



A CONSTRUÇÃO DE UM PENSAMENTO GEOGRÁFICO DE PROFESSOR: interpretações de docentes que formam professores no contexto latino-americano

Carina Copatti
carina.copatti@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Bolsista PNPd/CAPES - Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Chapecó/SC.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0485-388X>

RESUMO

Debata-se a construção de um pensamento geográfico de professor a partir do olhar de docentes que formam professores de Geografia em países latino-americanos. Com base nesse objetivo, parte-se da seguinte questão de investigação: que elementos constituem o pensamento geográfico e de que maneira, na formação profissional, constrói-se um Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor? Este escrito resulta de um recorte de tese de doutorado e propõe um debate a partir de referenciais teóricos e elementos originados da pesquisa empírica realizada com professores que atuam na formação de professores de Geografia no Brasil, Argentina, Chile e Colômbia. Utilizou-se a entrevista semiestruturada como recurso e a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011) como metodologia de interpretação dos dados. Resulta, nesse processo, um movimento inicial de reflexão sobre elementos essenciais à constituição do pensamento geográfico de professor e, posteriormente, a inserção do conceito de Pensamento Pedagógico-Geográfico, entendido como uma estrutura necessária à profissionalidade dos professores de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de professores, Pensamento de Professor, Pensamento Pedagógico-Geográfico.

**LA CONSTRUCCIÓN DE UN
PENSAMIENTO GEOGRÁFICO DE MAESTRO:
interpretaciones de profesores que forman maestros
en el contexto latinoamericano**

RESUMEN

Debatimos la construcción de un pensamiento geográfico de profesor desde la mirada de los maestros que forman profesores de geografía en países latino-americanos. Este objetivo se basa en la siguiente pregunta de investigación: ¿qué elementos constituyen el pensamiento geográfico y cómo, en la formación profesional, se construye un pensamiento pedagógico-geográfico del profesor? Este escrito es el resultado de un recorte de la tesis doctoral y propone un debate basado en referencias teóricas y elementos derivados de la investigación empírica realizada con profesores que trabajan en la formación de profesores de geografía en Brasil, Argentina, Chile y Colombia. Las entrevistas semiestructuradas se utilizaron como un recurso y el Análisis de Contenido de Laurence Bardin (2011) como una metodología para interpretar los datos. Se sigue, en este proceso, un movimiento inicial de reflexión sobre elementos esenciales para la constitución del pensamiento geográfico del maestro y, más tarde, la inserción del concepto de Pensamiento Pedagógico-Geográfico entendido como una estructura necesaria para la profesionalidad de los profesores de geografía.

PALABRAS CLAVE

Formación del profesorado, Pensamiento del profesor, Pensamiento pedagógico-geográfico.

Introdução

Debater sobre a construção de um pensamento geográfico de professor a partir do olhar de docentes que formam professores de Geografia em países latino-americanos é o objetivo que se delineia neste texto, originado de um recorte de tese de doutorado, defendida em 2019. A investigação realizada parte da seguinte questão central: que elementos constituem o pensamento geográfico e de que maneira, na formação profissional, pode-se construir um Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor?

Entendemos ser necessário refletir sobre os aspectos essenciais à construção de um modo de pensar que é específico dos professores de Geografia e considerado basilar para a docência nessa área do conhecimento. Dessa forma, apresentamos algumas das ideias desenvolvidas, constituindo, neste momento, um recorte centrado na relação entre referenciais teóricos e aspectos da pesquisa empírica realizada com docentes que atuam na formação de professores de Geografia.

Para tanto, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas como recurso para obtenção dos dados, e a Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2011), escolhida como metodologia de análise dos dados no intuito de analisar e identificar os aspectos mais significativos, os quais foram elencados na construção das categorias, originadas da interpretação feita tomando como perspectiva a Teoria Crítica e a Hermenêutica.

Resulta desse processo um movimento inicial de reflexão sobre os elementos essenciais à construção do pensamento geográfico de professor, tecendo considerações a partir de conhecimentos da ciência geográfica e do seu ensino na escola, à luz de autores como Antônio Carlos Robert de Moraes (2002), Ruy Moreira (2012) e Helena Callai (2013). Posteriormente, utilizamos o conceito de Pensamento Pedagógico-Geográfico com a finalidade de refletir sobre seus significados e sua construção desde a formação de professores de Geografia, possibilitando o exercício da professoralidade no contexto da educação geográfica.

O artigo foi organizado em duas partes. Na primeira delas, debatemos aspectos do pensamento geográfico e a constituição do pensamento geográfico de professor, com base relacional entre os referenciais teóricos e os resultados da pesquisa empírica. Após a análise dos dados, apresentamos reflexões em defesa do Pensamento Pedagógico-Geográfico do professor de Geografia, levando em conta os elementos essenciais para a docência nessa área do conhecimento.

Pensamento geográfico de professor: aspectos essenciais à formação docente

As formas de agir no espaço, pelas necessidades dos grupos humanos, pelas experiências individuais e grupais, pela dimensão sociocultural, histórica e subjetiva, em cada grupo, tornaram possível desenvolver distintos modos de compreender o espaço geográfico, alguns comuns e outros específicos a cada grupo e seus contextos de vivência. Foram também constituídos modos de pensar a relação com o espaço, seja de forma concreta, ao deslocar-se nele e conhecê-lo, seja pelas abstrações possíveis ao pensar sobre o espaço e nele atuar.

Moraes (2002), compreende que a geografia do senso comum é a forma mais primitiva de conhecimento geográfico, também definida como Geografia espontânea, que corresponde ao próprio viver no lugar. No entanto, “cabe assinalar, contudo, que esse é um saber com limitações, enraizado na realidade daquele local, um saber não

multiplicável. É um conhecimento que flui diretamente da experiência e que será zerado se a pessoa mudar de lugar” (MORAES, 2002, p. 151-152). Na interpretação de Benedetti (2017, p. 23) “[La] Geografía puede utilizarse para dar cuenta de un saber común; es el que tiene cualquier persona para orientarse en la ciudad, para diferenciar una zona boscosa de una esteparia, o para recordar el nombre de una capital de país y ganar en un juego de preguntas”.

