, according to a bibliographical survey, regarding the use of the geographical situation as an approach to carrying out fieldwork in basic education. It highlights the importance of identifying the students' own territory, so that it is seen as a territorial learning unit, in which the teacher's mediation contributes to recognizing and validating geographic concepts, but also, providing scientific literacy, building new knowledge and territorial readings, according to the categories of Geography. Therefore, this is a contribution from teachers to teachers, in which praxis constitutes pedagogical content knowledge, so that field practices find a greater theoretical basis in their implementation and provide the achievement of learning objectives, perceiving Geography as powerful knowledge.

Keywords: geographic situation; fieldwork; teaching Geography.

Resumen: La enseñanza de la Geografía en la educación básica aún tiene muchos obstáculos por superar, pues a pesar de la relevancia del razonamiento geográfico en la formación de los estudiantes, estos aún ven la materia como sencilla, descriptiva e informativa. Es necesario encontrar nuevas posibilidades en la enseñanza, ya que aprender a pensar el mundo a través del lente de la Geografía, provoca un empoderamiento, que puede activar la ciudadanía para reconocer los problemas, formular soluciones y ponerlas en práctica, involucrando la lucha y el mejoramiento de las condiciones en el espacio vivido. En este caso, el texto presenta una reflexión construida, según un levantamiento bibliográfico, respecto del uso de la situación geográfica como abordaje para la realización del trabajo de campo en la educación básica. Resalta la importancia de identificar el territorio propio de los estudiantes, para que sea visto como una unidad territorial de aprendizaje, donde la mediación del docente contribuya a reconocer y validar conceptos geográficos, pero también, brindar alfabetización científica, construir nuevos conocimientos y lecturas territoriales. según las categorías de Geografía. Por lo tanto, este es un aporte de docentes a docentes, donde la praxis constituye un conocimiento pedagógico del contenido, para que las prácticas de campo encuentren una mayor base teórica en su implementación y propicien el logro de los objetivos de aprendizaje, percibiendo la Geografía como un conocimiento poderoso.

Palabras-clave: situación geográfica; trabajo de campo; enseñanza de Geografía.

Introdução

É desafiador ensinar e aprender Geografia na escola, diante de reformas neoliberais, que reposicionam o papel do(a) professor(a) e a Educação em patamares pouco prestigiosos. Não que essa posição tenha sido eminente, mas tinha-se, um resguardo da complexidade da função docente e do papel desempenhado pelos conhecimentos geográficos na constituição do sentido de identidade e cidadania, por exemplo.

No contexto de aceleração da oferta de informações genéricas, as políticas públicas educacionais e o ensino das disciplinas escolares precisam ser pensados de forma estratégica para: (i) provocar maior interesse e participação dos estudantes; (ii) produzir aprendizagens efetivas; (iii) ativar a cidadania; (iv) potencializar os estudantes a transformarem o meio de vivência.

As pesquisas sobre Ensino de Geografia têm crescido no Brasil em quantidade e qualidade (Cavalcanti, 2016), contribuindo para a formação continuada de uma parcela considerável dos professores. Esses têm uma preocupação com a qualidade do que se ensina nas escolas, para empoderar os sujeitos na busca incessante por aprendizagens que contribuam para enfrentar/equacionar grandes dilemas da vida.

Ao ensejar a Geografia como conhecimento poderoso (Young, 2016), o objetivo do texto é apresentar uma reflexão teórico-metodológica baseada na articulação de situações geográficas (SG) em trabalho de campo (TC) enquanto possibilidade metodológica para construir conhecimentos na educação básica. A primeira (SG), trata-se de uma orientação atual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para desenvolver raciocínio geográfico (RG), mas que possui tradição na Geografia, inclusive com epistemologia na sua organização conceitual e metodológica. O segundo (TC), é atividade clássica da Geografia Escolar (GE) e Acadêmica, com potencial para construir conhecimentos de forma ativa.

O texto foi construído com base em levantamento sistemático de literatura a respeito da SG como possibilidade no Ensino de Geografia. Espera-se que o diálogo sirva para que o potencial dessa proposta apresentada pela BNCC (Brasil, 2017) seja utilizado na educação básica, para construir conhecimentos segundo abordagem geográfica e olhar geográfico aos fenômenos espaciais.

O caminho foi escolhido por entender: (i) a SG é robusta na construção de conhecimentos que viabilizam o RG; (ii) o TC é uma estratégia que possui a assinatura pedagógica da Geografia e sua sistematização envolve os estudantes com o espaço na escala do corpo. Assim, “Ao estudar Geografia, esperamos que os estudantes sejam capazes de ler e

compreender a realidade em termos espaciais, percebendo o espaço em que vivemos e a sua relação com outros espaços, derivados de situações geográficas [...]” (Castellar; Pereira; Guimarães, 2021, p. 21 tradução nossa).

O espaço vivido possui informações geográficas que podem ser contextualizadas na mediação didática e mobilizar processos cognitivos para desenvolver o RG e aprender a ler o mundo com as lentes da Geografia. Esse processo, abre caminhos para que o território usado seja o recorte espacial na identificação de eventos e fenômenos com abordagem geográfica, tornando a aprendizagem em Geografia mais atraente aos sujeitos.

