

# signos geográficos

Boletim NEPEG de Ensino de Geografia

ISSN: 2675-1526

[www.revistas.ufg.br/signos](http://www.revistas.ufg.br/signos)

## RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO E A TEORIA DO RECONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

GEOGRAPHICAL REACTION AND A THEORY OF RECOGNITION IN THE TRAINING OF THE GEOGRAPHY TEACHER

REACCIÓN GEOGRÁFICA Y LA TEORÍA DEL RECONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE GEOGRAFÍA

Sonia Maria Vanzella Castellar  
Universidade de São Paulo  
smvc@usp.br

---

**Resumo:** Este artigo parte da análise de que a educação escolar na contemporaneidade enfrenta diversos desafios, dentre estes, os contextos diversificados, o que exige dos futuros professores tanto conhecimentos teóricos sólidos quanto práticos que lhes permitam atuar nos diferentes sistemas de ensino, com destaque às escolas públicas. Isto consolida uma demanda efetiva às universidades que é a produção de conhecimentos que subsidiem na licenciatura uma formação de professores que seja sólida em suas bases teóricas e práticas interdisciplinares. Neste contexto, o objetivo desse artigo é discutir a vida intelectual do professor e do futuro professor de Geografia, por meio da apropriação das categorias de análise e princípios desta ciência a fim de contribuir para a formação do raciocínio geográfico. Trabalharemos duas ideias centrais e que estão indissociadas: o ofício de professor e o seu reconhecimento, com referência em Fraser (2007) e Honneth (2011); e a importância de se resgatar o estatuto epistemológico e as metodologias, linguagens e representações da Educação Geográfica, dialogando com alguns teóricos da Geografia, com base em Lacoste (1988), Santos (1988, 1996, 1998), Moreira (2007), Gomes (2017) e a metafilosofia e a psicologia cognitiva, com base em Toulmin (2006) e Sternberg e Sternberg (2017).

**Palavras-chave:** formação inicial de professor, teoria do reconhecimento, estatuto epistemológico da Geografia, raciocínio geográfico.

**Abstract:** This article is based on the analysis that contemporary school education faces diverse challenges, among them, the diverse contexts, which requires the future teachers both solid theoretical knowledge and practical knowledge that allow them to act in different educational systems, with emphasis on public schools. This consolidates an effective demand to the universities that is the production of knowledge that subsidizes in the licenciatura a formation of teachers that is solid in its theoretical bases and interdisciplinary practices. In this context, the objective of this article is to discuss the intellectual life of the teacher and the future professor of Geography, through the appropriation of the categories of analysis and principles of this science in order to contribute to the formation of geographic reasoning. We will work on two central ideas that are inseparable: the teacher's office and its recognition, with reference in Fraser (2007) and Honneth (2011); and the importance of resolving the epistemological status and the methodologies, languages and representations of Geographical Education, dialoguing on the base of some theorists of Geography, such as Lacoste (1988), Santos (1988, 1996, 1998), Moreira (2007), Gomes (2017) , metaphysics and cognitive psychology, based on Toulmin (2006) and Sternberg and Sternberg (2017).

**Keywords:** initial teacher training, recognition theory, Geography epistemological status, geographic reasoning.

---

**Resumen:** Este artículo parte del análisis de que la educación escolar en la contemporaneidad enfrenta diversos desafíos, entre éstos, los contextos diversificados, lo que exige de los futuros profesores conocimientos teóricos sólidos y prácticos que les permitan actuar en los diferentes sistemas de enseñanza, con destaque a las escuelas públicas. Esto consolida una demanda efectiva a las universidades que es la producción de conocimientos que subsidien en la licenciatura una formación de profesores que sea sólida en sus bases teóricas y prácticas interdisciplinares. En este contexto, el objetivo de este artículo es discutir la vida intelectual del profesor y del futuro profesor de Geografía, por medio de la apropiación de las categorías de análisis y principios de esta ciencia a fin de contribuir a la formación del raciocinio geográfico. Trabajaremos dos ideas centrales y que están indisociadas: el oficio de profesor y su reconocimiento, con referencia en Fraser (2007) y Honneth (2011); y la importancia de resguardar el estatuto epistemológico y las metodologías, lenguajes y representaciones de la Educación Geográfica, dialogando con base en algunos teóricos de la Geografía, como Lacoste (1988), Santos (1988, 1996, 1998), Moreira (2007), Gomes (2017) y la metafísica y la psicología cognitiva, con base en Toulmin (2006) y Sternberg y Sternberg (2017).

**Palabras clave:** formación inicial de profesor, teoría del reconocimiento, estatuto epistemológico de la Geografía, raciocinio geográfico.

---

## Introdução

A educação escolar na contemporaneidade enfrenta diversos desafios, dentre estes os contextos diversificados, o que exige dos futuros professores tanto conhecimentos

teóricos sólidos quanto práticos que lhes permitam atuar nos diferentes sistemas de ensino, com destaque às escolas públicas. Isto consolida uma demanda efetiva às universidades que é a produção de conhecimentos que subsidiem na licenciatura uma formação de professores que seja sólida em suas bases teóricas e práticas interdisciplinares.

A responsabilidade da universidade com a formação inicial dos licenciandos para os diferentes níveis de escolarização implica possibilitar que os futuros professores desenvolvam a autonomia, a criatividade e a criticidade. Na universidade e, também, na escola básica falta clareza do papel que a didática possui no processo de ensino e de aprendizagem e, ainda, em compreender que as ações didáticas, mesmo que sejam pontuais, não acontecem por modismo e sim pelo entendimento de como se dá a construção do conhecimento.

Neste contexto, o objetivo deste artigo é discutir a *vida intelectual* do professor e do futuro professor de Geografia e a importância dele, o professor, por meio da apropriação das categorias de análise e princípios da Geografia desenvolver a capacidade de raciocinar geograficamente. Neste artigo, trabalharemos duas ideias centrais e que estão indissociadas: o ofício de professor e o seu *reconhecimento*, com referência em Fraser (2007) e Honneth (2011); e a importância de se resgatar o *estatuto epistemológico e as metodologias, linguagens e representações* da Educação Geográfica, dialogando com base em alguns teóricos da Geografia, como Lacoste (1988), Santos (1988, 1996, 1998), Moreira (2007), Gomes (2017), entre outros e a metafilosofia e a psicologia cognitiva, com base em Toulmin (2006) e Sternberg e Sternberg (2017).

