



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS (IESA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPGeo)

LEILDO DIAS SILVA

**Métodos de ensino nos processos formativos de professores de
geografia em universidades federais do Pará**

GOIÂNIA
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Leildo Dias Silva

3. Título do trabalho

“MÉTODOS DE ENSINO NOS PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM UNIVERSIDADES FEDERAIS DO PARÁ”.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Leildo Dias Silva, Discente**, em 23/03/2026, às 08:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 23/03/2026, às 09:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6074694** e o código CRC **4BB33173**.

LEILDO DIAS SILVA

Métodos de ensino nos processos formativos de professores de geografia em universidades federais do Pará

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção de título de Doutor em Geografia.

Área de concentração: Natureza e Produção do Espaço.

Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Geografia

Orientador: Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Leildo Dias
Métodos de ensino nos processos formativos de professores de Geografia em universidades federais do Pará [Manuscrito] / Leildo Dias Silva. - 2026.
232 f.: 2026

Orientador: Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2026.

1. Método Filosófico. 2. Método Geográfico. 3. Método Pedagógico e Didático. 4. Formação Inicial de Professores. 5. Epistemologia da Geografia.

I. Souza, Vanilton Camilo de, orient. II. Título.

CDU 911.3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº 14/2026 da sessão de Defesa de Tese de **Leildo Dias Silva** que confere o título de Doutor em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos vinte dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis, a partir das 14:00 horas, no Auditório Maria Geralda de Almeida, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “MÉTODOS DE ENSINO NOS PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM UNIVERSIDADES FEDERAIS DO PARÁ”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor **Vanilton Camilo de Souza (PPGEO/IESA)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Valéria de Oliveira Roque Ascensão (IGC/UFMG)**, membro titular externo; Professor Doutor **Jose Carlos Libaneo (PUC-GO)**, membro titular externo, Professora Doutora **Lana de Souza Cavalcanti (PPGEO/IESA)**, membro titular interno; Professor Doutor **Denis Castilho (PPGEO/IESA)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do **trabalho**. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **Vanilton Camilo de Souza (PPGEO/IESA)**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, **aos vinte dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 21/03/2026, às 09:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Denis Castilho, Professor do Magistério Superior**, em 21/03/2026, às 11:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valéria de Oliveira Roque Ascensão, Usuário Externo**, em 21/03/2026, às 17:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 23/03/2026, às 06:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ronan Eustaquio Borges, Coordenador de Pós-Graduação**, em 23/03/2026, às 08:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5931873** e o código CRC **9E79CB25**.

Referência: Processo nº 23070.002972/2026-58

SEI nº 5931873

Dedico esta tese a Maria Rosa Costa (em memória) e Durval Mendonça (em memória), meus pais. Após me tornar adulto, compreendi a dimensão do amor de vocês por mim. Não hesitaram em ser meus pais, mesmo depois de ter criado treze filhos, de tirar o sustento do trabalho na roça e de quebrar coco babaçu, já tendo mais de 50 anos. Foi a sabedoria de minha mãe que fez com que eu estudasse. Por muitas vezes, fui poupado de ir à roça, porque tinha prova na escola. Sua frase ainda ressoa em mim: “meu filho estuda porque essa é a única coisa que posso deixar para você”. Lembro com perfeição que aprendi a ler aos 10 anos, depois que a senhora percebeu que não conseguia me ensinar e foi em busca de alguém para me ajudar. Depois que aprendi a ler, um mundo se abriu para mim, e não parei mais de avançar. Como pequena retribuição, realizei um dos seus maiores sonhos: ensinar à senhora a assinar seu nome. Tudo isso interpreto como amor!

Dedico esta tese a mim. Pelas condições materiais e geográficas, o que fiz, hoje olhando para o passado, parecia impossível. Sempre estudei em escolas rurais com pouca estrutura, sem professores com formação adequada e longe da cidade. Pela minha persistência e pelas políticas públicas dos governos do Partido dos Trabalhadores, cheguei aqui. Fui bolsista por muito tempo: bolsa-escola, bolsa família e bolsas na graduação e no mestrado. Meu esforço somente se materializou porque encontrou as condições mínimas. Por tudo isso, dedico esta tese a mim, pois abdiqueei de muitos momentos e lugares para chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Pelo amor incondicional, agradeço aos meus pais, Maria Rosa Costa (em memória) e Durval Mendonça (em memória), que, mesmo depois de criar e educar treze filhos, não hesitaram em adotar-me. Nossa relação foi de amor e cuidado mútuo.

Agradeço à Ana Lurdes Costa Silva (Tia Ana) por ser um porto seguro desde que me encontrou e por exercer um papel tão relevante em minha vida: o de mãe, que ama e cuida. Sinto seu amor em cada gesto e mensagem. Estamos geograficamente longe, mas permanecemos emocionalmente ligados e próximos.

À minha outra parte da família, agradeço por nos permitirmos construir laços afetuosos que as circunstâncias da vida nos privaram por muito tempo: Maria Cleudes Braga (mãe), Larissa Braga (irmã) e Laice Braga (irmã). Obrigado por tudo, pela torcida, pelo amor e pelas trocas.

Pela sua leveza, cuidado, amor e, sobretudo, pelas orientações que me trouxeram até aqui, agradeço a Vanilton Camilo de Souza. Sempre digo que tive a sorte de encontrar alguém como você na pós-graduação, e sorte maior ainda de tê-lo como orientador. Muito obrigado pelos cafés, pelas conversas humoradas, sérias, intelectuais e diretivas. Obrigado por me mostrar caminhos de pesquisa e da vida, e pela abertura de sempre. Você é uma inspiração para mim.

À Lana de Souza Cavalcanti, pelo acolhimento, simplicidade e, sobretudo, pela sua teoria que ilumina grande parte das minhas interpretações. Desejo que haja mais pesquisadores que, independentemente do nível que alcançaram no mundo acadêmico, continuem acolhedores e amorosos. A professora Lana dos textos já é incrível e se torna ainda mais quando a conhecemos no seu dia a dia do fazer acadêmico.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás, pelo compartilhamento e produção de conhecimento. Destaco, em especial, o Professor Denis Castilho, que me inspirou com suas aulas de Teoria e Método em Geografia; as Professoras Adriana Olívia Alves e Eliana Marta Barbosa de Moraes, que contribuíram de maneira significativa nos estudos de formação de professores; e os Professores Denis Richter e Ivanilton Oliveira, pelas conversas e cafés no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG).

Ao professor José Carlos Libâneo, pela sua contribuição teórica que me guiou, em grande mediada, para pensar meu objeto de pesquisa. Agradeço, igualmente, por ter aceitado o convite para compor a banca examinadora. É sempre uma honra contar com a profundidade de suas contribuições.

À professora Valéria de Oliveira Roque Ascensão, pela gentileza em aceitar o convite para compor a banca examinadora do meu trabalho. Suas relevantes contribuições à ciência geográfica e o seu jeito único e inconfundível sempre foram motivo de grande admiração.

Aos meus professores de graduação Aldo Luiz Fernandes Souza e Shirley Capel Tozi. Seus ensinamentos ecoam em mim até hoje. Vocês transformaram minha trajetória. Obrigado por me inserirem no mundo da pesquisa. Vocês são luzes que me guiam.

Aos meus amigos nucleares que deixaram o processo de doutoramento mais leve: Nagila Kariny Gouveia, Victor Alves Santos, Josiane Silva de Oliveira e Maria José Sousa da Silva. Vocês mudaram minha experiência em Goiânia. Ofereceram-me afeto, acolhimento e diversão. Meu desejo é que nossa amizade seja para a vida!

A todos os membros do LEPEG e do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidades (NUPEC). Foi com vocês que aprendi a olhar o mundo de outra maneira, em função das teorias que aprendemos juntos. Essa relação de troca e compartilhamento nos faz aprender coisas difíceis sem nos darmos conta de que elas são tão difíceis. Nesse sentido, destaco alguns que fizeram parte desse espaço ao mesmo tempo que eu: Marielly de Sousa Miranda, Gabriel Martins Cavallini, João Carlos de Lima Neto, Clara Lúcia Francisca de Souza, Izabelle de Cássia Chaves Galvão, Matheus Henrique de Assis Reis, Katielly Santana Lucio da Costa, Dayane Galdino Brito, Gabriel de Miranda Soares Silva, Enoque Gomes de Moraes, Alícia de Oliveira Moreira Pereira, Francisco José da Silva Santos, Kalinka Ribeiro Aragão de Melo, Ykaro Felipe Sousa Silva, Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, Kamila Santos de Paula Rabelo, Afonso Vieira e Alessandra Santos de Moraes.

Aos meus amigos e familiares que me apoiaram neste processo árduo e, por muitas vezes, compreenderam minha abdicação de estar junto a eles. Destaco, em especial, José Antônio Soares Silva por ser um amigo que nunca soltou minha mão. E, também, os amigos que fiz na carreira profissional: Liange Oliveira Cordeiro Rocha, Larissa Sampaio de Souza, André Júnior Ferreira Costa e André Felipe Pereira de Souza. Obrigado a todos!

A Erinaldo Vicente Cavalcanti, por ter sido um grande incentivador para que eu iniciasse a pesquisa no campo do ensino de Geografia. Obrigado pelo companheirismo que sempre tivemos. A vida nos levou a caminhos diferentes, mas o respeito e o carinho permanecem.

A Lucas Vinícius Ferreira, que me apoiou em um momento de intensa pressão durante a escrita da tese, mesmo com minha pouca disponibilidade para oferecer-lhe tempo de qualidade. Seguimos caminhos distintos, mas o carinho continua.

A todos aqueles que contribuíram para que eu chegasse até aqui. Obrigado!

AVES, O DOM DE VOAR

*Quem de nós não gostaria
De voar como os passarinhos
Cortar o ar de vez em quando
Não trilhar apenas caminhos.*

*Deus não nos deu esse dom
Devemos nos conformar
De olhar os pássaros voando
E de bem longe admirar.*

*As aves são muito importantes
Devemos conhecer e valorizar
Tratá-las com muito respeito
E convencer o povo para não as matar.*

*Não devemos prendê-los em gaiola
Para não ficar do grupo separado
Nos primeiros dias ficam triste
Lamentando o que fez de errado.*

*Não nos matem de estilingue
Não depredem nossa natureza
Se acabar com os passarinhos
Campos e matas perdem a beleza.*

*Para defender a vida das aves
Com muita garra vou lutar
Dar palestras de conscientização
Para o habitat delas preservar.*

Professora Naiza Mendonça

(Tia, a senhora me inspirou a ser professor. Essa é apenas uma de tantas poesias que ela escrevia para ensinar os conteúdos de Biologia)

Resumo

O método de ensino na formação de professores de Geografia e sua articulação com outros métodos constitui o tema central nesta pesquisa. Partiu-se, assim, dos questionamentos: a ausência ou fragilidade das bases epistemológicas da Geografia pode levar a uma fragilidade nos métodos de ensino dos futuros professores de Geografia? Em caso afirmativo, essa fragilidade se expressa pela falta de articulação dos métodos de ensino com os métodos filosóficos na formação inicial dos professores de Geografia? Desse modo, o objetivo geral foi compreender os métodos de ensino nas suas possíveis articulações com os métodos filosóficos, científicos, pedagógicos e didáticos como dimensões que podem contribuir para a formação de professores nos cursos de Licenciatura em Geografia das universidades federais do estado do Pará. A metodologia configurou-se por meio de uma abordagem qualitativa da produção e interpretação dos dados, os quais foram produzidos a partir de revisão de literatura que tangenciaram os métodos de ensino, métodos filosóficos, epistemologia da Geografia e didática da Geografia. No que diz respeito à parte documental, analisou-se os documentos curriculares dos cursos de Licenciatura em Geografia das universidades federal do Pará. Já para a produção dos dados empíricos, observaram-se três disciplinas na formação inicial de professores, bem como entrevistaram-se os professores que as ministraram. As interpretações desses dados foram realizadas por meio das lentes da Geografia crítica e da teoria histórico-cultural. Entre os resultados mais eloquentes, destaca-se que o método de ensino é orientado pelos métodos filosóficos, científicos, pedagógicos e didáticos. Esses métodos se materializam no processo de ensino e aprendizagem por meio do método de ensino. No que se refere aos documentos curriculares, nota-se uma formação orientada por uma base frágil quanto aos métodos na maioria dos cursos analisados. Já na prática docente, observou-se uma certa articulação no método de ensino dos métodos filosóficos e científicos. No entanto, há dimensões que potencializam a formação docente, como o ensino para desenvolvimento de conceitos, o desenvolvimento de lentes para leitura e intervenção nas desigualdades socioespaciais, e outros que fragilizam, a exemplo do ensino com base na empiria e na experiência. Concluiu-se que o método de ensino é direcionado, sobretudo, pelas concepções de métodos filosóficos dos professores, se constituindo como o elemento mais diretivo na seleção, recorte e abordagem dos conteúdos de ensino. Portanto, as bases filosóficas dos professores direcionam os demais métodos: o geográfico, o pedagógico e o didático. Conclui-se, ainda, que o método de ensino, ao se articular com outros métodos na formação inicial de professores, potencializa o desenvolvimento de um pensamento peculiar ao professor de Geografia: o pensamento geográfico e pedagógico do professor de Geografia. Ao ensinar os conteúdos da Geografia, mobiliza-se um sistema conceitual próprio dessa ciência, isto é, sua epistemologia, a qual é produzida e, ao mesmo tempo, produz o método científico da ciência geográfica.

Palavras-chave: Método filosófico. Método geográfico. Método pedagógico e didático. Formação inicial de professores. Epistemologia da Geografia.

Abstract

The teaching method in the training of Geography teachers and its articulation with other methods is a central theme of this research. Therefore, the following questions were posed: can the absence or fragility of the epistemological foundations of Geography lead to a weakness in the teaching methods of future Geography teachers? If so, is this weakness expressed by the lack of articulation of teaching methods with philosophical methods in the initial training of Geography teachers? Thus, the general objective was to understand teaching methods in their possible articulations with philosophical, scientific, pedagogical, and didactic methods as elements that can contribute to the training of teachers in Geography undergraduate courses at federal universities in the state of Pará. The methodology was configured through a qualitative approach to the production and interpretation of data, which were produced from a literature review that touched upon teaching methods, philosophical methods, epistemology of Geography, and didactics of Geography. Regarding the documentary aspect, the curricular documents of the Geography undergraduate courses at the Federal Universities of Pará were analyzed. For the production of empirical data, three subjects in the initial teacher training were observed, and the professors who taught them were interviewed. The interpretations of this data were made through the lenses of critical geography and historical-cultural theory. The most eloquent results highlight that the teaching method is guided by philosophical, scientific, pedagogical, and didactic methods. These methods materialize in the teaching and learning process through the teaching method. Regarding the curricular documents, a training oriented by a weak foundation in terms of methods is noted in most of the courses analyzed. In teaching practice, a certain articulation of philosophical and scientific methods was observed in the teaching method. However, there are elements that enhance teacher training: teaching for the development of concepts, developing lenses for reading and intervening in socio-spatial inequalities, and others that weaken it, such as teaching based on empiricism and experience. It was concluded that the teaching method is primarily directed by the teachers' philosophical conceptions of methods, constituting the most guiding element in the selection, framing, and approach to teaching content. Therefore, the teachers' philosophical foundations guide the other methods: the geographical, the pedagogical, and the didactic. It is further concluded that the teaching method, when articulated with other methods in initial teacher training, enhances the development of a thought process peculiar to the Geography teacher: the geographical and pedagogical thinking of the Geography teacher. When teaching Geography content, a conceptual system specific to this science is mobilized, that is, its epistemology, which is produced by, and simultaneously produces, the scientific method of geographical science.

Keywords: philosophical method. Geographical method. Pedagogical and didactic method. Initial teacher training. Epistemology of Geography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Os métodos na formação de professores de Geografia, 2025.	26
Figura 02 – Proposta de metodologia para o desenvolvimento da pesquisa, 2023.	28
Figura 03 – Distinção de conceitos em níveis de operacionalidade empírica, 2025.	36
Figura 04 – Níveis de abstração para os elementos do método, 2023.	45
Figura 05 – O método geográfico de Milton Santos (2025).....	58
Figura 06 – Métodos na formação de professores de Geografia para do desenvolvimento do pensamento geográfico e pedagógico do professor, 2025.....	71
Figura 07 – Sistema conceitual sobre as contribuições de Humboldt, História do Pensamento, 2024.....	129
Figura 08 – As bases teóricas de La Blache para construção de sua teoria, 2024.....	133
Figura 09 – Momentos da industrialização e produção do capital, 2024.	137
Figura 10 – Diferenciando relações capitalistas de produção a relações não-capitalistas de produção, 2024.	138
Figura 11 – Pensar o ensino para além do conteúdo, Didática da Geografia, UFPA, 2024.	145
Figura 12 – Caminhos para transformar a educação em didática da Geografia, 2024.	146
Figura 13 – Sistema conceitual das características do racionalismo, epistemologia da Geografia, 2024.....	178
Figura 14 – A Guerra Franco-Prussiana e a teoria de Ratzel, epistemologia da Geografia, 2024.....	180
Figura 15 – Conceito de lugar e de região em La Blache, epistemologia da Geografia, 2024.	187
Figura 16 – O método de ensino na perspectiva da Geografia crítica e da teoria histórico-cultural na formação de professores, 2025.....	205

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Linhas de pesquisa de ensino em Geografia nos Programas de Pós-graduação, Região Norte, 2025.....	24
Quadro 02 – Instituições e campus selecionados para análise de PPC, 2023.....	28
Quadro 03 – Disciplinas que mobilizam o método e a história do pensamento geográfico nas universidades federais do Pará, 2023.	85
Quadro 04 – Obras indicadas nos PPCs de Licenciatura em Geografia nas disciplinas de história do pensamento geográfico das universidades federais do Pará, 2023.....	86
Quadro 05 – Obras indicadas nos PPCs de Licenciatura em Geografia nas disciplinas de teoria e método em Geografia e de método e técnica de pesquisa em Geografia das universidades federais do Pará, 2023.	91
Quadro 06 – Disciplinas que mobilizam elementos da didática e o ensino de Geografia nas universidades federais do Pará, 2023.	95
Quadro 07 – Obras indicadas nos PPCs de licenciatura em Geografia para a didática da Geografia, ensino de Geografia e similares nas universidades federais do Pará, 2023.....	99
Quadro 08 – Disciplinas de Geografia urbana nas universidades federais do Pará, 2023. ...	104
Quadro 09 – Bibliografias indicadas nos PPCs de licenciatura em Geografia nas disciplinas de Geografia urbana nas universidades federais do Pará (2023).....	105
Quadro 10 – Relação competências-conteúdos na formação de professores de Geografia nas universidades federais do Pará, 2024.	109
Quadro 11 – Quantidade de aulas observadas, 2024.....	119
Quadro 12 – Temas efetivados nas aulas da disciplina História do Pensamento Geográfico, 2024.....	121
Quadro 13 – Textos indicados para leitura dos discentes na disciplina de epistemologia, 2024.....	122
Quadro 14 – Temas e conteúdos efetivados em Métodos e Técnicas em Ensino de Geografia, UFPA, 2024.....	126
Quadro 15 – Resumo do método de ensino do professor A, na disciplina epistemologia da Geografia, 2024.....	148
Quadro 16 – Resumo do método de ensino do professor B, na disciplina conteúdo específico da Geografia, 2024.	151

Quadro 17 – Resumo do método de ensino do professor C, na disciplina didática da Geografia, 2024.	153
Quadro 18 – Evidências sobre para que e para quem se ensina em epistemologia da Geografia, 2024.	157
Quadro 19 – Evidências de para que e para quem se ensina na disciplina de conteúdo específico, 2024.	161
Quadro 20 – Evidências do para que e para quem se ensina em didática da Geografia, UFPA, 2024.	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Palavras ligadas aos métodos nos PPCs de Geografia das universidades federais do Pará, 2023.....	78
Tabela 02 – Dimensões dos métodos filosóficos nos PPCs de Geografia das universidades federais do Pará, 2023.	82
Tabela 03 – Autores indicados nos PPCs de Licenciatura em Geografia nas disciplinas de História do Pensamento Geográfico das universidades federais do Pará, 2023..	87
Tabela 04 – Autores indicados nos PPCs de Licenciatura em Geografia nas disciplinas de teoria e método em Geografia e de método e técnica de pesquisa em Geografia das universidades federais do Pará, 2023.....	91
Tabela 05 – Autores indicados nos PPCs de Licenciatura em Geografia nas disciplinas de didática da Geografia, ensino de Geografia e outras similares nas universidades federais do Pará, 2023.	101
Tabela 06 – Autores indicados nos PPCs de licenciatura em Geografia nas disciplinas Geografia urbana nas universidades federais do Pará (2023).	107

LISTA DE SIGLAS

COP	Conferência das Partes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LEPEG	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica
NEPEG	Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica
NUPEC	Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidades
MST	Movimento Sem Terra
PPCs	Projetos Pedagógicos de Curso
PPG	Pensamento Pedagógico-Geográfico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real
ZDI	Zona de Desenvolvimento Imediato

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS: O LUGAR DO AUTOR.....	20
INTRODUÇÃO	22
1 DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA AOS MÉTODOS DE ENSINO.....	31
1.1 Método de ensino: conceito e recortes no campo da Educação.....	31
1.2 Os métodos filosóficos pelas lentes da Geografia: conceituando e demarcando posições.....	43
1.3 A Geografia tem um método próprio para suas investigações?.....	53
1.4 A epistemologia e a teoria na base da sustentação dos métodos de ensino na didática da Geografia	59
1.5 A relação dos métodos com o desenvolvimento do pensamento geográfico na formação inicial de professores de Geografia.....	67
2 CURRÍCULO E MÉTODOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA	73
2.1 O método filosófico e suas dimensões nos PPCs das licenciaturas em Geografia da UFPA, da UFOPA e da UNIFESSPA.....	74
2.2 Possibilidades ao ensino com os métodos filosóficos e científicos.....	84
2.3 Os métodos didáticos e pedagógicos na didática da Geografia para a formação inicial de professores	94
2.4 O método de ensino e filosófico em uma disciplina de conteúdo: o caso da Geografia urbana nos PPCs das universidades federais do Pará.....	103
2.5 A relação objetivos-conteúdos-métodos na formação inicial do professor de Geografia.....	108
3 OS MÉTODOS DE ENSINO NA PRÁTICA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA.....	117
3.1 Dimensões do método de ensino na formação inicial de professores: <i>o que</i> ensinar?	120
3.2 Dimensões do método de ensino na formação inicial de professores: <i>como</i> ensinar?	127

3.3 Dimensões do método de ensino na formação inicial de professores: <i>para que e para quem ensinar?</i>	155
4 O MÉTODO DE ENSINO E SUAS ARTICULAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA.....	170
4.1 Articulações e pressupostos no método de ensino dos professores formadores.....	171
4.2 A formação do professor de Geografia na perspectiva do método de ensino de base dialético-crítica ancorado na teoria histórico-cultural	177
4.2.1 Ensinar para pensar pelos conceitos: uma potencialidade do método de ensino na perspectiva histórico-cultural	177
4.2.2 Ensinar para desenvolver lentes críticas: a Geografia de base marxista como potencialidade do método de ensino na formação do professor de Geografia.....	190
4.2.3 A empiria e as vivências dos sujeitos: o risco do empirismo e do praticismo como elemento principal do método de ensino.....	198
4.3 A Geografia crítica articulada à teoria histórico-cultural: pressupostos do método de ensino para a formação de professores	203
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
REFERÊNCIAS	216
ANEXOS	225
APÊNDICES.....	228

PALAVRAS INICIAIS: O LUGAR DO AUTOR

A questão do método científico e suas tradições inquietou-me desde o início da minha formação profissional. Foi sobretudo nas disciplinas que cursei na condição de graduando em Geografia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Belém, ministradas pelo professor Aldo Luiz Fernandes Souza, que comecei a despertar o desejo de entender o que está por trás de uma aula. Isto é, o que sustentava as aulas dele, as quais eram sempre muito bem articuladas, tanto em sua didática, a qual os discentes gostavam e ficavam presos em suas explicações, quanto na profundidade dos conteúdos.

Já no processo para me tornar mestre pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, na Universidade Federal do Pará, precisei me aprofundar nos métodos científicos e nos paradigmas da ciência. Na ocasião, analisei o objeto de pesquisa pelo método do institucionalismo, com o qual guardo profundas discordâncias. Naquele momento, compreendi a importância dos métodos para as pesquisas que desenvolvemos e que eles devem estar articulados com a visão de mundo que defendemos para que haja coerência entre pensamento e prática.

O professor Denis Castilho, com seu método de ensino que articula de maneira magistral a teoria da Geografia e as bases filosóficas me ajudou a reavivar o desejo por esse campo do conhecimento, isto é, pela epistemologia da ciência geográfica. Já encantado por esse tema de pesquisa e com as ideias potentes que o Laboratório de Ensino e Pesquisa Geográfica (LEPEG) me proporcionou acerca do ensino de Geografia e formação inicial de professores, comecei a questionar a ausência de textos que articulassem epistemologia e ensino de Geografia. Essa inquietação resultou na produção de um artigo como pré-requisito para obtenção de nota para a disciplina de Teoria e Método em Geografia. A devolutiva do professor Denis Castilho foi positiva, o que me fez aprofundar as ideias apresentadas e publicar esse texto na Revista Terra Livre da Associação dos Geógrafos Brasileiros.

No ano de 2022, o XI Fórum de Formação de Professores NEPEG trouxe como tema a “Pesquisa e métodos na formação de professores de Geografia”, ou seja, as discussões jogaram luz sobre minhas inquietações no que diz respeito aos métodos na formação inicial de professores. Docentes/pesquisadores da qualificação de Paulo Cesar da Costa Gomes e de Elvio Rodrigues Martins reforçaram a carência de pesquisas que tangenciassem esses dois temas: métodos e formação de professores. Após o evento, meu orientador, Vanilton Camilo de Souza, com o olhar sensível, percebeu meu interesse e aptidão por esse tema e juntos decidimos abandonar o projeto anterior e construir outro que enfatizasse os métodos de ensino

e suas articulações com outros métodos, tais como: filosóficos, científicos, pedagógicos e didáticos. Foi dessa maneira que chegamos ao tema desta tese.¹

¹ Usei, neste item, os verbos na primeira pessoa do singular por entender que são experiências particulares.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasceu das inquietações em torno do método na formação inicial de professores de Geografia discutidas no XI Fórum Nacional do Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica (NEPEG) sobre a formação de professores de Geografia. Esse evento ocorreu em Goiânia, Goiás, em 2022, e seu recorte temático constituiu-se na pesquisa e no método na formação de professores na ciência geográfica. Evidenciou-se, nesse encontro, que as pesquisas que tocam o método na formação desses profissionais apresentam uma lacuna. É por meio desse evento e culminando com outras inquietações que se chegou a esta tese.

Cavalcanti (2024) inicia a seção “o método de ensino: um elemento substancial” em seu livro *Ensinar e aprender Geografia: elementos para uma didática crítica*, afirmando que em sua prática como docente percebeu que o método é um tema de difícil compreensão pelos futuros professores. Isso porque eles têm um entendimento do método no campo da prática, como se fosse uma espécie de tutorial que pode ser empregado em sua futura atuação. Ela reforça que há uma concepção empírica do método na formação inicial de professores.

Esses apontamentos ajudam a delinear o problema desta pesquisa, pois compreende-se que há uma vulnerabilidade nas bases epistemológicas de métodos e das bases teóricas da Geografia, que pode resultar em uma fragilidade na formação desses profissionais. Se não houver clareza de como o método de ensino se articula com os métodos filosóficos, dando-lhes as bases para a seleção e interpretação dos conteúdos, com o objetivo de ensiná-los em uma perspectiva crítica e dialética, pode-se reforçar o ensino dominante, isto é, pelo empirismo como sustentação da prática de ensinar do professor (Cavalcanti, 2011; 2024).

Diante disso, a problemática de pesquisa e, portanto, a questão central, é: **a ausência ou fragilidade das bases epistemológicas da Geografia pode levar a uma fragilidade nos métodos de ensino dos futuros professores de Geografia?** Se sim, essa fragilidade se expressa pela falta de articulação dos métodos de ensino com os métodos filosóficos na formação inicial dos professores de Geografia?

Assim, elaboraram-se questionamentos gerais: a) na formação inicial, há articulação dos métodos de ensino com as bases epistemológicas da ciência geográfica? b) Quais fundamentos teóricos e metodológicos sustentam a formação inicial de professores de Geografia expressos pelos métodos de ensino nas universidades federais do Pará? c) De que modo a conexão entre o método de ensino e o método filosófico, a partir da Geografia, pode qualificar a formação inicial do professor de Geografia? d) De que maneira o método e sua

articulação podem constituir uma ferramenta que possibilite pensar e agir no espaço e no ensino da Geografia, considerando os objetivos educacionais e os conteúdos de ensino?

A partir desses questionamentos gerais, outros mais específicos surgiram, sendo o primeiro deles: de que maneira o método aparece nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) para a formação inicial de professores de Geografia na licenciatura de Geografia das universidades federais do Pará? Nesse momento, foi realizada uma análise para verificar se a concepção de método presente nesses documentos curriculares traz algumas dimensões que são consideradas imprescindíveis à formação do professor de Geografia, no sentido de construção das bases epistemológicas da Geografia, por meio de uma articulação do método de ensino com o método filosófico. Essa articulação pode ser compreendida sob uma maneira de pensar pelas bases da Geografia, ajudando, portanto, na construção de um pensamento geográfico.

O segundo questionamento é: como a questão do método se efetiva nos planos de cursos e na prática dos professores formadores na sua relação entre o ensino e as bases epistemológicas da Geografia? Aqui, a pretensão foi analisar como o professor constrói os objetivos, os temas e as unidades, e quais são os textos e os autores usados à efetivação da articulação do método na relação entre o ensino e as bases filosóficas da Geografia em suas aulas. Além dos planos de cursos, o método de ensino dos professores que ministraram as disciplinas de epistemologia da Geografia, de Geografia urbana (conteúdo específico) e de didática da Geografia serão descritos e sistematizados, buscando as relações desses métodos de ensino com as bases epistemológicas da Geografia, isto é, com os métodos filosóficos a partir da interpretação da ciência geográfica.²

E findando estes questionamentos, de que modo a Geografia crítica e a teoria histórico-cultural podem contribuir para a compreensão dos métodos de ensino e a importância de serem sustentados pela epistemologia da Geografia na superação do entendimento do método de ensino para além do empírico na formação inicial de professores? Após descritos e analisados os métodos de ensino presentes nos planos de curso e na prática do professor, interpreta-se esses métodos à luz da Geografia crítica e da teoria histórico-cultural, considerando seu potencial nas interpretações dos objetivos educacionais, da seleção e dos conteúdos de ensino.

Isso porque, quando os métodos de ensino são compreendidos em sua relação com as bases filosóficas, pode-se melhor abordar esses conteúdos em uma perspectiva que amplie as

² Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, conforme anexo I.

possibilidades de enfrentamento das contradições presentes nas sociedades às quais os estudantes da classe trabalhadora estão submetidos.

Nesse sentido, o conhecimento poderoso (Young, 2013), e uma abordagem crítica e humanizadora (Libâneo, 2006, 2008, 2014; Cavalcanti, 2019, 2024) dos conteúdos de ensino, podem ser elementos importantes para levar à compreensão dos estudantes os imperativos de um sistema excludente e produtor de desigualdades a que estão submetidos.

As pesquisas que tematizam o ensino de Geografia vêm avançando em quantidade e qualidade no Brasil (Cavalcanti, 2016), e um dos vetores que impulsionam essa produção são as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação. Nas palavras de Cavalcanti (2015, p. 408), “foi possível identificar que, dos 62 programas identificados em 2015, 17 tem linhas específicas de Ensino de Geografia”. No entanto, até a publicação desse estudo, chamava a atenção a ausência de linhas de pesquisas que têm como foco de análise o ensino de Geografia na Região Norte. Embora se tenha observado a criação de linhas de pesquisa com esse objeto de investigação, conforme o Quadro 01. No entanto, ainda está aquém da relevância social dessa temática.

Quadro 01 – Linhas de pesquisa de ensino em Geografia nos Programas de Pós-graduação, Região Norte, 2025.

Região	Instituição	Curso	Linhas de pesquisa	Modalidade	Linha de pesquisa em ensino de Geografia
Norte	UEPA	Geografia	2	ME/DO	---
	UFPA	Geografia	3	ME/DO	Educação geográfica e processos espaciais
	UNIFESSPA	Geografia	2	ME	---
	UFT	Geografia	3	ME	Ensino de Geografia
	UFTN	Geografia	2	ME	Dinâmicas espaciais e educação em Geografia
	UNIFAP	Geografia	2	ME	---
	UFRR	Geografia	2	ME	---
	UFAM	Geografia	2	ME/DO	---
	UEA	Geografia	3	ME	Ensino e formação de professores de Geografia
	UFAC	Geografia	2	ME	---
UNIR	Geografia	2	ME/DO	---	
Total	11	---	25	---	4

Fonte: de autoria própria com dados extraídos dos *sites* dos programas de pós-graduação em Geografia.

Nessa direção, entende-se que há também uma menor produção de pesquisa que tem o ensino de Geografia como objeto de análise. Diante dessa fragilidade, tem-se a primeira justificativa: a presente pesquisa se justifica perante à Geografia como uma contribuição ao campo do ensino de Geografia na Região Norte do Brasil, a qual tem contextos particulares que merecem ser investigados no que diz respeito ao ensino de Geografia e à formação de

professores nesse campo do conhecimento. A segunda justificativa é social, de modo que a formação inicial de professores é um tema estratégico à melhoria da educação básica e, portanto, dos processos sociais que perpassam, em grande medida, pela escola, onde a Geografia tem espaço no currículo.

No que diz respeito a uma justificativa pessoal, tenho uma trajetória já extensa como professor. Iniciei nessa profissão antes mesmo de concluir o Ensino Médio, no povoado de São Benedito de Roça, no município de Santa Helena, Maranhão, em 2009. Minha primeira formação é no curso de magistério, apto para lecionar até o 5º ano. Já fui alfabetizador de crianças, de jovens e adultos e lecionei em todos os anos do Ensino Fundamental. Ao concluir a graduação em licenciatura em Geografia, lecionei para o Ensino Médio, no interior do Pará, no município de Nova Esperança do Piriá. Atualmente continuo ministrando aulas para o Ensino Médio, graduação e pós-graduação *lato sensu* como professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, no Campus de Conceição do Araguaia. Então, sempre estive no lugar de relação com a docência e, diante disso, escolher pesquisar aquilo que perpassa minha vida profissional é uma justificativa salutar.

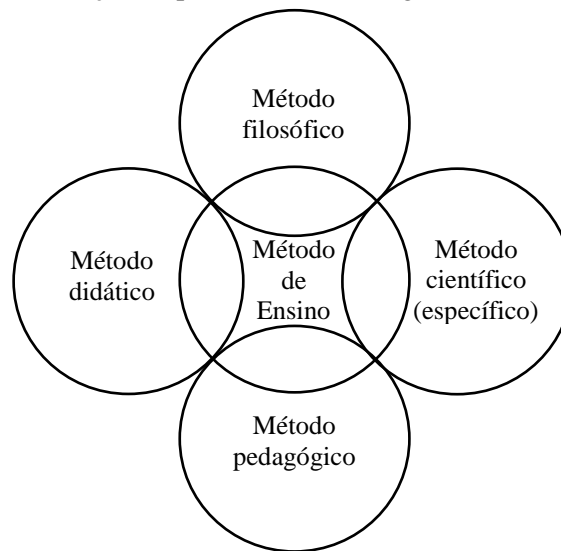
No que se refere às questões norteadoras, o objetivo geral desta tese consiste em compreender os métodos de ensino nas suas possíveis articulações com os métodos filosóficos, científicos, pedagógicos e didáticos, como dimensões que podem contribuir para a formação de professores nos cursos de licenciatura em Geografia das universidades federais do estado do Pará. Já os objetivos específicos são: examinar a literatura especializada sobre métodos de ensino e métodos filosóficos, investigando sua articulação com a formação inicial de professores de Geografia; analisar como a questão do método aparece nos PPCs para a formação inicial de professores de licenciatura de Geografia das universidades federais do Pará; compreender de que maneira o método de ensino se efetiva nos planos de cursos e na prática dos professores formadores e suas possíveis articulações com os métodos filosóficos, científicos, pedagógicos e didáticos na formação inicial do professor de Geografia nas universidades federais do Pará; e interpretar os métodos de ensino dos professores formadores dessas instituições à luz da Geografia crítica e da teoria histórico-cultural.

Pela análise dos PPCs, dos planos de curso, das observações de aulas e das entrevistas para a formação inicial de professores em licenciatura de Geografia das universidades federais do Pará, chega-se à *tese* de que, nesse processo de formação, desenvolve-se uma maneira de ler e interpretar o mundo. Isso é construído e sustentado por meio das teorias, categorias e conceitos da ciência geográfica, ou seja, pelo método científico geográfico e pelo método filosófico, que se expressam através do/no método de ensino. Esse processo formativo pode

possibilitar o desenvolvimento do pensamento geográfico, o qual pode direcionar maneiras de interpretar os objetivos educacionais, tanto na seleção quanto na abordagem dos conteúdos, assim como permear o método de ensino desse novo professor.

A Figura 01 sistematiza a compreensão sobre as articulações entre os métodos de ensino e os métodos filosóficos, científicos, pedagógicos e didáticos na formação de professores de Geografia.

Figura 01 – Os métodos na formação de professores de Geografia, 2025.



Fonte: de autoria própria, 2025.

A metodologia que adotamos é de cunho qualitativo. Segundo Lima e Moreira (2015, p. 28), “a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o objetivo e a subjetividade do sujeito. O objeto é sob essa perspectiva, essencialmente, qualitativo”.

Nesse tipo de pesquisa, o método a ser empregado pelo pesquisador deve ser guiado pela teoria que o sustenta. De maneira análoga, os procedimentos de pesquisa devem estar vinculados aos objetivos que se pretendem alcançar. É nesse sentido que se adotou, na metodologia, a análise de documentos, observações de aulas e entrevistas semiestruturadas, pois dá-se “grande importância ao contexto investigado, defendendo maior proximidade do pesquisador com o universo investigado” (Lima; Moreira, 2015, p. 31).

O primeiro procedimento metodológico deteve-se na revisão da literatura especializada sobre o tema desta pesquisa. Dessa maneira, buscou-se o suporte necessário em obras e textos de autores que problematizam os métodos de ensino e os métodos filosóficos e

como isso se relaciona com a formação inicial de professores. Trata-se, aqui, de ações para elaboração da primeira seção.

Para a segunda seção, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) são documentos centrais. Selecionaram-se para análise os cursos de licenciatura em Geografia dos *campi*-sede das universidades federais do estado do Pará. Baixaram-se esses documentos nos *sites* das faculdades ou departamentos dos cursos mencionados no Quadro 01. Os procedimentos de pesquisa que auxiliaram no alcance desse objetivo foram a análise de conteúdo e a análise textual discursiva (Franco, 2021; Moraes, 2003). Examinou-se de que maneira o método, de modo geral, é posto nesses arquivos. Teve-se a finalidade de identificar se nesses arquivos são abordadas dimensões que se julgam necessárias na formação inicial de professores de Geografia, tais como: o método enquanto questão na formação inicial para superar a leitura empírica que se tem dele; o método de ensino e seus elementos: objetivos, conteúdos e o método de abordá-los; o método filosófico e seus elementos: conceitos, categorias, leis, teorias, correntes de pensamento e matriz de pensamento a partir da epistemologia da Geografia.

No terceiro procedimento metodológico, selecionaram-se três professores que ministraram as disciplinas analisadas nesta pesquisa. O objetivo com isso foi analisar seus planos de curso, verificando e problematizando de que maneira são construídos os objetivos, os temas, as unidades, os textos e os autores utilizados e como o método perpassa essas questões.

