

A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO DO PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM O LIVRO DIDÁTICO

THE CONSTRUCTION OF GEOGRAPHIC THOUGHT OF TEACHER AND ITS RELATION WITH THE DIDACTIC BOOK

LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO GEOGRÁFICO DEL PROFESOR Y SU RELACIÓN CON EL LIBRO DIDÁCTICO

CARINA COPATTI

Doutora em Educação nas Ciências –
Universidade Regional do Noroeste do Estado
do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Ijuí/RS.
E-mail: c.copatti@hotmail.com

Resumo: A compreensão de como o pensamento geográfico é construído possibilita ao professor estabelecer relações entre o conhecimento específico da ciência geográfica, sua especificidade escolar, com o livro didático. Nesse sentido, no presente artigo busca-se refletir sobre como o pensamento geográfico foi estruturado e, a partir dele, que fundamentos alicerçam a prática dos professores, o que é específico à geografia escolar, e sua relação com o livro didático. Para tanto, tem centralidade na seguinte questão: De que maneira o pensamento geográfico é construído e a partir de que elementos os professores embasam sua prática de ensino na geografia escolar frente à relação com o livro didático? Está estruturado considerando a relação entre o campo teórico e empírico, com base em uma pesquisa com um grupo de professores de Geografia como ponto inicial de debate, ancorando as interpretações na Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2011).

Palavras-chave: pensamento geográfico, formação de professores, livro didático.

Abstract: understanding how geographical thinking is built enables the teacher to establish relationships between the specific knowledge of geographical science, your specificity, with the textbook. In this sense, this article seeks to reflect on how the geographical thought was structured and, from it, what grounds underpinning the practice of teachers, which is specific to geography, and your relationship with the textbook. To do so, has the question Of centrality that way geographic thinking is built and from which elements teachers supports your teaching practice in front of the relationship with school geography textbooks? Is structured, considering the relationship between the theoretical and empirical field, based on a survey of a group of teachers of Geography as a starting point for debate, anchoring the interpretations in content Analysis, proposed by Laurence Bardin (2011).

Keywords: geographical thought, training of teachers, textbook.

Resumén: Entender cómo el pensamiento geográfico está construido permite al profesor establecer relaciones entre los conocimientos específicos de la ciencia geográfica, su especificidad, con el libro de texto. En este sentido, este artículo pretende reflexionar sobre cómo fue estructurado el pensamiento geográfico y, de él, qué motivos que sustentan la práctica de los docentes, que es específica a la geografía y su relación con el libro de texto. Para ello, tiene la centralidade en la cuestión ¿como el pensamiento geográfico está construido y que elementos apoya su práctica docente frente a la relación con los libros de geografía escolar? Está estructurado, teniendo en cuenta la relación entre el campo teórico y empírico, basado en una encuesta a un grupo de maestros de la geografía como punto de partida para el debate, anclando las interpretaciones en el análisis de contenido, propuesto por Laurence Bardin (2011).

Palabras clave: pensamiento geográfico, formación de los docentes, libro de texto.

Introdução

Muito tem sido discutido sobre os desafios da formação docente diante das transformações que ocorrem na educação escolar. São diversas as pesquisas que abordam a formação de professores de

Geografia, com diferentes enfoques, porém, ainda precisa-se avançar em pesquisas para compreender como o professor constrói o pensamento geográfico e dele se utiliza na prática de ensino e na relação com o livro didático.

Diante dessa necessidade, procura-se refletir sobre como o pensamento geográfico foi constituído e, a partir dele, que fundamentos alicerçam a prática dos professores e definem o que é específico à Geografia escolar. Em outras palavras, o que é específico da Geografia que o professor precisa saber/ entender para que, na relação com o livro didático, tenha condições de utilizar esse conhecimento na atuação docente. Para tanto, o presente texto procura responder: De que maneira o pensamento geográfico é constituído e a partir de que elementos os professores embasam sua prática de ensino, na geografia escolar, frente à relação com o livro didático?

Compreender como o pensamento geográfico é constituído possibilita ao professor estabelecer relações entre o conhecimento teórico e epistemológico da ciência geográfica e a Geografia escolar. Nesse sentido, procura-se tecer aproximações entre teorias de autores que abordam os principais temas em estudo e as reflexões sobre a prática de professores. Esse processo se constitui com base nas respostas a uma pergunta feita para sete professores que atuam no ensino de Geografia em escolas de educação básica, anos finais do ensino fundamental, na região norte do estado do Rio Grande do Sul.

A pesquisa empírica teve como critério o aceite em responder a questão proposta a partir de um convite enviado via e-mail. O contato foi realizado com quinze professores de Geografia de cinco municípios localizados no norte do Rio Grande do Sul, tendo retorno de sete deles. A Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), publicada

originalmente em 1977, possibilitou sistematizar os dados e interpretá-los constituindo categorias de análise que compõe a reflexão proposta. Desse modo, o artigo, num primeiro momento apresenta uma breve retomada da Geografia e do que seja o pensamento geográfico e, posteriormente, debate sobre o pensamento geográfico do professor e a Geografia escolar, culminando com reflexões que relacionam pensamento geográfico do professor e livro didático.

A constituição do pensamento geográfico e da Geografia como ciência

A Geografia surgiu muito antes de ser reconhecida como um conhecimento intitulado “geográfico”. Os primeiros conhecimentos que podem ser considerados de cunho geográfico tem origem em povos que viviam na pré-história. Os gregos, entre os séculos VII e VI a. C., sistematizaram estes conhecimentos ao buscar explicações para o mundo em termos físicos e para compreender as sociedades da época com base na razão, superando as concepções mitológicas (ANDRADE, 1987; CAVALCANTI; VIADANA, 2010).