### **Olhando a docência à luz do reconhecimento e da vida intelectual**

A provocativa frase de Bachelard em *A formação do espírito científico* (1996), de que os professores não compreendiam por que seus alunos não aprendiam, manifesta o espanto do filósofo e epistemólogo sobre os motivos que levam os professores a não entenderem ou a não perceberem aquilo que os alunos já sabem.

Por que os professores não percebem aquilo que os alunos já sabem? Por que um conteúdo aparentemente fácil, não é compreendido pelos alunos? Esse pode ser o ponto de partida para se discutir e analisar a noção de *obstáculo epistemológico*, incorporando-o às discussões sobre a Teoria do Reconhecimento e a *vida intelectual* do professor e do futuro professor de Geografia. O processo de aprendizagem é complexo, necessita, portanto que

haja, por parte dos futuros professores compreensão do campo conceitual científico da Geografia para que possam ter êxito.

O *obstáculo epistemológico* pode estar associado tanto ao conhecimento geográfico quanto ao campo da didática, campo este importante de ser compreendido para a atuação do docente e que o coloca como sujeito das suas ações pedagógicas. Ao superar o obstáculo epistemológico, ou seja, a falta de compreensão desses conhecimentos, geográfico e didático, amplia-se o seu campo de intervenção, assegura-se a sua liderança em sala de aula e estabelece-se um marco educativo concreto com concepções conceituais da disciplina e sobre como entende o processo de ensino e de aprendizagem.

As estratégias desenvolvidas para que ocorra a aprendizagem é algo muito maior do que simplesmente aplicar atividades, entende-se que a partir delas há uma intencionalidade pedagógica, planejada conscientemente para potencializar a aprendizagem. Para viabilizar a ação intencionada Carvalho (2011) e González (1999) coincidem ao afirmar que o construtivismo e a epistemologia genética bem como a teoria histórico crítica continuam contribuindo para compreender a necessidade de conhecer as características das linguagens específicas, o que significa ter conhecimento do corpo conceitual científico da área, isto é, das categorias de análises das áreas dos conteúdos específicos e, ainda, é importante entender que cada estudante tem sua maneira de aprender, sendo para isso necessário planejar as metodologias de acordo com a faixa etária e os contextos culturais.

A compreensão conceitual por parte do professor revela-se em como ele compreende e explica os conteúdos e representa os objetos e fenômenos da realidade. A maneira como se desenvolve um conceito ou como uma atividade será desenvolvida em sala de aula traduz sua concepção no processo de ensino e aprendizagem. A mudança conceitual é a reestruturação daquilo que se aprendeu, a reconsideração de um saber anteriormente conquistado e a reelaboração por meio de uma atividade de aprendizagem trabalhada entre o estudante e o professor.

A maneira como se desenvolve um conceito e se articula as estratégias didáticas revela, também, a concepção de ensino e de aprendizagem do docente. Para que isso ocorra, há a necessidade de superar os *obstáculos epistemológicos* e os *obstáculos pedagógicos* (CAMILLONI, 1997), na medida em que é essencial que haja mudança conceitual, isto é, a reestruturação do aprendido, quando o aluno reconsidera o seu saber anterior e o reelabora por meio de uma estratégia de ensino que pode ser uma atividade de investigação, ou resolução de problema, utilizando argumentos sobre o conteúdo que aprendeu.

Há alguns anos diagnosticamos em pesquisas<sup>1</sup> com alunos da Educação Básica e da licenciatura em Geografia, futuros professores, a maneira como eles entendem o corpo conceitual científico da Geografia e o sentido das metodologias, como por exemplo, o ensino por investigação ou a resolução de problemas. Em várias investigações tivemos indícios de que as metodologias mobilizam mudanças conceituais quando há a aplicação de conceitos científicos para explicação dos fenômenos geográficos, e que a singularidade das situações do cotidiano envolvidas ao redor de um problema atribui sentido ao que se aprende.

As pesquisas que realizamos no GEPED<sup>2</sup>, nos últimos anos, por meio de projetos com financiamento de bolsa produtividade (CNPq) e ensino público (FAPESP), sobre aprendizagem em Geografia, nos mostram a importância das aulas de metodologias do ensino tendo as categorias de análise e as linguagens cartográficas como base para uma formação sólida do ponto de vista dos fundamentos teóricos e metodológicos. Isso nos permite avançar na: **(a)** compreensão das categorias de análise, conceitos e princípios geográficos; **(b)** articulação entre os fundamentos e as situações do cotidiano/realidade da vivência dos alunos; **(c)** compreensão e ressignificação dos referenciais pedagógicos, superando a visão que a didática ou a metodologia do ensino é uma mera discussão de “instrumentos ou recursos didáticos”; **(d)** *necessidade* e *desejo* de ter uma *vida intelectual, reconhecendo-se* e reconstruindo sua identidade profissional.

Essas pesquisas nos permitem afirmar que ser professor é uma tarefa complexa. Compreendê-la exige a tomada de consciência da *necessidade* de se apropriar dos conhecimentos e mudar quando preciso e também o *desejo* de tratar das mudanças conceituais e compreender que novas posturas requerem processos cognitivos desempenhados com os alunos diante de uma questão mobilizadora. Implica também em haver clareza do sentido de identidade profissional e dos sentimentos de *interesse, necessidade* e *desejo que a profissão estimula*. Esses sentimentos possibilitam mudanças de postura tanto na vida quanto no entendimento do que é ensinar. Os mesmos sentimentos devem ser estimulados nos alunos para que também sintam *interesse* em aprender. Essa é uma ação importante para que a escola, de fato, crie condições concretas para o desenvolvimento da aprendizagem.

*Interesse* e *necessidade* são sentimentos importantes para estimular a consciência do papel da docência e, ainda, ao se conscientizar do seu ofício, contribuem para melhorar a

---

<sup>1</sup> Conforme podemos verificar, com maior detalhe, nas dissertações de mestrado de Aguiar (2005), Seferian (2008), Machado (2013), Risetete (2017), Souza (2018), Marum (2019), e teses de doutorado Moraes (2010), Morais (2011), Aguiar (2013), Duarte (2016), Stefenon (2017), Juliasz (2017) e Seferian (2018).

<sup>2</sup> GEPED, Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática da Geografia: práticas interdisciplinares/FEUSP, registrado no Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq) desde 2000.

autoestima e a sua atuação nas escolas. A conscientização auxilia na formação cidadã dos professores (inicial ou não), estimulando a busca por conhecimento, conseqüentemente, pode implicar em se reconhecer em seu ofício.