Por sua vez, o quarto procedimento metodológico consistiu em observar as aulas das disciplinas de didática da Geografia, epistemologia da Geografia e Geografia urbana (disciplina de conteúdo específico) para entender e descrever os métodos de ensino desses professores. Anotou-se como suas aulas ocorrem, quais bases epistemológicas da Geografia são utilizadas e quais exemplos são dados para a compreensão do tema etc.

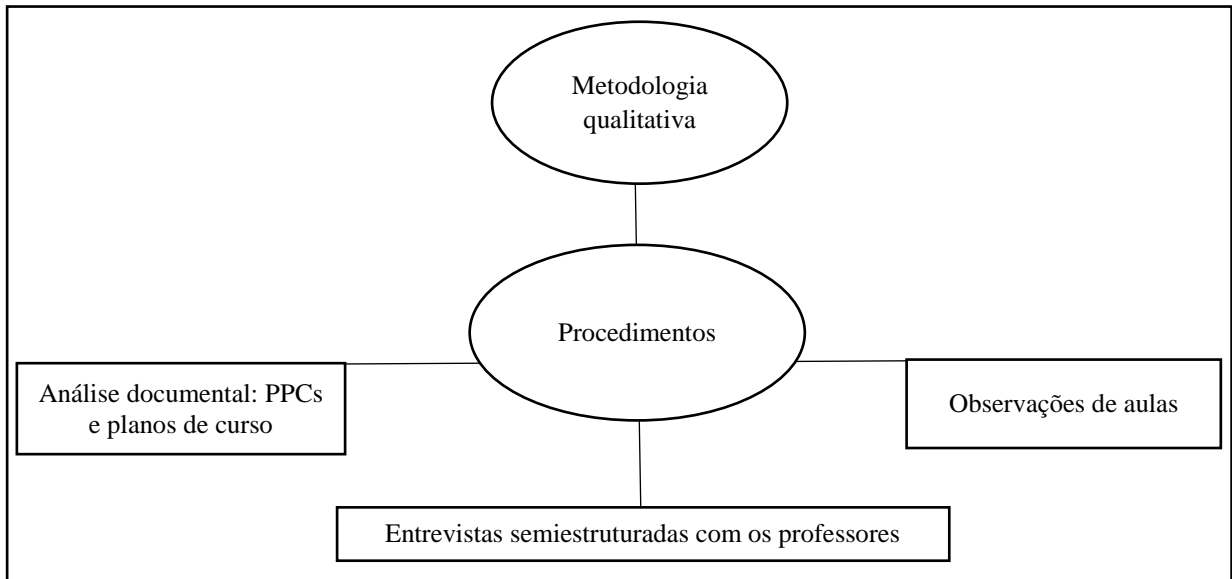
Além das análises dos planos de curso e das observações de aulas, entrevistaram-se os professores que ministraram tais disciplinas, com o intuito de ampliar o entendimento acerca dessas questões. A entrevista, enquanto técnica de pesquisa qualitativa, “constitui em uma conversa informal entre o entrevistador e o entrevistado [...] sob orientação do pesquisador” (Lima; Moreira, 2015, p. 38). A entrevista realizada foi do tipo semiestruturada, que apresenta como principal aspecto “a formulação de perguntas abertas e fechadas [...] na qual o entrevistado discorre livremente sobre um tema ou uma questão proposta” (*Ibidem*, p. 40).

No quinto procedimento metodológico interpretaram-se os métodos de ensino dos professores formadores da instituição selecionada à luz da Geografia crítica e da teoria

histórico-cultural. Propôs-se isso porque compreendeu-se que a formação de professores ganha potencialidade quando é construída por meio das bases da Geografia crítica e de uma teoria da aprendizagem que consideram a História e a cultura como essenciais para o processo de humanização.

A metodologia empregada pode ser sistematizada conforme a Figura 02:

Figura 02 – Proposta de metodologia para o desenvolvimento da pesquisa, 2023.



Fonte: de autoria própria, 2023.

Por seu turno, outra dimensão importante à pesquisa são os recortes da realidade elaborados pelo pesquisador para análise do tema, sejam eles espacial, temporal ou documental. Diante disso, o recorte espacial desta pesquisa é o estado do Pará. São as universidades federais³ que formam professores de Geografia nessa unidade da federação, de acordo o Quadro 02.

Quadro 02 – Instituições e campus selecionados para análise de PPC, 2023.

Recorte Espacial	Instituições	Campus
Pará	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Belém
	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	Santarém
	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)	Marabá

Fonte: de autoria própria, 2023.

O recorte documental da pesquisa é de três tipos de fontes: PPCs de licenciatura em Geografia das instituições constantes no Quadro 02; planos de curso de alguns professores

³ No Pará, a Universidade Federal Rural da Amazônia não tem o curso de Licenciatura em Geografia, portanto, não integra esta pesquisa.

selecionados que ministraram as disciplinas, as quais foram observadas; e entrevistas com esses professores. Os PPCs que foram analisados são aqueles que estavam completamente implementados até o ano de 2023. Optou-se por isso em função das recentes modificações e das muitas incertezas promovidas pela nova Base Nacional Curricular de Formação (BNC-Formação), o que tornaria o trabalho ainda mais árduo, além da dificuldade de se ter clareza sobre os impactos dessa nova legislação sobre a formação inicial de professores, uma vez que ela ainda está em processo de implementação e adequação junto aos cursos de formação de professores no Brasil.

As disciplinas selecionadas estão amalgamadas com o objeto de investigação desta pesquisa: o método de ensino e suas possíveis articulações com os métodos filosóficos, científicos, pedagógicos e didáticos. Por isso, selecionaram-se as disciplinas que versam sobre a didática da Geografia, epistemologia da Geografia e uma disciplina de conteúdo específico para a observação das aulas. A primeira, por compreender-se que ela tem centralidade nas discussões teóricas sobre as bases da Geografia e sua articulação com o ensino e com a didática da Geografia, ou seja, algo mais próximo dos métodos didáticos e pedagógicos; a segunda, por compreender-se que ela tem centralidade nas discussões do processo de constituição da ciência geográfica e sua epistemologia, isto é, algo próximo daquilo que se pode entender por métodos científicos e filosóficos. Porém, compreende-se que esse papel é de todas as disciplinas que perpassam a formação dos professores de Geografia. No entanto, as selecionadas têm uma responsabilidade maior perante à construção das bases filosóficas da Geografia e seus métodos. Selecionou-se a disciplina de conteúdo específico em função de que se busca compreender como a questão do método de ensino se articula com os outros métodos em uma disciplina de conteúdo da Geografia.

É ainda importante demarcar que se omitiu o nome da universidade em que se observaram as aulas, assim como nomes dos professores que se entrevistaram, com o objetivo de não expor esses sujeitos e a instituição. Atribui-se para os docentes das disciplinas os seguintes nomes: em epistemologia da Geografia, professor A; na disciplina de conteúdo específico, professor B; em didática da Geografia, professor C. Demarca-se ainda que a nomenclatura dos componentes curriculares sofreu modificações. Porém, atribuíram-se nomes que remetem essas disciplinas a seus campos correspondentes. Por exemplo, em didática da Geografia remete que a disciplina se insere no campo dessas discussões.

Compreende-se que as questões teóricas quanto ao método de ensino não se restringem apenas a essas disciplinas selecionadas para observações de aulas. Diante disso, na análise dos PPCs, selecionaram-se, para além dessas três, aquelas que abordam o ensino e a

didática em Geografia. Já nas discussões acerca da epistemologia e dos métodos filosóficos, agregou-se a disciplina de Teoria e Método em Geografia, com o intuito de ampliar o escopo da pesquisa.

O presente texto, além desta introdução, discute a formação de professores articulada aos métodos de ensino, em que se busca demarcar o entendimento sobre métodos de ensino e como eles se articulam aos métodos filosóficos e científicos e aos métodos pedagógicos e didáticos permeados pela didática da Geografia. Os métodos na formação inicial de professores de Geografia constituem a segunda seção, onde se objetivou analisar os documentos curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia das universidades federais do estado do Pará. Já os métodos de ensino na prática dos professores formadores de professores em geografia compõem a terceira seção em que se discute como os métodos de ensino se efetivam no trabalho docente. E, por fim, na quarta seção, discutiu-se o método de ensino e suas articulações na formação do professor de Geografia, na qual se lançou luz acerca das contribuições da Geografia crítica e da teoria histórico-cultural como potencializadoras da formação docente em Geografia.

1 DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA AOS MÉTODOS DE ENSINO

Nesta seção, tratou-se das questões que permeiam o método de ensino, suas relações e diferenças com os métodos filosóficos, científicos, pedagógicos e didáticos na interface da Educação com a Geografia. Esses aspectos são importantes porque a centralidade desta tese é compreender como esses métodos aparecem na formação inicial de professores de Geografia, considerando que eles são o aspecto mais diretivo e potencializador de uma formação que se queira em uma perspectiva crítica e transformadora.

Para tanto, abordaram-se os aspectos do método de ensino como ponto de partida, entendendo que ele é o objeto central para a compreensão da formação de professores de Geografia, visto que incorpora outros métodos no trabalho docente. O resultado disso é a construção de uma maneira de ler o mundo pela qual esse futuro professor vai tangenciar sua prática, tanto na interpretação dos objetivos educacionais quanto na seleção e ensino dos conteúdos. Associado a isso, é importante compreender que qualquer método de ensino possui uma vinculação filosófica que o sustenta, assim como o orienta em seus objetivos, conteúdos e nos próprios métodos.

1.1 Método de ensino: conceito e recortes no campo da Educação

O método de ensino na formação de professores de Geografia é uma discussão que tem centralidade nesta pesquisa. Portanto, ele precisa receber um recorte no qual seja possível diferenciá-lo de outros métodos, tais como: o filosófico, o científico, o pedagógico e o didático, assim como é necessário diferenciá-lo da metodologia e da prática do professor. Nesse sentido, Libâneo (2006; 2008; 2014), sobretudo no que concerne ao método de ensino, traz contribuições valiosas. Espera-se que, ao final desta seção, tenha sido possível apresentar tais diferenciações.

Libâneo (2006) destacou que o método de ensino é o *como* do processo de ensino posto em prática pelo professor, ao afirmar que os métodos de ensino

[...] referem-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao ‘como’ do processo de ensino, *englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos*. Temos, assim, as características dos métodos de ensino: estão orientados para objetivos; implicam uma sucessão planejada e sistematizada de ações, tanto do professor quanto dos alunos; requerem a utilização de meios (Libâneo, 2006, p. 149, grifo nosso).

Observa-se que os métodos de ensino são orientados por outros dois elementos centrais: os objetivos e os conteúdos. Dessa maneira, não se pode compreendê-los sem antes entender o que são os objetivos e os conteúdos, para depois colocá-los na relação objetivos-conteúdos-métodos do processo de ensino e aprendizagem.

Os objetivos são entendidos por Libâneo (2006) como ponto de partida, as premissas do processo de ensino. Eles refletem as concepções políticas, econômicas e culturais de uma sociedade, permeadas pela luta de classe. Desse modo, os objetivos, no processo de ensino “representam as exigências da sociedade em relação à escola, ao ensino, aos alunos e, ao mesmo tempo, refletem as opções políticas e pedagógicas dos agentes educativos em face das contradições sociais existentes na sociedade” (*Ibidem*, p. 122).

Os objetivos estão estruturados em gerais e específicos. Os primeiros abordam concepções que vão do sistema de ensino à atuação do professor:

a) pelo sistema de ensino, trazem as concepções que expressam as finalidades educativas de acordo com os propósitos da classe dominante, que estão em escala nacional, regional e local e contidos nos planos e nas leis que estruturam o sistema de ensino;

b) pela escola, esses objetivos são postos em seus documentos, como o Projeto Político Pedagógico, e expressam os consensos e as contradições da comunidade escolar no que concerne às concepções educativas (filosofia da educação e da prática escolar) que estão atreladas aos objetivos postos pelo sistema educacional;

c) pelo professor, interpretam-se e adequam-se esses objetivos aos que constarão em seu plano de curso, os quais trazem as convicções, os valores e a visão de mundo desse profissional.

Os objetivos gerais expressam, portanto, propósitos mais amplos acerca do papel da escola, sobretudo o que deve ser ensinado e aprendido pelos escolares, postos pelas demandas da sociedade, permeados por sua estrutura de classe.

Já os objetivos específicos, segundo Libâneo (2006, p. 122), determinam “exigências e resultados esperados da atividade dos alunos, referentes a conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções cuja aquisição e desenvolvimento ocorrem no processo de transmissão e assimilação ativa das matérias de estudo”. Ou seja, prezam pela formação de sujeito para atuar em sociedade.

O professor, segundo o referido autor, precisa ter clareza de que, em uma sociedade capitalista estruturada em classes sociais, os objetivos nem sempre vão expressar o interesse da maioria, ou seja, da classe trabalhadora. Por isso, é preciso que o docente forme uma atitude crítica perante esses objetivos, identificando se eles cumprem o papel de ajudar a

democratizar a escola e se estão de acordo com os interesses dos sujeitos que a compõem. Ou, ao contrário, se eles objetivam cerceá-los e expressam valores e concepções da minoria, a classe dominante, que atua para manter a estrutura social em seu favor por meio da difusão de seus valores.

Em relação aos conteúdos, eles são orientados pelos objetivos, visto que há uma vasta quantidade deles. Os conteúdos de ensino

[...] são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino (Libâneo, 2006, p. 128-129).

Os conteúdos são produzidos no processo histórico e cultural e, por isso, retratam “a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação” (Libâneo, 2006, p. 128). Desse modo, os conhecimentos são frutos da ação social e sistematizados cientificamente por matérias para que possam participar do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes nos sistemas de ensino na educação formal (Libâneo, 2015).

Com isso, a produção do conhecimento e, portanto, dos conteúdos, é situada, haja vista que são produzidos em um dado momento e contexto histórico por grupos específicos e apropriados pelos que exercem o poder. Por isso, esses conteúdos podem veicular as aspirações de uma dada classe social, no caso, a dominante, para manter a estrutura social por meio da difusão de seus valores e concepções de mundo. É nesse sentido que os conteúdos precisam ser tratados e selecionados por meio de objetivos, dos quais o professor precisa ter clareza de suas finalidades. Esses conteúdos não devem ser sacrificados, o que se deve fazer é buscar seu núcleo de objetividade. Por isso, Libâneo (2006) defendeu a concepção, uma vertente da pedagogia, denominada *dimensão crítico-social dos conteúdos*.

A dimensão crítico-social dos conteúdos se manifesta, segundo o autor, de três maneiras. A primeira diz respeito à cientificidade e à sistematização dos conteúdos materializados nas matérias de ensino, nos fatos e fenômenos sociais e naturais. A segunda manifestação é em relação aos conteúdos e tem um caráter histórico em sintonia com dimensão científica. Isso significa afirmar que esses conteúdos nem sempre existiram e, igualmente, estão sujeitos a mudanças de acordo com os momentos e contextos históricos de

cada sociedade. A terceira característica implica considerar nos conteúdos as “exigências teóricas e práticas da formação dos alunos, em função das atividades da vida prática” (Libâneo, 2006, p. 137). A assimilação de maneira ativa, pelos estudantes, contribui para a formação e atuação cidadã deles.

Ainda referente aos conteúdos, Libâneo (2008, p. 67) afirmou que a didática, isto é, o processo de ensino e aprendizagem, não se firma sem eles. “A didática não se sustenta teoricamente se não tiver como referência de sua investigação os conteúdos, a metodologia investigativa e as formas de aprendizagem das disciplinas específicas”. No que se trata da didática geral e específica, o ensino por meio do conteúdo é um aspecto relevante, pois nele há a possibilidade da articulação daquilo que é inerente à didática geral (o processo histórico de produção do conhecimento, sua epistemologia e contexto sócio-histórico de sua produção e das condições materiais dos estudantes) e das matérias de ensino das disciplinas específicas (Libâneo, 2014). Igualmente, o autor defende que a atividade de ensino dos conteúdos contribui para o desenvolvimento das capacidades mentais e sociais dos estudantes, mostrando a centralidade do conteúdo nesse processo de ensino e aprendizagem.

Uma vez demarcado o que se entende por objetivos, conteúdos e suas relações com o ensino, volta-se às definições de métodos de ensino, de modo que “o professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos métodos de ensino” (Libâneo, 2006, p. 150). Além do que já se afirmou (que os métodos de ensino são o *como* do processo de ensino e estão orientados por objetivos e conteúdos abrangendo ações planejadas do professor e dos estudantes), esses métodos são mais do que um conjunto de ações, os quais se colocam de maneira mais ampla no processo educativo.

Até o presente, as formulações sobre o método de ensino nos ajudam a entender que eles não devem ser confundidos com metodologias de ensino, as quais, grosso modo, são os procedimentos e as técnicas⁴ usadas pelo professor durante suas aulas. Os métodos de ensino se colocam em um patamar superior, porque eles carregam uma visão de mundo, preche de disputas, de objetivos a serem alcançados pelos estudantes e professores no que concerne para a atuação criadora e crítica diante de suas realidades, objetivando, nesse processo, a compreensão ou transformação da sociedade por meio da luta de classes. Em outros termos,

⁴ Além disso, as metodologias estão articuladas à seleção de conteúdo, proposição de ação cognitiva que se pretende, tipo de abordagem, linguagens etc., e são coerentes com o método de ensino.

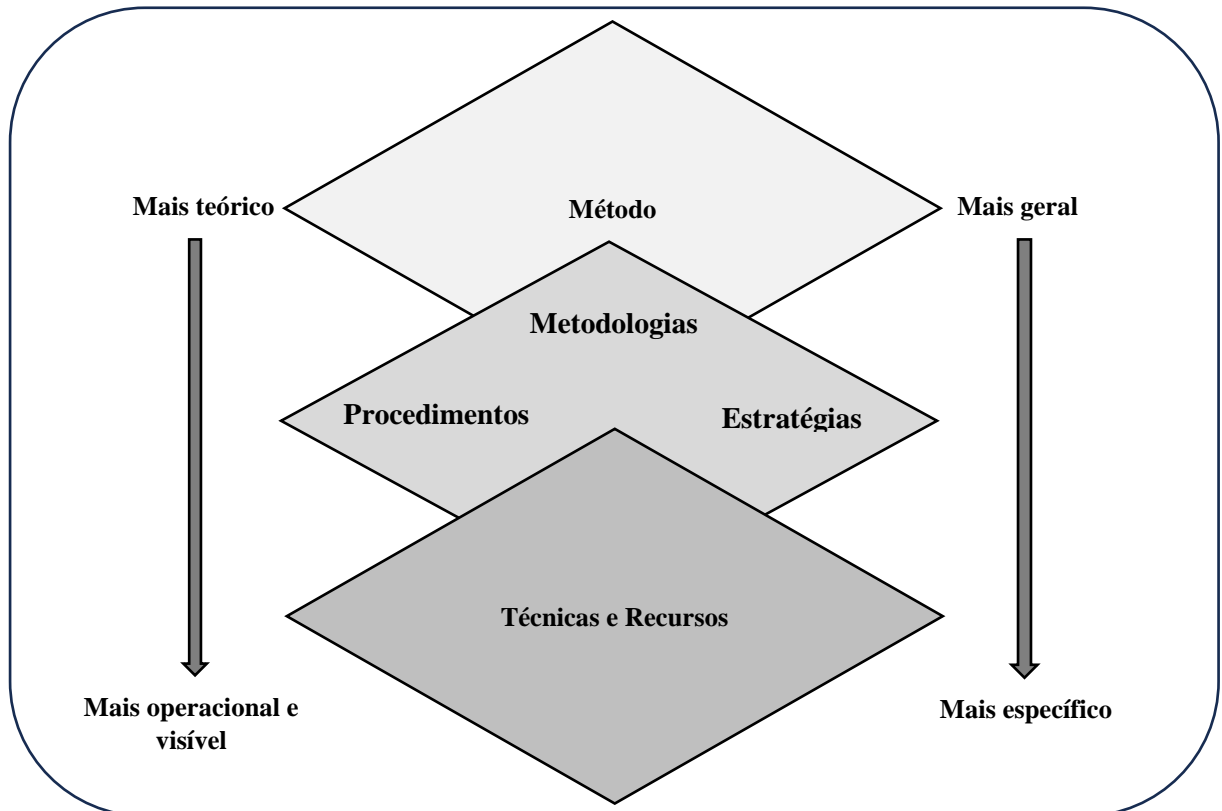
essa visão de mundo é orientada pelas concepções filosóficas que impregnam a prática de cada docente.

Cavalcanti (2024) também não deixou dúvidas de que o método não se confunde com as técnicas, com os recursos e nem com as metodologias, procedimentos e estratégias, ao afirmar que

[...] a opção por metodologias e recursos tecnológicos está assentada na busca por viabilizar, por acionar, o método, tendo em conta as condições concretas em que o ensino se realiza. O método, por sua vez, tem a ver com a concepção que fundamenta suas decisões sobre a condução, não mecânica e isolada, do processo, enquanto componente de sua totalidade. Assim, os passos de uma aula, as estratégias e os procedimentos, em alguma medida, podem ser utilizados em diversas situações, porém o que orienta o processo é o método (*Ibidem*, p. 128)

A autora apresentou, ainda, um sistema conceitual com o qual se concorda, pois esclarece o lugar do método de ensino no processo de ensino e aprendizagem, conforme a Figura 03. A compreensão de que os métodos de ensino se colocam em um patamar superior no processo de ensino e aprendizagem tem como referência as contribuições de Libâneo (2008), quando afirmou que os métodos de ensino englobam os métodos científicos, os métodos de cognição e os métodos particulares das ciências, pontuando que a função dos métodos de ensino é de ser um caminho trilhado pelo professor e pelos estudantes para atingirem os objetivos de ensino.

Figura 03 – Distinção de conceitos em níveis de operacionalidade empírica, 2025.



Fonte: Cavalcanti (2024, p. 128).

Nas concepções de Sposito (2004; 2020), os métodos científicos dizem respeito ao processo geral de formulação do conhecimento, quais sejam: positivista, fenomenológico, dialético etc., enquanto, para Libanêo (2006), os métodos cognitivos implicam os processos de observação, análise, comparação, síntese etc. e, por fim, os métodos particulares das ciências são as especificidades imprimidas por cada uma delas no modo de produção do conhecimento desse campo disciplinar com suas categorias, conceitos, leis e teorias. Porém, compreende-se que o que esse autor chama de método científico, aqui compreende-se como método filosófico, enquanto os métodos particulares das ciências são entendidos como métodos científicos.

Não se pode perder de vista, porém, que os métodos são influenciados pelos objetivos políticos do processo de ensino, pois eles serão as ações planejadas para alcançá-los, assim como os conteúdos precisam imprimir uma leitura sistematizada dos conhecimentos científicos permeada por ideias que possam ajudar os estudantes a compreenderem suas realidades e seu lugar no mundo e nas disputas por ele. É a concepção de mundo do professor a ser apreendida pelo estudante que se expressa no ensino por meio dos conteúdos. Nessa

mesma direção, e destacando a relação indissociável entre objetivos-conteúdos-métodos, Libâneo (2006) é enfático quando afirmou que

[...] a mediação escolar pelos objetivos-conteúdos-métodos tem como suporte uma concepção *sociopolítica e pedagógica* do processo educativo. Os métodos de ensino, portanto, não se reduzem a quaisquer medidas, procedimentos e técnicas. Eles decorrem de uma concepção de sociedade, da natureza da atividade prática humana no mundo, do processo de conhecimento e, particularmente, da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade. Nesse sentido, *antes de se constituírem em passos, medidas e procedimentos, os métodos de ensino se fundamentam em um método de reflexão e ação sobre a realidade educacional, sobre a lógica interna e as relações entre os objetos, fatos e problemas dos conteúdos de ensino, de modo a vincular a todo momento o processo de conhecimento e a atividade prática humana no mundo (Ibidem, p. 151, grifo nosso).*

Chama a atenção o fato de que o método de ensino evidencia a relação conteúdo-método e é determinado socialmente, pois expressa fatos, processos, teorias, quando se trata dos conteúdos. Os métodos de ensino desvendam as relações entre esses fatos, processos e teorias “fornecendo pistas e caminhos para conhecê-los” (*Ibidem*, p. 151). Ou seja, os métodos de ensino, além de fornecerem essas pistas, contribuem para situar o conhecimento em um dado contexto histórico de sua produção. Os métodos de ensino estão ligados a métodos mais amplos, ou seja, aos métodos filosóficos das ciências, aos métodos científicos e aos métodos de cognição, o que Libâneo (2008) chamou de método de reflexão.

O autor também destacou proposições acerca daquilo que pode ser considerado pelo professor na escolha do método de ensino. Em primeiro lugar, os métodos de ensino estão orientados por objetivos, de modo que eles precisam, inicialmente, considerar as demandas e os objetivos da aula, como a introdução da matéria nova, sistematização do conteúdo, conceitos, desenvolvimento de habilidades etc., articulando isso aos objetivos gerais da educação. Em segundo lugar, os métodos de ensino dependem dos conteúdos específicos e dos métodos de cada disciplina, uma vez que toda disciplina tem seus métodos próprios de interpretar a realidade. Em terceiro lugar, os métodos de ensino devem considerar as características e realidades dos estudantes, tais como idade, nível de desenvolvimento mental e físico e condições socioculturais em que estão inseridos. Daí decorre a estreita relação dos objetivos-conteúdos-métodos. Desse modo, pressupõe-se a articulação entre os conhecimentos pedagógicos-didáticos com os conteúdos das disciplinas específicas (Libâneo, 2014).

Libâneo (2006) afirmou que, embora haja essa interdependência, os métodos de ensino não possuem vida própria. Eles são definidos a partir dos objetivos e dos conteúdos, assim como incorporam na sua composição outros métodos: o científico, o cognitivo e o das

disciplinas específicas (Libâneo, 2008). Porém, os métodos podem interferir tanto nos objetivos quanto nos conteúdos de ensino. Igualmente, esse autor ponderou que a matéria em si não é conteúdo de ensino. O conteúdo precisa ser preparado pedagógico e didaticamente para ser assimilado pelos estudantes, pressupondo-se que o professor tenha um conhecimento didático.

Infere-se, que a matéria, na perspectiva do autor, é sinônimo de conteúdo preparado didaticamente para o ensino e que conteúdos são os conhecimentos sistematizados que compõem as disciplinas. Essa diferenciação é importante porque são as matérias de ensino que vão definir os objetivos específicos e esses vão definir os conteúdos que, por sua vez, vão definir os métodos de ensino e vice-versa, visto que se compreende o processo de ensino e aprendizagem como dialético.

A escolha de um método, como já afirmado, depende dos conteúdos e dos objetivos do professor para cada aula. Outro ponto destacado é que, em uma aula, não necessariamente o docente usa apenas um método de ensino, podendo ser mais de um. Igualmente, dentro desses métodos, o professor pode lançar mão de suas diversas variações para que os estudantes possam compreender o conteúdo. Por exemplo, em uma aula sobre um componente físico-natural como o relevo, o docente pode lançar mão do método de exposição, realizando uma apresentação verbal das características desse conteúdo, utilizando-se de ilustrações, como o uso de *slides*, mapas e maquetes. De igual modo, pode empreender um trabalho de campo com os estudantes. O método de ensino depende dos objetivos da aula e dos conteúdos, isso de modo mais imediato, e dos objetivos gerais em uma concepção mais ampla.

Os apontamentos apresentados, com base em Libâneo (2006; 2008; 2014), ajudam a compreender que o método de ensino vai além de passos e de procedimentos, situando-o no campo de um contexto histórico, cultural e político. Embora se tenha apresentado as relações entre método de ensino e a dimensão social que ele carrega, não se teve por objetivo o aprofundamento nessa seara, mas sim o enfoque nas definições e exemplificações de objetivos, de conteúdos e de método de ensino que são centrais nesta pesquisa.

A presença dessas discussões sobre método de ensino é essencial na formação inicial de professores. Cavalcanti (2024) sinalizou que esse tema é de difícil compreensão para esses futuros profissionais. Segundo ela, isso pode ocorrer em função do entendimento dos graduandos de que o método de ensino está relacionado necessariamente a algo prático, como se fosse um roteiro a ser seguido por eles na sua futura prática docente. Diante desse apontamento inicial, a autora traz algumas dimensões do método na perspectiva da teoria histórico-cultural, permeada pelos conteúdos da Geografia como meta para o

desenvolvimento do pensamento geográfico. Por isso, entende-se que, na formação de professores de Geografia, seja relevante compreender os diversos métodos de ensino, para além dessa ideia empirista e praticista.

Para este estudo, as principais referências quanto ao método de ensino são Libâneo (2006; 2008; 2014) em sua proposição no campo da ciência da educação e Cavalcanti (2013; 2019; 2024) na didática da Geografia. Porém, julga-se necessário expor outras discussões que põe em evidência o método de ensino, tendo em vista que isso auxilia na compreensão das particularidades entre cada um deles. Por isso, de maneira sucinta, abordar-se-ão também as contribuições de Saviani (1999) e de Wihby (2018).

O método de ensino proposto por Saviani (1999) se opõe aos métodos de ensino das pedagogias da essência e da existência.⁵ Para o autor:

[...] eu diria que o ponto de partida do ensino não é a preparação dos alunos cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional) nem a atividade que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a *prática social* (1º passo), que é comum a professor e alunos (Saviani, 1999, p. 79, grifo nosso).

Nesse primeiro passo, a prática social seria comum a professores e estudantes, enquanto sujeitos sociais que são. Do ponto de vista pedagógico há, porém, uma diferença fundamental, pois o professor possui uma compreensão mais elevada da prática social, ainda que sintética, porque expressa certa articulação dos conhecimentos e experiências; enquanto o estudante possui uma compreensão sincrética, ou seja, não sistematizada.

No segundo passo desse método, diferentemente da pedagogia tradicional, não seria a apresentação de novos conteúdos nem o problema como obstáculo que interrompe a atividade da prática educativa (pedagogia da escola nova), Saviani (1999, p. 80) aponta que nesse momento seria a “identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos a este segundo passo de problematização. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”.

No terceiro passo “trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários para o equacionamento dos problemas detectados na prática social” (Saviani,

⁵ A pedagogia tradicional (ou pedagogia da essência), segundo Saviani (1999), ficou marcada pelo método de ensino de Herbart, o qual apresenta cinco passos: preparação, apresentação, comparação-assimilação; generalização e aplicação. Em oposição essa a pedagogia, foi elaborada a pedagogia da escola nova (pedagogia da existência) tendo como um de seus expoentes Dewey. O método de ensino dessa corrente pedagógica apresenta os seguintes passos: atividade, problema, levantamento de dados, formulação de hipóteses e experimentação.

1999, p. 81). Isso se opõe ao método da pedagogia tradicional, pois o objetivo nele não é a assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor e a comparação com os conhecimentos adquiridos anteriormente. Igualmente, diferencia-se da coleta de dados pelos estudantes (pedagogia da escola nova). O terceiro passo seria a instrumentalização dos estudantes frente aos problemas identificados na prática social. Isso se daria por meio da compreensão de como tais instrumentos são produzidos e preservados no processo histórico ao qual a sociedade está submetida. Nesse momento, o professor faz a mediação entre esses conhecimentos e os estudantes.

No quarto passo, Saviani (1999, p. 82) afirma que “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. Por sua vez, “o quinto passo; finalmente, também não será a aplicação (pedagogia tradicional) nem a experimentação (pedagogia nova). O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos estudantes” (*Ibidem*, p. 82), mas a partir de uma compreensão sintética da prática social. Desse modo, o método de ensino proposto por Saviani tem partida e chegada na prática social.

Pelo processo de negação, Wihby (2018) faz uma proposta introdutória de método de ensino, comparando o passo a passo de seu método de ensino ao de Saviani (1999), na tentativa de mostrar as fragilidades que o método desse teórico da educação apresenta. Contudo, como essa comparação entre os métodos foge aos objetivos desta pesquisa, deter-se-á acerca daquilo que nos interessa, isto é, como essa autora definiu o seu método de ensino e seus passos.

Além de compreender que o método de ensino é o percurso lógico que o professor percorre para organizar e efetivar o ensino, objetivando a aprendizagem dos estudantes, Wihby (2018) compreendeu que ele está relacionado ao *que* e ao *como* fazer. Afirmou ainda que o método de ensino se divide, no âmbito do planejamento, em dois momentos: um antes da presença dos estudantes e outro na presença deles. Na sua proposição de método de ensino, orientou que ele seja dividido nesses dois momentos e em cinco etapas.

No primeiro momento, o professor tem dois desafios a resolver: o *que* e *como* ensinar. A definição do *que* ensinar se constitui na primeira etapa do seu método de ensino. É nela que o professor, de posse de seus conhecimentos, no campo de sua atuação, define que conteúdo ensinar, de acordo com o programa de ensino e das capacidades físicas e psíquicas dos estudantes, assim como, o docente deve compreender o porquê da seleção de tal conteúdo e qual o seu objetivo de aprendizagem para os estudantes. E o segundo desafio, que se constitui na segunda etapa do método de ensino, é: “*como* ensinar: requer que o professor [...] saiba

qual o caminho do ensino que deverá percorrer, como esse caminho deverá ser feito, com a finalidade de promover a aprendizagem do aluno” (Wihby, 2018, p. 190, grifo nosso).

O primeiro desafio pressupõe que o professor domine os conhecimentos de seu campo de atuação, isto é, as teorias que sustentam tal campo. Isso significa afirmar que ele está alicerçado no conhecimento já construído pela humanidade. Já o segundo desafio, após saber quais conteúdos serão ensinados, consiste em estruturar o caminho que o professor irá percorrer para ensiná-los. Wihby (2018) ressalta que o *como* pressupõe que o professor tenha como base uma teoria da aprendizagem, para saber como ensinar e como os estudantes aprendem.

O segundo momento desse método de ensino diz respeito à sua efetivação, na presença do estudante, e é realizado a partir da organização, previamente definida, do *que* e do *como* ensinar. Esse segundo momento é composto pela terceira, quarta e quinta etapas desse método.

Na *terceira etapa*, o professor apresenta o conteúdo aos estudantes e os objetivos que pretende alcançar junto a eles. É nesse instante que o professor identifica o que os estudantes conhecem ou desconhecem acerca desse conteúdo. Nesse sentido, essa etapa pode ser tomada como a primeira avaliação da aprendizagem. Nela, o docente não explica ou sistematiza o conteúdo, ele faz com que os estudantes demonstrem o que sabem a respeito do conteúdo por meio de desenhos, questionários, textos, conversas etc. (Wihby, 2018).

A *quarta etapa* tem a finalidade de realizar o ensino propriamente dito. Ela tem o respaldo de todas as anteriores, pois o professor já conhece a definição do conteúdo e objetivos, dos recursos que serão utilizados e o patamar de conhecimento dos estudantes, ou seja, daquilo que, com base em Vigotski (1998), pode-se associar com a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e a Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI). Todos esses aspectos podem e devem ser considerados. Wihby (2018) afirmou que essa etapa se configura de maneira desafiante ao professor, visto que precisa elaborar a atividade com base nos elementos conhecidos nas etapas anteriores. A maneira como essa atividade será realizada e utilizada terá impacto direto na qualidade do ensino oferecido.

Nessa perspectiva, é importante que o professor, ao elaborar a atividade de ensino, busque meios para que o estudante desenvolva a atividade do pensamento e para que possa construir conceitos abstratos, ou seja, pensar por meio de conceitos, superando, assim, o pensamento e os conceitos concretos do senso comum. Contudo, a atividade de ensino precisa trazer elementos que estejam relacionados ao conteúdo que foi definido para o processo de ensino e aprendizagem, buscando distintas maneiras de abordá-lo, a fim de gerar mais

possibilidades que desafiem os estudantes com o objetivo de desenvolver sua atividade de pensamento. Por fim, a autora ressaltou que esse desafio deve estar condizente com as capacidades físicas e psíquicas deles.

A *quinta etapa* do método de ensino proposto por Wihby (2018) se configura na avaliação final para a aprendizagem do estudante no processo de ensino. Ou seja, é o momento que o docente verifica se aconteceu a aprendizagem e se os objetivos foram alcançados. Os meios para essa avaliação são diversos. Assim, propôs a autora que “os instrumentos de avaliação podem ser os mais variados que se possa imaginar: questionário, produção de texto, verdadeiro ou falso, oral, etc.” (Wihby, 2018, p. 220). O importante é que esses instrumentos avaliativos estejam adequados aos conteúdos e objetivos previamente definidos.

Sobre seu próprio método de ensino, Wihby (2018) concluiu que, por meio dele, não é possível afirmar que o estudante tenha alcançado um novo nível real de desenvolvimento do pensamento; porém, asseverou que o estudante chegou a um novo patamar de conhecimento, ou seja, um nível mais elevado daquilo que foi ensinado por meio desse método.

Diante do exposto, destaca-se que o método de ensino apresentado por Wihby (2018) não enfatiza as questões sociopolíticas que podem ser ensejadas na escola por meio do ensino. Seu foco é no conhecimento já produzido pela humanidade e em sua socialização com as novas gerações. Nesse sentido, ela compreende a escola, diferentemente de Libâneo (2006) e de Saviani (1999), apenas como um espaço de humanização do homem, mas sem que essa humanização leve ao entendimento da luta das classes sociais. Ou seja, ela não vê na escola uma ferramenta de luta para a transformação da realidade que é produzida pelo capital. Ela entende a escola como produto e espaço do capital, assim, não enxerga a educação das classes populares como ferramenta para a revolução. A revolução, para ela, é uma possibilidade histórica que pode ser feita pela classe operária. De algum modo, esse método de ensino apresenta certa fragilidade no que diz respeito às potencialidades políticas da escola e da educação.

E, por fim, embora os métodos não se confundam, acredita-se que haja certa aproximação entre o método didático e o método pedagógico. Entende-se que este último incorpore as concepções de educação, de sujeito, de sociedade e do processo de ensino e aprendizagem construídos historicamente pelas teorias e pelas ciências da educação. Já o método didático concerne à didatização dos conteúdos, isto é, às estratégias e ações para torná-lo ensinável e compreensível. Porém, ele não perde a dimensão dos aspectos da abordagem dos conteúdos embasada em uma teoria de ensino e aprendizagem, assim como

considera os contextos da realidade sociopolítica dos estudantes. Portanto, nota-se que há aproximações entre esses dois métodos, de modo que, para esta tese, acredita-se que seja mais adequado compreendê-los de maneira articulada, ou seja, como método pedagógico-didático.

Nesse sentido, Libâneo (2015, p. 646), ao tratar dos conhecimentos didáticos afirmou que

[...] a questão-chave da didática está em que a ela cabe a organização pedagógico-didática dos conteúdos em associação com sua análise epistemológica, ou seja, a análise do objeto da ciência ensinada, seus métodos de investigação e os resultados da investigação, junto com a análise psicopedagógica das condições de ensino-aprendizagem. Desse modo, a didática enquanto ciência profissional do professor está referida a, pelo menos, quatro questões: a) a análise e seleção dos conteúdos que contribuem para a formação das capacidades cognitivas dos estudantes (conhecimento do conhecimento disciplinar); b) a identificação de operações mentais (capacidades intelectuais) mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos; c) as formas de organizar o conhecimento para trabalhar com os estudantes nas aulas e os meios pelos quais este conhecimento pode ser melhor e mais adequadamente internalizado (conhecimento pedagógico do conteúdo); d) a organização das situações pedagógico-didáticas.

Com isso, nota-se que a didática é uma dimensão imprescindível do método de ensino. E, segundo esse autor, lida com a organização das situações de ensino e aprendizagem dos sujeitos em contexto de educação escolar. Defende que haja uma associação entre esses conhecimentos e aqueles produzidos e ensinados pelas disciplinas específicas (Português, História, Geografia). Em outros termos, é necessário que haja articulação entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos epistemológicos da ciência ensinada, e que isso resulte no conhecimento didático do conteúdo específico. Por isso, voltar-se-á a esse tema quando se tratar da didática da Geografia.