Os filósofos gregos da Escola Jônica¹ foram pioneiros na concepção de um conhecimento metodológico ao explicarem as diferenciações do mundo até então conhecido. Outros importantes

¹ A Escola Jônica recebe este nome por se desenvolver na colônia grega Jônia, na Ásia Menor, local onde hoje é a Turquia. Seus principais filósofos foram: Tales de Mileto, Anaxímenes de Mileto, Anaximandro de Mileto e Heráclito de Éfeso. Pensavam sobre o elemento primeiro, chegando a conclusões diferentes. Para Tales, o elemento que forma todas as coisas é a Água. Para Anaximandro, o elemento é o Ápeiron, aquilo que é ilimitado e que possibilita a união e separação dos diferentes corpos. Para Anaxímenes, o elemento é o Ar. De acordo com Heráclito, o elemento que representa a natureza das coisas é o fogo. Apesar das diferenças sobre qual seria o elemento primeiro, os filósofos da Escola Jônica pensavam o mundo como algo em movimento, a água que congela e evapora, o ápeiron que não pode ser determinado e não é estático, o ar nada palpável e o fogo que está sempre em movimento e transformando o que queima.

filósofos de diferentes escolas gregas² também contribuíram para a constituição dos conhecimentos da Geografia. Entretanto, houve um período de ruptura e retrocesso em relação ao conhecimento geográfico no período de expansão do Império Romano, quando foram refutadas várias das ideias e avanços obtidos pelos gregos, dentre elas a ideia de esfericidade da Terra.

Já na Idade Média teve destaque a contribuição dos povos árabes que, motivados pelo processo de expansão territorial, tomaram por base de seus estudos os conhecimentos obtidos pelos gregos, ampliando-os e inovando suas concepções sobre o espaço (COSTA; ROCHA, 2010). Nesse contexto, vários conhecimentos foram ampliados e aprofundados. Outros, mesmo não tendo destaque, contribuíram para produzir as diferentes formas de pensar e complexificar a relação com o espaço geográfico.

A navegação marítima, iniciada por alguns povos europeus, principalmente a partir do século XV, possibilitou conhecer novas terras e representá-las nos mapas de maneira cada vez mais precisa, além de serem ampliados estudos e registros dos locais conhecidos, dando novas dimensões ao conhecimento geográfico e cartográfico.

Desde a antiguidade, a Geografia compunha um saber totalizante, não desvinculado da filosofia, das ciências da natureza e da matemática. Com o passar do tempo e a influência de outros pensadores, como Varenius (século XVII), Kant (século XVIII), Humboldt e Ritter (no início do século XIX), a Geografia foi ganhando um caráter específico (CORRÊA, 2000) e teve aumentado, a partir do século XVIII seu reconhecimento. No século XIX alcança o status de disciplina científica, ampliando, posteriormente, a quantidade de

² Além da escola Jônica surgiram ainda a escola Itálica, Eleata, Atomística, da Pluralidade.

conhecimento e o número de instrumental técnico utilizado nestes estudos. Assim, com a sistematização dos conhecimentos, foram obtidos avanços significativos no sentido de constituir as bases teóricas e metodológicas da Geografia.

A origem científica da Geografia se deu na Alemanha, à luz dos trabalhos de Alexander Von Humboldt e Karl Ritter. Posteriormente, sofreu influência também dos franceses. A Geografia dessa fase estava mais centrada na descrição e enumeração de fatos e fenômenos da superfície terrestre. Nessa primeira fase, considerada tradicional, os conhecimentos tornavam-se mais sistematizados, porém, estruturados de maneira compartimentada, dicotomizando o conhecimento geográfico resultante da compartimentação das ciências, extremamente influenciada pela matriz positivista. Cabia, então, à Geografia física descrever as diferentes áreas do globo terrestre, identificando as condições geológicas, geomorfológicas, vegetacionais e climáticas da Terra; à Geografia humana caberia abordar os aspectos referentes à ação do homem sobre o meio, os temas políticos, econômicos, demográficos e religiosos (MORMUL e ROCHA, 2013).

A construção do pensamento geográfico seguiu acompanhando as necessidades que se apresentavam em relação à compreensão do espaço. Num primeiro momento, o debate teórico e metodológico envolveu principalmente a chamada “Geografia tradicional”, cuja raiz partia do positivismo clássico. Essa perspectiva, há muito vem sendo debatida entre os profissionais que dedicam-se às pesquisas, uma vez que propunha, alicerçada no método hipotético-dedutivo, uma interpretação baseada na descrição e enumeração de elementos e fenômenos. Esse método alicerça também a perspectiva teórico-quantitativa trazida pela Nova

Geografia, que se expandiu no contexto das transformações do mundo posteriormente à Segunda Guerra Mundial e durante o período da Guerra Fria.

[...] Esta perspectiva da Geografia, como estudo do espaço, enfatiza a busca da lógica da distribuição e da localização dos fenômenos, a qual seria a essência da dimensão espacial. Entretanto, esta Geografia, que propõe a dedução, só conseguiu se efetivar à custa de artifícios estatísticos e da quantificação. É um campo atual da discussão geográfica (MORAES, 2005, p. 5).

Essa tendência de pensamento foi formada por pensadores que defendiam o uso de técnicas estatísticas e matemáticas, além do emprego da geometria e de modelos normativos. Ao basear-se em procedimentos pragmáticos, encontrou dificuldades ao propor análises geográficas que abarcassem, para além da quantificação do espaço, sua interpretação histórica, social e cultural.

Apesar dos importantes avanços da Geografia sob a perspectiva tradicional de pensamento e, posteriormente, com contribuições da Nova Geografia, esta ciência foi questionada e obrigada a se repensar, uma vez que as transformações no mundo, que marcaram a sociedade no final do século XIX e início do século XX, principalmente com a expansão do capitalismo e as transformações urbanas, exigiram novos posicionamentos diante das dinâmicas das sociedades. Se fortaleceram, nesse processo, outras perspectivas de pensamento, que contribuíram ao avanço do campo científico da Geografia. Ficou evidente, de certo modo, a crise na/da Geografia pela dificuldade em estabelecer o seu objeto e delimitar seu campo de pesquisa e enfoque, até hoje bastante polêmico.

O debate interno à Geografia sofrera intensas transformações, considerando as mudanças e dinâmicas vivenciadas pelas sociedades ao longo do século XX. Foi nesse processo que, na

década de 1970, emergiram propostas de renovação do pensamento geográfico tradicional, propondo uma concepção não descritiva da realidade que pudesse responder às demandas de um mundo em intensa metamorfose. Surgiu, nesse período, a Geografia Crítica a partir de geógrafos que defendiam, dentre outras questões, a necessidade de discutir e refletir criticamente sobre a realidade socialmente vivida, concebendo o espaço geográfico como resultado da ação humana e, nesse sentido, pela leitura espacial, procuravam romper com a fragmentação da Geografia.

