



UMA DIDÁTICA DA GEOGRAFIA PARA A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO NA AULA EXPOSITIVA¹

DIDACTICS OF GEOGRAPHY FOR THE CONSTRUCTION OF GEOGRAPHICAL THINKING IN THE EXPOSITORY CLASS

UNA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO GEOGRÁFICO EN LA CLASE EXPOSITIVA

Lidiane Bezerra Oliveira

Instituto Federal do Piauí, José de Freitas, Piauí, Brasil
lidianeoliveira@ifpi.edu.br

Resumo: Este artigo objetiva evidenciar a ideia de que há uma didática específica para ensinar Geografia na escola, a qual encaminha os educandos para a construção de uma forma de pensamento específico, denominado de pensamento geográfico. Para isso, apresenta-se, primeiramente, uma discussão do ponto de vista teórico sobre as características que compõem a didática da Geografia, na perspectiva de construção do pensamento geográfico na aula expositiva. Em seguida, realiza-se uma análise da prática docente, buscando visualizar as características da didática da Geografia nas aulas expositivas desenvolvidas pelos professores. A investigação mostrou que ainda é necessário potencializar os conhecimentos sobre a didática da Geografia para que haja maior autonomia e participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Porém, de forma geral, aportes teóricos e práticos que fundamentam a presente pesquisa direcionam para uma forma específica de ensinar, qual seja a didática da Geografia, a qual é norteadada pela elaboração dos conceitos elementares, dos raciocínios geográficos e desenvolvimento do pensamento geográfico, utilizando, para tanto, o método geográfico, que suscitará uma forma de ver a espacialidade e o desenvolvimento de funções mentais capazes de fazer os educandos conceberem mais uma forma de pensar sobre a realidade.

Palavras-chave: ensino de geografia, didática da geografia, aula expositiva, pensamento geográfico.

¹ O presente artigo foi elaborado a partir da tese “A aula expositiva de Geografia: caminhos possíveis para a construção do pensamento geográfico na escola”, defendida por esta autora (OLIVEIRA, 2022). Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12375>. Acesso em: 20 mar. 2023.



Abstract: This paper offers a discussion of the idea that there is a specific didactic to teach Geography at school and that directs students towards the construction of a specific way of thinking, called geographical thinking. It has presented first a discussion from a theoretical point of view on the characteristics that are part of the didactics of Geography from the perspective of the construction of geographic thinking in the expository class. Then, it was analyzed the teaching practice, seeking to visualize the characteristics of the didactics of Geography in the lectures developed by the teachers. The investigation showed that it is necessary to enhance the knowledge about didactics of Geography to more autonomy and participation of students in the learning process. However, widely, theoretical and practical contributions that ground this research direct to a specific way of teaching, whatever the didactics of Geography, supported by the elaboration of elementary concepts, geographical reasoning and the development of geographical thinking, using, therefore, the geographical method, which will raise a way of seeing spatiality and the development of mental functions capable to lead students conceive another way to think the reality.

Keywords: geography teaching. Didactics of geography. Expository class. Geographical thinking.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo resaltar la idea de que existe una didáctica específica para enseñar Geografía en la escuela que dirige a los estudiantes hacia la construcción de una forma específica de pensar, denominada pensamiento geográfico. Para ello, presenta, en primer lugar, una discusión desde el punto de vista teórico sobre las características que componen la didáctica de la Geografía, en la perspectiva de la construcción del pensamiento geográfico en la clase expositiva. Luego, se realiza un análisis de la práctica docente, buscando visualizar las características de la didáctica de la Geografía en las clases magistrales desarrolladas por los docentes. La investigación arrojó que aún es necesario potenciar los conocimientos sobre didáctica de la Geografía para que haya mayor autonomía y participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, en general, los aportes teóricos y prácticos que fundamentan la presente investigación se dirigen a una forma específica de enseñanza, que es la didáctica de la Geografía, la cual se orienta por la elaboración de conceptos elementales, el razonamiento geográfico y el desarrollo del pensamiento geográfico, utilizando, por tanto, el método geográfico, que planteará una forma de ver la espacialidad y el desarrollo de funciones mentales capaces de hacer que los alumnos conciban otra forma de pensar la realidad.

Palabras clave: enseñanza de la geografía, didáctica de la geografía, clase expositiva, pensamiento geográfico.

Introdução

A aula pode ser considerada uma sistematização coletiva do conhecimento que ocorre a partir da interação entre o professor e os alunos, sendo estes sujeitos ativos nesse processo. De forma específica, para uma aula ser considerada geográfica, deve levar em conta algumas características peculiares, como localização espacial, distribuição, conexão, distância, delimitação e escalarização dos fenômenos.

Entretanto, é necessário que tais características sejam analisadas durante a aula expositiva, de modo que oportunize aos alunos perceberem que o fenômeno espacial evidenciado pelo professor durante a explicação dos conteúdos faz parte do mundo real em que vivem, possibilitando que esses sujeitos possam construir um movimento dialético sobre a ideia do senso comum para o concreto (real), retornando, posteriormente, para a ideia em forma de conceito.

À vista disso, busca-se esclarecer neste texto a ideia de que há uma didática específica para ensinar Geografia na escola, a qual encaminha os educandos para a construção de uma forma de pensamento específico, denominado de pensamento geográfico. Almeja-se, ainda, fazer uma análise da prática docente, com o intuito de verificar as características da didática da Geografia nas aulas dos professores pesquisados.

Este escrito possui base teórico-conceitual sob os seguintes eixos e respectivos autores: 1) ciência geográfica (SANTOS, 2014; RAFFESTIN, 1993; MOREIRA, 2011, 2014, 2017; SPOSITO, 2004; GONZÁLEZ, 2016); 2) teoria da aprendizagem e didática (DAVYDOV, 1986; LIBÂNEO, 2004, 2009; 3) ensino de Geografia (CAVALCANTI, 2013a, 2019; SILVA; ASCENÇÃO; VALADÃO, 2018; COPPATI, 2019).

Do ponto de vista metodológico, a presente pesquisa desenvolve-se mediante abordagem qualitativa, já que a aula, enquanto espaço de construção do conhecimento, repleto de relações entre seus sujeitos, pode ser melhor entendida a partir de uma análise mais interpretativa e mais próxima entre investigador e objeto de estudo.

Fundamentada em Triviños (2012), essa pesquisa possui aspecto crítico-participativo com visão dialética da realidade social, visando a compreender, de forma geral, quais são os elementos que constituem e identificam os aspectos que caracterizam a didática da Geografia na aula expositiva.

Isso posto, para a escrita deste artigo, consideraram-se as etapas metodológicas seguidas originalmente na pesquisa da tese: 1) levantamento bibliográfico a partir da leitura e

do estudo de textos relacionados com o tema da pesquisa; 2) pesquisa de campo para levantamento de dados; 3) análise dos dados coletados.

Destarte, em função dos objetivos evidenciados, este texto compõe-se, além desta introdução, de uma seção teórica; uma seção que apresenta os percursos metodológicos da pesquisa; uma seção de análise da prática docente; e, por fim, as considerações finais.

Bases teórico-metodológicas para a didática da Geografia e desenvolvimento do pensamento geográfico

O pensamento geográfico caracteriza-se por encaminhar a compreensão de diversos atributos próprios do espaço geográfico, tais como: escala; informação geográfica (trabalho de campo, estatística, cartografia); processos territoriais (físicos e humanos); interação entre sociedade e meio ambiente; paisagem; sistemas territoriais; mudanças globais; desenvolvimento sustentável; interdependência; diversidade (GONZÁLEZ, 2016).