Neste contexto, destaca-se a consciência da *necessidade* e do *desejo* de mudar, de se *reconhecer* como profissional e como intelectual. Para discutir o ofício de professor, por meio da Teoria do *Reconhecimento*, partiremos da pesquisa realizada por Marum (2019), em sua dissertação, quando trata do reconhecimento da profissão docente com alunos de diferentes cursos de licenciatura entre eles o de Geografia. Para pensarmos no conceito de *reconhecimento*, trouxemos dois autores de referência nas áreas de Pesquisa Social e Teoria Crítica. Optamos por apresentar as ideias de Honneth (2011), filósofo alemão, que ao se aprofundar no tema da luta pelo *reconhecimento* abriu o debate para as discussões sobre o termo associado à justiça social. E as ideias de Fraser (2007), filósofa estadunidense, cujas pesquisas estão relacionadas à Teoria Crítica, discutindo-se, assim como Honneth a justiça social.

Honneth se baseia na teoria crítica de Hegel para discutir o papel do *reconhecimento* na vida das pessoas, para Hegel “o reconhecimento faz a mediação entre o particular (o indivíduo) e o universal (o campo da ética), articulando, assim, a reflexividade da autoconsciência com a alteridade no contexto das estruturas normativas da sociedade” (BENDASSOLLI, 2012, p.39), ou seja, *reconhecer* e ser *reconhecido* na intersubjetividade. Honneth analisa a experiência de desrespeito, muito presente na nossa sociedade, como uma necessidade não satisfeita de *reconhecimento* e busca por esse sentimento, a qual esse autor denomina de “luta por reconhecimento”. A noção de desrespeito se aproxima do sentimento de injustiça e sua teoria pretende mostrar os padrões de *reconhecimento* que justificam essa associação.

Para o filósofo, há três esferas de *reconhecimento*: a do amor, a do direito e a da solidariedade, ao mesmo tempo em que há três relações de desrespeito: os maus tratos, a negação de direitos e a degradação da dignidade, sendo as relações de desrespeito impulsionadoras da luta por *reconhecimento* (HONNETH, 2011). A categoria de trabalho é considerada pelo autor como parte da esfera do direito e é nessa vertente que podemos discutir o *reconhecimento* esperado pelo professor como um direito associado ao seu bom desempenho e superação das dificuldades impostas nessa profissão. O professor é, simbolicamente, um dos profissionais que mais luta por direitos trabalhistas no Brasil e a luta por *reconhecimento* de Honneth, apesar de não ser direcionado aos profissionais da Educação, contempla a história de luta e de busca por direitos dessa classe, como analisa Gatti (2012,



p.4), “A educação, consagrada como direito subjetivo inalienável das pessoas, encontra-se nesse cenário em posição privilegiada, e as fortes reivindicações e lutas por uma educação de qualidade para todos é a expressão da busca por esse direito”. Honneth enfatiza como a falta de *reconhecimento* no trabalho afeta a autoestima e a identidade profissional, pois fere expectativas baseadas no mérito do trabalho bem feito, causando frustrações e revolta.

Por outro lado, Fraser (2007), defende que as lutas por redistribuição de riquezas são tão relevantes quanto as lutas por *reconhecimento* (FRASER, 2007; FRASER e HONNETH, 2003). Portanto, não é apenas a valorização pelas ações que culminam no *reconhecimento*, é necessário vencer as injustiças sociais, através do fortalecimento entre o *reconhecimento* cultural e a igualdade social. Para Fraser (2007, p.107), “o que exige reconhecimento não é a identidade específica de um grupo, mas a condição dos membros do grupo como parceiros integrais na interação social”.

Enquanto que para Honneth o *reconhecimento* é uma questão de ética, pois a ausência do mesmo implica em prejuízos na esfera da identidade e autoestima, para Fraser, é uma questão de justiça, pois a negação do *reconhecimento* culmina na depreciação de certo grupo em detrimento de outro, ou seja, “é negada a condição de parceiros integrais na interação social” (FRASER, 2007, p.112). Por essa interpretação, o *reconhecimento* por Fraser se aproxima mais da discussão que propomos, já que há uma falta de prestígio da profissão, na qual os professores são cada vez mais exigidos, tendo suas práticas questionadas e pouco reconhecidos como essenciais para o desenvolvimento humano, conforme pode ser observado a seguir.

O ponto central da minha estratégia é romper com o modelo padrão de reconhecimento, o da “identidade”. Nesse modelo, o que exige reconhecimento é a identidade cultural específica de um grupo. O não reconhecimento consiste na depreciação de tal identidade pela cultura dominante e o consequente dano à subjetividade dos membros do grupo. Reparar esse dano significa reivindicar “reconhecimento”. Isso, por sua vez, requer que os membros do grupo se unam a fim de remodelar sua identidade coletiva, por meio da criação de uma cultura própria autoafirmativa. (FRASER, 2007, p. 106)

A ideia de Fraser aproxima-se de Honneth ao designar a luta pelo *reconhecimento* por meio da ausência do mesmo, ou seja, a baixa apreciação dos professores acarreta em contínuo desrespeito e desqualificação destes profissionais por diferentes atores sociais. Essa desvalorização que afeta a autoestima dos professores, vai além do desempenho individual, mas perpassa por toda a categoria docente, principalmente da Educação Básica. Concomitantemente, esse desprestígio fomenta em remuneração inferior a esses profissionais se comparado a outros com mesmo nível de instrução. O sentimento de injustiça aflora entre os profissionais e a luta por *reconhecimento* torna-se necessária e urgente. Fraser defende que

para alguns grupos, cabe aqui a categoria docente, o *reconhecimento* não significa a valorização da identidade do grupo, mas a superação da subordinação e a busca pela equidade social, definido como “modelo de *status*”. Gatti (2012) corrobora com esse argumento ao dizer que:

o reconhecimento social de grupos diversificados que demandam por escolarização, e, simultaneamente, a necessidade do reconhecimento social da categoria dos professores como trabalhadores essenciais. Essas questões se inserem no amplo âmbito da justiça social. Não se trata, portanto, de reconhecimento no sentido do orgulho pessoal, mas no sentido de uma subjetividade coletiva na demanda por equidade social. (GATTI, 2012, p.5).