A Geografia Crítica propôs a utilização do método dialético para analisar os fenômenos a fim de chegar à compreensão das transformações sociais. Além dela, outra perspectiva, de cunho humanista e sob um viés cultural, marcou, posteriormente novos modos de olhar e interpretar o mundo. Essa Geografia utilizou como base o método fenomenológico para compreender as relações no espaço, considerando a dimensão cultural e o espaço vivido. Atualmente, além destas perspectivas há várias tendências denominadas pós-modernas que, pelo método fenomenológico, intentam realizar a leitura, compreensão e interpretação do espaço geográfico sob vieses que tem por centralidade a ação subjetiva do ser humano.

Vale esclarecer que estas diferentes tendências emergiram em tempos distintos, cujas características consideram as compreensões de cada época e, ainda na atualidade contribuem à constituição da Geografia e seu desenvolvimento. Cada uma destas perspectivas carregam em si modos de interpretação teórico-metodológica e, relacionadas aos seus principais conceitos e categorias, compõem o arcabouço que envolve o pensamento específico da Geografia.

O pensamento geográfico, no contexto da ciência, é, então, constituído dessa estrutura que foi sendo construída em diferentes épocas, sob distintos aportes teóricos e metodológicos, de seus conceitos, categorias e princípios de análise e interpretação. Surgiu dos debates e dos conflitos de ideias que fizeram avançar modos de pensar e de estruturar essa ciência. Este pensamento sistematizado ao longo do tempo é essencial à formação nessa área do conhecimento, tanto de bacharéis quanto de licenciados, perpassando a atuação docente. O trabalho do professor de Geografia precisa trazer aportes desse modo de pensar geograficamente, pois contribui para ancorar a leitura de mundo que realiza e as intervenções que propõe aos estudantes em sala de aula e no cotidiano da vida.

No contexto atual, de intensas transformações, desenvolver um pensamento geográfico de professor que ampare a leitura de mundo, as relações sociedade e natureza em suas diferentes possibilidades, são desafios aos docentes nessa área do conhecimento. Nesse sentido, Callai (2013, p. 103), traz ao debate algumas questões:

A Geografia “ensinada e aprendida” e o geógrafo, “professor e pesquisador” como ficam diante dessa nova realidade do mundo, de aceleradas mudanças que modificam territórios, limites, fronteiras, que exigem conhecimentos ágeis e, acima de tudo, postura de saber aprender, de saber buscar informações, de entender que as informações são passageiras e que o essencial é saber trabalhar um conhecimento que tem uma base significativa, produzido pela humanidade e que é continuamente ampliado?

Estas problematizações (e outras tantas!) continuam a povoar nossas mentes com inquietações sobre o que, de fato, é essencial para o profissional professor de Geografia, tanto para

compreender os diferentes contextos, conceitos e conteúdos pelo olhar geográfico, quanto para construir, no contexto da escola/da pesquisa/da atuação como bacharel, as relações que a Geografia, como ciência de relação natureza-sociedade, se propõe a fazer.

Diante disso, entende-se a Geografia como uma ciência complexa e dinâmica, e que, estruturada em seus aspectos teóricos, seus métodos, aportes epistemológicos e conceituais, traz uma perspectiva de pensamento, um modo de olhar que é peculiar e que, na prática docente do professor, precisa estar bem definida e conduzir o trabalho com os estudantes no sentido de possibilitar a educação geográfica.

O pensamento geográfico do professor e o ensino da Geografia escolar

Desde a fase inicial da formação do professor, na academia, diferentes conhecimentos da ciência geográfica são abordados no intuito de formar as bases teóricas e metodológicas que permitirão, quando profissional, mediar a construção de conhecimentos geográficos em sala de aula. Em disciplinas como epistemologia da Geografia e história do pensamento geográfico essas referências são abordadas, mesmo que de modo breve, o que ocorre em muitas instituições formadoras de professores, geralmente em disciplinas de apenas três ou quatro créditos.

Nesse movimento de construção muitas são as informações e os conceitos a serem compreendidos pelos acadêmicos. Algumas lacunas permanecem e estas precisam ser supridas com leituras, pesquisas e outras estratégias de aprendizagem individual, além de ocorrer de modo contínuo, para além da formação inicial. Essas construções nos professores em formação inicial constituem base essencial para que, posteriormente, na prática docente, possam

produzir um movimento em que se desenvolva o pensamento geográfico no âmbito escolar, tendo em vista o desafio da construção de uma aprendizagem significativa em sala de aula.

É necessário entender as principais teorias e os métodos da ciência geográfica propostos por diferentes pensadores, e também compreender os conceitos e categorias que contribuem ao ensino da Geografia na escola. A compreensão destes elementos se faz necessária para que o professor esteja consciente de que os conteúdos escolares são ensinados sob um determinado viés de pensamento e se constituem na relação entre as especificidades da Geografia, as necessidades de determinada sociedade e um aporte da dimensão pedagógica, inerente ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao trabalhar a ciência geográfica em sua complexidade e dinâmica, o professor tem como atribuição saber que conhecimentos e que concepções fundamentam o seu trabalho e a partir de que processos desenvolve suas práticas. Conforme Callai (2013), a formação sólida não se resume a saber o conteúdo da matéria, mas a saber muitos outros aspectos que acompanham esse elemento. Assim, pode conduzir à compreensão do contexto atual, das dinâmicas e transformações que são parte do cotidiano e interferem no dia a dia. Também para compreender como se constitui a aprendizagem e definir que perspectivas adotar nesse processo.

Caracristi e Fonseca (2011), consideram que:

O atual contexto histórico de falência/crise do modelo político e econômico vigente – está impulsionando a sociedade a questionar o futuro e a olhar para o passado, e repensar seus conceitos, valores, atitudes e pressupostos ideológicos, e tal repensar vem atingindo também a ciência. Daí o motivo da retrospectiva crítica de suas matrizes clássicas promovidos pelos mais diversos centros de estudos geográficos da academia brasileira e

internacional. Porém, no âmbito da formação do professor, os cursos de licenciatura em Geografia, de modo geral, não estão em consonância com esse movimento, mantendo ou pouco desfazendo a visão maniqueísta e superficial de se tratar os chamados “geógrafos tradicionais” ou “geografia tradicional” (CARACRISTI e FONSECA, 2011, p. 3).