A Geografia contribui para a compreensão destes saberes, mas vai além, pois há, segundo Benedetti (2017), outros saberes que constituem a Geografia, como o conhecimento técnico-geográfico, de quem faz mapas, por exemplo, que é um conhecimento utilitário. Outro modo é a Geografia ensinada, aquela realizada na escola e que responde a protocolos institucionais específicos. Há, ainda, o conhecimento científico gerado por pessoas formadas em contextos universitários e inseridas em instituições científicas, produzindo conhecimentos segundo determinadas orientações epistemológicas e metodológicas.

Conforme Benedetti (2017, p. 24):

Todas estas facetas conforman el saber geográfico y tienen como raíz preguntarse en /hacia-desde/ a través de dónde de las cosas, las personas y las ideas, desde cuándo, hasta cuándo y por qué. Supone el desarrollo de diferentes maneras de la inteligencia humana puestas en acción para conocer y pensar la realidad, para relacionarse con ella y, eventualmente, transformarla [...].

Os primeiros conhecimentos que podem ser considerados geográficos, de acordo com Andrade (1987), foram constituídos por povos que viviam na pré-história, período em que os diferentes grupos humanos já utilizavam conhecimentos geográficos em seu cotidiano, na observação dos astros, nos seus deslocamentos, na orientação e localização em determinadas regiões. No entanto, os conhecimentos em torno do que veio a ser conhecido como *Geografia* começaram a ser desenvolvidos pelos gregos.

Foram os filósofos gregos que viveram entre os séculos VII e VI a. C., segundo Cavalcanti e Viadana (2010, p. 17), que buscaram uma explicação do mundo em termos físicos, deixando de lado a explicação dos fenômenos naturais por meio dos mitos. Estes pensadores procuraram explicações sobre as necessidades das sociedades da época a partir da lógica da capacidade de raciocínio – a razão. No entanto, foi somente no século XVIII que foi efetivamente iniciada a sistematização do material de cunho geográfico.

Sobre isso, Maia (2001) esclarece que o início da sistematização do material de observação e de fatos para explicar os fenômenos do globo terrestre é demarcado no

século XVIII, período no qual a Geografia era dotada de descrições, considerando principalmente os tratados cartográficos, topográficos e naturalistas. Conforme o autor (2001, p. 72) “[...] A Geografia surge então apoiada tanto nos tratados naturalistas com abundantes descrições do meio natural como nas pesquisas etnográficas, estando atrelada às narrativas de viagens, não possuindo ainda um corpo de interpretação individualizado.

Na Idade Moderna, a crença na razão em substituição aos mitos anteriormente presentes da imaginação social possibilitou que se desenvolvessem novas percepções, utilizando a racionalidade como meio de ampliar a compreensão em torno do que veio a compor as diferentes ciências, dentre elas a Geografia. Nesse período, ainda no século XVIII, os primeiros conhecimentos geográficos ganharam, de fato, seu caráter mais expressivo, a partir de pensadores alemães.

Sobre esse período, Moreira (2012), explica que foi com os pensadores alemães que, por volta de 1754, a geografia iniciou seu *status* científico, surgindo a geografia político-estatística e a geografia pura. Conforme o autor, a geografia político-estatística deu prosseguimento metodológico ao que vinha sendo a geografia desde os tempos de Estrabão (século I), ganhando impulso com Varenius no século XVII. E a geografia pura ampliou os debates sobre os limites naturais de um território, tema de interesse na Alemanha e que foi ampliado no final século XIX principalmente nos estudos de Ratzel.

Moreira (2012, p. 17) explica, ainda, que:

[...] Tanto uma forma de geografia quanto outra se voltam assim para a questão da identidade territorial e seus marcos de limite, emergindo no contexto da Alemanha fragmentada às voltas com o problema da unidade como um assunto identificado ao tema da unidade e diversidade regional dentro e fora de um país. [...]. Todavia, é a geografia pura a forma que se identificará com o verdadeiro salto que o saber geográfico experimentará quando da entrada da metade seguinte do século XVIII, quando, com Kant, ganhará a tradução que a irá tornar-se uma forma de ciência moderna.

De acordo com Tatham (1959, p. 207), a obra dos geógrafos do século XVIII é extraordinária, pois “os debates entre os político-estatísticos e os geógrafos puros aplainaram as barreiras do pensamento tradicional, abrindo caminho para um progresso puro e sem obstáculos”. A partir destes autores, conforme já mencionado, estabeleceram-se as bases da geografia científica que veio, posteriormente, a ser sistematizada de modo mais conciso. Dessa forma, Moreira (2012, p. 20), entende que foi deixada a tarefa de sistematização teórico-metodológica mais completa da Geografia para os geógrafos posteriores, o que foi feito por Karl Ritter (1779-1859) e Alexander Von Humboldt

(1779-1859), precursores da geografia moderna. Estes pensadores lançaram bases para definir o objeto e o método da Geografia. Estes utilizaram o método comparativo e o princípio da corologia para explicar o espaço e suas características

Ao passo que a Geografia se configurou em âmbito científico, seu ensino escolar, que era anterior ainda a esse movimento, passou também a ser repensado, acompanhando, em muitos aspectos, os avanços dos debates sobre essa ciência. Sua configuração inicial levou em conta a perspectiva da ciência positivista, e posteriormente foi tomando novas perspectivas a partir do desenvolvimento de outras propostas epistemológicas como as tendências Neopositivista e Crítica. Assim, conforme Suertegaray (1997, p. 7), a Geografia, como área específica que surge e se constrói no contexto da construção da sociedade, assume, em distintos momentos, as diferentes formas de leitura do mundo sistematizadas no estudo científico.

No decorrer do século XX, a Geografia, inserida em um contexto de transformações sociais, econômicas, políticas, culturais, foi desafiada a se reconfigurar, tendo em vista um contexto marcado por mudanças, por conflitos e dinâmicas sociais e naturais, vários deles destacados por Suertegaray (1997). Essas transformações que perpassaram as sociedades, fizeram com que a ciência geográfica e seu ensino precisassem avançar no sentido de responder às questões que se colocavam principalmente, conforme a autora (1997), posteriormente à Segunda Guerra Mundial, exigindo novos posicionamentos ante a complexidade vivida nesse período. Isso fez com que os geógrafos questionassem seu fazer geográfico, levando à renovação da Geografia, que esteve vinculada, inicialmente, com a necessidade do planejamento dos espaços destruídos pela guerra e de reconstruir-se, saindo da perspectiva positivista que já não era capaz de explicar a realidade.

