

A SITUAÇÃO GEOGRÁFICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: CAMINHOS METODOLÓGICOS E ENTRAVES EPISTEMOLÓGICOS

Raquel Augusta Melilo Carrieri

Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares, Belo Horizonte, MG, Brasil
raquelmelilo.ead@gmail.com

Jackson Junio Paulino de Moraes

Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Geociências, Belo Horizonte, MG, Brasil
jacksomorais@hotmail.com

RESUMO

Diante dos desafios enfrentados na formação de professores, este artigo discute a situação geográfica como caminho metodológico para o ensino de geografia, com ênfase em sua aplicação por professores e licenciandos. Defende-se que os processos formativos devem garantir a centralidade da fundamentação epistemológica das ciências que constituem o objeto de ensino. Partindo desse pressuposto, o estudo parte da hipótese de que a situação geográfica, ao articular eventos concretos, escalas, processos e categorias espaciais, pode promover o raciocínio geográfico e práticas pedagógicas investigativas. A pesquisa teve como objetivo analisar, a partir das atividades desenvolvidas na VIII Oficina de Interpretações Geográficas, promovida pelo Grupo de Ensino e Pesquisa em Geografia (GEPEGEO) em 2024, em que medida esse conceito tem sido apropriado por sujeitos em formação. Para isso, foi realizada uma análise qualitativa das propostas didáticas elaboradas pelos grupos participantes da oficina, formados por professores da educação básica e estudantes de licenciatura. Cada grupo foi desafiado a selecionar uma situação geográfica, formular uma pergunta orientadora, escolher habilidades da BNCC e estruturar um plano de ensino. Os resultados revelam que, embora haja esforços significativos para incorporar essa abordagem, ainda existem fragilidades conceituais, curriculares e metodológicas.

Palavras-chave: Ensino de geografia. Formação de professores. Raciocínio geográfico.

THE GEOGRAPHICAL SITUATION IN GEOGRAPHY TEACHING: METHODOLOGICAL PATHS AND EPISTEMOLOGICAL OBSTACLES

ABSTRACT

In light of the challenges in teacher education, this article discusses using geographical location as a methodological approach to teaching geography, emphasizing its application by teachers and pre-service educators. The article argues that training processes must ensure the centrality of the epistemological foundations of the sciences being taught. From this perspective, the study posits that the geographical situation is a powerful strategy for fostering geographical reasoning and investigative pedagogical practices because it articulates concrete events, scales, processes, and spatial categories. The study analyzed the extent to which individuals in initial and continuing education utilized this concept based on activities developed during the 8th Workshop on Geographical Interpretations. This workshop was organized by the Teaching and Research Group in Geography (GEPEGEO) in 2024. The methodology involved a qualitative analysis of didactic proposals developed by four groups of elementary school teachers and geography undergraduate students. Each group selected a geographical situation, formulated a guiding question, chose BNCC skills, and structured a teaching plan. Despite significant efforts to incorporate this approach, the findings reveal conceptual, curricular, and methodological weaknesses.

Keywords: Teaching geography. Teacher training. Geographical reasoning.

INTRODUÇÃO

O conceito de situação geográfica, enquanto instância de análise e instrumento metodológico, foi apresentado por Maria Laura Silveira em 1999. Inicialmente, consistia no resgate da noção de situação como possibilidade de leitura de um espaço geográfico caracterizado por uma crescente densidade técnica. Ao esclarecer as análises que compreendiam a dinâmica e a natureza do espaço a partir da relação sítio/situação, a autora atualizou o conceito e ampliou sua dimensão analítica para abranger os novos eventos característicos do que Santos (1996) denominou de meio técnico-científico-informacional.

Trata-se de uma perspectiva recente que tem ganhado destaque contínuo como possibilidade metodológica, inclusive no ensino de geografia no ensino básico, sobretudo após sua incorporação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018. Assim como o documento, reconhecemos a situação geográfica como um caminho para a construção de práticas de ensino ligadas à prática geográfica, assumindo-a, portanto, como uma metodologia de ensino. Essa é a primeira premissa que orienta esta investigação. A segunda premissa refere-se à complexidade teórico-conceitual envolvida no termo, que pode dificultar sua apropriação e inibir mudanças pedagógicas por parte dos docentes que ainda mantêm práticas pouco articuladas com a interpretação das espacialidades (Roque, Ascensão e Valadão, 2018).

Em articulação com o desenvolvimento do raciocínio geográfico, a situação geográfica é compreendida não somente como uma localidade no espaço, mas também como um conjunto de relações dinâmicas e historicamente situadas, que permitem aos alunos interpretar, problematizar e construir compreensões sobre a espacialidade dos eventos espaciais.

O texto concentra-se nessa premissa ao considerar que a formação inicial dos professores nem sempre lhes fornece os subsídios teórico-metodológicos necessários para compreenderem integralmente o corpo da epistemologia da Geografia e, conseqüentemente, trabalhem com a situação geográfica como metodologia. Ao analisarem planos de ensino de professores do ensino básico, Oliveira e Sobrinho (2024) também identificaram fragilidades nas estratégias adotadas, que evidenciam práticas pouco articuladas com o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Diante das reflexões apresentadas, definem-se dois passos operacionais diretamente relacionados aos objetivos desta investigação. O primeiro passo consiste em uma revisão bibliográfica dos conceitos de "situação" e "situação geográfica", partindo do princípio de que a adjetivação desta última não se limita a uma mera complementação ou recorte temático, mas implica uma ampliação de sentido e função analítica. A situação geográfica será compreendida como um conceito e um método de investigação, com base na literatura miltoniana.

O segundo passo operacional consistiu na análise dos resultados de uma ação de formação concebida como um espaço de experimentação e observação da aplicação da perspectiva da situação geográfica no ensino. De acordo com a Resolução n.º 510/2016 e em conformidade com a Plataforma Brasil, o estudo foi devidamente registrado, submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovado antes de seu início. Embora reconhecida por seu potencial didático-metodológico, a densidade teórica que envolve essa noção pode representar um desafio para sua efetiva incorporação por professores de geografia, tanto em formação inicial quanto em exercício da profissão. Essa complexidade motivou a realização da VIII Oficina de Interpretações Geográficas: Espacialidades e Práticas de Ensino, promovida pelo Grupo de Ensino e Pesquisa em Geografia (GEPEGO) em 2024.