Nesse sentido, a universidade, como espaço de formação dos profissionais professores, encontra-se num momento que exige reafirmação de seus propósitos e de suas funções. Verifica-se que, à medida que há maior acesso ao ensino superior no Brasil, são evidentes também inúmeras dificuldades na formação de novos profissionais para atender as demandas sociais que surgem. É nesse movimento que se encontra também a definição de parâmetros e concepções para a formação dos professores de Geografia para atuação na formação dos sujeitos na educação básica brasileira.

Entre os professores é necessário retornar às bases da ciência e aos conhecimentos inerentes à docência para refletir sobre o que, de fato, alicerça o processo educativo no âmbito da Geografia. Desse modo, entende-se que não é suficiente “dar aulas”, é preciso clarificar porquê a aula é conduzida de determinada forma e sob que aspectos do pensamento o professor estabelece esse direcionamento. Ainda, o que é específico da disciplina e da ciência que ensina que contribuam à sociedade e conduzam a uma aprendizagem significativa.

Requer pensar que, para a construção do conhecimento geográfico na escola é preciso definir especificidades no professor que contribuam a esse movimento. Conforme Muhl (2007, p. 13-14):

Cada vez mais professores são formados, mas cada vez mais vemos dificuldades na implementação de uma ação docente voltada à construção do conhecimento, que considere a realidade e sua problematização como base da práxis pedagógica.

Nesse aspecto, vemos grandes dificuldades para tornar coerente a relação entre a cognição científica e a cognição pedagógica, considerando que a prática docente centra-se na prática pedagógica do professor.³

Parte dos profissionais que se inserem na docência dá demasiada ênfase à prática, sem considerar os aportes daquilo que fazem, para que serve e qual a finalidade daquilo que fazem. Essa perspectiva leva à “aplicação” de modelos pré-definidos e não a um entendimento aprofundado, reflexivo, crítico e teoricamente embasado para agir de determinada forma no processo de ensino e aprendizagem. A isso não existem respostas simplificadas, o que requer pensar o professor como um profissional imerso em um contexto em que múltiplos aspectos precisam ser levados em conta, não apenas o conhecimento específico a “transmitir”, mas também considerar o direcionamento da sua ação docente para planejar de que modo fazer com que o conhecimento seja significativo para os sujeitos.

Debater sobre o pensamento geográfico pela interpretação dos professores contribui a essa compreensão no sentido de pensar aquilo que a ciência oferece para que, no contexto do ensino de Geografia, possa construir significados à aprendizagem. As entrevistas com um grupo de professores de Geografia da educação básica contribui para pensar o que é específico da ciência geográfica e aspectos inerentes ao trabalho do professor nessa área do conhecimento. Tais elementos são apresentados a seguir.

Quadro 1: Especificidades da ciência geográfica no contexto escolar.

Fonte: Carina Copatti, 2018.

³ Grupo de Pesquisa “a relação teoria e prática no cotidiano dos professores”, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, coordenado pelo professor Eldon H. Mühl. 2007.

Professor	Especificidades da ciência geográfica na atuação do professor de geografia
1	Talvez o que mais se aproxima de ser específico de nossa ciência seja o que alguns chamam de alfabetização cartográfica e tantos outros de letramento. É nosso papel buscar formas de desenvolver uma leitura competente dos signos que compõem parte de nossa sociedade, além de ajudá-los a se orientar pelos lugares. Uma orientação que facilite por exemplo, a coisas mais simples, como o senso para se chegar a pontos de interesse como a casa de um colega ou ao cinema, até leituras mais complexas como a compreensão de um mapa.
2	Acredito que a geografia escolar precisa relacionar sociedade e espaço (homem e meio em que vive), tendo sempre presente o cotidiano vivenciado pelos alunos.
3	Penso que seja despertar a curiosidade dos alunos para observar, conhecer e buscar o entendimento dos elementos que nos cercam e suas dinâmicas.
4	É o desenvolvimento de conteúdos, categorias e fundamentos que habilitam o estudante a tornar-se leitor do mundo, dos fatos e fenômenos, que estão ao seu redor. Por meio de uma prática conectada com a realidade vivida, ao conhecer o contexto socioeconômico, geográfico e cultural da comunidade na qual a escola está inserida e que estes estudantes fazem parte. Colocá-los como sujeitos que compreendem àquilo que estão vivendo e os movimentos que a sociedade faz, com criticidade. Considerando, desta forma, que no fazer pedagógico esteja o planejamento dinâmico e integrado de modo a produzir sentido ao que está sendo ensinado/aprendido, sempre na interlocução com os interesses e demandas trazidas no transcorrer das aulas.
5	A geografia, assim como outra ciência, está subdividida em categorias, sendo as principais: humana, física e social/política e dentro destas subdivisões são abordados os temas específicos. No meu ponto de vista o específico está no estudo do espaço geográfico, paisagem, território, lugar e região e o seu entendimento.
6	Compreensão dos conceitos geográficos: paisagem, espaço e lugar para a educação para a cidadania.
7	Contextualizar o aluno sobre o espaço em que ele vive, fazendo com que o mesmo consiga observar as transformações ocorridas no lugar de vivência, compreendendo os problemas e inclusive os conflitos atuais. Valorizar sempre o conhecimento que o aluno traz do seu cotidiano.

A análise e interpretação dos dados baseia-se na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), que constitui caminho para a análise da questão proposta aos professores. A Análise de Conteúdo 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 o participante pensa

sobre determinado tema. Com os dados transcritos integralmente, foi feita a decifração estrutural de cada entrevista, considerando as características que a difere das demais. O método para a análise consiste, segundo Bardin (2011) em: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Por constituir uma pergunta apenas, as respostas foram transcritas na íntegra (expostas no quadro 1) e posteriormente analisadas e interpretadas, produzindo como resultado um sistema de categorias apresentados a seguir:

Quadro 2: Categorias das especificidades da Geografia no contexto escolar.

Alfabetização e letramento cartográfico/geográfico	- Envolve a leitura de signos, tanto de orientação quanto de compreensão da sociedade. - Há uma dimensão mais simples (orientação) e uma mais complexa (leitura dos mapas).
Relação espaço-sociedade pela dimensão do lugar	- Considera a relação com o lugar, a realidade do estudante. - A realidade vivida e conhecer o contexto socioeconômico, geográfico e cultural da comunidade, na qual a escola está inserida e que estes estudantes fazem parte, com criticidade. - Contextualizar o espaço onde vive, para observar as transformações no lugar de vivência, os problemas, os conflitos.
Sociedade-espaço	- Observar, conhecer e entender elementos.
Conteúdos, categorias, fundamentos	- Para desenvolver a leitura do mundo, de fatos e fenômenos, categorias: humana, social, política.
Relação geográfico e pedagógico	- Envolve o planejamento dinâmico e integrado para produzir sentido no processo educativo pelos interesses e demandas.
Conceitos	- Estudo do espaço geográfico, paisagem, território, lugar e região e o seu entendimento.