Com a efervescência do pensamento geográfico e o desenvolvimento de distintas teorias e ideias, um movimento nesse período foi o de questionar as estruturas do desenvolvimento capitalista vigente, trazendo à tona preocupações com os problemas sociais que se acentuavam. Esse movimento iniciou com os idealistas, que imaginavam sociedades mais justas, e, posteriormente, com os pensadores materialistas, pela crítica da realidade, por meio da qual construíram uma análise dialética das estruturas da sociedade e de sua evolução, visando as transformações sociais. Desse modo, nota-se, ao longo do século XX, a crise da perspectiva tradicional e a emergência de outras perspectivas, como a Geografia Teórica e as novas tendências, como a Geografia crítica, baseada principalmente no materialismo histórico e na dialética marxista; e a subjetivista, que contempla perspectivas como a Geografia da percepção, a Geografia

humanista e a Geografia cultural, além da Geografia histórica. Há, também, tendências cujas propostas defendem métodos mais específicos, dentre elas a tendência apoiada em Foucault, em Edgar Morin e em Mikhail Bakhtin, consideradas Geografias Pós-Modernas. (CHISTOFOLLETI, 1985; MORAES, 2002; MOREIRA, 2012).

As transformações socioespaciais e os avanços na Geografia, possível a partir de pesquisadores que contribuíram para pensar o espaço geográfico sob distintos olhares, possibilitaram que diferentes concepções teóricas e metodológicas fossem desenvolvidas, constituindo uma forma de pensamento específica dessa ciência. Diante disso, a sistematização do pensamento geográfico-científico, em nosso entendimento, foi se constituindo com base em três aspectos essenciais: 1. Percepção espacial; 2. Análise do contexto e da realidade; 3. Raciocínio e desenvolvimento teórico (COPATTI, 2019).

A percepção espacial refere-se à interação com o espaço, que requer que se possa questioná-lo, problematizá-lo e interagir com ele de modo consciente. Foi a partir da percepção questionadora do espaço que se pôde construir relações levando em conta suas formas, funções, seus processos, dentre outros aspectos que remetem à relação ser humano-espaço, definindo distintos elementos para pensar a ciência geográfica.

A análise do contexto de cada época e da realidade local (regional, nacional, mundial, etc.) envolve a necessidade de relacionar as dimensões do espaço e suas multiescalaridades a partir do processo de constituição espaço-temporal. Pensando essas múltiplas relações e analisando suas implicações pôde-se avançar percepções e construir proposições a partir da ciência geográfica.

O raciocínio possibilitou o desenvolvimento teórico, que envolve a aproximação entre a percepção espacial e a análise do contexto sob um viés de pensamento teoricamente fundamentado. Esse pensamento foi sendo construído ao longo do tempo e possibilita, atualmente, sob o conhecimento geográfico, tecer análises e construir raciocínios considerando um determinado fato ou fenômeno a ser estudado e interpretado.

Esse exercício de construção de um modo de pensar geográfico abarca as ideias e proposições de diferentes pensadores que, alicerçados em uma dimensão espacial, propuseram novas teorias utilizando a percepção espacial e a análise de diferentes contextos e realidades. Isso possibilita que sejam continuamente propostos modos de raciocinar geograficamente que tendem a contribuir para o aperfeiçoamento do pensamento geográfico.

Consideramos que o conjunto de elementos que constituíram o pensamento geográfico, ao longo do tempo, compõe dois segmentos: - **Linguagem**: formada pelos

conceitos, categorias e princípios geográficos utilizados neste campo científico. - **Método:** se refere a aspectos como a multiescalaridade, a espacialidade-temporalidade e a linguagem cartográfica. Esses elementos constituem o pensamento geográfico e possibilitam modos de pensar mais complexos, à frente do senso comum. Dessa forma, o pensamento geográfico abrange a sistematização de noções e conhecimentos que permitem interpretar o espaço e compreender relações nele construídas para além da habilidade de se orientar e raciocinar sobre ele. Abarca a atividade intelectual estruturada sobre temas de preocupação com a realidade, buscando a complexificação pela interpretação científica e pela ciência geográfica, consolidando-se como o modo de pensamento específico desse campo do conhecimento. (COPATTI, 2019).

Benedetti (2017), esclarece que um campo de conhecimento pode ser pensado como um sistema de relações entre posições diante do que se considera “conhecimento”. Os campos se conformam pelos processos de competência em si, entre as diferentes posições sobre o objeto da disciplina (neste caso a Geografia), suas ferramentas conceituais e metodologias fundamentais. É a partir das especificidades de um campo de conhecimento que se entende a possibilidade não apenas de utilizar essa estrutura para resolver situações cotidianas, como também avançar em outras proposições que inovem e aprofundem esse campo científico de conhecimentos.

As concepções teóricas e metodológicas do campo da Geografia não são necessárias apenas para pensar essa ciência nas instituições de pesquisa. São basilares, também, na formação dos professores e essenciais para a docência que estes profissionais desenvolvem nos espaços escolares, compondo, na interação com o conhecimento didático-pedagógico, as dinâmicas dos modos de atuar dos professores, para que, de fato, os sujeitos aprendam Geografia. Isso pois, são elementos que possibilitam a compreensão geográfica de fatos e fenômenos estudados em sala de aula e, principalmente, se utilizem de conhecimentos geográficos no cotidiano da vida.

Benejam (1997), ao debater sobre o ensino de ciências sociais (campo em que se situa a Geografia), considera que a seleção dos objetivos gerais da educação depende, em grande medida, de situar-se em uma perspectiva teórica. Essa perspectiva contribui com uma forma de compreensão do mundo, cujos princípios e conceitos podem ser utilizados no ensino. Há, porém, decisões e argumentações feitas sem aproximação com a teoria, tomadas como opiniões distanciadas de um marco científico. Frente a isso, a consciência da necessidade de uma fundamentação teórico-científica justifica as intenções e finalidades do processo educativo, o que demanda o conhecimento amplo dos professores e um posicionamento que legitime suas ações, escolhas e proposições.

Callai, Cavalcanti e Castellar (2012), defendem a necessidade de utilizar conceitos científico-geográficos nos estudos propostos. Para as autoras há conceitos básicos da Geografia essenciais para a interpretação na ciência e na disciplina escolar.

Partimos de quatro conceitos básicos da Geografia que no nosso entendimento são os pilares para a interpretação na ciência e na disciplina escolar. Estes conceitos são espaço, lugar, paisagem e território. A preocupação maior que aproxima nosso trabalho é a busca incessante de conhecer, entender e explicar as abordagens do ensino da Geografia, considerando a sua estreita relação e ligação com a ciência geográfica (CALLAI, CAVALCANTI, CASTELLAR, 2012, p. 87).