Nesse intuito, a compreensão sobre a SG, sua potencialidade para desenvolver o RG e a integração desse movimento metodológico ao TC como mediação didática serão discutidas a partir de Silveira (1999), Santos (2017), Azambuja (2020), Roque Ascensão (2020), Castellar e De Paula (2020), Silva (2021), Castellar, Pereira e Guimarães (2021), Morais e Roque Ascensão (2022), Castellar, Pereira e De Paula (2022), Damasco (2023), entre outros autores.

A relevância da situação geográfica no ensino de Geografia

A SG pode ser entendida como intersecção multiescalar entre eventos, sejam eles naturais ou sociais. Essa intersecção em uma determinada espacialidade, torna-se ela própria um evento, uma situação, provocando alterações em determinada temporalidade. Compreendê-la pode ser uma via de interação dos estudantes com a Geografia. Trata-se de uma porta de entrada para interpretar a realidade geograficamente, pois o dinamismo espacial apresenta concretudes, para as quais os sujeitos podem ter dificuldades em realizar abstrações, ou seja, raciocinar geograficamente.

Embora esteja em uso pela GE, com mais propriedade sob orientação da BNCC, é possível reconhecer uma ampla utilização dessa proposta pela ciência geográfica. Damasco (2023) identificou autores que agregam uma epistemologia da SG. Um primeiro passo importante sobre essa questão diz respeito à diferença das abordagens, seja como conceito fundamental na análise geográfica ou perspectiva de método para a análise situacional em Geografia. É necessário conhecer as origens da proposta na ciência geográfica, pois são abertos caminhos possíveis de utilização pelos professores.

A SG, enquanto conceito, organiza-se na comparação entre lugares mediados pelos sistemas de objetos, relacionados entre tempo e espaço. Esse fenômeno comparativo pode ser utilizado no ensino de Geografia ao analisar uma determinada espacialidade pela categoria

paisagem. Avaliar as diferentes temporalidades acumuladas no recorte conduz os sujeitos à identificação de processos. Além disso, a dinâmica do território, segundo a delimitação pelo tempo, se insere nesta abordagem, pois é possível perceber as mudanças nas relações de poder em um mesmo local, com diferentes horários de uso e apropriação. Em comum, o TC é o caminho apontado como percurso metodológico para reconhecer esses fenômenos, pois os sujeitos são imersos no espaço vivido, com a mediação do professor e de um instrumento que consideramos indispensável: o caderno de campo.

Segundo Damasco (2023), a SG evoluiu do caráter naturalista à dimensão político-social, desde Humboldt a Ratzel, explorada pela Geografia, desde a sua identificação como análise comparativa espacial, até a presença dos sistemas de ações em interação com os sistemas de objetos. Ainda em Damasco (2023), é possível reconhecer autores que exploraram as potencialidades da SG em diferentes vertentes. Essas, ainda podem ser vistas com sutilezas na Geografia Contemporânea, pois dialogam com o modo como a ciência evoluiu ao longo dos anos.

Entende-se que a SG perpassa diferentes posicionamentos, tendo como centralidade e desafio metodológico a concepção indissociável entre o tempo e o espaço. Ao servir para a Geopolítica na busca da compreensão relativa às mobilizações em guerras e sistemas comparativos, contribui com o uso da Geografia enquanto letramento, para a conquista do território, visto por Estados como fonte de recursos. Embora não seja mencionada, é possível reconhecer essa sistematização dos conteúdos nos livros didáticos de Geografia, que discutem sobre questões Geopolíticas.

Apesar da concepção anterior, ela também serviu para identificar os modos como os grupos humanos produziam o espaço geográfico, com a reinvenção de novas situações, tendo a localização como princípio necessário a essa condição, uma vez que a junção de facilidades para reproduzir a vida poderia incluir os sujeitos em uma nova espacialidade.

Em continuidade, a situação também é percebida como estruturadora do espaço, pois integra as referências de distâncias entre os lugares, componentes físico-naturais como o relevo e os fluxos de circulação em redes geográficas, que possibilitam o deslocamento e o encontro dos sujeitos pelo espaço ao longo do tempo. Dessa maneira, os elementos que compõem a totalidade espacial, sob investigação geográfica da interação entre os sistemas de objetos e os sistemas de ações responsáveis pela dinâmica espacial, congregam as ações no tempo, projetam novas realidades e possibilitam compreender o espaço geográfico a cada momento.

Percebe-se que a situação é ontológica, pois representa cada momento vivido pelos sujeitos. Esses possuem existência espacial e projetam, sobre essa espacialidade construída, seus desejos e ações destinadas à reprodução da vida e construções/transformações do espaço geográfico.

A escola é o local onde os conhecimentos são construídos, baseados pela organização da produção científica acumulada pela humanidade ao longo do tempo. Também é espaço de confronto entre o conhecido em casa, com as especificidades apresentadas pelas disciplinas. Assim, utilizar os princípios da SG pode ser um momento que provoca o encontro com o contraditório, para compreender o que, porventura, não seria reconhecido pelo cotidiano familiar, seja por convenções morais, obstáculos epistemológicos, ou não superação de um senso comum.