Fonte: Carina Copatti, 2018.

A resposta à questão proposta nessa discussão revela um contexto em que não há, efetivamente, um consenso entre os

professores do que seja específico da Geografia, do seu caráter como ciência, e de aspectos que explicitam-na na dimensão escolar. As interpretações expostas no quadro anterior possibilitam refletir sobre alguns aspectos específicos da Geografia essenciais ao ensino dessa ciência no contexto escolar, que precisam ser considerados no desenvolvimento do pensamento do professor:

a) **Conhecimento geográfico específico:** a partir dos aspectos teóricos, os conceitos, os princípios e as categorias que são estruturas consolidadas da ciência geográfica ao longo do tempo e que chegam à escola.

Dois dos professores mencionam os conceitos como essenciais. Um deles especifica quais são estes conceitos: espaço geográfico, paisagem, território, lugar e região. A Geografia então teria nestes conceitos sua centralidade, e pelo desdobramento dos conceitos comporia suas interpretações. Outro professor menciona também os fundamentos e as categorias, embora não explicita quais sejam estes fundamentos e quais são as categorias essenciais à Geografia. Mesmo mencionando estes elementos não ficam claro quais seriam os fundamentos da ciência. Se há referência às tendências do pensamento geográfico e modos de interpretação.

Um dos professores participantes menciona como categorias: humana, social e política, que são dimensões que a Geografia estuda e menciona, posteriormente, como temas dessa ciência o espaço geográfico, lugar, território, paisagem, não considerados como categorias. Diante disso, é importante mencionar que estes aspectos constituem categorias mais amplas que amparam qualquer tema ou conteúdo que se estuda nessa ciência.

Lopes (2012), considera que cada categoria tem seu uso específico e deve ser aplicada para dar conta de interpretar

diferentes recortes da realidade socioespacial. Dentre as categorias menciona o espaço geográfico, o lugar, a paisagem e o território, estas ao serem utilizadas, precisam estar coerentemente empregadas na relação com a fundamentação teórica. As categorias, segundo Andreis e Callai (2014), encaminham a leitura espacial na disciplina de Geografia pois servem para pensar o espaço geográfico, categoria central à análise geográfica.

Os conceitos se relacionam com uma proposição mais ou menos ordenada, porque abarcam especificidades que o caracterizam e peculiarizam, e remete a uma generalização rica em abstração. Os princípios apresentam elementos estruturantes que permitem a análise pautando-se em leis e acordos com os quais se podem compreender aspectos específicos que os constituem (ANDREIS E CALLAI, 2014).

Deixar claros estes elementos é um primeiro passo para pensar que Geografia é ensinada na escola. Nesse sentido, Andreis e Callai (2014, p. 3), enfatizam que:

É importante tematizar essas dimensões teóricas por haver muita proximidade entre elas e também em razão da carência de clareza que se tem na escola e na Graduação (nos cursos de formação docente particularmente) em relação a essa sustentação da análise espacial. Princípios, conceitos e categorias são oferecimentos teóricos e discussões que correm o risco de serem trivialmente entendidos e utilizados, como, por exemplo, princípio compreendido como dado, conceito como encerrado e categoria como agrupamento de propriedades comuns [...].

Essa afirmação das autoras remete, mais uma vez, a pensar estratégias que possam servir às reflexões entre os docentes de Geografia no sentido de pensar aquilo que fazem e que propõe cotidianamente, considerando que Geografia se tem ensinado e como a construimos no processo educativo.

b) **Alfabetização e letramento cartográfico/geográfico:** É mencionada a ideia de que a Geografia leva em conta a alfabetização e o letramento cartográfico. A alfabetização cartográfica se refere mais especificamente à capacidade de saber operar com signos que expressam significados e permitem a leitura do mundo ou a leitura de um mapa (CALLAI, 2013). Se refere mais especificamente à cartografia e à dimensão espacial. Considera-se necessária também a alfabetização geográfica, que leva em conta a dimensão espacial e perpassa outros elementos que contribuam à leitura do espaço geográfico de forma contextualizada, contemplando a relação espaço-temporal, multiescalar e relacional.

A alfabetização geográfica considera não apenas a espacialidade dos fenômenos, a extensão e localização nos mapas, mas o entendimento das relações multiescalares e multitemporais de forma integrada, que tornam possível realizar a leitura, a compreensão e a interpretação sob um viés geográfico. Para Callai (2005, p. 235):

Do ponto de vista da geografia, esta é a perspectiva para se estudar o espaço: olhando em volta, percebendo o que existe, sabendo analisar as paisagens como o momento instantâneo de uma história que vai acontecendo. Essa é a leitura do mundo da vida, mas que não se esgota metodologicamente nas características de uma geografia viva e atual, assentada em categorias de análise que supõem a história em si, o movimento dos grupos sociais e a sua interligação por meio da ação ou até de interesses envolvidos.

Chegar ao letramento cartográfico e geográfico possibilita utilizar esse conhecimento indo além e estabelecendo relações/conexões e complexificações com base no conhecimento espacial e no pensamento geográfico estruturado pelo professor, utilizando a estrutura da Geografia para tecer análises. Essa

dimensão não é debatida de modo aprofundado, mas parece intrínseca à ideia de relação entre espaço e sociedade.

c) **Compreensão do espaço geográfico a partir das relações entre natureza e sociedade.** Perpassa a ideia de relação, de aproximação entre estes dois aspectos estudados em conjunto pela Geografia. Para tanto, precisa considerar também a realidade para compreender os fatos. Disso decorre o entendimento de que é preciso contextualizar o conhecimento geográfico para que seja possível construir análises sobre os temas em estudo.

d) **Conteúdo:** É um recorte daquilo que se pretende estudar e compreender a partir do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo do tempo. Essa noção precisa perpassar o trabalho docente, sempre como algo em construção e não como algo pronto, dado e definitivo. Esclarecer o recorte que a Geografia escolar abarca traz a compreensão do que sejam os estudos que partem de uma estrutura de base científica, mas que contém uma especificidade inerente à escola. Esclarecer de onde parte esse recorte de conteúdo e sua importância favorece maior entendimento também por parte dos estudantes.

e) **Relação entre a dimensão geográfica e a dimensão pedagógica:**

Ensinar Geografia depende muito das relações que são construídas com o cotidiano do grupo, com as necessidades e problemáticas que perpassam o contexto local, sempre relacionado a múltiplas escalaridades. Nesse sentido, não se pode construir conhecimento geográfico sem considerar a forma de ensinar e o modo como os estudantes aprendem, ou seja, se refere à dimensão pedagógica. Para Callai (2013), a dimensão pedagógica nos é dada pela busca da construção da função social, que resgata o sentido do

aprender e do ensinar, à medida que o conteúdo não fica reduzido à mera transmissão de informações e assimilação de habilidades e conhecimentos, mas que leva a uma elaboração própria.