Esses conceitos contribuem para analisar, ler e interpretar os fenômenos e os processos sob um olhar geográfico, colaborando para a construção de conhecimentos que envolvam os sujeitos e permitam sua formação cidadã. Isso demanda relacionar conhecimentos específicos da ciência geográfica, sua dimensão escolar e as realidades em que vivem os estudantes.

Benejam (1999), enfatiza que a reflexão e a argumentação sobre o conhecimento teoricamente construído precisam ser desenvolvidas nas trocas e nos discursos construídos entre os professores e pesquisadores. Para a autora (1999, p. 24-25):

La relatividad del propio conocimiento y de las interpretaciones sociales demanda la capacidad de comunicar, de compartir y contrastar las propias justificaciones con las justificaciones de los compañeros, del profesor o profesora o de determinados autores para poner a prueba el conocimiento. Este diálogo se basa en la capacidad de dudar y en la posibilidad de convencer y de ser convencido. La relación dialéctica se expresa a través del discurso argumentativo que implica una actitud crítica y alternativa y que es propio de los debates.

A argumentação pode se constituir como um movimento poderoso do professor para conduzir o processo educativo. E essa argumentação somente se sustenta se houver um pensamento geográfico construído, organizado e sistematizado por esse profissional, o que contribui para que o mesmo consiga tanto organizar mentalmente os conhecimentos já construídos, e utilizá-los de uma forma que contribuam para o ensino de Geografia em âmbito escolar.

Diante destes aspectos, buscamos, a partir das bibliografias consultadas e da pesquisa empírica, com base em entrevistas semiestruturadas, refletir sobre os elementos que compreendem o pensamento geográfico e que são considerados essenciais na formação do pensamento geográfico de professor.

Percurso metodológico e a produção dos dados

Compreender, de acordo com os professores, o que é o pensamento geográfico e o que é essencial para a constituição de um pensamento geográfico de professor foi um movimento proposto a partir de entrevistas, cujos dados foram interpretados por meio da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011).

A Análise de Conteúdo constitui um conjunto de técnicas com uma grande disparidade de formas e possibilidades de análise das comunicações que procura mostrar aquilo que aparece indiretamente nas palavras sobre as quais o pesquisador se debruça. Essa metodologia foi utilizada registrando, com base na fala relativamente espontânea dos entrevistados, todos os processos e intervenções, gerando dados “brutos”, integralmente transcritos sobre o que ele pensa em relação ao tema apresentado. Desse modo, após transcritas as entrevistas, foi realizada a *decifração estrutural*, ou seja, a compreensão de cada entrevista. Após esse processo, foram realizadas três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais. Compreende a escolha dos documentos para análise, formulação das hipóteses e objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Para tanto, utiliza-se: a) leitura flutuante: contato com os documentos conhecendo-os e deixando-se invadir por impressões e orientações, definir hipóteses emergentes, projeção de teorias e possível aplicação de técnicas; b) escolha dos documentos: no caso de entrevistas define-se o que utilizar do material; c) a formulação das hipóteses e dos objetivos: A afirmação provisória a que nos propomos verificar recorrendo aos procedimentos de análise, desenvolvendo possíveis hipóteses; d) A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores: corresponde à escolha de índices em razão das hipóteses, caso elas estejam determinadas, e sua organização em indicadores; e) A preparação do material: antes da análise o material deve ser digitado/organizado para servir à exploração e à interpretação (BARDIN, 2011).

A segunda etapa é a exploração do material, que incide em operações de codificação, decomposição ou enumeração dos dados obtidos na fase anterior. A etapa seguinte abarca o tratamento dos resultados e a interpretação, quando o material é codificado, o que corresponde à transformação dos dados brutos do texto, que, por meio de recorte, agregação e enumeração, permite a representação do conteúdo. Nessa fase

são produzidas categorias, quando os elementos de um conjunto por diferenciação são reagrupados por analogia (BARDIN, 2011).

As questões propostas aos professores formadores se referem aos elementos principais que constituem o pensamento geográfico, como já mencionado. Para interpretar as informações baseamo-nos na compreensão hermenêutica, que possibilitou analisar aspectos que perpassaram as falas dos entrevistados e que dizem muito do “ser professor de Geografia”. A compreensão hermenêutica, conforme Hermann (2002, p. 83) “permite que a educação torne esclarecida para si mesma suas próprias bases de justificação, por meio do debate a respeito das racionalidades que atuam no fazer pedagógico”.

A autora (2002) enfatiza ainda que, pela Hermenêutica, ao trabalhar com a razão, não se faz apenas ciência, pois a compreensão é situada num universo mais amplo, não somente lógico, mas também histórico. Dessa forma, a ideia de adotar essa postura nas interpretações contribui para refletir sobre como é construído o pensamento geográfico pelo professor tomando a dimensão pedagógica, geográfica e os aspectos que envolvem a sociedade, os aspectos sociais, culturais e históricos que perpassam a formação e a atuação docente.

Articulam-se, nessa proposta, a interpretação hermenêutica e a Teoria Crítica, esta que representa um modo de reflexão sobre as ideias na tentativa de interpretar as relações observadas e contextualizar os fenômenos, sugerindo outras possibilidades que podem emergir dessas relações.

Stein (1986), explica que a perspectiva crítica acentua a diferença enquanto a reflexão hermenêutica acentua a identidade. Ao dialogarem, o método crítico contribui como instrumento para detectar a ruptura do sentido e o método hermenêutico busca nos muitos sentidos a unidade perdida. Para Khun (2016), tanto a Teoria Crítica quanto a Hermenêutica operam por meio de processos reflexivos e, neste sentido, são complementares no entendimento da realidade.

Os aspectos mais significativos que surgiram das entrevistas com professores que atuam no contexto acadêmico, em distintos países (dois professores que atuam no Brasil, uma professora da Argentina, um professor do Chile e dois professores que atuam na Colômbia) abarcam um complexo conjunto de conhecimentos a serem considerados na construção de um pensamento geográfico de professor.