A Geografia como embasamento para o conhecimento específico é importante para reconhecer os eventos situados espacialmente no lugar, enquanto manifestações conectadas ao mundo. Para entender como a Geografia potencializa essa condição, ativa-se a SG, para conduzir aprendizagem via mediação didática na escola, pois destaca-se que o “conhecimento do vivido imediato seja fundamental ao ensino da Geografia” (Azambuja, 2020, p. 179). Esse vivido é reinterpretado segundo as generalizações, para compreender o global manifesto na escala local. Significa dizer que muitas das abstrações para se conhecer o mundo podem ser ressignificadas pela lógica do cotidiano espacial vivido, mediados em situação de atividade pelo TC.

Trabalhar conhecimentos para além do local imediato ajuda a compreender as complexas SG, que apresentam contradições e semelhanças entre o local e o global. Nesse aspecto, não abordar apenas o que se apresenta imediatamente pela paisagem, mas oportunizar a organização de conhecimentos em diferentes escalas, compreender um percurso multiescalar entre escalas de origem e de realização, pode ser atrativo ao que se pretende enquanto construção de conhecimentos geográficos na escola.

Para compreender melhor, 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 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 ser motivador para a interpretação geográfica e desenvolvimento do RG. Esse fato agrega à Geografia o título de conhecimento poderoso

(Young, 2016) a ser construído na escola e utilizado para despertar os interesses dos estudantes em (re)conhecer o mundo e provocar mudanças em seu meio.

O espaço possui diferentes eventos concomitantes e, por essa razão, as SG são complexas. Portanto, é importante recortar teórica e espacialmente a SG que se pretende compreender para construir conhecimentos. A cidade como referência empírica apresenta limitações, pois não é possível analisar o todo. Entretanto, as partes também são válidas para analisar os fenômenos. 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). É necessário indicar que esses eventos podem ser reconhecidos pela própria intervenção dos estudantes na espacialidade da escola, pois sua presença/ausência altera a dinâmica espacial.

Os lugares constituem SG únicas, pois manifestam a relação entre comandos verticais e horizontais. Significa que global e local interagem em diferentes contextos espaciais, manifestando o mundo para que os sujeitos consigam interpretá-lo. Por esse motivo, “a situação geográfica é um recurso metodológico relevante para analisar os usos do território pelos diversos agentes, como o próprio termo indica: sítio mais ação” (Cataia; Ribeiro, 2015, p. 11). Ações que manifestam o poder, o limite, a extensão, o tempo no espaço. Esses, podem ser observados pelos estudantes conforme a mediação do professor.

A SG é um conceito considerado clássico, presente em todas as vertentes do pensamento geográfico e até mesmo na evolução do conhecimento filosófico existente nessa ciência (Cataia; Ribeiro, 2015), conforme já mencionado em Damasco (2023). Para a GE, é a BNCC quem introduz essa discussão, como referência em um documento orientador de currículos. 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). Esse vocabulário é dotado de significado para entender como atuar na vida, ativar a cidadania e transformar a trajetória individual e coletiva na espacialidade que se constrói.

Assim, apropriar-se do vocabulário serve para utilizar corretamente os conceitos, que ampliam a compreensão dos estudantes, para operar ações segundo o RG. Aqui indaga-se se a SG contribui para formar uma psicosfera¹ cidadã, capaz de provocar ações transformadoras no lugar de vivência. Se, para Young (2011), a função específica da educação é promover desenvolvimento intelectual dos estudantes, a finalidade específica da GE, para além de ler o

¹ Utilizamos a expressão de Santos (2017) quando se refere à esfera da ação no espaço, reino das ideias, crenças, desejos, que inspiram comportamentos.

mundo, é provocar a reflexão, problematização e proposição de soluções aos fenômenos nos espaços de vivência, pois não estão separados do mundo e compõem a vida no cotidiano.

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, ao reconhecê-la enquanto SG, pode conectar eventos que fazem parte da dinâmica, por meio das perguntas geográficas e dos princípios do RG que serão mobilizados. À Geografia, cabe apresentar e compreender uma realidade, que vá além do que está posto. Ela 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 pode modificar e tornar o mundo mais justo.

O conceito de SG que tem sido utilizado pelo ensino de Geografia tem mais a dizer sobre as contribuições para o desenvolvimento do RG pelos estudantes na educação básica. Esse ponto tem início em Castellar e De Paula (2020), ao indicarem as práticas pedagógicas como fundamentais para desenvolver o RG, uma vez que é na escola o lugar onde os alunos são estimulados a raciocinar, a desenvolver ideias e a se lettrar cientificamente.

A SG é um dos campos de conhecimento poderoso a serem mobilizados com vistas ao RG, pois retrata a perspectiva do espaço-tempo enquanto conteúdo factual, manifesto em categorias e princípios geográficos correspondentes ao campo do conhecimento conceitual. Esses ajudam a escolher a representação espacial, para expressar os conceitos geográficos voltados à organização dos processos cognitivos, na perspectiva dos sujeitos (Castellar; De Paula, 2020). Apesar de descrever o movimento inverso do que é apresentado pelos autores, pois apresentam o início da proposta didática com processos cognitivos, a SG representa a forma para compreender a base empírica do estudante, que, situado no lugar, opera ações cognitivas voltadas para desenvolver o RG, ao estabelecer conexões de fenômenos sociais, econômicos e/ou naturais. São essas conexões que potencializam a SG, para que a base empírica proporcione ao estudante a aprendizagem, validação de conceitos geográficos e, acrescentamos, construção de novos conhecimentos.