Como se afirmou, o método de ensino também traz dimensões do método filosófico, aquele que oferece uma visão de produção do mundo e que orienta a abordagem dos conteúdos. Assim, expressa o método científico, ou seja, o método da disciplina específica que está sendo trabalhada, com seus conceitos, categorias e teorias. É isso que se analisará na próxima subseção.

1.2 Os métodos filosóficos pelas lentes da Geografia: conceituando e demarcando posições

A presente discussão, entorno do método filosófico pelas lentes da Geografia, pautar-se-á nas pesquisas desenvolvidas por um conjunto de autores, dentre os quais, destaca-se:

Moreira (2022a; 2022b), Santos (2014a), Sposito (2004; 2020), Unwin (1992), Capel (1983), os quais vêm se debruçando na tentativa de compreender os métodos filosóficos e seu uso na Geografia. O primeiro apontamento que se faz acerca do método é que, se pensarmos a história do conhecimento, ele ganha notoriedade enquanto objeto de pesquisa recentemente, na Idade Moderna. Para Bernardes (2018), o método ganha destaque junto com a sistematização das ciências, fortemente marcado pelo positivismo:

a discussão acerca do método ganha notoriedade na mesma época em que há a emergência das Ciências — pois até então se tratava de discussões pontuais, prevalecendo as escolas, doutrinas e correntes de pensamento — passando a ter um forte apelo instrumental, características essas, que reitera aquelas atinentes ao Positivismo (*Ibidem*, p. 13).

Isso não significa dizer que o método é uma invenção da Modernidade, mas sim que não havia uma discussão sistematizada a seu respeito, e que as análises eram apenas pontuais. O positivismo foi decisivo para sua sistematização nos moldes em que hoje se conhece.

O segundo apontamento é sobre a definição de método. Sposito (2004; 2020) não faz diferenciação entre método científico e método filosófico, mas compreende o termo na dimensão desse último, pois vai muito além de procedimentos e técnicas de pesquisa. Nessa perspectiva asseverou que

[...] a palavra método deriva do grego e é formada por *meta* (por, através de) e *hodos* (caminho). Em seguida, eles definem método como conjunto de procedimentos racionais, baseados em regras, que visam atingir um objetivo determinado. Por exemplo, na ciência, o estabelecimento e a demonstração de uma verdade científica (Sposito, 2004, p. 25, grifo do original).

O método é “uma espécie de caminho racional para o desenvolvimento do conhecimento” (Bernardes, 2018, p. 13). É “um instrumento intelectual que orienta a forma de pensar na relação sujeito-objeto, ele não tem contorno preciso, não se conforma a limites projetados nem deve se prestar a ser um meio para justificar qualquer investigação que não seja metódica, sistemática e racional” (Sposito, 2020, p. 23). Com isso, os referidos autores não pensaram o método apenas como etapas para o desenvolvimento de uma pesquisa, mas como um instrumento capaz de operar, intelectualmente, a realidade para a construção do conhecimento. Por isso, eles afirmaram que o método é um sistema abrangente que possui diversos elementos que o constituem. Portanto,

o método não existe como uma entidade simples e desconectada da realidade científica. Ele comporta, ao ser internalizado e utilizado pelo pesquisador, outros

elementos. Esses elementos são, sem nenhuma preocupação de comparar suas importâncias, a doutrina, a teoria, as leis, os conceitos e as categorias (Sposito, 2004, p. 55-56).

Com base nesses apontamentos, apresenta-se a Figura 04, a qual possibilita pensar o método filosófico como um sistema complexo e composto por elementos que estão em constante relação, que vão do empírico ao abstrato e do abstrato ao empírico.

Figura 04 – Níveis de abstração para os elementos do método, 2023.



Fonte: adaptado e modificado pelo autor a partir de Bernardes (2018, p. 21) e com base em Moreira (2022a).

Nessa figura, para além do que propôs Sposito (2004), são adicionadas como elementos do método as correntes de pensamento (Bernardes, 2018) e matrizes de pensamento (Moreira, 2022a). Compreende-se que o *conceito* é a formulação que está mais próxima da realidade. Já a *matriz de pensamento*⁶ seria a dimensão mais abstrata e estruturada, uma vez que engloba todos os outros elementos, embora tenha como base, para sua elaboração, o empírico. Nisso, pode-se notar uma forte relação entre eles.

Essa relação fica mais evidente quando esses autores afirmam que a *categoria*, ao mesmo tempo em que recebe o suporte do *conceito*, o ajuda a constituir, ou seja, há um forte teor dialético nessa relação. Do mesmo modo, as *leis* compõem as *teorias*, e estas, por sua vez, as *correntes de pensamento*, assim como as *correntes de pensamento* influenciam as *teorias*. Eles estão imbricados tanto com elementos que os antecedem quanto àqueles que os sucedem. A esse respeito Bernardes e Araújo (2020, p. 66-67) afirmam que

⁶ Sposito (2004) e Bernardes (2018) denominam esse elemento de doutrina. Entende-se que o termo de matriz de pensamento seja mais aberto e, portanto, nos abre mais possibilidades para se pensar o método como um caminho intelectual.

a teoria é fundamentada por leis, categorias e conceitos, assim como ele fundamenta as correntes de pensamento, doutrinas e métodos. Quanto mais abstrato é certo elemento do método, haverá mais ideias que se relacionam e se organizam entre si a fim de desenvolver um modo de interpretar os fenômenos do mundo. Mas não podemos deixar de considerar que o próprio método também fundamenta as doutrinas [matrizes de pensamento], correntes de pensamentos, teorias, leis, categorias e conceitos. É uma mão de via dupla! A diferença entre os processos de fundamentação é que, do método para o conceito, há a prevalência de ideias na fundamentação, e o inverso, dos conceitos para o método, há a prevalência do empírico.

Isso significa que o método é um sistema altamente complexo que vai do empírico ao abstrato e do abstrato ao empírico, em que seus elementos servem para operar e interpretar a realidade por meio da relação sujeito-objeto. Em cada método filosófico, a relação tem suas particularidades que influenciam na maneira de se interpretar a realidade por meio dele.

É importante ressaltar que Sposito (2004) e Bernardes (2018) fazem uso do termo doutrina em vez de matriz de pensamento. Opta-se, neste trabalho, por operar com a ideia de matriz de pensamento, pois acredita-se que ela possibilita um entendimento mais amplo no que diz respeito às influências aos modos de pensar e ver o mundo.

Também nos parece que as matrizes filosóficas se aproximam da concepção de ideologia, ou seja, dos princípios políticos e sociais que sustentam a leitura do mundo de cada sujeito. Diante disso, Moreira (2022a, p. 47) assegurou que

[...] o conceito de matriz do pensamento supõe, então, o clareamento do campo epistemológico dos pensadores. Isto é, o fundamento conceitual-ideológico de onde eles partem como raiz de base e o quadro das mediações que utilizam para organizar esse fundamento num formato discursivamente localizado.

Quanto às correntes de pensamento, as contribuições de Bernardes (2018) indicam que entre os séculos XVI e XVIII não existiam discussões sistematizadas no que concerne ao método, mas sim, a respeito dessas correntes. “Elas são sistematizações do conhecimento que antecederam os métodos e foram agrupadas considerando a aproximação teórica de certas proposições, ou seja, o modo como se encaminhou o pensamento para o conhecimento de certa realidade” (Bernardes, 2018, p. 13-14). Nessa direção, destacam-se algumas correntes de pensamento que influenciaram e influenciam a constituição do método na ciência moderna: o racionalismo, o empirismo, o idealismo e o realismo.

No que compete às *teorias*, Sposito (2004, p. 59) afirmou que

[...] em ciências humanas, a teoria pode ser concebida como um conjunto de conhecimentos, leis e princípios que permitem uma leitura e uma interpretação da realidade. A teoria, conjunto de elementos racionais, organiza o conhecimento a partir de uma lógica interna e através da utilização de um determinado método. Deve haver coerência, portanto, entre a teoria (e toda a sua constituição racional) e o método (e todos os seus elementos e características constitutivos). Essa coerência vai permitir a leitura adequada das categorias e dos conceitos explicitados na teoria, diferenciando-a de outras teorias que tratam do mesmo tema ou assunto.

Para Bernardes e Araújo (2020), é difícil conceituar uma teoria fora da corrente de pensamento ou da tradição filosófica que a produziu, pois ela consiste em “um conjunto de proposições que só possui sentido em conjunto” (*Ibidem*, p. 65). Isso reforça que a teoria está vinculada às correntes de pensamento que, por isso, trazem um conjunto de leis, categorias e conceitos que somente fazem sentido para tal corrente. Do mesmo modo, são as categorias e conceitos que nos permitem diferenciar teorias que tratam assuntos ou temas iguais ou similares.

As leis são dimensões do método na concepção de Sposito (2004), Bernardes (2018) e Bernardes e Araújo (2020). Esse primeiro autor pontuou que prefere compreendê-las na concepção filosófica, afirmando que

a lei é um enunciado, resultado de uma construção teórica, que serve para especificar as características e as relações dos fenômenos estudados, permitindo sua generalização e a possibilidade de se construir um sistema (uma teoria) para interpretar a realidade, seja ela física ou social (Sposito, 2004, p. 59).

Uma das características marcantes da lei é que ela permite que se façam generalizações, ajudando, dessa maneira, na construção de teorias ou sistemas explicativos dos fenômenos naturais ou sociais. Sua formulação pode ser feita por meio de processo de indução ou dedução, que são procedimentos dos métodos filosóficos e científicos.

Quanto ao *conceito*, afirma-se que se trata de uma noção abstrata que ajuda a compreender um objeto ou um conjunto de objetos que se apresentam como únicos. Ainda acerca disso, ressalta-se a historicidade de um conceito, pois

[...] podemos também dizer que todo conceito contém sua história e pode ser identificado com seu autor ou autores (pessoas, grupos ou tendências científicas), porque é elaborado com base em alguma referência inicial (científica ou filosófica), com seus elementos internos devidamente articulados que define sua consistência a partir da sua própria constituição, remetendo, sempre que evocado, a outros conceitos para efeitos de comparação ou de superação. Os conceitos são superados ou modificados por causa das mudanças que ocorrem constantemente na forma de pensar da sociedade, por várias razões: desenvolvimento tecnológico, aculturações, conflitos de interesses, novos conhecimentos elaborados etc. (Sposito, 2004, p. 60-61).

Acerca desse termo, Moreira (2022b, p. 108) acentuou que “o conceito vem basicamente de nossa relação lógica, intelectual, com o mundo, num ato de racionalização dos dados sensíveis. Todo conceito tem de um lado forte ligação com os princípios lógicos que o norteiam e de outro com a categoria através da qual intervêm”.

O conceito é a dimensão mais empírica do método e, portanto, mais sujeita às mudanças, visto que está diretamente ligado e imbricado aos contextos históricos e sociais de um dado momento. Um conceito, a exemplo de *território* na Geografia, pode trazer diferenciações sensíveis na sua definição. Isso acontece em função das teorias e correntes filosóficas que sustentam sua formulação. Como exemplo disso, citam-se as diferenças que existem entre os pesquisadores Rogério Haesbaert (2019) e Marcelo Lopes de Souza (2013). O primeiro se pauta em uma corrente filosófica ligada ao pós-estruturalismo, sobretudo nos estudos de Michel Foucault, e o segundo toma, como pano de fundo de seus estudos, as concepções de Cornelius Castoriadis, associadas a uma tendência libertária. Essas diferenças são materializadas nas definições desse conceito apresentadas por esses autores.

Sposito (2004) deixou para tratar *categoria* por último, porque, segundo ele, sua conceituação é complexa e contraditória entre os elementos que ajudam a compreender o método, isso porque é tomado frequentemente como sinônimo de conceito. Por sua vez, Moreira (2022b, p. 108) afirmou que “as categorias são os conceitos vistos na ação prática de transformar os dados da experiência sensível em teoria”.

Diante disso, infere-se que a categoria é melhor compreendida no sentido de que ela reúne as variações que os conceitos sofrem perante a realidade em seu processo histórico de elaboração e, com isso, indica uma unidade epistemológica do conceito. O exemplo apresentado anteriormente, acerca de território, também ajuda a pensar a respeito da categoria, a qual reúne a “evolução” da construção dos significados (ou de uma narrativa) como unidade dessas diferenciações. Assim, infere-se que a categoria tem um processo de mudança histórico mais lento do que o conceito, visto que ela é mais abstrata e, portanto, mais distante do empírico.

Depois dessa exposição, fica claro que o método é um sistema altamente complexo que possui diversos elementos. Igualmente, entende-se que o positivismo, o empirismo, o idealismo e o realismo não são métodos, mas correntes de pensamento que compõem o método. Ainda, é importante afirmar que a indução e a dedução também não podem ser tomadas como métodos, mas como procedimentos que se elaboram mentalmente no processo

de pesquisa. “A expressão mais acabada da razão na ciência é o método” (Moreira, 2022a, p. 108), compreendido como um caminho seguro para se chegar ao conhecimento.

Embora o método seja um sistema altamente complexo e fundamental para a produção do conhecimento científico, ele não se expressa de forma única. Por isso, há uma certa necessidade de classificá-lo. Nesse sentido, Sposito (2004) classificou em três os métodos filosóficos: hipotético-dedutivo, fenomenológico-hermenêutico e dialético. Isso se sustenta por meio do critério de que são esses os métodos que possuem os elementos discutidos anteriormente. Com isso, fica claro que o autor não considera que haja um método da Geografia, da História ou da Sociologia, mas que essas ciências produzem conhecimento por meio desses três métodos.

Já para Capel (1983) e Unwin (1992), quando se estudam suas obras, conclui-se que eles também compreendem que os métodos filosóficos sejam esses que foram apontados por Sposito (2004). Contudo, discordam da afirmativa de que a Geografia não possui um método próprio. Eles, inclusive, descrevem e analisam uma série de métodos, com base nos autores clássicos, que são denominados *métodos geográficos*.

O método hipotético-dedutivo tem como suas principais matrizes de pensamento o positivismo (e a corrente de pensamento do racionalismo) e o neopositivismo (corrente de pensamento do empirismo). A respeito de sua formulação, foi René Descartes quem retomou as discussões que colocam a razão no centro do debate, em contraposição a qualquer autoridade de base escolástica, trazendo para suas proposições a ideia de um método universal e com rigor matemático.

Descartes (2018) afirmou que, para encontrar o verdadeiro método e alcançar o conhecimento, bastariam os quatro preceitos seguintes:

[...] o primeiro era nunca aceitar nenhuma coisa como verdadeira que eu não reconhecesse evidentemente como tal; [...] o segundo, dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantos se pudesse, e quantas fossem necessárias para melhor resolvê-las. O terceiro, conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para ascender, pouco a pouco, como que por degraus, até o conhecimento dos mais complexos [...]. E o último, fazer por toda parte enumerações tão inteiras e revisões tão gerais, que eu estivesse assegurado de nada omitir (*Ibidem*, p. 22-23).

Já mais recentemente, e depois de vários questionamentos a respeito do método proposto por Descartes, Karl Popper “reformulou” esses preceitos. Acerca disso, afirmou-se que

[...] de modo geral, lança-se um *problema* de investigação e uma *hipótese* de resolução a partir deste e, então concebe-se um *sistema* explicativo ou um *modelo* que pode ser aplicado aos diferentes fenômenos estudados. A hipótese deve ser *verificada* a partir de experimentações e *falseamentos* até o ponto que seja *irrefutável*. Somente então pode haver a aplicação do sistema ou modelo (Bernardes, 2018, p. 22, grifo do autor).

Nas ciências, esse teste de falseabilidade se tornou uma espécie de certificação de cientificidade. E muitas delas, entre as quais a Geografia, pautaram suas pesquisas no método hipotético-dedutivo, sob o viés da matriz de pensamento positivista e a neopositivista. É nesse movimento que a Geografia Teórica ganhou espaço no pós-Segunda Guerra Mundial (1945 em diante), como foi bem destacado por Santos (2012), Capel (1983) e Unwin (1992).

O segundo método destacado é o fenomenológico-hermenêutico, que “trata-se de um método que propõe descrever o processo do conhecer enquanto tal. Busca-se examinar todos os conteúdos da consciência, mas, ao invés de qualificá-los, há a preocupação de entender como eles ocorrem, ou seja, o fenômeno e a intencionalidade da consciência” (Bernardes, 2018, p. 22). O autor afirmou que esse método é uma tentativa “que fundamentasse as ciências e que constituísse a Filosofia como uma ciência rigorosa” (*Idem*). Já para Unwin (1992, p. 192, tradução nossa), o “foco central [do método fenomenológico-hermenêutico] era o interesse na reflexão e na compreensão, em oposição ao objetivo lógico positivista de explicação”.

Tal método, para Unwin (1992), não pode ser avaliado com os mesmos critérios da ciência positivista, pois se funda na diversidade e multiplicidade das filosofias humanísticas. Mesmo assim, destacou três pontos fundamentais desse método: “uma crítica da geografia baseada no positivismo lógico, uma tentativa de reintroduzir o complexo mundo da subjetividade humana na geografia e a busca por compreensão” (*Ibidem*, p. 213, tradução nossa).

Quando se questiona como esse método se relaciona com a Geografia, Capel (1983, p. 442, tradução nossa) assevera que “a geografia humanística oferece uma visão abrangente, que permite a compreensão empática da experiência vital concreta”. Já Tuan (2013) atribui relevância às experiências dos sujeitos para compreender os conceitos de espaço e de lugar.

Diante disso, afirma-se que nesse método há uma forte relação entre sujeito e objeto. Porém, são as percepções, experiências, vivências, sentimentos e emoções dos sujeitos que são consideradas, dentro de um contexto social, na compreensão da realidade, na qual o sujeito não se coloca fora dela. Por isso, nota-se a relevância que o sujeito ganha nesse método.

Outro método que faz parte da classificação de Sposito (2004; 2020) e Unwin (1992) é o dialético. Destaca-se que a dialética já tem um longo percurso na história da produção do conhecimento, remontando à Grécia Antiga. Em sua concepção, Sócrates demonstrou uma maneira de pensar por meio do diálogo, pois compreendia que o conhecimento era inato, ou seja, já estava na alma da pessoa, bastava expô-lo e aperfeiçoá-lo. Com isso, pode-se dizer que a dialética desse filósofo era idealista, visto que o peso é colocado nas ideias. Platão, seu discípulo, continuou a compreender a dialética como o processo pelo qual a alma se eleva das aparências sensíveis para as realidades inteligíveis.

Ainda na Grécia, Aristóteles inaugurou aquilo que veio a ser denominado de uma concepção materialista das coisas no mundo. Ele “dá as primeiras bases para a ciência empírica” (Sposito, 2004, p. 40). São os seus estudos, por meio do trabalho de campo, que atribuem mais peso aos elementos naturais e àquilo que é material do que às ideias, compreendendo que as coisas são construídas por meio das qualidades que elas apresentam. Sposito (2004) afirmou que essas duas correntes de pensamento seguem até os dias atuais: uma percebe o mundo por uma perspectiva idealista e a outra pela perspectiva materialista.

Mas é Hegel e sua perspectiva idealista, na Idade Moderna, que retomou e aprofundou a discussão acerca da dialética e seu método. Na época, se opôs ao romantismo na Alemanha. São as concepções elaboradas por ele que vão apresentar uma das tríades da dialética: tese, antítese e síntese.

Essa tríade também está presente no pensamento de Marx, mas esse com uma visão de mundo materialista, como se invertesse a dialética de Hegel de cabeça para baixo. Essa oposição é demarcada quando afirmou que “em total oposição à filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui sobe-se da terra para o céu” (Marx, 2019, p. 21). A ênfase, portanto, passa ser sobre a vida concreta dos sujeitos, como é exposto pelo filósofo no excerto:

[...] dos pressupostos que partimos não são arbitrários, não são dogmas, mas pressupostos reais, dos quais se pode abstrair apenas na imaginação. São os indivíduos reais, suas ações e condições de vida materiais, tanto aquelas que eles já encontraram prontas, como aquelas produzidas pela sua própria atividade. Esses pressupostos podem, portanto, ser verificados de maneira puramente empírica (Marx, 2019, p. 13).

Portanto, são as condições materiais de vida que constituem a base da consciência humana, pois essas condições de vida estão vinculadas a um modo de produção e, de alguma maneira, a uma divisão social do trabalho. Nesse caso, o pensamento materialista tem forte acentuação no sistema de produção, que produz a própria sociedade à medida que essa

também o produz, visto que se trata de uma dialética. Coloca-se, portanto, a ênfase na luta de classes, o que fica patente no Manifesto do Partido Comunista ao explicitar que “a história de todas as sociedades até agora tem sido a história da luta de classes” (Marx, 2008, p. 8).

Outro ponto fundamental do método dialético em sua perspectiva materialista é que Marx deu maior relevância à História como principal ciência para se compreender as relações sociais. Nessa seara, Quaini (1979, p. 43) acentuou que

[Marx] instaura uma nova relação entre natureza e homem, que, justamente porque evita cair no monismo espiritualista de Hegel e no monismo naturalista do materialismo fisicalista ou do positivismo e determinismo, que se seguiram, coloca-se num plano decididamente humanista e integralmente historicista e, enquanto tal, não perde de vista nem a historicidade da natureza nem a materialidade da história.

Com isso, observa-se que a relação entre sujeito e objeto é estabelecida por uma relação mútua, em que nem sujeito nem objeto estão subordinados um ao outro, mas ambos se transformam e se modificam vis-à-vis no processo de produção do conhecimento. Os trabalhos produzidos por esse método costumam ser mais críticos, em razão de sua concretude, além de que buscam identificar contradições no próprio processo de produção da História.

Acerca dos métodos filosóficos e suas dimensões, tecem-se duas considerações a respeito de como articular-se-ão ao método de ensino na formação de professores de Geografia. A primeira é que método de ensino e o método filosófico são distintos, pois são campos de atuação diferentes, como já se demonstrou.

A segunda consideração é que, embora haja diferenças entre esses métodos, por se constituírem em campos diversos, não há um antagonismo entre ambos, de modo que se não for possível enxergar os métodos filosóficos em uma aula de Geografia, tais como, o método hipotético-dedutivo, o método fenomenológico-hermenêutico e o método dialético, ainda é absolutamente possível enxergar alguns de seus elementos. Em uma aula de Geografia, o docente pode fazer sua própria exposição ou trabalhar com textos que remetem aos conceitos e categorias (espaço, paisagem, território, região e lugar), às teorias (que podem ser marxista ou liberais), às correntes que transparecem por meio da visão de mundo e da relação do sujeito-objeto (racionalismo, empirismo, idealismo, realismo) e às matrizes de pensamento que também conjugam a visão de mundo do docente e sua concepção política de atuação no mundo (positivista, liberal, dialética, marxista).

Com isso, infere-se que há uma correspondência entre os métodos de ensino e os métodos filosóficos. Como afirmou Libâneo (2006), os métodos de ensino não são

desprovidos de visão de mundo, de teorias e de ação sociopolítica, que se expressam por meio dos conteúdos de ensino. Nesse sentido, são as dimensões do método filosófico que sustentam os métodos de ensino, visto que o professor, em sua formação, se apropria desses elementos que o ajudam a constituir uma maneira de interpretar a realidade, selecionar as teorias, as categorias e os conceitos que julga mais adequados às suas concepções de educação e de sociedade. Isso se materializa na escola por meio da interpretação dos objetivos de ensino e da opção política e teórica que esse professor embasa os conteúdos. Assim, é possível dizer que os métodos de ensino são selecionados, além das necessidades apresentadas pelos estudantes, por meio dessas concepções que o docente carrega, que podem estar fortemente vinculadas a sua formação inicial.

Compreende-se que esses métodos apresentados constituem uma base importante para qualquer ciência. O recorte na presente pesquisa se volta para a Geografia como uma maneira de pensar e interpretar o mundo. Por isso, na próxima subseção analisar-se-á como a Geografia se apropria desses métodos para desenvolver seus próprios métodos de produção do conhecimento científico.

1.3 A Geografia tem um método próprio para suas investigações?

A discussão sobre se há um método próprio para a Geografia não é recente. Desde os sistematizadores dessa ciência, já havia algumas nuances a esse respeito. Porém, o método como questão, ou seja, como uma discussão de proposição de um método próprio para a Geografia, não teve muito espaço nesse processo de sistematização da ciência geográfica. Já o método, como procedimento, pode ser observado desde Humboldt, Ritter, Ratzel e Vidal de La Blache (Claudino, 2019). Contudo, esses procedimentos, o que se compreende como metodologia, seguiram uma linha quanto à maneira de fazer, assim como expressavam uma visão de mundo semelhante a esse modo de fazer.

Esses procedimentos, ou ações, foram bastante difundidos na Geografia clássica e havia discussões, por exemplo, sobre se uma análise geográfica deveria começar pela *observação*, *descrição* ou *experimentação* e depois seguir para a *comparação*, *correlações dos fenômenos*, *análise*, *generalizações* e *descobertas de leis*. Outro impasse que esteve presente nessa empreitada foi o de definir se o método era indutivo ou dedutivo. Para Sposito (2004; 2020), isso não se trata de métodos, mas de uma ação do pensamento no desenvolvimento de uma pesquisa.

Já sobre o método pensado como questão, ou seja, aquele em que há uma discussão sobre ele, Claudino (2019) analisa que pode ser observado em Mackinder, que se preocupou e produziu o texto *On the Scope and Methods of Geography*⁷, em que se debruçava sobre a pergunta “*O que é Geografia?*”. Ele enfatizava a dicotomia entre a Geografia política e a Geologia (ou Geografia física), buscando clarificar do que elas se ocupavam e como elas eram ou deveriam ser ensinadas. Embora houvesse diferenças acentuadas entre esses dois campos, Mackinder compreendia que a Geografia se assemelhava a uma árvore com um único tronco e vários galhos, e aqui parece que o elemento unificador era o método, na medida em que buscava as relações entre os fatos.

Hettner e Hartshorne também se preocuparam com a discussão acerca do método, já o entendendo como um caminho a ser percorrido para alcançar um objetivo. Para o primeiro autor, a discussão sobre o método perpassa toda a sua obra em uma perspectiva epistemológica e metodológica. Seu método apresentava três etapas: a primeira captava o próprio conteúdo factual da Geografia; a segunda identificava os diferentes reinos e suas relações casuais entre si, observando os aspectos temporais e espaciais; a terceira desenvolvia sequências lógicas científicas e causais, com ênfase nos métodos indutivos (Claudino, 2019).

Acerca do método da Geografia defendido por Hettner, Capel (1983) afirmou que

a Geografia [...] lidaria com as diferenças localizadas na superfície da Terra e descreveria unidades espaciais, definindo-as e comparando-as. Os conceitos básicos são diferenciação e associação espacial. Hettner considerava que os fenômenos que deveriam ser estudados pelo geógrafo são apenas aqueles que refletem a natureza variável da superfície da Terra (*Ibidem*, p. 321, tradução nossa).

Diferentemente de Claudino (2019), que compreendeu que Hettner e Hartshorne não romperam com o método enquanto modo de fazer, Castilho (2016) trouxe contribuições valiosas que possibilitam a compreensão dos conceitos e categorias que o método proposto por esses teóricos propunha para o estudo do caráter variável da superfície terrestre. Os conceitos de “relações e conexões, portanto, convergem e dão sentido à integração, às trocas, às transformações e à funcionalidade dos lugares. O caráter variável da superfície terrestre resulta desse processo” (*Ibidem*, p. 53).

Castilho (2016) sinalizou que houve uma certa incompreensão das proposições desses teóricos que foram classificados erroneamente como positivistas e neopositivistas. Nesse mesmo sentido, Capel (1983) e Unwin (1998) já destacavam que Hettner recebeu forte influência de Kant e, portanto, se vinculava ao neokantismo, visto que há uma relação com o

⁷ Sobre o escopo e os métodos da geografia (tradução nossa).

modo pelo qual esse filósofo compreendia o espaço na obra desses geógrafos. “Para Kant, espaço e tempo são formas de intuição, não conceitos; são aspectos subjetivos da nossa percepção. Ele acrescenta que são *a priori*, de um ponto de vista metafísico e epistemológico” (Unwin, 1998, p. 109, tradução nossa).

O geógrafo Pierre George, que possui uma extensa obra e, portanto, precisaria de estudos mais detalhados para se identificar as suas filiações quanto ao método, publicou o livro *Os métodos da Geografia* (1972). O que chama a atenção é sua compreensão a respeito do método da Geografia, afirmando que esta ciência não tem um método, mas que faz uso de métodos das ciências que a tocam. A esse respeito, afirmou que “apresenta-se ela como uma ciência que mobiliza o conhecimento dos métodos e dos resultados de um bom número de ciências associadas” (George, 1972, p. 7). Essa seria a primeira característica da Geografia. Já a segunda, “pretende ser uma modalidade de expressão de valores que se aplicam de maneira contínua ao conjunto do espaço terrestre”. E a terceira característica seria que “a variabilidade de suas orientações faz com que ela surja como uma ciência extremamente sensível à conjectura” (*Idem*). É justamente essa relação paradoxal entre objetividade, como aponta a segunda característica, e a subjetividade, terceira característica, que se torna “a melhor garantia para a preservação da unidade da geografia” (*Ibidem*, p. 7).

Aqui não se tem a intenção de aprofundamento nessas características elencadas. O que interessa é sua primeira característica, ou seja, o método na Geografia. Nesse sentido, George (1972) dedicou um tópico para detalhar sua análise a respeito disso. A primeira característica foi intitulada de “*uma ciência de síntese na encruzilhada dos métodos das diversas ciências*”. Ele inicia afirmando que a Geografia possui um pensamento específico para tratar seu objeto no desenvolvimento da pesquisa, pois entende que ela parte da descrição até chegar à explicação. Esse caminho iniciava-se pela observação analítica, a detecção das correlações e a busca de relações de casualidades. Isso demandaria duas ações mentais. A primeira seria uma atitude estática que “leva à definição de balancetes de valores e de tipos individualizados por determinadas formas de combinações de fatores” (*Ibidem*, p. 8). A segunda seria uma atitude dinâmica que diz respeito à busca de “relações de forças, de equilíbrios e desequilíbrios para culminar na abertura de novas perspectivas” (*Idem*).

Também não fugiu à análise de George (1972) a questão da dicotomia da Geografia e sua constante busca pela unidade. Ele não compreende que sua unidade seja do ponto de vista metodológico, mas diz que a Geografia deve ser metodologicamente heterogênea, como uma de suas características importantes. A respeito de sua diversidade de método, sentenciou que

[...] a pesquisa geográfica recorre sucessiva ou simultaneamente aos métodos de cada uma das ciências de que se vale para chegar ao conhecimento analítico dos dados incluídos nas combinações que constituem o objeto de seus estudos fragmentários ou globais. Poderá ser buscada na maneira de dirigir o estudo das relações: torna-se então uma filosofia da natureza, e do meio ocupado pelo homem (ecúmeno) sucessivamente *dogmática* (o determinismo natural, o racismo) ou *dialética* (descrição e medidas das relações de força que dão ensejo a um jogo constante de contradições de que decorrem o sinal e sentido dos processos evolutivos). Seu caráter pode mudar, dependendo de ser ela considerada um processo descendente ou, em outras palavras, como uma culminância de relações naturais em uma *paisagem natural*, que define uma *ecologia do homem*, ou então como um processo ascendente e conquistador, a partir da *ação humana*, cujo ponto de partida é o estabelecimento humano e o campo de aplicação, seu meio circundante no sentido mais apropriado a cada caso, desde a célula local até o conjunto planetário (George, 1972, p. 8-9, grifo do autor).

Constata-se que a Geografia adota métodos diferenciados, acessando os das ciências que lhe são mais próximas. Por exemplo, a Geografia física pode adotar uma postura mais dogmática, dando maior ênfase aos componentes físico-naturais, o que se infere ser aquilo que George (1972) cunhou de uma ecologia do homem. Ou pode adotar métodos que estejam mais ligados à ação humana, como aqueles que têm sua base na dialética, enfatizando as contradições no estudo do ecúmeno, o que se deduz serem os métodos mais próximos das abordagens em Geografia humana.

Com isso, nota-se que tanto George (1972) quanto Hettner e Hartshorne, por meio das interpretações de Castilho (2016), Unwin (1998) e Capel (1983), estão preocupados, para além do método da Geografia, com sua unidade, visto que a ascensão da Geografia humana colocava um dualismo que era visto como ameaçador à continuidade dessa ciência.

Para Claudino (2019), quem rompeu com o método como maneira de fazer e o propôs como maneira de pensar, foi o geógrafo brasileiro Milton Santos, que propõe um método para a análise do espaço, apresentando as categorias de forma, função, estrutura e processo. Santos (2014a) compreendeu o espaço como a totalidade da sociedade, de modo que ao mesmo tempo em que ela o produz, é condicionada por ele. O espaço é o objeto de investigação e o principal conceito e categoria da ciência geográfica. Nessa perspectiva, afirma-se que

[...] o espaço não pode ser formado apenas pelas coisas, os objetos geográficos, naturais e artificiais, cujo conjunto nos dá a Natureza. O espaço é tudo isso, mais a sociedade: cada fração da natureza abriga uma fração da sociedade atual. Assim, temos, paralelamente, de um lado um conjunto de objetos geográficos ou sua configuração espacial e a maneira como esses objetos se dão aos nossos olhos, na sua continuidade visível, isto é, a paisagem; de outro lado o que dá vida a esses objetos, seu princípio ativo, isto é, todos os processos sociais representativos de uma sociedade em dado momento. Esses processos, resolvidos em funções realizam-se através de formas (Santos, 2014, p. 12).

Essa conceituação para o espaço traz nela embutidas as articulações das categorias forma, função, estrutura e processo, expressando a ideia de totalidade da sociedade por meio do espaço. Embora esse fragmento traga nuances dessas categorias analíticas, é importante que se debruce um pouco mais sobre elas.

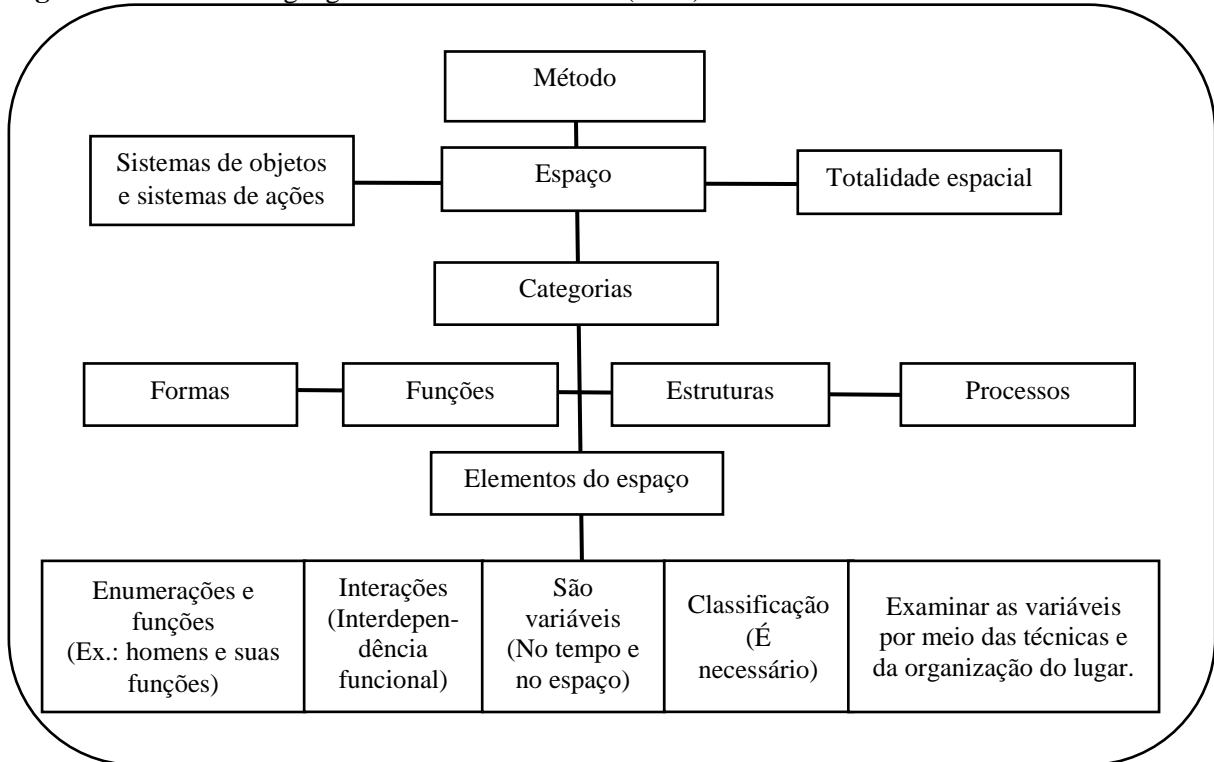
O método elaborado por Santos (2014a) propõe as categorias de *forma*, *função*, *estrutura* e *processo* como capazes de evidenciar as contradições da sociedade no espaço e, portanto, faz com que tenham uma concepção dialética. A *forma* é, portanto, “o aspecto visível de uma coisa [...], do arranjo ordenado dos objetos, um padrão” (*Ibidem*, p. 69); a *função* se constitui na tarefa/atividade de uma forma, podendo ser uma pessoa, uma instituição ou uma coisa; a *estrutura* “implica a inter-relação de todas as partes; o modo de organização ou construção” (*Idem*), a qual é mediada pela função ao se expressar nas formas; e o *processo* diz respeito a uma ação contínua, implicando o conceito de tempo: continuidade e mudanças e, portanto, expressa a ideia de História, de historicidade da produção do espaço pela sociedade (Santos, 2014b). A Figura 05 apresenta os elementos e as categorias do método geográfico de Santos.

O referido autor destacou que não se pode entender a *forma* sem considerar as funções, em qual/quais estruturas essas *formas* foram produzidas; igualmente, precisa-se considerar essa *forma* em um processo, ou seja, no devir da sociedade. Isso, porque cada forma é produzida em um dado momento histórico e para atender às funções que a sociedade a atribui. Essas formas carregam, portanto, tanto o tempo passado quanto o tempo presente. Quando a sociedade muda, não é possível destruir e reconstruir todas as formas que melhor atendam ao tempo presente, assim, o que acontece é a refuncionalização, ou seja, a atribuição de novas funções para velhas formas. Por isso, não é prudente analisar a forma pela forma, porém compreender suas funções e os contextos que as produziram, isto é, a estrutura, em um devir (dentro de um processo). “As categorias de estrutura, função e forma nos proporciona, talvez, o melhor *modelo*. Tais categorias são inseparáveis. A *contradição* entre forma e estrutura é que produz uma continuidade de síntese” (Santos, 2014b, p. 72).

Conforme a Figura 05, Santos (2014b) compreendeu o espaço como objeto da análise geográfica; e a sociedade, que o produz, como a totalidade da realidade. As categorias do método geográfico já destacadas estão articuladas às dimensões do espaço. Por exemplo, o homem e as casas são elementos do espaço, os quais podem ser enumerados, e todos eles exercem funções. Igualmente interagem e, portanto, apresentam uma interdependência funcional, variando no tempo e no espaço. São passíveis de classificações, assim como de

serem examinados, considerando as técnicas e o modo da organização do lugar (Santos, 2014b).

Figura 05 – O método geográfico de Milton Santos (2025)



Fonte: autoria própria com base em Santos (2012; 2013; 2014a; 2014b; 2020).

