

---

## O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NA PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM TURMA DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

### Geographic reasoning in the educational practice of the Geography teacher in a 9th grade class of Elementary School

Daniel Rodrigues Silva Luz Neto  
Doutorando em Geografia na Universidade de Brasília  
[danieltableiro1@gmail.com](mailto:danieltableiro1@gmail.com)

Cristina Maria Costa Leite  
Professora da Universidade de Brasília  
[criscostaleite@gmail.com](mailto:criscostaleite@gmail.com)

Artigo enviado para publicação em 13/05/2020 e aceito em 19/07/2020

DOI: 10.12957/tamoios.2020.48947

#### Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar o desenvolvimento do raciocínio geográfico na prática educativa do professor de Geografia. Em busca de alcançar esse propósito, utilizou-se a pesquisa qualitativa na produção e análise dos resultados, nos quais foram utilizados o procedimento bibliográfico e de campo. No primeiro, a pesquisa bibliográfica, realizaram-se levantamentos do referencial teórico atinente ao raciocínio geográfico e às estratégias didático-pedagógicas. Em campo, foram feitas observações sistematizadas com um professor de Geografia durante o segundo semestre de 2018. Os resultados mostraram que o raciocínio geográfico é um processo cognitivo que pode ser desenvolvido no ensino pelo professor de Geografia. E, para isso, faz-se necessário a mobilização dos conhecimentos da ciência geográfica, do pedagógico e das condições do contexto do aluno. Sendo assim, as observações das aulas de um professor de Geografia apresentaram algumas dificuldades em tal desenvolvimento, pois não houve apropriação dos fundamentos da Geografia, tampouco a articulação do pedagógico com a realidade do aluno.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Raciocínio geográfico; Prática educativa.

#### Abstract

This work aims to analyze the development of geographic reasoning in the educational practice of the geography teacher. In search of achieving this purpose, qualitative research was used in the production and analysis of results, in which the bibliographic and field procedure were used. In the first, the bibliographic research, surveys of the theoretical referring to geographic reasoning and didactic-pedagogical strategies were carried out. In the field, systematic observations were made with a geography teacher during the second half of 2018. The results showed that geographic reasoning is a cognitive process that can be developed in teaching by the geography teacher. And, for that, it is necessary to mobilize the knowledge of geographic science, pedagogical and the conditions of the student's context. Thus, the observations of a Geography teacher's classes presented some difficulties in such development, as there was no appropriation of the fundamentals of Geography, nor the articulation of the pedagogical with the student's reality.

**Keywords:** Geography teaching; Geographic reasoning; Educational practice.

---

## Introdução

A contemporaneidade tem como uma de suas características a expansão do processo de globalização da economia. Este, por sua vez, tem implicado em uma compressão tempo-espço nas dinâmicas socioespaciais das mais diversas escalas do mundo. Isso tudo vem a promover impactos em todos os ramos da sociedade, pois se por um lado há alguns avanços importantes como emergência das novas tecnologias, da melhoria na medicina, do aumento da produtividade dos produtos agrícolas e industriais, por outro lado trouxe pobreza, guerras, desterritorialização, xenofobia, racismo, machismo entre outros problemas. Diante disso, a educação formal tem novos desafios perante a esse contexto, tanto de interpretação crítica quanto de traçar novas alternativas para formação do sujeito na universidade ou na Educação Básica.

Na Educação Básica, a prática educativa dos professores perpassa por todas essas condições de mundo, pois a atuação desses em instituições escolares, mesmo em nível local, está inserida nas inter-relações em escala global. Sendo assim, o ensino de Geografia tem seu papel fundante na formação do aluno por meio do desenvolvimento do raciocínio geográfico, que é uma dimensão cognitiva dentro da função global, denominando-se pensamento geográfico. Este, nas indicações das pesquisas das últimas décadas no campo da Geografia Escolar, vem a sinalizar-se como uma importante dimensão da Geografia a ser desenvolvida junto ao aluno, para poder instrumentalizá-lo a interpretar e atuar em práticas espaciais.

Não obstante, considerando-se a realidade da escola pública no Brasil, o desenvolvimento do raciocínio geográfico pelo professor de Geografia na Educação Básica perpassa tanto por desafios como por possibilidades. Primeiro, por desafios entendem-se as péssimas condições nas estruturas físicas das escolas, ausência de material pedagógico, lacunas na formação docente, debilidades nos planos de carreira, dentre outros. Já as possibilidades para o desenvolvimento do raciocínio geográfico junto ao aluno são diversas, aqui, enumeram-se algumas como a utilização da pedagogia dos projetos, a problematização das situações locais, as produções cartográficas das imagens, dos croquis, o debate, dentre outros.