Nesse sentido, compreende-se que esse tipo de pensamento só é possível de ser desenvolvido na escola, tendo em vista que para se compreender tais fenômenos, é necessária uma análise mais profunda (teórica) que supere a simplicidade da visualização empírica.

A propósito, González (2016) define que o pensamento geográfico se fundamenta tanto nas relações topológicas e nos atributos próprios da análise espacial quanto no enfoque da Geografia enquanto disciplina científica, que permite aprender um conhecimento sistematizado, ou seja, o conhecimento geográfico.

Desse modo, atina-se que o pensamento geográfico ocorre por meio da construção de conceitos. Nesse âmbito, paisagem, espaço, território, região e lugar são as categorias que fundamentam o discurso geográfico, diante das quais os princípios lógicos de conotação cartográfica são imprescindíveis para entendê-las. Portanto, o desenvolvimento do pensamento geográfico está pautado nas categorias e nos conceitos geográficos, bem como nas habilidades espaciais para pensar a realidade a partir do olhar geográfico.

A esse respeito, Coppati (2019) corrobora que o pensamento geográfico auxilia na construção de ideias, reflexões e teorizações sobre o homem e suas relações espaciais, as quais correspondem às ações e transformações do espaço, que ocorrem de forma comunitária. Logo, a construção de ideias, reflexões e teorizações não se desenvolve empiricamente, em contato direto com os fenômenos. Tais reflexões e teorizações ocorrem, principalmente, na escola, mediante o desenvolvimento do pensamento teórico, sob a orientação do professor. Porém, é válido lembrar que o conhecimento empírico é o ponto de partida para o desenvolvimento do conhecimento teórico da mesma realidade.

O raciocínio configura-se como uma das funções mentais que operam o pensamento dos indivíduos. Para o desenvolvimento do pensamento geográfico, é necessário o desenvolvimento de raciocínios específicos da Geografia, a exemplo de: localizar; fazer conexões; ordenar os objetos, entre outros.

Contudo, por meio do raciocínio geográfico desenvolvido nas aulas de Geografia, é possível que se forme um tipo de pensamento específico que pode permitir ao educando encaminhar suas ações no cotidiano de forma consciente e com maior comprometimento social. Ressalta-se, por oportuno, que para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, os raciocínios espaciais são imprescindíveis.

Com fundamento em Silva, Ascenção e Valadão (2018, p. 74), “[...] através deste exercício intelectual – o Raciocínio Geográfico – são produzidas compreensões relativas à espacialidade dos fenômenos”. Para os referidos autores, a análise do espaço ocorre por intermédio das perguntas *onde? O que? Como?*, que poderão levar o aluno a compreender a atuação de certo fenômeno sobre o espaço, e vice-versa. É com esse exercício intelectual que o raciocínio geográfico permite a compreensão da relação espaço-fenômeno, a qual contribui para o desenvolvimento do pensamento geográfico.

A Teoria do Ensino Desenvolvimental, elaborada por Davydov (1986), pode ser reputada como uma das bases fundamentais para o desenvolvimento do pensamento geográfico, pois oferece as particularidades epistemológicas e metodológicas das ciências, demonstrando a relevância de considerar a relação entre a didática e a epistemologia das disciplinas escolares, ao fazer uma ligação entre a didática e a lógica científica da disciplina – que, nesse caso, corresponde à Geografia.

Davydov (1986) baseou sua teoria, sobretudo, na crítica à limitação de um ensino ancorado na formação de um pensamento meramente descritivo e classificatório. Nessa lógica, sugere que o pensamento teórico-científico se caracterize como uma forma importante de ensinar que recorre ao método de ascensão do abstrato ao concreto, e da dialética que, por sua vez, busca desvelar a essência, a origem e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento como caminho para a construção dos conceitos. Por conseguinte, ao tempo que constrói conceitos, desenvolve procedimentos lógicos do pensamento que, a partir da generalização, podem ser aplicados em diversas áreas do processo de aprendizagem.

Então, ensinar com o objetivo de desenvolver o pensamento teórico-científico cria a necessidade de que os alunos participem efetivamente da atividade de aprendizagem, cujo objetivo principal é o desenvolvimento mental do estudante (LIBÂNEO, 2009).

Seguindo essa perspectiva, fica claro que o conteúdo da atividade de aprendizagem é o conhecimento teórico-científico, que vem a ser o resultado da relação entre os conteúdos e as ações mentais correspondentes. À vista disso, é meritório considerar a epistemologia da ciência (nesse caso, a geográfica), seus métodos de investigação e a formação de seus conteúdos presentes historicamente na sociedade e na atividade de aprendizagem.

Portanto, é possível superar o conhecimento empírico e descritivo dos espaços em direção a um conhecimento teórico-científico. Esse último, segundo Davidov (1986), tem o papel de desenvolvimento da mente humana, de modo que ocorre de forma aberta e se torna objeto de discussão, de análise consciente, orientada a objetivos idealizados por parte da sociedade.

Para o autor supramencionado, não se trata apenas de absorver um conhecimento em específico, mas que o desenvolvimento do conhecimento teórico é também o desenvolvimento do pensamento do sujeito, que ocorre ao se desvelar a essência dos objetos. Dessa forma, há um processo mental que se inicia a partir da percepção do objeto concreto de forma sensorial, passa pelo abstrato imaginável e, em seguida, volta ao concreto, porém, em forma de concreto pensado (conceito). O processo de desenvolvimento do pensamento teórico, tal como descrito previamente, ocorre mediado por ações didáticas do professor durante as aulas, e estas, fundamentadas pelo arcabouço teórico e metodológico da ciência geográfica, definindo, assim, a didática da disciplina.

Com base no desenvolvimento teórico dessa ciência, e fundamentado em seu “*corpus teórico*”, estabelecido ao longo do processo de sistematização, define-se que tal arcabouço teórico se configura composto por conceitos e categorias (espaço, região, paisagem, território, lugar, sociedade, natureza, rede, entre outros) que, historicamente, sobressaem-se em momentos distintos, em consonância com o movimento que ocorre na realidade (SPOSITO, 2004).

O destaque aos conceitos está relacionado à sua função no processo de análise do fenômeno, daí porque o tipo de método que se usa para encaminhar essa análise tem grande influência em como o sujeito percebe a espacialidade. Moreira (2017, p. 158) apresenta um exemplo desse movimento: o susodito autor ressalta que, em 1950, a realidade era vista a partir de uma paisagem quase que estática – nesse caso, a categoria *região* era quem pautava a leitura geográfica – “a região é a forma de organização do espaço que tem como característica principal a demarcação territorial como limites rigorosamente precisos”.

Nesse cenário, com o desenvolvimento das indústrias, dos meios de transporte e da comunicação, houve uma aceleração na movimentação de objetos e pessoas em diversas

escalas, nascendo a globalização e, com ela, a sociedade em rede. A característica dessa sociedade é a mobilidade territorial.

Cumprido deixar claro que a questão aqui não é a sobreposição de um conceito ao outro, mas qual ou quais deles melhor encaminham o olhar sobre a espacialidade, de acordo com o método utilizado naquele período. Dessa forma, compreende-se que, para a assimilação dos conhecimentos de Geografia, são necessários elementos específicos da ciência que são de grande relevância. Ei-los: o arcabouço teórico (categorias, conceitos e princípios lógicos da geografia) e o método geográfico. Além dos elementos específicos, pode-se elencar também a linguagem como elemento relevante, pois é por meio dela que se revelam os elementos anteriores.