O presente artigo tem por base as propostas elaboradas durante a referida atividade, com vistas a analisar em que medida os participantes — licenciandos e docentes do ensino básico — mobilizaram a situação geográfica em suas propostas de práticas pedagógicas. A análise das propostas elaboradas por quatro grupos participantes da oficina tem por objetivo identificar os distintos níveis de apropriação do conceito e da metodologia da situação geográfica, bem como refletir sobre os desafios e as possibilidades envolvidos em sua aplicação no contexto da prática pedagógica.

Do entendimento de situação a situação geográfica

Ao revisitar o conceito de "situação", Silveira (1999) propõe uma nova interpretação das noções tradicionalmente associadas à geografia regional. Nessa abordagem, o lugar é compreendido como um espaço dotado de características naturais específicas que favorecem sua ocupação ou utilização humana. Por outro lado, a situação refere-se ao conjunto de relações geográficas que um determinado lugar estabelece com outros à sua volta. Essa distinção remete à interpretação apresentada por Bailly e Beguin (1982), citados por Silveira (1999), que definem sítio como as condições do meio local onde uma cidade é

implantada, e situação, como as características do meio externo mais amplo com o qual esse local se relaciona.

Embora Silveira (1999) não estabeleça um diálogo direto com autores de fora da tradição da geografia regional, sua concepção se aproxima de outras formulações teóricas que tratam da localização em diferentes escalas. Um exemplo significativo é o trabalho de Jan Broek (1962), que faz essa distinção ao analisar a organização do espaço urbano. Para ele, a situação corresponde ao conjunto de condições geográficas amplas que tornam uma determinada área propícia à instalação de um centro urbano, enquanto o local é o ponto específico em que essa instalação ocorre, determinado por aspectos físicos-naturais e estratégicos imediatos.

Broek (1962) ilustra essa diferenciação ao estudar a colonização europeia na América do Norte. De acordo com o autor, áreas como o litoral do corredor Mohawk-Hudson e a baía de São Francisco apresentavam condições geográficas favoráveis à construção de grandes portos. No entanto, a escolha de locais específicos, como a ilha de Manhattan ou a península de Golden Gate, foi resultado de uma análise minuciosa dos aspectos topográficos e de sua correspondência com os interesses dos colonizadores. Essa abordagem evidencia a importância de se articular fatores locais e condicionantes mais amplos para se compreender as dinâmicas espaciais.

Ao enfatizar o contexto urbano, Broek contribui para a compreensão da situação como um conceito analítico que transcende as variáveis previstas nos planos de ordenamento urbano. Diferentemente do conceito de "local", o conceito de "situação" possibilita a compreensão de eventos e processos mais complexos, como os que envolvem a expansão das cidades, ao considerar múltiplas escalas e conexões territoriais.

Essas noções de situação, de Bailly e Beguin (1982) e Broek (1962), refletem a complexa rede de relações entre os espaços, mas não apresentam necessariamente um método de investigação universalmente aceito na geografia como campo do conhecimento. Nesse sentido, Pierre Monbeig (1957) contribui significativamente para o debate metodológico na geografia ao propor a utilização da noção de situação como ferramenta de análise, evidenciando os limites do tradicional binômio sítio/situação. Em sua reflexão, Monbeig (1957) destaca que os geógrafos franceses dispunham de dois instrumentos principais para abordar os desafios impostos pelos diversos fenômenos espaciais: a análise regional, que visava compreender minuciosamente as realidades locais, e a análise da situação, que permitia captar as articulações entre um ponto ou região específicos e os espaços com os quais se relacionam.

De acordo com Monbeig (1957), utilizar a noção de situação como chave metodológica permite aprofundar a compreensão das dimensões sociais e políticas inerentes às distribuições espaciais sem necessariamente romper com o pensamento anterior. No entanto, ele reconhece que o contexto do período pós-Segunda Guerra Mundial impôs transformações significativas ao campo do conhecimento geográfico, exigindo a renovação das ferramentas analíticas utilizadas até então.

Para Monbeig, a paisagem é um objeto central da geografia, cuja explicação exige o reconhecimento de sua complexidade. Ela resulta de componentes físico-naturais, como relevo, clima e vegetação, bem como das intervenções humanas que alteram a configuração original do espaço. Para o autor, a geografia deve compreender, localizar e explicar essas paisagens, concebidas como expressões visíveis do chamado complexo geográfico. Desse modo, interpretar a paisagem significa desvendar as múltiplas interações que a constituem, exigindo do geógrafo um olhar atento, analítico e interpretativo.

Quanto à metodologia, Monbeig (1957) contribuiu significativamente ao propor o conceito de complexo geográfico articulado à leitura da paisagem como instrumento para sua compreensão. Embora essa abordagem tenha sido formulada em um contexto histórico anterior à Revolução Técnico-Científico-Informacional (SANTOS, 1996), sua aplicabilidade permanece válida frente às transformações espaciais contemporâneas. A origem histórica do método não compromete sua relevância analítica, sobretudo quando adaptado às dinâmicas atuais.

Ao enfatizar a articulação entre a paisagem e o complexo geográfico, o autor reforça a importância de metodologias que valorizem a análise relacional do espaço e as dinâmicas nele inscritas, destacando a situação não somente como condição espacial, mas também como chave interpretativa essencial à renovação do pensamento geográfico. É nesta relação entre o complexo geográfico e a paisagem que Monbeig (1957) reforça a centralidade do olhar analítico e interpretativo do geógrafo.

O complexo se manifesta, sobretudo, na paisagem, sendo formada de maneira unida e indissolúvel pelos elementos naturais e pela ação humana, constituindo a representação concreta do complexo geográfico. Por essa razão, o estudo da paisagem constitui a essência da pesquisa geográfica. No entanto, é absolutamente indispensável que o geógrafo não se limite à análise do cenário, à apreensão do concreto. A paisagem não

exterioriza todos os elementos constituintes do complexo geográfico. Nem sempre nela estão expressos com clareza os modos de pensar e as estruturas financeiras, que são, entretanto, parcelas apreciáveis do complexo geográfico. Outro perigo é a limitação do campo de estudo à paisagem, o que pode levar o pesquisador a fazer uso exclusivo da descrição. A paisagem é o ponto de partida, mas não o fim. Ela resulta do complexo geográfico, sem se confundir com ele (Monbeig, 1957, p. 11).