Diante desse contexto de desafios e possibilidades para o desenvolvimento do raciocínio geográfico pelo professor de Geografia no 9º ano do Ensino Fundamental junto aos alunos, questionou-se qual o papel do professor de Geografia do 9º ano do Ensino Fundamental no desenvolvimento do raciocínio geográfico dos discentes? Com intuito de investigar tal problemática, apropriou-se da abordagem qualitativa na produção das informações empíricas, pois os estudos na área da educação são complexos e dinâmicos. Assim, essa perspectiva permitiu realizar a interpretação e a produção de significados do objeto em estudo, as aulas do professor de Geografia. Para isso, utilizou-se o procedimento bibliográfico para realizar as discussões teóricas. E, depois disso, sucedeu-se com a pesquisa de campo por meio das seguintes técnicas: observações das aulas de um professor de Geografia, durante o segundo semestre de 2018; registro fotográfico das estratégias pedagógicas; e a utilização de um caderno de campo.

A interpretação da produção das informações empíricas deu-se por meio da técnica da análise de conteúdo fundamentando-se em Laurence Bardim. Tal técnica permite realizar deduções e inferências sobre o objeto de estudo. Bardim (2011) reforça a força desse método quando diz que ele pode compreender mensagens e conteúdos não aparentes.

A suposição inicial deste trabalho foi de que o professor de Geografia poderia estar com dificuldade de desenvolver o raciocínio geográfico por enfrentar no cotidiano

---

escolar uma série de problemas, que perpassam desde a sala de aula ao contexto social e político no Brasil. Sendo assim, dividiu-se o trabalho nas seguintes seções: o papel do ensino de Geografia no contexto contemporâneo, percalços e caminhos do professor de Geografia na escola pública, raciocínio geográfico na educação básica: uma dimensão do pensamento geográfico, o desenvolvimento do raciocínio geográfico na aula do professor de Geografia, considerações finais e referências.

### **O papel do ensino de Geografia no contexto contemporâneo**

As práticas espaciais no contexto de mundo contemporâneo têm sido caracterizadas pela complexidade, decorrente de coexistências de fatores, dentre eles, o do processo de globalização neoliberal, o qual cria e tenta expandir uma narrativa de um sistema único de mundo (MASSEY, 2015). Já para Santos (2015), a globalização se apresenta como uma fábula que poderá trazer progressos para todas as nações e todos os povos. No entanto, ela se concretiza, nas espacialidades, como perversa, pois nem todos têm acesso aos benefícios propagados pelas narrativas dos atores hegemônicos. Não obstante, o autor considera que as condições técnicas atuais também podem ser utilizadas para garantir resistências e transformações espaciais para a promoção de outra globalização, que preze pela justiça socioespacial.

A globalização da economia, principalmente a neoliberal a partir do final do século XX, tentará promover a compressão tempo-espço em prol de atender à ampliação do capitalismo em escala cada vez mais global, a qual acarretará impactos socioespaciais intensos e ao mesmo tempo contraditórios. Essas mudanças são decorrentes, em especial, pela reorganização do modo de produção capitalista fordista para acumulação flexível. Essas, por vez, mudarão tanto a forma de produção, de circulação e de consumo pelos quais impactaram quanto as mudanças em todos os ramos da sociedade. Assim, pois, não só a economia se transmutou para a flexibilidade, mas também as relações dos sujeitos, tanto produtivas quanto sociais. Isso se assenta em uma concepção de destruição criativa por onde tudo que é sólido passa a se desmanchar no ar, de forma efêmera, em prol de atender aos novos anseios de estímulo ao capitalismo flexível, acima de tudo e de todos (HARVEY, 2014).

Dado o contexto, faz-se necessário reforçar a importância do desenvolvimento do raciocínio geográfico no ensino de Geografia para que os alunos possam fazer inferências das transformações rápidas que vêm ocorrendo na contemporaneidade. Antes de dar continuidade a esta discussão, faz-se necessário elucidar que a Geografia escolar não é a mesma coisa da acadêmica, pois, para Cavalcanti (2013), a primeira diz respeito a que é realizada pelo professor de Geografia na escola. Embora o raciocínio geográfico construído na escola se norteie nos fundamentos científicos da Geografia acadêmica, ele se preocupa em desenvolver os aspectos sociocognitivos dos alunos na Educação Básica.

Pontuschka et al (2009) reforça tal premissa dizendo que o conhecimento produzido na universidade deve ser recriado quando se chegar à escola. Este, por sua vez, deve ser transformado adaptando-se à prática educativa no espaço escolar. Isso porque o espaço escolar representa um conjunto de relações socioespaciais, o qual produz, reproduz e ressignifica os fatores histórico-geográficos.

Sendo assim, de acordo com Cavalcanti (2013, p. 25), “para cumprir os objetivos de ensino de Geografia, sintetizados na ideia de desenvolvimento de raciocínio geográfico, é preciso que se organizem os conteúdos que sejam significativos e relevantes”. Além disso, faz-se necessário que se apropriem e mobilizem conceitos e

---

princípios da Geografia acadêmica como, por exemplo, lugar, paisagem, território, espaço, sociedade, natureza.

De acordo com Cavalcanti (2013), o desenvolvimento do raciocínio geográfico junto aos alunos permite-lhes uma maior autonomia na tomada de decisões. E, para isso, se faz necessário a confrontação dos conhecimentos do cotidiano com os científicos. Neste sentido, o aluno ao se apropriar desta estrutura relacional pode atuar de forma ativa e emancipada nas práticas espaciais.