Individualmente, o mérito decorrente da dedicação, dos sacrifícios envolvidos no exercício da função de professor é de extrema importância para o profissional, principalmente para aquele que não vê a docência como uma vocação, mas como um trabalho que exige empenho e merece *reconhecimento*, principalmente porque o desgaste físico e emocional é significativo, além da dedicação, sendo destinadas horas para estudo e preparação de aulas, correções de avaliações, planejamentos, inclusive fora do horário de trabalho. A valorização, por vezes, se dá com melhores remunerações, mas, também, pela maneira como o professor se coloca como um intelectual, aquele que domina um conhecimento e contribui para a formação científica e cidadã dos estudantes.

Neste contexto, entender que a valorização da profissão passa por se alimentar das tendências pedagógicas, filosóficas e sociológicas presentes no debate contemporâneo, (SARAVIA, 2005), fortalecendo a ideia do reconhecimento o professor poderá ter consciência da importância de sua *vida intelectual*.

E por que *vida intelectual*? Ao entendermos a dimensão da *vida intelectual* podemos redimensionar as nossas ações e concepções sobre o processo de formação de um futuro profissional da educação. Estamos, de certa maneira, buscando novos parâmetros que nos permitam analisar o impacto das ações dos docentes na formação inicial. A intenção é estimular o futuro profissional da Educação Básica a pensar sobre a sua *vida intelectual*, em como ele constrói sua formação acadêmica, como conectam coletivamente seus repertórios e vivências às urgências que o mundo apresenta, compreendem a sua própria vida e os lugares em que vivem e como esses contextos influenciam as suas atividades na escola (CASTELLAR, 2016). A tomada de consciência do seu papel na escola, a compreensão da função social da escola e do lugar que ela ocupa na sociedade são importantes e contribuem para superar os obstáculos enfrentados no cotidiano e estimular a *vida intelectual*.

No contexto apresentado, trazemos a ideia de que o reconhecimento e a consciência do seu agir podem nos ajudar a pensar a formação docente, seja ela inicial ou continuada,



porque se não houver reconhecimento da sociedade e de seus pares para a sua atuação, não haverá identidade profissional e talvez a falta de interesse em ser professor. Por não ser reconhecido, haverá dificuldade em estimulá-lo para a *vida intelectual*, na medida em que as questões econômicas e as condições de trabalho são as mais evidentes e desestimulantes, entendendo que a luta pelo *reconhecimento* é uma luta social (HONNETH, 2011).

Trata-se, portanto, de analisar a trajetória dos futuros professores e compreender que esse percurso requer, como já dissemos, a intersecção consciente entre a *vida intelectual*, *necessidade*, *desejo* e *interesse* e que é, nesse conjunto indissociável que ele garantirá o seu *reconhecimento*, como garante a proposta teórica de Fraser (2007) e Honneth (2003). Por conseguinte, nossa hipótese pode ficar melhor explanada no esquema a seguir:

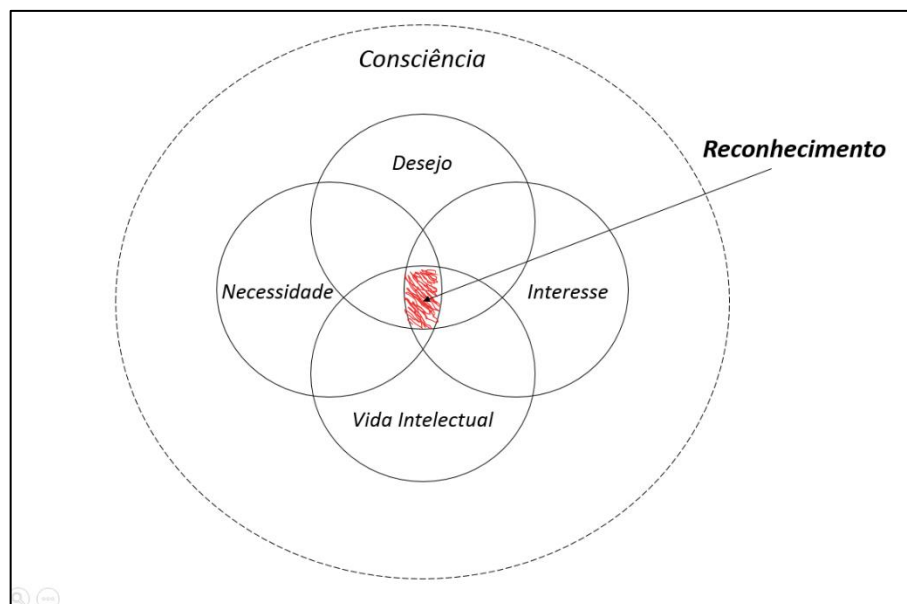


Figura 1 - Pressupostos indissociáveis do reconhecimento docente  
Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base na teoria do reconhecimento de Fraser (2007) e Honneth (2003).

Para muitos estudantes de licenciatura, o seu percurso na universidade, é uma saída para seu reconhecimento na sociedade e, ainda, uma conquista das suas superações socioeconômicas. Contudo, mesmo estando na universidade, sua cultura referente ao lugar onde vive, muitas vezes não é reconhecida pelos seus pares, por grupos da sociedade e pela comunidade escolar. O estudante de graduação, quando está na universidade, sente-se envolvido pela atmosfera intelectual do círculo cultural que compartilha durante sua formação inicial. Ao completar esse percurso e frequentar apenas o espaço escolar, aos poucos, em certa instância, o sujeito pode deixar de se *reconhecer* como alguém que pertence ao quadro da intelectualidade, como se o conhecimento permanecesse afixado nos prédios e nos discursos

dos professores universitários. Temos a hipótese de que isso ocorre apenas porque o indivíduo tornado professor, por muitas vezes, não toma para si o corpo científico teórico como propriedade ressignificada e reelaborada e, se reconhece de fato no ofício de ser professor.

Em outras palavras, ao se tornar professor, este deixa de se ver como intelectual, como um sujeito que deveria ter incorporado, significativamente, as teorias geográficas que apreenderam na graduação, mesmo que durante esse período tenha apenas reproduzido modelos e discursos que só fazem sentido para aquele que o elaborou sob uma linguagem propositalmente complexa, no intuito de formar discípulos e não professores de Geografia. Ao se assumir como um sujeito que não só reproduz, mas que elabora, reelabora e apropria-se de um corpo conceitual científico, incorporando-a a sua prática.