Nesse sentido, as contribuições da Geografia Crítica brasileira, em especial as de Santos (1996), enriquecem o debate ao oferecerem um esquema metodológico que possibilita a representação dos lugares por meio da análise de sua história. Essa proposta metodológica articula temporalidades — passado, presente e futuro — e confere profundidade e complexidade à leitura do espaço, ancorando-a em sua historicidade e em sua inserção no mundo.

Com o advento de novas técnicas e a intensificação da circulação de informações, Santos (1999) destaca que o espaço geográfico é compreendido atualmente como uma totalidade dinâmica e interdependente. No entanto, essa totalidade não pode ser pensada como um bloco homogêneo; são necessárias delimitações analíticas que permitam identificar o papel e a posição de cada componente em seu conjunto. É nesse esforço que a proposta de situação geográfica, formulada por Silveira (1999), ganha centralidade metodológica.

Para o autor, o conceito de situação geográfica é uma via para compreender os eventos espaciais em sua articulação com a totalidade, possibilitando analisar os lugares não de maneira isolada, mas a partir das relações entre eles. Essa perspectiva amplia a capacidade de interpretar as dinâmicas territoriais, incorporando a ideia de que o espaço é construído relacionalmente e de que os lugares se definem pelas conexões que estabelecem em sistemas mais amplos.

Trata-se, todavia, de um sentido diferente daquele das noções legadas pela geografia regional, na qual o sítio era entendido como uma localização apropriada para um hábitat ou atividade em função de características físicas e do entorno imediato, e a situação fazia alusão às características geográficas de um lugar resultantes das relações com outros lugares. (Silveira, 1999, p.22).

A concepção de situação geográfica elaborada por Silveira (1999) está intrinsecamente articulada com a noção de evento tal como desenvolvida por Santos (1996). Para o autor, a noção de evento é o meio pelo qual determinadas possibilidades existentes no mundo se manifestam e se territorializam, produzindo continuidade temporal — que pode ser segmentada em períodos historicamente significativos — e coerência espacial, evidenciada pela articulação dos sistemas de eventos nos lugares.

Com base nessa articulação, a situação geográfica não se limita a indicar uma localização, seja ela material ou relacional, compreendida nos termos de sítio e situação. Ela adquire densidade analítica ao incorporar o momento histórico de sua constituição e o movimento que a atravessa. Como afirma Silveira (1999, p. 22), trata-se de uma categoria que "nos conduz à pergunta pela coisa que inclui o momento da construção e o seu movimento histórico".

Assim, a situação geográfica se constrói ao longo do tempo por meio da sucessão e sobreposição de eventos que geram uma configuração espacial dotada de coerência interna. Essa coerência permite compreender a situação tanto como uma construção singular e concreta, inserida na materialidade da história, quanto como uma construção metodológica que exige escolhas e recortes analíticos. Por meio da seleção e hierarquização de variáveis relevantes, é possível identificar estruturas significativas e problemas-chave, que orientam a compreensão do espaço como uma totalidade dinâmica.

Dessa forma, a situação geográfica pode ser concebida como o resultado de uma trama de eventos que incidem sobre uma área específica e, ao se articularem, geram novas organizações espaciais. A análise dessa dinâmica exige que o pesquisador identifique os vetores que estruturam essas transformações, reconhecendo nelas tanto continuidades quanto rupturas.

Para ilustrar essa perspectiva, Silveira (1999) recorre ao exemplo da técnica de cultivo da soja. Embora seja uma tecnologia amplamente difundida e com uma tendência universal, sua aplicação em diferentes contextos territoriais desencadeia efeitos específicos que revelam a "singularidade própria do acontecer do lugar" (p. 25). Da mesma forma, a implementação de zonas de livre comércio, um evento de alcance global, assume significados diversos de acordo com as particularidades de cada localidade. Portanto, a situação geográfica reflete um movimento de diferenciação e especialização em processos progressivamente integrados, conforme sintetizado na ideia de "um movimento do diverso buscando uma maior diferenciação e especialização a partir de comandos progressivamente unificados" (SILVEIRA, 1999, p. 25).

Em síntese, a situação geográfica constitui um elo metodológico entre o particular e o universal. Sua análise requer identificar uma variável-chave que ordena o sistema em questão e permite captar a singularidade e a diferença na constituição do espaço. Desse modo, a situação geográfica emerge como uma ferramenta analítica potente para apreender a complexidade das dinâmicas territoriais no mundo contemporâneo.

Situação geográfica enquanto metodologia no ensino

Consideramos as situações geográficas instrumentos potentes para promover aprendizagens mais significativas, ao articularem o conhecimento escolar com a realidade vivida pelos estudantes. Ao partir de fenômenos e eventos concretos e contextualizados, essa abordagem promove a aplicação de conceitos, categorias e princípios próprios da Geografia de maneira contextualizada e focada em questões reais, e não de forma abstrata.

É importante salientar que a BNCC (2018) também considera a situação geográfica um possível caminho metodológico para o desenvolvimento de competências e capacidades específicas do ensino de geografia. De acordo com o documento, a interpretação e a análise de situações resultam da busca pelas características fundamentais e pelas estruturas elementares de um lugar. Nessa perspectiva, a aprendizagem em Geografia consiste na análise da posição relativa dos objetos no espaço e no tempo, exigindo a compreensão de suas características, como localização, extensão, conexão e escala, resultantes de suas relações com outros lugares.

Para a BNCC (2018), a situação geográfica consiste no "procedimento para o estudo dos objetos de aprendizagem pelos alunos" (BRASIL, 2018, p. 363). Assim como Silveira (1999) propõe, o documento reconhece a situação geográfica como um caminho metodológico devido ao seu potencial para conduzir à formulação de situações-problema. Conforme indicado no documento, quando aplicadas em sala de aula, as situações geográficas devem incentivar os alunos a investigar, promovendo uma aprendizagem significativa por meio da análise de fenômenos concretos e pertinentes.