### **Percalços e caminhos do professor de Geografia na escola pública**

Diante do contexto de mundo contemporâneo, para se desenvolver o raciocínio geográfico, tem muitos percalços, mas também haverá caminhos para sua viabilidade. Por isso, esta seção irá discutir alguns desses elementos que são considerados de grande relevância. Cabe ressaltar que não é o desejo homogeneizar tais elementos para todas as instituições, pois, quando se trata de educação, há muitas particularidades, somam-se a isso os fatores sociais e até mesmo de gestão das instituições escolares realizadas desde a esfera nacional até os gestores escolares das instituições.

As estratégias pedagógicas tradicionais liberais têm sido uma *práxis* que não tem contribuído para o desenvolvimento do raciocínio geográfico junto aos alunos na Educação Básica. Isso porque, de acordo com Libâneo (1994), tais estratégias prezam somente pela memorização, fragmentação e disciplinamento dos alunos em prol de manutenção da sociedade de classe e, portanto, do *status quo*. Essas ações carregam consigo um conjunto de desejos das classes dominantes em se manter no poder, sendo a educação um mecanismo que pode ser utilizado tanto na emancipação dos sujeitos quanto na manutenção das injustiças socioespaciais.

Lacunas na formação de professores têm prejudicado também o processo de mediação pedagógica, porque os professores são centrais nesse processo, é preciso exigir e dar condições de formação que possibilite mobilizar um conjunto de saberes. Em concordância com isso, Gatti (2016) diz que, quaisquer que sejam as condições estruturais de uma rede e/ou instituições educacionais, o professor é indispensável, mas, quando bem formado, detém conhecimentos dos conteúdos, da didática e das condições de aprendizagem dos estudantes. Não obstante, a autora reitera que uma boa formação precisa de tempo e de investimento. Nesse sentido, no Brasil isso não tem sido realizado de forma satisfatória, evidenciando-se uma situação problemática. Esses problemas têm que considerar as dimensões da formação, das condições de trabalho e da carreira docente. A primeira parte que a autora considera mais importante é a formação docente, pois, tem sido deficitária como, por exemplo, a falta de acompanhamento do estágio supervisionado pela universidade e a negligência do diálogo escolar. Ela argumenta que tal perspectiva vai no sentido da falta de preparo desde o professor formador ao professor formado. Precisa-se, então, de uma preocupação maior tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Vale ressaltar que as condições de trabalho são precárias nas instituições evidenciando-se em falta de recursos, problemas de estruturas físicas e de manutenção destas (GATTI, 2016).

Outro desafio preocupante na prática educativa são os modelos avaliativos pautados em exames homogeneizadores, apesar das orientações dos conteúdos de Geografia não serem obrigatórios para segui-los, mas tais modelos direcionam e influenciam para preparação dos alunos para resolverem questões que atendam aos anseios de quem planejou, que muitas vezes estão distantes das necessidades dos estudantes (CALLAI, 2010). Diante disso, gera um problema, pois em vez de se focar na aprendizagem, mantêm-se, ainda, um modelo tradicional pautado na transmissão de

---

conteúdo em detrimento de sua construção. Assim, tal modelo se pauta em exames classificatórios dos alunos, que contribui para um dualismo nas instituições escolares, pois esse modelo ainda é preponderante, mais do que as mudanças curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). As pesquisas na área de ensino de Geografia têm tentado dar novos contornos ao modelo conteudista, mas por outro lado, os exames ainda perfazem tal perfil. Dessa forma, aumenta-se ainda mais a distância entre os alunos da escola pública e da particular.

Os problemas estruturais nas instituições não são os únicos fatores que influenciam no desenvolvimento do raciocínio geográfico, no entanto, não se deve desconsiderá-los. Isso porque as estratégias pedagógicas dos professores de Geografia precisam ser ancoradas em instrumentos, desde salas de aulas com estrutura física satisfatória a equipamentos pedagógicos (Data Show, computadores, caixa de som).

Em contraponto ao enunciado, Cavalcanti (2010) diz que a representação social da escola é de muitos problemas, como: falta de recurso, má formação dos professores, indisciplinas e violência. Por outro lado, o professor deve perceber que o enfrentamento perante esses fatores não são por vias pontuais, pois existe uma lógica social de produção das condições apresentadas. Apesar disso tudo, o docente pode considerar o espaço escolar como uma via de resistência e de transformação social por meio da formação cognitiva dos alunos, como instrumento de emancipação humana.

Cavalcanti (2010, p. 2) reforça essa premissa quando diz que:

Quadro estrutural atual impõe limites à atuação e formação profissionais, o que não significa impossibilidade de resistência, podendo-se vincular essa resistência a projetos de formação dos alunos. Ao dar aulas para qualquer nível de ensino, o professor escolhe sua fala, seu discurso, define abordagens, enfoques, tempos de fala, tempos de silêncio, encaminha atividades, utiliza-se de recursos, que têm influência direta nos resultados dos processos de aprendizagem dos alunos (CAVALCANTI, 2010, p. 2).