Quadro 1: Respostas a partir da pesquisa com professores formadores

Prof.	Elementos principais do pensamento geográfico
PU1	<ul style="list-style-type: none"> - É processual; - Tem base em conceitos da geografia; - Usa categorias de análise; - Tem concepção acadêmica e escolar; - Usa princípios explicativos; - Se baseia em perspectivas de pensamento diversas.
PU2	<ul style="list-style-type: none"> - Tem base na relação espaço-tempo; - Tem base nos objetos presentes no espaço e seu uso; - Envolve razão, paixão e sentimento; - Imaginar espaços e formas de aprendizagem para pensar geograficamente; - Imaginar a funcionalidade do espaço; - Precisa definir teoria e método.
PU3	<ul style="list-style-type: none"> - Há aspectos específicos da Geografia para ler a realidade, para a formação cidadã; - Envolve o acúmulo de teorias; - Envolve a construção de argumentação; - Envolve pensar teorias sobretudo contemporâneas para conversar com a realidade; - Envolve habilidades de ler o espaço: observação, explicação, argumentação para formar a consciência espacial específica da Geografia; - Envolve a escalaridade para desenvolver a formação cidadã.
PU4	<ul style="list-style-type: none"> - Constitui um tipo particular de pensamento; - Parte-se do pensamento espacial, utilizando elementos particulares da Geografia e as relações; - Traz entendimento do espaço pela relação que se estabelece no espaço; - Considerar conceitos que estruturam o conteúdo a ensinar, estabelecendo caminhos para saber por que, para que e outras perguntas necessárias.
PU5	<ul style="list-style-type: none"> - É uma forma específica de analisar a realidade, específico da Geografia; - Considera a realidade a partir de conceitos específicos que variam historicamente; - São diferentes teorias, cada autor escreve e entende de uma forma; - Existem diferentes métodos; - Utiliza-se os conceitos principais como categorias para realizar a análise; - Há ferramentas para analisar a realidade, e como proceder envolve princípios operativos: localização, descrição, localização, jogo de escala geográfica.
PU6	<ul style="list-style-type: none"> - Tem dois sentidos: a) herança histórica (desde os gregos); b) resultado de diferentes estruturas: pensadores, escolas de pensamento, instituições (universidade, escola e sociedades de Geografia) que passam a interferir na construção do pensamento geográfico, principalmente sob influência da universidade; - Esse pensamento está: a) na estrutura curricular (da universidade e em alguns aspectos no currículo escolar); b) em algumas práticas dos professores da educação básica; - Envolve as tendências, os conceitos, as categorias da Geografia.

Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

As informações foram categorizadas considerando os elementos principais, mantendo neste escrito apenas a síntese das entrevistas.

Interpretações sobre a constituição do pensamento geográfico

Nas interpretações dos dados sobre os aspectos basilares à construção do pensamento geográfico, os docentes que atuam na educação superior formando novos professores de Geografia mencionam um conjunto de elementos essenciais para a construção do pensamento: concepção histórica, teórico-metodológica, epistemológica, pedagógica, didática. Estas dimensões precisam ser contempladas na formação de novos professores a fim de que considerem o mundo vivido pelos estudantes, seus distintos contextos, as multiescalaridades e multitemporalidades inerentes às dinâmicas espaciais que precisam ser analisadas.

Estes aspectos são explicitados e aprofundados na categorização realizada a partir da análise e da interpretação dos dados das entrevistas:

a) O pensamento geográfico como constituição histórica específica da Geografia:

A interpretação da fala dos seis docentes permite entender que existe uma construção processual da estrutura da Geografia e do pensamento geográfico nela introduzido. Há um acúmulo histórico desse conhecimento, que, conforme PU6, surge com os gregos e resulta na estrutura atual que contempla o pensamento geográfico. O conhecimento e o desenvolvimento do pensamento geográfico constituem um movimento processual (PU1), construído ao longo do tempo, que varia historicamente, e que nunca é estanque.

b) O pensamento geográfico a partir da interação entre teorias e métodos:

Surge nas entrevistas a ideia de um conhecimento construído a partir da estrutura científica que abarca teorias e métodos científicos utilizados como caminho para a interpretação. Diferentes professores (PU2, PU3, PU5) mencionaram as teorias como um elemento bastante significativo, embasando a Geografia ao longo do tempo a partir do seu acúmulo e definição, que, por vezes, convergem ou divergem em diferentes autores, e também como condição básica para realizar análises e leituras desde esta ciência.

Junto com as teorias foram mencionadas as escolas do pensamento geográfico, consideradas como tendências que direcionam um modo de olhar que é específico da Geografia (PU1, PU4, PU6). Há vários olhares geográficos e diversas formas de realizar análises que possibilitam desenvolver diferentes teorias. Estas teorias são ligadas às diferentes tendências do pensamento e, dessa forma, permitem realizar uma leitura sob viés geográfico.

O método geográfico também foi mencionado, embora com menor ênfase, uma vez que apenas dois professores (PU2, PU5) o reconhecem como essencial ao pensamento geográfico. O método é considerado como um óculos para realizar análises e interpretações, por isso é tão importante, embora nem sempre considerado.

c) O pensamento geográfico como resultado de diferentes arranjos institucionais

Abrange as dimensões que contribuíram para que se desenvolvesse o pensamento geográfico ao longo do tempo, como, por exemplo, pela atuação de pensadores e o desenvolvimento do pensamento científico, pelas diferentes instituições que atuam no campo da Geografia (AGB, IBGE, etc), pela atuação das universidades e pela construção de conhecimentos a partir do ensino de Geografia nas escolas, pelos professores. Essas dimensões estão mais visíveis na fala de um dos professores brasileiros (PU6), que delinea tanto a especificidade de cada uma, quanto as relações que podem surgir entre elas.

Pode-se depreender que esses espaços em que se desenvolvem modos de pensar geograficamente vêm sendo consolidados desde o século XIX e trazem, cada um a seu modo, um jeito de pensar e de fazer Geografia que, de alguma forma, se conecta com as demais. Isso inclui, também, a especificidade da Geografia escolar e do currículo construído no contexto da educação básica, que, embora tenham muitas distinções, trazem elementos que são da estrutura da ciência geográfica. O professor PU6 considera que existem elementos que constituem o pensamento dos professores de Geografia, que, mesmo distanciados da ciência geográfica pura, carregam em si aspectos da dimensão científica.

d) O pensamento geográfico como estrutura curricular:

Compreende as adequações e adaptações da ciência geográfica no âmbito particular dos currículos acadêmicos e de alguns aspectos do currículo escolar e aparece na fala de dois professores (PU1, PU6).