### **Os desafios da *vida intelectual* de quem ensina Geografia: o raciocínio geográfico**

Há algum tempo se estuda e discute como trabalhar com a Geografia em sala de aula, tornando-a uma disciplina mais envolvente e significativa, superando a ideia de ser uma disciplina de pura descrição de fatos e fenômenos. Como já dissemos, há a *necessidade* do futuro professor em ter clareza do corpo conceitual e científico da Geografia. Não podemos perder o fundamento geográfico que está presente na realidade, pois, corremos o risco de perder a importância e o significado do geográfico na constituição da realidade, como apresenta Martins (2007, p. 38), que atesta “não saber identificar esse fundamento geográfico é não saber o que é Geografia”.

Essa compreensão é fundamental tanto para tornar a Geografia escolar relevante quanto o campo pedagógico para torná-la significativa, superando assim os obstáculos epistemológicos e pedagógicos. Tornar a Geografia escolar mais significativa requer a compreensão de seu objetivo central, que entenderemos neste artigo como sendo a análise da realidade. Ora, se o objetivo da Geografia escolar é analisar a realidade com os alunos, podemos nos perguntar: o que significa analisar a realidade por meio da ciência geográfica nas escolas? Quais os desafios para o professor de Geografia na realização de tal tarefa e como a concretização dessa análise depende de sua *vida intelectual*?

Podemos começar afirmando que estudar Geografia deve ser um movimento de colocar-nos diante do mundo, com um olhar que nos permite compreender a dinâmica dos lugares, suas paisagens, seus territórios, sua configuração territorial, seus sistemas locais etc. O estudo da Geografia, portanto, permite-nos compreendê-las a partir das relações sociais de produção, das ocupações e, por meio da leitura dos lugares, interpretar as espacialidades da

organização do espaço geográfico. Isso significa potencializar um olhar diferente para as coisas, um olhar geográfico.

E esse olhar geográfico indaga, fundamentalmente, *por quê as coisas estão onde estão?* Como afirma Gomes (2017, p.20):

Em outras palavras, diríamos que a Geografia é o campo de estudos que interpreta as razões pelas quais coisas diversas estão situadas em posições diferentes ou por que as situações espaciais diversas podem explicar qualidades diferentes de objetos, coisas, pessoas e fenômenos. Trata-se de uma forma de construir questões, ou seja, a curiosidade de saber em que medida o sistema de localização pode ser um elemento explicativo.

O olhar geográfico possibilita analisar a diferença entre as coisas, enfocando na produção da heterogeneidade a partir da dimensão locacional. Não há banalidade ou trivialidade quando, pelas formas, visualizamos que os telhados das casas de uma cidade escandinava expressa ângulos muito mais acentuados que os telhados de uma casa em uma cidade mediterrânea, para que a neve que cai possa não acumular e pressionar o teto fazendo-o ceder, escorregando, pois para as bordas e recaindo sobre o chão, mantendo as telhas intactas.

A expressão da forma, que oferece elementos identitários em uma paisagem, depende, em certa medida, da localização. A situação espacial em uma latitude entre 80°-90° interfere na existência de um telhado tipicamente alto e de ângulos acentuados, enquanto que latitudes baixas-médias, entre 10°-20°, geralmente apresentam outras arquiteturas de telhado, mais preocupadas talvez com a conservação da temperatura e a proteção das chuvas que necessariamente da pressão das neves.

A maneira de construir um telhado não envolveria marcas e modificações nas características das relações de trabalho? Nas escolhas dos materiais e na constituição dos instrumentos? Isso não interfere na economia local de um grupo, aldeia ou civilização? A localização não é apenas um ponto no espaço, mas uma sobreposição de sistemas complexos, por exemplo, a conexão entre o sistema atmosférico, litosférico, hidrosférico e biosférico com o econômico, cultural e político, de uma sociedade em um lugar. Sobrepor esses sistemas complexos na análise geográfica concerne não a adoção de determinismos geográficos, mas o entendimento de que as formas e estruturas não obedecem a leis gerais dadas pelas condições do meio, mas são fusões de características. Ou seja, conforme Martins (2007, p.38) é como se olhássemos para o mundo e nos indagássemos o que é geográfico nele. Pergunta-se agora onde está o fundamento geográfico para a análise da realidade?

Onde está o fundamento geográfico das diferenças dos telhados? Por isso que entender a paisagem e suas configurações, compostas pelas formas, como afirma Moreira (2007, p. 117) é um ponto de partida para abordar o espaço geográfico, porque “todo conhecimento em geografia [...] começa na descrição da paisagem”. Questionar a expressão daquilo que se apresenta aos nossos sentidos perceptivos nos permite diferenciar as coisas e visualizar as contradições. E para que isso ocorra, para analisar por meio da Geografia a realidade nas escolas, é necessário método.

A partir dessa ideia podemos considerar a análise das categorias e princípios geográficos como um método para se entender o discurso geográfico. O raciocínio geográfico trazido na recente obra de Gomes (2017), embora esteja associado a forma na qual os conjuntos de elementos da realidade são percebidos, envolvido pela qualidade cultural e histórica atribuída a um grupo social, ganha maior complexidade quando adicionamos à discussão o processo de ensino-aprendizagem.

O significado da análise da realidade nas escolas, com estudantes crianças, jovens e adultos, implica categoricamente traçar linhas e cuidar dos interstícios entre a força do *estatuto epistemológico da ciência geográfica e das metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem*, como articuladores para a vida intelectual e o reconhecimento do professor. O estatuto epistemológico, quando intrínseco à *vida intelectual* do professor, ajuda a superar o obstáculo epistemológico. As metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, quando indissociáveis à *vida intelectual* do professor, ajuda a superar o obstáculo pedagógico. Que qualidade de intelectual nos espaços escolares poderia ser produzida a partir da associação entre o estatuto epistemológico e das metodologias? Seria essa a verdadeira articulação entre teoria e prática?

Para isso, julgamos central desdobrar a associação desses dois articuladores para a *vida intelectual* do professor, como pressupostos para o raciocínio geográfico. A Geografia nos coloca diante das escalas geográficas e cartográficas, para entendermos os processos que conduzem às mudanças dos lugares, observando-os e raciocinando sobre eles, estimulando operações lógicas superiores tais como: sequenciar, ordenar, compreender, explicar, estabelecer conexões racionais sobre fatos e fenômenos, a razão da distribuição dos objetos técnicos que compõe a totalidade do espaço geográfico, entre outras, por meio da linguagem cartográfica e de outros tipos de representações.