Concorda-se com essa concepção da autora supracitada, pois, mesmo se deparando com todos os problemas sociais nas instituições escolares, o professor pode buscar alternativas em uma pedagogia da resistência. Dito isso, há muitas estratégias pedagógicas que são poderosas para se desenvolver o raciocínio geográfico junto aos alunos na Educação Básica. Dentre elas, podemos citar a metodologia da problematização, uso de tecnologia, fotografia, filmes, documentários, jornais, produção de maquetes, dentre outros.

### **Raciocínio geográfico na educação básica: uma dimensão do pensamento geográfico**

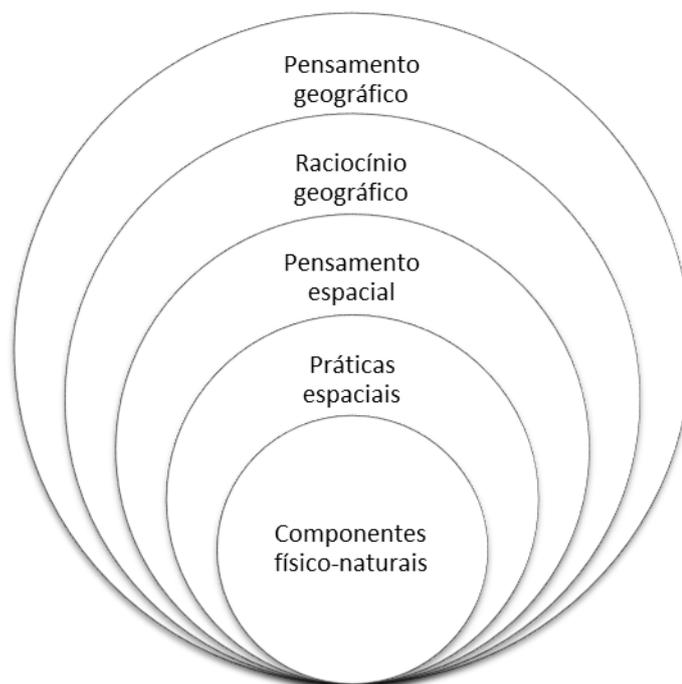
A Geografia na escola não é uma simplificação da Geografia acadêmica, mas é de construir conceitos e desenvolver o aluno para interpretar e atuar nas práticas espaciais. Os seus pesquisadores trazem uma multiplicidade de expressões quanto a sua função, como desenvolver um olhar espacial, raciocínio espacial, pensamento geoespacial, pensamento geográfico, pensamento espacial, raciocínio geográfico, para citar algumas (DUARTE, 2016).

Tais expressões não são sinônimas, cada uma tem um sentido e um grau de complexidade, e, portanto, está aberta a possibilidades de pesquisas, bem como de uso nas práticas educativas pelos professores de Geografia. Em confluência com esse pensamento, Cavalcanti (2019) diz que essas expressões representam aspectos diferentes, a própria autora considera que as utilizou como sinônimas, mas que hoje as

reconhece como dimensões díspares. Reconhecendo essas peculiaridades, a autora afirma que a função da Geografia na escola é desenvolver o pensamento geográfico junto ao aluno, que contempla as dimensões afetivas, social e intelectual. Dessas dimensões, o raciocínio geográfico se constitui por ser a intelectual, pois são operações mentais processadas nos cérebros dos alunos por meio da internalização de fundamentos conceituais do pensamento geográfico. A autora ratifica tal posicionamento quando afirma que “[...] o raciocínio geográfico é um modo de operar com esse pensamento. São raciocínios específicos articulados pelo pensamento geográfico” (CAVACANTI, 2019, p. 64).

Logo, o raciocínio geográfico são processos cognitivos realizados no cérebro humano operacionalizados por meio da apropriação do pensamento geográfico – conceitos (espaço, território, lugar, região, paisagem) e princípios lógicos (localização, delimitação, extensão, conexão, rede, escala, arranjo). Tal raciocínio se constitui um domínio cognitivo que amplia a capacidade dos sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem a interpretar e atuar em suas práticas espaciais de forma crítico-reflexiva. O seu desenvolvimento junto aos alunos, além de envolver saberes didático-pedagógicos e da psicologia do desenvolvimento, também precisa-se ancorar em saberes espaciais (LUZ NETO, 2019). Dessa forma, conforme mostra a figura 2 a seguir, o raciocínio geográfico é uma dimensão do pensamento geográfico, o qual contempla também saberes espaciais, práticas espaciais, bem como componentes físico-naturais.

**Figura 1:** raciocínio geográfico: uma dimensão do pensamento geográfico



**Fonte:** elaborado pelo autor.

Para Castellar (2019), o raciocínio geográfico é uma cognição que se constitui quando há a apropriação de conceitos, categorias e princípios lógicos da Geografia. Dessa forma, os conceitos como espaço, território, lugar, região, paisagem e os princípios lógicos como localização, delimitação, conexão, rede, escala, dentre outros, constituem o raciocinar geográfico. A inexistência de tais fundamentos geográficos,

---

mesmo sendo um professor de Geografia realizando uma prática educativa, não constituirá tal raciocínio.

