



<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index>  
ISSN: 2359-1870

**O uso da categoria analítica região como instrumento para compreensão de situações geográficas: algumas experiências com estudantes da educação básica**

**Diego Martins da Cruz<sup>1</sup>**  
**Raquel Augusta Melilo Carrieri<sup>2</sup>**

**Resumo**

Na ordem do cotidiano e mesmo em ambientes escolares e acadêmicos é comum uma leitura superficial da categoria região na qual o uso do termo adquire uma dimensão completamente abstrata, sem marcos conceituais ou dimensão prática. Com o auxílio da linguagem cartográfica acompanhadas de notas de descrição é recorrente em livros didáticos seu uso como elemento ilustrativo para informar os sujeitos das convenções regionais cristalizadas até aqui sem mobilizar reflexões sobre os princípios que engendram tal configuração. Esvaziada de sentido na prática escolar, a região como conceito e a regionalização enquanto procedimento analítico tende a confundir-se e reproduzir noções desse senso comum que ganha forma. O presente estudo pretende investigar em que medida se apropriar da regionalização como procedimento teórico metodológico de estudo voltado ao ensino por investigação, pode favorecer a construção de questões espaciais e reflexões que suscitam situações de aprendizagem sobre determinada situação geográfica. As reflexões feitas nascem e se subsidiam partir de um processo de reflexão da ação, tal como proposto por Schon (2000) da prática docente do professor investigador junto a estudantes da educação básica. A investigação se baseou nas teorias da aprendizagem de Bloom (1956), nos referenciais teóricos do ensino de geografia encontrados em Roque Ascensão e Valadão (2014) e em Cachinho (2000), bem como da Base Nacional Comum Curricular. Percebeu-se na intersecção entre as categorias analíticas recursos para a construção de situações de aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** Regionalização. Situação Geográfica. Ensino por Investigação. Espacialidades.

**Diego Martins da Cruz**

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil  
<diegomartins23@yahoo.com.br>

 <https://orcid.org/0000-0003-0615-6981>

**Raquel Augusta Melilo Carrieri**

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil  
<raquelmelilo.ead@gmail.com>

 <https://orcid.org/0000-0002-5068-7993>

Recebido em:  
09/12/2019  
Aprovado em:  
29/04/2020

<sup>1</sup> Professor da Educação Básica em Geografia pelo Estado em Minas Gerais. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>2</sup> Mestra em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Educação Básica em Geografia pelo Estado em Minas Gerais.

**El uso de la categoría analítica regional como instrumento  
para entender situaciones geográficas: algunas  
experiencias con estudiantes de educación básica**

**Resumen**

Todos los días e incluso en entornos escolares y académicos, una lectura superficial de la categoría de región es común, en la que el uso del término adquiere una dimensión completamente abstracta, sin marcos conceptuales o dimensión práctica. Con la ayuda del lenguaje cartográfico acompañado de notas descriptivas, es recurrente en los libros de texto su uso como elemento ilustrativo para informar a los sujetos de las convenciones regionales cristalizadas hasta el momento sin movilizar reflexiones sobre los principios que engendran dicha configuración. Al agotarse el significado en la práctica escolar, la región como concepto y la regionalización como procedimiento analítico tienden a confundir y reproducir las nociones de este sentido común que toma forma. El presente estudio pretende investigar hasta qué punto la apropiación de la regionalización como método teórico metodológico de estudio centrado en la enseñanza mediante la investigación puede favorecer la construcción de preguntas y reflexiones espaciales que planteen situaciones de aprendizaje sobre una situación geográfica dada. Las reflexiones realizadas nacen y se subvencionan a partir de un proceso de reflexión de la acción, según lo propuesto por Schon (2000) de la práctica docente del profesor investigador con alumnos de educación básica. La investigación se basó en las teorías de aprendizaje de Bloom (1956), en los marcos teóricos de la enseñanza de la geografía que se encuentran en Roque Ascenção y Valadão (2014) y en Cachinho (2000), así como en la Base Nacional Curricular Común. Se observó en la intersección entre los recursos de las categorías analíticas para la construcción de situaciones de aprendizaje significativas.