A noção de SG possibilita conhecer melhor a dinâmica envolvida no espaço, naquele determinado tempo. Os estudantes podem identificar as forças e manifestações do poder, que contribuem para a disposição dos objetos geográficos situados, para avaliar os impactos dessas decisões em seus modos de vida e tomarem decisões, conforme o resultado dessa

avaliação. Assim, concorda-se com Castellar, Pereira e De Paula (2022, p. 437), quando afirmam:

Os espaços, em síntese, não podem ser entendidos simplesmente a partir de realidades objetivas. Não obstante, a materialidade de objetos técnicos na realidade implica a imaterialidade das intenções e disputas que os constituem. As coisas estão localizadas em certos lugares porque sujeitos – centros de decisão – desejam, necessitam, interessam que elas estejam onde estão; ao mesmo tempo, a forma definida aos objetos interage com os sujeitos, redefinindo as ações. As coisas se localizam, distribuem e interagem, tornando-se primordial abordagens amplas e complexas que permitam um entendimento profundo de como esses espaços se arranjam, como os objetivos se configuram.

Complementa-se com Roque Ascensão (2020) ao afirmar que “[...] o conhecimento do vivido imediato seja fundamental ao ensino da Geografia” (Roque Ascensão, 2020, p. 179). Esse espaço vivido está repleto de eventos que podem facilitar a condução do estudante à interpretação e atuação, pois a SG apresenta as problematizações realizadas pelos estudantes, por intermédio dos modos como reconhecem suas espacialidades e os impactos em seus modos de vida.

As SG particulares, em associações que conectam o universal ao local, em um trânsito de diferentes escalas, de modo a evidenciar as contradições, diferenças e semelhanças (Roque Ascensão, 2020), indicam possibilidades de conhecer e problematizar os diferentes lugares do mundo com propriedade de raciocínio, pois o pensamento ocorreu embasado em um procedimento metódico, que se torna parte do repertório desses sujeitos. Os estudantes na Educação Básica necessitam de materializações para dar sentido aos conteúdos aprendidos em sala de aula. Esses conteúdos, na verdade, funcionam como gatilhos para as operações cognitivas, que possibilitam compreender e atuar no espaço. Portanto, significá-la em um conhecimento poderoso (Young, 2016) é necessário, pois:

O conhecimento escolar é um conhecimento específico, que se trabalha em um lugar específico denominado escola e que, certamente, constitui as relações cotidianas e sociais, por isso posso identificar elementos do conhecimento escolar no shopping ou na igreja, mas não será nesses espaços que irei aprendê-lo (Roque Ascensão, 2020, p. 181).

Esse conhecimento geográfico específico, que se trabalha na escola, tem condições de empoderar pessoas à resolução de problemas, convivência, respeito e superação de injustiças, ampliar a compreensão do mundo em múltiplas escalas. É por essa razão que o fazer docente e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) são tão valiosos nas mediações. Este último se refere a um conhecimento sofisticado e amalgamado, exclusivo de quem ensina e pensa

sobre como ensina. Ele congrega conhecimentos específicos de uma ciência, assim como, aqueles advindos das teorias pedagógicas, do currículo, do contexto profissional do professor, das características dos estudantes e dos fins, propósitos e valores da educação (Shulman, 2015). O raciocínio geográfico na perspectiva docente é um PCK, pois mobiliza aspectos fundamentais para a prática pedagógica do professor de Geografia. Por meio dele, manifesta-se a identidade epistemológica da Geografia no contexto escolar. Gess-Newsome (2015) apresenta um modelo abrangente do conhecimento profissional do professor e situa o PCK dentro desse modelo, considerando toda a complexidade do ensino e da aprendizagem. Assim, quando as SG servem para viabilizar o trânsito entre realidade e conceitos, proporcionando abstrações necessárias para entender melhor o mundo, tem-se um salto qualitativo no processo de aprendizagem.

O conhecimento geográfico específico que se aprende na escola tem condições de empoderar esses sujeitos em fase escolar. Desse modo, concorda-se com Roque Ascensão (2020) ao destacar que esse conhecimento pode “[...] levar o aluno a questionar o conhecimento do contexto, negando ou afirmando-o e, assim, utilizando o conhecimento escolar em prol de soluções para o cotidiano” (Roque Ascensão, 2020, p. 182). Essa abordagem potencializa o repertório dos estudantes a problematizarem situações e a reconhecerem caminhos para solucioná-los.