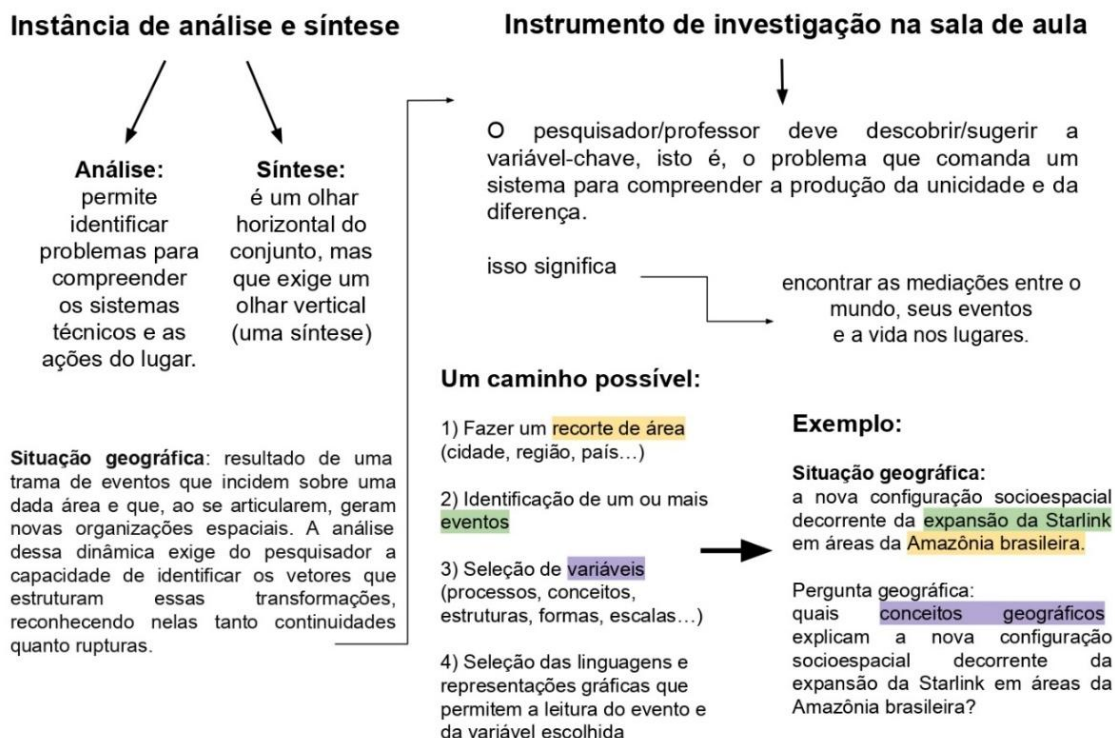
Assim, a situação geográfica se configura como ponto de partida e de chegada para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e para a compreensão dos elementos que constituem a realidade concreta (SANTOS, 2006). Concordamos, portanto, com a proposta da BNCC (2018) de que a situação geográfica favorece a mobilização do estatuto epistemológico da Geografia. A seguir, apresentamos uma representação gráfica (Figura 1) que sintetiza uma proposta de organização conceitual e metodológica para abordar a situação geográfica no ensino de Geografia.

A sistematização apresentada tem como objetivo tornar a ideia de situação geográfica mais compreensível para o professor ou licenciando e sugerir abordagens possíveis para a sala de aula. A intenção foi demonstrar que a situação geográfica não é um objeto da realidade passível somente de observação, mas também de análise. Ela é um produto da mente humana, e sua identificação exige movimentos intelectuais ligados à epistemologia da Geografia. Para exemplificar essa concepção, o evento "Expansão da Starlink" — projeto da empresa SpaceX que oferece acesso à internet por meio de uma rede global de satélites — foi escolhido e analisado à luz da Geografia por meio de perguntas geográficas. Isso porque a geografia compartilha objetos de estudo com outras ciências, e a própria expansão da Starlink pode ser investigada por tecnólogos e cientistas da informação, por exemplo.

A escolha das variáveis é, portanto, fundamental para a delimitação metodológica de uma situação geográfica. No exemplo acima, optou-se por trabalhar com os conceitos que elucidam a expansão da Starlink na Amazônia brasileira. Em sala de aula, o professor pode induzir alguns raciocínios, apresentando mapas ou uma leitura atualizada do território. Ele também pode criar novas perguntas tendo o mesmo objeto como referência, por exemplo: "Há mudanças nas paisagens amazônicas decorrentes da instalação da Starlink?" e "A cobertura de internet, materializada pela instalação de antenas, segue o mesmo padrão da rede elétrica?".

Outra possibilidade metodológica é compreender a situação geográfica como uma instância analítica capaz de revelar as contradições presentes no dinamismo espacial, sobretudo quando resultante da ação de fenômenos de escala global. O professor pode explorar a produção internacional de soja, por exemplo, e comparar paisagens dessa produção no continente africano e americano.

Figura 1 - Modelo de aplicação do conceito de situação geográfica em sala de aula



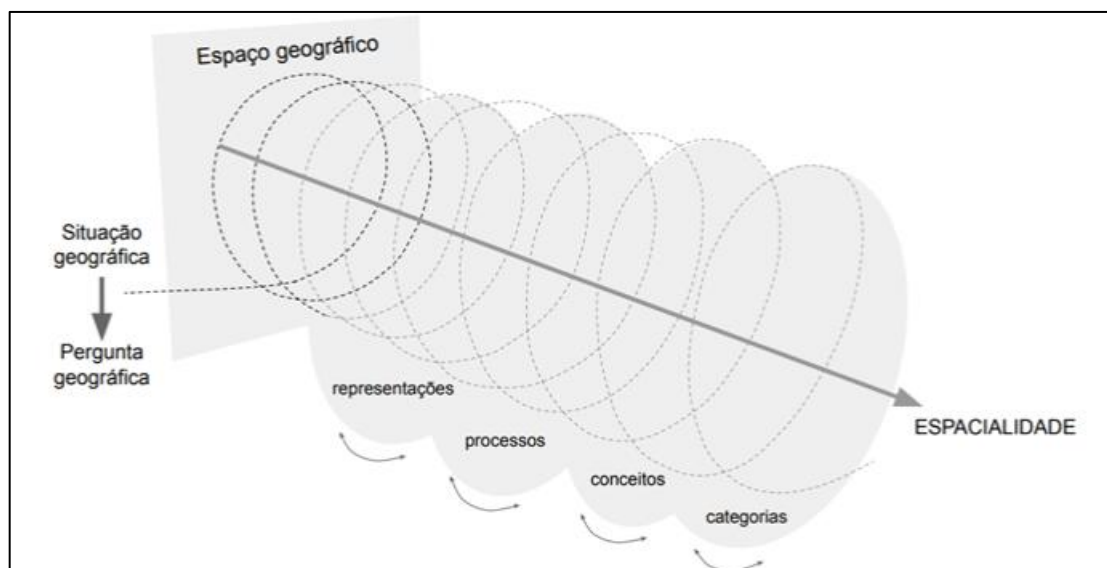
Elaboração: Os autores, 2025.