As representações cartográficas têm importância não apenas para localizarmos os dados e as informações geográficas, mas oferecer condições de investigar os indícios que nos explicam os porquês das localizações, o sentido dos sistemas de ações e objetos, como pensou

Santos (1988, 1996), serem desempenhados naquele ponto e suas interdependências, a mutualidade de relações entre tais sistemas, em diferentes níveis de escala. Esse papel de analisar problemas, situações e fenômenos, pode ser feito com base nos princípios<sup>3</sup> da Geografia estabelecendo conexões entre os diferentes lugares da superfície da Terra.

A Geografia apresenta o mundo pelas representações. Os mapas, imagens de satélite, fotografias e vídeos apresentam o mundo, detalhes de uma forma ou um gesto, tempos e movimentos do passado e do presente combinando-se em expressões visuais, auditivas, olfativas, palatáveis e táteis, capturadas pelos sentidos e significadas pela história individual do sujeito em contato. Apresentado ao mundo que foi e ao mundo que está sendo, o indivíduo somente pode interpretá-lo geograficamente se contar com os códigos e o vocabulário da Geografia, que são suas categorias e princípios; suas linguagens e representações e formas de raciocínio ante ao problema, condição de enfrentamento que permeia a vida do sujeito.

O que pode ser confirmado na citação a seguir, a partir das discussões trazidas por Gomes (2017, p. 102), ao expressar que,

Agora, amparados nesse e nos outros exemplos, é possível prosseguir e associar essa maneira física de pensar à consecução de um desenho (um grafo), o qual apresenta um fenômeno por meio da estrutura posicional e de suas relações, organizando assim um espaço. A partir dele podemos refletir espacial e geograficamente. Assim é a Geografia como uma forma de pensar.

Isto posto, a Geografia na escola não é qualquer forma de pensar. Cumpre uma função social decisiva porque é um conhecimento que possibilita compreender a realidade a partir dos lugares onde se vive. As categorias e princípios figuram o estatuto epistemológico da Geografia, enquanto que as representações e o raciocínio compõem, respectivamente, a linguagem e a ontologia. Esses dois últimos são a fronteira entre os fatores exógenos, como a realidade se apresenta e constitui em imagens, e os endógenos, como a realidade apresentada e posta faz sentido mediante articulações psicológicas internas apropriadas pelo universo de significações elaboradas pela mente.

Quanto às representações, ou, como quer Gomes (2017), “apresentações”, o ensino eficaz de Geografia, por sua vez, demanda entender a Cartografia como linguagem e que, o ato de cartografar e de registrar lugares, muito contribui para o desenvolvimento de um olhar estratégico sobre os territórios, pois ao mapeá-los, toma-se consciência dos conteúdos que

---

<sup>3</sup> Os princípios mencionados referem-se aos princípios lógicos para o método e o ensino da Geografia, listados por Moreira (2007), na obra *Pensar e Ser em Geografia*, sobretudo no capítulo *Conceitos, Categorias e Princípios Lógicos para o Método e o Ensino da Geografia*, termos que aparecem, de certa forma também em *Para onde vai o pensamento geográfico?* (2007). Acreditamos que “o retorno crítico a ela (a escola) tem o sentido hermenêutico de uma redescoberta ao tempo que dê atualização dos princípios, categorias e conceitos da geografia à luz do nosso tempo” (MOREIRA, 2007, p.118).

fazem aquela porção do espaço ser o que é. A Geografia contemporânea a ser ensinada, além de localizar, definir fronteiras e mapear, há que possibilitar a compreensão de mudanças no meio físico e de transformações que ocorrem nas paisagens de diferentes lugares como consequência da ação humana.

Mais que o registro de lugares, o ato de atribuir pontos e áreas em planos espaciais, deve ser continuado pela análise dos conteúdos sociais espacializados. Entender com auxílio da concretude trazida por cartas, mapas, fotografias, vídeos, gravuras, excertos, etc., elementos que possibilitam a construção de inferências, proposições e argumentações<sup>4</sup>, são condições *sine qua non* para o raciocínio geográfico. Esse é o papel das representações, o de nos dizer as minúcias e fornecer indícios de base argumentativa sobre os conteúdos socioespaciais, a partir dos conjuntos de dados e o tipo de informação que se apresenta.

A argumentação é fundamental para se entender a dimensão social, política, econômica, cultural das categorias de análise que estão nos conteúdos ensinados, para argumentar é preciso ter lógica e método para se analisar os fenômenos e fatos. Apenas proferir a um grupo de alunos, a frase de que eles “pertencem à periferia pobre da cidade de São Paulo e que esse fato é consequência de uma produção histórica e desigual do espaço” não é suficiente. Por quê? Por mais que ela possa apresentar um atestado de veracidade, proferi-la, somente, trata-se de uma generalização que, para ser válida e tornar-se factível a esses mesmos jovens, necessita seguir uma lógica de argumentação fundamentada em categorias de análise e princípios nas representações e as informações que carregam. Em consonância com Toulmin (2006, p. 5), afirmamos que “a lógica é um desenvolvimento da Sociologia, não da Psicologia; o que interessa ao lógico não é o fenômeno da mente humana individual, mas sim os hábitos e práticas desenvolvidos no curso da evolução social e transmitidos de uma geração para outra”.

Para que seja suficiente, nos interessa que a realidade geograficamente nas escolas traga concretude e comprove, a partir de representações raciocínios dedutivos ou indutivos sobre tal contexto por meio de elementos analíticos robustos. Não defendemos a verdade de um conhecimento, mas a acurácia, aquilo que se aproxima objetivamente sobre um processo histórico e social. A apropriação sólida com fundamentos argumentativos lógicos, dialéticos, nesse caso, é que farão com que essa juventude interpele e encontre, autonomamente, os

---

<sup>4</sup> Sobre a argumentação e *Os usos do argumento*, de Toulmin (2006), a entendemos como composição de sentenças fundadas em validações operacionalizadas em decorrência da lógica. Em outras palavras, os tipos de argumentos, analisados em suas unidades anatômicas conferem ou não o nível de raciocínio empregado em uma proposição ou inferência.



sentidos de suas identidades socioespaciais, geográficas, e criem proposições para superar a condição, compreendendo inclusive o processo de produção histórico e desigual do espaço.

De certo modo isso exige um pensamento selecionado, como define Sternberg e Sternberg (2017, p. 438), um raciocínio<sup>5</sup>, entendido como “o processo de chegar a conclusões com base em princípios e provas, [...] passando daquilo que já é conhecido para inferir uma nova conclusão ou para avaliar uma conclusão proposta”. Raciocinar exigiria, pois, arranjar, pela lógica – formal ou dialética – conjuntos de componentes. A função de cada componente do raciocínio é atribuir validade à proposição, quando se trata de uma dedução, ou de uma inferência, quando se trata de uma indução.