A discussão sobre o raciocínio geográfico ainda não é consensual, mas o tema tem sido mais debatido por pesquisadores na área de ensino de Geografia, principalmente na dimensão cognitiva (ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014). Nesse sentido, está aberto um campo de possibilidades para se aprofundar na temática.

### **O desenvolvimento do raciocínio geográfico na aula do professor de Geografia**

A intenção desta seção é discutir as estratégias pedagógicas de um professor de Geografia da Educação Básica, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, no desenvolvimento do raciocínio geográfico junto aos alunos no segundo semestre de 2018. E, para isso, realizaram-se entrevistas, observações, registros fotográficos e anotações em um caderno de campo.

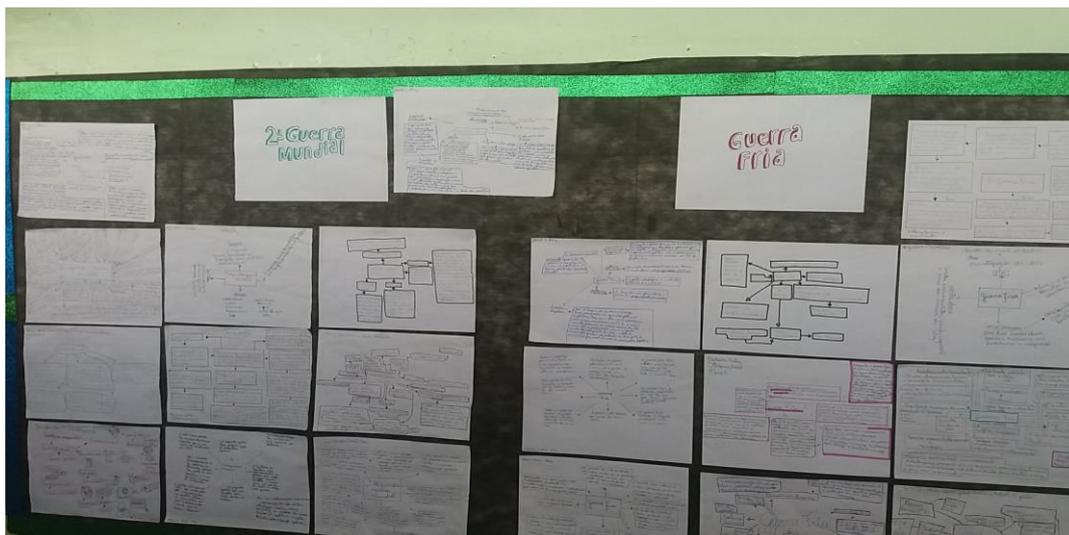
As entrevistas foram realizadas, uma no início da pesquisa para caracterizar o perfil do professor e outra no final com intuito de saber quais conceitos e princípios o docente se apropriava. Nesse sentido, elencaram-se elementos, como instituição formadora, tempo de atuação em sala de aula, motivos da escolha, razões de ser professor de Geografia e quais seriam os principais desafios apresentados na carreira docente. Já as observações foram orientadas por uma matriz conceitual baseando-se em Shulman (2014) e Moreira (2015). Sendo o primeiro com apropriação do conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo e o segundo, dos conceitos (espaço, paisagem, território ) e princípios lógicos (localização, delimitação, extensão, conexão, rede, escala, para citar alguns) da Geografia.

Foram realizadas observações em quatorze horas-aula entre julho e dezembro de 2018 em uma instituição pública de ensino na região administrativa do Gama, Distrito Federal. Utilizaram-se como suporte para a realização dessas observações o registro fotográfico e o registro no caderno de campo, neste se anotou: conteúdo, estratégias pedagógicas, conceitos e princípios lógicos.

Constatou-se que o perfil do professor da pesquisa se caracteriza por estar em um estágio da diversificação, por ter 23 anos de profissão. De acordo com Huberman (2000), esse estágio perpassa o período entre 07 e 25 anos na carreira, caracterizada pela vitalidade, empreendedorismo e sentimento de mais confiança na realização de suas atividades. Nesse sentido, o professor realizou as estratégias pedagógicas de forma confiante, exigindo dos estudantes maior envolvimento em momentos de dispersão.

Já as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor de Geografia foram: roda de conversa, pedagogia de projetos, resolução de exercícios, discussão oral, filmes, debate, vídeos, mapa conceitual, exposição oral. Dessas, conforme as figuras 1 e 2 e a luz do conceito do conhecimento pedagógico do conteúdo de Shulman (2014), que orienta para que o professor mobilize de forma articulada os conceitos da ciência, do pedagógico com as reais necessidades dos alunos, consideraram-se a roda de conversa e o mapa conceitual as estratégias que foram mais bem utilizadas pelo docente no desenvolvimento do raciocínio geográfico.