Esses elementos são a base fundamental para o ensino de Geografia na escola. O ensino desse conhecimento, consoante Cavalcanti (2019, p. 82), constitui-se em propiciar a apreensão de “[...] instrumentos simbólicos a serem acionados na relação/mediação do sujeito com o mundo”.

A supracitada autora manifesta que há uma espacialidade que deve ser reconhecida e analisada. Logo, o “objetivo é ensinar por meio dos conteúdos, um modo de pensar a realidade, um pensamento teórico-conceitual sobre essa realidade” (CAVALCANTI, 2019, p. 82).

Nesse sentido, os conceitos e as categorias da ciência geográfica são apresentados aos alunos em forma de conteúdos que farão o papel de mediar a essência dos fenômenos da vida real com a formação do pensamento desses sujeitos sobre ela. Assim, por meio de elementos como imaginação, análises, reflexões, raciocínios, entre outras funções mentais, os alunos podem ser capazes de desenvolver uma forma de pensar o mundo a partir da espacialidade – denominada de *pensamento geográfico*.

A Teoria do Ensino Desenvolvimental, referida anteriormente, define que os conteúdos desenvolvidos na escola encaminham para a formação da consciência e do pensamento durante o processo de assimilação dos conteúdos, pois além dos conhecimentos, estão desenvolvendo práticas e atitudes.

Por intermédio da assimilação dos conteúdos de Geografia, o aluno consegue elevar o nível de conhecimento dos fenômenos do mundo real, passando a ver a realidade de forma ordenada, tendo a possibilidade de desvendar as conexões entre os elementos – as quais não são possíveis de se perceber empiricamente. Ademais, o aprendente poderá assimilar o que determina tal ordem.

Utilizando como apoio a Teoria do Ensino Desenvolvimental e a formação do pensamento teórico, aqui será considerada a ideia de representação de mundo em Geografia desenvolvida por Moreira (2011).

Pondera-se, pois, que é possível associar a forma de ver e pensar o mundo desenvolvido pelo referido autor com a formação do pensamento teórico de Davydov (1986). Ao empregar as categorias geográficas, Moreira (2011) afirma que a Geografia representa o mundo relacionando imagem e fala por meio da categoria *paisagem*. Para produzir essa forma de representação, o supracitado autor concebe o mundo como espaço, ou seja, o espaço geográfico como categoria de análise. Não obstante, para essa transição, é necessário mobilizar uma categoria intermediária, que é o *território*.

Em consonância com o referido autor, “ver e pensar” é como se pode resumir o método em Geografia. A análise de dado objeto/fato/fenômeno inicia-se com a descrição do visível da paisagem (campo sensível) para a compreensão da estrutura invisível do espaço (campo intelectual). Esse processo é mediado pela categoria *território*, que leva ao desvelamento das características mais específicas (recorte, relações e conexões). Nesse sentido, o espaço volta a representar a paisagem antes descrita, porém, com a superação da descrição aparente para a revelação de sua essência.

Todavia, denota-se que o método apresentado por Moreira (2014) se assemelha à forma como Davydov (1986) encaminha a formação do pensamento teórico, conforme descrito anteriormente. Por esse ângulo, compreende-se que o método geográfico apresentado por Moreira (2014) contribui para a formação do pensamento geográfico.

Para Moreira (2014), a escola possui um papel bastante relevante na apreensão das propriedades específicas do olhar geográfico, pois ao aliar categorias, conceitos e princípios lógicos da Geografia, a partir dos conteúdos escolares com uma estrutura metodológica, suscita uma atitude de consciência perante os acontecimentos do mundo.

O processo de formação dos conceitos na atividade de aprendizagem, baseado na teoria desenvolvida por Davydov (1986), fortalece a ideia de desenvolvimento dos conhecimentos geográficos a partir da construção de definições próprias dessa ciência.

Na acepção de Cavalcanti (2013a), a produção de conhecimentos geográficos adquiridos na escola ocorre graças à mediação dos conteúdos geográficos. Dessa forma, os alunos são levados a pensar por um modo específico, mediante a formação de conceitos, sendo que, para isso, é necessário o estímulo de diversas funções mentais e raciocínios próprios da lógica do pensamento geográfico.

Outrossim, Cavalcanti (2013a) aponta que a Geografia escolar deve apresentar aspectos de diferentes lugares aos alunos, apoiados em diferentes sistematizações, de modo que eles possam compreender o mundo de forma particular. Assim, essa autora reconhece a necessidade de a Geografia apresentar algumas questões aos sujeitos, “a partir de interrogações ao objeto (fato, fenômeno, processo): onde? Por que nesse lugar? Como é esse lugar? Ou seja, refere-se à localização e ao movimento que dá sentido a essa localização” (CAVALCANTI, 2013a, p. 380).

Tendo isso em vista, a Geografia cria uma forma autônoma de analisar os fenômenos com um plano de questões próprio, ou seja, delimita o seu domínio epistemológico enquanto disciplina. Questões como essas encaminham o raciocínio do aluno, proporcionando-lhe formular o próprio pensamento a respeito dos fenômenos.

Esse processo somente é possível de ocorrer na escola se mediado por conceitos/conteúdos e estratégias elaboradas pelo professor. Isso posto, é necessário relembrar que, para Davydov (1986), as ações mentais necessitam de tarefas cognitivas com base em problemas, fortalecendo a ideia de que a busca pela resolução desses questionamentos leva os alunos a assimilarem os conteúdos e, ao mesmo tempo, desenvolverem funções mentais, tais como: imaginação, memória, raciocínio, análise, reflexão, entre outras. Uma vez desenvolvidas essas habilidades, o aluno seria capaz de resolver outros problemas ou analisar outros fenômenos de forma autônoma.

Para pensar a realidade a partir da Geografia, importa considerar princípios norteadores e conceitos elementares. Aqueles são os princípios lógicos da Geografia, os quais são possíveis de serem trabalhados na escola como fundamentos estruturantes dos conceitos/conteúdos que medeiam o processo de formação do pensamento. Eles constituem a base fundamental dos conceitos elementares no processo de abstração paisagem-espço. Os princípios lógicos são: localização, distribuição, conectividade, distância, limite e escala. De acordo com Moreira (2014), eles contam com conotação cartográfica e possuem grande relevância ao discurso geográfico enquanto uma das linguagens adotadas pela Geografia.

Tais princípios contribuem para a resolução da primeira pergunta geográfica apontada por Cavalcanti (2013a): – “onde?” – que objetiva, nomeadamente, localizar o objeto/fato/fenômeno no espaço. Coadunando Moreira (2011, p. 116-117), para perceber um fenômeno a partir da dimensão geográfica, deve-se, primeiramente, “[...] localizar, distribuir, conectar, medir a distância, delimitar a extensão e verificar a escala de sua manifestação na paisagem”.

Quando esses princípios são aplicados para a leitura de um dado território, o processo inicia-se pela passagem da sensibilidade para a inteligência, ou seja, ao observar a paisagem, é possível realizar o recorte territorial para conhecer as conexões e os processos que caracterizam os fenômenos de determinado lugar, podendo conceber a organização do espaço. Desse modo, vê-se a paisagem além da aparência, percebendo-a em sua essência.