Formação e mobilização conceitual: o professor diante da situação geográfica

Assim como em investigações anteriores realizadas pelo Gepegeo, os trabalhos de investigação estiveram associados a uma oficina estruturada em três etapas complementares, concebidas para favorecer a articulação entre a fundamentação teórica e a prática pedagógica. No primeiro momento, foi realizada uma discussão teórica introdutória, na qual os conceitos de situação geográfica e raciocínio geográfico foram abordados. A discussão baseou-se nos aportes teóricos de Silveira (1999) e Santos (1996), bem como nas contribuições mais recentes de Roque Ascenção, Silva Ribeiro, Da Cruz e Carrei (2024). Esses autores propõem um modelo de raciocínio geográfico fundamentado na articulação de vários elementos interdependentes: espaço geográfico, situação geográfica, pergunta geográfica, escala, tempo, tripé metodológico (localizar, descrever e interpretar), conceitos, categorias, processos e representações.

Esses elementos constituem uma espiral dinâmica de operações cognitivas e intelectuais que orientam a leitura, a análise e a explicação dos fenômenos espaciais, sustentando a construção da espacialidade. A Figura 2 a seguir representa esse modelo teórico-metodológico, que serviu de referência conceitual para o planejamento e o desenvolvimento da oficina.

Figura 2 - Expressão gráfica para a complexidade cognitiva e intelectual fundamental ao exercício do raciocínio geográfico



Fonte: Roque Ascenção, Silva Ribeiro, Da Cruz e Carrieri, 2024.

Nesse contexto, a situação geográfica foi apresentada como mais do que um fator locacional ou um recorte espacial, representando um dado analítico baseado na ideia de que lugares, fenômenos e eventos só podem ser compreendidos em suas relações multiescalares, em sua materialidade histórica e nas conexões que os articulam a redes e fluxos mais amplos.

Em um segundo momento da oficina, os grupos foram convidados a elaborar uma proposta didática fundamentada em uma situação concreta previamente discutida, por meio da escolha de uma situação geográfica. Para esse fim, foram apresentadas duas situações geográficas previamente delimitadas: a verticalização de Balneário Camboriú (SC), sob a influência do mercado imobiliário, e a subsidência da área urbana no caso da Braskem (AL). A partir da escolha de uma dessas situações, os grupos participantes deveriam selecionar competências do programa curricular nacional (2018) que pudessem ser efetivamente desenvolvidas por meio da investigação da situação escolhida e definir o ano ou o nível de ensino mais apropriado para sua aplicação. Outro requisito fundamental foi elaborar uma pergunta geográfica orientadora a partir da qual seria possível desenvolver o processo de ensino por investigação (De Moraes, 2022; De Moraes, 2023). Essa pergunta deveria servir de fio condutor ao planejamento didático, possibilitando a identificação de variáveis relevantes, a mobilização de conceitos, processos e princípios da Geografia, bem como a escolha de linguagens (mapas, imagens, textos e gráficos) adequadas à análise da situação.

Mais do que um exercício técnico, esse processo visava à elaboração de justificativas para as escolhas efetuadas com base na relevância da situação geográfica para os alunos do ensino básico. Os participantes foram incentivados a refletir sobre o valor formativo do tema escolhido, considerando seu potencial para suscitar questionamentos, ampliar o repertório conceitual e estimular uma interpretação contextualizada do espaço geográfico. Desse modo, o foco esteve na capacidade de transformar situações concretas e socialmente relevantes em situações de aprendizagem, utilizando o raciocínio geográfico como instrumento de compreensão espacial e de intervenção no mundo.

A intenção não era simplesmente avaliar os conhecimentos teóricos dos participantes, mas compreender como eles recontextualizam esse conhecimento em práticas pedagógicas, revelando seus modos de operar com conceitos e de construir situações de aprendizagem mais significativas (Bernstein, 1996).

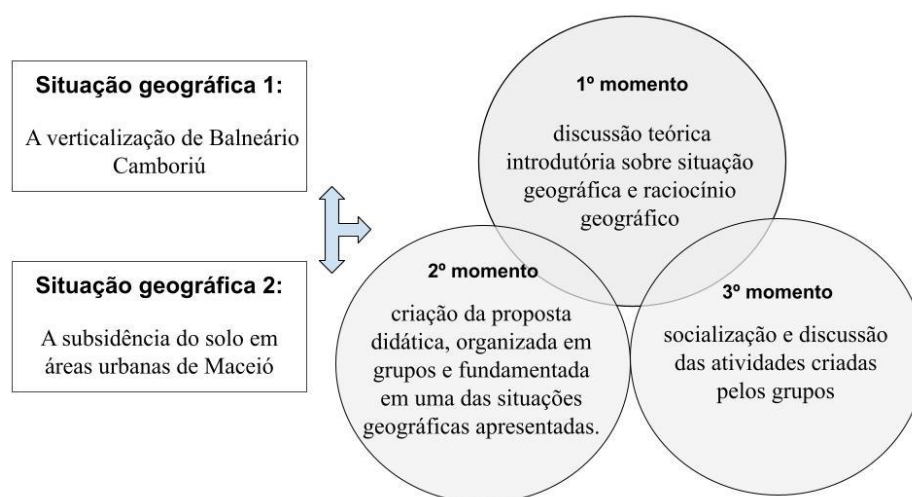
A primeira situação geográfica estudada foi a verticalização de Balneário Camboriú, escolhida por sua notável transformação paisagística causada pela ação do mercado imobiliário e pelos respectivos impactos socioambientais e urbanísticos, como a formação de sombras permanentes na orla, a especulação imobiliária e a descaracterização do espaço litoral. A segunda situação, a subsidência do solo em áreas urbanas de Maceió, foi abordada por meio do caso da Braskem, cuja extração de sal-

gema resultou em sérias consequências, como o colapso do solo em bairros inteiros, o realojamento forçado de milhares de famílias e a emergência de novas dinâmicas espaciais. Ambas as situações possibilitaram a articulação entre temas, processos e conceitos de geografia, oferecendo condições para a problematização da produção do espaço, das contradições do modelo de desenvolvimento e da ação dos vários agentes em diferentes escalas.