Esse aspecto merece atenção, pois nos leva a pensar que existe uma especificidade no âmbito acadêmico, assim como há no contexto da Geografia escolar, e isso precisa estar claro, tendo em vista que a ciência geográfica abarca estes dois vieses, os quais contemplam diferentes objetivos e contextos. Por isso, requerem modos de pensar geograficamente adequados àquela especificidade.

e) O pensamento geográfico pelos aspectos específicos da Geografia:

A maioria dos professores traz à tona a ideia de que há elementos específicos, particulares à Geografia. Suas especificidades, mencionadas pelos participantes (PU1, PU4, PU5, PU6), são os conceitos, os princípios e as categorias, elementos que constituem o tipo particular de interpretação e compreensão das relações ser humano-natureza que a Geografia propõe. Nesse tópico, portanto, são considerados os elementos que, constituindo um modo de pensamento geográfico-científico, contribuem para construir e consolidar suas especificidades. São eles: conceitos, categorias, princípios geográficos, escalaridade, multitemporalidade e a relação espaço-tempo.

Os conceitos aparecem de maneira mais visível em vários depoimentos; são vistos como estratégicos, que variam historicamente, e, ainda, como estruturantes dos conteúdos a serem trabalhados. As categorias são mencionadas, mas apenas por três professores (PU1, PU5, PU6), que as reconhecem como significativas por possibilitarem a realização de análises e compreensões. Os princípios geográficos foram mencionados apenas por uma professora (PU5), que os qualificou como explicativos e operacionais, sendo essenciais à interpretação geográfica que se pretende realizar, e mencionou alguns deles.

Outros aspectos emergem das falas: a escalaridade e a relação espaço-tempo, citados pelos professores PU1, PU3, PU4 e PU5. Estes aspectos possibilitam que compreendamos conceitos, categorias e princípios aplicados à interpretação de distintas situações, pois não é possível ler o espaço partindo apenas de um recorte isolado e considerar somente um determinado momento.

f) O pensamento geográfico como consciência, habilidade e argumentação:

Quase todos os entrevistados (PU1, PU2, PU3, PU4, PU5) apresentam a ideia de que são necessárias habilidades de leitura e interpretação do espaço. É preciso habilidade e consciência espacial (PU3), que permite explicações e análises da realidade (PU4, PU5). Para tanto, é necessário entender o espaço, o seu uso e compreender funcionalidades (PU2) a partir dele e nas relações que nele construímos. Nesse movimento é necessário analisar as razões e a evolução dos fenômenos (PU1), os processos e as causas de modo processual. Apreende, ainda, a leitura das relações construídas no espaço.

Segundo um dos professores (PU2), é essencial envolver os sentimentos, pois a leitura e interpretação do espaço consideram a sua construção, seu uso, sua apropriação, e constrói-se como resultado a partir do que nele se faz. A relação com o espaço, de

modo individual e no convívio social, precisa levar em conta tanto a razão quanto a emoção.

Pelas interpretações do que os professores formadores apresentam é possível perceber que existe uma estrutura construída processualmente na evolução da Geografia como ciência, que foi sendo tecida por meio de um pensamento sistematizado e que possibilitou a construção de uma estrutura (de escolas de pensamento, de diferentes modos de pensar e tensionar o conhecimento geográfico, de uma definição de vieses: acadêmico, institucional, escolar) e de elementos essenciais (teorias, métodos, conceitos, categorias, princípios, habilidades de leitura-análise, consciência e argumentação). Isso contribui para a afirmação de que é extremamente importante construir, desde a formação inicial dos professores de Geografia, conhecimentos que contribuam para a construção de um pensamento específico dessa ciência, o qual colabore para que, no desenvolvimento do trabalho docente, o professor interprete o espaço, as relações sociedade-natureza e contribua para a construção da cidadania.

É importante salientar, a partir das interpretações dos dados, que os elementos considerados essenciais para a formação de novos professores de Geografia caminham em um sentido comum, mesmo sendo originados de países distintos. Isso porque muitos aspectos da “ciência base”, a Geografia, são comuns a todos e compõem objeto cotidiano de trabalho dos docentes deste campo. Os mesmos, em vários momentos, convergem suas ideias para determinados aspectos. Trazem também outros elementos que possibilitam pensar o emaranhado de aspectos que convergem para formar um professor de Geografia.

Dentre os aspectos estruturantes destacam-se: a dimensão científica, a dimensão pedagógica e a dimensão subjetiva e imaginativa. Entendemos, nesse processo, a partir da dimensão científica, que há aportes do conhecimento fundamentados por uma comunidade que se constituiu com base em teorias, métodos e outros elementos específicos de cada ciência. O segundo aspecto, referente ao olhar pedagógico, envolve os processos de aprendizagem e o contexto social, espacial e temporal, que são imbricados. Nesse sentido, há outros desdobramentos que demandam entender de educação e entender de sociedade, cujo conhecimento, então, vai além de saber apenas o que é específico de Geografia. Por fim, a dimensão subjetiva e a imaginativa consideram os distintos processos que cada sujeito, pelos estímulos e as relações que constroem com o espaço e o conhecimento, consegue organizar em si.

De modo geral, os professores entendem que há um processo histórico que perpassa teorias e métodos, diferentes estruturas e perspectivas de pensamento. Diante

desses elementos a serem considerados na relação entre a dimensão científica (teórica, metodológica, epistemológica da ciência geográfica) e o componente curricular Geografia, existe uma interação imbricada que precisa ser clarificada na formação dos professores. Estes aspectos, embora não mencionados especificamente pelos docentes formadores, aparecem de alguma forma quando se pensa a formação destes profissionais para, na docência exercida, contribuir com a construção de conhecimentos de cunho geográfico.

Para debater a interação pedagógico-geográfica, procuramos, no tópico a seguir, refletir sobre o conceito de Pensamento Pedagógico-Geográfico.

Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor: alguns aspectos a considerar

Construir-se professor é um movimento gradual, processual, sempre inacabado, que se efetiva pela articulação de diferentes conhecimentos. Ao compreender estes elementos, reorganizá-los e complexificá-los nas interpretações que faz, o professor vai, gradualmente, construindo seu modo de pensar e de abordar essa ciência geográfica no sentido de ensinar outros sujeitos.