As proposições de Santos (2014b), como bem enfatizou Claudino (2019), quebram uma lógica quando se trata de método na Geografia e para a Geografia, pois permitem fazer uma análise da sociedade, utilizando-se do conceito de espaço, assim como visam à busca da totalidade dos fenômenos espaciais, enfatizando tanto a configuração geográfica dotada de uma historicidade quanto as relações sociais que dão vida a essa configuração. É nesse sentido que se afirma que essa proposição de Santos (2014b) pode ser compreendida como uma análise dialética com forte acentuação dos processos históricos, pois como se destacou, há sempre um processo de contradição entre forma e estrutura que produz uma síntese. Do mesmo modo, a ideia de movimento é bastante acentuada em suas concepções. Logo, o método que propõe para Geografia se afasta do positivismo e do empirismo, que têm como centralidade a observação e a descrição, e se afasta do neopositivismo, que tem como centralidade a análise pautada em modelos matemáticos.

Faz-se necessário destacar que o método de Santos (2014b) para a Geografia não se enquadra nos critérios que Sposito (2004; 2020) elencou para a classificação dos métodos filosóficos, pois não apresenta os elementos de um método de acordo com o que já foi

discutido anteriormente: conceito, categorias, leis, teorias, correntes de pensamento e doutrinas. O que não significa que as proposições de Santos (2014b) não se constituem como um método da e para a Geografia na maneira de pensar o mundo, de pensar a sociedade pelas lentes dessa ciência, rompendo com o método, até então dominante, como maneira de fazer.

Diante do exposto, até se concorda que a Geografia não possui um método filosófico próprio. Aliás, nenhuma ciência o possui, pois esses métodos perpassam todas as ciências. Porém, isso não significa que a Geografia não possua métodos científicos, uma vez que o que torna o método geográfico é a maneira como se utiliza os métodos filosóficos para a compreensão e produção de conceitos, categorias e teorias, elementos esses que se considera que atribuem aos métodos filosóficos características próprias quando utilizados por uma determinada ciência, como fez Santos (2014b), que produziu categorias espaciais para a análise geográfica. Isto é, um modo específico de pensamento geográfico e, portanto, um método, entre outros, da ciência geográfica.

Por exemplo, na proposição de um método com características próprias da Geografia, pode-se utilizar o materialismo histórico-dialético com o uso do conceito de espaço, um conceito que tem forte identificação com a Geografia, com suas categorias de forma, função, estrutura e processo, com o apoio de uma teoria que pode ser a teoria do materialismo histórico-dialético. Isso sem se furtar das categorias desse método: contradição, negação da negação, transformação da quantidade em qualidade, criação de tese, antítese e síntese e luta de classes. Tal procedimento não produz um método filosófico próprio para a Geografia, porém, elabora um método da ciência geográfica que mobiliza categorias, conceitos e teorias geográficas que possibilitam uma maneira de pensamento próprio: o pensamento geográfico.

Na próxima subseção, analisar-se-á como os métodos filosóficos e científicos (no caso, os métodos da Geografia) se articulam com os métodos pedagógicos-didáticos no processo de ensino e aprendizagem da ciência geográfica e da Geografia escolar.

1.4 A epistemologia e a teoria na base da sustentação dos métodos de ensino na didática da Geografia

A concepção de epistemologia adotada tem ancoragem naquela defendida por Gomes (2009). Acerca desse conceito, afirmou que

[...] a principal vocação da epistemologia é, pois, desde o início, construir um campo de discussão, de questões sobre métodos e limites de validade, sua inclinação não é normalizar nem restringir as iniciativas. Podemos, de forma muito geral, dizer assim

que a epistemologia é um campo crítico de discussões sobre as formas de pensamento científico. Isso quer dizer que essas discussões epistemológicas dizem respeito aos métodos, aos objetos e as finalidades de um conhecimento científico (*Ibidem*, p. 13).

O autor asseverou que a epistemologia pretende ser um campo aberto que acolha e reconheça a pluralidade dos diversos campos da ciência. É um campo de tensões e disputas, isto é, de conflitos; e é justamente por isso que ele deve ser aberto e plural. É com essas acepções que a presente pesquisa caminha no entendimento desse conceito.

As pesquisas de Cavalcanti (2011; 2013) identificaram o empirismo como base para o método de ensino dominante e propuseram, para a sua superação, o investimento no método dialético. E, para isso, é preciso investir na formação epistemológica do professor de Geografia. A autora teve como objetivo principal defender e formular o ensino de Geografia para a autonomia do pensamento geográfico do estudante, defendendo a Geografia como modo de pensar e que, para isso, deveria ser ensinada de maneira conceitual, com o intuito de superar o empirismo e as análises micro da realidade, as quais estão, sobremaneira, pautadas no pós-estruturalismo e no pós-modernismo.

Ela identificou, fundamentando-se em uma vasta gama de autores, que a análise geográfica apoiada no empirismo, dominante na Geografia por muito tempo, é insuficiente e fez a defesa de uma análise aberta às concepções do pensamento crítico. Mas nisso

[...] há um grande desafio [...] que é o de se escapar das armadilhas já colocadas pelo empirismo e, ao mesmo tempo, não se deixar cair em outras ciladas das formas de pensamento mais contemporâneas: o economicismo, o culturalismo, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, uma vez que também elas podem ser compreendidas na estrutura de pensamento dualístico, que separa, que dicotomiza, que absolutiza os aspectos da realidade e, com isso, mais que ampliar, podem reduzir o alcance do conhecimento (Cavalcanti, 2011, p. 194).

Desse modo, “está colocado, portanto, para os pesquisadores da Geografia, o alerta para uma tendência arriscada de, ao buscar novos paradigmas que salientam aspectos subjetivos e marginais da ciência moderna, abandonar a análise social mais ampla e fragmentar a realidade” (Cavalcanti, 2011, p. 194). É nesse sentido que ela formula suas ideias em favor da análise dialética, como sendo capaz de superar esses dois extremos, em que tanto o conhecimento objetivo quanto o subjetivo teriam lugar sem a prevalência, em demasia, de um sobre o outro. Nessa perspectiva, Cavalcanti (2011; 2013; 2024) faz uma defesa da análise dialética no ensino, ancorando suas análises em uma epistemologia da teoria histórico-cultural e da Geografia crítica.

Por isso, assinalou que as abordagens no ensino de Geografia dependem de como a relação sujeito-objeto é colocada no processo de construção do conhecimento. Pois,

[...] uma das matrizes para a compreensão desses elementos, e dos processos de conhecimento possíveis no ensino, está nas formulações das ciências de referência, no caso a ciência geográfica, na medida que ajuda a refletir sobre o objeto do conhecimento, a realidade a ser conhecida por essa disciplina escolar. Em quadro esquemático e simplificado de paradigmas, pode-se dizer que as possibilidades de abordagens da Geografia e do espaço geográfico podem estar ligadas ao empirismo, ao idealismo ou à dialética (Cavalcanti, 2013, p. 48).

Ela teceu afirmações de que tais abordagens e sua escolha para o ensino de Geografia dependem de como se compreende o que tem mais relevância no processo de ensino. Se o sujeito, com suas capacidades intelectuais, apoiado em teorias validadas pela ciência, tangencia o objeto na seguinte relação: $S \rightarrow O$, essa abordagem dá prioridade às concepções do idealismo. Mas, se essa relação for no sentido $S \leftarrow O$, na qual o que vale é uma realidade preexistente, dada e objetiva, precisando ser observada e descrita, está-se diante das concepções colocadas pelo empirismo. Cavalcanti (2013, p. 52) afirmou que o empirismo se caracteriza por “ensinar os objetos, os acontecimentos como se fossem dados a ser constatados e descritos, em si mesmos, como se fossem ‘coisas’ que tivesse sentido e significado neles mesmo, em sua existência empírica, e que a ciência tivesse apreendido esse significado, em seu todo”.

Por fim, se o sujeito e o objeto estão em uma relação mútua ($S \leftrightarrow O$), em que ambos participam do processo (nesse caso, do processo de ensino), está-se diante de uma abordagem dialética. Cavalcanti (2013, p. 55) afirmou que

[...] a autonomia de ambos [sujeito e objeto] é relativa, pois, ao se relacionarem no processo de conhecimento, o que resulta dessa relação é uma modificação tanto na realidade-objeto do conhecimento, agora concebida intelectualmente, quanto no sujeito que, nessa perspectiva, não reduz ao indivíduo empírico, que amplia seu universo simbólico, ao conceber, ao construir subjetivamente a realidade objetiva.

A autora ressalta, por duas vezes, que essas formas de abordagens são esquemáticas e, por isso, corre-se o risco de simplificá-las. Cavalcanti (2013) traz nuances no sentido de que tais abordagens de método influenciam o processo de ensino na Geografia. Ou seja, há nessas abordagens uma carga de epistemologias e de teorias que compõem a visão de mundo no processo de ensino e, por consequência, nos métodos de ensino adotados pelos professores.

Cavalcanti (2011; 2013; 2024) defendeu que o método dialético seja permeado pela teoria histórico-cultural no âmbito da Educação e na Geografia. Por isso, a meta da Geografia

para o ensino é ajudar o estudante a construir conceitos teóricos, sendo a categoria/conceito de *espaço* o principal. Nessa perspectiva, afirmou que

[...] o espaço como objeto da análise geográfica é concebido, assim, não como aquele da experiência empírica, não como um objeto em si mesmo, a ser descrito pormenorizadamente; mas como uma abstração, uma construção teórica, uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo. O espaço geográfico é, desse modo, construído intelectualmente como um produto social e histórico, que se constitui em ferramenta que permite analisar a realidade. Tanto é assim que cada vez mais reafirma-se o conteúdo material e simbólico na totalidade do espaço, tornando-o mais aberto em suas determinações, mais imprevisível nas suas configurações (Cavalcanti, 2011, p. 195).

O ensino que segue esse método tem por objetivo fazer abstrações e construções teóricas sobre o objeto da Geografia que, composto por um sistema de conceitos (lugar, paisagem, território e região), é compreendido como um produto histórico e social. O estudante que aprende por meio de conceitos é capaz de fazer generalizações e, portanto, abstrações da realidade tangenciada por sua vivência, que deve superar a escala do local, mas sem negá-la.

É nesse sentido que Cavalcanti (2011; 2013) assegurou a importância de o professor buscar no lugar os elementos para a sua aula, com vistas a dar significado ao conteúdo para seus estudantes. Porém, essa escala precisa ser relacionada com a regional e a global, com o intuito de que os escolares sejam capazes de encontrar dimensões do global no lugar e dimensões do lugar no global. Isso é importante para oferecer

[...] significado aos conteúdos geográficos para o próprio aluno, fazendo ligação mais direta dos conhecimentos trabalhados em sala de aula com seu cotidiano [...]; por outro lado, nelas também está a ideia de que no lugar é possível encontrar elementos da realidade mais ampla (Cavalcanti, 2011, p. 197).

Tais afirmações demonstram as concepções dialéticas e ancoradas na Geografia crítica da autora. Esse tipo de ensino, por meio de uma abordagem dialética e com os fundamentos da teoria histórico-cultural, para superar o empirismo e as abordagens subjetivas que fincam suas bases na escala micro, somente é possível se a visão de mundo sobre essas abordagens for tangenciada de maneira crítica na formação do professor, pois

[...] embora essa recomendação muitas vezes esteja claramente orientada pela compreensão dialética, que pressupõe a realidade na sua multiescalaridade e a totalidade dos fenômenos como da relação contraditória entre o todo e a parte, percebe-se em depoimentos de professores, ou em relatos de suas experiências, dificuldades em articular bem as escalas de apreensão do real, o que pode levar muitas vezes a uma retomada de um tipo de empirismo — ensinar a partir do local,

do experimentado, do vivido, sem alterar a fundamentação *epistemológica*: a de que o conhecimento são as coisas, os fatos, os objetos, não os processos (Cavalcanti, 2011, p. 197-198, grifo nosso).

As contribuições de Sbardelotto e Francischett (2022, p. 6) afirmam que ensinar é uma questão de método: “pretende-se adentrar à concepção de método sobre a ciência geográfica, que implica na concepção geográfica do professor e, conseqüentemente na sua forma de ensino”. Mais especificamente, sobre ensinar Geografia, pontuam que “assim como outras áreas da ciência, se torna antes de tudo, uma tomada de posição política, porque a escolha do método de apreensão da realidade denota a concepção social que se tem” (*Ibidem*, p. 21).

As autoras se firmam nas concepções de uma Geografia crítica, sedimentada principalmente nos trabalhos de Milton Santos. A categoria privilegiada foi a de *espaço*, pela qual propõem um ensino de Geografia pautado no método e nas categorias apresentadas por esse teórico, isto é, forma, função, estrutura e processo, como capazes de ajudar os professores na formação inicial a desenvolverem uma leitura espacial crítica, pela qual passam a articular as diversas escalas da realidade em busca da totalidade do espaço. É nesse sentido que defendem o ensino ancorado nos métodos críticos, isto é, no paradigma da Geografia crítica, como promotores desse tipo de leitura da realidade e do espaço.

Percebe-se, então, que o uso do método articulado aos conteúdos e aos objetivos, em uma perspectiva da Geografia crítica, é capaz de formar professores que poderão atuar na educação geográfica, na escola básica, com vistas ao estudo do espaço para descortinar e questionar as contradições presentes nele. Nessa direção, assegura-se que “a formação dos professores, nessa perspectiva, deveria superar o foco nos aspectos metodológicos, sem desconsiderá-los, e mirar na formação da concepção geográfica do professor” (Sbardelotto; Francischett, 2022, p. 19).

Para formar professores com essa leitura de mundo, precisa-se fazer uma opção político-pedagógica pela Geografia crítica a fim de modificar a Geografia que ainda é dominante na escola, isto é, a Geografia tradicional e teórica-quantitativa. “Os acadêmicos, ao compreenderem os conceitos geográficos, a partir da Geografia crítica são formados para agir no mundo, ou seja, o objetivo é a formação geográfica do próprio professor” (Sbardelotto, 2023, p. 8).

Com as discussões fomentadas, é possível inferir que as orientações epistemológicas e de método, assim como os elementos do método, direcionam o que se ensina na Geografia no âmbito da formação de professores. É nessa perspectiva que Cruz (2018), a partir da realidade cubana, afirmou que os enfoques, as correntes de pensamento, as tendências, as escolas de

pensamento e os paradigmas definem a Geografia que se ensina. Ele não teve a pretensão de dissecar a questão do método articulada a esses conceitos ou a entendê-la, nos moldes de Sposito (2004; 2020); Bernardes (2018) e Santos (2014a; 2014b), como elementos e categorias de um método. Ele os traz como uma visão filosófica de mundo que influencia nossa ciência geográfica e a Geografia escolar. Essa leitura também se aproxima daquela apresentada por Becker (2004), que defendeu que para haver mudança na formação do professor não se deve criticar o método de ensino, mas sim a epistemologia que sustenta esse ensino.

Aqui, não se tem a pretensão de aprofundar todos esses conceitos (enfoque, corrente de pensamento, tendência, escola de pensamento e paradigma) trazidos por Cruz (2018). A pretensão é dizer o que se compreende desses conceitos e como eles se manifestam no ensino de Geografia. Para isso, expôs-se dois exemplos, dentre vários enfoques, apresentados por Cruz (2018): o enfoque teórico-quantitativo e o enfoque radical. A escolha desses enfoques se deu em função de terem diversos adeptos e estarem presentes na formação inicial de professores; além disso, eles se pautam em matrizes de pensamento praticamente antagônicas, o que ajuda a demarcar as diferenças dessas manifestações no ensino de Geografia por meio do método de ensino. A respeito de enfoque, é possível compreendê-lo

[...] como perspectiva teórica fundamentada em uma concepção filosófica de mundo, assumida e orientada, por meio de princípios e métodos científicos, para a compreensão e transformação de um fenômeno, processo, fato ou objeto da natureza, da sociedade ou do pensamento (Cruz, 2018, p. 290, tradução nossa).

Em outros termos, o enfoque resulta de uma visão filosófica de mundo que reúne diversas perspectivas, pois “a visão de mundo abrange pontos de vista, isto é, abordagens dos seres humanos à realidade objetiva de seu ambiente, explicando tudo o que é real e objetivo, além de orientar as ações humanas” (Cruz, 2018, p. 289, tradução nossa). Nessa concepção, os enfoques são mais amplos do que os métodos científicos.

No que tange às correntes de pensamento, Cruz (2018) afirmou que são elas que fazem o enriquecimento teórico dos enfoques e que, por isso, às vezes, são tratados como iguais. “Uma escola de pensamento se manifesta quando uma abordagem é aceita, seja em uma era passada ou presente, por uma comunidade científica ou não-científica, que busca resolver um problema da natureza, da sociedade ou do pensamento” (*Ibidem*, p. 209, tradução nossa). Já a tendência seria quando um enfoque e uma corrente de pensamento seguem “uma direção determinada por algum propósito, assume então a posição de tendência; que marca e se limita

a um dado espaço e tempo, por isso variam ao longo dos anos” (*Ibidem*, p. 210, tradução nossa).

Se esses enfoques, correntes de pensamento e tendências receberem uma sistematização e consolidação teórico-prática por uma comunidade científica em um determinado espaço e contexto social, estar-se-á diante de uma *escola de pensamento*. Elas “são caracterizadas pelo uso de um ou vários métodos, procedimentos e estilos exclusivos em seu fazer” (Cruz, 2018, p. 291, tradução nossa). Por fim, o conceito de *paradigma* amálgama todos os demais já elencados. Esse conceito trabalhado pelo autor é muito próximo daquilo que foi proposto por Kuhn (1972), o qual afirmou que: “um paradigma pressupõe uma abordagem, corrente, tendência ou escola específica. Também motiva uma forma de pensar e responde à maneira como os autores no campo científico conduzem a ciência” (*Ibidem*, p. 291).

Dito isso, os enfoques, as correntes, as tendências, as escolas de pensamento e os paradigmas influenciam diretamente a Geografia, visto que é a partir deles que a formação de professores ocorre, assim como a definição dos problemas e objetos que devem receber atenção por uma determinada comunidade científica. Do mesmo modo, é a partir deles que a produção dos currículos, em todos os níveis de ensino, será pensada, o que resulta na seleção de alguns conteúdos em detrimento de outros. Não se nega, de modo algum, a diversidade de enfoques e, portanto, de visão filosófica e política de mundo, que disputam todos esses espaços na educação geográfica. Isto é, disputam espaço no currículo, na escola e na universidade, bem como lugar nas políticas públicas educacionais e espaciais, o que resultará em uma diversidade de enfoques e em uma formação, no caso da formação inicial de professores, mais rica e diversa.

Para além da definição desses conceitos, Cruz (2018) também se preocupou em mostrar uma diversidade de enfoques geográficos e didáticos que atuam no ensino de Geografia, tais como: descritivo, informativo, enumerativo, determinismo, regional, social e cultural, teórico-quantitativo, geografia da percepção, radical, neogeografia, humanístico e ecológico. Como o objetivo aqui não é detalhar cada um desses enfoques, trouxe-se, como exemplo, apenas dois deles: o enfoque teórico-quantitativo e o enfoque radical, por razões já elencadas.

A base filosófica do enfoque teórico-quantitativo é o neopositivismo, que tem como principais características a produção de modelos que apresentam uma linguagem matemática e tratam o espaço na sua dimensão concreta. Dessa maneira,

[...] os teóricos quantitativos começaram a defender a natureza unitária da ciência e a possibilidade de transferir teorias de uma disciplina para outra, utilizando a matemática como linguagem comum. A aceitação da matemática como linguagem comum da ciência levou à sua ampla utilização e enfatizou a interpretação geométrica do espaço, conferindo-lhe um caráter abstrato (Cruz, 2018, p. 311, tradução nossa).

Além disso, esse enfoque busca encontrar regularidades na sociedade que contribuam para a formulação de leis, interpretando tais regularidades por teorias provenientes da natureza, assim como buscam a aplicação de teorias de outras ciências para a Geografia. A teoria dos sistemas é amplamente utilizada e reformulada (vide a teoria dos geossistemas) por esse enfoque ou paradigma da Geografia. Quanto aos conceitos que são trabalhados, cita-se: “a diferenciação do espaço geográfico e da localização espacial da população” (Cruz, 2018, p. 311, tradução nossa).

Isso se apresenta no processo de ensino e aprendizagem na Geografia por meio do enfoque tecnicista, proveniente do campo da Educação, no qual o professor é reduzido a transmissor de conhecimentos científicos aos estudantes. Os conceitos e os conteúdos que recebem mais atenção, são: “geossistema, distribuição espacial, organização espacial, localização espacial, região funcional, hierarquia espacial e rede espacial, espaço relativo, espaço absoluto, entre outros” (Cruz, 2018, p. 313, tradução nossa). O método filosófico privilegiado nesse método de ensino é o hipotético-dedutivo, nos moldes já evidenciados e, na didática, o que prevalece é a técnica.

Já o enfoque radical se caracteriza por ser assentado nas teorias marxistas. “Os geógrafos críticos concentraram os estudos geográficos na análise da relação entre as classes dominantes e as exploradas na sociedade, bem como no estudo dos problemas sociais decorrentes da distribuição desigual de recursos” (Cruz, 2018, p. 321, tradução nossa). Isto é, esse enfoque evidencia as contradições presentes no seio da sociedade e materializadas no espaço geográfico. O trabalho de Milton Santos (1996), como já discutido anteriormente, e toda sua obra jogam luz sobre essas contradições e desigualdades socioespaciais produzidas pelo capital. Daí o porquê de Sbardelotto e Francischett (2022) compreenderem que o ensino de Geografia deve ser pautado pela Geografia crítica.

No âmbito do ensino e aprendizagem em Geografia, esse paradigma se expressa, segundo Cruz (2018, p. 322, tradução nossa), da seguinte maneira: “estabelece um modelo didático associado à corrente pedagógica marxista. O processo de ensino-aprendizagem da Geografia, com uma abordagem radical, centra-se nas relações sociedade-sociedade, e a sua renovação dialética incorpora a dimensão sociedade-natureza”. E os conceitos centrais são:

“organização social, solidariedade, bem-estar, qualidade de vida, desigualdade, espaço dividido, justiça social, poder, conflito, guerra, paz, segregação espacial, respeito ao meio ambiente, pobreza, entre outros” (*Ibidem*, p. 322). Afirma-se que esse enfoque prioriza, se tomados os métodos filosóficos como referência, a dialética com base na teoria marxista, partindo da materialidade do espaço.

Com base nos autores discutidos, reitera-se que não há método de ensino desprovido dos métodos filosóficos. Mesmo aqueles métodos de ensino que não apresentam clareza para o professor que ministra uma aula, estão permeados pelas matrizes de pensamento, correntes de pensamento e teorias dominantes, ou seja, apresentam como base as matrizes de pensamento positivista e a corrente de pensamento empirista. Então, acredita-se que seja possível, por meio da observação das aulas de um professor, compreender em quais métodos filosóficos suas concepções se assentam e que tipo de docente se quer formar.

Nesse sentido, é possível afirmar que os métodos de ensino, por estarem imersos nessas relações complexas para a materialização de uma aula, contribuem ao desenvolvimento de uma maneira específica de pensamento. Tendo em vista que as categorias, conceitos e teorias, no sentido aqui enfatizado, são produzidos pela ciência geográfica, o pensamento desenvolvido, nesse caso, é o geográfico. É disso que tratar-se-á na próxima subseção.

1.5 A relação dos métodos com o desenvolvimento do pensamento geográfico na formação inicial de professores de Geografia

O método de ensino é resultado da confluência de métodos filosóficos, científicos, pedagógicos e didáticos que subsidiam, orientam e sustentam a prática docente, conforme já se discutiu em subseções anteriores. No entanto, aqui enfatizar-se-á o papel desses métodos no desenvolvimento do pensamento geográfico na formação inicial de professores de Geografia.

Diante disso, compreende-se que o que oferece uma peculiaridade ao pensamento geográfico, quando expressado pelo método de ensino, é o método científico da Geografia, o qual é imbuído de um conjunto sistemático de teorias, categorias, conceitos e princípios lógicos produzidos pela Geografia e a ela pertencentes.

No que concerne ao pensamento geográfico, Moreira (2022b) elucida como esse pensamento é desenvolvido. Defende que as categorias fundamentais da Geografia são paisagem, território e espaço. Porém, as bases dessas categorias são os princípios lógicos: localização, distribuição, distância, extensão, posição e escala, os quais perpassam as três

categorias bases na análise geográfica. Complementa que a análise geográfica se inicia pela descrição da paisagem, afirmando que

[...] tudo na geografia começa com os princípios lógicos. Primeiro é preciso localizar o fenômeno na paisagem. O conjunto das localizações dá o quadro da distribuição. Vem, então, a distância entre as localizações dentro da distribuição. E com a rede e conexão das distâncias vem a extensão, que já é o princípio da unidade do espaço [...]. A seguir, vem a delimitação dos recortes dentro da extensão, surgindo o território. E, por fim, do entrecruzamento desses recortes surge a escala e temos o espaço constituído em toda sua complexidade (Moreira, 2022b, p. 117).

Infere-se, assim, que a paisagem é percebida pelos nossos sentidos e funciona como um ponto de partida para a análise geográfica que, uma vez aplicados os princípios lógicos, resulta nas subcategorias: arranjo e configuração, os quais uma vez identificados e recortados dão origem à categoria território (que embora seja uma categoria base, é compreendida como a categoria intermediária). Mais uma vez empregados os princípios lógicos à categoria de território, produzem-se as subcategorias territoriais de região, lugar e rede. O entrecruzamento desses recortes resulta no espaço geográfico, o qual é a principal categoria geográfica. As suas subcategorias são também os princípios lógicos: localização, distribuição, distância, extensão, posição e escala. Desse modo, tem-se um método geográfico que possibilita uma maneira própria de análise e pensamento geográfico.

As contribuições de Moreira (2022b) são valiosas. Porém, compreende-se que seja Cavalcanti (2019; 2024) e Santos (2020; 2021) que melhor contribuam ao entendimento do que seria o pensamento geográfico e seu funcionamento, por apresentarem densas pesquisas nesse sentido. Cavalcanti (2019), depois de fazer uma análise de obras de diversos pensadores da Geografia, tais como Gomes (1997, 2002, 2012, 2013, 2017), Moreira (2007), Correia (2018), Moraes (2014), Santos (1996), Martins (2014, 2016), Soja (1993, 2014), Harvey (2015) entre outros, trazendo suas contribuições para afirmar que a Geografia é uma maneira de pensar o mundo, isto é, a realidade social. Toda essa análise empreendida pela autora, deu suporte à sistematização do conceito de pensamento geográfico.

Sendo assim, é possível afirmar que o pensamento geográfico é uma forma particular de fazer as análises dos fenômenos e dos processos presentes no espaço geográfico. Para isso, seriam necessárias perguntas próprias da Geografia (onde? E por que aí?). Por sua vez, o espaço geográfico apresentaria três dimensões (absoluto, relativo e relacional) e, para empreender essa análise, lançar-se-ia mão de conceitos geográficos estruturais (paisagem, lugar, território e natureza) e analíticos operacionais (forma, função, estrutura e processo...), assim como deve-se trabalhar com os raciocínios geográficos, os quais são subdivididos em

princípios lógicos (localização, distribuição, distância, extensão, posição e escala) e nos raciocínios geográficos operacionais (observação, comparação, descrição, imaginação, etc.). O pensamento geográfico se expressa por meio das linguagens geográficas constituídas pelos discursos e signos, as quais são verbais (textos científicos) e não-verbais (mapas, imagens aéreas etc.) (Cavalcanti, 2019).

Adiciona-se o método a esse complexo sistema conceitual, pois para o desenvolvimento do pensamento geográfico se fazem necessários métodos (filosóficos e científicos) para a produção de enunciados científicos geográficos. Do mesmo modo, são necessários métodos para o ensino desses enunciados e, portanto, demandam-se métodos didáticos e pedagógicos que ajudarão na didatização do conteúdo. E, como não há métodos didáticos sem métodos científicos e filosóficos, ao ensinar os enunciados científicos geográficos, os quatro métodos já mencionados se farão presentes de modo articulado.

Por sua vez, Santos (2020b, 2021b) compreende que o pensamento geográfico tem lastro nos conhecimentos geográficos que estão associados tanto aos conceitos cotidianos como aos científicos. Os conhecimentos cotidianos são utilizados como ponto de partida ao trabalhar com os conteúdos para o desenvolvimento dos conceitos científicos, os quais, uma vez internalizados, modificam as relações dos sujeitos com o mundo e com a empiria, pois os sujeitos adquirem um pensamento teórico e conceitual. Santos (2021b, p. 15) afirmou que

[...] a análise de fatos por meio do Pensamento Geográfico se efetiva quando, aprendendo o conhecimento geográfico, o sujeito mobiliza as estruturas do pensamento e desenvolve um sistema de conceitos próprios dessa ciência. Essa construção ocorre num movimento dialético no qual se reconstruem os conhecimentos prévios, bem como o próprio sistema conceitual, agora de forma mais abrangente.

Portanto, conforme Cavalcanti (2024, p. 109), o pensamento geográfico é o “o conhecimento produzido, com base em categorias, conceitos, métodos: teorias, dados, classificações, metodologicamente formulado e validado cientificamente”. Esse conjunto de elementos subsidiam uma maneira própria de pensar pela Geografia.

Diante disso, compreende-se que essa maneira de pensar pode ser tanto trabalhada na educação básica, que está de acordo com Cavalcanti (2019, 2024), como uma meta para o desenvolvimento do pensamento geográfico, quanto na formação de professores, como evidenciado por Santos (2020b). Porém, para esta pesquisa, aproxima-se daquilo que Copatti (2020) pontuou em seus estudos, ao afirmar que quando essa maneira de pensar é

desenvolvida na formação de professores, o que se almeja é o desenvolvimento do pensamento pedagógico-geográfico de professor.

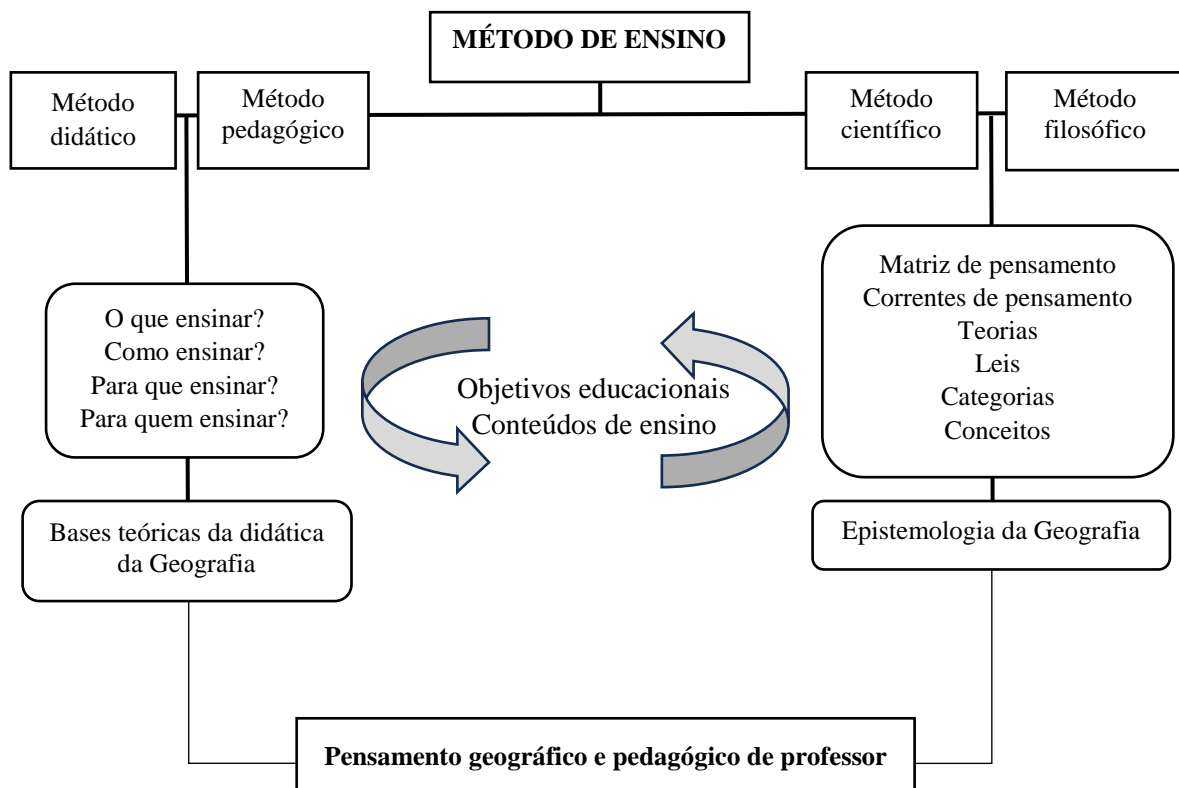
Os trabalhos de Copatti (2019, 2020a, 2020b, 2020c) a respeito desse tema possibilitam entender que, para além da necessidade de uma sólida formação inicial acerca do pensamento geográfico, é preciso que este seja articulado com os saberes e conhecimentos pedagógicos, o que se denomina de pensamento pedagógico-geográfico de professor, voltado para atuação na escola básica. Em suas próprias palavras, acentuou que

[...] os conhecimentos geográficos e pedagógicos constituem no professor algo que avança para além do pensamento geográfico de professor, considerado a partir da ciência base que o mesmo estuda. O Pensamento Pedagógico-Geográfico (PPG) além de sustentar um modo de pensar geograficamente se refere a um modo de abordar temas e fenômenos sob o olhar geográfico; ou seja, uma forma sistematizada mentalmente de articular uma estrutura de elementos que, ao serem mobilizados, contribuem para construir argumentações sobre determinado tema (Copatti, 2020a, p. 23).

A contribuição para este tema é apresentada e sistematizada na Figura 06. O método de ensino requer uma sólida articulação aos métodos didáticos, pedagógicos, científicos e filosóficos. Esses dois últimos estão fortemente vinculados aos elementos dos métodos (matriz de pensamento, correntes de pensamento, teorias, leis, categorias e conceitos) de uma dada ciência, neste caso, a Geografia. Em função dos conceitos, categorias e teorias da Geografia, há a necessidade de compreensão, por parte do professor, dos modos e métodos de produção do conhecimento geográfico, o que se denomina de epistemologia da Geografia.

Não se ensina sem o domínio do conteúdo específico de um campo do saber. Igualmente, não se ensina sem o domínio dos saberes didáticos e pedagógicos. Portanto, o ensino requer métodos didáticos e pedagógicos para o tratamento e a abordagem dos conteúdos, isto é, torná-los ensináveis. Nesse ponto, defende-se que sejam feitas as seguintes perguntas: o que ensinar? como ensinar? para que ensinar? para quem ensinar? Já que se trata de conteúdos da Geografia, pressupõe-se, portanto, que o professor possua domínio das bases teóricas da didática da Geografia. No entanto, no processo de ensino e aprendizagem, o que direciona esse conjunto de elementos são os objetivos e conteúdos educacionais que, ao mesmo tempo em que direcionam os métodos, são por eles direcionados. Por isso, não há aqui uma compreensão linear desse processo, nem mesmo de que seja, necessariamente, na ordem que se descreveu. Se o ensino desse conjunto de elementos que estão dentro de um contexto social (e escolar ou universitário), portanto, em um processo social, obtiver êxito, há boas chances de se desenvolver o pensamento geográfico e pedagógico de professor.

Figura 06 – Métodos na formação de professores de Geografia para do desenvolvimento do pensamento geográfico e pedagógico do professor, 2025.



Fonte: autoria própria, 2025.

Optou-se por grafar o termo pensamento geográfico e pedagógico de professor por compreender que sejam os conhecimentos geográficos os ensinados na escola ou na formação de professores em primeira instância. Na escola básica não se ensina a didática da Geografia, mas utiliza-se dela para tornar os conhecimentos geográficos ensináveis aos escolares. Diferentemente, Copatti (2020) escolheu grafar o termo pensamento pedagógico-geográfico de professor.

O pensamento para ser formulado necessita desenvolver e mobilizar um sistema conceitual próprio da Geografia. Acerca dos sistemas conceituais, Vigotski (1998, p. 116) asseverou que

[...] parece-nos óbvio que um conceito possa submeter-se à consciência e ao controle deliberado somente quando ele começa a fazer parte de um sistema. Se consciência significa generalização, a generalização, por sua vez, significa a formação de um conceito supraordenado que inclui o conceito dado como um caso específico. Um conceito supraordenado implica uma série de conceitos subordinados, e pressupõe também uma hierarquia de conceitos de diferentes níveis de generalidade. Assim, o conceito dado é inserido em um sistema de generalidade.

Parece prudente pressupor que para ensinar a pensar pela Geografia o professor necessita ter as capacidades desenvolvidas a respeito dos conceitos científicos dentro de um sistema. Por isso, aqui faz-se a defesa de que na formação inicial de professores sejam praticados métodos de ensino que possibilitem ao futuro professor desenvolver os conceitos geográficos bem amarrados dentro de um sistema conceitual. Desse modo, pode-se dizer que esse futuro profissional desenvolveu o pensamento conceitual com base na Geografia. Nota-se que para desenvolver essa maneira de pensar, o ensino precisa ser mediado.

A respeito disso, já se tem robustas pesquisas que abordaram a mediação cognitiva e didática, dentre as quais pode-se citar d'Ávila (2008), Souza (2009) e Cavalcanti (2019, 2024). Essas pesquisas apresentaram em comum o fato de que todas elas têm sua fundamentação na teoria histórico-cultural, com forte acentuação nos estudos desenvolvidos por Vigotski (1896-1934). Compreende-se que a mediação cognitiva é, pois, uma relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, a qual ocorre por meio de signos e símbolos. Já a mediação didática “consiste, pois, em ajudar outra pessoa (ou conjunto de pessoas) no processo de reconhecimento, por exemplo, das características físicas ou sociais dos objetos de conhecimento, selecionando-os e organizando-os” (d'Ávila, 2008, p. 39). Acredita-se que, a respeito desse conceito, Souza (2009, p. 148) seja explicativo ao afirmar que a mediação didática “é o processo que permitirá o trajeto das questões sociais à dimensão social e psicológica do indivíduo”.

Conclui-se, diante disso, que, ao articular-se com outros métodos, o método de ensino potencializa o desenvolvimento do pensamento geográfico e pedagógico do professor, pois, ao ensinar com os conteúdos, tendo como objetivo que os futuros professores adquiram e solidifiquem os conceitos científicos e os insiram em um sistema conceitual, está se ensinando uma maneira potente de pensar e de operar a e na realidade. Esses conceitos científicos estão fortemente amalgamados com o método científico e filosófico com o qual o docente recorta a realidade e a generaliza. De modo semelhante, por uma especificidade da formação docente, os conteúdos e conceitos aprendidos necessitam receber um tratamento especializado para serem ensinados. Por isso, há a necessidade de considerar, na formação em licenciatura em Geografia, os métodos didáticos e pedagógicos. Esse processo complexo apenas é possível com a mediação didática intencional do professor que está na posição de formador.

Na próxima seção, laçar-se-á luz sobre os documentos curriculares dos cursos de licenciatura em Geografias das universidades federais do Pará, com o objetivo de compreender como a questão dos métodos é posta nesses documentos.

2 CURRÍCULO E MÉTODOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

É preciso que levemos o currículo a sério, como um objeto de prática e reflexão que opera dentro de dois tipos de restrições: de um lado, as do poder e da política; e, de outro, as restrições epistemológicas, segundo as quais, independentemente da distribuição do poder, a maneira pela qual o conhecimento é “selecionado, organizado e sequenciado” [...] tem consequências para quem aprende e para o que se aprende na escola (Young, 2013, p. 232).

Inicia-se com esse fragmento de Young (2013) para destacar que não se acredita na neutralidade do currículo. Ele é político, permeado por diversas disputas de poder (Sacristán, 2013) e expressão de mundo que se quer construir por meio dele, ou seja, por meio do ensino. De modo similar, compreende-se que o conhecimento deve ter centralidade em qualquer currículo, reservando, dessa maneira, o direito que todos os estudantes têm de acessá-lo. Faz-se importante que esse conhecimento esteja permeado pela epistemologia da sua ciência de referência.