**Palabras clave:** Regionalización. Situación Geográfica. Enseñanza por Investigación. Espacialidades.

**The use of the regional analytical category as an  
instrument for understanding geographical situations:  
some experiences with basic education students**

**Abstract**

Everyday and even in school and academic environments, a cursory reading of the region category is common, in which the use of the term acquires a completely abstract dimension, without conceptual or practical dimensions. With the aid of cartographic language accompanied by notes of description it is recurrent in textbooks its use as an illustrative element to inform the subjects of crystallized regional conventions so far without mobilizing reflections on the principles that engender such configuration. Depleted of meaning in school practice, the region as a concept and regionalization as an analytical procedure tend to confuse

and reproduce notions of this common sense that takes shape. The present study intends to investigate to what extent appropriating regionalization as a methodological theoretical procedure of study oriented to teaching by investigation, can favor the construction of spatial questions and reflections that raise learning situations about a given geographical situation. The reflections made are born and subsidize from a process of reflection of action, as proposed by Schon (2000) of the teaching practice of the researcher teacher with students of basic education. The investigation was based on Bloom's theories of learning (1956), on the theoretical frameworks of geography teaching found in Roque Ascensão and Valadão (2014) and in Cachinho (2000), as well as the Common Curricular National Base. It was noticed at the intersection between the analytical categories resources for the construction of meaningful learning situations.

**Keywords:** Regionalization; Geographic Situation; Teaching by Investigation; Spatialities.

---

## Introdução

À medida que a Geografia se desenvolvia epistemologicamente e ampliava seu campo de atuação (HIERNAUX Y LINDÓN, 2006) pode-se dizer que, grosso modo, se consolidaram dois grandes marcos interpretativos no que concerne ao conceito de região enquanto categoria analítica: 1- o estudo das relações homem-meio; 2- o campo do conhecimento particular voltado para os estudos da diferenciação de áreas. Na primeira prevalece o caráter ambientalista na qual a região existiria em si mesma, ou seja, ela seria autoevidente e caberia ao pesquisador reconhecê-la por meio de análises. No segundo caso, a região não existiria em si mesma, mas se conformaria ao final de um processo de investigação de quem analisa as relações espaciais (LENCIONI, 1999).

Na perspectiva ambientalista, filiada no pensamento de Vidal de la Blache, a região seria uma entidade social concreta, existente independente da nossa consciência e os aspectos ligados à natureza e sociedade seriam reunidos pelo estudo regional, aspecto que conferiria à Geografia como ciência de síntese. Ao passo que para Hartshorne, as áreas que diferenciamos são em última instância, construções mentais/intelectuais justificadas por nossas necessidades analíticas em face da realidade (LENCIONI, 1999, p. 137). Nesse prisma, as regionalizações seriam, portanto, produtos de inter-relações de fenômenos físicos e humanos que o pesquisador seleciona, fazendo com que a região se estabeleça ao final do processo de investigação (SOUZA, 2013).

O presente estudo procura se ancorar nessa última perspectiva para discutir a seguinte questão: em que medida, na prática de ensino de ensino por investigação, a região, enquanto conceito, e a regionalização como procedimento de estudo, auxiliam na análise de situações geográficas no contexto da Geografia Escolar? Pois, acredita-se que regionalizar empregaria

os princípios do raciocínio geográfico (analogia, conexão, diferenciação, distribuição, localização e ordem) que são preconizados pela Base Nacional Comum Curricular.

Os currículos escolares, a exemplo das mudanças implementadas na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sinalizam uma valorização da análise de alguns fenômenos em sua dimensão regional quando propõem “uma análise mais profunda dos conceitos de território e região, por meio dos estudos da América e da África” (BRASIL, 2017, p. 382) para o 8º ano dos anos finais do ensino fundamental e preconiza para o 9º ano “uma aprendizagem com ênfase no processo geo-histórico, ampliando e aprofundando as análises geopolíticas, por meio das situações geográficas que contextualizam os temas da geografia regional” (BRASIL, 2017, p. 383).

É comum na educação básica a dimensão regional ser associada tão somente a um recorte espacial que especifica e delimita uma dada realidade, normalmente macroescalar. E, como chama atenção Souza (2013), apesar de ser um conceito que pode ser utilizado para explicar relações espaciais nas mais variadas escalas é recorrente tratarem região como maior que uma cidade ou município e menor que um país, como categoria intermediária entre o local e o nacional global. Em sua reflexão sobre como esse conceito é apropriado lança algumas indagações: haveria uma escala propriamente regional ou é possível falar de região independentemente de escala? O autor não se propôs a trazer respostas definitivas para as questões que levanta, contudo nos deixa pistas interessantes indicando que nenhuma região pode ser explicada isoladamente (SOUZA, 2013).

A BNCC parece estar atenta a essa premissa quando estabelece a partir do princípio geográfico da Conexão que um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes, que associados à dimensão escalar, possibilitam que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global. Portanto, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos precisam compreender as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas.

Os documentos normativos em educação preveem pensar nos critérios para as regionalizações, mas não há um incentivo para que o aluno entenda o próprio processo de regionalização. Além disso, os três principais modelos de regionalização do espaço mundial que aparecem nas matrizes curriculares das escolas e nos livros estão desatualizados e não conseguem explicar a atual dinâmica do espaço geográfico global. Os modelos “Norte X Sul”, “Centro X Periferia” e “1º, 2º e 3º mundo” são introduzidos com uma caracterização e descrição historiográfica cristalizada e esvaziada de sentido. Isso ocorre porque os educandos não são estimulados a pensar na lógica que precedeu a construção dos modelos de regionalização.