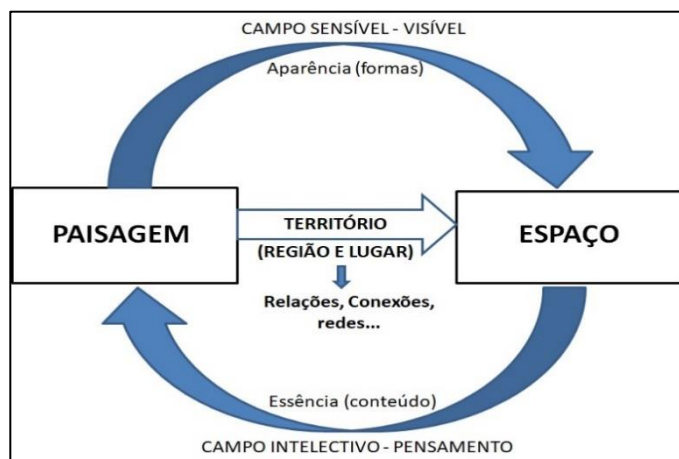
Nesse sentido, compreende-se que paisagem, território e espaço são as categorias de base no método geográfico. No entanto, à medida que os princípios lógicos se manifestam em cada uma delas, originam novas subcategorias. Ao se manifestarem no território, promovem as noções de região, lugar e rede; e ao manifestarem-se na paisagem, os princípios aparecem na forma de arranjo e configuração.

Os princípios lógicos trazem à tona os conceitos e as categorias que fundamentam o discurso geográfico e que, na escola, estão presentes por meio de conteúdos definidos nos documentos oficiais e nos livros didáticos. Porém, a forma como esses conteúdos são trabalhados nas aulas de Geografia interfere no processo de assimilação pelos alunos, considerando que o processo de ensino corresponde à construção de raciocínios que contribuam para que os alunos formulem o pensamento teórico. Por isso, tais conteúdos se tornam mediadores da realidade no pensamento dos estudantes, e não somente material de transmissão e memorização.

Tendo isso em vista, nos tempos atuais, consideram-se de maior relevância as metodologias que propõem aos alunos desenvolver competências e habilidades capazes de operar o próprio pensamento deles. A segunda e a terceira questão geográfica proposta por Cavalcanti (2013a), “Por que nesse lugar?” e “Como é esse lugar?”, podem encaminhar o trabalho com os conteúdos geográficos nas aulas. Tal trabalho colabora com o propósito de fazer com que esses estudantes, ao desvelarem a essência dos fenômenos, possam agir mais conscientemente diante da realidade. Dessa maneira, contribui para que conheçam, principalmente, as características e as causas da trama locacional dos fenômenos no espaço geográfico, e os seus efeitos em diversas escalas.

Na Figura 1, ilustra-se de forma geral como se concebe o conceito de espaço a partir do método geográfico.

Figura 1 – Conceitos estruturantes do pensamento geográfico



Fonte: adaptado de Moreira (2011).

O processo representado na Figura 1 segue a ideia de formação do pensamento teórico na Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov, ou seja, a ascensão do abstrato ao concreto. Para o supracitado autor, inicialmente, análise e síntese encontram-se em unidade, isto é, durante a ascensão do abstrato ao concreto (síntese), também ocorrem processos de análise que separam abstrações importantes no movimento do pensamento concreto. Contudo, por meio da análise, é possível conceber a essência dos objetos ou fenômenos alcançando a generalização.

Na acepção de Libâneo (2004, p. 16), “o que se constata nestes princípios é, obviamente, uma clara alusão ao movimento que *vai do geral para o particular*, encetado pelo pensamento conforme a lógica dialética e uma similaridade com o método genérico”.

Em consonância com o referido autor, o processo de análise na construção do conceito parte do geral (fenômeno em sua totalidade) ao particular (redução do fenômeno) para, então, conceber a singularidade de sua base universal. Ao aplicar o processo de generalização no método geográfico presente na Figura 1, depreende-se que a paisagem representa o real em sua totalidade, e que a mediação do território (região ou lugar) significa o recorte espacial para a análise do fenômeno.

É por intermédio desse recorte que se torna possível conceber o efeito do fenômeno por meio de relações, conexões e processos. Desse modo, é possível estabelecer uma ordem espacial que está intimamente relacionada à sua totalidade, elevando o concreto (paisagem), inicialmente dado a um concreto pensado (conceito). Com isso, a paisagem passa a ser vista pela sua configuração e pelo conjunto das formas, ou seja, pelos arranjos espaciais. Portanto, os conceitos são a forma histórico-social dos fenômenos pelo ponto de vista da Geografia. Logo, são meios de ascensão do abstrato ao concreto.

Entrementes, reputa-se que para desenvolver tal pensamento, são necessárias operações mentais realizadas pelo aluno entre as informações adquiridas no meio cultural e o conhecimento específico da Geografia, mediado pelas categorias e pelos conceitos. Cavalcanti (2013a, p. 388) aponta que “[...] os conceitos são, assim, ferramentas culturais que representam mentalmente um objeto; são conhecimentos que generalizam as experiências, que permitem fazer deduções particulares, de situações concretas; são modos de operar o pensamento”.

A partir do momento que tomam consciência sobre os novos conceitos construídos por meio dos raciocínios elaborados durante as aulas, os alunos serão capazes de visualizar as relações que determinam os padrões de organização espacial, fazendo uma leitura mais crítica da realidade, mediante os problemas socioespaciais. Então, acredita-se que ao desenvolver o pensamento geográfico nas aulas de Geografia, o aluno passa a ter mais uma possibilidade de ver o mundo e pensar sobre suas relações e responsabilidades sobre esse espaço.

A seguir, realiza-se uma análise da prática docente considerando a aula expositiva como espaço/tempo destinado à realização de atividades de estudo que objetivam o desenvolvimento do pensamento teórico. Na oportunidade, promove-se uma caracterização de como os professores estimulam os processos cognitivos a partir do método geográfico, contribuindo para que os estudantes possam pensar geograficamente.

Todavia, para compreender tal prática, a princípio, faz-se de forma sintética uma apresentação de como ocorreu a coleta, o tratamento, a análise e a interpretação dos dados levantados.

Trajectoria metodológica de análise das aulas expositivas

A pesquisa de campo ocorreu em três escolas públicas da cidade de Floriano – PI, sendo que, para esta investigação, foram selecionados três professores do ensino médio. A observação não participante foi a técnica utilizada, e ocorreu no período entre 25 de março a 26 de junho de 2019. Nesse ínterim, observaram-se 33 aulas no total, as quais foram gravadas em áudio, além de acompanhamento de um roteiro de observação que compunha aspectos relevantes da aula expositiva de Geografia.

Após a coleta dos dados, cumpriu-se a análise, que se realizou fundamentada na teoria da análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (1977), em cuja tese propõe que o tratamento dos dados coletados ocorra em três fases: a pré-análise, que se constituiu da organização dos dados coletados; a exploração do material, quando os dados foram codificados, ou seja, os

dados brutos foram transformados em uma representação do conteúdo, tendo sido classificados segundo o processo de categorização, de acordo com critérios predefinidos. No caso desta investigação, os materiais coletados foram os áudios das aulas, os roteiros das observações, os *slides* utilizados pelos professores e os trechos dos livros didáticos. Finalmente, a inferência e a interpretação compuseram a terceira fase da análise dos dados coletados em face da teoria discutida nas seções anteriores.