Conforme salientado por Roque Ascensão e Valadão (2017), a forma como os professores utilizam os conceitos e temas da Geografia revela seu nível de apropriação do conteúdo e sua capacidade de transformar informações espaciais em investigações e interpretações da espacialidade dos fenômenos.

Por fim, o terceiro momento foi dedicado à partilha das propostas. Nessa ocasião, cada grupo apresentou sua atividade e justificou as opções metodológicas adotadas. Esse momento não só possibilitou a troca de ideias e o debate entre os participantes, como também constituiu material importante para a análise proposta aqui, na medida em que permitiu observar os níveis de aprofundamento conceitual e as formas de articulação entre conteúdo, currículo, linguagem e situação geográfica, considerando a prática pedagógica.

Figura 3 - Síntese dos momentos da oficina



Elaboração: os autores, 2025.

A análise das propostas elaboradas pelos grupos foi orientada por uma tipologia adaptada dos domínios cognitivos de Bloom et al. (1956) e posteriormente adaptada por Roque, Ascensão e Valadão (2017). Esses autores sugerem que a compreensão dos conhecimentos geográficos pelos professores pode ser identificada por meio das operações cognitivas por eles realizadas, desde a mera reprodução até a produção de sínteses explicativas. Desse modo, os quatro níveis propostos refletem não só o grau de complexidade cognitiva, mas também a capacidade de recontextualização do conhecimento disciplinar em saber escolar (Bernstein, 1996).

O Nível I — Informativo — caracteriza-se por propostas descritivas centradas na transmissão de conteúdo, com foco excessivo na exposição de informações. A situação geográfica é mencionada unicamente como tema de fundo, sem ser problematizada ou articulada com a análise espacial. Os conceitos geográficos são apresentados de maneira superficial e descontextualizada, e as competências da BNCC selecionadas não estão diretamente relacionadas aos objetivos da proposta, sugerindo uma escolha genérica e pouco alinhada ao desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Nível II — Compreensivo: revela uma tentativa inicial de relacionar fenômenos espaciais a contextos mais amplos, com indícios de articulação entre conteúdos e conceitos. Embora os conceitos estejam identificados, sua utilização como ferramenta explicativa permanece limitada. A situação geográfica começa a ser reconhecida como um elemento estruturante, mas sua problematização ainda é incipiente. As competências da BNCC neste nível estão mais alinhadas aos objetivos da proposta, embora nem sempre sejam plenamente aplicadas às atividades planejadas.

Nível III — Interpretativo: os participantes demonstram domínio crescente da lógica do raciocínio geográfico ao articularem espaço, tempo, escala e categorias analíticas, como rede, território, lugar e paisagem, entre outras. A situação geográfica é utilizada como ponto de partida para interpretações fundamentadas por meio de atividades que fomentam o espírito crítico. As competências da BNCC selecionadas são pertinentes à proposta e evidenciam maior sintonia com os objetivos de aprendizagem, ainda que com potencial para aprofundamento.

Nível IV — Investigativo: a situação geográfica é assumida como eixo central da proposta didática, estruturando o planejamento a partir de uma questão geográfica pertinente. As atividades promovem a formulação de hipóteses, a análise de causas e consequências e a aplicação ativa de conceitos, escalas e processos espaciais. O desenvolvimento do raciocínio geográfico é favorecido por meio de práticas de investigação que valorizam a autonomia intelectual dos alunos. As competências da BNCC são selecionadas para estarem alinhadas à abordagem didática investigativa e à complexidade cognitiva das atividades propostas.

Ao considerar essas categorias analíticas, é possível compreender não só o que os participantes sabem sobre a situação geográfica, mas também como eles operacionalizam esse saber nas práticas de ensino. Essa distinção é fundamental, pois, conforme afirmam Shulman (1986) e Roque Ascensão (2009), o conhecimento do conteúdo por si só não garante uma prática pedagógica transformadora. É na articulação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico que se constitui o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK).

Os participantes foram organizados em quatro grupos. Os grupos 1, 3 e 4 eram compostos por professores de geografia do ensino básico, enquanto o grupo 2 era constituído por quatro estudantes de licenciatura em geografia. Essa divisão foi intencional, ao permitir analisar até que ponto a experiência prática em sala de aula influencia a elaboração de propostas didáticas baseadas em situações geográficas, bem como verificar se as formações iniciais mais recentes preparam os alunos para mobilizar consistentemente essa abordagem. A comparação entre os grupos foi, portanto, relevante para avaliar o impacto da experiência docente e da formação inicial na apropriação teórico-metodológica do raciocínio e da situação geográfica.

Iniciaremos a análise com os dados e informações fornecidos pelos grupos constituídos por professores de geografia. O grupo 1 escolheu a verticalização e o adensamento da orla de Balneário Camboriú (Santa Catarina, Brasil) como situação geográfica. Esse fenômeno está associado à valorização imobiliária e à transformação da paisagem litorânea. A questão geográfica colocada foi: "Que conceitos geográficos explicam a valorização imobiliária da orla de BC?" — Evidencia a intenção de ir além da simples descrição do processo, adotando uma perspectiva interpretativa. Os participantes selecionaram duas competências da BNCC para orientar a proposta: EF07GE02, que trata da análise dos fluxos econômicos e populacionais e de suas implicações socioespaciais, e EF07GE10, que propõe o uso de gráficos e dados socioeconômicos como recursos didáticos. A escolha das competências é coerente com os objetivos da proposta, por visar articular conteúdos conceituais e representações gráficas ao tratar de um tema urbano contemporâneo.

A análise dos materiais elaborados pelo grupo permitiu classificá-los no Nível III — Interpretativo — uma vez que a situação geográfica foi assumida como ponto de partida para o planejamento didático e os conceitos mobilizados (como adensamento urbano, gentrificação, especulação imobiliária, desigualdade social e paisagem) foram utilizados integradamente para a compreensão do evento. Embora o plano demonstre domínio dos elementos do raciocínio geográfico e articule escalas e processos com clareza, a proposta não alcança o Nível IV por não incorporar práticas de ensino baseadas na investigação dos alunos, como a formulação de hipóteses, a identificação de variáveis e a utilização efetiva de dados empíricos. A competência EF07GE10 não é devidamente explorada no esboço da atividade, limitando o potencial de análise com base em representações gráficas. Ainda assim, trata-se de uma proposta consistente, sustentada em conceitos estruturantes da Geografia, que poderia ser fortalecida com um aprofundamento da abordagem didática baseada na investigação e na resolução de problemas.