Esse conjunto de elementos remete à dimensão teórico-metodológica, pedagógica, de questões social e historicamente construídas, além de subjetividades, valores éticos e estéticos necessários ao processo de educar. Por isso a importância de existirem espaços de debate sobre os aportes essenciais à profissionalidade para que os futuros professores compreendam as interações e os desdobramentos destes aspectos, sempre relacionando a especificidade da ciência geográfica e a dimensão didático-pedagógica inerente ao contexto escolar, considerando a cultura da escola e as necessidades locais como aspectos essenciais de serem analisados.

A ligação pela dimensão pedagógica, segundo Marques (1992), deve ir além de estar a par das demais dimensões; precisa articulá-las entre si e imprimir-lhes o sentido crítico da emancipação humana. É o conhecimento pedagógico que articula as demais estruturas do conhecimento, que são: a dimensão técnica, hermenêutica e crítico reflexiva, e a dimensão educativa, dando-lhe sentido e forma.

Ao tomar como espaço de fala o ensino de Geografia, Callai (2013) enfatiza a necessidade de que o professor saiba operar com a dimensão técnica e sua dimensão pedagógica, e que tenha em si essas dimensões, as perceba e compreenda, no sentido de contribuir para que amplie sua autonomia. Essa autonomia se refere não apenas ao

processo de pensar geograficamente sobre temas, conteúdos, fatos e fenômenos, mas considera o modo como abordar esse conhecimento em sala de aula.

Sendo assim, o pensamento geográfico abarca aspectos específicos da Geografia científica, além da consciência, das habilidades e da argumentação, que são modos constituídos ao longo do tempo para interpretar situações sob o olhar geográfico. Essa estrutura aparece, também, de alguma forma, no currículo escolar e precisa estar relacionada com o modo de pensar que é específico da escola, a qual tem suas peculiaridades e que apresenta uma dimensão pedagógica inerente ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a escola apresenta uma abordagem da Geografia que se diferencia da ciência geográfica, embora não esteja completamente dela desvinculada.

Os conhecimentos geográficos e pedagógicos constituem no professor algo que avança para além do pensamento geográfico de professor, considerado a partir da ciência base que o mesmo estuda. O Pensamento Pedagógico-Geográfico (PPG) além de sustentar um modo de pensar geograficamente se refere a um modo de abordar temas e fenômenos sob o olhar geográfico; ou seja, uma forma sistematizada mentalmente de articular uma estrutura de elementos que, ao serem mobilizados, contribuem para construir argumentações sobre determinado tema.

Sendo assim, o professor, ao utilizar-se da problematização, ao construir argumentações e tecer significações a partir dos aportes dessa ciência, pode proporcionar a construção de conhecimentos geográficos que sirvam para interpretar o mundo e a própria realidade vivida pelos alunos. A intercomunicação construída a partir destes aspectos, diz muito do pensamento do professor e da maneira como organiza o raciocínio geográfico para conduzir análises geográficas que faz e que propõe em sala de aula.

O Pensamento Pedagógico-Geográfico abarca tanto as dimensões formativas do professor (pela estrutura cognitiva interna que mobiliza nos diferentes conhecimentos que constrói), quanto as estruturas de formação social (que envolvem a percepção daquilo que é social e historicamente construído). Perpassa, ainda, a dimensão subjetiva construída ao longo da vida como suporte à interação com novos conhecimentos construídos na formação acadêmica, no exercício docente e na interação com outros sujeitos. Compreende, também, os elementos pedagógicos que se concatenam nesse processo e que demandam entender como a aprendizagem acontece, sob que perspectivas isso se efetiva e como ensinar de modo didaticamente viável e condizente com a perspectiva de Geografia de que se utiliza.

O PPG constitui-se em um modo de pensar que parte da relação entre o pensamento geográfico (basilar a todo profissional formado na área de Geografia), com outros conhecimentos que se referem à sua especificidade de atuação (neste caso a escola e suas realidades), com o mundo da vida e com uma estrutura histórica-social-cultural-política que perpassa a construção do conhecimento proposta pelo professor. Este pensamento, compreendido a partir da perspectiva escolar, abrange um conjunto de elementos que relaciona, portanto, a ciência geográfica às necessidades dos sujeitos escolares, considerando a função da escola e levando em conta a aprendizagem dos estudantes para sua atuação no mundo de modo consciente.

O Pensamento Pedagógico-Geográfico de professor considera a imbricação entre a estrutura do pensamento geográfico científico a partir da linguagem (conceitos, categorias, princípios, expressões...) e do método (construção teórico-metodológica, escalaridade, espacialidade-temporalidade, linguagem cartográfica¹), além da estrutura dos conteúdos e temas próprios dessa ciência mobilizados no contexto escolar, imbricados pela dimensão pedagógica.

No ensino escolar, o professor, ao utilizar-se do conjunto de conhecimentos geográficos e pedagógicos para ensinar Geografia, precisa ter claras as aproximações e distinções entre Geografia acadêmica (da formação) e escolar e saber relacioná-las para desenvolver seu trabalho. Cavalcanti (2012, p. 92), enfatiza que mesmo sem correspondência direta entre Geografia acadêmica e Geografia escolar, é importante esclarecer relações entre elas:

O conhecimento geográfico escolar é o conhecimento construído pelos professores a respeito dessa matéria e constitui fundamento básico para a formulação de seu trabalho docente, embora não suficiente, uma vez que há outros requisitos de competência pedagógica de professores para a realização desse trabalho. O processo de construção desse conhecimento pelo professor tem como referências mais diretas, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto da geografia acadêmica quanto da didática da geografia, e, de outro, a própria geografia escolar constituída.

A relação entre essas dimensões da Geografia na escola permite que sejam utilizados conhecimentos científicos articulando-os com o mundo vivido pelos estudantes, considerando seu nível de desenvolvimento cognitivo, aspectos inerentes à cultura escolar, ao contexto local, tendo o cuidado de promover um processo educativo que tenha por base a formação de conhecimentos que contribuam para a sua vida.

¹ A linguagem cartográfica, em nossa interpretação, vai além de constituir-se como uma forma de linguagem e comunicação. É vista como um aspecto inerente ao método geográfico, uma vez que contribui para que sejam interpretados elementos de dimensão espacial, temporal, sob múltiplas escalaridades, a partir de recortes de conteúdos que, ao serem analisados, remetem à possibilidade de interpretação geográfica.

Compreender as aproximações entre a dimensão científica e escolar e interpretar seu caráter pedagógico são aspectos importantes na formação docente em Geografia.