A etapa da categorização (segunda fase), neste trabalho, foi realizada com o auxílio do *software Nvivo*, disponível para a análise de dados qualitativos e criado para trabalhar com dados não estruturados. No primeiro momento desta etapa, empreendeu-se a importação dos dados coletados para o *software*. Com os arquivos inseridos no sistema, passou-se à criação da árvore hierárquica das categorias, composta pelas categorias definidas ao longo do desenvolvimento do referencial teórico deste trabalho. Após a árvore de categorias elaborada, deu-se início ao processo de indexação de trechos dos textos dos dados coletados, os quais foram distribuídos nas categorias referentes, isto é, relacionaram-se os trechos de textos, as fotografias e os trechos dos áudios das aulas a cada categoria relacionada. Assim, esse processo gerou a frequência de referência à categoria.

A partir dessa sistematização, empregaram-se dados de quantidade de referências das categorias e subcategorias para a elaboração de gráficos, os quais subsidiaram, de forma geral, a discussão na seção de análise realizada adiante. De forma mais específica, a categorização favoreceu a seleção de trechos das aulas dos professores para usar como exemplos da ocorrência de fatos relacionados a cada categoria.

Outro recurso do *software* utilizado foi a exploração dos dados por matrizes de codificação. Esse recurso possibilita o cruzamento entre duas ou mais categorias, gerando uma tabela com o resultado da frequência de manifestação em ambas. O resultado pode ser igualmente visualizado em forma de gráfico, que é gerado a partir dos dados organizados nessa tabela, representando, assim, a quantidade de referências em ambas as codificações selecionadas.

O uso do *software* viabilizou a geração de tabelas e gráficos que contribuíram de forma significativa para a terceira fase da análise de conteúdo, realizada na seção seguinte, composta da inferência e interpretação dos dados coletados.

Por uma didática da Geografia na prática docente

Para auxiliar a reflexão da prática docente, optou-se por usar a Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov (1986), o método geográfico desenvolvido por Moreira (2011) e as perguntas-chave para a análise geográfica elaboradas por Cavalcanti (2013a), como debatidos outrora, a fim de alicerçar as análises dos dados coletados na observação das aulas expositivas dos professores² investigados.

Pondera-se, com base nessa perspectiva, que a aula expositiva de Geografia contém características que são específicas e marcam a sua identidade, tais como os princípios lógicos espaciais, os conceitos e o método geográfico, que conduzem a análise geográfica dos fenômenos com vistas a desenvolver o raciocínio geográfico.

Intentando verificar essas características na prática docente, observou-se, durante a pesquisa de campo, a relevante presença dos seguintes elementos para verificar a realização da análise geográfica nas aulas dos professores participantes: o discurso geográfico – princípios lógicos espaciais (localização, distribuição, distância, extensão, escala e posição); e os conceitos geográficos (paisagem, território, lugar, região, rede e espaço), instrumentalizados pelos raciocínios operacionais (argumentação, compreensão, descrição, explicação, imaginação, memorização, observação, representação, significação e síntese)³.

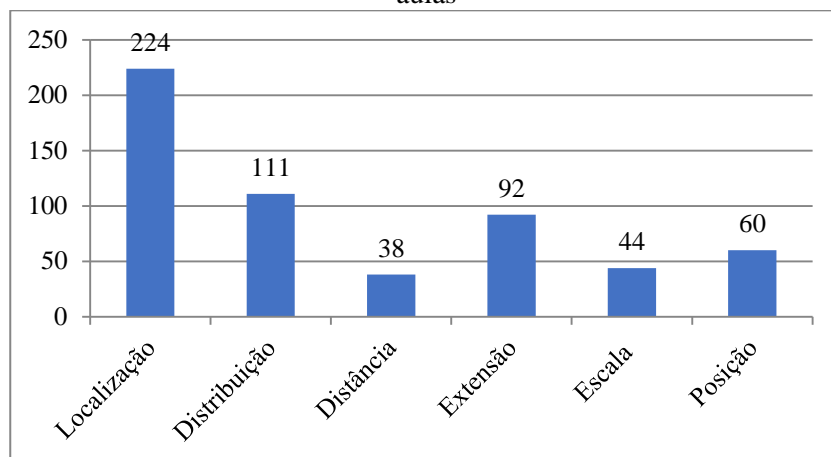
A análise das informações coletadas na prática docente trata, inicialmente, da presença dos princípios lógicos espaciais na execução das aulas, considerados por Cavalcanti (2019) como raciocínios geográficos relevantes para a compreensão da espacialização dos fenômenos. Na Figura 2, apresenta-se no gráfico a frequência da manifestação de tais princípios no decorrer das aulas dos professores.

De acordo com os dados a seguir, é possível depreender que todos os princípios lógicos espaciais foram contemplados nas aulas observadas. Esse fato é relevante porque reafirma esses achados como elementos basilares do método geográfico e, conseqüentemente, do discurso geográfico. Identificou-se que a localização (224 vezes), distribuição (111 vezes) e extensão (92 vezes) ocorreram com maior frequência, demonstrando que para compreender a ocorrência dos fenômenos, foi preciso localizá-lo no espaço/tempo, perceber sua distribuição e dimensão em tal espaço.

² Ressalta-se que para este recorte, usou-se como exemplos as aulas de duas das professoras pesquisadas, embora nos dados dos gráficos, estejam presentes a indexação e frequência de todos os professores da investigação.

³ CAVALCANTI (2019).

Figura 2 – Frequência de manifestação dos princípios espaciais nas atividades de estudo realizadas nas aulas



Fonte: elaborada pela autora (2021).

Para evidenciar a presença desses princípios de forma mais específica, a seguir, procede-se à descrição da segunda aula da Professora 2 que, ao dialogar sobre o conteúdo de *Geografia das indústrias*, explicou que após a Segunda Guerra Mundial, as indústrias espacializaram-se, principalmente pelos países emergentes. A docente elucidou que isso ocorreu pela mudança dos fatores para a sua localização e que, como consequência, tais países passaram a ter acesso a produtos que antes eram vistos apenas em nações desenvolvidas. Para exemplificar o fato, ela mencionou que, atualmente, países emergentes têm acesso aos produtos da Coca-Cola e ao café da franquia *Starbucks*, que são indústrias multinacionais. Em seguida, continuou esclarecendo que quando as indústrias se espacializam, elas buscam novos fatores que incentivem a localização em novas áreas, o que conceituou de *fatores locacionais*.

Desse modo, em diálogo, aluno e professora identificaram que o mercado consumidor e a redução de impostos são fatores consideráveis para a localização das indústrias. Ao dar continuidade à aula, a Professora 2 pediu que os alunos apontassem outro fator locacional que diminuía os custos de produção, e um aluno citou *mão de obra*. Então, a professora complementou que quanto menor é o salário dos funcionários, mais reduzido é o custo de produção. Diante dessa realidade, juntos, refletiram que a indústria passou a escolher os locais de instalação de acordo com os fatores determinantes, dentre os quais está a mão de obra, já que a escolha do local de instalação depende da necessidade da indústria: se é de mão de obra barata, a localização será uma; mas se a carência for de mão de obra qualificada, a instalação será em outro lugar.

A docente exemplificou, ainda que, no Brasil, as fábricas de roupas e sapatos instalaram-se no Nordeste, pois necessitam de pouca tecnologia e buscam mão de obra barata.

Já a Embraer (indústria de aviões) se instalou em São Paulo, no chamado polo tecnológico, que oferece mão de obra qualificada em virtude da localização das universidades.