Gomes (2009) afirma que a epistemologia está relacionada à produção e às questões de métodos que deram origem e sustentação a tal conhecimento. Então, destaca-se que a teoria do currículo que sustentará a discussão desta tese é a de Young (2013), visto que uma das dimensões de seus estudos põe ênfase nas questões do conhecimento e da epistemologia. Além disso, para as questões de métodos filosóficos, recorre-se a Santos (2014a; 2014b), Moreira (2022a, 2022b) e Sposito (2004, 2020); na didática da Geografia, as contribuições mobilizadas são as de Cavalcanti (2011, 2019, 2024), e no que concerne ao método de ensino, trazem-se as contribuições de Libâneo (2006, 2008, 2014) e de Cavalcanti (2024).

A crise do currículo, enfatizada por Young (2013), é fruto de três questões: 1) o afastamento do currículo do campo teórico, ou seja, o foco central é colocado no campo político e de disputas de poder, desconsiderando, dessa maneira, os teóricos do currículo; 2) a massiva escolarização, que levou à perda de confiança no papel emancipador da educação, de modo que não se aprende mais por aprender; aprende-se para o mercado de trabalho; 3) a ideia entre os pesquisadores de que o conhecimento não tem qualquer significado e validade intrínseco. O foco é desviado para as disputas políticas, relativizando, desse modo, o conhecimento.

Compreende-se que a formação teórica, pautada nas dimensões do método já destacadas nas páginas anteriores, é fundamental para qualquer campo. E isso, com o processo de universalização do ensino escolar, torna-se ainda mais relevante, pois é a

oportunidade que se tem de formar esses jovens escolares com uma base teórica mais concisa. Contudo, entende-se que a escolha ou a seleção desse caminho já é uma opção política de um sistema de ensino, de uma escola ou de um professor. Então, o conhecimento poderoso do qual trata Young (2013) é uma escolha política e se materializa por meio das disputas nos espaços de produção e de prática do currículo.

É por meio desse entendimento que esta seção enfatiza os currículos dos cursos de formação inicial de professores de Geografia das universidades federais do Pará, objetivando compreender como o método filosófico, científico e pedagógico-didático potencializam essa formação.

2.1 O método filosófico e suas dimensões nos PPCs das licenciaturas em Geografia da UFPA, da UFOPA e da UNIFESSPA

Objetiva-se analisar os currículos das licenciaturas em Geografia das universidades federais do Pará. Neste sentido, focalizar-se-á o espaço que os currículos reservam à uma formação teórica pautada nos métodos filosóficos (por compreender que seja o método mais amplo que dá base a todos os demais) que permeiam a ciência Geográfica, enfatizando seus conceitos, categorias e teorias, elementos compreendidos aqui como os que melhor caracterizam uma dada ciência.

Nesse sentido, depois da leitura completa desses documentos, utilizou-se a ferramenta de pesquisa dos arquivos digitais para verificar quantas vezes as palavras *método* e *métodos* figuravam nos três currículos analisados, no caso, os PPCs das licenciaturas em Geografia da UFPA, Campus Belém, da UFOPA, Campus Santarém e da UNIFESSPA, Campus Marabá. Em seguida, analisou-se cada uma dessas aparições para verificar se seu uso tinha relação com as ideias de método aqui trabalhadas.

Iniciou-se pelo PPC da UFPA, que data de 2012 e, portanto, foi produzido com base nas matrizes curriculares de 2002. Nele, essas palavras apareceram quarenta e sete vezes e foram usadas para designar nomes de disciplinas, títulos de obras e ementas com tópicos do que deve ser ensinado durante o curso.

Como já destacado, a palavra *epistemologia* está relacionada aos estudos de métodos filosóficos e científicos dos quais uma dada ciência se utiliza, por isso, julgou-se que ela também deveria ser pesquisada e, para tanto, era necessário verificar se essa palavra tinha relação com as concepções de método. Nesse sentido, *epistemologia* foi citada seis vezes no documento curricular do curso de Licenciatura em Geografia da UFPA. Dessas seis vezes,

duas não têm relação com a Geografia, mas sim com a Filosofia e com a epistemologia genética de Piaget. Nas outras quatro vezes, assim como ocorreu para *método* e *métodos*, a palavra se refere a títulos de obras e a tópicos das ementas.

Repetiu-se esse procedimento para o termo *filosófico*, que foi citado duas vezes. Em uma delas, no item 3.3, acerca do perfil do profissional a ser formado, traz a noção das bases filosóficas da ciência geográfica. Assim expressa o documento: “para isso, o perfil profissional caracteriza-se pela compreensão dos meios natural e construído com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da ciência geográfica (UFPA, 2012, p. 11).

No PPC da Licenciatura em Geografia da UFOPA, datado de 2014, também elaborado com base nas orientações curriculares de 2002, quando pesquisaram-se os termos *método* e *métodos*, apareceram vinte e oito itens. Nesse documento, tais palavras já figuram no corpo do texto, inclusive, é um dos objetivos específicos para a formação docente. O documento aponta a necessidade de “dominar e aprimorar as ferramentas e métodos científicos pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico” (UFOPA, 2014, p. 17). No item 3.3.1, que trata da política de pesquisa, a palavra *métodos* também é grafada: “como parte importante para o estabelecimento da pesquisa faz-se necessário a utilização de programas para a aprendizagem de técnicas, métodos para que seja possível construir produção científica própria a partir do perfil dos docentes-pesquisadores” (UFOPA, 2014, p. 18).

Já no item 3.3.2, que trata da política de extensão, a palavra *método* é empregada da seguinte maneira: “é objetivado também, o contato com técnicas e conhecimentos científicos básicos à introdução da ciência e seus métodos nos currículos escolares. Isso numa diversidade de assuntos. A geografia também faz parte disso” (UFOPA, 2014, p. 20). Nas demais vezes em que essas palavras são empregadas, aparecem nos nomes das disciplinas, de obras e em tópicos das ementas. Chamou a atenção a disciplina de “Metodologia do ensino de Geografia”, que traz tópicos a serem trabalhados quanto aos métodos de ensino ligados à Educação, a exemplo do método de ensino tradicional, o método dialético na didática, o método de Paulo Freire etc. Ainda assim, não se constataram referências ao método de ensino teorizado por Libâneo (2006).

Nesse PPC, já se percebe um leque mais amplo na variação da palavra *epistemologia*. Por isso, pesquisaram-se quantas vezes as palavras *epistemologia*, *epistemologias*, *epistemológico*, *epistemológicos* ou *episteme* foram citadas. Identificou-se que esses termos foram citados doze vezes. Para além dos tópicos nas ementas e das obras com esses nomes, a denominação “fundamentos epistemológicos” é grafada em um subtítulo do documento.

Nele, expressa-se que a formação na universidade, o que inclui a formação dos professores de Geografia, não se pauta apenas na formação profissional, mas na formação política, filosófica e ética, isto é, em uma perspectiva plural. Nesse sentido, é posto que a concepção de educação deve ser compreendida como um processo, assim como a pesquisa-ensino-extensão é compreendida como indissociável e a formação de competências e habilidades é defendida como centrais na constituição do futuro profissional. No que concerne à Geografia, são elencados os fundamentos epistemológicos que norteiam a formação dos professores no curso de Licenciatura em Geografia da UFOPA.

Ainda nesse documento curricular, a palavra *epistemologia* apareceu como uma das grandes áreas do conhecimento com que os graduandos irão ter contato no curso. Essas áreas são: epistemologia da Geografia, Geografia humana, Geografia física e ensino de Geografia. É apresentado, para essas áreas, um quadro com as competências que deverão ser desenvolvidas até o final do curso. As competências atreladas à epistemologia da Geografia são:

identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimento; articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais; reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos; selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto (UFOPA, 2014, p. 23-24).

A denominação “fundamentos filosóficos” é citada uma vez no sentido de compreensão das bases epistemológicas da Geografia em um dos objetivos específicos para a formação do professor na área. Desse modo, o objetivo é “formar profissionais capazes de compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia” (UFOPA, 2014, p. 17).

Por sua vez, o PPC da Licenciatura em Geografia da UNIFESSPA, do ano de 2016, portanto, já elaborado sob as diretrizes para formação de professores de 2015⁸, as palavras *método* e *métodos* são citadas setenta vezes. Para além das vezes que esse termo figurou em nome de disciplinas, em obras e tópicos de ementas, manifestou-se como um dos eixos norteadores para a formação de professores dessa instituição, conforme consta: “a

⁸ Diferentemente das diretrizes de 2002 para a formação de professores, a qual apresenta forte relação ao desenvolvimento de competências habilidades e, portanto, com acentuado teor neoliberal, as diretrizes de 2015 apresentam possibilidades ao desenvolvimento das capacidades humanas e, portanto, há uma mudança de método de filosófico, visto que as bases para pensar a construção dos documentos são outras.

flexibilidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos” (UNIFESSPA, 2016, p. 13). Apareceu também no subtítulo “4.1 Fundamentos epistemológicos, éticos e didático-pedagógicos”, afirmando que

[...] além disso, a própria definição da natureza do conhecimento passa por debate profundamente rico, de modo que se fala cada vez mais na complexidade do conhecimento. Dentro da Geografia, esse debate tem resultado na exigência de ultrapassarmos os métodos simplificadores que têm nos conduzido historicamente à redução do conhecimento do espaço geográfico (UNIFESSPA, 2016, p. 21).

A palavra *métodos* figurou como um subnúcleo do item “5.1.1 Núcleos de Formação Básica” da seguinte maneira:

[...] **Teoria, métodos e conceitos básicos da Geografia:** está voltado à instrumentalização do aluno do curso a partir da apropriação do instrumental geral próprio à produção do conhecimento e do ensino em Geografia — teorias, métodos, conceitos básicos e ferramentas; por meio dos quais é operada historicamente a produção do conhecimento e o ensino da Geografia (UNIFESSPA, 2016, p. 21, grifo do original).

Assim como nos documentos curriculares dos outros cursos analisados, as palavras *epistemologia*, *epistemologias*, *epistemológico*, *epistemológicos*, *episteme* e *epistêmico* são citadas vinte e uma vezes. O termo *epistemológico* é o que mais apareceu, com dezessete vezes, na sua maioria no corpo do texto, como concepção de formação do futuro professor. Figurou em subtítulo: “4.1 Fundamentos epistemológicos, éticos e didático-pedagógicos”, e nesse trecho, depois de elencar alguns fundamentos em que a Geografia se sustenta, como a relação sociedade-natureza, o espaço geográfico como objeto da Geografia, a emancipação política e intelectual do profissional formado na Geografia, o texto sentenciou que:

[...] integrados a esses princípios de ordem epistemológica, consideramos também que a concepção filosófica subjacente à proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Geografia pressupõe a ideia de que a formação acadêmica está assentada no princípio da eticidade, no sentido freiriano do termo, a partir do qual compreendemo-nos como sujeitos histórico-sociais capazes de ‘(...) comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper’ (Freire, 1996, p. 33), o que nos faz seres éticos em essência (UNIFESSPA, 2016, p. 22).

Essas palavras também figuraram nas competências que se desejava que os graduandos desenvolvessem no decorrer do curso: “compreender os fundamentos teórico-metodológicos da ciência geográfica e a problemática epistemológica na pesquisa e no ensino de Geografia” (UNIFESSPA, 2016, p. 26). Apareceu ainda quando o documento abordou acerca dos procedimentos metodológicos. Assim é demarcado que “o primeiro procedimento

metodológico se refere à proposição de um currículo a partir de sua vivência, isto é, propor a vivência curricular dos princípios epistemológicos e dos procedimentos metodológicos que organizam o PPC e o currículo de Licenciatura em Geografia da Unifesspa” (UNIFESSPA, 2016, p. 36).

Já no subtítulo “organização curricular”, esses termos figuraram dentro de uma das ideias-chave dessa organização: “a incorporação da diversidade como princípio epistemológico, educativo e ético na formação do professor de Geografia” (UNIFESSPA, 2016, p. 36). Em cinco oportunidades, figuraram as palavras *filosóficos* e *filosóficas* ligados à Geografia. Em quatro delas, a palavra empregada é “filosóficos”. A Tabela 01 demonstra como esses termos discutidos anteriormente apareceram nos PPCs analisados.

Tabela 01 – Palavras ligadas aos métodos nos PPCs de Geografia das universidades federais do Pará, 2023.

Palavras	UFPA	UFOPA	UNIFESSPA	Total	%
Método (s)	47	28	70	145	75,5
Epistemologia (s), epistemológico (s), episteme...	6	12	21	39	20,3
Filosóficos (as)	2	1	5	8	4,2
Total	55	41	96	192	100
%	28,6	21,4	50	100	---

Fonte: PPCs de Licenciatura em Geografia da UFPA (2012); UFOPA (2014) e UNIFESSPA (2016).

Elaborado pelo autor (2023).

O que se pode apreender quanto à utilização das palavras que fazem referência a uma formação com base nos métodos que permeiam as ciências e, por consequência, a Geografia, é que os termos *método* e *métodos* são os que mais figuraram nesses documentos, com 75,5% do total de cento e noventa e duas palavras. Em seguida, com 20,3%, os termos mais usados são epistemologia(s), epistemológico(s), episteme e, por fim, com 4,2% apareceu a palavra *filosóficos(as)*. O que chamou a atenção é o fato de que o documento curricular da UNIFESSPA corresponde a 50% do total de cento e noventa e dois termos pesquisados relativos aos métodos.

Com base no que se compreendeu das pesquisas de Sposito (2004, 2020), Bernardes (2018) e Moreira (2022a) no que diz respeito às dimensões do método filosófico (conceitos, categorias, leis, teorias, correntes de pensamento e doutrinas/matriz de pensamento), analisou-se como elas são colocados nos três PPCs das licenciaturas em Geografia. Para isso, seguiram-se os mesmos procedimentos metodológicos que se relatou para as palavras que se referem aos métodos, anteriormente discutidos.

Nos três documentos curriculares analisados, localizou-se e analisou-se cinco de seis elementos do método filosófico. A exceção é o de *matriz de pensamento* (ou doutrina), que não figurou de forma escrita em nenhum deles. *Conceitos, categorias e teorias*, em todos esses documentos, coincidem em suas aparições em três situações: a) em títulos de obras; b) em tópicos das ementas que devem ser trabalhados nas disciplinas; c) em nomes das disciplinas. Então, aqui destacou-se aquilo que foge a isso. No PPC de Licenciatura em Geografia da UFPA, a palavra *conceito* figurou no documento curricular trinta e cinco vezes, enquanto *categoria* apareceu cinco vezes. Esses dois elementos, para esse curso, basicamente se resumiram a essas três maneiras de aparições citadas.

No que tange ao PPC de 2014 da Licenciatura em Geografia da UFOPA, Campus Santarém, os elementos do método apareceram em menor quantidade, porém grafados no corpo do texto quando comparados aos da UFPA. A palavra *conceito* é escrita trinta e uma vezes. Na maioria delas (vinte e nove), essa palavra foi empregada em títulos das obras e em tópicos das ementas das disciplinas, apontando para o domínio dos conceitos a que um dado componente curricular aborda. Nas outras duas citações, o termo *conceito* foi empregado da seguinte maneira: “as práticas geográficas devem ser exercidas na amplitude de suas dimensões pressupondo o domínio de conceitos e categorias da geografia” (UFOPA, 2014, p. 13) e

[...] o egresso do curso de licenciatura em Geografia desta instituição, terá condições de exercer a docência em geografia, transpondo para a educação básica a base real do ensino de geografia, *articulando os conceitos geográficos com a abordagem pedagógica contemporânea*, reconhecendo o processo de ensino-aprendizagem como histórico que necessita ser reelaborado continuamente (UFOPA, 2014, p. 23, grifo nosso).

Na Licenciatura em Geografia da UNIFESSPA, o documento curricular é de 2016, e a palavra *conceito* teve presença acentuada, citado quarenta e sete vezes. Ela apareceu vinculada, para além do que já se afirmou, à apropriação dos conceitos geográficos pelos graduandos. Nele, há um subnúcleo que se refere a “Teoria, métodos e conceitos básicos da Geografia”, assim, a respeito disso asseverou-se que

[...] torna-se cada vez mais importante *saber como opera a produção do conhecimento geográfico por meio de suas categorias e conceitos básicos*, assim como o debate do estatuto dessas categorias e conceitos, tais como: paisagem, lugar, território, região, espaço, meio ambiente, escala, entre outros [...]. Teoria, métodos e conceitos básicos da Geografia: está voltado à instrumentalização do aluno do curso a partir da apropriação do instrumental geral próprio à produção do conhecimento e do ensino em Geografia — teorias, métodos, conceitos básicos e ferramentas; por

meio dos quais é operada historicamente a produção do conhecimento e o ensino da Geografia (UNIFESSPA, 2016, p. 21 e 38).

Outra particularidade quanto ao uso do termo *conceito* nas três matrizes curriculares é que ele figurou em quase todas as disciplinas, nas suas ementas, como um tópico a ser trabalhado. Além disso, apareceu em títulos de obras indicadas na bibliografia, com destaque para o documento curricular da UNIFESSPA, que é permeado por essa palavra.

No que se refere à *categoria*, ela não recebeu o mesmo espaço dado ao *conceito*, figurando apenas seis vezes no documento curricular da UFOPA. No que foge ao dito acima, apareceu por três vezes, das seis vezes, referindo-se ao domínio das categorias da Geografia e sua articulação ao conhecimento da pedagogia e, conseqüentemente, à produção de novos conhecimentos. Foi expresso em uma passagem afirmando que “o curso de licenciatura em Geografia ofertado na Universidade Federal do Oeste do Pará oferece possibilidade de articular as categorias conceituais da geografia na elaboração do conhecimento geográfico” (UFOPA, 2014, p. 23). Já no PPC da UNIFESSPA, é grafado doze vezes, quase sempre junto à palavra *conceito*, como se pode observar nas citações feitas anteriormente no que diz respeito ao termo conceito. Além disso, essa palavra é citada em duas situações: em títulos de obras e em tópicos das ementas das disciplinas.

Quanto às *leis*, o termo apareceu apenas duas vezes, uma no PPC da UFPA e outra no da UFOPA. Em ambos os casos foi citado para se referir às leis do crescimento populacional teorizadas por Thomas Malthus, figurando da seguinte maneira: “1. As teorias demográficas e as concepções clássicas de estudos populacionais: Thomas R. Malthus e as leis do crescimento populacional” (UFOPA, 2014, p. 34).

Teoria é a palavra que apareceu de maneira mais concisa. No PPC de Licenciatura em Geografia da UFPA, figurou cinquenta e oito vezes, sendo que em apenas duas delas não se referiu a títulos de obras e a tópicos das ementas. Para além disso, afirmou-se que o graduando deve ter uma sólida formação teórica como um dos princípios curriculares em que a articulação entre teoria e prática tem centralidade, pois,

[...] os princípios curriculares adotados pelo curso são: o trabalho pedagógico como eixo de formação: *sólida formação teórica*; a pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade escolar; trabalho partilhado/coletivo; trabalho interdisciplinar; *articulação teoria e prática* e flexibilidade curricular (UFPA, 2012, p. 5, grifo nosso).

No documento curricular da Licenciatura em Geografia da UFOPA, *teoria* apareceu trinta e oito vezes e segue na mesma linha de abordagem do que se percebeu para a UFPA,

com a diferença de que no documento curricular da UFOPA há uma maior ênfase à articulação teoria-prática. Assim, o termo apareceu por várias vezes no que concerne a essa articulação na formação inicial do professor de Geografia. Cita-se, como exemplo: “no curso de Licenciatura Plena em Geografia, ofertado por esta instituição de ensino superior, o Estágio Curricular Supervisionado, é um componente curricular obrigatório e faz parte da *articulação entre a teoria e a prática*, bem como, a pesquisa básica e aplicada” (UFOPA, 2014, p. 11, grifo nosso).

Sem dúvida, foi no documento curricular da Licenciatura em Geografia da UNIFESSPA que esse elemento do método filosófico esteve mais desenvolvido, porque apareceu cento e seis vezes. A palavra *teoria* apareceu relacionada à Geografia de diversas maneiras: 1) como uma sólida formação nas teorias que compõem um campo, exemplo, as teorias regionais na disciplina de “Região e Regionalização”; 2) na articulação entre teoria e prática como sendo uma dimensão imprescindível na formação do professor de Geografia; 3) nas competências que o professor precisa desenvolver, exemplo: “relacionar as teorias econômicas à espacialidade, assim compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas” (UNIFESSPA, 2016, p. 26); 4) em subnúcleo: “teoria, métodos e conceitos básicos da Geografia; 5) como conteúdo no núcleo de formação específica: “é formado pelas atividades curriculares obrigatórias, voltadas aos seguintes conteúdos: (a) apropriação de informações, assuntos, temas, teorias básicas, conceitos e categorias referentes aos diferentes campos da ciência geográfica e ao ensino de Geografia” (*Ibidem*, p. 38); 6) em nomes de disciplinas. Exemplo: “Teoria e Método em Geografia”; 7) nos objetivos específicos para a formação do professor de Geografia: “aplicar o conhecimento, técnicas e procedimentos de aprendizagem na realidade escolar e não escolar, assim, exercitando teoria e prática” (*Ibidem*, p. 48); 8) em tópicos das ementas. Exemplo: na disciplina “Teoria Regional e Regionalização”, foi destacado assim: “3. O debate epistemológico contemporâneo acerca da teoria regional” (*Ibidem*, p. 135); 9) em títulos de obras: “[...] ZAVATTINI. J. A.; BOIN. M. N. Climatologia geográfica: teoria e prática de pesquisa. Campinas/SP: Alínea, 2013” (*Ibidem*, p. 95).

Se destaca, ainda, a dimensão do método filosófico *correntes de pensamento*, que foi grafada por seis vezes nos documentos analisados. Ele apareceu uma vez no PPC da UFPA, referindo-se às correntes da educação de que os graduandos precisam se apropriar. Já no documento da UNIFESSPA figurou em duas situações: 1) como um tópico na ementa da disciplina “Introdução ao Ensino de Geografia”, da seguinte maneira: “2. As correntes do pensamento geográfico, tendências pedagógicas e a Geografia escolar no Brasil”

(UNIFESSPA, 2016, p. 116); 2) como uma competência: “analisar a história do pensamento geográfico, especialmente, apontar as principais características das fundamentais correntes de pensamento, compreendendo o desenvolvimento do conhecimento em cada contexto histórico” (UNIFESSPA, 2016, p. 162). Já na Licenciatura em Geografia da UFOPA, esse elemento não foi grafado.

A palavra *conceito* permeou os três documentos curriculares analisados com certa regularidade. No PPC da Licenciatura em Geografia da UFPA, apareceu trinta e cinco vezes; no da UFOPA, trinta e uma vezes; e no da UNIFESSPA, quarenta e sete vezes, totalizando cento e treze vezes do total de trezentos e quarenta e seis. Ou seja, corresponde a 32,7% dos elementos dos métodos filosóficos contidos nesses documentos. Nota-se, quanto à *teoria*, que ela recebeu uma forte acentuação na UNIFESSPA, figurando nesse documento por cento e seis vezes; no da UFPA, apareceu cinquenta e oito vezes; e no da UFOPA, trinta e oito. Isso corresponde à soma de duzentas e duas vezes do total de trezentos e quarenta e seis, isto é, 58,4% do total, o que sinaliza uma forte relevância da teoria na formação inicial dos professores de Geografia nos cursos analisados.

Esses elementos discutidos podem ser resumidos de acordo com a Tabela 02. Chama-se a atenção aos *conceitos* e *teorias* como aqueles que mais apareceram e receberam mais ênfase.

Tabela 02 – Dimensões dos métodos filosóficos nos PPCs de Geografia das universidades federais do Pará, 2023.

Dimensões	UFPA	UFOPA	UNIFESSPA	Total	%
Doutrinas/matrizes de pensamento	0	0	0	0	0
Correntes de pensamento	1	0	5	6	1,7
Teorias	58	38	106	202	58,4
Leis	1	1	0	2	0,6
Categorias	5	6	12	23	6,6
Conceitos	35	31	47	113	32,7
Total	100	76	170	346	100
%	28,9	22	49,1	100	---

Fonte: PPCs de Licenciatura em Geografia da UFPA (2012); UFOPA (2014) e UNIFESSPA (2016). Elaborado pelo autor (2023).

Diante desses indícios, nota-se que há boa presença de dimensões relativas ao método filosófico nas propostas curriculares dos PPCs analisados. Na UFPA, em relação à UFOPA, embora haja maior presença desses elementos, percebe-se que eles pouco apareceram no corpo do texto, pois estavam mais presentes nas ementas, como tópicos a serem efetivados no ensino. Em outras palavras, não se constituíram em objetivos na formação inicial dos professores. Na UFOPA, embora a presença deles seja mais tímida, vê-se que já permeiam o

texto e se constituem em objetivos e em competências desejadas a serem alcançadas pelos professores em formação inicial. Por sua vez, nota-se, na UNIFESSPA, uma forte centralidade do método filosófico e científico como norteador dessa formação. As questões de métodos e as epistemológicas perpassaram todo o documento. Tal diferença pode ser em função das bases para construção desses documentos, pois, nas duas primeiras instituições a legislação base para a formação de professores é de 2002, enquanto na última instituição, é de 2015.

Sob a perspectiva de Young (2013), infere-se que os formuladores intencionaram a centralidade do conhecimento geográfico e, portanto, as questões da epistemologia na formação dos futuros professores. Isto é, pensaram na construção junto aos graduandos, tanto como as questões da história do pensamento geográfico se constituem quanto como os elementos do método são fundamentais para uma sólida formação, capaz de levar esses futuros professores a mobilizarem conceitos, categorias, leis, teorias, correntes de pensamento e matrizes de pensamento na sua atuação. Então, ao se tomar a questão epistemológica como um limite do currículo, da qual trata Young (2013), afirma-se que os formuladores desses documentos ofereceram a possibilidade da construção de um conhecimento poderoso pela Geografia.

Porém, nota-se que essas propostas não são puras, o que não se esperava delas, visto que não são produzidas por uma única pessoa ou por grupos que pensam de maneira similar. São elaboradas por pessoas que têm visões políticas, culturais, de educação e de Geografia distintas, sem falar nos aspectos limitadores, nesse caso, da legislação que pode inibir ou direcionar os formuladores. Por exemplo, nesses currículos, embora se note uma presença do ensino do método e da epistemologia na e pela Geografia, ou seja, uma potencialidade ao desenvolvimento do pensamento geográfico, há uma forte presença das competências e habilidades. Estas últimas são observadas de formas mais rígidas no documento curricular da UFOPA e de maneira mais suavizada no da UNIFESSPA.⁹ Isso sinaliza para uma educação

⁹ Quando se analisou a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, a qual dá base para a construção dos PPCs da Licenciatura em Geografia da UFPA e da UFOPA, nota-se que ela tem como princípio norteador a formação de professores para desenvolver competências e habilidades. Isto é, sua ênfase se pauta em uma concepção mais ligada aos interesses do mercado e ditames neoliberais. Isso coaduna com a perspectiva apontada por Young (2013) quanto aos modelos ideológicos de produção dos currículos denominada de técnico-instrumentalista. Em contrapartida, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 não se pauta em competências e habilidades, inclusive, a palavra competência é citada apenas uma vez, mas sem o sentido defendido na Resolução de 2002. Sua construção põe ênfase na produção de um conhecimento diverso e plural, compreendendo os processos educacionais como amplo e fundamentais para se alcançar justiça social e humanização. A educação e o conhecimento são compreendidos como direitos dos sujeitos e dever do Estado. O PPC da Licenciatura da UNIFESSPA tem como base essa resolução. Nesse sentido, embora esse documento

com certo teor neoliberal, conforme apontam os estudos de Libâneo, Santos e Marques (2023).

Quanto a isso, interpreta-se esse fato pelas lentes daquilo que Young (2010) já evidenciava nos currículos do Reino Unido, que era uma forte dicotomia entre os neoconservadores e os técnico-instrumentalistas, e que se materializava nesses documentos. O autor afirmou que “as universidades estão a sofrer pressão para abandonarem as disciplinas em favor de modelos de produção de conhecimento mais transdisciplinares [...], a misturarem estudos acadêmicos e vocacionais e a promoverem as competências genéricas (Young, 2013, p. 83). Embora não se note uma inclinação dos currículos analisados ao conservadorismo, há um considerável espaço ao instrumentalismo que, por meio das competências e habilidades, disputa espaço com o conhecimento que se pode chamar de poderoso, se tomarmos mais uma vez as concepções de Young (2013).

2.2 Possibilidades ao ensino com os métodos filosóficos e científicos

Compreende-se que toda e qualquer disciplina apresenta possibilidades para o ensino por meio de conceitos, categorias e teorias, ancoradas em uma dada corrente de pensamento e expressando uma visão de mundo, isto é, uma matriz filosófica na qual o pensamento de um dado professor/pesquisador se vincula. Moreira (2022a, p. 47) compreende as matrizes de pensamento como sendo “as formas de pensamento que partem de um núcleo racional por meio do qual uma estrutura global emerge como discurso de mundo, uma estrutura matricial se distinguindo da outra justamente pela maneira como o intelectual vê e integraliza o mundo”.

Na formação inicial de professores, compreende-se que essas dimensões (sobretudo as correntes e as matrizes de pensamento) podem ser melhor efetivadas nas disciplinas que têm como objetivo principal mobilizar a construção do pensamento geográfico, portanto, mais no campo da epistemologia, isto é, articulando o processo histórico da produção do conhecimento e da constituição da Geografia enquanto ciência, sem perder de vista os métodos que permearam e permeiam o desenvolvimento de um pensamento geográfico. Por isso buscou-se, nos documentos curriculares da Licenciatura em Geografia da UFPA, Campus Belém, da Licenciatura em Geografia da UFOPA, Campus Santarém, e da Licenciatura em Geografia da UNIFESSPA, Campus Marabá, as disciplinas reconhecidas como aquelas que

curricular não supere a formação por meio das competências e habilidades, nota-se avanços quanto a amplitude de questões de métodos e epistemológicas como se observa nos dados apresentados neste trabalho.

ensinam a história do pensamento geográfico, assim como aquelas que mobilizam as questões de métodos relacionados à Geografia, conforme o Quadro 03.

Quadro 03 – Disciplinas que mobilizam o método e a história do pensamento geográfico nas universidades federais do Pará, 2023.

Universidade	Disciplina	Período	Carga Horária
UFPA	História do Pensamento Geográfico	1º	60h (teóricas)
	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia	6º	60h (45h teóricas, 15h práticas)
UFOPA	História do Pensamento Geográfico	1º	68h (teóricas)
	Projeto de Pesquisa em Geografia	6º	60h (40h teóricas, 20h práticas)
UNIFESSPA	História do Pensamento Geográfico	1º	68h (teóricas)
	Teoria e Método em Geografia	2º	68h (teóricas)

Fonte: PPCs de Licenciatura em Geografia da UFPA (2012), UFOPA (2014) e UNIFESSPA (2016).

Elaborado pelo autor (2023).

O primeiro ponto a destacar é um certo consenso de que seja necessária apenas uma disciplina que focalize a história do pensamento geográfico, comumente ofertada no primeiro semestre do curso. De modo semelhante, os formuladores desses documentos compreenderam que esse componente curricular deve ser apenas teórico. Dessa maneira, é como se houvesse consenso de que, mesmo em cursos de formação de professores, não se ensina como se ensina para a Educação Básica a história do pensamento geográfico, isto é, sua epistemologia. Isso acontece mesmo que já haja legislação que oriente para essa necessidade na formação desses profissionais, a qual é expressa por meio da Prática como Componente Curricular (PCC). Nessas disciplinas em tela, na UFPA e na UNIFESSPA, são reservadas sessenta horas cada uma, e na UFOPA, sessenta e oito horas.

Como segundo ponto, destaca-se que há também um consenso quanto à necessidade de uma disciplina que aborde métodos, teorias, técnicas de pesquisa e projetos de pesquisa. Nesse caso, os formuladores dessas matrizes curriculares, na UFPA e na UFOPA, compreenderam que era necessário reservar espaço para a prática. Na primeira instituição, foram reservadas quinze horas de prática do total de sessenta horas que compõem a disciplina “Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia”. Já na UFOPA, foram reservadas vinte horas do total de sessenta e oito horas que compõem o componente curricular “Projeto de Pesquisa em Geografia” da Licenciatura em Geografia dessa instituição. Por outro lado, a UNIFESSPA, para “Teoria e Método em Geografia”, não entendeu que houvesse necessidade de pensar a prática e reservou suas sessenta e oito horas para discussões teóricas. Nessas três disciplinas, na UFPA e na UFOPA, compreende-se que elas devem ser oferecidas no sexto semestre, próximo ao final do curso, e na UNIFESSPA, no segundo semestre, isto é, no início

do curso, no semestre seguinte ao componente curricular de História do Pensamento Geográfico.

A respeito desses componentes curriculares, há certa convergência quanto às nomenclaturas, distribuição nos semestres e ementas. Isso pode ser em função de que tanto a UFOPA como a UNIFESSPA, antes de se tornarem universidades independentes, eram *campus* da UFPA. Inclusive, nos cursos de Licenciatura em Geografia foram criadas suas primeiras turmas quando ainda eram parte dessa instituição. Nesse sentido, o quadro docente dessas universidades tem um número significativo de professores que tiveram sua formação inicial na UFPA, mostrando, dessa maneira, sua influência na Geografia no estado do Pará.

Observa-se que há espaço para a construção das bases da história do pensamento geográfico e da epistemologia dessa ciência, assim como para a construção dos conhecimentos acerca de métodos junto aos graduandos. Com isso, verificou-se como essas possibilidades se apresentam ao professor por meio do currículo; analisou-se as obras obrigatórias e seus autores nas ementas dessas disciplinas, pois compreende-se que, por meio dessa análise, pode-se clarificar as filiações desses currículos e em que direção seus formuladores pensaram que deveria seguir a formação dos professores de Geografia quanto às questões de métodos. Veja o Quadro 04 e a Tabela 03.

Quadro 04 – Obras indicadas nos PPCs de Licenciatura em Geografia nas disciplinas de história do pensamento geográfico das universidades federais do Pará, 2023.

Obras	UFPA	UFOPA	UNIFESSPA	Total	%
MORAES, Antônio Carlos Robert. Geografia: pequena história crítica . São Paulo: Annablume, 2007.	1	1	1	3	14,3
MORAES, Antônio Carlos Robert. A gênese da geografia moderna . São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 2002.	1	1	0	2	9,5
CHRISTOFOLETTI, Antônio (org.). Perspectivas da geografia . 2. ed. São Paulo: Difel, 1985.	1	1	0	2	9,5
ANDRADE, Manuel Carlos de. Geografia: ciência da sociedade . São Paulo: Hucitec, 2003.	1	1	0	2	9,5
MOREIRA, Ruy. O que é geografia . São Paulo: Brasiliense, 2000.	1	1	0	2	9,5
MOREIRA, Ruy. Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.	1	0	0	1	4,8
MOREIRA, Ruy. O pensamento geográfico brasileiro . As matrizes clássicas originárias. São Paulo: Contexto, 2008.	1	0	0	1	4,8
MOREIRA, Ruy. A construção da geografia humana . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.	1	0	0	1	4,8
SANTOS, Milton. Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica . 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1980.	0	0	1	1	4,8
SANTOS, Milton (org.). Novos rumos da geografia brasileira . São Paulo: HUCITEC, 2000.	0	1	0	1	4,8
GOMES, Paulo Cesar da Costa. Geografia e modernidade . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.	0	0	1	1	4,8
MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (org.). Elementos de epistemologia da geografia contemporânea . Curitiba:	1	0	0	1	4,8

Obras	UFPA	UFOPA	UNIFESSPA	Total	%
UFPR, 2002.					
SODRÉ, Nelson Werneck. Introdução à geografia . 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.	1	1	0	1	4,8
SOJA, Edward William. Geografias pós-modernas . A reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.	1	0	0	1	4,8
TOTAL	11	7	3	21	100

Fonte: PPCs de Licenciatura em Geografia da UFPA (2012); UFOPA (2014) e UNIFESSPA (2016). Elaborado pelo autor (2023).

O Quadro 04 foi elaborado somente com as obras obrigatórias presentes nas disciplinas analisadas. Reitera-se que os PPCs não são prescritivos quanto ao que deve ser lido; são diretrizes que o professor adequa às suas concepções de ensino, de Educação, de Geografia e de mundo. Então, a análise é sobre as possibilidades dessas obras serem adotadas pelo professor. É importante dizer que a produção de um currículo reúne as demandas de um dado momento e contexto da instituição da qual ele faz parte e, de modo geral, da sociedade. Portanto, ele deve ser dinâmico. Isso significa que as relações de força e de poder que deram materialidade ao currículo, naquele contexto, podem já não existir da mesma maneira, o que modifica sua implementação.

Tabela 03 – Autores indicados nos PPCs de Licenciatura em Geografia nas disciplinas de História do Pensamento Geográfico das universidades federais do Pará, 2023.

Autores	UFPA	UFOPA	UNIFESSPA	Total	%
Antônio Carlos Robert Moraes	2	2	1	5	23,8
Ruy Moreira	4	1	0	5	23,8
Milton Santos	0	1	1	2	9,5
Antônio Christofolletti	1	1	0	2	9,5
Manuel Carlos de Andrade	1	1	0	2	9,5
Paulo Cesar da Costa Gomes	0	0	1	1	4,8
Francisco Mendonça e Salette Kozel	1	0	0	1	4,8
Nelson Werneck Sodré	1	1	0	1	4,8
Edward William Soja	1	0	0	1	4,8
TOTAL	11	7	3	21	100

Fonte: PPCs de Licenciatura em Geografia da UFPA (2012); UFOPA (2014) e UNIFESSPA (2016). Elaborado pelo autor (2023).

Não se intenciona comentar cada uma dessas obras e autores, mas as possibilidades que elas dão para uma formação concisa quanto à história do pensamento geográfico, à epistemologia e aos métodos de produção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores. Nos três documentos analisados, a presença de Antônio Carlos Robert Moraes é consenso. Do total de vinte e um títulos citados, cinco são dele. Isto é, 23,8% do total.

Igualmente, seu livro *Geografia: pequena história crítica* (1981)¹⁰ é o mais citado nas disciplinas de História do Pensamento Geográfico, somando as três matrizes curriculares analisadas, o que corresponde a 14,3% desse total. É importante observar que, além desse livro, o autor tem também citada por duas vezes a obra *A gênese da Geografia moderna* (1987), na UFPA e na UFOPA.

Outro geógrafo contemporâneo, Ruy Moreira, é lembrado cinco vezes do total de vinte e uma, o que representa 23,8%. A diferença é que esse autor tem obras diferentes citadas em maior quantidade (quatro), enquanto Antônio Carlos Robert Moraes tem duas. O seu livro mais recomendado (duas vezes) é *O que é Geografia* (início da década de 1980). O documento curricular da UNIFESSPA não cita Ruy Moreira.

E aqui, faz-se uma observação: a quantidade de obras obrigatórias citadas nessas disciplinas não é consenso. Na UFPA, compreendeu-se que fosse necessário dar ao professor e aos graduandos um vasto leque de opções, de modo que onze livros são indicados. Muito próximo disso está a UFOPA, indicando como obrigatórias sete obras. Já a UNIFESSPA segue um padrão para todas as disciplinas, e indica apenas três. As obras citadas no PPC da Licenciatura em Geografia da UNIFESSPA são: Antônio Carlos Robert Moraes: *Geografia: pequena história crítica* (1981); Milton Santos: *Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica* (1978), e Paulo Cesar da Costa Gomes: *Geografia e modernidade* (1996). Destaca-se que somente esse documento curricular cita essas últimas duas obras como obrigatórias, as quais se entende serem mais complexas, oferecendo uma abordagem mais profunda acerca da constituição da Geografia como ciência, bem como possibilitando o estudo da epistemologia desse campo do saber de maneira mais aprofundada.