**Figura 1:** mapa conceitual



**Fonte:** arquivo do autor, 2018.

**Figura 2:** roda de conversa.



**Fonte:** arquivo do autor, 2018.

Nas demais observações, constatou-se nas aulas 1 e 2, que o conteúdo trabalhado foi globalização da economia, em que, na perspectiva do docente, o conteúdo globalização deve ser trabalhado por estratégias pedagógicas de vídeo e leitura, e utilizadas as referências conceituais do livro didático:

Quando trabalho globalização, por exemplo, eu acho primeiro um vídeo, porque o vídeo dá uma noção geral do que é a globalização. Um vídeo educativo, um vídeo que explique o que é a globalização. É importante fazer uma pesquisa, uma pesquisa. E também eu penso que tem que fazer muita leitura, se não fizer muita leitura para entender o contexto mundial, não vai entender o que é globalização (LUZ NETO, 2019).

Constatou-se que o professor 2 está preso aos conceitos dos livros didáticos e estuda por ele. Apesar de ser importante como um recurso pedagógico no ensino de Geografia, os fundamentos conceituais devem ser buscados nos teóricos que sustentam cientificamente o saber-geográfico, que na Educação Básica estruturam o raciocínio geográfico. Assim, de acordo com Castellar (2019), o não domínio dos conceitos e dos

---

princípios lógicos da Geografia significa um obstáculo epistemológico para desenvolver o raciocínio geográfico.

Observou-se nas aulas 1 e 2 que o docente no conteúdo de globalização lançou mão da estratégia pedagógica de leitura do livro didático e discussão sobre ele. Nem conceito ou princípio da Geografia foram utilizados. Assim, não houve o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Percebeu-se que, embora tenha havido a organização da sala em círculo e a tentativa de fazer um diálogo com o cotidiano dos alunos, tudo isso ficou mais na base da empiria. De acordo com Cavalcanti (2013), a mediação do professor de Geografia deve ser o confronto entre os conhecimentos cotidianos e espontâneos, mas que o objetivo é desenvolver o conhecimento científico no aluno e, portanto, não ficar somente na empiria.

As aulas 3 e 4 foram destinadas para o projeto *Cidadania: a importância do voto*. Foi possível observar o desenvolvimento do raciocínio geográfico. A estratégia pedagógica da pedagogia dos projetos utilizada pelo docente teve como intenção despertar o interesse dos alunos pelos assuntos políticos. Diante disso, os alunos foram organizados em grupos para produção dos trabalhos, com uso de várias linguagens como: desenho, poesia e paródia. Tais trabalhos foram apresentados no pátio da escola, em culminância com outras turmas, que também participaram da iniciativa do docente. Tal estratégia possibilitou o raciocínio geográfico, porque o docente se apropriou do conceito de território na perspectiva de relacionar as disputas políticas ao poder. Conceito que promoveu a visualização das mudanças na produção e organização do espaço geográfico, tanto no mundo como no Brasil.

As aulas 5 e 6 contemplaram o conteúdo da economia europeia. O docente disse que sempre trabalha usando mapas, identifica os países e faz relações entre eles. “Quando abordamos a Europa, é mais mapa que eu utilizo, para que eles relacionem os países, as capitais e façam relações. Em relação às apresentações de trabalho, eu sempre os coloco para apresentarem trabalhos em grupo (LUZ NETO, 2019)”. Sobre a abordagem dos conceitos e princípios da Geografia, ele disse que sempre utiliza a do material didático. Constatou-se o não desenvolvimento do raciocínio geográfico, pois nas observações dessas aulas, percebeu-se que o docente utilizou a estratégia pedagógica de resolução de exercício no livro didático. Não houve a mobilização dos conceitos, mas ocorreu o emprego dos princípios de localização e de delimitação. No entanto, esses não transitaram de maneira articulada aos aspectos didático-pedagógicos e aos contextos de interesse dos alunos. Como diz Shulman (2014), é necessário o professor mediar por meio do conhecimento pedagógico do conteúdo, constituído pelo conhecimento da disciplina, do didático-pedagógico e do contexto de interesse do aluno.

Evidenciou-se um discurso contraditório no diálogo com o docente nas aulas 5 e 6, pois no início da pesquisa tinha dito que tem dupla habilitação em História e Geografia, mas os alunos se interessariam mais pela Geografia, por se tratar de uma ciência mais atual. No entanto, no decorrer das observações das aulas nas quais houve momentos de indisciplina e de desinteresse dos alunos, o docente mudou de opinião, dizendo que os alunos gostam mais de História do que de Geografia. No entanto, o docente mostrou o desconhecimento em relação a essa situação apresentada em sala de aula nas disciplinas nas quais atua, História e Geografia. Isso porque tal desinteresse pelas ciências sociais, no contexto atual, está atrelado a dois vieses, um de natureza cultural e outro geopolítico.