A dimensão pedagógica foi mencionada de modo direto por apenas um dos professores, considerando a necessidade de planejamento dinâmico e integrado para produzir sentido no processo educativo. A dimensão pedagógica precisa ser relacionada à dimensão teórica e à definição metodológica, além disso, o professor precisa ter aportes para utilizar os demais elementos (categorias, conceitos, princípios) que servem para problematizar e compreender a realidade sob o olhar geográfico.

Não basta “observar, conhecer e entender elementos”, que são aspectos procedimentais especificamente e que não podem ser definidos por si só. Por isso a dimensão didático-pedagógica tem importância essencial. Diz respeito à relação com a realidade à partir do olhar específico da Geografia, considerando o planejamento do processo de ensinar e aprender com o estudante.

Nestas condições pode-se compreender o contexto socioeconômico, a cultura, os conflitos, os problemas, as interações que ocorrem no espaço geográfico considerando o modo como o ser humano constrói o conhecimento e como pode construir sua estrutura de pensamento para ler o mundo. Castellar (2005), chama a atenção para a fragilidade nessa leitura de mundo, uma vez que o diálogo entre o pensar pedagógico e o saber geográfico no contexto da escola ainda apresentam fragilidades que dificultam esse processo. Para a autora (2005, p. 212):

[...] Saber ler uma informação do espaço vivido significa saber explorar os elementos naturais e construídos presentes na paisagem, não se atendo apenas à percepção das formas, mas sim chegando ao seu significado. A leitura do lugar de vivência

está relacionada, entre outros conceitos, com os que estruturam o conhecimento geográfico, como, por exemplo, localização, orientação, território, região, natureza, paisagem, espaço e tempo.

É necessário, portanto, atenção às bases teóricas que permitem a “leitura” e a compreensão do mundo, uma vez que não se lê uma paisagem, não se faz a leitura do mundo a partir do lugar e das interações multiescalares e multitemporais sem que se considere determinados elementos norteadores. Isso implica em pensar nas rupturas que precisam ser feitas para avançar nessa direção. Para Callai (2013), as mudanças, cada vez mais profundas e rápidas, exigem o entendimento do processo e a compreensão de que se deve entender as transformações do mundo e atuar nele, o que envolve as relações entre homens e a relação da sociedade com a natureza. Considera também a transformação da escola, do ensino, da aprendizagem que constituem os aspectos relacionados ao movimento da construção do conhecimento da Geografia escolar para responder questões do mundo da vida.

Os distintos aspectos mencionados na entrevistas contribuem para tecer um olhar reflexivo sobre os aportes que precisam ser construídos na formação dos professores, principalmente na formação inicial, que possibilitam, na prática docente, superar a descrição, a abordagem fragmentada e descontextualizada da Geografia. Uma possibilidade é relacionar elementos na interação entre múltiplas escalas de análise, utilizando princípios geográficos como caminho para a compreensão dos temas de estudo dessa ciência. Como base utilizam-se as categorias e conceitos geográficos para tecer as análises geográficas em relação à realidade e aos mais distintos temas em estudo. Isso requer que se reflita sobre os elementos essenciais não apenas no sentido

procedimental, mas qual é a estrutura teórica que mantém a especificidade da Geografia e que a legitima no contexto escolar.

Requer também, refletir e complexificar o papel do professor de Geografia no ensino e compreender as relações que estabelece entre o conhecimento da ciência geográfica e as práticas de ensino. Esse processo diz da interação essencial entre o conhecimento específico dessa ciência e a dimensão pedagógica do ensino escolar e que, nas falas dos professores, não aparecem relacionados de modo aprofundado e sistematizado.

Diante disso, se faz necessário definir: a) Que Geografia se pretende ensinar para contribuir à atuação dos sujeitos em sociedade; b) Sob que aportes teórico-metodológicos e didático-pedagógicos construir propostas que visam à Educação Geográfica; c) Que suportes/caminhos e possibilidades podem contribuir para uma aprendizagem que relacione o conhecimento construído ao longo do tempo à realidade vivida pelos estudantes.

Sem a clareza dos aportes das dimensões pedagógica e geográfica o professor tende a ter mais dificuldades em construir e conduzir propostas significativas de ensino e aprendizagem. Assim, muitas vezes, acaba por utilizar-se de recursos e suportes que tomam seu lugar, retirando seu protagonismo e a autonomia no processo educativo.

Isto posto, leva-se em conta a relação entre o professor de Geografia e o livro didático, recurso este que chega à grande maioria das escolas públicas do país e que ganha distintos significados em cada contexto e no trabalho realizado por cada profissional, dependendo dos distintos aportes que o professor utiliza no fazer docente.

O pensamento geográfico do professor e a relação com o livro didático

As pesquisas sobre o processo de formação de professores de Geografia e sua inserção nas práticas de ensino têm o desafio de avançar, tendo em vista o reconhecimento da relação estabelecida entre a formação teórica e as possibilidades que emergem no cotidiano profissional. Nesse processo, uma sólida formação de profissionais torna-se indispensável “à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (PIMENTA; LIMA; 2009, p. 61).

É de certo modo recente a preocupação com a profissionalização dos professores e uma reflexão mais aprofundada sobre o que alicerça a própria prática docente. Até pouco tempo questões de ordem pedagógica eram pouco valorizadas. A partir de 1970, a formação de professores passou a valorizar os aspectos didático-metodológicos. Em 1980 a dimensão sociopolítica dominou o discurso pedagógico e desde a década de 1990 buscam-se novos enfoques para a prática docente, os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado (FIORENTINI, SOUZA JR. E ALVES DE MELO, 2011).