Outros autores figuraram por duas vezes para a disciplina de História do Pensamento Geográfico, sendo Milton Santos, com duas obras citadas: além da já mencionada acima, acrescentou-se *Novos rumos da Geografia brasileira* (1982), a qual é lembrada na UFOPA. Já Antônio Christofolletti tem seu livro *Perspectivas da geografia* (1982) recomendado na UFPA e na UFOPA; Manuel Carlos de Andrade também figurou por duas vezes para essa disciplina nessas duas instituições.

Por uma questão de recorte, não se enfatizou as obras e autores citados apenas uma vez nesses documentos curriculares. Mas isso, de modo algum, reduz a importância delas para a formação do pensamento geográfico no cenário da Geografia brasileira. Enfatiza-se que na Geografia a predominância é de autores nacionais para tratar da teoria e da epistemologia. A

¹⁰ Ano em que a primeira edição dessas obras foi publicada. Isso contribui com a noção do tempo e contexto em que foram produzidas e publicadas.

exceção é Edward Soja com sua obra *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica* (1993).

Outro ponto que não se deixou que passasse despercebido é o fato de que não há mulheres citadas como bibliografias obrigatórias para essa disciplina em nenhuma dessas matrizes curriculares, como se a história do pensamento geográfico, a epistemologia e o método em Geografia fossem coisas de homens. Do mesmo modo, esses autores homens, mesmo os não sulistas, como o professor Milton Santos, são em sua grande maioria erradicados nas universidades do sudeste do Brasil. Um claro sinal de que quem pensa a Geografia em sua profundidade, sobretudo quanto à sistematização do conhecimento geográfico, segue uma hierarquia de gênero e de lugar.

As ementas para a disciplina de História do Pensamento Geográfico, nos três documentos analisados, são praticamente iguais:

1. A perspectiva histórica do pensamento e da ciência geográfica. 2. Origens e pressupostos do pensamento geográfico. 3. A sistematização inicial da Geografia como ciência. 4. O determinismo e o possibilismo como principais fundamentos da Geografia Clássica. 5. A abordagem Cultural na Geografia. 6. A Geografia Quantitativa e Teórica. 7. A Geografia Radical e Crítica. 8. A Geografia Humanística, da Percepção e Comportamental; 9. Perspectivas contemporâneas dos estudos geográficos (UFPA, 2012, p. 48).

1. Perspectiva histórica do pensamento e da ciência geográfica. 2. Origens e pressupostos do pensamento geográfico. 3. A sistematização inicial da geografia como ciência. 4. O determinismo e o possibilismo como principais fundamentos da geografia tradicional. 5. O método Regional. 6. A abordagem Cultural na Geografia. 7. A Geografia Quantitativa e Teórica. 8. A Geografia Radical e Crítica. 9. A Geografia Humanística, da Percepção e Comportamental 10. Perspectivas contemporâneas dos estudos geográficos (UFOPA, 2014, p. 31-32).

1. A perspectiva histórica do pensamento e da ciência geográfica. 2. Origens e pressupostos do pensamento geográfico: as representações antigas do mundo ocidental conhecido. 3. A sistematização inicial da geografia como ciência. 4. O Determinismo Ambiental e o Possibilismo na Geografia como principais fundamentos da geografia tradicional. 5. O Método Regional. 6. A abordagem Cultural na Geografia. 7. A Geografia Quantitativa e Teórica. 8. A Geografia Radical e Crítica. 9. A Geografia Humanística, da Percepção e Comportamental 10. Perspectivas contemporâneas dos estudos geográficos (UNIFESSPA, 2016, p. 114).

Apresentou-se essas ementas para evidenciar que há um enredo a ser seguido. O objetivo dessas disciplinas, infere-se, não reside nas análises do método que a Geografia se utiliza, mas no seu percurso histórico como ciência. Talvez daí é que nasce a forte crítica de Gomes (2009), quando exclui de suas análises os autores que confundem epistemologia e

história do pensamento geográfico. O objetivo, tanto pelo nome dessa disciplina quanto pelo encadeamento da ementa, é fazer uma reconstrução da história da ciência geográfica.

Pode-se, ainda, jogar luz acerca da polêmica em torno do objeto da Geografia. Um dos objetos proposto a essa ciência é o estudo dos fenômenos presentes nos lugares, mostrando sua individualidade e singularidade. Isso tem raízes na Grécia Antiga, com Estrabão, e ressurgiu na Geografia Regional, na França, com Vidal de La Blache. A diferenciação de áreas é compreendida também como objeto da Geografia desde Ritter e acentuada em Hettner, na Alemanha. Além disso, existem ainda aqueles que compreenderam o objeto da Geografia como sendo o espaço, sobre o que é bom lembrar, não se trata do espaço teorizado por Milton Santos, pois está-se falando de Geografia clássica. Por fim, alguns entenderam que o objeto da Geografia é a relação sociedade-natureza, o qual talvez seja o mais aceito para a Geografia dessa época. Com isso, abre-se uma oportunidade para o professor falar que o objeto da Geografia está fortemente imbricado com o método, o qual, na Geografia clássica, se pautava na descrição das paisagens e na comparação de áreas. Isso tudo é profundamente marcado, inicialmente, pelo romantismo em Humboldt e, depois, por outros geógrafos, a exemplo de Ratzel, cuja matriz epistemológica predominante foi a positivista (Morales, 2007).

Compreende-se que, a depender da formação do professor que ministrará essa disciplina, este poderá enfatizar a epistemologia da Geografia em todas essas “fases” da história do pensamento geográfico e abordar como isso reverbera na Geografia atual. Com isso, mostra-se que aquilo que se convencionou em denominar determinismo era a expressão de um contexto social que direcionava a elaboração de um método para os estudos geográficos e, portanto, esse método tinha suas categorias e maneiras próprias de interpretar a realidade.

Essa escola da Geografia clássica encontrava-se ancorada em uma visão de mundo, a positivista, que buscava a todo custo constituir a Geografia como uma ciência sob os parâmetros das ciências naturais. Igualmente, deve-se enfatizar que o que se convencionou chamar de *possibilismo* apresenta poucas mudanças quando se trata de método filosófico, de modo que a maior mudança está na escala e no conceito/categoria que se enfatiza, isto é, a escala é a regional e o conceito privilegiado é o de região. Essa maneira de trabalhar a Geografia e a sua teoria, aprofunda a construção de pensar pela Geografia, ou seja, do pensamento geográfico, como bem lembra Cavalcanti (2019) e Santos (2021b). Isso também colocaria um conhecimento poderoso na centralidade do ensino (Young, 2013).

As ementas das disciplinas de história do pensamento geográfico das instituições analisadas são praticamente uma cópia do livro de *Geografia: pequena história crítica* (1981)

de Antônio Carlos Robert de Moraes. Esse fato pode ter contribuído para alimentar a falsa polêmica que aterrorizou a ciência geográfica por várias décadas na Geografia brasileira: uma oposição entre as teorias e pensadores deterministas *versus* as teorias e pensadores possibilistas, fruto das disputas geopolíticas entre alemães e franceses.

Além disso, os formuladores dos currículos dos cursos analisados compreenderam ser necessária uma disciplina que ensinassem os métodos, as técnicas e os projetos de pesquisa. Nesse sentido, o Quadro 05 e a Tabela 04, respectivamente, mostram as obras e os autores citados como obrigatórios.

Quadro 05 – Obras indicadas nos PPCs de Licenciatura em Geografia nas disciplinas de teoria e método em Geografia e de método e técnica de pesquisa em Geografia das universidades federais do Pará, 2023.

Obras	UFPA	UFOPA	UNIFESSPA	Total	%
CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais . São Paulo: Cortez, 1991.	1	1	0	2	12,5
GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa . São Paulo: Atlas, 1988.	1	1	0	2	12,5
GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social . 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.	1	1	0	2	12,5
SPOSITO, Eliseu. Geografia e filosofia : contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Edunesp, 2004.	0	0	1	1	6,3
MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. Geossistema : a história de uma procura. São Paulo: Contexto, 2000.	0	0	1	1	6,3
SANTOS, Milton. A natureza do espaço : técnica e tempo, razão e emoção. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.	0	0	1	1	6,3
CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (org.). Metodologia científica . Fundamentos e técnicas. 3 ed. Campinas: Papirus, 1991.	1	0	0	1	6,3
CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). Novos caminhos da geografia . São Paulo: Contexto, 1999.	1	0	0	1	6,3
CASTRO, Cláudio de Moura. A prática da pesquisa . São Paulo: Mcgraw Hill do Brasil, 2000.	1	0	0	1	6,3
DEMO, Pedro. Introdução à metodologia da ciência . São Paulo: Atlas, 2003	1	0	0	1	6,3
DEMO, Pedro. Pesquisa . Princípio Científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2002.	1	0	0	1	6,3
GALLIANO, A. Guilherme. O método científico, teoria e prática . São Paulo: Ed. Harbra, 2001.	1	0	0	1	6,3
MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social : teoria, método e criatividade. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 1996.	0	1	0	1	6,3
TOTAL	9	4	3	16	100

Fonte: PPCs de Licenciatura em Geografia da UFPA (2012); UFOPA (2014) e UNIFESSPA (2016). Elaborado pelo autor (2023).

Tabela 04 – Autores indicados nos PPCs de Licenciatura em Geografia nas disciplinas de teoria e método em Geografia e de método e técnica de pesquisa em Geografia das universidades federais do Pará, 2023.

Obras	UFPA	UFOPA	UNIFESSPA	Total	%
Antônio Carlos Gil	2	2	0	4	25
Pedro Demo	2	0	0	1	12,5
Antônio Chizzotti	1	1	0	2	12,5

Obras	UFPA	UFOPA	UNIFESSPA	Total	%
Milton Santos	0	0	1	1	6,3
Eliseu Sposito	0	0	1	1	6,3
Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro	0	0	1	1	6,3
Maria Cecília Maringoni Carvalho	1	0	0	1	6,3
Ana Fani Alessandri Carlos	1	0	0	1	6,3
Cláudio de Moura Castro	1	0	0	1	6,3
Guilherme Galliano	1	0	0	1	6,3
Maria Cecília de Souza Minayo	0	1	0	1	6,3
TOTAL	9	4	3	16	100

Fonte: PPCs de Licenciatura em Geografia da UFPA (2012); UFOPA (2014) e UNIFESSPA (2016). Elaborado pelo autor (2023).

Nessas disciplinas, tem-se mais divergências quanto às suas finalidades. A UFPA, novamente apresentou um leque mais variado de bibliografias obrigatórias, nove vezes, nas quais, por oito vezes, as referências e autores são do campo da escrita científica, acrescentando-se uma obra no campo da Geografia: *Novos caminhos da Geografia* (1999) de Ana Fani Alessandri Carlos. Isso sugere que há uma possibilidade para se ensinar técnicas, métodos e projetos permeados por conceitos, categorias e teorias da Geografia.

No documento curricular da UFOPA, especificamente na disciplina de Projeto de Pesquisa em Geografia, as obras citadas (quatro) são referentes à escrita científica, embora no nome da disciplina destaque-se que o projeto de pesquisa é em Geografia. O foco foi direcionado para a elaboração de um projeto de pesquisa, abordando suas técnicas e métodos. Parece que a ênfase é direcionada à estrutura. Portanto, lembrando Claudino (2019), o método é compreendido como maneira de fazer e não de pensar. É importante destacar que na bibliografia para essa disciplina, há uma forte ênfase nas pesquisas e técnicas nas ciências humanas e sociais. Isso significa que há a possibilidade de compreender como as matrizes de pensamento e as correntes de pensamento condicionaram a maneira de fazer ciências humanas em cada época. Por exemplo, a obra *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (1986), de Antônio Chizzotti, inicia com uma discussão sobre as correntes de pensamento e como o empirismo inglês condicionou as ciências desde a Revolução Inglesa e definiu o modelo de ciência da época, que ainda tem forte repercussão na maneira de se fazer ciência. Igualmente, pode-se destacar o idealismo alemão que, de algum modo, é herdeiro do romantismo, que abre outras possibilidades às ciências sociais.

Essas correntes ganharam mais força com o positivismo, uma matriz de pensamento estruturada por Augusto Comte, na França, que permeou praticamente toda a ciência, dentre elas, as ciências sociais e humanas, impregnando sua maneira de pensar e de fazer. Se o professor dessa disciplina tiver formação em Geografia, poderá evidenciar que esses movimentos na produção do conhecimento também se manifestaram e continuam se

manifestando na Geografia. Por exemplo, pode ressaltar que o romantismo teve forte influência nas obras dos sistematizadores da Geografia (Humboldt e Ritter) e que o positivismo impregnou a Geografia de Ratzel e, de algum modo, a de Vidal de La Blache.

Os formuladores do currículo da Licenciatura na UNIFESSPA, para a disciplina Teoria e Método em Geografia, acentuaram a compreensão da teoria e do método sob uma perspectiva geográfica. As três obras indicadas são todas escritas por geógrafos e se tomarmos apenas a Geografia brasileira, são autores e obras clássicas que oportunizam uma discussão dos métodos filosóficos. A exemplo da obra de Eliseu Sposito, *Geografia e Filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico* (2004); a de Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro, *Geossistema: a história de uma procura* (2000), que apresenta uma discussão articulada entre sociedade e natureza em uma perspectiva integradora e incluindo os espaços urbanos; e a de Milton Santos, *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção* (1996), que possibilita uma densa discussão acerca do objeto da Geografia, compreendendo-o como o espaço geográfico. Inclusive, como já discutido, isso permite criar categorias para o estudo e análise do espaço: forma, função, estrutura e processo.

Destaca-se as possibilidades que a obra citada de Eliseu Sposito traz para a formação inicial do professor de Geografia e a compreensão do método para além de técnicas de pesquisa e estrutura de um projeto de pesquisa, mas ampliando o método como forma de pensar o mundo. No entanto, o autor defendeu que a Geografia não possui um método para chamar de seu, o que nenhuma ciência tem; porém, se utiliza de métodos das ciências e imprime neles suas características próprias, isto é, conceitos, categorias e teorias da ciência geográfica. Nessa oportunidade, os futuros professores de Geografia podem compreender que o método filosófico é um sistema composto por elementos: conceitos, categorias, leis, teorias, correntes de pensamento e matrizes de pensamento. Pode-se chamar a atenção para o fato de que a Geografia e suas escolas apresentam filiações na Filosofia que ajudam a direcionar as análises que um dado autor faz sobre a realidade que está investigando.

Embora se possa vislumbrar essas possibilidades, quando compreendidos os dados do Quadro 05 e da Tabela 04, de modo amplo, nota-se que o predominante nessas disciplinas é o ensino de técnicas, de metodologias, de modalidades de pesquisa e do método como procedimento e modo de fazer. Do total de dezesseis obras, apenas quatro, isto é, 25%, são materiais e autores que têm a Geografia como referência para suas produções. Isso significa que eles pensam o método por meio da Geografia e de seu objeto, ou seja, de sua epistemologia. Por outro lado, o método como técnica e procedimento é predominante e corresponde a doze obras do total, equivalente a 75%. Nesse caso, não se observou uma

articulação coerente entre os objetivos-conteúdos-métodos na perspectiva de Libâneo (2006) quando se toma por base a quantidade de obras indicadas. Pois, em sua maioria, estas não refletem a construção de pensamento elaborado a partir da Geografia.

Como síntese, do ponto de vista do método filosófico e científico, as disciplinas de História do Pensamento Geográfico analisadas fornecem indícios que se situam, em sua maioria, em uma perspectiva da Geografia crítica, com fortes filiações às teorias críticas. Esses indícios são evidenciados em obras como *O que é Geografia* de Ruy Moreira que, embora não tenha por objetivo fazer esse debate, traz discussões que perpassam uma crítica ao capitalismo em uma perspectiva de luta de classes.

Quando se trata da formação de professores, os métodos didáticos e pedagógicos precisam ser considerados. Por isso, na próxima subseção serão analisadas as possibilidades de potencializar esses métodos, enfatizando o papel desempenhado pela didática da Geografia.

2.3 Os métodos didáticos e pedagógicos na didática da Geografia para a formação inicial de professores

Compreende-se que toda e qualquer disciplina, na formação inicial, *pode* refletir questões concernentes ao ensino e à aprendizagem, tanto em seus aspectos teóricos quanto práticos. No entanto, essas reflexões são, *tacitamente*, delegadas às disciplinas de didática da Geografia. Em sentido amplo, essas disciplinas parecem ter a missão de articular os conhecimentos específicos de área com os conhecimentos didático-pedagógicos. Porém, entende-se que essa incumbência não é apenas dessas disciplinas, embora elas desempenhem um papel central na formação inicial de professores quanto a essa articulação.

Do mesmo modo, são essas disciplinas que fazem as reflexões conceituais e teóricas a respeito do ensino e da aprendizagem em Geografia. Por isso, compreender como os métodos filosóficos, científicos, pedagógicos e didáticos perpassam essas disciplinas é tarefa relevante para se analisar as possibilidades de crítica a esses métodos na formação inicial, como preconiza Cavalcanti (2011, 2013, 2019, 2024), com o intuito de superar o ensino baseado no empirismo e no subjetivismo em direção ao ensino numa perspectiva dialética. Nesse sentido é que se justifica a seleção das disciplinas de *Introdução ao Ensino de Geografia*, *Didática da Geografia* e de *Métodos e Técnicas em Ensino de Geografia*.

Nesta subseção, a metodologia empregada foi a mesma da subseção anterior. O Quadro 06 mostra as disciplinas desse campo do conhecimento em Geografia agrupadas por cursos de licenciatura em Geografia das universidades federais do Pará.

Quadro 06 – Disciplinas que mobilizam elementos da didática e o ensino de Geografia nas universidades federais do Pará, 2023.¹¹

Universidade	Disciplina	Período	Carga Horária
UFPA	Introdução ao Ensino da Geografia	4º	60h (teórica)
	Métodos e Técnicas de Ensino em Geografia	5º	60h (45h teóricas) e (15h práticas)
Total	2 disciplinas	2 períodos	120h (105h teórica) e (15h práticas)
UFOPA	Introdução à Geografia	1º	68h (teóricas)
	Didática de Geografia	4º	68h (48h teóricas) e (20h práticas)
Total	2 disciplinas	3 períodos	196h (156h teórica) e (40h práticas)
UNIFESSPA	Introdução ao Ensino de Geografia	1º	68h (teóricas)
	Didática da Geografia	4º	68h (34h teóricas), (17h prática) e (17h extensão)
	Métodos e técnicas de Pesquisa em Educação Geográfica	6º	68h (34 teóricas) e (34h práticas)
Total	3 disciplinas	3 períodos	238h (170h teórica), (34h práticas) e (34h extensão)

Fonte: PPCs de Licenciatura em Geografia da UFPA (2012); UFOPA (2014) e UNIFESSPA (2016). Elaborado pelo autor (2023).

Um ponto a se destacar quanto às convergências é o fato de que os formuladores desses currículos compreenderam a necessidade de uma disciplina introdutória ao ensino de Geografia. Nessa perspectiva, na UFPA, especificamente no quarto semestre, é ofertado o componente de *Introdução ao Ensino da Geografia*, com sessenta horas. Na UNIFESSPA, com essa mesma denominação, é ofertado, no primeiro semestre, esse componente curricular, com sessenta e oito horas. Já na UFOPA, a disciplina ofertada, no primeiro semestre, com esse objetivo, é *Introdução à Geografia*, com sessenta e oito horas. Esses componentes curriculares reservam toda sua carga horária para discussões teóricas. Embora haja mudança de nomenclatura na UFOPA, o teor dos temas e conteúdos apresentados na ementa é similar à das demais já citadas, conforme se pode observar:

1. As origens da Geografia escolar; 2. A educação escolar no Brasil e o ensino de Geografia; 3. As tendências pedagógicas e a Geografia escolar no Brasil; 4. Pós-

¹¹ Não se incluiu as disciplinas de metodologias do ensino de Geografia nem as de ensino de cartografia. Isso por compreender que esses componentes curriculares, no caso das metodologias, sejam mais específicos às técnicas de ensino e no caso do ensino de cartografia compreende-se que elas iam trazer uma ampliação do objeto de pesquisa para além daquilo que estar se propondo nesta pesquisa.

modernidade e o ensino de Geografia; 5. Geografia escolar e a construção de conceitos geográficos (UFPA, 2012, p. 63).

1. As origens da Geografia escolar; 2. A educação escolar no Brasil e o ensino de Geografia; 3. As tendências pedagógicas e a Geografia escolar no Brasil; 4. Pós-modernidade e o ensino de Geografia. 5. Geografia escolar e a construção de conceitos geográficos (UFOPA, 2014, p. 32).

1. As origens da Geografia escolar. 2. As correntes do pensamento geográfico, tendências pedagógicas e a Geografia escolar no Brasil. 3. A importância da Geografia enquanto disciplina escolar. 4. A formação de professores de Geografia competentes. 5. Uma análise dos PCN e das Orientações Curriculares Nacionais (UNIFESSPA, 2016, p. 116).

É de se notar que as ementas da UFPA e da UFOPA são iguais quanto aos tópicos que devem ser ensinados. Elas partem das origens da Geografia escolar, percorrem as tendências pedagógicas e a pós-modernidade, e chegam à construção de conceitos articulados à Geografia escolar. Por outro lado, o ponto de partida dos formuladores do documento curricular da UNIFESSPA é igual à da UFPA e da UFOPA, porém, com reserva de espaço às correntes de pensamento geográfico, à formação de professores competentes e às orientações curriculares para o ensino de Geografia no âmbito nacional.

A disciplina de *Didática de Geografia* também foi analisada. Ela é ofertada nos cursos de Licenciatura em Geografia da UFOPA e da UNIFESSPA. Em ambas as instituições, a carga horária é de sessenta e oito horas, disponibilizadas no quarto semestre, com reserva de tempo tanto para discussões teóricas quanto práticas. Porém, é importante destacar que esse componente curricular na UNIFESSPA assegurou carga horária para extensão, configurando-se como uma particularidade nos documentos analisados.

Quanto às ementas dessas disciplinas, observa-se que há aproximações e distanciamentos.

1. A didática e sua importância na formação do geógrafo (a) — educador (a). 2. O processo de didatização dos conhecimentos geográficos. 3. Os componentes do processo didático: os conteúdos, o ensino e a aprendizagem. 4. O papel dos objetivos educacionais no ensino de geografia. 5. Os conteúdos a serem ensinados pela geografia escolar: critérios de seleção. 6. Os métodos de ensino e sua importância para o ensino de geografia. 7. A avaliação da aprendizagem escolar e sua importância para o ensino de geografia: características, funções e instrumentos. 8. O planejamento do ensino de geografia e sua relação com o projeto político-pedagógico da escola: o plano de curso e o plano de aula (UFOPA, 2014, p. 44).

1. Pressupostos Teóricos da Didática na Formação de Professores de Geografia. 2. Seleção de Conteúdos e Conceitos para a Aula de Geografia. 3. Organização da Sequência Didática para Aula de Geografia. 4. Avaliação da Aprendizagem. 5. O Planejamento de ensino: componentes, elaboração e execução (UNIFESSPA, 2016, p. 96).

No que concerne às aproximações, destaca-se que ambas as ementas seguem um enredo: importância da didática e os elementos que o professor precisará aprender para ministrar uma aula, isto é, da seleção do conteúdo, do planejamento à execução da aula, sem perder de vista o processo avaliativo da/para aprendizagem nem o contexto escolar. Isso se aproxima das contribuições oferecidas por Libâneo (2006) acerca dos conteúdos e métodos.

Quando se pensa o método de ensino, a matriz curricular dessa disciplina na UFOPA o coloca de maneira mais clara ao demarcar “os métodos de ensino e sua importância para o ensino de geografia” (UFOPA, 2014, p. 44), o que possibilita ao professor recorrer ao método de ensino conforme as interpretações oferecidas por Libâneo (2006). Nesse caso, há um distanciamento das duas ementas. Outro distanciamento é o fato de que a UFOPA se propôs a discutir junto aos graduandos a didatização dos conteúdos de Geografia para seu ensino. Isso provavelmente é uma influência dos estudos de Shulman (2005), o qual ressaltou a relevância do conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, uma articulação entre os conhecimentos específicos da Geografia e os do campo da didática.

No que se pode articular o método filosófico e o científico, a UNIFESSPA (2016, p. 96) propôs em sua ementa a “seleção de conteúdos e conceitos para a aula de Geografia”. Nesse ponto, pode-se retomar os conceitos trabalhados nas disciplinas anteriores e buscar maneiras de didatizá-los para seu ensino. A depender da formação do docente, pode-se discutir não o ensino do conceito, mas o ensino pelo conceito, ou pelo conteúdo, como potencialidades para se desenvolver uma maneira de pensar pela Geografia (Cavalcanti, 2024). Igualmente, pode-se retomar as discussões sobre a historicidade de um conceito, de uma categoria, e como ele está impregnado de teorias e de um modo de ler o mundo.

Ainda em relação às disciplinas no campo do ensino e da didática da Geografia, os PPCs da Licenciatura em Geografia da UFPA e da UNIFESSPA, dispuseram-se de um componente curricular que mobiliza as questões de métodos e técnicas relacionadas ao ensino e à educação geográfica. Na UFPA, este recebeu a denominação de *Métodos e Técnicas de Ensino em Geografia*, com sessenta horas, sendo quarenta e cinco destas para discussões teóricas e quinze para a prática, o componente é ofertado no quinto semestre. Já na UNIFESSPA, o componente recebe a nomenclatura de *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Geográfica*, com sessenta e oito horas divididas em trinta e quatro horas para discussões teóricas e trinta e quatro para a prática, disponibilizado no sexto semestre.

No que diz respeito às suas ementas, elas não negligenciaram as questões de métodos e o abordaram em sua diversidade.

1. A importância do ensino de Geografia na educação básica. 2. A relação objetivo-conteúdo-método no ensino de Geografia. 3. Os métodos tradicionais e o ensino de Geografia. 4. Os métodos ativos aplicados à Geografia escolar. 5. O método dialético na didática. 6. O método Paulo Freire e o ensino de Geografia para jovens e adultos. 7. Técnicas aplicadas ao ensino de Geografia. 8. Recursos didáticos: produção e utilização no ensino de Geografia. 9. A Aula de Geografia como forma de organização do ensino (UFPA, 2012, p. 67).

1. A pesquisa como princípio educativo e científico. 2. Os tipos de pesquisa na Geografia. 3. Os Métodos de pesquisa no campo do ensino de Geografia: hipotético-dedutivo, fenomenológico-hermenêutico e materialista-dialético (regressivo-progressivo). 4. Técnicas de coleta de dados: a observação etnográfica, a história de vida, técnicas de survey. 5. O projeto de pesquisa e seus elementos: tema, objeto de estudo, justificativa, problemática, hipóteses, objetivos, metodologia e referências. 6. A elaboração do design da pesquisa (UNIFESSPA, 2016, p. 119).

Além do destaque dado pela matriz curricular da UFPA à importância do ensino de Geografia na Educação Básica, ela trouxe de maneira bem demarcada a relação objetivo-conteúdo-métodos, teorizada por Libâneo (2006), embora não o cite em sua bibliografia obrigatória. Esse destaque é fundamental para se compreender como se estruturam e se articulam essas dimensões na aula de Geografia e sua relação, em diversas escalas, com o contexto nacional, local e escolar. A ênfase do referido documento para essa disciplina é posta nos métodos de ensino. Também são apresentados os métodos ativos, muito comuns na Escola Nova, os métodos tradicionais e o método dialético na didática, bem como o método de Paulo Freire. Isso mostra a inclinação dos formuladores a uma perspectiva de Geografia crítica, que é percebida, além desse tópico, pelos autores e obras citados como obrigatórios. Ademais, enfatiza-se os recursos didáticos e a aula de Geografia como uma forma de organização do ensino.

Os formuladores curriculares da Licenciatura em Geografia da UNIFESSPA compreenderam que é necessário iniciar com a pesquisa como um princípio educativo. Essa defesa ficou explícita tanto em autores, a exemplo de Pedro Demo (2011), como pela legislação para a formação de professores (Brasil, 2015). Os métodos filosóficos também são enfatizados na sua articulação com o ensino de Geografia: o método hipotético-dedutivo, o fenomenológico-hermenêutico e o materialista-dialético, em uma perspectiva semelhante àquela defendida por Sposito (2004, 2020). Além disso, as técnicas de pesquisa e de coleta de dados são evidenciadas nessa ementa: “a observação etnográfica, a história de vida, técnicas de survey” (UNIFESSPA, 2016, p. 119), finalizando com a formulação do projeto de pesquisa e seus elementos.

Um primeiro ponto importante para as discussões na didática da Geografia é reservar espaço para ela no documento curricular, visto que nem sempre a formação do professor de

Geografia colocou isso em evidência, se constituindo na perspectiva das discussões que cobram uma formação mais voltada à profissão docente e não apenas com um caráter bacharelesco. O segundo ponto é que o simples fato de se reservar espaço para essas disciplinas não determina mudanças quanto ao que nelas se discute. Do mesmo modo, não garante que se discuta a formação de professores, o ensino de Geografia e sua didática como categorias importantes de análises. E ainda, não se garante que nessas disciplinas as questões de métodos de ensino, científicos e filosóficos, ou mesmo a epistemologia, que constitui o conhecimento geográfico, sejam prioridades para superar uma prática arraigada no campo das metodologias procedimentais na formação inicial que essas disciplinas desempenham.

O que resulta em possibilidades de mudanças em uma formação que ultrapasse o empirismo e subjetivismo é o investimento nas questões de métodos e na epistemologia a partir da didática da Geografia, isto é, para compreender esse campo, faz-se necessário investir na teoria, nos métodos científicos e filosóficos e reconhecer que todo ensino está pautado em concepções de matrizes de pensamento que chegam à Geografia e influenciam o *que, como e para que* se ensina. Por isso, assim como se fez em outros momentos, analisar as obras e autores ajuda e indica caminhos pelos quais a formação inicial em Geografia dessas instituições segue. Nesse sentido, elaborou-se o Quadro 07 e a Tabela 05.

Quadro 07 – Obras indicadas nos PPCs de licenciatura em Geografia para a didática da Geografia, ensino de Geografia e similares nas universidades federais do Pará, 2023.

Obras	UFPA	UFOPA	UNIFESSPA	Total	%
ANDRADE, Manuel Correia de. Uma geografia para o século XXI . Campinas: Papyrus, 1994.	1	1	0	2	5,6
ANDRADE, Manuel Correia de. Caminhos e descaminhos da geografia . Campinas: Papyrus, 1989.	1	1	0	2	5,6
CALLAI, Helena Copetti. (org.). O ensino de geografia . Ijuí: UNIJUÍ Editora, 1986.	1	1	0	2	5,6
CARLOS, Ana Fani Alessandri. A geografia na sala de aula . São Paulo: Contexto, 1999.	1	1	0	2	5,6
CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). Geografia: conceitos e temas . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.	1	1	0	2	5,6
ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. O espaço geográfico: ensino e representação . São Paulo: Contexto, 2002.	1	1	0	2	5,6
Outras (citada uma vez)	10	5	9	24	66,7
TOTAL	18	8	9	36	100

Fonte: PPCs de Licenciatura em Geografia da UFPA (2012); UFOPA (2014) e UNIFESSPA (2016). Elaborado pelo autor (2023).

Esse quadro mostra uma diversidade de obras citadas, trinta e seis no total, em que predominam aquelas que foram citadas uma única vez, o que corresponde a 66,7%. No mais, seis obras obtiveram duas citações como obrigatórias, sendo que se repetiram na UFPA e na

UFOPA e nenhuma das vezes se repetiu na UNIFESSPA. Dentre as obras que figuraram duas vezes nessas ementas, observa-se que há um considerável espaço para as discussões de conceitos e de categorias, a exemplo do livro *Geografia: conceitos e temas*, de Castro, Gomes e Corrêa (1995, organizadores), obra que apareceu de modo constante na formação dos professores de Geografia no Brasil. Observa-se também que as questões epistemológicas perpassaram essas obras, assim como ocorreu nos livros de Manuel Correia de Andrade: *Caminhos e descaminhos da Geografia e Uma Geografia para o século XXI* (1989).

O ensino de Geografia também se faz presente nessas discussões, com Helena Copetti Callai e seu livro *O ensino de geografia* (1986) e Ana Fani Alessandri Carlos com a obra *A geografia na sala de aula* (1999), as quais são citadas por duas vezes no Quadro 07. Callai é uma pesquisadora reconhecida no campo do ensino de Geografia, trazendo uma leitura crítica, pautada em concepções dialéticas com fortes influências dos conceitos trabalhados por Milton Santos e, no campo da Educação, suas leituras se ancoram mais em uma concepção freireana. Carlos é reconhecida no campo da Geografia urbana, influenciada pelo materialismo histórico-dialético.

Cita-se, ainda, a obra *O espaço geográfico: ensino e representação* (1989), de Rosângela Doin de Almeida e Elza Yasuko Passini, que traz a leitura do espaço por meio da representação cartográfica para crianças e vai além dos mapas técnicos. Elas compreendem que esse ensino deve partir do observável, ou seja, daquilo que é próximo do escolar até alcançar aquilo que é distante dele. Esse mapeamento e entendimento da realidade se baseia em espaços concêntricos, e a leitura dessas autoras se alinha às concepções da Filosofia Genética de Piaget.

Na Tabela 05, que trata dos autores mais citados, tem-se poucas variações em relação às obras mais citadas no Quadro 07. Nesse sentido, Lana de Souza Cavalcanti teve três obras citadas, duas na UFPA e uma na UNIFESSPA. Já Antônio Carlos Castrogiovanni teve três obras citadas, todas na UFPA. O autor mais lembrado foi Manuel Correia de Andrade, citado quatro vezes do total de trinta e seis, correspondendo a 11,1%. Contudo, o destaque é a quantidade de autores que foram citados apenas uma vez, quinze, isto é, 41,7%. Isso evidenciou uma maior diversidade nas disciplinas de métodos e técnicas em educação geográfica do que nas disciplinas de epistemologia. De modo semelhante, esse campo, diferentemente de História do Pensamento Geográfico, possui uma predominância de autoria de mulheres.

Tabela 05 – Autores indicados nos PPCs de Licenciatura em Geografia nas disciplinas de didática da Geografia, ensino de Geografia e outras similares nas universidades federais do Pará, 2023.

Obras	UFPA	UFOPA	UNIFESSPA	Total	%
Manuel Correia de Andrade	2	2	0	4	11,1
Lana de Souza Cavalcanti	2	0	1	3	8,3
Helena Copetti Callai	1	1	1	3	8,3
Iná Elias de Castro (org.)	3	0	0	3	8,3
Ana Fani Alexandri Carlos	3	0	0	3	8,3
Antônio Carlos Castrogiovanni (org.)	3	0	0	3	8,3
Rosângela Doin de Almeida	1	1	0	2	5,6
Outros (citados uma única vez)	3	5	7	15	41,7
TOTAL	18	9	9	36	100

Fonte: PPCs de Licenciatura em Geografia da UFPA (2012); UFOPA (2014) e UNIFESSPA (2016). Elaborado pelo autor (2023).

Tomando essas obras e autores como possibilidades de uma formação pautada nos métodos científicos e filosóficos, apontam-se dois caminhos dentre os diversos possíveis. Pelas limitações desta pesquisa, selecionou-se *Geografia: conceitos e temas* (1995), de Iná Elias de Castro, Paulo Cesar da Costa Gomes e Roberto Lobato Corrêa (organizadores) e *Geografia, escola e construção de conceitos* (1998), de Lana de Souza Cavalcanti. Porém, isso não reduz a importância das demais obras e autores para a formação inicial.

O conceito é uma dimensão do método filosófico, como já discutido na seção anterior. Para uma formação inicial pautada na epistemologia e nos métodos científico e filosófico, é necessário investir na construção dos conceitos da Geografia pelos futuros professores. Assim, é importante diferenciar esses conceitos científicos daqueles cotidianos, bem como compreender como eles se articulam, na perspectiva teorizada por Vigotski (1998) e Cavalcanti (2019, 2024). Por isso, a obra *Geografia: conceitos e temas* se apresenta como uma boa possibilidade para compreender esse elemento: os conceitos. Ela aborda os conceitos de espaço, região, território, escala e redes, além de alguns temas da Geografia. É importante destacar as diferentes filiações de seus autores. Por exemplo, o conceito de território é abordado em uma perspectiva libertária por Marcelo Lopes de Souza, ancorado nas concepções de Cornelius Castoriadis. Souza (2013) não negligenciou características básicas, tais como relações de poder e limites. Pelo contrário, ampliou essa leitura ao propor as concepções de territórios mais flexíveis, exemplificadas pelos territórios da prostituição, em que, durante o dia, uma dada rua pode servir de comércio e, à noite, ser apropriada pelas profissionais do sexo.

Já o livro *Geografia, escola e construção de conceitos* (1998), de Lana de Souza Cavalcanti, possibilita compreender como os escolares do ensino fundamental pensam os conceitos em uma perspectiva cotidiana. Os conceitos que receberam as análises dessa autora foram: lugar, território, paisagem, natureza e sociedade. Do mesmo modo, a obra ajuda a

compreender como se pode, a partir dos elementos trazidos pelos escolares, auxiliá-los a desenvolver esses conceitos de modo científico, relacionando-os com suas realidades, mas sem ficarem presos a elas. Em outras palavras, trata-se de desenvolver os conceitos científicos para se libertar dos conceitos oferecidos unicamente por suas experiências individuais, ou seja, criar abstrações e generalizações por meio dos conceitos científicos para interpretar a realidade.

Um exemplo é quando Cavalcanti (2013) articulou a construção do conceito de lugar, considerando as leituras dos estudantes e as filiações desse conceito em diversas escolas de pensamento da Geografia. Nesse sentido, ela elencou três perspectivas de nossa ciência em que o conceito de lugar apresenta singularidade: a) Geografia humanística; b) histórico-dialética; c) Geografia pela perspectiva da pós-modernidade.

Cavalcanti (2013) apontou que na Geografia humanística o conceito de *lugar* é concebido como o lugar que se torna familiar, o espaço vivido, isto é, experienciado. Na perspectiva histórico-dialética, “o lugar pode ser considerado no contexto da globalização” (p. 90). O lugar é onde se manifesta a globalização, ao mesmo tempo em que pode oferecer resistência a ela (Santos, 2000). Mesmo aquilo que permanece no lugar precisa ser compreendido em termos da globalização; em outras palavras, o lugar deve ser pensado em sua totalidade. Já na perspectiva da Geografia da pós-modernidade, o lugar é concebido como fragmentado, voltado ao espaço micro, no nível do individual, e a totalidade não é absoluta, mas movimento.

Diante dessas perspectivas de lugar pela ótica da ciência geográfica (as quais estão ancoradas em matrizes de pensamento que vão influenciar a leitura da realidade pela categoria de lugar), Cavalcanti (2013) articulou sua construção a partir do entendimento de lugar dos escolares, buscando levá-los ao entendimento do lugar pela ótica da ciência, consolidando a passagem do conceito cotidiano para o científico. A autora afirmou que as respostas apresentadas pelos estudantes se aproximavam mais daquela compreensão dada pelo paradigma da Geografia humanística, visto que nelas os apontamentos estavam relacionados ao sentido do afeto, do espaço vivido e das experiências.

Contudo, Cavalcanti (2013) destacou que o conceito de lugar pode ser compreendido e construído junto aos escolares por meio de uma perspectiva contraditória e dialética entre local-global, de modo que “para entender como as porções do mundo atual são ao mesmo tempo *espaço*, *lugar* e *deslugar*, conceitos contraditórios e complementares, é preciso considerá-los na sua relação dialética entre local e global” (*Ibidem*, p. 93, grifo do original).