No viés cultural, de acordo com Carretero (2005), tradicionalmente, a sociedade e a escola não têm dado a devida importância às disciplinas sociais como tem dado às disciplinas de ciências naturais, a matemática e linguagens. Dessa forma, há uma perspectiva nesta visão de mão dupla, pois a primeira diz respeito ao imaginário da

---

sociedade, país e até mesmo acadêmicos de que as ciências humanas são mais fáceis e, portanto, os alunos não devem dar uma atenção mais efetiva. Por outro lado, outro problema, de acordo com autor, é que há uma aproximação forte entre ciências sociais e ideologia. Assim, os agentes educativos, que comandam as ações para serem realizadas nos currículos, defendem que a ideologia determina o que deve ser ensinado. Dessa forma, dão menos relevância às disciplinas sociais, não as considerando como possibilitadoras no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

O outro viés é o de caráter neoliberal que, de acordo com Libâneo (2012) e Gaúdio et al (2017), tem influenciado as políticas públicas, em especial, dos países mais pobres, com maior força a partir de meados da década da de 1990. Neste contexto, merece destaque o encontro em Jomtiem, Tailândia, que estabelece diretrizes gerais elaboradas pelos países ricos, para implementação de políticas públicas educacionais em países pobres, em nações com menos poder de barganha na geoeconomia e política global.

As aulas 7 e 8 foram uma continuação do conteúdo sobre a Europa, nas quais o docente disse que as estratégias mais relevantes para se trabalhar seriam vídeo e leitura. Nas observações constatou-se na aula 7 leitura silenciosa do livro didático e na aula 8 resolução de exercício. Não houve apropriação dos conceitos, nem dos princípios geográficos e tampouco a articulação dos aspectos didático-pedagógicos ao interesse dos alunos. Assim sendo, não houve o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Castellar (2019) também reforça a ideia da necessidade do professor de Geografia na Educação Básica se apropriar dos conceitos e dos princípios lógicos da Geografia, pois são esses fundamentos epistemológicos que constituem o discurso geográfico. E tal discurso ainda se encontra em construção, pois os docentes, de acordo com autora, precisam continuar investindo na sua intelectualidade, mas eles se afastam após o término das licenciaturas, o que passa a ser um obstáculo epistemológico. Assim, a autora propõe que a perspectiva intelectual dos docentes seja estimulada, desde a formação inicial, para que os futuros docentes possam mobilizá-los, ao longo das práticas educativas.

[...] 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 (CASTELLAR, 2019, p. 18-20).

Nas aulas 9, 10, 11 e 12, presenciou-se o conteúdo da 2ª Guerra mundial, de acordo com o docente. As estratégias pedagógicas usadas foram júri-simulado e mapa conceitual. Nas observações das aulas 9 e 10, constatou-se que houve o desenvolvimento do raciocínio geográfico por meio da estratégia pedagógica do mapa conceitual.

Assim, o professor se apropriou do conceito de território para trabalhar os conflitos entre as nações. Os conflitos por poder, em pequenas ações do cotidiano podem gerar mudança na funcionalidade e nos conflitos de interesse, como, por exemplo, há locais no Gama que, durante o dia, funciona um comércio de mercadoria alimentícia sendo bastante movimentado. À noite, porém, é de domínio de consumidores de drogas ilícitas. Isso demonstra usos distintos do território e que há conflito pelo uso em horários diferentes. Além disso, houve a apropriação dos princípios de localização e conexão, uma vez que o professor fez inter-relação entre os

---

conflitos decorrentes de disputas comerciais e territoriais, entre as nações participantes do conflito, citando exemplos.

Já, nas aulas 11 e 12, não houve o desenvolvimento do raciocínio geográfico, pois o conteúdo da 2ª Guerra Mundial foi dado pelo filme *Até o Último Homem*, drama norte-americano. Apesar de esse ser adequado à temática, não houve planejamento de aula, com orientação aos conceitos basilares a serem discutidos, por meio da estratégia pedagógica do filme. Sendo assim, a aula serviu para distrair os alunos, mas não serviu para o desenvolvimento da cognição em Geografia.

Nas aulas 13 e 14 também não houve o desenvolvimento do raciocínio geográfico porque não teve aula, em virtude de ser folga garantida por abono de trabalho eleitoral do professor. Dessa forma, os alunos foram liberados mais cedo das atividades escolares.

Em síntese, constatou-se ao longo das quatorze horas-aula que as noções mais mobilizadas foram os conceitos espaço e território, os princípios de localização e a descrição. No entanto, mesmo reconhecendo o grande esforço em exercer a sua prática educativa, identificou-se por meio dos registros no diário de campo, o qual foram enumerados os conceitos (espaço, território, paisagem) e princípios lógicos (localização, delimitação, rede, conexão, escala, entre outros) necessários para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, que o docente na maior parte das quatorze horas-aulas não se apropriou dos conceitos e nem dos princípios lógicos, conforme indicam Castellar (2019), Moreira (2015), dentre outros. Sendo assim, teve dificuldade para a mobilização desses fundamentos e, conseqüentemente, sendo desafio para o desenvolvimento do raciocínio geográfico junto aos alunos. Tal resultado desta pesquisa está associado, apesar de outros fatores (condições na infraestrutura da escola, indisciplina dos alunos, dentre outros), principalmente à lacunas na formação desse docente, uma vez que o mesmo nos relatou na entrevista, que “toda formação deixa lacuna”. Além disso, o mesmo se formou em História e Geografia em outro contexto histórico-social na década de 1980, em que a discussão sobre o ensino de Geografia e o uso dos fundamentos acadêmicos da ciência geográfica, no processo de ensino-aprendizagem, ainda estavam se iniciando.