O problema não está em ensinar modelos descontextualizados e sim em esquecer-se de também ensinar que esses modelos são resultado de uma análise acurada e de procedimentos que organizam os componentes e atributos do espaço geográfico. Tal aspecto pode esvaziar a Geografia de significado na escola e dificultaria o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

## 1. Situação geográfica no ensino por investigação

A BNCC também orienta como caminho metodológico de estudo partir de situações geográficas e não dos conteúdos *per se* no processo de educação Geográfica. Segundo o documento essa noção não se constituiria a porção de um território e nem mesmo uma área contínua, mas sim um conjunto de relações. A análise de situação resultaria da busca de características fundamentais e “**estruturas elementares de um lugar**” (BRASIL, 2017, p. 363) [grifo nosso] na sua relação com outros lugares. Assim, ao se estudar os objetos de aprendizagem da Geografia, a ênfase do aprendizado decorreria da “*posição relativa dos objetos no espaço, tempo (...) o que exige a compreensão das características de um lugar (localização, extensão, conexão, escala, entre outras), resultantes das relações com outros lugares*” (BRASIL, 2017, p. 363).

Segundo a BNCC, portanto, o entendimento da situação geográfica pela sua natureza “é o procedimento para o estudo dos objetos de aprendizagem pelos alunos” (BRASIL, 2017, p. 363). A base destaca que em uma mesma atividade a ser desenvolvida pelo professor, os alunos podem mobilizar, ao mesmo tempo, diversas habilidades de diferentes unidades temáticas. Portanto o ponto de partida não é o tema, mas a questão que se constrói sobre o espaço.

Por isso, uma situação geográfica “*supõe uma localização material e relacional de sítio e situação*” (o que e onde), mas vai além porque nos conduz à uma *questão problema* que mobiliza o momento da sua construção e seu movimento histórico. “*A geografização dos eventos, detectando certos problemas chaves que obrigam, com mais evidência, uma (...) indagação sobre suas dinâmicas*” (BRASIL, 2017, p. 24).

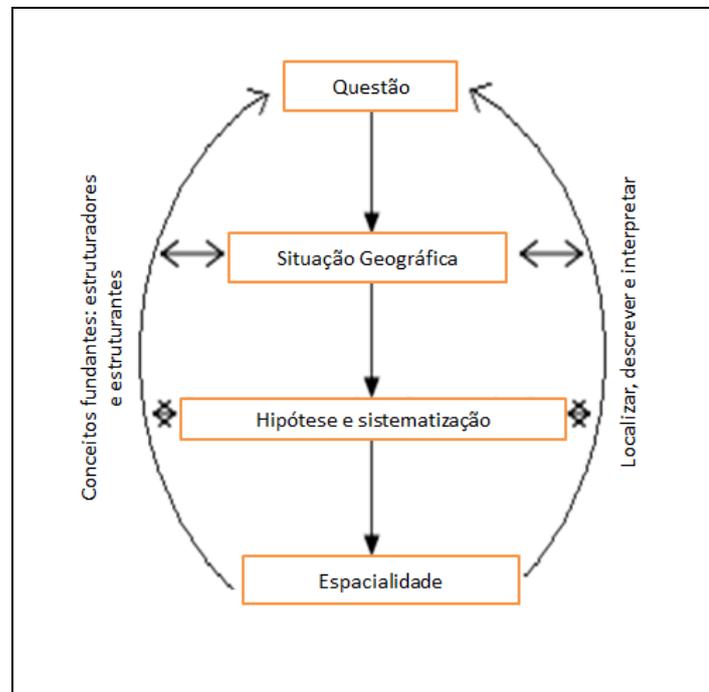
Constrói-se, a cada momento histórico, uma extensão espacial dos fenômenos que manifestam determinada lógica e coerência. Essa ordem sempre diversa com que os objetos técnicos e as formas de organização chegam a cada lugar e nele criam um arranjo singular definirá as situações e permitirá entender as tendências e as singularidades do espaço geográfico. “Porque são inter-relacionados e interdependentes os eventos participam das situações” (SILVEIRA, 1999, p. 25) e, ao longo do tempo, constroem situações geográficas que podem ser demarcadas em períodos e analisadas na sua coerência. Como “[...] se trata de uma construção histórica e concreta, uma situação é, sobretudo, um instrumento metodológico, fértil para abrigar, num esquema lógico e coerente, os conteúdos do espaço geográfico a cada momento, atualizando assim os conceitos” (SILVEIRA, 1999, p. 27) [grifos nossos].