Isso evidencia que se pode partir da concepção defendida pela Geografia humanística em direção à Geografia crítica na construção do conceito.

Nesse processo de desenvolvimento de conceitos científicos, é importante considerar que eles apresentam historicidade, o que os torna categorias. Igualmente, como observa-se nas discussões apresentadas anteriormente, a partir dessas duas obras, que os conceitos são amplamente influenciados pela filiação do autor. Por exemplo, Souza (2009), em função de suas filiações libertárias, fez uma articulação com a busca da autonomia e o desenvolvimento autônomo daqueles que produzem o território ao tratar do conceito em questão. Por outro lado, Cavalcanti (2013) trouxe as contribuições dos escolares, que estão mais próximos da Geografia humanística e são tomados por essa autora como ponto de partida para chegar a uma compreensão dialética entre local e global, com o objetivo de desenvolver o conceito científico de lugar.

Diz-se, com isso, que essas questões de métodos científicos, filosóficos e de epistemologia da Geografia precisam estar claras para os futuros professores, pois elas irão influenciar sua leitura de mundo e, portanto, sua maneira de compreender e de desenvolver conceitos científicos junto aos escolares. Nessa perspectiva apontada por Cavalcanti (2011; 2013; 2019; 2024), pode-se superar o ensino em uma abordagem empirista, em que se ensina o fenômeno pelo fenômeno e o conceito pelo conceito em direção a uma abordagem dialética.

Até aqui, analisou-se a questão dos métodos nos documentos curriculares para as disciplinas de História do Pensamento Geográfico e de Didática da Geografia. Na próxima subseção, a análise se detém sobre os componentes curriculares de conteúdo específico da Geografia. Desse modo, objetivou-se oferecer uma leitura nos três principais campos que essa ciência investiga: história e epistemologia; ensino e didática da Geografia e nos conteúdos específicos: urbanização, geografia política, geomorfologia, climatologia etc.

2.4 O método de ensino e filosófico em uma disciplina de conteúdo: o caso da Geografia urbana nos PPCs das universidades federais do Pará

Julga-se necessária uma análise de como o método de ensino se relaciona com os outros métodos (didático, científico e filosófico) em uma disciplina de conteúdo específico da Geografia. Como o conteúdo *cidade e urbanização* perpassa a formação básica em diversos anos, somado a trajetória do pesquisador no NUPEC, compreende-se, então, que a Geografia urbana seja a mais pertinente para tal análise. Os procedimentos metodológicos não se

diferenciaram das análises realizadas para os componentes curriculares de epistemologia e de ensino e didática da Geografia.

No que compete à oferta de Geografia urbana, as três instituições analisadas a disponibilizaram como obrigatória e vinculada ao núcleo de conteúdos específicos na formação de professores de Geografia. Contudo, há uma divergência sobre em qual semestre será ofertada. A UFPA compreendeu que ela deve ser disponibilizada no quinto semestre, a UFOPA no terceiro e a UNIFESSPA no quarto, conforme nota-se no Quadro 08.

Quadro 08 – Disciplinas de Geografia urbana nas universidades federais do Pará, 2023.

Universidade	Disciplina	Período	Carga Horária
UFPA	Geografia Urbana	5º	60 (45h teórica) e (15h prática)
UFOPA	Geografia Urbana	3º	51 (31h teórica) e (20h prática)
UNIFESSPA	Geografia urbana	4º	68 (34h teórica), (17h prática) e (17h extensão)

Fonte: PPCs de Licenciatura em Geografia da UFPA (2012); UFOPA (2014) e UNIFESSPA (2016). Elaborado pelo autor (2025).

Há também significativa variação quanto à quantidade de horas reservadas para tal formação: a UFPA entendeu que sessenta horas são suficientes; a UFOPA definiu cinquenta e uma; e a UNIFESSPA, sessenta e oito. Todas essas instituições asseguraram formação prática, o que apareceu com maior ênfase na UFOPA. Como já se mostrou em outros momentos, a UNIFESSPA reservou horas para a extensão universitária, que hoje é uma obrigatoriedade curricular. Essa instituição fez a opção por distribuir essas horas por várias disciplinas.

No que se refere às ementas, notam-se aproximações e distanciamentos. Todos esses ementários partem do geral ao particular, isto é, originam-se nas concepções do conceito de urbano e de cidade e avançam para a análise da urbanização do local ou da região na qual está inserida a instituição proponente do curso, conforme observa-se abaixo:

1. A noção de cidade e de urbano na Geografia. 2. A formação das cidades na perspectiva histórico-geográfica. 3. Rede urbana e organização do espaço. 4. A cidade capitalista e sua organização interna: agentes, processos, valorização e conflitos urbanos. 5. A especificidade da urbanização no Brasil: (re)estruturação da rede urbana e dinâmicas intraurbanas. 6. O processo de urbanização na Amazônia: (re)definição da rede urbana e significado do urbano na fronteira econômica e tecnolológica. 7. A Geografia urbana na sala de aula (UFPA, 2012, p. 68).

1. A noção de cidade e de urbano na geografia. 2. A formação das cidades na perspectiva histórico-geográfica. 3. Vertentes teórico-metodológicas da análise urbana. 4. Rede urbana e organização do espaço. 5. A cidade capitalista e sua organização interna: agentes, processos, valorização e conflitos urbanos. 6. A especificidade da urbanização no Brasil: (re) estruturação da rede urbana e dinâmicas intraurbanas. 7. O processo de urbanização na Amazônia: (re) definição

da rede urbana e significado do urbano na fronteira econômica e tecno-ecológica (UFOPA, 2014, p. 37).

1. A noção de cidade e de urbano na geografia. 2. A formação das cidades na perspectiva histórico-geográfica. 3. A cidade capitalista e sua organização interna: espaço urbano, agentes e processos espaciais. 4. A produção social do espaço urbano: usos, conflitos e potencialidades. 5. A urbanização no Brasil. 6. Acessibilidade e mobilidade Urbana. 7. Rede Urbana. 8. Rede urbana brasileira. 9. O processo de urbanização na Amazônia (UNIFESSPA, 2016, p. 111).

Ainda no campo das aproximações, nota-se que essas ementas remetem à compreensão das cidades em seu processo histórico-geográfico, a organização do espaço na cidade capitalista, enfatizando seus agentes e processos até desaguar na urbanização brasileira e na urbanização regional amazônica.

No que concerne às diferenças, compreende-se que a UFOPA inseriu o tema “vertentes teórico-metodológicas da análise urbana” como possibilidade de abordar as correntes de pensamento e as teorias que compõem a produção científica na Geografia urbana. Já a UNIFESSPA trouxe mais dimensões que se diferenciam das outras matrizes: “a produção social do espaço urbano: usos, conflitos e potencialidades” e que oferecem possibilidades de estudar, por exemplo, os conflitos e as lutas urbanas por direitos à moradia. Destaca-se a “acessibilidade e mobilidade urbana”, que é um tema que vem recebendo atenção em função da complexidade que as cidades brasileiras e latino-americanas apresentam no contexto da urbanização capitalista, que é desigual e injusta. Não se ignora que a UFPA demarcou em seu ementário espaço para reflexão sobre como se ensina o conteúdo abordado na disciplina de Geografia urbana, ao adicionar o tema “a Geografia urbana na sala de aula”.

No que diz respeito às bibliografias básicas, nota-se que há uma grande pulverização, de modo que apenas duas obras se repetem: *O espaço urbano* (1995), de Roberto Lobato Corrêa e *A urbanização brasileira* (1979), de Milton Santos, conforme observa-se no Quadro 09.

Quadro 09 – Bibliografias indicadas nos PPCs de licenciatura em Geografia nas disciplinas de Geografia urbana nas universidades federais do Pará (2023).

Obras	UFPA	UFOPA	UNIFESSPA	Total	%
CARLOS, Ana Fani Alessandri; SOUZA, Marcelo Lopes de; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A produção do espaço urbano : agentes e processos, escalas e desafios. São Paulo: Contexto, 2011.	1	0	0	1	5,3
CORRÊA, Roberto Lobato. O estudo da rede urbana: uma proposição metodológica. In: Estudos sobre a rede urbana . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.	1	0	0	1	5,3
CORRÊA, Roberto Lobato. O espaço urbano . São Paulo: Ática, 1993.	1	0	1	2	10,5
CORRÊA, Roberto Lobato. A periodização da rede urbana da	0	1	0	1	5,3

Obras	UFPA	UFOPA	UNIFESSPA	Total	%
Amazônia. Revista Brasileira de Geografia . Rio de Janeiro, v. 4, n.3, p. 39-68, jul./set. 1987.					
CORRÊA, Roberto Lobato. A organização urbana. In: IBGE. Geografia do Brasil: Região Norte . Rio de Janeiro, IBGE, 2002, p. 255-71, v. 3.	0	1	0	1	5,3
HARVEY, David. A justiça social e a cidade . São Paulo: HUCITEC, 1978.	1	0	0	1	5,3
LENCIONI, Sandra. Uma nova determinação do urbano: o desenvolvimento do processo de metropolização do espaço. In: CARLOS, A. F.; LEMOS, A. I. G. (org.). Dilemas urbanos: novas abordagens sobre a cidade . São Paulo: Contexto, 2003.	1	0	0	1	5,3
SANTOS, Milton. Por uma economia política da cidade. In: SANTOS, M. Por uma economia política da cidade: o caso de São Paulo . 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2009.	1	0	0	1	5,3
SANTOS, Milton. A urbanização brasileira . 5ª. ed. São Paulo: EDUSP, 2005.	1	0	1	2	10,5
SOUZA, Marcelo Lopes. ABC do desenvolvimento urbano . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.	1	0	0	1	5,3
SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon. Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural . São Paulo: Expressão Popular, 2006.	1	0	0	1	5,3
TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro; TAVARES, Maria Goretti da Costa (org.). Cidades ribeirinhas na Amazônia: mudanças e permanências . Belém: EDUFPA, 2008.	1	0	0	1	5,3
TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro; SILVA, Marcos Alexandre Pimentel (org.). Belém: a cidade e o rio na Amazônia . Belém: UFPA, 2005.	1	0	0	1	5,3
TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro. Grandes projetos, urbanização do território e metropolização na Amazônia. Terra Livre , São Paulo, v. 26, p. 177-194, 2006.	1	0	0	1	5,3
OLIVEIRA, José Aldemir. Cidades na selva: urbanização das Amazonas . São Paulo, 1994. Tese (Doutorado) – FFLCH, USP.	0	1	0	1	5,3
TOURINHO, Helena. Planejamento urbano em área de fronteira econômica: o caso de Marabá . Belém, 1991. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – NAEA, UFPA.	0	1	0	1	5,3
GOTTDIENER, Mark. A produção social do espaço urbano . São Paulo: EDUSP, 2000.	0	0	1	1	5,3
Total	12	4	3	19	100

Fonte: PPCs de Licenciatura em Geografia da UFPA (2012); UFOPA (2014) e UNIFESSPA (2016). Elaborado pelo autor (2025).

Já na Tabela 06, percebe-se que o autor que possui maior número de citações nos documentos curriculares é Roberto Lobato Corrêa, com cinco do total de dezenove, representando 26,3%. Em seguida tem-se Milton Santos e Saint-Clair Cordeiro Trindade Júnior com três citações cada um deles, representando 15,8%. Os demais aparecem apenas uma única vez.

Tabela 06 – Autores indicados nos PPCs de licenciatura em Geografia nas disciplinas Geografia urbana nas universidades federais do Pará (2023).

Autores	UFPA	UFOPA	UNIFESSPA	Total	%
Roberto Lobato Corrêa	2	2	1	5	26,3
Milton Santos	2	0	1	3	15,8
Saint-Clair Cordeiro Trindade Júnior	3	0	0	3	15,8
Ana Fani Alessandri Carlos	1	0	0	1	5,3
David Harvey	1	0	0	1	5,3
Sandra Lencioni	1	0	0	1	5,3
Marcelo Lopes de Souza	1	0	0	1	5,3
José Aldemir Oliveira	0	1	0	1	5,3
Helena Tourinho	0	1	0	1	5,3
Maria Encarnação Beltrão Sposito	1	0	0	1	5,3
Mark Gottdiener	0	0	1	1	5,3
TOTAL	12	4	3	19	100

Fonte: PPCs de Licenciatura em Geografia da UFPA (2012); UFOPA (2014) e UNIFESSPA (2016). Elaborado pelo autor (2025).

A julgar pela bibliografia básica e pelos autores, infere-se que a Geografia ensinada nesse componente curricular tem fortes relações com a Geografia crítica. Afirma-se que essa Geografia crítica possui orientação, eminentemente, marxista, quando se olha para autores como Roberto Lobato Corrêa e David Harvey. Embora haja espaço para outras vertentes da Geografia crítica, como aquela apresentada por Marcelo Lopes de Souza, de matriz libertária.

O conceito e categoria de espaço é o que tem maior potencialidade para o desenvolvimento do pensamento geográfico na Geografia urbana, visto que predominam as discussões das obras de Milton Santos, Roberto Lobato Corrêa e David Harvey. Além disso, os conceitos de rede, urbano e cidade também apresentam significativa potencialidade analítica. Diante disso, o método científico e filosófico, embora apresente uma orientação quando se analisa a bibliografia básica, isto é, um método filosófico ancorado no marxismo histórico-dialético, admite outras possibilidades dentro da Geografia crítica. Logo, o fator mais determinante quanto à abordagem dada pelo professor nessa disciplina será orientado pelas bases filosóficas e epistemológicas que compõem sua formação profissional. São essas bases que irão recortar o conteúdo a ser ensinado. Igualmente, são essas as bases que orientarão as construções dos exemplos dos conceitos para interagir com a realidade dos discentes. De modo mais amplo, quando se analisam as competências e habilidades que esses cursos almejam para as disciplinas de Geografia urbana, notam-se duas dimensões que merecem destaque.

A primeira diz respeito, no PPC da Licenciatura em Geografia da UFPA, à ênfase na articulação entre os conhecimentos específicos com os conhecimentos didáticos-pedagógicos. Assim, os formuladores pontuaram que o futuro professor deve “apresentar domínio dos conteúdos específicos da Geografia, articulado ao campo de conhecimento complementar e

interdisciplinar, inclusive no campo pedagógico; planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação no ensino da Geografia” (UFPA, 2012, p. 48). Isso sinaliza para uma eventual articulação dos conhecimentos específicos e sua epistemologia aos conhecimentos didáticos-pedagógicos, o que pode enriquecer a prática docente.

A segunda é que o documento curricular da UNIFESSPA destacou em uma de suas competências, a articulação entre o urbano e as questões agrárias, sem dicotomizá-los, configurando-se como subsídio ao processo de ensino-aprendizagem dos futuros docentes no que concerne a esse ramo do conhecimento geográfico. Foi grafado pelos formuladores que “analisar e compreender a dinâmica da urbanização contemporânea e sua relação com diferentes tipos de cidades, compreender a dinâmica das diferentes manifestações da questão agrária de modo a propor ações e estratégias educacionais para a efetivação do ensino-aprendizagem” (UNIFESSPA, 2016, p. 31).

Diante dessas análises, evidencia-se que as questões de método aparecem nos documentos curriculares das universidades federais do Pará, abarcando a história do pensamento e epistemologia da Geografia, o ensino e a didática da Geografia e os conteúdos específicos dessa ciência. Na próxima subseção, são abordadas as relações entre objetivos, conteúdos e métodos que essas disciplinas possibilitam ao ensino de Geografia.

2.5 A relação objetivos-conteúdos-métodos na formação inicial do professor de Geografia

Como já anunciado, os objetivos educacionais são os pontos de partida da ação educacional. Por isso, refletem as opções de educação, de sociedade, de cultura, de economia e de política de uma sociedade e, portanto, são permeados de contradições. Do mesmo modo, os conteúdos têm sua seleção orientada pelos objetivos, visto que há uma grande quantidade deles, os quais são produzidos historicamente e mudam dentro de determinados contextos. Os conteúdos “são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida” (Libâneo, 2006, p. 128-129). Além disso, os conteúdos englobam conceitos, categorias, leis, normas e valores, ao passo que também expressam as ações cognoscitivas que se deseja que os estudantes desenvolvam com a mediação do professor.

Ainda, é importante demarcar que os conteúdos são produzidos por grupos específicos e que, por isso, carregam suas leituras de mundo e seus valores. Diante disso, é importante

que eles passem por um crivo que recupere seu núcleo de objetividade, sem sacrificá-los, visto que os conteúdos resultam da acumulação do conhecimento ao longo do processo histórico de uma sociedade.

A leitura dos objetivos e conteúdos nas disciplinas analisadas teve como base as concepções apresentadas por Libâneo (2006), com as quais coaduna-se neste trabalho, por alinharem e possibilitarem uma leitura dos métodos de ensino na relação objetivos-conteúdos-métodos. Contudo, há uma incongruência observada nos PPCs em relação à teoria apresentada por Libâneo (2006), qual seja, a não apresentação de objetivos para as disciplinas, mas para as competências. As *competências* se diferem dos *objetivos*, uma vez que essas nomenclaturas, como demarcadas nas compreensões de Young (2013) e de Libâneo, Santos e Marques (2023), atendem a concepções distintas de currículo e de sociedade que se quer formar. As competências estão numa lógica de educação mercadológica e tecnicista. Porém, nota-se que os formuladores, em alguns dos documentos curriculares analisados, a exemplo da UNIFESSPA, parecem tomar competências como sinônimos de objetivos. O Quadro 10 mostra de modo mais detalhado a relação entre competências e conteúdos nos documentos curriculares analisados.

Quadro 10 – Relação competências-conteúdos na formação de professores de Geografia nas universidades federais do Pará, 2024.

Univers.	Disciplina	Objetivos/competências	Conteúdos
UFPA	História do Pensamento Geográfico	“Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimento. Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais” (p. 48).	“1. A perspectiva histórica do pensamento e da ciência geográfica. 2. Origens e pressupostos do pensamento geográfico. 3. A sistematização inicial da Geografia como ciência. 4. O determinismo e o possibilismo como principais fundamentos da Geografia Clássica. 5. A abordagem Cultural na Geografia. 6. A Geografia Quantitativa e Teorética. 7. A Geografia Radical e Crítica. 8. A Geografia Humanística, da Percepção e Comportamental. 9. Perspectivas contemporâneas dos estudos geográficos” (p. 50).
	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia	“Propor e elaborar projetos de pesquisa e executá-los no âmbito do ensino da Geografia” (p. 48).	“Noções básicas sobre ciência e conhecimento científico. A ciência moderna e sua metamorfose. <i>Os métodos científicos utilizados pela Geografia</i> . Metodologia de pesquisa em ensino de Geografia. Elaboração do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (p. 70, grifo nosso).
	Métodos e Técnicas de Ensino em Geografia	“Estar capacitado para a realização de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática educacional em Geografia” (p. 48).	“1. A importância do ensino de Geografia na educação básica. 2. A relação objetivo – conteúdo – método no ensino de Geografia. 3. Os métodos tradicionais e o ensino de Geografia. 4. Os métodos ativos aplicados à Geografia escolar. 5. O método dialético na didática. 6. O método Paulo Freire e o ensino de Geografia para jovens e adultos. 7. Técnicas aplicadas ao ensino de Geografia. 8. Recursos didáticos: produção e utilização no ensino

Univers.	Disciplina	Objetivos/competências	Conteúdos
			de Geografia. 9. A Aula de Geografia como forma de organização do ensino” (p 66).
	Introdução ao Ensino da Geografia	“Organizar o conhecimento geográfico adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis de ensino” (p. 48).	“1. As origens da Geografia escolar. 2. A educação escolar no Brasil e o ensino de Geografia. 3. As tendências pedagógicas e a Geografia escolar no Brasil. 4. Pós-modernidade e o ensino de Geografia. 5. Geografia escolar e a construção de conceitos geográficos” (p. 63).
	Geografia Urbana	“Apresentar domínio dos conteúdos específicos da Geografia, articulado ao campo de conhecimento complementar e interdisciplinar, inclusive no campo pedagógico” (p. 48).	“1. A noção de cidade e de urbano na Geografia. 2. A formação das cidades na perspectiva histórico-geográfica. 3. Rede urbana e organização do espaço. 4. A cidade capitalista e sua organização interna: agentes, processos, valorização e conflitos urbanos. 5. A especificidade da urbanização no Brasil: (re)estruturação da rede urbana e dinâmicas intraurbanas. 6. O processo de urbanização na Amazônia: (re)definição da rede urbana e significado do urbano na fronteira econômica e tecno-ecológica. 7. A Geografia urbana na sala de aula” (p. 67).
UFOPA	História do Pensamento Geográfico	“Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimento. Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais” (p. 23). ¹²	“1. Perspectiva histórica do pensamento e da ciência geográfica. 2. Origens e pressupostos do pensamento geográfico. 3. A sistematização inicial da geografia como ciência. 4. O determinismo e o possibilismo como principais fundamentos da geografia tradicional. 5. <i>O método Regional</i> . 6. A abordagem Cultural na Geografia. 7. A Geografia Quantitativa e Teórica. 8. A Geografia Radical e Crítica. 9. A Geografia Humanística, da Percepção e Comportamental 10. Perspectivas contemporâneas dos estudos geográficos” (p. 31, grifo nosso).
	Projeto de Pesquisa em Geografia	Não identificado.	“Pesquisa como processo educativo. Pesquisa em Geografia. Tipos de pesquisa. Processo científico de investigação. Noções elementares de coleta de dados. Elaboração do projeto do Trabalho de Conclusão de Curso” (p. 43).
	Introdução à Geografia	“Apresentar domínio dos conteúdos específicos da geografia, articulado ao campo de conhecimento complementar e interdisciplinar, inclusive no campo pedagógico. Dominar os conteúdos básicos que são objetos de aprendizagens nos níveis fundamental, médio e superior” (p. 24).	“1. As origens da Geografia escolar. 2. A educação escolar no Brasil e o ensino de Geografia. 3. As tendências pedagógicas e a Geografia escolar no Brasil. 4. Pós-modernidade e o ensino de Geografia. 5. Geografia escolar e a construção de conceitos geográficos” (p. 32).
	Didática da Geografia	“Apresentar domínio dos conteúdos específicos da geografia, articulado ao campo de conhecimento complementar e interdisciplinar, inclusive no campo pedagógico. Dominar os conteúdos básicos que são objetos de aprendizagens nos níveis fundamental, médio e superior” (p. 24).	“1. A didática e sua importância na formação do geógrafo(a)-educador(a). 2. O processo de didatização dos conhecimentos geográficos. 3. Os componentes do processo didático: os conteúdos, o ensino e a aprendizagem. 3. O papel dos objetivos educacionais no ensino de geografia. 4. Os conteúdos a serem ensinados pela geografia escolar: critérios de seleção. 5 Os métodos de ensino e sua importância para o ensino de geografia. 6. A avaliação da aprendizagem escolar e sua importância

¹² No PPC da Licenciatura em Geografia da UFOPA a organização das competências apresenta uma inconsistência. Pois elas são organizadas por componente curricular, tais como: epistemologia da Geografia, Geografia humana, Geografia física, cartografia e ensino de Geografia. Porém, no documento não é possível se identificar a que núcleos de formação (básica, específica, didático-pedagógico) esses componentes curriculares fazem parte, assim como não é possível saber que disciplina uma dada competência está vinculada.

Univers.	Disciplina	Objetivos/competências	Conteúdos
			para o ensino de geografia: características, funções e instrumentos. 7. O planejamento do ensino de geografia e sua relação com o projeto político-pedagógico da escola: o plano de curso e o plano de aula” (p. 44).
	Geografia Urbana	Não uma competência específica para Geografia urbana, mas sim para a Geografia humana. A que mais se aproxima dos processos de urbanização, é: “identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço” (p. 24).	“1. A noção de cidade e de urbano na geografia. 2. A formação das cidades na perspectiva histórico-geográfica. 3. Vertentes teórico-metodológicas da análise urbana. 4. Rede urbana e organização do espaço. 5. A cidade capitalista e sua organização interna: agentes, processos, valorização e conflitos urbanos. 6. A especificidade da urbanização no Brasil: (re)estruturação da rede urbana e dinâmicas intraurbanas. 7. O processo de urbanização na Amazônia: (re)definição da rede urbana e significado do urbano na fronteira econômica e tecno-ecológica” (p. 37).
UNIFESSPA	História do Pensamento Geográfico	“Analisar a história do pensamento geográfico, especialmente, apontar as principais características das fundamentais correntes de pensamento, compreendendo o desenvolvimento do conhecimento em cada contexto histórico” (p. 28).	“1. A perspectiva histórica do pensamento e da ciência geográfica. 2. Origens e pressupostos do pensamento geográfico: as representações antigas do mundo ocidental conhecido. 3. A sistematização inicial da geografia como ciência. 4. O Determinismo Ambiental e o Possibilismo na Geografia como principais fundamentos da geografia tradicional. 5. O Método Regional. 6. A abordagem Cultural na Geografia. 7. A Geografia Quantitativa e Teorética. 8. A Geografia Radical e Crítica. 9. A Geografia Humanística, da Percepção e Comportamental 10. Perspectivas contemporâneas dos estudos geográficos” (p. 114).
	Teoria e Método da Geografia	“Compreender os fundamentos teórico-metodológicos da ciência geográfica e a problemática epistemológica na pesquisa e no ensino de Geografia” (p. 29).	“1. O debate teórico-metodológico na Geografia contemporânea: a produção social do espaço; o desenvolvimento geográfico desigual e combinado; a valorização do espaço; a mobilidade do trabalho; os ciclos erosivos; os geossistemas. 2. A diferença entre método de interpretação e método de pesquisa. 3. Os fundamentos do método científico e a pesquisa geográfica: hipotético-dedutivo, fenomenológico-hermenêutico e materialista-dialético (regressivo-progressivo). 4. As perspectivas contemporâneas no debate teórico-metodológico da Geografia” (p. 124).
	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Geográfica	Sem competência relacionada.	“1. A pesquisa como princípio educativo e científico. 2. Os tipos de pesquisa na Geografia. 3. Os Métodos de pesquisa no campo do ensino de Geografia: hipotético-dedutivo, fenomenológico-hermenêutico e materialista-dialético (regressivo-progressivo). 4. Técnicas de coleta de dados: a observação etnográfica, a história de vida, técnicas de <i>survey</i> . 5. O projeto de pesquisa e seus elementos: tema, objeto de estudo, justificativa, problemática, hipóteses, objetivos, metodologia e referências. 6. A elaboração do design da pesquisa” (p. 119).
	Introdução ao Ensino da	“Compreender as diversas manifestações do pensamento geográfico na geografia	“1. As origens da Geografia escolar. 2. As correntes do pensamento geográfico, tendências pedagógicas e a Geografia escolar no Brasil. 3. A importância da Geografia enquanto disciplina escolar. 4. A

Univers.	Disciplina	Objetivos/competências	Conteúdos
	Geografia	escolar e sua consequente influência nas práticas dentro de sala de aula” (p. 28).	formação de professores de Geografia competentes. 5. Uma análise dos PCN e das Orientações Curriculares Nacionais” (p. 116).
	Didática da Geografia	“Saber selecionar e organizar os conteúdos geográficos através de um planejamento, assim como, conduzir os conteúdos para que os alunos possam através dos mesmos, entender de forma crítica e analítica a realidade local e mundial” (p. 31).	“Pressupostos Teóricos da Didática na Formação de Professores de Geografia. 2. Seleção de Conteúdos e Conceitos para a Aula de Geografia. 3. Organização da Sequência Didática para Aula de Geografia. 4. Avaliação da Aprendizagem. 5. O Planejamento de ensino: componentes, elaboração e execução” (p. 96).
	Geografia Urbana	“Analisar e compreender a dinâmica da urbanização contemporânea e sua relação com diferentes tipos de cidades, compreender a dinâmica das diferentes manifestações da questão agrária de modo a propor ações e estratégias educacionais para a efetivação do ensino-aprendizagem” (p. 86).	1. A noção de cidade e de urbano na geografia. 2. A formação das cidades na perspectiva histórico-geográfica. 3. A cidade capitalista e sua organização interna: espaço urbano, agentes e processos espaciais. 4. A produção social do espaço urbano: usos, conflitos e potencialidades. 5. A urbanização no Brasil. 6. Acessibilidade e mobilidade Urbana. 7. Rede Urbana. 8. Rede urbana brasileira. 9. O processo de urbanização na Amazônia (p. 111).

Fonte: PPCs de Licenciatura em Geografia da UFPA (2012); UFOPA (2014) e UNIFESSPA (2016). Elaborado pelo autor (2024).

Feitas essas ponderações, constatou-se que as competências e os conteúdos previstos para a disciplina de *História do Pensamento Geográfico* na licenciatura da UFPA e da UFOPA são iguais. Nessa disciplina, observa-se que há um dissenso entre o desejado e como alcançá-lo. Ao compará-las, não há uma relação direta para se alcançar as competências por meio dos conteúdos, visto que elas sinalizam em direção ao objeto da Geografia e suas categorias de análise, enquanto os conteúdos apontam na direção da construção da ciência Geográfica em seu processo histórico, sem foco principal em seu objeto, mas nos contextos históricos dessa ciência.

Já a competência prevista no curso de licenciatura em Geografia da UNIFESSPA para essa mesma disciplina apresentou-se coerente quando analisada em relação aos conteúdos propostos. A competência desejada é “analisar a história do pensamento geográfico, especialmente, apontar as principais características das fundamentais correntes de pensamento, compreendendo o desenvolvimento do conhecimento em cada contexto histórico” (UNIFESSPA, 2016, p. 25). Os conteúdos, por sua vez, perfizeram a história do pensamento geográfico com possibilidade de apontar as principais características e as

correntes de pensamento que influenciaram cada período histórico da Geografia, de modo que há conexão entre objetivo e conteúdo.

As disciplinas que objetivaram discutir os métodos e as técnicas de pesquisa em Geografia apresentaram coerência entre suas competências e conteúdos tanto na UFPA quanto na UNIFESSPA. Em *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia*, da UFPA, a competência desejada é a de “propor e elaborar projetos de pesquisa e executá-los no âmbito do ensino da Geografia” (UFPA, 2012, p. 12) e os conteúdos abordam as noções básicas de ciência, os métodos científicos utilizados pela Geografia e suas metodologias, sempre associados ao ensino de Geografia.

Na disciplina *Teoria e Método em Geografia*, da UNIFESSPA, a competência desejada é “compreender os fundamentos teórico-metodológicos da ciência geográfica e a problemática epistemológica na pesquisa e no ensino de Geografia” (UNIFESSPA, 2016, p. 26) e os conteúdos perpassaram os debates teórico-metodológicos da produção do conhecimento da Geografia: a produção social do espaço, os geossistemas, “os fundamentos do método científico e a pesquisa geográfica: hipotético-dedutivo, fenomenológico-hermenêutico e materialista-dialético” (*Ibidem*, p. 134). Isso evidenciou as possibilidades de se alcançar as competências esperadas por meio desses conteúdos dispostos em sua ementa. Na disciplina que tratou de pesquisa e projeto de pesquisa no PPC da UFOPA não há uma competência expressa nesse documento, inviabilizando sua análise.

As disciplinas de ensino e didática na licenciatura em Geografia da UFPA sinalizaram para uma relação entre competência e conteúdo. Em *Introdução ao Ensino da Geografia*, a competência pretendia que os futuros professores desenvolvessem e organizassem o conhecimento geográfico para seu ensino em diferentes níveis, ao passo que os conteúdos enfatizavam a Geografia escolar, articulando-a às tendências pedagógicas e à construção de conceitos geográficos por meio de sua prática docente. Já a disciplina *Métodos e Técnicas de Ensino em Geografia*, do mesmo curso, objetiva capacitar os futuros professores para investigar processos que os ajudem no aperfeiçoamento de sua prática educacional. Para se alcançar essa competência, os conteúdos enfatizavam os elementos necessários a uma aula, tais como: a relação objetivos-conteúdos-métodos, os diferentes métodos de ensino em suas variadas perspectivas, as metodologias de ensino e os recursos didáticos.

Na UFOPA, a disciplina *Introdução à Geografia* não apresentou um bom alinhamento entre as competências desejadas e os conteúdos propostos. As competências vão mais na direção de dominar os conteúdos da ciência geográfica, enquanto os conteúdos se propõem mais fortemente a compreender a Geografia escolar e a construção de conceitos. É importante

destacar que a ementa desse componente curricular é igual à de *Introdução ao Ensino da Geografia* da UFPA; contudo, as competências são distintas.

Na disciplina *Didática da Geografia*, da UFOPA, observa-se um alinhamento entre as competências e os conteúdos sugeridos. A competência delimitada na ementa aponta para “dominar os conteúdos básicos que são objetos de aprendizagens nos níveis fundamental, médio e superior” (UFOPA, 2014, p. 24). De maneira articulada a isso, os conteúdos expressam claramente a intenção de se formar o futuro professor com propriedade no entendimento dos objetivos educacionais e de seu papel, a importância dos conteúdos e sua adequada seleção para o ensino, assim como, a fundamental necessidade de escolher os métodos de ensino mais adequados. Além disso, o papel da avaliação e os recursos didáticos receberam espaços nessa ementa. Sua estrutura está muito próxima dos encadeamentos das ideias discutidas por Libâneo (2006) em seu livro *Didática*.

Na UNIFESSPA, a disciplina *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Geográfica* não apresentou uma competência ou objetivo relacionado a ela. Nas outras disciplinas analisadas para o ensino e a didática em Geografia, observa-se que elas guardam forte relação entre competências e conteúdos expressos em seu documento curricular. A disciplina *Introdução ao Ensino da Geografia* tem como competência “compreender as diversas manifestações do pensamento geográfico na geografia escolar e sua conseqüente influência nas práticas dentro de sala de aula” (UNIFESSPA, 2016, p. 84), o que se alinha aos conteúdos que se propõem a discutir a Geografia escolar em suas diversas facetas articuladas às correntes de pensamento da ciência geográfica. Isso é bem evidenciado no tópico quanto aos “conteúdos: as correntes do pensamento geográfico, tendências pedagógicas e a Geografia escolar no Brasil” (UNIFESSPA, 2016, p. 116).

Já na disciplina *Didática da Geografia*, da UNIFESSPA, a competência evidencia a seleção de conteúdos e o planejamento de aulas. Nesse sentido, ela é contemplada com conteúdos que vão desde as concepções teóricas para a formação de professores, perpassando a seleção de conteúdos para o ensino, a avaliação da/para aprendizagem, o planejamento e a execução de aulas. Mas essa disciplina não aborda nem os objetivos educacionais, nem as questões relativas aos métodos de ensino, como dimensões fundamentais de uma aula. Ela atribui maior ênfase nos conteúdos de ensino.

Essas análises possibilitam afirmar que as competências e os conteúdos nas disciplinas analisadas apresentam uma relação que viabiliza alcançar a formação desejada dos futuros professores. Isso está mais claro, sobretudo, nas disciplinas que mobilizam o ensino e a didática da Geografia. Quanto às disciplinas de *História do Pensamento Geográfico*,

especialmente da UFPA e da UFOPA, apresentam fragilidade nessa relação, focalizando mais nos processos históricos de constituição da Geografia em termos cronológicos e dando menos ênfase à epistemologia, isto é, aos métodos de produção do conhecimento geográfico e ao objeto dessa ciência.

Observa-se que, nas disciplinas de ensino e didática da Geografia, há um esforço na formação para se compreender a importância do método de ensino e de sua articulação com os objetivos-conteúdos, sendo esses expressos como tópicos de conteúdos nas ementas. Contudo, não se pode afirmar que os métodos de ensino sejam enfatizados para além de suas formas na formação de professores, isto é, que os métodos de ensino sejam compreendidos como premissas de concepções filosóficas, teorias, conceitos, categorias e valores que refletem as opções de educação e de política de um dado professor. Essas duas dimensões do método (de ensino e filosófico) perpassam as ementas de algumas disciplinas, mas de modo separado. Por exemplo, nas disciplinas de *Didática da Geografia*, da UFOPA, põe-se uma forte centralidade na relação objetivos-conteúdos-métodos, e na disciplina de *Introdução ao Ensino de Geografia* da UNIFESSPA, evidencia-se mais as questões filosóficas no ensino de Geografia.

A Geografia urbana ofertada pelas instituições analisadas apresenta uma relativa correspondência entre as competências a serem desenvolvidas pelos conteúdos. No entanto, nota-se que a UFOPA sugeriu uma competência genérica que objetiva identificar, descrever e analisar a produção do espaço. A UFPA aponta que pretende que os discentes dominem os conteúdos específicos e os articulem aos campos interdisciplinares e pedagógicos. Por sua vez, a UNIFESSPA é mais específica ao demarcar a importância de que futuros professores desenvolvam a capacidade de “analisar e compreender a dinâmica da urbanização contemporânea e sua relação com diferentes tipos de cidades” (UNIFESSPA, 2016, p. 84), assim como articulem esses conhecimentos às questões agrárias. Já no que compete aos conteúdos para esse componente curricular, eles partem do geral para o particular, isto é, iniciam pela abordagem das noções de cidade e de urbano, passando pelo processo histórico, até finalizar com as dinâmicas urbanas regionais e locais.

Embora essa relação dos métodos de ensino com os métodos filosóficos não esteja bem demarcada pelos conteúdos das ementas, é possível afirmar que, a julgar pelos autores e obras anteriormente discutidos, há uma forte filiação à Geografia crítica nas disciplinas analisadas. Citam-se nomes como Milton Santos, Ruy Moreira, Lana de Souza Cavalcanti, Helena Copetti Callai e Antônio Carlos Robert de Moraes, que sustentam essa corrente da Geografia presente nos documentos curriculares como base para as discussões dos conteúdos elencados nas ementas. Com isso, pode-se inferir que uma formação de professor com essa

perspectiva pode levar esses profissionais a superarem um ensino calcado no empirismo e ascender para um ensino numa perspectiva dialética, a qual sustenta a perspectiva da maioria dos autores indicados como leitura obrigatória nas ementas analisadas nesta pesquisa.

Uma vez consideradas a questão do método de ensino e sua relação com os métodos filosóficos, científicos e didáticos nos documentos curriculares, faz-se necessário investigar como eles se relacionam e se efetivam na prática docente. Por isso, na próxima seção, objetiva-se trazer dimensões que possibilitam essa compreensão a respeito desses métodos.

3 OS MÉTODOS DE ENSINO NA PRÁTICA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

As perguntas que orientaram a construção dos métodos de ensino dos professores, dos quais se acessaram os planos de curso, observaram-se suas aulas e, por fim, realizaram-se as entrevistas, são, em primeiro lugar, *o que se ensina?* Aqui, objetivou-se compreender os temas e os conteúdos ministrados nas disciplinas, visto que o método de ensino na concepção de Libâneo (2006; 2008; 2014) e Cavalcanti (2019; 2024) abarca a dimensão do que ensinar.

A segunda pergunta norteadora foi: *como se ensina?* Essa, em conformidade com a base teórica discutida, sustenta a dimensão de como o processo de ensino, propriamente dito, se desenvolve na prática do professor. Nesse momento, interessam as estratégias de ensino, os sistemas conceituais, a sistematização da aula e os exemplos dos quais os docentes lançam mão para tornar o conteúdo compreensível para os estudantes. Em outras palavras, *o como* diz respeito à metodologia e ao conteúdo da abordagem.

A terceira pergunta é: *para que se ensina?* Esse questionamento impregna as entrelinhas das aulas, alinhando-se muito mais às matrizes filosóficas e científicas que o professor defende ou das quais se aproxima. São essas bases que orientam as leituras e cosmovisões de mundo com base nas quais o professor recorta o conteúdo e atribui sentido a ele por meio de exemplos que tocam a realidade dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Mesmo que implicitamente, a aula de qualquer professor está pautada nessas concepções. Em outros termos, o que se ensina é a função social que carrega os conteúdos. Ou seja, pode-se ensinar em uma perspectiva crítica, que auxilie na leitura das desigualdades, das lutas de classes e das opressões que impregnam o tecido social. E que dados empíricos ajudam a sustentar ou construir uma argumentação nesse sentido? Os temas, textos e autores utilizados, os vieses dos exemplos e os conceitos e seu conteúdo permitem compreender para que se ensina.