Após reconhecer a Geografia na escola enquanto conhecimento poderoso, prossegue-se com Morais e Roque Ascensão (2022) ao apresentar o modo como a SG amplia a potência do ensino ao servir de fonte para o desenvolvimento de perguntas geográficas. Com elas, é possível atingir o trânsito entre as escalas do local ao global e o contrário. Desse modo,

Construir perguntas geográficas significa favorecer a interpretação da espacialidade dos fenômenos geográficos. É a possibilidade de aprofundamento, de verticalização dos conceitos, categorias e conteúdos estudados, reivindicando práticas que assumam em seu interior a própria pergunta, através da problematização (Morais; Roque Ascensão, 2022, p. 12).

A pergunta geográfica vem após a SG escolhida pelos professores para conduzir as aulas na escola. Essa pergunta é importante, pois, a partir dela, os estudantes mobilizarão os princípios do raciocínio geográfico indicados pela BNCC (Brasil, 2017) – localização, conexão, extensão, ordem, analogia, distribuição e diferenciação. Ademais, essa concepção é “[...] a referência metodológica à definição e à organização do conteúdo escolar” (Azambuja, 2020, p. 3), pois o método da ciência geográfica possui condições para a interpretação, análise e RG dos estudantes.

Operar a partir da ativação do RG é o que a BNCC orienta para os professores conduzirem o Ensino de Geografia. Para Cunha (2023, p. 101-103), o RG:

[...] pode ser descrito como um tópico específico do conhecimento docente em Geografia, um elemento imprescindível da ontologia do/a professor/a de Geografia, bem como um recurso didático e pedagógico, elementar ao trabalho docente em Geografia [...] Ele é apropriado intelectualmente pelo/a professor/a como um subsídio para sua estratégia instrucional e orienta as escolhas que definirão as formas de problematizar e representar um determinado conteúdo [...].

O RG conduz o estudante à tomada de atitudes, orientadas pela base epistemológica geográfica e os valores construídos e consolidados por essa ciência ao longo dos anos. Isso ocorre junto de sua composição ontológica, pois não é sujeito vazio de posicionamentos e emoções. Permitir que os estudantes consigam problematizar situações e pensar em possíveis soluções com a lente da Geografia, pode ajudar a retirar essa disciplina do estigma que carrega há tantos anos e demonstrar utilidade dos seus conhecimentos aos estudantes. Nesse caso, concorda-se com Castellar, Pereira e Guimarães (2021, p. 21) quando afirmam: “A situação geográfica se forma durante o processo de aprendizagem através da dinâmica da realidade. A realidade reflete-se na situação geográfica e, através deste conjunto de processos, a educação geográfica apresenta o mundo ao estudante” (Castellar; Pereira; Guimarães, 2021, p. 21 tradução nossa).

Para ocorrência do fenômeno, são indispensáveis ao professor as intencionalidades diante dos temas e conteúdos, tempo para planejamento e organização, além de condições materiais na escola, para que os estudantes também aceitem participar de tais atividades. Reconhece-se que é difícil unir todos esses elementos em conjunto, mas é necessário esperar e trabalhar para que os processos ocorram, pois “[...] quando o foco está na aprendizagem, para garantir o processo de construção do raciocínio geográfico, o conhecimento torna-se poderoso porque é adquirido pelo estudante” (Castellar; Pereira; Guimarães, 2021, p. 23, tradução nossa).

Nessa perspectiva, defende-se a existência da escola enquanto espaço para construir conhecimentos, segundo o que foi acumulado historicamente para ultrapassar a aparência e superar o senso comum (Azambuja, 2020).

Ao reconhecer a existência de propostas como essa, nota-se mais uma potência do ensino de Geografia na escola, pois “[...] identificado o problema busca-se uma solução a qual implicará em uma ação ou uma intervenção que mude, conserte, altere a situação diagnosticada e então resolva o problema” (Azambuja, 2020, p. 6). Aqui se apresenta um

caminho que pode contribuir para solucionar as questões postas pela SG e ir além do que o estudante percebe enquanto abstrato. Nesse caso, o TC pode ser uma via pedagógica para construir conhecimento, pois compõe a ontologia dos professores de Geografia, que têm em sua formação profissional o conhecimento prático dessa atividade.

Situação geográfica e trabalho de campo: diálogo possível e necessário, para entender a geograficidade do vivido.

A interação da SG com o TC é interessante para ir além do movimento pautado na problematização, sistematização e síntese (Cavalcanti, 2019). A SG representa a condução sistemática para compreender a base empírica de realização do TC, segundo questões problematizadoras, identificadas em uma Unidade Territorial de Aprendizagem (UTA), como apresentada por Farias (2019) e Farias e Leite (2023). Esse é o território reconhecido e demarcado pelos próprios estudantes, para conectar-se às dimensões e fenômenos espaciais globais.

Ao agregar unicidade ao lugar, a SG potencializa estratégias metodológicas como o TC, no sentido de privilegiar a construção de conhecimentos no espaço e ir além das aulas declamatórias fora dos muros da escola. O estudante ativo na construção do conhecimento em Geografia pode despertar maior interesse em reconhecer as manifestações do mundo, ao mesmo tempo em que existem as particularidades no lugar.