E, por isso, ela exige “um esforço de seleção e hierarquização das variáveis numa estrutura significativa do real em cada período histórico” (ibidem, 1999). Para a autora (1999, p. 22), o processo de totalização do mundo, graças às novas técnicas e à circulação da informação, exige um esquema metodológico que seja capaz de compreender os lugares no tempo presente.

No âmbito de discussões do Grupo de Estudos em Ensino e Pesquisa em Geografia (GEPEGEO) atinou-se que esse processo de seleção se estabelece a partir de uma pergunta que estabelecerá as lentes com as quais se olha para o espaço e o filtro daquilo que

selecionamos dele e que, como já dito, trata-se de uma construção. A espacialidade do fenômeno seria, portanto, a compreensão que será construída e delineada daquele movimento de leitura que a situação geográfica suscitou ao se estabelecer no espaço (figura 1). Ou seja, a investigação de como uma cadeia de eventos se materializam no espaço e como este espaço reage e requalifica tais fenômenos.

**Figura 1 - Ciclo do ensino e aprendizagem por investigação em Geografia**



Fonte: Sistematizado a partir de Roque Ascensão e Valadão (2017); Cachinho (2000); Silveira (1999); Carlson; Humphrey; Reinhardt (2003). Elaboração dos autores (2019).

A proposta da situação geográfica, enquanto um instrumento teórico metodológico se constitui, portanto, ponto de partida para os professores de Geografia, conforme caminho preconizado pela BNCC. Como a ideia de região enquanto categoria analítica pode contribuir nessa perspectiva de estudo que a base preconiza? Os indícios que encontramos é que pode ser profícuo partir da regionalização nos dois espectros deste esquema. Como ponto de partida para gerar questões de investigação no espaço ou no outro espectro como procedimento metodológico para sistematizar situações geográficas a fim de desvelar espacialidades.

## **2. Região e situação geográficas: possíveis inter-relações na prática escolar**

Atualmente o processo de globalização coloca em relevo o questionamento da pertinência da escala de análise regional como instância particular de análise que se situa entre o local e o global. Assim como Lencioni (1999) entendemos que a escala regional, como escala intermediária de análise pode ser uma boa mediação entre o singular e o universal e permitir revelar a espacialidade particular dos processos sociais globais. Segundo a autora

para entender esse movimento mediador, é preciso pensar a ideia de região como parte de uma totalidade.

A totalidade tem dimensões variadas de acordo com as sociedades e movimentos históricos determinados. Por isso, tornou-se indispensável procurar entender para cada momento, segundo as culturas e civilizações, o que era entendido como mundo. Entender a realidade no atual contexto de globalização, contexto explicado pela unicidade das técnicas, convergência dos momentos, cognoscibilidade planetária e mais valia universal (SANTOS, 2000), produzindo espaços da globalização, ou seja, os espaços hegemônicos e os hegemonzados requer considerar a totalidade das ações e dos objetos do presente e também do passado. “A realidade é a totalidade do estado das coisas existentes, a totalidade das situações. A totalidade é o conjunto de todas as coisas e de todos os homens, em sua realidade, isto é, em suas relações e em seus movimentos” (WITTGENSTEIN, citado por SANTOS, 1997, p. 94).

Segundo Straforini (2002) os conceitos geográficos (paisagem, lugar, região e território) são manifestações concretas do espaço ou da totalidade mundo com as quais os geógrafos trabalham e juntamente com as categorias analíticas (forma, função, estrutura e processo) se constituem os conceitos chave de natureza operativa da Geografia e, portanto, ponto de partida para o entendimento do espaço.

E, para Maria Laura Silveira (1999), a ideia de situação geográfica estaria vinculada à noção de evento que seria uma “*unidade do movimento de totalização do espaço geográfico*” (1999, p. 26) que juntamente com um conjunto de outros eventos promoveria a situação. Esses eventos podem ser agentes, normas, formas, objetos e ações. A combinação diferenciada desses eventos no espaço é que construiria as especificidades do lugar. Disso, pode-se deduzir que, em nenhum lugar, a combinação das variáveis será idêntica a qualquer outro. Os eventos criam, de um lado, uma continuidade temporal, susceptível de ser cindida em períodos significativos e, de outro, uma coerência espacial que é dada pelos sistemas de eventos nos lugares (SILVEIRA, 1999, p. 22).

Ao compreender a espacialidade de um fenômeno, o educando compreenderia os elementos e atributos que agem no espaço, permitindo a diferenciação desse espaço em relação ao seu entorno. Daí ele pode interpretar os critérios que forjam a delimitação do espaço em regiões e perceber a fluidez das espacialidades e seus respectivos limites.