Para que as propostas sejam válidas, e que, de fato, façam sentido e tenham qualidade, devem partir de informações localizadas. No mesmo sentido que Ferreira (2014, p. 49), pensamos que parte “das pesquisas contemporâneas [...] têm tentado mostrar, equivocadamente, que o SIG nasceu dentro do SIG”, reduzindo as informações geográficas ao software e o raciocínio ao tecnicismo. Concordando com Ferreira (2014) e Gomes (2017), o sentido que atribuímos é justamente o oposto, o de que “o modo de apresentação dessas informações, o “lugar” que ocupam [...] exprimem sentido, e isso permite estabelecer conexões em outros lugares; então, esse sistema de informações é geográfico”, e é disso que se trata.

Analisar geograficamente a realidade consiste em comprometer-se a solucionar problemas, pede que partamos de elementos objetivos da realidade que são expressos espacialmente. Parte dessa discussão é justamente um dos maiores desafios para o professor. Por isso defendemos a ideia de uma *vida intelectual* calcada no repertório indissociável entre o *estatuto epistemológico* e *as metodologias e estratégias didáticas* pelo professor, em sua formação inicial, impondo-se como um desafio coletivo, principalmente entre os professores universitários.

Para tratar da Geografia escolar se faz necessário apresentar o sentido da própria ciência geográfica e articular com a vida. Procura-se dar uma especificidade ao conteúdo e mostrar *como, porquê, para quê e para quem* deve-se ensinar Geografia. Um ponto a ser destacado é o de compreender a espacialidade dos fenômenos a partir dos objetos técnicos e suas funções nas localizações. Significa dizer que se trata de subsidiar análises geográficas

---

<sup>5</sup> Há uma complexa definição feita por Sternberg e Sternberg (2017) envolvendo o raciocínio dedutivo e raciocínio indutivo. O raciocínio dedutivo pode ser condicional ou silogístico, com base em conjuntos de premissas e vieses de confirmação. O raciocínio indutivo pode corresponder às inferências causais e categóricas e aplicáveis a tipos raciocínios analógicos. Essas questões exigem aprofundamentos que se farão em outras ocasiões.

que permitam desvendar, com base em seus atributos locacionais, porquê galpões industriais poluentes e barulhentos, conectados por ruas largas e servidos de pontos de ônibus e estações de metrô, estão, quase sempre, mais próximos dos loteamentos populares que dos condomínios de elite?

Explicar, por meio de diferentes linguagens e representações, por quê as ocupações de populações tolhidas de seus direitos de habitar a cidade se dão, muitas vezes, em solos de alta erodibilidade, de vertentes exageradamente declivosas ou às margens de córregos canalizados e poluídos? Quais e como as conexões entre os complexos sistemas atmosféricos, litosféricos, hidrológicos, biológicos, políticos, econômicos e culturais, no espaço e no tempo, formam a síntese da vida das pessoas? E por que as vidas das pessoas, suas realidades, são como são e estão onde estão? A Geografia é a síntese das condições das vidas dos sujeitos? Seria esse o poder do conhecimento geográfico?

E esse poder está presente nos conhecimentos prévios dos estudantes que, vivendo em um lugar, em um contexto, nele se relaciona e percebe-o, criando imagens mentais, sentidos e sentimentos, ideias e questionamentos sobre o porquê de uma dada condição de vida (GOLLEDGE; SPECTOR, 1978). Por que moramos às margens de um rio poluído? Por que as pessoas se submetem a morar às margens de um rio, em uma planície de inundação? E esses questionamentos internos, já percebidos pelos estudantes, e muitas vezes não externalizados, pode adquirir potência quando combinados ao conhecimento geográfico, daí o papel do professor de Geografia.

O professor de Geografia pode ser um provocador, um sujeito que pode resgatar a curiosidade a partir dos sentimentos que movem os estudantes; pode ser um agente que captura as *necessidades* e *desejos* internos e os externaliza, para que o mundo passe a fazer sentido e a vida tenha a possibilidade de melhorar. Para isso é essencial que o professor tenha sensibilidade e robustez teórica, reconhecendo-se pessoal e cientificamente em seu ofício. Só assim, decerto, pode-se conectar porquê moramos onde moramos com as respostas lógicas a partir das formas-funções-estruturas-processo, as configurações territoriais e os territórios usados, produzidos espaço-temporalmente pelos movimentos e tensões dos modos de produção das sociedades humanas, como discutidas por Milton Santos. Com esses exemplos seria possível dialogar sobre as dúvidas de um estudante com a análise teórica de Milton Santos.

Estabelecer ligações entre os problemas postos na vida de cada um com a teoria geográfica é o desafio maior para um professor, pois depende de sua *vida intelectual*, do movimento incessante de procurar reconstruir conceitos e definições sobre objetos, fatos e

fenômenos. Como já assinalamos no tópico anterior, não limitamos a discussão sobre raciocínio como mera forma de pensamento ou seu equivalente; isso porque compreendemos que o raciocínio é produto de uma lógica argumentativa propositiva e inferencial, fruto das conexões realizadas pelo sujeito com o mundo circundante experienciado e percebido, a partir de princípios verificáveis e testáveis, como afirmam Toulmin (2006), Sternberg e Sternberg (2017); e o raciocínio geográfico, envolto de complexidade, método e vocabulário, com base em Lacoste (1988), Moreira (2007), Gomes (2017), é o caminho para dissociar associando, intelectualmente, pelo espaço e pela espacialidade, os elementos da vida; “à diferença do samba, isso se pode aprender na escola” (MOREIRA, 2007, p.118).

### Considerações

Considerando que o artigo teve o objetivo de discutir as ideias sobre a *vida intelectual* do professor de Geografia e a importância desse sujeito em apresentar a capacidade de raciocinar geograficamente, trabalhando com ideias centrais e indissociáveis sobre o ofício de professor, seu *reconhecimento e o corpo conceitual científico*, retomamos esses pontos relacionando-os a partir das seguintes questões: *o que significa analisar a realidade por meio da ciência geográfica nas escolas e quais os desafios para o professor de Geografia na realização dessa tarefa a partir de sua vida intelectual?*

Retomando os objetivos do texto, a partir da proposta de dois articuladores centrais, o *estatuto epistemológico da ciência geográfica* e as *metodologias e estratégias didáticas*, reafirmarmos a importância de se discutir a compreensão das categorias de análise, conceitos e princípios geográficos, além dos fundamentos e as situações do cotidiano dos alunos, a compreensão e ressignificação dos referenciais pedagógicos, superando a visão que a didática ou a metodologia do ensino é uma mera discussão de “instrumentos ou recursos didáticos” e a *necessidade* e o *desejo* de ter uma *vida intelectual, reconhecendo-se* e reconstruindo sua identidade profissional.