As pesquisas sobre os saberes docentes, no Brasil, foram iniciadas timidamente na década de 1990, e mais recentemente ganham espaço, tendo destaque a análise da questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Nas últimas décadas, várias publicações têm abordado os saberes dos professores com a finalidade de refletir sobre as características presentes e necessárias na constituição profissional, indo além das técnicas de como “dar aulas”, que não contemplam os saberes de modo aprofundado.

Isso requer debater sobre o que leva o professor a agir de determinada maneira ao “construir-se” professor. A pesquisa com professores de Geografia, inserida anteriormente, traz aportes sobre essa questão, especificamente ao debater sobre o que é específico à Geografia escolar e que, necessariamente, perpassa a atuação docente.

A escassez destes debates nas escolas silencia possibilidades de refletir e dificulta que se amplie a percepção do professor sobre o que, de fato, estrutura seu trabalho, seus conhecimentos e saberes; ainda, como seu pensamento o conduz a agir de determinado modo e a escolher determinados recursos pedagógicos, aproximando-se ou não os livros didáticos. E, ao escolhê-los, como direcionar este material possibilitando maior qualidade nessa relação.

Frente a isso é importante salientar que no contexto educacional existem ainda visões bastante limitadoras em relação à profissão de professor de que conhecer o conteúdo é suficiente para “dar aulas”, ou que é necessário ter “vocação” para esta tarefa, cuja excelência se constrói com a prática. Estas perspectivas reduzem a atividade do professor à necessidade de determinadas habilidades, obtidas a partir de treinamentos e do “repasso” de determinados “modos de agir”.

No entanto, existe um conjunto de saberes e de conhecimentos que só se tornam possíveis a partir de uma formação teórica inicial interconectada à formação didática e pedagógica. Os conhecimentos necessários ao trabalho do professor são, segundo Shulman (2005), os conhecimentos do conteúdo específico, conhecimentos dos objetivos, metas e propósitos educacionais, conhecimento de outros conteúdos, conhecimento pedagógico geral,

conhecimento dos estudantes, conhecimento curricular e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Para chegar a essa compreensão é preciso partir de elementos que permitam ao professor compreender o que é essencial na ciência que ensina e definir de onde emergem suas concepções de Geografia, de educação, de prática pedagógica, realizando aproximações e compreendendo a dinâmica que percorre a sala de aula.

Há inúmeros exemplos de situações em que estes elementos não estão bem definidos, o que leva muitos profissionais a desenvolver de qualquer forma o ensino da Geografia na escola. Nesse sentido, pode comprometer a qualidade desse processo e dificultar que ocorra uma aprendizagem que tenha significado e gere resultados aos estudantes.

Nessa relação do professor com a sua formação, com a constituição da capacidade de pensar geograficamente a partir de concepções e conhecimentos teóricos, pode se desenvolver um movimento em que o livro didático, tomado como manual, assume a condução da aula e o professor apenas “aplica” o planejamento contido no livro, sem adequar a proposta deste material didático à realidade em que atua, ao currículo escolar e ao seu planejamento.

Muitas vezes o livro didático acaba assumindo um papel definidor do que deve ser abordado nos conteúdos. Com base nele, são apresentados os conteúdos, a sua distribuição, os tipos de atividades a serem trabalhadas e todo o conjunto de encaminhamentos que servem de referência ao ensino a ser realizado em cada uma das séries (CALLAI, 2015), tornando-se, por vezes, o próprio currículo a ser seguido.

Para Lopes (2007), há diferentes discursos presentes no meio educacional, em relação ao livro didático. O primeiro deles entende que o livro didático é “um mal necessário”, pois é uma das únicas formas de aquisição de saberes pelos estudantes; outra perspectiva de pensamento considera que o professor cria certa dependência em relação ao livro didático, sendo que os profissionais mal formados poderiam melhorar-se a partir da utilização destes materiais. Outra ideia é a de que os profissionais com deficiências em sua formação não teriam condições de escolher bons livros e trabalhar com estes. Nesse sentido, aponta duas conclusões genéricas: a primeira de que o livro precisa ser o melhor possível e outra que indica que os profissionais precisam ser melhor formados para saber escolher bons livros didáticos.

Os livros didáticos têm passado, desde meados da década de 1990, por avaliações pedagógicas que possibilitam melhorar suas propostas, em um processo que se baseia no edital do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD de cada ano. Acredita-se que este processo favorece melhorias nestes recursos e conduzem ao aperfeiçoamento das propostas, embora muitos sejam os desafios na construção de propostas de livros didáticos e em relação ao processo avaliativo para que estes recursos sejam cada vez mais adequados à construção do conhecimento pelos estudantes.

Em relação à formação docente para a escolha destes materiais dois caminhos são essenciais: a) uma formação de qualidade tanto na dimensão teórico-metodológica e epistemológica, quanto na dimensão didático-pedagógica; b) uma formação que considere o conhecimento sobre os livros didáticos de forma aprofundada. Para tanto, é necessário desafiar os futuros professores a desenvolver desde a formação inicial um olhar crítico sobre estes

materiais para construir possibilidades de analisá-lo, percebendo suas contribuições e suas fragilidades.

Isso contribui para que o professor não seja simplesmente “repassador” de conteúdos e se utilize do livro didático como um elemento a mais a contribuir em seu planejamento de ensino. Nesse processo, toma por base os conhecimentos construídos ao longo da formação e da atuação docente, relacionados à dimensão ética e estética no desempenho de sua função, considerando, também, os elementos próprios da dinâmica escolar e os diferentes saberes e conhecimentos que se constituem na prática de ensino. (COPATTI, 2017).

Isto posto, a formação profissional precisa partir de um movimento que caminhe para o desenvolvimento de diferentes conhecimentos e saberes. Inclui-se nisso o conhecimento sobre o livro didático, o qual muitas vezes, “é utilizado como um ‘receituário’, a partir do ‘repasso’ de conteúdos e atividades (COPATTI, 2017, p. 174). Conhecer o livro didático é essencial, assim como é basilar uma formação que seja, de fato, alicerçada sob um conjunto de conhecimentos e saberes que comportam a dimensão científica, escolar e pedagógica.