Entende-se que o Pensamento Pedagógico-Geográfico (PPG) de professor, tomando estes aspectos e suas peculiaridades, torna possível tensionar, aproximar, relacionar, (re)contextualizar os conhecimentos no intuito de torná-los significativos aos estudantes. Isso contribui para construir raciocínios geográficos que tornem possível estabelecer análises e interpretações com base na estrutura da ciência geográfica e nos processos de aprendizagem, levando em conta a relação com o mundo e a cultura a partir da qual o sujeito se relaciona e compreende outros espaços.

Portanto, defende-se que a compreensão dos aspectos que compõem o Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor traz a possibilidade de que os professores, desde a formação inicial, conheçam daquilo que é específico da ciência base, que fornece a estrutura de conhecimento científico geográfico ao seu trabalho (COPATTI, 2019). A partir desse movimento inicial passa a identificar outros elementos que são essenciais à sua atuação como professor de Geografia, relacionando-os e compreendendo a dimensão didático-pedagógica, curricular, do contexto em que atua, além de levar em conta outros saberes e conhecimentos que compõem alicerce para a qualidade do seu trabalho e da educação geográfica que propõe na escola.

Considerações finais

Há uma série de elementos e aspectos a serem considerados no processo de formação de professores de Geografia. As entrevistas com professores formadores mostram essa dimensão complexa de elementos que precisam ser considerados pelos formadores e compreendidos de forma ampla pelos profissionais em formação, os futuros professores de Geografia. Isso porque, na medida em que compreendem os distintos aspectos que constituem o pensamento geográfico, também precisam considerar as especificidades do processo de ensinar e as especificidades de como ensinar a interpretar o espaço geográfico.

Na formação de professores, é preciso considerar os aspectos que contribuem à construção do Pensamento Pedagógico-Geográfico (PPG), visto que envolve tanto compreender a construção do pensamento geográfico na ciência Geografia ao longo do tempo, quanto perceber sua utilização no ensino escolar, compreendendo as aproximações e distinções entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. Nesse

sentido, a formação de professores constitui espaço-tempo de pensar e construir bases teórico-metodológicas e didático-pedagógicas que atuem dialogicamente na construção de um pensamento poderoso nos professores de Geografia.

Desenvolver o conceito de Pensamento Pedagógico-Geográfico (PPG) e compreender seus elementos constituintes traz a possibilidade de que os professores reflitam sobre o que sabem de Geografia, sobre os distintos vieses de pensamento geográfico que foram constituídos e que são utilizados no cotidiano da docência. Podem, também, refletir sobre a partir de que viés de pensamento (em sua dimensão teórico/metodológica) constroem suas aulas, em que momentos utilizam cada forma de interpretação geográfica, que elementos geográficos amparam as suas falas e as reflexões que propõem, e, ainda com relação aos modos como ensinam, ou seja, sabendo que estruturas são manipuladas mentalmente para que complexifiquem seu pensar a partir de elementos basilares da Geografia e da Pedagogia.

Assim, essa interação, sob um processo contextualizado de docência, pode clarificar a formação docente e ressignificar a construção de conhecimentos visando uma atuação docente que proponha novos sentidos para a Geografia que se ensina.

Referências Bibliográficas

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENEDETTI, Alejandro. **Epistemología de la Geografía Contemporánea**. 1. ed. Bernal: Universidad Virtual de Quilmes, 2017.
- BENEJAM, Pilar. Las Finalidades de la Educación Social. In: BENEJAM, Pilar; PAGÉS, J. (dir.). **Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria**. Barcelona: Horsori; ICE Universidad Autónoma, 1997. p. 33-49.
- BENEJAM, Pilar. El Conocimiento Científico y la Didáctica de las Ciencias Sociales. **Simposiun de didáctica de las ciencias sociales: un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué**. 1999. Logroño: Universidad de La Rioja; Díada editora, 1999. p. 15-25.
- CALLAI, Helena C. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013.
- CALLAI, Helena C. CAVALCANTI, Lana de S. CASTELLAR, Sônia. (Orgs.). A cidade, o lugar e o ensino de Geografia: a construção de uma linha de trabalho. In: CASTELLAR, Sônia M. CAVALCANTI, Lana de S. CALLAI, Helena C. **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: EJR Xamã Editora, 2012.
- CAVALCANTI, Agostinho P. B; VIADANA, Adler G. Fundamentos Históricos da Geografia: Contribuições do Pensamento Filosófico na Grécia Antiga. In: GODOY, P. R. T de. (Org.) **História do Pensamento Geográfico e Epistemologia em Geografia**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2010, p. 11-34.

- COPATTI, Carina. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático**: percursos para a educação geográfica. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências). Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências, UNIJUI. Ijuí, 2019.
- CLAVAL, Paul. **Terra dos homens**: a Geografia. Tradução Domitila Madureira. São Paulo: Contexto, 2015.
- CHRISTOFOLETTI, Antonio (org.). **Perspectivas da Geografia**. 2. ed. São Paulo: Difel, 1985.
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. (Coleção [o que você precisa saber sobre...]).
- KUHN, Martin. **O professor**: identidade e protagonismo – os muitos modos de dizer o ser e o fazer do professor e de se dizer. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2016.
- MAIA, Doralice S. A Geografia e o estudados costumes e das tradições. **Terra Livre**. São Paulon. 16, 2001, p. 71-98.
- MARQUES, Mario O. Os paradigmas da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: MEC-Inep, v. 73, n. 175, p. 547-565, set./dez. 1992. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view-File/389/394>. Acesso em: 5 de jan, 2019.
- MORAES, Antônio C. Robert de. História do pensamento geográfico no Brasil: indicações. **Geografares**, Vitória, n. 3, jun. 2002.
- MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. 2ª Edição, revista e atualizada, 2009. São Paulo. Editoração: Coletivo Território Livre, 2012.
- SUERTEGARAY, Dirce M. A. A Geografia no contexto das ciências. **Boletim Gaúcho de Geografia**, 22, p. 7-16, mar. 1997.
- STEIN, Ernildo. **Crítica da ideologia e racionalidade**. Porto Alegre: Movimento, 1986.
- TATHAM, George. A Geografia no século dezenove. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Geografia; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ano XXII, n. 150, p. 189-226, maio/jun. 1959.

Recebido em 09 de fevereiro de 2020.

Aceito para publicação em 31 de agosto de 2020.