Pela descrição do trecho da aula da Professora 2, fica evidente que a localização, no caso da espacialização da indústria, ocorre por características específicas aos fenômenos, aos lugares e ao tempo em que ocorrem, simultaneamente. Por isso, tão relevante quanto localizar é desvelar porque esse fenômeno ocorre naquele lugar em determinado momento.

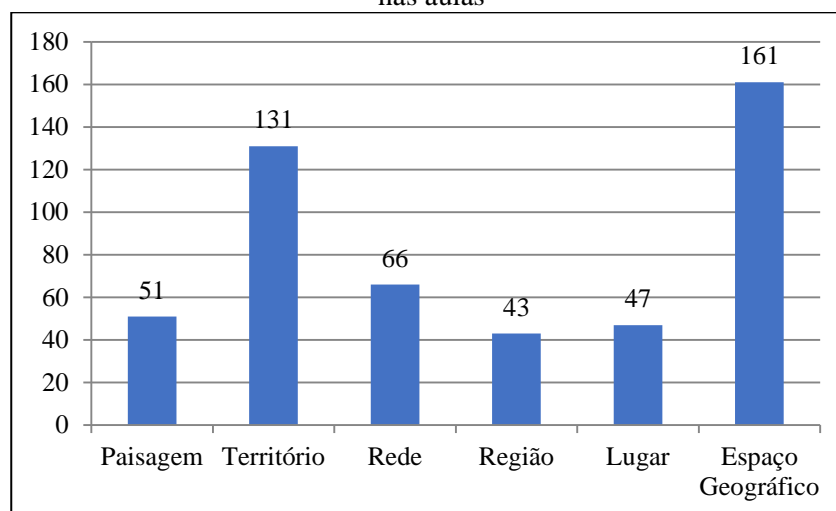
Essa análise leva-nos a identificar a segunda pergunta que encaminha a análise geográfica: *por que nesse lugar?* Ao questionar os alunos sobre a expansão das indústrias para os países emergentes, a professora já os convida a olhar o fenômeno a partir de uma mudança, sendo que a localização é a consequência principal. Isso reforça a importância de conhecer a localização de ocorrência dos fenômenos, assim como saber por que eles acontecem em determinado local.

Contudo, a caracterização do lugar também mostra os detalhes da configuração espacial de ocorrência do fenômeno. Percebe-se isso quando a professora diferencia as fábricas localizadas no Nordeste do Brasil que buscam mão de obra barata das indústrias de São Paulo, no Sudeste do país, que necessitam de mão de obra qualificada, caracterizando esses lugares para explicar as diferenças e, assim, incitando a resposta à terceira pergunta geográfica: *como é esse lugar?*

Ao olhar para a prática dos professores pesquisados na etapa cognitiva de assimilação dos conceitos, foi possível notar a presença dos conceitos geográficos de paisagem, território, região, lugar, rede e espaço. No gráfico exposto na Figura 3, apresenta-se a frequência de ocorrência do uso desses conceitos nas aulas dos professores ao longo das observações.

Os dados do gráfico indicam que o conceito de espaço teve maior frequência (161 vezes), seguido dos conceitos de território (131 vezes), rede (66 vezes), paisagem (51 vezes), lugar (47 vezes) e região (43 vezes). Acredita-se que os conceitos de território e espaço se sobrepuseram em relação aos outros pelo direcionamento metodológico de significação do conceito de espaço geográfico via recorte territorial, tendo em vista que possibilita uma análise mais específica e detalhada, expondo os objetos, os sujeitos e as relações, encaminhando para a compreensão dos arranjos e das configurações de determinado espaço.

Figura 3 – Frequência de manifestação dos conceitos geográficos nas atividades de estudo realizadas nas aulas



Fonte: elaborada pela autora (2021).

Para este texto, optou-se pela discussão sobre o conceito de território por considerá-lo determinante para a compreensão da espacialidade dos fenômenos do ponto de vista geográfico, pois, em conformidade com Cavalcanti (2019), uma das formas de explicar o porquê da localização de certa ocorrência é identificando sua dimensão territorial a partir do reconhecimento das relações sociais que definem as apropriações realizadas ao olhar para a realidade.

No sentido de verificar a ocorrência de uso do conceito de território no desenvolvimento da aula expositiva, propõe-se descrever a terceira aula da Professora 1, sobre o seguinte conteúdo: *Estados Unidos – a hiperpotência*. No entanto, sabe-se que localizar o fenômeno somente não é suficiente para a análise geográfica: é preciso justificar as localizações.

Desse modo, a professora, ao apresentar na Figura 4 dois mapas dos Estados Unidos, sugeriu descortinar os fatos que levaram ao desenvolvimento territorial desse país. Assim, nas aulas três e quatro, ela discutiu com os alunos sobre esses processos, explicando, inicialmente, na terceira aula, os fatos históricos que contribuíram para a expansão do território desse país, como: 1) a doutrina Monroe – conjunto de pensamentos da política isolacionista dos EUA (“América para os americanos!”); 2) o destino manifesto – supremacia do povo americano anglo-saxão sobre os demais; e 3) a guerra da secessão – conflito entre as colônias do norte e as colônias do sul.

Figura 4 – Mapas do território dos Estados Unidos



Fonte: slides da Professora 1 (2019).

Após o entendimento desses fatos, a docente explicou que, ao se consolidar como uma nação, os Estados Unidos passaram a olhar para o continente americano como um todo, almejando a expansão de seu território. Isso justificou o seu interesse em Cuba: a sua posição estratégica, em caso de guerra. Ademais, o país manifestou interesse no Panamá, pois é o local mais estreito do continente americano que permite a travessia de leste a oeste, encurtando as distâncias para as suas redes de interesses. Outro fato destacado foi o apoio financeiro que os Estados Unidos ofertaram aos países derrotados na Segunda Guerra Mundial, além da tentativa de consolidação internacional com as seguintes intervenções, no período da Guerra Fria: 1) Guerra da Coreia – 1950; 2) derrubada do regime democraticamente eleito no Irã – 1953; 3) derrubada do regime da Guatemala – 1954; 4) invasão de Cuba – 1962; 5) Guerra do Vietnã – 1962.

Na quarta aula, a Professora 1 deu continuidade a esse conteúdo, explicando que, no início do século XX, os Estados Unidos já apareciam com um grande crescimento econômico. Em diálogo com uma aluna, assimilaram que a participação na Primeira Guerra Mundial aumentou sua produção industrial, pois como os países participantes da guerra reduziram suas produções e os Estados Unidos estavam fora do território de acontecimento do conflito, passaram a produzir e vender para os demais países, potencializando suas riquezas.

Até esse momento da aula, a docente evidenciou os fatos que influenciaram a formação territorial dos Estados Unidos e a rede de influência que criaram sobre outros territórios. Nessa perspectiva, Raffestin (1993, p. 152) afirma que:

[...] “as ‘imagens’ territoriais revelam as relações de produção e, conseqüentemente, as relações de poder, e é decifrando-as que se chega à estrutura profunda. Do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores sintagmáticos que ‘produzem’ o território”.

Nessa lógica, o conceito de território constitui ferramenta relevante para a compreensão do fenômeno estudado na aula. À vista disso, para responder como os Estados Unidos tornaram-se uma superpotência, foi necessário compreender vários fatos históricos e socioespaciais, bem como estabelecer inter-relações entre eles para chegar à compreensão do processo de configuração territorial desse país.