Numa relação fundamentada sob estes aportes, o livro didático passa a ganhar outra conotação. O livro didático:

[...] nas mãos de um profissional que desenvolve suas potencialidades e emprega seus conhecimentos sobre/no trabalho docente, tende a contribuir de modo significativo, a partir de informações diversificadas, contextualizadas, que abrangem diferentes escalas de análise, uma grande diversidade de linguagens, atividades e propostas de interação em sociedade, dentre outras contribuições que traz na contemporaneidade (COPATTI, 2017, p. 174).

Nesse viés, desde a formação inicial do professor se faz necessário conhecer os recursos que terá disponíveis para trabalhar em sala de aula, caso contrário poderá utilizá-lo, posteriormente, de modo equivocado ou pouco refletir sobre o seu uso.

Um contínuo processo de reflexão sobre a própria prática pode desenvolver no professor o pensar sobre sua formação e sua atuação, relacionando-se com o livro didático de modo autônomo. Um professor pesquisador acompanhado por uma contínua ação investigativa, que questiona as razões pelas quais se utiliza de determinado material e não de outro, porque prefere tais práticas a outras, que concepções embasam suas escolhas e suas ações na prática de ensino, tende a ir além das possibilidades que o livro didático apresenta, embora não o desconsidere.

Desse modo, a autonomia do professor na utilização deste material e as potencialidades do livro didático para o processo de ensino e aprendizagem ganham destaque. Isso porque, na interação, tendem a constituir um importante meio para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante, o aprimoramento da capacidade de leitura e compreensão e a participação ativa nos estudos concernentes à Geografia.

Pensar a relação com o livro didático exige abertura do professor à reflexão sobre si e sobre o que sustenta seu trabalho e que tem por base uma ciência – a Geografia – na relação com a dimensão pedagógica. Estes aportes possibilitam maior autonomia de pensamento e de relação com o livro didático, visto que, se o professor tem clara a estrutura que constitui seu pensamento geográfico e como utilizá-la, tende a atuar no contexto escolar com maior desprendimento e protagonismo, conduzindo e possibilitando aos

estudantes uma aprendizagem que seja potencializada a partir da sua estrutura e organização de pensamento pedagógico-geográfico.

Considerações finais

Verificado que o pensamento geográfico se constitui em diferentes momentos históricos, não se pode lançar mão das bases epistemológicas, teóricas e metodológicas que fundamentam a Geografia como ciência social e disciplina escolar, a qual emergiu por meio das concepções positivistas e que, no contexto contemporâneo, tem também outros modos de pensar, com base na perspectiva crítica, cultural, pós-moderna, propondo outras miradas às interpretações.

No contexto escolar traz, além dessa estrutura, uma dimensão pedagógica que precisa considerar o estudante como agente de transformação, em um processo de aprendizagem mediado pelo professor, cuja especificidade alia conhecimento específico e conhecimento didático-pedagógico.

Construídos e consolidados os conhecimentos da ciência geográfica, das teorias e metodologias necessárias ao ensino da Geografia, além dos saberes pedagógicos, podem contribuir para que o professor, ao adentrar no ambiente escolar para ensinar Geografia, utilize-se de diferentes conhecimentos e não tome o livro didático como seu guia na prática pedagógica.

Diante disso, um dos desafios deste profissional é conhecer profundamente a tradição geográfica e a tradição pedagógica para ser protagonista, com base em uma estrutura de pensamento autônomo, que o conduza na relação com o livro didático ou outros recursos. Este pensamento geográfico de professor tende a conduzi-

lo a definir os aspectos e elementos que são essenciais para promover, no ensino da Geografia escolar, uma aprendizagem significativa.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Manoel C. de. *Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico*. São Paulo, 1987.

ANDREIS, Adriana M. CALLAI, Helena C. Alicerces às aulas: princípios, conceitos e categorias geográficas. *Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos*. Vitória, 2014, p. 1-15. Disponível em: http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1403520290_ARQ_UIVO_ArtigoCBG-AdrianaMariaAndreis-oquesustentaaanaliseespecialpeloviesgeograficonoensino.pdf. Acesso em: 21 mai. 2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

CALLAI, Helena C. Temas e conteúdos no ensino de Geografia. In: RABELO, Kamila S. de P.; BUENO, Míriam A. (org.). *Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia*. Goiânia: Ed. da PUC, Goiás, 2015.

CALLAI, Helena C. *A formação do profissional da Geografia: o professor*. Ijuí: ed. UNIJUI, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cad. Cedes*, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. Castellar, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>. Acesso em out. 2018.

CASTELLAR, Sonia. *Educação Geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALCANTI, Agostinho Paula Brito; VIDIANA, Adler Guilherme. Fundamentos históricos da Geografia: contribuições do pensamento filosófico na Grécia antiga. In: GODOY, Paulo R. Teixeira de. (Org.). *História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 11-34.

CARACRISTI, Isorlanda. FONSECA, Valdelúcio. Os clássicos da geografia e suas contribuições para formação de professores no curso de Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

(Sobral-CE/Brasil). *Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL, 2011*- Costa Rica II Semestre 2011, pp. 1-14.

COPATTI, Carina. Livro Didático e professor de Geografia: interações na prática de ensino. In: TONINI, Ivaine Maria [et al.]. *O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina, 2017.

CORRÊA, Roberto Lobato. *Região e organização espacial*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

COSTA, Fábio Rodrigues da; ROCHA, Márcio Mendes. Geografia: conceitos e paradigmas - apontamentos preliminares. *Revista GEOMAE*. Campo Mourão, PR. v.1, n.2, p. 25-56, 2010.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR., Arlindo José; ALVES de MELO, Gilberto Francisco. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA E. M. de A. (orgs.) *Cartografia e trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2 ed. 2011.

LOPES, Jecson G. As especificidades de análise do espaço, lugar, paisagem e território na geográfica. *Geografia Ensino & Pesquisa*, vol. 16, n. 2, P. 23-30, maio/ ago. 2012.

LOPES, Alice Casimiro. *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAES, A. C. R. *Geografia: pequena história crítica*. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MORMUL, Najla M; ROCHA, Márcio M. Breves considerações acerca do pensamento geográfico: elementos para análise. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 17, n.3 p. 64-78, set./dez. 2013.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. *Estágio e docência*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

Submetido em: 08 de janeiro de 2019.

Devolvido em: 16 de maio de 2019.

Aprovado em: 20 de maio de 2019.