O próprio educando pode analisar a (des)atualização de um modelo de regionalização se o professor lhe fornecer chaves de leitura que permitam aos estudantes localizar, descrever e interpretar como os processos físicos ou humanos atuam sobre o espaço ao mesmo tempo que são requalificados por este (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014). O desenvolvimento do raciocínio geográfico também fornece ao educando as ferramentas conceituais e metodológicas necessárias para o princípio da diferenciação e distribuição.

Nesse sentido a região pode se constituir um nível decisivo de análise. Aqueles que veem o fim da região argumentam que o seu desaparecimento se deve a anulação das diferenciações regionais decorrentes da expansão do capital hegemônico em todo planeta. Milton Santos observa que, com o espaço tornado mundial, as regiões são o suporte e a

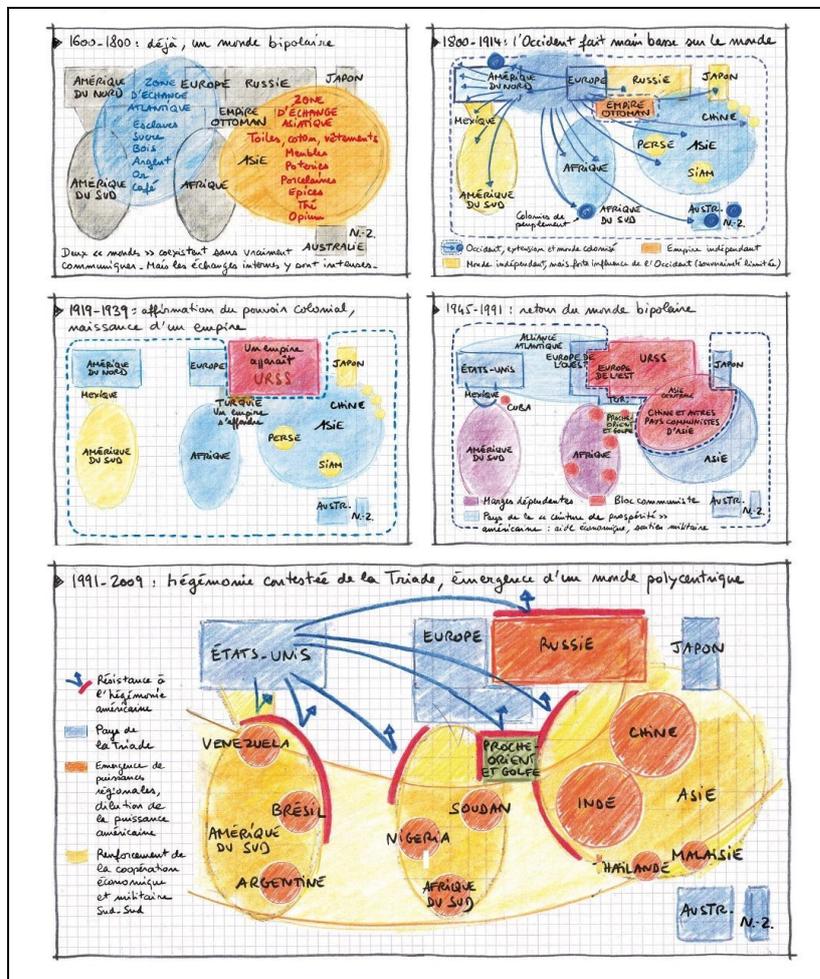
condição de relações globais, que, de outra forma, não se realizariam (SANTOS, 1996, p. 196-197).

Regiões seriam formas-conteúdos em constante mudança e o fato de as formas e conteúdos terem movimentos tão acelerados não significaria, portanto, o desaparecimento da região, mas, que estas podem assumir formas cada vez mais efêmeras e complexas aos olhos de quem investiga o espaço, o que torna a sua decupagem no ensino por investigação um processo altamente analítico ao envolver processos cognitivos que incorrem em elevados níveis de abstração (BLOOM, 1956).