O Grupo 3 escolheu a subsidência do solo urbano em Maceió, relacionada à exploração de sal-gema pela empresa Braskem, como situação geográfica. A questão geográfica proposta, "Quais são os elementos que causam o afundamento de parte da cidade de Maceió?", tem por objetivo introduzir a discussão sobre os processos e componentes físicos-naturais e socioeconômicos associados à instabilidade do solo urbano. No entanto, a formulação da questão apresenta limitações em relação à investigação, por tender a direcionar os alunos para a simples identificação de fatores e componentes

espaciais isolados, em vez de favorecer a análise relacional entre todos os elementos envolvidos. Isso pode comprometer a complexidade interpretativa e o potencial relacional da atividade.

Outro ponto crítico da proposta é a seleção excessiva de habilidades da BNCC, abrangendo oito objetivos distintos do 6º ano (EF06GE01, EF06GE02, EF06GE05, EF06GE06, EF06GE09, EF06GE10 e EF06GE12). Trata-se de macro categorias de habilidades, ou seja, habilidades amplas, que exigem diferentes tempos didáticos, recursos metodológicos, graus de profundidade conceitual e temas. Sua mobilização em um único plano compromete a viabilidade de execução e enfraquece o foco pedagógico. Ainda assim, os conceitos trabalhados, como perfis do solo, impacto ambiental da mineração, mudança da paisagem e compreensão do lugar, são relevantes e articulados à ideia de formar nos estudantes a capacidade de compreender os impactos das atividades econômicas sobre o espaço geográfico. A utilização de recursos audiovisuais e a produção de maquetes aparecem como estratégias metodológicas pouco detalhadas, enfraquecendo sua finalidade pedagógica.

Diante dessas características, a proposta do Grupo 3 foi classificada no Nível II — Compreensivo. Há indícios de uma intenção de integrar conteúdos e temas de geografia. No entanto, a construção frágil da questão geográfica, a ausência de foco nas competências selecionadas e a superficialidade das estratégias metodológicas limitam a possibilidade de desenvolvimento de um raciocínio geográfico.

O Grupo 4 escolheu a verticalização de Balneário Camboriú sob a influência do mercado imobiliário como situação geográfica. A questão geográfica formulada, "Quais os impactos da verticalização na dinâmica urbana do município de Balneário Camboriú?", denota a intenção de abordar as transformações espaciais urbanas, mas apresenta limitações significativas. Ao privilegiar uma lógica descritiva e localizada, a pergunta tende a limitar a análise à mera enumeração de efeitos, sem favorecer a interpretação relacional entre processos, escalas e agentes. Trata-se, portanto, de uma pergunta com potencial pedagógico, mas que ainda não alcança os critérios de uma problematização.

Um dos aspectos mais críticos da proposta é a ausência de competências da BNCC (2018) corretamente referenciadas. O grupo transcreve fragmentos de competências associadas à análise da paisagem e das relações entre sociedade e natureza, mas não as indica tal como aparecem no documento oficial, evidenciando fragilidade na compreensão e no uso do currículo como referência estruturante. Isso compromete a articulação entre a proposta didática e os objetivos de aprendizagem esperados. Além disso, os conceitos mobilizados — urbanização, impacto ambiental, crescimento demográfico, paisagem e economia local —, embora pertinentes, aparecem de maneira genérica e desarticulada. Não são contemplados conceitos estruturantes da Geografia, limitando a densidade analítica da proposta.

A justificativa da relevância da situação geográfica para o trabalho com os alunos é extremamente vaga — "para poderem identificar processos comuns em diversas localidades" — e não estabelece ligações claras com a análise espacial, os interesses dos alunos ou os objetivos de aprendizagem definidos. Da mesma forma, os possíveis obstáculos identificados pelo grupo indicam uma compreensão limitada da noção de raciocínio geográfico. Essa noção é tratada como algo externo ou abstrato, em vez de ser entendida como uma prática cognitiva construída ao longo da mediação do professor por meio da problematização de situações geográficas. A referência à "falta de conhecimentos prévios" como obstáculo reforça essa visão equivocada, ao desconsiderar o papel da própria atividade de investigação e das múltiplas linguagens utilizadas como promotoras da construção gradual de um repertório conceitual.

As estratégias metodológicas propostas incluem o uso de vídeos, fotografias, maquetes e o ensino por meio da investigação. Embora esse conjunto de recursos possa ser promissor, ele é apresentado de maneira desconexa, sem detalhar sua função na prática de ensino e no desenvolvimento do raciocínio geográfico, nem explicar como essas possíveis linguagens e metodologias seriam integradas à investigação da situação geográfica. Dessa maneira, a proposta foi classificada no Nível I — Informativo, por apresentar foco descritivo, baixa articulação conceitual, ausência de alinhamento com as competências curriculares e fragilidades metodológicas significativas.

O Grupo 2, composto por estudantes do curso de licenciatura em Geografia, escolheu a subsidência provocada pela extração de sal-gema pela Braskem na cidade de Maceió, com foco nos impactos resultantes desse processo. A questão geográfica formulada por eles, "De que forma a desterritorialização promovida pela subsidência na área de mineração da Braskem afeta a vivência da população local?", é mais elaborada que a dos outros grupos. Ela envolve diretamente um conceito relevante da Geografia: a "desterritorialização". Ao articulá-lo com o deslocamento da população e as

transformações no espaço urbano, o grupo demonstra um esforço para ir além da simples descrição e alcançar uma interpretação da situação geográfica.

A competência da BNCC (2018) selecionada pelo grupo foi a EF06GE01, que propõe "comparar as modificações das paisagens nos locais de vivência e os usos desses locais em diferentes períodos de tempo". A escolha da competência é pertinente à proposta, ao permitir trabalhar a dimensão temporal da paisagem e a reconstrução dos significados dos lugares afetados pela subsidência. No entanto, uma vez que o grupo não apresentou uma ligação clara entre a competência e os procedimentos metodológicos propostos, a coerência entre os elementos do plano ainda precisa ser aperfeiçoada.

Entre os conceitos e processos mobilizados, destacam-se a desterritorialização, a percepção ambiental, o déficit habitacional, o deslocamento de serviços básicos, os impactos econômicos e a segregação socioespacial. A proposta estabelece uma ligação social e espacial, demonstrando atenção às consequências da mineração sobre a vida urbana, as dinâmicas comunitárias e as desigualdades territoriais. Por outro lado, a organização metodológica ainda é incipiente. Embora o grupo tenha sugerido estratégias como mapeamento, realização de entrevistas e investigação da oferta de serviços nos bairros afetados, essas abordagens não estão suficientemente detalhadas para evidenciar como se interligam ou contribuem para o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos estudantes.