Ainda na quarta aula, a Professora 1 lançou outro questionamento: “atualmente, qual é o contexto dos Estados Unidos?” A partir desse momento, ela passou a caracterizar economicamente esse território, explicitando características econômicas e sociais que se apresentam de forma resumida, a seguir: 1) maior economia do mundo – em 2015, o Produto Interno Bruto (PIB) era de US\$ 17,9 trilhões de dólares, e em 2018, o PIB chegou a 20,5 trilhões de dólares; 2) situação agrícola, pois disputa com a China o primeiro lugar em produção – os EUA possuem condições climáticas favoráveis para a produção, além da mecanização e do uso de insumos; 3) recursos naturais e energéticos – maior produtor e consumidor de energia; 4) caracterização da população; e 5) ideia da supremacia branca e da xenofobia.

Tais características acrescentaram-se ao conteúdo, a fim de esclarecer a atual configuração espacial desse país. Nesse contexto, o conceito de território usado aplica-se para entender que não se trata somente de uma delimitação espacial político-administrativa, mas de um complexo de relações que envolvem o espaço e os sujeitos que promovem essa configuração.

A esse respeito, Santos (2014, p. 138) afirma que “é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo carece de constante revisão histórica”.

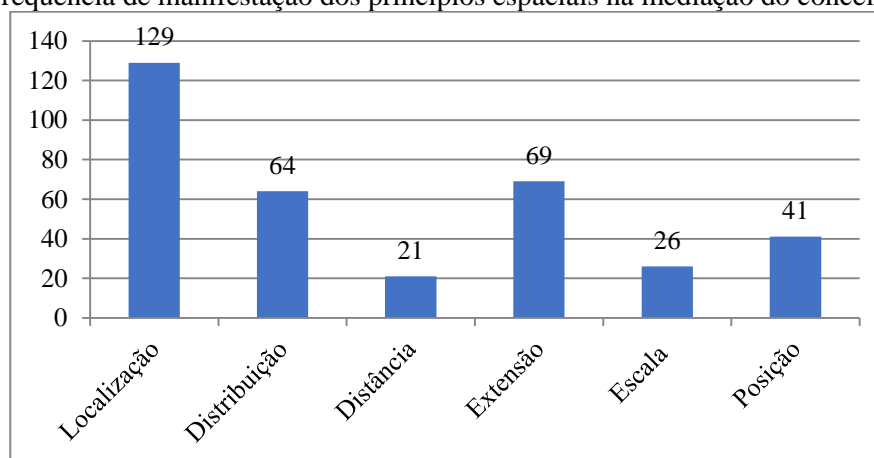
O supracitado autor aborda, ainda, que “o território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado” (SANTOS, 2014, p. 138). Portanto, para conseguir olhar a espacialidade dos fenômenos para além das formas, é preciso descortinar a trajetória de formação estrutural desse território a partir dos processos nele ocorridos, considerando a relação dialética entre sujeitos e objetos.

O processo de mediação dos conceitos para compreender a espacialidade dos fenômenos na aula expositiva proporciona aos estudantes, ao mesmo tempo, a

operacionalização de raciocínios específicos da Geografia (princípios espaciais) e raciocínios operacionais, os quais conduzem à formação do pensamento teórico, que no caso dessa ciência, denomina-se de pensamento geográfico.

Nas figuras 5 e 6 apresenta-se a frequência de manifestação desses raciocínios nos momentos das aulas em que os professores operavam com o conceito de território. A Figura 5 demonstra a frequência de uso dos princípios lógicos espaciais.

Figura 5 – Frequência de manifestação dos princípios espaciais na mediação do conceito de território



Fonte: elaborada pela autora (2021).

A partir dos dados do gráfico, é possível captar que, ao trabalhar com o conceito de território, os professores operaram com todos os princípios espaciais, com destaque aos de localização (129 frequências); extensão (69 frequências); distribuição (64 frequências); e posição (41 frequências), o que leva a uma compreensão mais específica sobre a localização de dado fenômeno e porque está localizado ali, além de responder a respeito da dispersão do fenômeno sobre o espaço, a qual pode determinar a extensão do território a ser analisado.

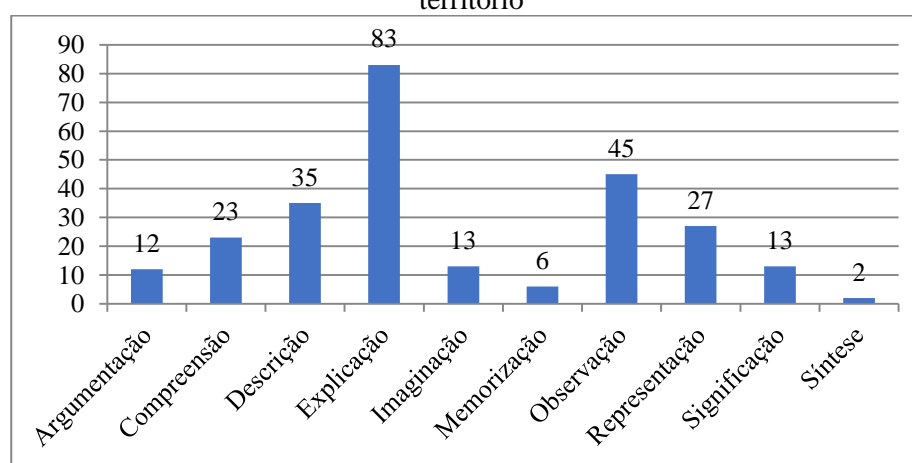
Ao relacionar com o exemplo descrito anteriormente nas aulas da Professora 1, nota-se que ela faz a localização dos Estados Unidos com o auxílio do mapa; realiza a comparação da extensão do território desse país no período da colonização com o território atual; explica os fatos que levam à expansão do território; e, em seguida, apresenta características da atual posição econômica do país.

Os dados do gráfico apresentam visualmente um padrão na manifestação dos princípios espaciais na mediação dos conceitos geográficos. Atina-se que o princípio da localização predomina na manifestação do conceito de território, seguido do princípio da extensão, distribuição, posição, escala e distância, respectivamente. Isso revela a presença dos elementos substanciais da identidade epistêmica da Geografia nas aulas realizadas pelos professores investigados.

Dessa maneira, ao trabalhar os conteúdos, os princípios espaciais contribuíram para a assimilação dos conceitos geográficos, estimulando o desenvolvimento de uma forma própria de raciocínio – processo que foi demonstrado de forma mais específica nas descrições dos trechos das aulas no decurso deste artigo.

Na Figura 6, em forma de gráfico, expõem-se as informações sobre a frequência dos raciocínios operacionais na mediação do conceito de território para a compreensão da espacialidade dos fenômenos.

Figura 6 – Frequência de manifestação dos raciocínios operacionais na mediação do conceito de território



Fonte: elaborada pela autora (2021).

De acordo com os dados do gráfico em apreço, constata-se que a explicação teve maior frequência (83) e que por se tratar de uma aula no formato expositivo, essa operação mental é mobilizada sempre que se apresenta um fato ou fenômeno. A observação (45 frequências) foi outra operação mental incitada nas aulas, e acredita-se que sua presença na mediação do conceito de território possui grande relevância, tendo em vista que para o estudar, é preciso observar as características que o compõem. A descrição (35 frequências) é mais um tipo de raciocínio considerado importante na análise geográfica, pois é a partir dela que se passa a conhecer as características observadas, as quais são visualizadas a partir da representação (27 frequências), que leva à compreensão (23 frequências) e significação (13 frequências) por parte do aluno.