Partindo dessas premissas foi proposto a um grupo de estudantes dos anos finais do ensino fundamental da educação básica a seguinte atividade de reflexão sobre ordem mundial que envolve o processo de regionalização numa escala macro ao longo do tempo:

*“O conceito de ordem mundial refere-se ao equilíbrio internacional de poder, envolvendo as grandes potências, com suas áreas de influência, e disputas comerciais, econômicas, políticas, diplomáticas e culturais entre os Estados ou países. Ou seja, é a forma pela qual se estruturam e ocorrem as relações de poder mundial. Veja os exemplos:”*

Figura 2 - “De l’hégémonie occidentale au polycentrisme”

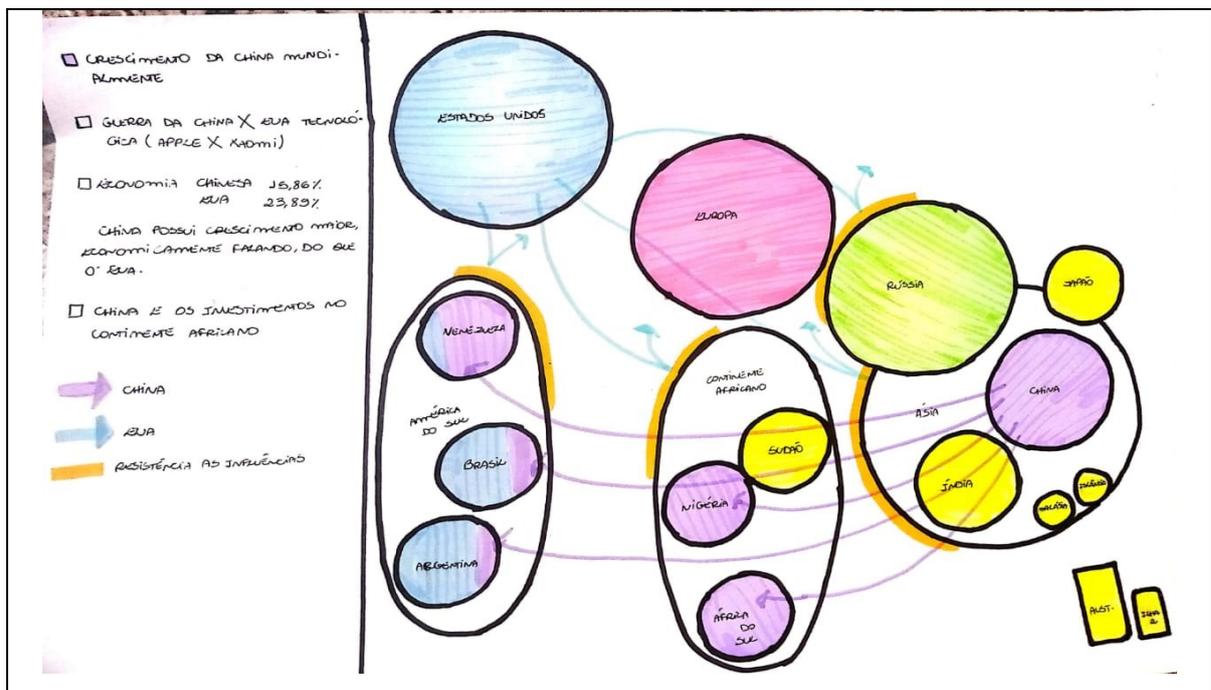


Fonte: Rekacewicz (2010).

“Considerando os momentos de reflexão anteriores e esta imagem que situa o modo como o mundo se (re)organiza no tempo e no espaço construa um novo mapa, seguindo os mesmos referenciais de ilustração, para o período que dá sequência a esta representação: 2009-2019”.

Como o material original estava em língua francesa (figura 2), foi necessário que o professor intermediasse a leitura de uma maneira mais ativa, auxiliando na interpretação de palavras e termo com vocábulos muito distantes da língua portuguesa. A partir de discussões em grupo os estudantes conseguiram exercitar o espírito investigativo e como uma prática operatória construíram representações para tecer novas regionalizações, frente a possíveis novos movimentos de reestruturação da ordem mundial e, portanto, novas totalizações para o período proposto.