O caderno de campo construído pelo professor ou pelos estudantes, sistematizado conforme perguntas geográficas mobilizadas pela espacialidade, torna-se junto do professor o mediador potente das ações cognitivas para pensar e compreender os fenômenos geográficos. Ao estudante, ele proporciona o momento de produção, organização e sistematização do dado empírico, de um lado, e de formulação dos elementos analíticos, de outro, elaborados a partir das próprias referências espaciais, inclusive as cognitivas, no exercício do raciocínio geográfico, com vistas à construção do conhecimento geográfico.

O TC é uma metodologia possível para alinhar todos esses elementos, sendo que os estudantes estarão mobilizados espacialmente na escala do corpo. Assim, inseri-los em atividade de campo, que emergem de suas espacialidades, conduz às leituras geográficas mediadas pelos conceitos, como é o caso do território. Desse modo, as relações e as dinâmicas de poder podem ser lidas pelos sujeitos, em conexões para utilizar a educação geográfica na formação cidadã. Reforça-se a relevância do TC, pois os sujeitos comprovarão os conceitos geográficos e, também, utilizarão as espacialidades empíricas, para raciocinar

geograficamente sobre as situações que estão postas nos locais e compreender, com a lente geográfica, os processos situados espacialmente.

É, por essa razão, que os estudantes precisam atuar na identificação da UTA, e o professor, do reconhecimento da SG. Com a apresentação de seus próprios territórios, nas proximidades do espaço escolar, o professor tem condições de planejar um TC com objetivos, técnicas e instrumentos viáveis à realização de uma prática pedagógica com baixo custo financeiro e elevado potencial pedagógico. Esse argumento reforça a existência de possíveis atividades, potentes em reflexão didático-pedagógica. Assim, o TC se torna uma prática recorrente na escola e não se limita aos passeios, embora estes também possuam valor.

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, brincadeiras de crianças nas ruas, deslocamento de idosos com acesso (ou não) à sombra e assento. Uma infinidade de eventos que contribuem para compreender o espaço, segundo as SG. Portanto, concorda-se com Santos (2017, p. 149), quando indica:

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.

Os estudantes que reconhecem a unicidade dos eventos responsáveis pela SG podem ampliar as formas de ver o mundo. Para isso, é necessário que tenham condições de perceber tais eventos, com o auxílio do professor, uma vez que é o organizador do meio social de desenvolvimento. Ao estudante cabe questionar e se mostrar inconformado com o apresentado facilmente, posto que, ao professor, cabe problematizar 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. A Geografia serve para compreender o mundo além das aparências, considerando os processos/eventos não tão óbvios, mas sem os quais não existiriam determinadas SG.

Mais um aspecto no qual o TC se demonstra relevante, pois ele apresenta o cotidiano segundo a Geografia, sendo que, nesse caso, a vivência corporal é utilizada na espacialidade a ser estudada e interpretada pelo olhar geográfico. Embora existam elementos didáticos

potentes para alcançar o objetivo, como as linguagens visuais e artísticas, a experimentação espacial proporcionada pelo TC pode ser acionada para valorizar, ainda mais, a identidade pedagógica da Geografia na escola. Sobretudo, para que essa disciplina escolar receba mais destaque e atenção dos estudantes e gestores escolares.

Nossa reflexão associa SG e TC, demonstrando um caminho que pode ser original e inovador. Não que a metodologia seja uma novidade, mas o modo de organização, partindo dos estudantes, em uma SG vivida na UTA, apresentará um momento único em cada realidade escolar, que somente o professor e seus estudantes poderão vivenciá-lo. Assim, o desenvolvimento do RG pelo estudante precisa ser contemplado e o processo deve reconhecer maneiras pelas quais esse fenômeno seja promovido. A respeito do assunto, Castellar, Pereira e De Paula (2022, p. 439) indicam:

Para fazer uma análise geográfica nesta perspectiva teórica, há necessidade de explorar a potência dos conteúdos informacionais em Geografia, requer a associação entre a dimensão cognitiva e um vocabulário da Geografia, e, também, entre as informações com o conhecimento geográfico e as distintas formas de representações.

Nesse caso, trata-se de buscar as informações geográficas no espaço vivido, pois são referenciais de estudos nas aulas. Assim, indica-se relacionar o vocabulário geográfico com essas informações, representando-os pela escala do corpo no TC. A análise geográfica não pode ser superficial, pois necessita de interações entre informações, dimensão cognitiva, vocabulário, linguagens e formas de representação.

Dessa maneira, para desenvolver o RG, Castellar, Pereira e De Paula (2022) indicam a existência de pilares. Eles interagem nas ações didáticas dos professores, como o TC planejado para se abordar as SG. Essa atividade possibilita conectar os estudantes com o espaço vivido, mediados pelo olhar geográfico, para compreender o porquê das coisas estarem onde estão, problematizar as condições que se encontram e até em propor soluções para transformar o que está posto. Estes pilares são: (i) situação geográfica; (ii) categorias analíticas da Geografia; (iii) representações espaciais; (iv) conceitos de relações espaciais; (v) processos cognitivos.

Os dois primeiros são eminentemente geográficos; têm como origem o estatuto epistemológico da Geografia. Os demais são partilhados com o arcabouço teórico do pensamento espacial que, no caso da Geografia, contribuem para a construção de RG, para o qual informações espaciais são subsídios imprescindíveis.