Cabe ressaltar que tais conceitos e princípios não devem ser ensinados separadamente ou que o professor mobilize todos em uma única aula, mas que, de acordo com o conteúdo, ele pode se utilizar desses para o desenvolvimento cognitivo no que diz respeito à instrumentalização dos alunos a interpretar e atuar nas práticas espaciais (PIRES, 2013).

Logo, a pesquisa mostrou que o raciocínio geográfico é um processo cognitivo que pode ser desenvolvido na escola pelo professor de Geografia. Para isso, faz-se necessário que os docentes mobilizem um conjunto de saberes como os do cotidiano, pedagógico e científico. No entanto, tais saberes no ensino de Geografia devem ser articulados e envolvidos com mais estratégias pedagógicas problematizadoras do cotidiano do aluno. E, principalmente, que se apropriem dos conceitos e dos princípios da Geografia, pois a análise do espaço é feita por outros campos de saberes, mas são os fundamentos teórico-metodológicos da ciência geográfica os elementos que caracterizam e diferenciam o raciocínio geográfico dos demais campos de saberes.

### **Considerações finais**

O mundo contemporâneo é caracterizado por diversas características, uma dessas, a globalização. Esse processo, apesar de não ser homogêneo mais por meio de uma política de expansão de projetos dos atores dominantes na produção do espaço, tem

---

promovido a intensificação da complexidade dos fenômenos espaciais. Nesse contexto, a Geografia Escolar, enquanto um dos componentes curriculares, tem um papel de instrumentalizar os alunos, tanto a compreenderem quanto atuarem diante das novas dinâmicas cada vez mais velozes nas práticas espaciais cotidianas por meio do desenvolvimento do raciocínio geográfico.

O raciocínio geográfico é um processo cognitivo que pode ser desenvolvido pelo professor de Geografia, quando este se utilizar de estratégias pedagógicas que possibilite o aluno a ter um papel ativo na construção de significados ancorando-se nos fundamentos teórico-metodológicos da ciência geográfica. Nesse sentido, o docente, na sua prática educativa, deve se apropriar e mobilizar os conceitos da Geografia (espaço, território, paisagem) e os princípios lógicos (localização, delimitação, escala, arranjo, delimitação, rede, conexão, arranjo).

Este trabalho constatou por meio de uma análise de quatorze horas-aulas de um professor de Geografia em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental que ele não se apropriou dos conceitos e nem dos princípios lógicos necessários ao desenvolvimento do raciocínio geográfico. Isso decorreu, dentre diversos fatores, principalmente a lacunas na formação deste docente. Diante disso, conclui-se que o professor de Geografia na Educação Básica deve se apropriar dos fundamentos geográficos, como os conceitos e princípios lógicos da Geografia. Estes, por outro lado, não devem ser ensinados isoladamente, como, por exemplo, território é apropriação do espaço mantido por relações de poder. E tampouco produzir conhecimentos acadêmicos com os seus alunos, pois a Geografia Escolar não tem função de formar mini geógrafo. Dessa forma, uma das dimensões da Geografia na escola é desenvolver o raciocínio geográfico junto aos alunos para instrumentalizá-los a interpretar e atuarem em suas práticas espaciais cotidianas.

Portanto, o raciocínio geográfico é uma cognição fundamental para o desenvolvimento dos alunos na Educação Básica, no que diz respeito à necessidade de atuar nas práticas espaciais cotidianas. Tal raciocínio contribui para o processo de emancipação dos sujeitos, que pode contribuir na produção, nas vivências e nas mais diversas atividades cotidianas desses sujeitos nas práticas espaciais do dia a dia.

## Referências

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona-Espanha, v.18, n.496 (03), pp 1-14, 2014.

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

CALLAI, Helena Copeti. **A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica**. In: MORAIS, E. M. B e MORAES, L. B. **Formação de professores: conteúdos e metodologias de ensino de Geografia**. Goiânia: Vieira, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: o ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa, 2019.

\_\_\_\_\_. **Geografia, escola e construção dos conhecimentos**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

\_\_\_\_\_. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais ... I seminário nacional: Currículo em movimento—Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, p.

1-13, 2010.

DUARTE, Ronaldo Goularte. **Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no Segundo Segmento do Ensino Fundamental**. 2016. 312 f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzellar. Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v.01, p.18-20, 2019.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores e problemas atuais. **Revista Internacional de formação de professores**, Itapetinga-SP, v.1, p.161-171, 2016.

GAUDIO, Rogata Soares Del. Ensino de Geografia e formação de professores: desafios e possibilidades na contemporaneidade. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al (Orgs). **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na sala de aula**. Belo Horizonte: IGC, 2017.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. 25.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto, 2000.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. **O desenvolvimento do raciocínio geográfico na aula de Geografia: desafios e possibilidades do professor**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.13-28, 2012.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

PIRES, Lucineide Mendes; ALVES, Adriana Olivia. Revisitando os conceitos geográficos. In. SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes (Org.). **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2013.

PONTUSKA, Níbia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.