Figura 3 - Representação grupo 1



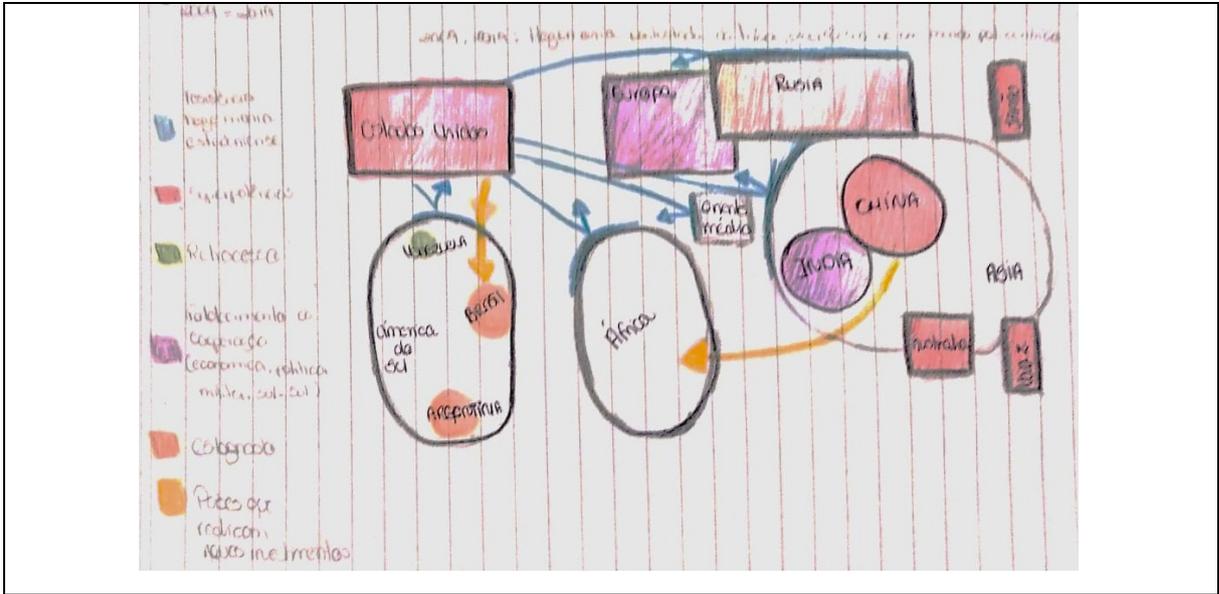
Fonte: Acervo dos autores (2019).

Percebe-se que o primeiro grupo ao construir sua representação (figura 3) esteve atento às atualizações e permanências no que concerne aos fluxos econômicos mundiais. Identificam a ascensão da China enquanto potência mundial e sinalizam identificar uma quebra da tese da unipolaridade ao mencionar a guerra tecnológica e comercial atualmente experimentada entre China e Estados Unidos. Além disso o grupo traz indícios de que os integrantes compreendem os impactos dessa guerra comercial em um contexto de globalização em economias emergentes como o Brasil (observar gradação de cor).

O grupo percebe uma China disposta a preencher vazios deixados por compromissos internacionais abandonados pelo Estados Unidos na era Trump, expandindo acordos comerciais e investimentos em outros continentes como Ásia, América Latina e África. Os estudantes também identificam uma manutenção parcial da resistência ao norte da América

Latina pela figura da Venezuela, que, na representação construída, não mais é vista como potência, ao contrário da representação de Rekacewicz e também percebem que essa resistência se mantém no Oriente Médio, Rússia e China.

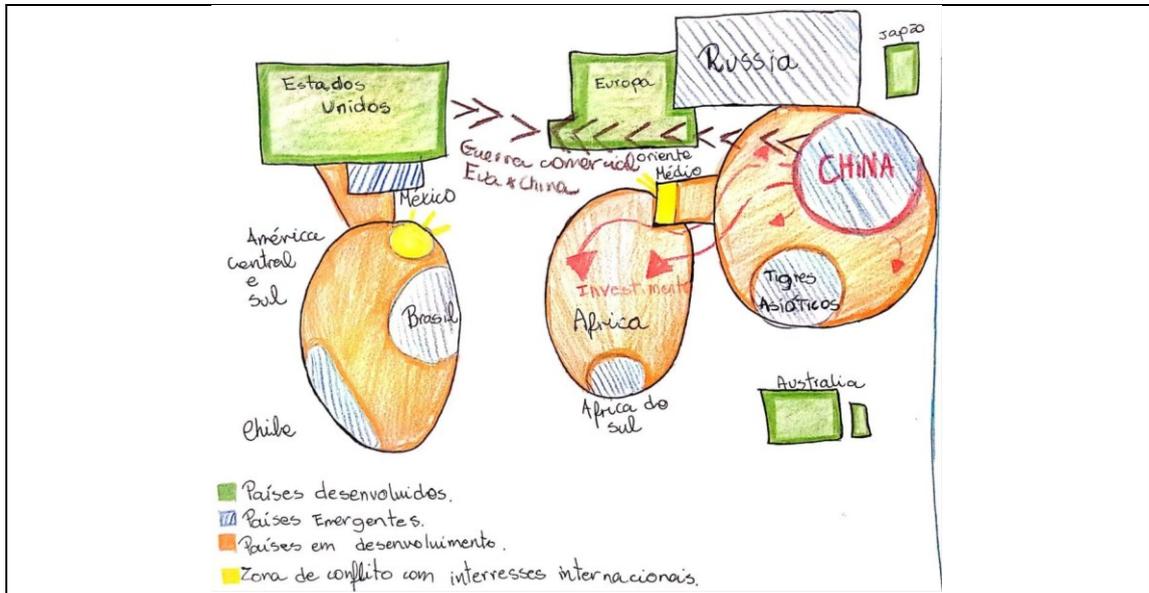
Figura 4 - Representação grupo 2



Fonte: Acervo dos autores (2019).