A realização, se possível, dessa atividade nas imediações da escola, potencializa o fazer docente do professor, reduz custos e demonstra os diferentes fenômenos geográficos que podem ser reconhecidos em um mesmo local. Isso porque, ao se alterar a categoria geográfica, novos conhecimentos se abrem a partir de um mesmo fenômeno e espacialidade.

Os cinco elementos citados seguem um movimento dialético entre professor e estudante a partir do objeto espacial, que serve como mediação das informações geográficas voltadas à construção do conhecimento. Nesse movimento, as duas partes ocorrem de formas conjugadas, embora sejam exercidas por diferentes sujeitos. Ao professor, sugere-se que tenha como início a SG, pois é a base de referência das informações geográficas e dos eventos. Eles serão analisados por categorias e princípios da Geografia (espaço, lugar, paisagem, território, região), pois são eles que apresentam as lentes de análise e compreensão dos eventos e fenômenos em dada situação, representados espacialmente pelo TC na UTA. Essa representação espacial precisa demonstrar os conceitos de relações espaciais, para que os estudantes operem os processos cognitivos. Os conceitos de relações – forma, transição, aglomeração, magnitude, direção, influências, padrão, movimento, ligação, localização – são compreendidos quando ocorrem operações cognitivas ativadas por verbos de comando, como identificar, descrever, selecionar, criar, desenhar, sintetizar.

Considerações finais

Defendemos que a SG seja reconhecida, analisada e interpretada via TC, como a representação espacial na escala do corpo. Os estudantes têm condições de vivenciar a realidade pelas mediações do professor e de instrumentos como o caderno de campo. Essa atividade de aprendizagem é poderosa para validar conceitos e construir conhecimentos novos sobre uma determinada espacialidade. Quando ela é desenvolvida no recorte espacial eleito pelos próprios estudantes – na UTA –, amplia-se a relevância do fazer docente e da construção da autonomia desses sujeitos, pois são os maiores envolvidos na situação de aprendizagem organizada e proposta pelo professor. É claro que, nesse caso, ambos precisam conhecer minimamente a localidade onde estão inseridos. Caso não conheçam empiricamente, a pesquisa prévia sobre esse espaço se torna um momento relevante para desenvolvê-la com maestria.

O estudante, ao analisar a SG, opera ações cognitivas sob os verbos de comando expressos nas perguntas geográficas, de modo que eles lidam com os conceitos de relações

espaciais visíveis pelo TC, demonstrados na conexão das relações com as categorias e princípios da Geografia.

Esse movimento realizado pelos professores e estudantes pode ser uma excelente contribuição para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa e coerente com o que a Geografia pensa a respeito da formação escolar. São movimentos que podem ser aplicados a todos os conteúdos e informações geográficas disponíveis no currículo da Educação Básica. O TC, ao agir como representação espacial na escala do corpo, que é o próprio vivido, pode se utilizar de imagens, mapas e outras representações. A diferença é que elas são complementos de mediação e contribuem para ressignificar essa realidade posta com o pensamento por conceitos. Assim, SG em TC é a junção de duas potências no fazer pedagógico dos professores, com foco em aprendizagem e ampliação das noções espaciais e leitura do mundo.

A leitura realizada de forma consciente possibilita a compreensão sobre as dinâmicas envolvidas nas relações sociais e de poder, que organizam os modos de vida e atuam na criação e manipulação de sistemas de objetos, responsáveis pela produção e transformação do espaço geográfico. Também oportuniza atribuir significado às práticas de ensino, voltadas a perspectivas que fogem do tradicional e do conservadorismo. A práxis desenvolvida em costuras, como a que propomos, provoca a busca por resultados diferentes, contribuindo para o surgimento de novidades, em meio à dura rotina do trabalho docente.

Por fim, à educação e à sociedade, entendemos que pode ser um caminho produtivo para que as escolas se tornem espaços mais atrativos aos jovens, no reconhecimento do valor da transformação social alcançada pelas classes populares, quando se empoderam pelo conhecimento. Estes sujeitos tornam-se mais aptos para realizarem atividades complexas, pois reconhecem problemas e apontam soluções, provocam mudanças em suas próprias trajetórias – na esfera individual – e das comunidades onde estão inseridos, aproveitando em plenitude a Geografia como conhecimento poderoso.

Em realidades sociais, como a da América Latina, encontrar brechas nos sistemas educacionais é indispensável, pois esses são organizados segundo projetos conservadores de instituições mundiais hegemônicas, que financiam modelos voltados para a formação de capital humano, como recurso a ser utilizado no desenvolvimento de atividades simples ou pouco complexas. Essas mesmas fissuras podem provocar rupturas ao contribuir com o empoderamento das classes populares, que acreditam e lutam por outro mundo possível: menos desigual, mais justo, ambientalmente saudável, com respeito à dignidade humana e à diferença.