Isto é, defendemos que esses componentes devem ser assegurados na formação inicial do professor, para que uma nova cultura de práticas docentes surja e supere os obstáculos epistemológicos e pedagógicos. Essa superação implicará oferecer condições que permitam aos futuros professores a formulação de argumentos lógicos, associados às categorias e princípios, para responder à pergunta essencial da Geografia: por que os lugares são, como são e estão onde estão.

## Referências

- AGUIAR, Waldiney Gomes de. *O ensino de Cartografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sobre metodologia e o conteúdo da prática docente*. Dissertação, Programa de Geografia Humana, FFLCH – USP, São Paulo, 2005.
- \_\_\_\_\_. *O processo de aprendizagem da cartografia escolar por meio da situação didática*. Tese (Doutorado em Departamento de Geografi) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Dep. Geografia, 2013.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: uma contribuição para a psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BENDASSOLI, P. F. *Reconhecimento no trabalho: perspectivas e questões contemporâneas*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 17, n. 1, p. 37-46, jan./mar. 2012
- CAMILLONI, Alicia R. W. *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona, Gediza Editorial, 1997.
- CASTELLAR, Sonia M.V. *Educación Geográfica - Investigaciones e perspectivas*. In Argentina e Brasil: Territórios em redefinição. LENCIONI, Sandra e BLANCO, Jorge. Rio de Janeiro. Ed. Consequência., 2016 p. 357-380.
- CARVALHO, A. M. P. *Ensino e aprendizagem de Ciências: referenciais teóricos e dados empíricos das sequências de ensino investigativas (SEI)*. In: Longhini, M. D. (org.). *O uno e o Diverso na Educação*. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 253-266.
- DUARTE, Ronaldo Goulart Duarte. *Educación Geográfica, Cartografía escolar e Pensamento espacial no segundo segmento do Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Departamento de Geografia - FFLCH-USP, 2016.
- FERREIRA, Marcos César. *Iniciação à análise geoespacial: teoria, técnicas e exemplos para geoprocessamento*. São Paulo, Editora UNESP, 2014.
- FRASER, N. *Reconhecimento sem ética?* Revista Lua Nova, São Paulo, 2007, p.101-138. Artigo originalmente publicado na revista Theory, Culture e Society, v.18, p.21-42, 2001.
- FRASER, N.; HONNETH, A. *Redistribution or Recognition? A Political- Philosophical Exchange*. London, Verso, 2003.
- GATTI, B. A. *Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica*. In: Cadernos de Pesquisa, v.42, n.145, p.88-111, jan/abr 2012.
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. *Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar*. Rio de Janeiro, Ed. Bertrand do Brasil, 2017.
- GONZÁLEZ, Xosé M. Souto, *Didáctica de la Geografía: Problemas sociales y conocimiento del medio*. Madrid, Ediciones del Serbal, 1999.
- GOLLEDGE, R. G. e SPECTOR, Aron. *Comprehending the Urban Environment: Theory and*

*Practice*. Geographical Analysis, Ohio State University Press. vol 10, n 4 (October), 1978

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento – A gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2011.

JULIASZ, Paula Cristiane Strina. *O pensamento Espacial na Educação Infantil: uma relação entre Geografia e Cartografia*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FAPESP, 2017.

LACOSTE, Y. *A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas, Papirus, 1988.

MACHADO, Júlio Cesar E. *A sequência didática como estratégia para aprendizagem dos processos físicos nas aulas de geografia do Ciclo II do Ensino Fundamental*. Dissertação (Educação) - Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2013.

MARTINS, E. Rodrigues. *Geografia e Ontologia: o fundamento geográfico do ser*. São Paulo. GEOUSP, 2007, p. 33-51.

MARUM, Luana Lasincki. *O professor entre o profissionalismo e o heroísmo: motivações e expectativas para a escolha da carreira docente*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Educação – USP. 2019.

MORAES, Jerusa Vilhena de. *Alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para o ensino da Geografia*. Tese (Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. *As temáticas físico-naturais da superfície terrestre e a Geografia escolar*. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, CAPES, 2011.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em Geografia*. São Paulo: Contexto, 2007.

RISSETTE, Márcia Cristina U. *Pensamento Espacial e raciocínio geográfico: uma proposta de indicadores para a alfabetização científica em educação geográfica*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Capes, 2017.

SANTOS, M. *Metamorfoses do Espaço Habitado*, HUCITEC, São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: HUCITEC, 1996.

\_\_\_\_\_. *Técnica, Espaço Tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo. Ed. Hucitec, 4 edição, 1998.

SARAVIA, L. M. *La formación inicial docente*. In: SARAVIA, L. M.; FLORES, I. *La formación de maestros en América Latina: estudio realizado en diez países*. Peru: Ministerio de Educación, DINFOCAD, PROEDUCA-GTZ, 2005.p.33-44.

SEFERIAN, Ana Paula Gomes. *Metodologia e Aprendizagem: um caminho para a Educação Geográfica*. Dissertação (Programa de Geografia Humana) - FFLCH-USP, 2008.

\_\_\_\_\_. *A formação Inicial de professores e como esses compreendem os conceitos geográficos: contribuições para o ensino de geografia nas séries iniciais*. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Educação – USP, 2018.

STEFENON, Daniel Luiz. *Desigualdades Educacionais e esvaziamento curricular: um estudo a partir do caso da contextualização dos saberes geográficos na escola*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017.

STERNBERG, Robert; STERNBERG, Karin. *Psicologia Cognitiva*. São Paulo. CENGAGE, 2017.

SOUZA, Livia Reis Dantas. *Potencialidades do conceito de território e da argumentação para a formação cidadã em aulas de geografia*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Educação - USP, 2018.

TOULMIN, Stephen: *Os usos do argumento*. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

---

Sonia Maria Vanzella Castellar

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, Pesquisadora CNPq2.

Endereço profissional: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Av. da Universidade 308, Butantã, São Paulo/SP.

Endereço eletrônico: smvc@usp.br

---

Recebido para publicação em 04 de junho de 2019.

Aprovado para publicação em 05 de agosto de 2019.

Publicado em 06 de agosto de 2019.