O grupo 2 também buscou atualizar as resistências anti-hegemônicas por não perceber mais no Brasil essa característica na gestão bolsonarista (figura 4). Identificam uma expansão chinesa de investimentos na África e sinalizam o que chamam de recessão econômica na Venezuela.

Figura 5 - Representação grupo 3



Fonte: Acervo dos autores (2019).

O grupo 3 identifica os “BRICS” como países emergentes, mas acrescenta o Chile e o México na América Latina e os chamados tigres asiáticos na Ásia (figura 5). Também identificam a expansão chinesa e apontam como isso reverbera na guerra comercial com Estados Unidos. Identificam interesses geopolíticos escusos nos conflitos do Oriente Médio e Venezuela.

Percebeu-se a partir dessa experiência que pensar as relações espaciais na macroescala não implica em se deslocar do espaço vivido dos sujeitos. Pois, viver significa conhecer o espaço circundante e produzir interpretações a partir das mais simples experiências. Significa perceber o espaço circundante como ordem próxima e produzir interpretações sobre o mundo como ordem distante (LENCIONI, 1999, p. 198).

Os estudantes puderam ao construir suas análises desenvolver o princípio da conexão que ocorre entre elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade, além de exercitar ao menos 6 habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 389):

(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.

(EF08GE07) Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil.

(EF08GE14) Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.

(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.

(EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.

(EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.

Durante as atividades identificou-se que partir de regionalizações, como procedimento de estudo, possibilitou que indagações sobre determinadas relações espaciais poderiam ser o ponto de partida para o estudo investigativo de situações geográficas, que é o caminho metodológico que a BNCC preconiza como ponto de partida para a construção de sequências didáticas. Outra possibilidade dessas questões de “por que aqui e não ali” para a construção de propostas de trabalhos em grupo, trariam resultados que poderiam ser socializados pela turma no formato de sala de aula invertida, com o diferencial que as temáticas de pesquisa partiriam dos próprios estudantes e não exclusivamente do docente.

Outro aspecto identificado é que utilizar os princípios metodológicos associados a prática da representação por esboços se mostra interessante para que os estudantes espacializem raciocínios geográficos, ao empregar noções de localização relativa, descrição de atributos dos fenômenos e tecer interpretações de acerca de sua espacialidade.

## Considerações Finais

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da regionalização como procedimentos de estudo se mostrou uma ferramenta adequada ao ensino por investigação em Geografia. Isto permitiu construir indagações e inferências de pesquisa, além de exercitar a capacidade de espacializar raciocínios que podem empregar elevados níveis de abstração. Também possibilitou aos estudantes compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

A proposta não foi fazer um “inventário” da região, mas uma seleção de elementos das relações espaciais a partir de uma questão que é construída sobre tais relações. Essa questão definirá os critérios para estabelecer quais os elementos que ficam de fora e os que são relevantes para elucidar dada situação geográfica.

## Referências Bibliográficas

BLOOM, B. S. (ed.). **Taxonomy of educational objectives**. New York: David McKay, 1956. 262 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 26 mai. 2019.

CACHINHO, H. Geografia escolar: orientação teórica e praxis didáctica. **Inforgeo**, n. 15, Lisboa, Edições Colibri, p. 69-90, 2000.

CARLSON, M. O.; HUMPHREY, G. E.; REINHARDT, K. S. **Weaving science inquiry and continuous assessment**. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2003.

HIERNAUX, D.; LINDÓN VILLORIA, A. (org.). **Tratado de Geografía Humana**. México: Anthropos, 2006. 652 p.

LENCIONI, S. **Região e geografia**. São Paulo: Edusp, 1999.

REKACEWICZ, P. De l'hégémonie occidentale au polycentrisme. **Le monde diplomatique**. 2010. Disponível em: [https://www.monde-diplomatique.fr/publications/l\\_atlas\\_un\\_monde\\_a\\_l\\_envers/a53811](https://www.monde-diplomatique.fr/publications/l_atlas_un_monde_a_l_envers/a53811). Acesso em: 1 out. 2019.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Por uma geomorfologia socialmente significativa na geografia escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, p. 179-95, 2017a. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/actageo/issue/view/240>

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. 5-23, jul./dez. 2017b. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo>.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Professor de Geografia: entre o estudo do conteúdo e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. 18, n. 496(3), p. 1-14, dez. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/txWdfR>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo; razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVEIRA, M. L. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Revista Território**, ano IV, n. 16, p. 21-28, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/issue/archive>.

SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 320 p.

STRAFORINI, R. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, São Paulo, ano 18, v. 1, n. 18, p. 95-114, jan./jun. 2002.