Referências

- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. O problema-tema e a situação geográfica propostos na BNCC e o ensino-aprendizagem da geografia. *Revista Signos Geográficos*, [S. l.], v. 2, p. 1–21, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/66797>. Acesso em: 2 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; DE PAULA, Igor Rafael. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, [S.l.], v. 10, n. 19, p. 294–322, 2020. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/922> Acesso: 12 ago.2024.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; PEREIRA, Marcelo Garrido; DE PAULA, Igor Rafael. O pensamento espacial e raciocínio geográfico: considerações teórico-metodológicas a partir da experiência brasileira. *Revista de Geografia Norte Grande*, Santiago, v. 81, p. 429-456, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4067/S0718-34022022000100429>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; GUIMARÃES, Raul Borges. For a Powerful Geography in the Brazilian National Curriculum. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella, PEREIRA, Marcelo Garrido, LACHE, Núbia Moreno (ed.s) *Geographical Reasoning and Learning*. International Perspectives on Geographical Education. [S.l.], Springer; Cham, 2021. E-book. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79847-5_2. Acesso em: 06 fev. 2023.
- CATAIA, Marco. Antonio.; RIBEIRO, Luis. Henrique. Leandro. Análise de situações geográficas: notas sobre metodologia de pesquisa em geografia. *Revista da ANPEGE*, [S. l.], v. 11, n. 15, p. 9–30, 2015. DOI: 10.5418/RA2015.1115.0001. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6445>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. *Boletim Goiano de Geografia*, Goiânia, v. 36, n. 3, p. 399–419, 2016. DOI: 254 10.5216/bgg.v36i3.44546. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/44546>. Acesso em: 3 jun. 2020.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da. *O conhecimento pedagógico do conteúdo, o raciocínio geográfico e os componentes físico-naturais: implicações para o ensino de geografia antes a BNCC e o novo ensino médio*. 2023. 269 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

DAMASCO, Fernando. Situação geográfica. *GEOgraphia*, [S.l.], v. 25, n. 54, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2023.v25i54.a58815>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/58815>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FARIAS, Ricardo Chaves de. *Trabalho de campo em unidade territorial de aprendizagem: possibilidade para o ensino de cidade na geografia escolar*. 2019. 160 f., il. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FARIAS, Ricardo Chaves de; LEITE, Cristina Maria Costa. Unidade territorial de aprendizagem: o território simbólico de estudantes no espaço geográfico mobilizado pela escola. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, [S. l.], v. 13, n. 23, p. 05–25, 2023. DOI: 10.46789/edugeo.v13i23.1191. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1191>. Acesso em: 02 set. 2024.

GESS-NEWSOME, Julie. A model of teacher professional knowledge and skill including PCK: Results of the thinking from the PCK Summit. In: BERRY, Amanda; FRIEDRICHSEN, Patricia; LOUGHRAN, John (ed.). *Re-examining pedagogical content knowledge in science education*. Routledge, 2015. p. 28–42.

MORAIS, Jackson Junio Paulino de.; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. Sequências didáticas à luz do ensino de geografia por investigação. *Revista Signos Geográficos*, [S. l.], v. 4, p. 1-28, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5216/signos.v4.72439>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/72439>. Acesso em: 30 jan. 2023.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. 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*, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 173–197, 2020. DOI: 10.46789/edugeo.v10i19.915. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/915>. Acesso em: 02 set. 2024.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 2017.

SILVEIRA, Maria Laura. Uma situação geográfica: do método à metodologia. *Revista Território*, [S. l.], v. 4, n. 6, p. 21-28, 1999.

SHULMAN, Lee Stuart. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec / Nova série*, [S.l.], v. 4, n. 2, june, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 02 set. 2024.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. *Cadernos de Educação*, [S. l.], n. 38, 11, 2011.

DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i38.1576>. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1576>. Acesso em: 04 ago. 2024.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, p. 1287-1302, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 02 set. de 2024.

Ricardo Chaves de Farias

Licenciado como bolsista pelo PROUNI (2007), Mestre (2019) e Doutorando em Geografia (UnB), atua em escolas da rede privada do Distrito Federal. Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino, aprendizagem e formação de professores GEAF/UnB.

Endereço: Campus Universitário Darcy Ribeiro, ICC Norte, Bloco B, Asa Norte, Brasília – Distrito Federal.

CEP: 70910-900

E-mail: ricardochaves@outlook.com

Leonardo Ferreira Farias da Cunha

Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Doutor em Geografia pela UnB. Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino, aprendizagem e formação de professores GEAF/UnB.

Endereço: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Setor Comercial Norte – Quadra 06, Conjunto A Edifício Venâncio 3000, Asa Norte – Brasília – Distrito Federal.

CEP: 70297-400

E-mail: leoffarias@yahoo.com.br

Cristina Maria Costa Leite

Geógrafa, Pós-doutorado em Geografia, Doutora em Educação, com Mestrado em Gestão Ambiental e Especialização em Gestão do Território e Sensoriamento Remoto. Professora efetiva da Universidade de Brasília, com atuação em Pedagogia e na Pós-Graduação em Geografia. É líder do Grupo de Pesquisa em Ensino, aprendizagem e formação de professores GEAF/UnB.

Endereço: Faculdade de Educação, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília – Distrito Federal.

CEP: 70910-900

E-mail: criscostaleite@gmail.com

Recebido para publicação em 13 de setembro de 2024.

Aprovado para publicação em 03 de dezembro de 2024.

Publicado em 13 de dezembro de 2024.