É possível vislumbrar, pelos dados do gráfico, que a explicação é a operação mental mais manifestada na mediação de todos os conceitos geográficos. Isso evidencia que, nas aulas expositivas, ainda prevalece a participação dos professores em detrimento dos alunos. Simultaneamente, destaca-se o esforço dos professores em chamar os alunos para o diálogo,

com estratégias como: observação; questionamentos; situações do cotidiano; narrativas, entre outras.

Todavia, reconhece-se que é necessário potencializar os conhecimentos sobre a didática da Geografia para que essa situação se transforme, tendo participação e autonomia dos estudantes como destaque, principalmente se os docentes conscientemente organizarem suas aulas considerando os motivos/as necessidades dos estudantes, bem como considerarem que os alunos são operantes no desenvolvimento do pensamento teórico e que há uma lógica para o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Com isso, pode-se esperar que a explicação seja superada por outras operações mentais, como a argumentação, a imaginação, a compreensão, a significação e a síntese na aula expositiva de Geografia.

Considerações finais

Investigar o ensino é tarefa relevante em tempos de grandes desafios educacionais na educação básica brasileira, sobretudo no ensino médio, podendo-se reconhecer certos avanços alcançados, muitas lacunas a preencher e a tarefa de propor novas alternativas na busca de enfrentamento de sérios problemas que afetam o aprendizado significativo das disciplinas escolares, a exemplo da Geografia. Isso exige enviaar esforços substanciais na compreensão dos processos educativos em sala de aula, reconhecendo as recorrências da tradição e os êxitos logrados.

Verifica-se, neste trabalho, o relato de um estudo sobre a Geografia e o seu ensino. Partiu-se da ideia de que é necessária a presença de elementos da estruturação teórico-metodológica da ciência geográfica. Buscou-se, com isso, fortalecer as práticas escolares na condução do desenvolvimento do pensamento teórico, que possibilita a ampliação da forma de ver os fatos e fenômenos que ocorrem na realidade, contribuindo para a formação cidadã dos educandos.

De forma específica, procurou-se elucidar neste artigo a ideia de que há uma didática específica para ensinar Geografia na escola, a qual orienta os educandos para a construção de uma forma de pensamento específico, denominado de pensamento geográfico. Adicionalmente, estabeleceu-se uma análise da prática docente, a fim de verificar as características da didática da Geografia nas aulas dos professores investigados.

O apanhado teórico deste estudo leva a concluir que para desenvolver o pensamento geográfico, são necessárias operações mentais realizadas pelo aluno entre as informações

adquiridas no meio cultural e o conhecimento específico da Geografia, mediadas pelas categorias e pelos conceitos.

A partir do momento em que tomam consciência sobre os novos conceitos construídos por meio dos raciocínios elaborados durante as aulas, os alunos são capazes de visualizar as relações que determinam os padrões de organização espacial, fazendo uma leitura mais crítica da realidade, diante dos problemas socioespaciais. Desse modo, acredita-se que ao desenvolver o pensamento geográfico nas aulas de Geografia, o aluno passa a ter mais uma possibilidade de ver o mundo e pensar sobre suas relações e responsabilidades sobre esse espaço.

Ao observar a prática docente, direcionou-se o olhar às questões-chave da análise geográfica (Onde? Por que nesse lugar? E como é esse lugar?) e, em face disso, denotou-se que o princípio espacial com maior manifestação nas aulas observadas foi o da localização. No entanto, a descrição das aulas evidenciou que os professores superam a ideia de localizar para explicar o porquê da localização desse fenômeno, assim como a caracterização desse lugar.

Ademais, os professores utilizaram os conceitos geográficos na análise geográfica. Especificamente neste artigo, optou-se por discutir o conceito de território, considerando-o determinante para a compreensão da espacialidade dos fenômenos – do ponto de vista geográfico –, ou seja, uma das formas de explicar o porquê da localização de certa ocorrência é identificando a sua dimensão territorial a partir do reconhecimento das relações sociais que definem as apropriações realizadas ao olhar para a realidade.

Contudo, infere-se que o procedimento prático para o desenvolvimento do pensamento teórico ocorre a partir das atividades de abstração e generalização nas tarefas escolares, tendo em vista o caminho investigativo traçado pela ciência geográfica, de modo que os alunos interiorizem seus métodos e suas estratégias cognitivas como mais uma forma de pensamento.

Esses aportes teóricos direcionam para uma forma específica de ensinar, qual seja a didática da Geografia, que reputa a elaboração dos conceitos elementares dessa ciência (paisagem, território, rede, região, lugar e espaço) – que ocorre por meio dos raciocínios geográficos (localizar, distribuir, medir distância, delimitar a extensão, verificar a escala, ordenar) – para o desenvolvimento do pensamento geográfico, utilizando, para tanto, o método geográfico, que suscitará uma forma de ver a espacialidade e o desenvolvimento de funções mentais capazes de fazer os educandos conceberem mais uma forma de pensar sobre a realidade, como análise, imaginação, reflexões e raciocínios.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Paris: Robert Laffont, 1977.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa. (Org.). *Formação, pesquisa e práticas docentes: reforma curriculares em questão*. João Pessoa: Mídia, 2013a, p. 367-394.

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

COPPATI, Carina. *Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica*. 2019. 274 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí, RS, 2019.

DAVYDOV, Vasily Vasilovich. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução José Carlos Libâneo e Raquel Aparecida. Marra da Madeira Freitas. *Revista Soviet Educacion*, New York, v. XXX, n. 8, 1986. Colocar nomes e sobrenomes todos os por extenso.

GONZÁLEZ, Rafael de Miguel Pensamiento espacial y conocimiento geográfico en los nuevos estilos de aprendizaje. In: XI CONGRESO NACIONAL DE DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA. *Anales [...]*. Sevilla: AGE, 2016. p. 11-39.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, SciELO - Scientific Electronic Library Online, São Paulo/SP – Brasil, n, 27, p. 5-24 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente. In: XII ENQUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA (EGAL). *Anais [...]*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República, 2009.

MOREIRA, Ruy. *O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina*. São Paulo: Contexto, 2014.

MOREIRA, Ruy. *Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica*. 2 ed. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2017.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Lidiane Bezerra. *A aula expositiva de geografia: caminhos possíveis para a construção do pensamento geográfico na escola*. 2022. 309 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar*. 1. ed. 3. reimpr. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

SILVA, Patrícia de Assis da; ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. *Por uma construção do raciocínio geográfico para além do pensamento espacial (Spatial Thinking)*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DA REDE LATINO-AMERICANA DE INVESTIGADORES DE DIDÁTICA DE GEOGRAFIA, 5. *Anais [...]*. Goiânia, Pirenópolis – GO, 2018. p. 73-83.

SPOSITO, Eliseu Savério. *Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico*. São Paulo: UNESP, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. 21. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

Lidiane Bezerra Oliveira

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, mestre em Geografia pela Universidade Federal do Piauí, ambos na linha de Ensino de Geografia. Especialista em Geografia do Piauí pela Universidade Estadual do Piauí e Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí. Atualmente é professora da Educação Básica no Instituto Federal do Piauí no Campus de José de Freitas.

Endereço Profissional: Rua Herculano da Rocha, s/n, Bairro Bezerra - CEP: 64.110-000
E-mail: lidianeoliveira@ifpi.edu.br

Recebido para publicação em 21 de outubro de 2022.

Aprovado para publicação em 05 de julho de 2023.

Publicado em 12 de julho de 2023.