Dessa maneira, a proposta foi classificada no Nível III — Interpretativo — por formular uma questão geográfica pertinente, mobilizar conceitos relevantes e procurar analisar um problema socioespacial concreto. Ainda assim, é necessário avançar na clareza curricular e no planejamento metodológico para consolidar uma abordagem mais consistente de ensino por investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendida como um caminho metodológico para o ensino da Geografia, a situação geográfica permite que os professores articulem o conhecimento escolar com as experiências vividas, os problemas concretos e as contradições que conformam o espaço geográfico. Ao propor uma leitura contextualizada, relacional e problematizadora dos eventos espaciais, a situação geográfica afasta o ensino da lógica informacional e fragmentada e o aproxima de uma prática investigativa e formativa voltada para a construção do raciocínio geográfico. Reconhecer a situação geográfica como pressuposto teórico-metodológico é, portanto, uma tarefa central no contexto da formação de professores, tanto inicial quanto continuada.

A análise das propostas didáticas elaboradas durante a ação de formação possibilitou uma reflexão sobre as formas como os professores do ensino básico têm se apropriado do conceito de situação geográfica, em graus variados, e sobre como os estudantes de licenciatura em Geografia começam a compreender suas implicações para o ensino. Os resultados indicam que, embora haja avanços importantes, persistem desafios quanto à formulação de perguntas geográficas poderosas, à seleção e à utilização coerente das competências da BNCC e à aplicação efetiva de conceitos e procedimentos capazes de favorecer práticas de investigação nas aulas de geografia.

Dois grupos foram classificados no Nível III (interpretativo), um no Nível II (compreensivo) e um no Nível I (informativo), segundo a tipologia utilizada neste estudo. Essa distribuição mostra que a utilização da situação geográfica como eixo organizador do ensino ainda oscila entre abordagens descritivas e interpretações mais complexas, sem indícios significativos de práticas investigativas completas. A experiência docente pode favorecer uma maior dominação na seleção de conceitos e temas, mas não garante, por si só, uma postura investigativa. Da mesma forma, a formação inicial demonstrou potencial reflexivo e sensibilidade social, mas precisa consolidar um maior domínio sobre os vínculos entre currículo, linguagem e conteúdo.

Reafirma-se, assim, a importância de investir em processos formativos que valorizem a situação geográfica não apenas como um conteúdo ou conceito a ser ensinado, mas também como um pressuposto metodológico que organiza a prática pedagógica, mobiliza o raciocínio geográfico e orienta a análise do espaço geográfico. Oficinas como a que embasou esta análise constituem experiências potentes nesse sentido, ao promoverem a imersão em situações reais, a reflexão coletiva e a experimentação de caminhos que favoreçam uma docência em Geografia comprometida e situada.

Diante dessas constatações, este estudo apresenta implicações práticas diretas para a política educacional e a formação docente. Recomenda-se, especificamente, a institucionalização de oficinas periódicas de capacitação para professores da educação básica, focadas na elaboração de sequências didáticas baseadas no conceito de situação geográfica. Paralelamente, é fundamental que os cursos

de licenciatura em Geografia integrem esse pressuposto metodológico de maneira transversal em seus currículos, garantindo que os futuros professores desenvolvam competência para planejar aulas investigativas desde a formação inicial.

REFERÊNCIAS

- BERNSTEIN, B. **Pedagogia, controle simbólico e identidade: teoria, pesquisa, crítica**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BLOOM, B. S. (Ed.) et al. **Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals**. Handbook I: Cognitive domain. London: Longmans, 1956. 207p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – 1ª versão**. Brasília: MEC. 2016a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – 2ª versão**. Brasília: MEC. 2016b.
- BROEK, Jan O.M. **Iniciação ao estudo da Geografia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- CASTELLAR, S. MV, Garrido, M., & De Paula, IR. Pensamento espacial e de raciocínio geográfico: considerações teórico-metodológicas a partir da experiência brasileira. **Revista Norte Grande**, 81, 429–456.2022. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022022000100429>
- DE MORAIS, J. J. P. **Ensino de Geografia por investigação: raciocínio geográfico e espacialidade do fenômeno**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) -Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.
- DE MORAIS, J. J. P. O desenvolvimento do raciocínio geográfico por meio do ensino por investigação. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 9, n. 18, p. 139–153, 2023. <https://doi.org/10.33025/grgcp2.v9i18.3823>
- MONBEIG, P. **Novos estudos de geografia humana brasileira**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1957.
- OLIVEIRA, K. A. de, & SOBRINHO, D. M. dos S. (2024). Possibilidades de ensino e planejamento do professor: um olhar para as práticas, procedimentos e estratégias docentes a partir dos planos de ensino. **Revista Ensino De Geografia (Recife)**, 7(2), 55–77. <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2024.263848>
- SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo, Hucitec, 1997.
- ROQUE ASCENÇÃO, V.de O.; CRUZ, D. M. da; RIBEIRO, P. A. da S.; CARRIERI, R. A. M. (org.). **Caminhos e (des)caminhos da formação do professor de Geografia**. Belo Horizonte: GEPEGEO/UFMG, 2024. Disponível em: [https://cdn.shopify.com/s/files/1/0490/1715/9829/files/GEPEGEO - Caminhos e des caminhos da formacao do professor de Geografia.pdf?v=1718027213](https://cdn.shopify.com/s/files/1/0490/1715/9829/files/GEPEGEO_-_Caminhos_e_des_caminhos_da_formacao_do_professor_de_Geografia.pdf?v=1718027213). Acesso em: 29 maio 2025.
- ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 05–23, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br>. Acesso em: 29 maio 2025.
- ROQUE ASCENÇÃO, V. de O. **Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2009. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- SILVEIRA, M.L. 1999. **Uma situação geográfica: do método à metodologia**. Revista Território, ano IV (6), 21–28.1999.
- SHULMAN, L. **Knowlodge na teaching; foudantions on the new reform**: Havard Educacional Review, v. 57, n.1, p. 1-22, 1986.

Recebido em: 25/06/2025

Aceito para publicação em: 26/08/2025