E, por último, por meio da observação buscou-se compreender *para quem se ensina?* Mais uma vez, tomando como base Libâneo (2006; 2008; 2014) e Cavalcanti (2019; 2024), que discorrem ser necessário, na ação de ensinar, considerar os sujeitos que estão em diálogo na construção do conhecimento. Nesse momento, a finalidade é de compreender se o professor, em sua prática, considerou os sujeitos pensantes e diversos, que trazem uma carga de experiência que entra em contato com a aula, do mesmo modo, que os discentes são sujeitos de direito. Isto é, a dimensão cognitiva que se espera que os sujeitos desenvolvam ao

se trabalhar o *que*, o *como* e o *para que* se ensina. Nesse momento, também os dados empíricos que sustentam estas análises estão, sobretudo, nas observações das aulas.

As questões apresentadas acima possibilitam argumentar em favor do objetivo específico que norteia esta seção: analisar de que maneira a questão do método de ensino se efetiva nos planos de cursos e na prática dos professores formadores. Para isso, observou-se três disciplinas em uma dada universidade federal do Pará: uma de *epistemologia da Geografia*, uma de *conteúdo específico* e uma de *didática da Geografia*¹³. Por questões de preservação das identidades dos sujeitos, identificou-se os professores por letras: o professor da primeira disciplina foi chamado de Professor A; o da segunda, de Professor B; e o da terceira, de Professor C.

Essas disciplinas também se encontram no rol daquelas analisadas via PPCs na seção dois. Por isso, a análise dos planos de curso e sua efetivação se fazia necessária, visto que o que se escreve no PPC e o que se concretiza na prática pedagógica tem uma distância considerável (Sacristán, 2013). Então, procurou-se a Faculdade de Geografia e Cartografia da universidade em que se desenvolveu a presente pesquisa para se proceder com os trâmites legais necessários à aquisição de autorização dos professores dessas disciplinas a fim de se observar as aulas.

Na disciplina de *epistemologia da Geografia*, o pesquisador foi bem recebido pelo professor responsável, que pediu um resumo do projeto de tese e autorizou a observação de suas aulas. Iniciou-se as observações no dia 2 de abril de 2024. A turma era composta por estudantes do primeiro semestre e contava com cinquenta e seis discentes, visto que vários estavam em regime de dependência em função de reprovação ou de outros fatores que fizeram com que eles não obtivessem sucesso em tentativas anteriores. A finalização das observações ocorreu em 24 de outubro de 2024, visto que, nesse ínterim, passou-se por greve dos servidores federais em uma luta histórica por melhorias nas condições de trabalho e salariais.

Na disciplina de *conteúdo específico*, o campo teve início no dia 8 de março de 2024. A turma, de quinto semestre, possuía quarenta e um estudantes e o professor que iniciou a

¹³ Esclarecemos que: 1) omitiu-se o nome da universidade com o objetivo de resguardar os docentes que participaram da pesquisa, visto que esse foi um dos acordos; 2) a seleção da universidade para observação das aulas se deu pelos seguintes motivos: a) é a primeira universidade do Pará; b) as demais universidades federais públicas dessa unidade federativa são oriundas dela. Portanto, ela exerce uma nucleação dentro do estado. Inclusive, os cursos de licenciatura em Geografia das outras universidades federais foram criados quando elas ainda eram *campi* da universidade selecionada. Obtive aceite do Termo de Anuência da universidade em que se fez as observações em 18/7/2023, conforme anexo II, e a aprovação do projeto de pesquisa pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (UFG) em 23/10/2023, conforme o anexo I. As observações das aulas iniciaram em 2/4/2024 e finalizaram em 4/11/2024. Nesse ínterim, aconteceu a greve dos servidores públicos federais. As turmas que observamos suas aulas ocorriam à noite, das 18h30 às 22h50.

disciplina não foi o mesmo que a concluiu. A greve dos servidores, que se entendeu até o início de agosto desse mesmo ano, possibilitou que um docente tomasse posse em concurso público e assumisse a disciplina. É importante destacar que esse novo docente cumpriu os acordos quanto à produção de dados para esta pesquisa, o qual havia sido firmado com o docente anterior. O professor em questão retomou a disciplina do início, apresentando um novo plano de curso. Embora fosse seu primeiro componente curricular na Geografia nessa universidade, ele já tinha quatorze anos de experiência em outra instituição de ensino superior, ministrando as disciplinas de Geografia agrária e de Geografia urbana. Certamente essa experiência possibilitou que ele empreendesse boa articulação entre o urbano e o agrário, sem reforçar dicotomias.

Nessa mesma turma, também foram observadas as aulas de *didática da Geografia*. Reitera-se que, nessa disciplina, passou-se por algumas dificuldades tanto para a aproximação prévia com o docente quanto pela troca de horários com outra professora, exigindo ajustes no planejamento das observações. No entanto, como essa mudança se deu apenas durante um mês, o prejuízo na produção de dados não foi considerável, visto que se deixou de observar apenas uma aula. Iniciaram-se as observações no dia 4 de abril de 2024 e as finalizaram-se em 22 de outubro desse mesmo ano.

Na disciplina de *epistemologia da Geografia* ocorreram doze encontros, sendo que dois deles foram reservados à verificação da aprendizagem por meio de provas escritas, dos quais não se participou. Já na observação de *conteúdo específico* previa-se e realizou-se quinze encontros, contabilizando desde aqueles para apresentação do plano de curso e as avaliações, dos quais observou-se onze, todos reservados para ensino e aprendizagem dos conteúdos. Por fim, na disciplina de *didática da Geografia*, observou-se nove aulas, conforme o Quadro 11.

Quadro 11 – Quantidade de aulas observadas, 2024.

Disciplina	Quantidade de aulas observadas/encontro*
Epistemologia da Geografia	8
Conteúdo específico da Geografia	11
Didática da Geografia	9
Total	28

Fonte: elaboração própria do autor (2024).

Nota: *Em cada encontro, em teoria, são cinco aulas. Por exemplo: 8 encontros x 5 = 40 aulas observadas.

Nas observações das aulas, nas três disciplinas, houve autorização para gravar, anotar e fotografar o quadro branco com as anotações do professor, tudo isso, estritamente, para fins de elaboração da pesquisa. As anotações se estruturaram entorno dos seguintes eixos: *o que*

ensinar, *como* ensinar, *para que* e *para quem* ensinar, seguindo, dessa maneira, as orientações teóricas discutidas na seção sobre método de ensino. Portanto, essas são as categorias que, *a priori*, orientaram a produção dos dados. Ao final dessas observações, cada professor concedeu uma entrevista, em que buscou-se compreender suas trajetórias acadêmicas e filiações teóricas; levou-se também alguns elementos observados em suas práticas para que eles analisassem e emitissem comentários. Essa técnica de pesquisa auxilia na compreensão dos métodos de ensino em momentos em que as observações não foram suficientes.

3.1 Dimensões do método de ensino na formação inicial de professores: o que ensinar?

O planejamento da disciplina oferece um norte para se compreender o que se ensina. Por isso, as análises dos planos de curso se fazem necessárias. Em *epistemologia da Geografia*, o plano de curso que se teve acesso e que orientou a prática do professor, trouxe apenas três elementos: objetivo, ementa e bibliografia básica. O docente enfatizou que o objetivo era “estabelecer uma análise histórica e epistemológica do desenvolvimento do pensamento geográfico, bem como da produção de seus principais conceitos e escolas paradigmáticas” (Professor A, 2024, s/p). Por seu turno, a ementa trouxe os seguintes temas/conteúdos:

1. O projeto de Modernidade e a ciência moderna.
2. Origens e pressupostos do pensamento geográfico.
3. A institucionalização e a sistematização da Geografia como ciência.
4. A Geografia clássica: entre o racionalismo e o empirismo.
5. A crítica ao pensamento clássico na Geografia.
6. Perspectivas contemporâneas dos estudos geográficos (Professor A, 2024, s/p).

É oferecida aos discentes uma extensa bibliografia básica, abordando os temas em diversas perspectivas teóricas. Destaca-se: quanto aos clássicos, Paul Vidal de La Blache (1954) e Frederich Ratzel (2011); autores que apresentam acentuada relevância contemporânea: Milton Santos (2000; 2001; 2004), Horácio Capel (1983), Ruy Moreira (1982; 2006; 2008), Massimo Quaini (2001; 2003), David Harvey (2000), Doreen Massey (2008); além de autores como Francisco Mendonça e Salete Kozel (2002), Carlos Robert de Moraes (2001) entre outros. Esses autores nortearam as aulas do professor, sem que houvesse a necessidade de os discentes se apropriarem deles por meio da leitura prévia. *Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea*, organizada por Francisco Mendonça e Salete Kozel (2002), foi obra indicada para leitura obrigatória dos estudantes.

Nas aulas, notou-se que o professor seguiu a ementa, a qual já é uma interpretação daquela que está no PPC (analisada na seção dois desta tese) até as escolas clássicas. O Quadro 12 traz uma interpretação acerca dos conteúdos ministrados, visto que o professor nem sempre demarcava, de maneira explícita, qual era o tema da aula.

Em conformidade, até certo ponto, com a ementa apresentada aos discentes, o professor começou as aulas construindo junto com eles a noção do que é ciência e seus passos para superar o senso comum e chegar à realidade científica. A ideia, nessas primeiras aulas, era compreender a ciência como uma visão de mundo: um mundo organizado, uma natureza organizada e, com isso, ir mostrando como a Geografia se insere em um contexto amplo em sua constituição enquanto ciência.

Quadro 12 – Temas efetivados nas aulas da disciplina História do Pensamento Geográfico, 2024.

Aula	Tema/conteúdo
2	O que é ciência e quais são seus passos para superar o senso comum e chegar à realidade científica. O início da sistematização da Geografia como ciência.
3	A ciência como uma visão de mundo: mundo organizado. A natureza organizada. O início da sistematização da Geografia como ciência.
4	Revisão sobre o conhecimento. Início da Geografia de Humboldt. (Pós-greve)
5	Retoma a última aula sobre Humboldt e inicia Ratzel <i>versus</i> Ritter.
6	Teorias do determinismo ambiental com base nos textos de Esdras Araujo Arraes e Lúcia Ricotta Pedras.
7	Inicialmente o professor fez uma espécie de revisão sobre a ciência, as teorias e seu rebatimento no mundo real, sempre buscando associar com a teoria ratzeliana. Depois retomou a teoria ratzeliana e em seguida começou a falar da teoria lablacheana.
9	A Geografia de Vidal de La Blache.
10	A Geografia de Vidal de La Blache. O texto base da aula foi o de La Blache: as características próprias da Geografia.

Fonte: Observações das aulas da disciplina História do Pensamento Geográfico 2024/1. Elaborado pelo autor (2025).

Em conversas com o docente, geralmente após a aula, ele disse que já fazia dez anos que não ministrava essa disciplina, embora sua formação seja nesse campo; e que sua aula tem muito de Ruy Moreira e Armando Corrêa, seus orientadores nas pós-graduações que cursou. Afirmou que preferiu não começar suas aulas pela Geografia, mas pela ciência, o que ocorreu em função da ascensão da extrema direita e de seu projeto que nega a ciência, de modo que é necessário construir, junto aos discentes, um sentido de verdade científica em contraposição ao negacionismo, uma vez que os estudantes ainda estão no primeiro semestre de curso.

Feita essa construção das bases da ciência, o professor trouxe os fundadores da ciência geográfica moderna, Humboldt e Ritter, sempre ressaltando e mostrando que eles estavam inseridos em um contexto e que a Geografia nascente não estava alheia a isso. Humboldt recebeu destaque nesse primeiro momento; por outro lado, Ritter apareceu em suas aulas em

um segundo momento, o qual é comparado a Ratzel e às suas teorias, para evidenciar as diferenças nas perspectivas de Geografia. Desse momento em diante, suas aulas têm como tema as teorias que sustentaram as produções de Ratzel e de La Blache e suas contribuições à Geografia.

O professor trabalhou até o tema *a Geografia clássica: entre o racionalismo e o empirismo*. Segundo ele, os conteúdos acerca da crítica ao pensamento clássico na Geografia e as perspectivas contemporâneas dos estudos geográficos, os estudantes estudarão nas outras disciplinas praticamente durante todo o curso. E que, portanto, seu objetivo era construir as bases clássicas da Geografia, isto é, a história do pensamento e a epistemologia dessa ciência. Assim afirmou na aula seis:

[...] Mas o que é que a gente vai fazer, além da escola clássica? Suponho que depois vai ser as escolas contemporâneas que vocês vão aprender e aí já vai ser experiência vivida. Uma análise para teóricas na área da cartografia e um bate-papo com a crítica na área das humanidades e também um bate-papo com a geografia sistêmica, na parte das físicas e ambientais. Então, isso aí vocês vão ver. Diferente da geografia clássica. Não tem mais (Professor A, aula 6, 2024).

Ainda quanto ao conteúdo a ser ensinado, sua disciplina apontou outra camada: textos e artigos para que os estudantes lessem para acompanhar suas aulas, sendo que alguns deles não constavam na bibliografia básica. Com isso, o professor disponibilizou cinco textos que contemplavam interpretações feitas sobre os clássicos da Geografia e outros traduzidos para o português desses pensadores clássicos, conforme o Quadro 13:

Quadro 13 – Textos indicados para leitura dos discentes na disciplina de epistemologia, 2024.

Autor (a)	Bibliografia
Esdras Araujo Arraes	ARRAES, Esdras Araujo. A apreensão sensível da natureza em Goethe e Humboldt. Paisagem e Ambiente , São Paulo, Brasil, n. 42, p. 11–22, 2018.
Lúcia Ricotta V. Pedras	PEDRAS, Lúcia Ricotta. A paisagem em Alexander von Humboldt: o modo descritivo dos quadros da natureza. Revista USP , São Paulo, Brasil, n. 46, p. 97–114, 2000.
Friedrich Ratzel	RATZEL, Friedrich. O solo, a sociedade e o Estado. Revista do Departamento de Geografia , São Paulo, Brasil, v. 2, p. 93–101, 2011.
Kárita de Fátima Araújo	ARAÚJO, Kárita de Fátima. Geografia Política de Friedrich Ratzel: o espaço vital e a elaboração de Estado. Anais do 2º CONGEO – Congresso Brasileiro de Geografia Política, Geopolítica e Gestão do Território. Natal, Rio Grande do Norte - 5 a 8 de outubro de 2016.
Paul Vidal de La Blache.	LA BLACHE, Paul Vidal. Princípios de Geografia humana . 2ª ed., São Paulo: Cosmos, 1954.
Total de obras:	5

Fonte: acompanhamento da disciplina História do Pensamento Geográfico, 2024/1. Elaborado pelo autor (2025).

A leitura desses textos era sempre indicada pelo professor na aula anterior à sua discussão. Contudo, há aqueles que serviram de base para os discentes para mais de uma aula,

a exemplo daqueles que trazem as contribuições de Humboldt e Ratzel. O docente acreditava que a leitura ajudaria na compreensão do conteúdo ministrado. Ainda sobre os textos, colocava-se questões para os futuros professores responderem no início de algumas aulas previamente combinadas. A participação dos estudantes era livre, de modo que ninguém era encarregado de explicá-los. Contudo, tal participação nunca foi efetiva, visto que os estudantes ainda estavam bem tímidos para se expressarem diante da turma.

Na disciplina de *conteúdo específico*, notou-se que a ementa definida pelo PPC foi praticamente cumprida, inclusive seguindo a ordem dos temas/conteúdos conforme a ementa do plano de curso:

1. A noção de cidade e de urbano na Geografia. 2. A formação das cidades na perspectiva histórico-geográfica. 3. Rede urbana e organização do espaço. 4. A cidade capitalista e sua organização interna: agentes, processos, valorização e conflitos urbanos. 5. A especificidade da urbanização no Brasil: (re)estruturação da rede urbana e dinâmicas intraurbanas. 6. O processo de urbanização na Amazônia: (re)definição da rede urbana e significado do urbano na fronteira econômica e tecnolológica (Professor B, 2024, p. 1).

A exceção em relação à ementa do PPC é a ausência do tema que abordaria os conhecimentos de Geografia urbana na sala de aula. Na entrevista, o docente fez questão de ressaltar que isso ocorreu em função de sua recém-chegada à universidade e, desse modo, não tinha relações consolidadas na nova cidade com os professores da educação básica, mas que pela Geografia de sua antiga instituição, sempre buscou pôr em prática o que era ensinado nos componentes curriculares que ministrou.

Retornando à ementa, nota-se que o professor a seguiu e que sua abordagem, assim como se observou em *epistemologia da Geografia*, também partiu do geral para o específico, isto é, construiu primeiro as bases do conceito de cidade e urbano enfatizando suas diferenciações, o processo histórico e situado da urbanização das sociedades, dos agentes e dos processos, ou seja, de uma dinâmica intraurbana, até chegar à urbanização na região amazônica e suas diversas facetas.

Os objetivos para essa disciplina estão fortemente amarrados aos tópicos da ementa, os quais são:

a) analisar as principais abordagens teórico-metodológicas na definição de cidade e urbano; b) reconhecer o desenvolvimento histórico das cidades e sua organização socioespacial; c) identificar o papel dos agentes, dos processos e das formas espaciais na organização interna da cidade capitalista; d) analisar o processo de urbanização da sociedade e do território a partir da experiência do Brasil e da Amazônia; e) discutir a urbanização e a urbanodiversidade na Amazônia (Professor B, 2024, p. 1).

Ficou manifesta em suas aulas a busca pela diferenciação na definição de urbano e de cidade em mais de uma abordagem teórico-metodológica, sendo esse o objetivo primeiro de seu curso. Na sequência, objetivou que os discentes desenvolvessem capacidades para o reconhecimento da cidade como um produto histórico e situado dentro de um modo de produção. Igualmente, não negligenciou o papel dos agentes, dos processos e da organização espacial da cidade.

Na tentativa de compreender o fenômeno urbano como um processo amplo e complexo, o docente trouxe à tona a discussão da urbanização da sociedade e do território com base na experiência brasileira e amazônica. E, por fim, calcado nas discussões de seu orientador de mestrado, o professor Saint-Clair Cordeiro da Trindade Júnior, o docente reservou suas energias para a compreensão do conceito de urbanodiversidade na Amazônia. Isto é, trata-se de uma corrente de interpretação que privilegia a Geografia regional. Para efetivar seu curso, o professor se utilizou de alguns autores, os quais foram centrais: Sandra Lencioni, Maria Encarnação Beltrão Sposito, Milton Santos, Roberto Lobato Corrêa, Saint-Clair Cordeiro da Trindade Júnior entre outros.¹⁴

Embora o professor não se desvie da ementa da disciplina, a interpretação que fez dela é particularmente interessante. Os temas observados recebem detalhamento e, até mesmo, um novo sentido. No ementário, não se observava um destaque no que se referia à urbanização brasileira, nem ao papel das cidades médias e pequenas; porém, esses temas ganharam relevo nas suas aulas. De modo semelhante, não se destacava na ementa a relação entre urbano e agrário, mas nas aulas isso se tornou conteúdo de debate e de ensino. Isso, certamente, é coerente com a trajetória acadêmica do docente, que tem forte ligação com os estudos agrários e de cidades médias e pequenas na realidade amazônica, e é vinculado ao grupo de estudo e pesquisa liderado pelo professor Saint-Clair Cordeiro Trindade Júnior. Isso evidencia a tese de que são as bases teóricas e filosóficas, isto é, suas concepções de métodos filosóficos e científicos, que orientam o recorte e a interpretação daquilo que é ensinado.

Por sua vez, a disciplina de *didática da Geografia* operou uma forte mudança quanto ao que está no PPC e o que ocorreu na prática. O foco, que deveria ser nos métodos didáticos e pedagógicos, em articulação com a didática da Geografia, é deslocado para as identidades e as experiências dos sujeitos. Há uma base crítica dos conteúdos ensinados na disciplina, situando essa crítica, em sua maioria, dentro da corrente de pensamento pós-estruturalista, fenomenológica, na qual se pôs ênfase nas experiências dos sujeitos, nas suas identidades,

¹⁴ O docente se apoiou nas contribuições desses autores de modo amplo, isto é, não se restringiu somente a uma obra específica, por isso, não se datou.

realidades e no espaço vivido. Excetuando a primeira aula, em que as contribuições de Yves Lacoste receberam centralidade, e parte da segunda, em que as contribuições de Helena Copetti Callai poderiam jogar luz acerca da educação geográfica por um viés da Geografia calcada em Milton Santos, os textos das demais aulas enfatizaram as relações de poder, as identidades e opressões dos sujeitos e grupos sociais.

A segunda aula também trouxe um texto de Nelson Rego e Roselane Costella (2019), com o objetivo de mostrar que a educação geográfica é ampla enquanto o ensino pode levar ao reducionismo, pois esse último, segundo os autores, passa por um apagamento das experiências dos sujeitos. É nesse contexto em que há, pelos autores e pelo professor da disciplina, uma defesa da educação geográfica, por isso, seu plano de curso propôs uma série de aprendizagens e educações que consideram as experiências e os espaços vividos. Cita-se, nesse sentido: a) caminhos para transformar a educação: interseccionalidade; b) ecologia e justiça climática; c) educação inclusiva; d) o ensino de Geografia e Arte; e) educação para além do capital; f) ensino de geografias negras; g) colonialidade do Brasil. Entre os autores privilegiados no seu plano de curso, para além dos já citados, destacam-se: Patrícia Collins, Sirma Bilge (2021), Franz Fanon (2021), Bell Hooks (2021), Pierre Charbonnier (2021) entre outros.

Por isso, há um distanciamento entre o planejado e o executado. A relação dos temas e conteúdos que deveriam ser ensinados na disciplina é extensa, como pontuou o docente em seu plano de curso, já no primeiro dia de aula, o qual, no entanto, não foi cumprido. Daquilo que se cumpriu, destaca-se o tema de interseccionalidade, pois esse foi um dos poucos em que o professor efetivou uma compreensão do conceito em que era ele o responsável pela exposição e construção da compreensão conceitual. Acredita-se que isso se deu em função de que a interseccionalidade permitiria tangenciar outros temas de seu interesse, tais como: gêneros, raça, salário, desigualdade, machismo, ecologia etc. Depois dessa aula, iniciaram-se os seminários, em que foram os discentes os responsáveis por pensar os temas e conteúdos e expor para os demais da turma.

A disciplina também reservou tempo para a elaboração de planos de aulas pelos discentes, porém, não houve textos-base para subsidiar os conhecimentos dos estudantes sobre como se elabora um plano e quais são os elementos de uma aula. Sentiu-se falta, nesse momento, dos estudos de pesquisadores como José Carlos Libâneo e de Lana Cavalcanti, essa última, por apresentar contribuições significativas quanto à importância de se pensar um percurso didático para uma aula; já no primeiro caso, o livro *Didática* ofereceria dimensões do

método de ensino e sobre como articular os objetivos-conteúdos-métodos. O Quadro 14 apresenta o que foi efetivado.

Quadro 14 – Temas e conteúdos efetivados em Métodos e Técnicas em Ensino de Geografia, UFPA, 2024.

Aula	Tema/conteúdo
1	1. Apresentação. 2. O ensino de Geografia em Lacoste.
2	A diferença entre educação geográfica e ensino de Geografia.
3	Elaboração de plano de aula.
4	Dinâmicas que expressam que a comunicação é a mediação do ensino e de que o conteúdo não é a centralidade da aula.
5	---
6	Caminhos para transformar a educação: interseccionalidade.
7	Correções e orientações sobre o plano de aula.
8	Seminários: ecologia e justiça climática (grupo 1).
9	Seminários: educação inclusiva (grupo 3); o ensino de Geografia e Arte (grupo 4).
10	Seminários: educação para além do capital (grupo 2); ensino de geografias negras (grupo 5); colonialidade do Brasil (grupo 6).

Fonte: acompanhamento da disciplina Técnicas e Métodos em Ensino de geografia, 2024/1. Elaboração própria (2025).

Notou-se que o docente lançou mão de dinâmicas (brincadeiras) que expressavam que a comunicação é a mediação do ensino e que o conteúdo não é o ponto central de uma aula, conforme se observa no Quadro 14. Isso ocorreu diante do pedido de alteração da data de apresentação dos planos de aula pelos discentes. Como isso aconteceu somente minutos antes do horário da aula, não houve tempo para planejamento. Isso evidenciou a dificuldade de execução daquilo que havia sido planejado, abrindo margens para o improviso.

Diante disso, infere-se que os temas e conteúdos distanciam-se de forma significativa daqueles que são previstos na ementa da disciplina, conforme se discutiu na seção dois. Esse documento destacava temas mais condizentes com os métodos de ensino, tais como: a) a relação objetivo-conteúdo-método no ensino de Geografia; b) os métodos tradicionais e o ensino de Geografia; c) os métodos ativos aplicados à Geografia escolar; d) o método dialético na didática; e) o método Paulo Freire e o ensino de Geografia para jovens e adultos; f) técnicas aplicadas ao ensino de Geografia, entre outros.

Isso coaduna-se com a argumentação de que são as visões de mundo e as bases filosóficas do docente que direcionam a seleção e os recortes dos temas e dos conteúdos que serão privilegiados em sua prática. São essas dimensões que influenciarão toda a abordagem desses temas. Os dados apresentados nesta subseção possibilitam afirmar que essas visões de mundo e bases filosóficas dos docentes têm mais preponderância do que os próprios documentos curriculares orientadores do curso. Embora seja comum e até necessária a interpretação desses documentos para a elaboração das aulas, nota-se que no caso do

professor de *didática da Geografia*, houve um certo distanciamento da ementa observada no PPC, restando apenas elementos que abordassem a produção de um plano de aula.

Com isso, afirma-se que houve uma desarticulação em relação ao que previa o documento curricular, que orientava ao ensino dos temas que enfatizariam os diversos métodos de ensino nas diferentes bases filosóficas. Em contrapartida, pôs-se a centralidade nas identidades e vivências dos sujeitos e, em última instância, houve a relativização das formas de conhecimentos em que o científico é somente uma entre as demais. Não há dúvidas de que essa maneira de selecionar os conteúdos e o método de ensino utilizado para efetivá-los está ancorado nos métodos filosóficos. Por isso afirma-se que o que se ensina é, em primeira instância, uma questão de método filosófico.

Articulando o que se ensinou na prática com o que se observou no PPC e se discutiu na seção dois, afirma-se que, em *epistemologia da Geografia*, embora a ementa não seja cumprida em sua integralidade, há uma ampliação das possibilidades da aprendizagem sem desconfigurar a disciplina. Assevera-se isso porque o docente partiu da concepção de saberes e conhecimentos empíricos aos conhecimentos científicos, dentro dos quais, situou a ciência geográfica. Do mesmo modo, para além de como se estruturaram as escolas clássicas, há um cuidado em se trabalhar como os conceitos e teorias, imbricados em um contexto histórico-geográfico, moldaram essas escolas.

No caso da disciplina de *conteúdo específico*, também há uma forte aproximação entre aquilo que os documentos curriculares previam e o que foi efetivamente praticado. Porém, dentro da autonomia docente, o professor faz uma interpretação da ementa, aproximando-a das correntes de pensamento geográfico às quais se filia, a saber, geografia regional e a de base marxista. Portanto, sem se distanciar do previsto, ainda há uma ampliação do currículo na prática, especialmente quando é proposta a relação entre urbanização e agrário, o que foi uma marca dessa disciplina. Por fim, em *didática da Geografia*, há uma forte alteração de rota daquilo que se observava nos documentos curriculares para o que se constatou na prática. Assim, deixaram-se os métodos de ensino de lado e enfatizaram-se os debates sobre as identidades e as experiências dos sujeitos. Portanto, nota-se uma redução do currículo, não por conta dos temas abordados, mas pelo distanciamento dos propósitos dessa disciplina.

3.2 Dimensões do método de ensino na formação inicial de professores: como ensinar?

O como ensinar diz respeito às metodologias, às técnicas e ao conteúdo da abordagem. Isso significa dizer que a técnica não é desprovida de concepções que orientem a prática. Pelo

contrário, o que sustenta a metodologia é o conjunto de teorias e conhecimentos que estão a serviço do desenvolvimento ou não das capacidades cognitivas dos sujeitos. Se *o como ensinar* tem uma dimensão problematizadora, com o objetivo de colocar os sujeitos em atividade de pensamento, estar-se-á diante de possibilidades de desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Tendo isso em mente, analisou-se *o como se ensina* dos três professores que participaram desta pesquisa. Acredita-se que seja necessário fazer um recorte na análise das aulas para a estruturação do método de ensino, visto que se tem um material vasto.

No caso do docente de *epistemologia da Geografia*, notou-se que ele não alterou, de maneira significativa, seu método conforme a mudança do conteúdo. Por isso, selecionaram-se três temas para aprofundamento, que dão conta do movimento que ele fez na disciplina: as contribuições de Alexander von Humboldt (1769–1859), como sendo uma importante fonte na sistematização da Geografia; as contribuições de Friedrich Ratzel (1844–1904) e de Paul Vidal de La Blache (1845–1918). A escolha também considerou que, por meio desses autores e de suas teorias, estava-se trabalhando a construção dos conceitos geográficos: paisagem, em Humboldt; território, em Ratzel; região e lugar, em La Blache. Porém, destaca-se que não se pretende detalhar esses três temas, os quais foram ministrados em cinco aulas. A ênfase será somente em algumas dimensões que ajudam na compreensão de como o professor A ensina.

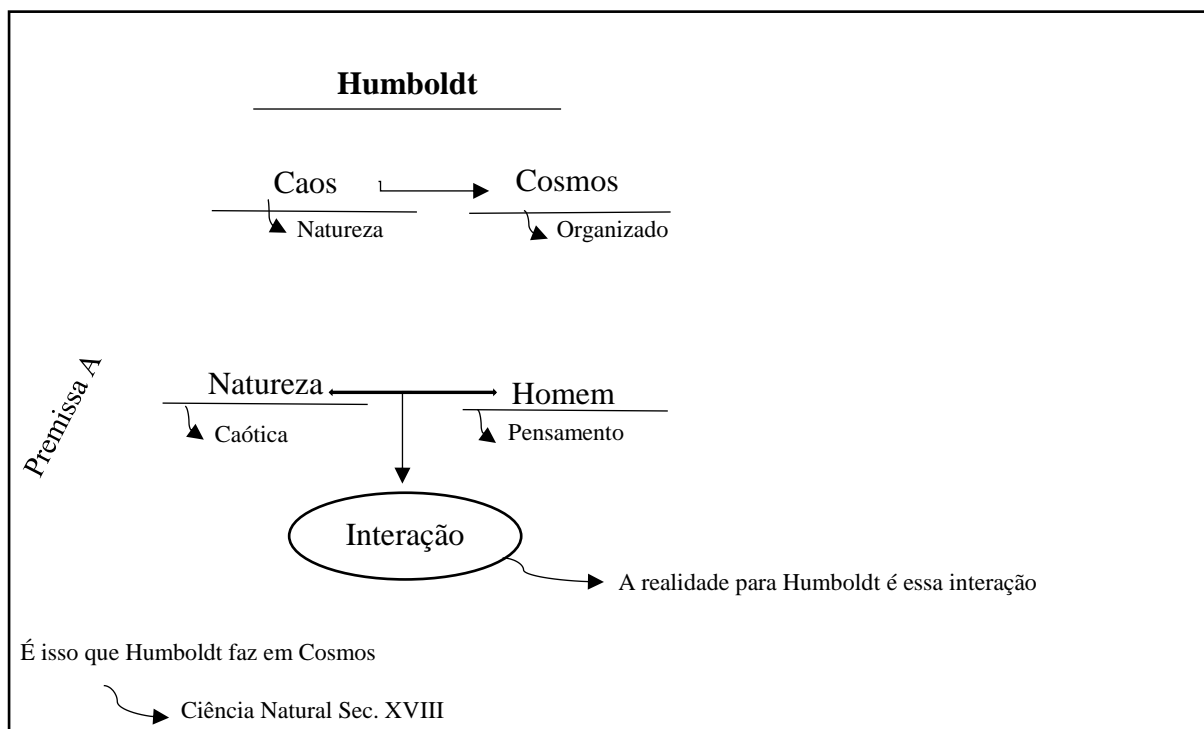
Na aula quatro, o professor A abordou as contribuições de Humboldt, partindo do projeto de ciência moderna, o qual foi anteriormente ensinado. Contudo, para além do método científico, tem-se outros dois objetivos nessa abordagem: a construção do método científico na perspectiva da Geografia e o conceito de paisagem, que perpassam a obra humboldtiana, sem omitir as influências filosóficas desse naturalista/geógrafo, a exemplo do romantismo. No que diz respeito a isso, o docente demarcou que

[...] o *romantismo* é um movimento do conhecimento, é um movimento da Filosofia, é um movimento da Arte, é um movimento da Literatura. E o que que isso interessa para nós? Interessa porque Humboldt, no interior desse movimento, cuja premissa, sem dúvida, é a valorização das formas originais e primeiras, Humboldt vai atrás desses ambientes, da forma como eles estão, quando a natureza os fez. E por que que tem que viajar da Europa para ver isso? O que é a Europa no final do século XVIII? É a Revolução Industrial [...]. É o retorno a este passado, a palavra que o povo sempre fala de Mosqueiro [uma ilha praiana de Belém], *bucólico* [...]. E é isso que Humboldt vai tentar construir. Essas *paisagens originais*, como elas funcionavam antes da chegada do industrialismo, como elas funcionavam antes da chegada da revolução industrial. [...] *E, por isso, Humboldt propõe uma natureza capaz de ser repensada e representada pelos homens. O que Humboldt quer? Que os homens compreendam o papel da natureza no seu desenvolvimento. E não apenas usem a natureza como um objeto* (Professor A, aula 4, 2024, grifo nosso).

Nota-se que o professor inseriu as contribuições de Humboldt dentro de um movimento amplo: o romantismo. Igualmente, explicou de maneira simples, buscando conexões com o mundo dos discentes, o que esse movimento significou, assim como onde ele nasceu e a que se opunha. Transpareceu em sua explicação uma crítica à sociedade industrial que estava se estruturando na Europa da época, evidenciando as fortes desigualdades e a miséria da classe trabalhadora sob domínio da burguesia em ascensão. Também enfatizou que as contribuições de Humboldt, ancoradas no romantismo, não deixavam de ser científicas, fazendo uma comparação entre desejo e fato. O docente afirmou que em ciência não tem desejo, tem fato, pois ela é factual. E nisso Humboldt demonstrou, em seus escritos, a interação entre homem e natureza por meio do conceito de paisagem (paisagens naturais e seu funcionamento).

Feita essa longa revisão pelo professor, assim como já realizada anteriormente em outros conteúdos, ele escreveu no quadro branco, no alto do lado esquerdo, o termo principal do conteúdo “Humboldt” e logo abaixo traçou uma linha horizontal e iniciou a construção de um sistema conceitual, conforme a Figura 07.

Figura 07 – Sistema conceitual sobre as contribuições de Humboldt, História do Pensamento, 2024.



Fonte: elaboração própria com base nos sistemas conceituais e anotações do professor A, aula 4, 2024/1.

Compreende-se isso como a sistematização do conteúdo. Por meio desse sistema conceitual, o docente dialogou no sentido de desenvolver, junto aos discentes, a seguinte linha

de raciocínio: para Humboldt, a natureza se apresenta como caos, no entanto, ela pode ser organizada por meio do pensamento (cosmos). Portanto, a natureza seria caótica e o homem a organizaria por meio do pensamento. Entre homem e natureza há uma relação de interação, o que se configura como a realidade para Humboldt.

Para além desse sistema conceitual, do outro lado do quadro branco, o professor A anotou alguns pontos que julgou importantes, enquanto desenhava e explicava a matéria: *o homem tem a capacidade de disciplinar a natureza a seu favor; disciplinar a natureza hostil. É isso que Humboldt está vendo, a relação entre homem e natureza é de interação; a ciência é a posteriori*. Esses pontos ajudam na compreensão do conteúdo, visto que não caberiam no sistema conceitual que ele estava construindo. No seu método de ensino, isso não havia aparecido. Os pontos e os termos estavam sempre dentro dos sistemas conceituais.

Nota-se que essa abordagem dada pelo professor A está condizente com aquilo que Capel (1983, p. 33, tradução nossa, grifo do autor), abordou sobre Humboldt. Para ele

[...] a pesquisa científica, que une observação e experimentação, permite-nos despir a filosofia da natureza de suas formas vagas e poéticas, confirmando simultaneamente a intuição inicial de ‘unidade na diversidade dos fenômenos, harmonia entre as coisas criadas’, que diferem ‘em sua forma, em sua própria constituição e nas forças que as animam’. De fato, o resultado mais importante do estudo racional da natureza é ‘discernir unidade e harmonia nessa imensa acumulação de coisas e forças e, ao fazê-lo, chegar a compreender a existência do Todo, animado por um sopro de vida’. É essa concepção da natureza como um todo que permite a Humboldt afirmar que ‘as forças inerentes à matéria, e aquelas que governam o mundo moral, exercem sua ação sob o domínio de uma necessidade primordial, segundo movimentos que são periodicamente renovados. Essa renovação periódica no desenvolvimento progressivo de formas, fenômenos e eventos constitui a *natureza*, que obedece a um primeiro impulso dado’.

Para finalizar uma espécie de síntese, o professor A pergunta: “o que nós precisamos compreender de Humboldt hoje?”, questão que ele mesmo responde: Humboldt e outros estão inaugurando, na Alemanha, o romantismo, que é a valorização das coisas como elas são, as formas originais e primeiras. É a volta ao passado da natureza, visto que na Europa já está acontecendo a Revolução Industrial. Humboldt buscou, então, a natureza não afetada por essa revolução, evidenciando a interação entre o homem e a natureza.

O projeto de Geografia de Ratzel e sua relação com o racionalismo também foram analisados. Contudo, na aula cinco, antes de se adentrar nesse tema, o docente fez uma revisão/contextualização para conectar o que será estudado com o conteúdo da aula anterior e com o projeto de ciência, compreendendo-o como um processo histórico. Nesse sentido, assegurou que os físicos e os matemáticos pensaram os grandes sistemas acerca do universo.

“É esse esforço que os físicos fizeram lá pelo século XVI e XVII. Os físicos, os matemáticos. Porque qualquer representação que se tinha era a representação da igreja. O século XVIII já não é mais esse campo. Isso já está resolvido” (Professor A, aula 5, 2024). Nota-se que há sempre a preocupação de situar o pensamento dos autores da Geografia dentro do projeto de ciência e do contexto da época em que eles viveram.

Em outras palavras, a ciência moderna começou a se interessar pelos problemas específicos. É nesse contexto que é problematizado o papel da Geografia dentro desse projeto de ciência, pois

[...] a transição para o século XIX, nós já estamos falando das ciências que vão cuidar dos fenômenos específicos, ou seja, não é mais a galáxia, o universo, as estrelas, não é mais o planeta inteiro, mas vão ser os fenômenos específicos. As plantas, os animais, e aí a botânica, a zoologia, os climas específicos e suas formas derivantes, não é a primatologia, é a ecologia que vai tratar disso inicialmente. *E a geografia está aí nesse meio, ela já não vai tratar do arranjo maior, ela não vai pensar a galáxia.* Só que, se a planta já está sendo cuidada pela botânica, se os animais já estão sendo cuidados pela zoologia, se a ecologia já está cuidando dos elementos constantes, cabe o que a Geografia? *A Geografia vai cuidar, sem dúvida nenhuma, da grande arrumação.* É assim que ela é pensada. Ela tem que arrumar. Uma coisa é eu saber o que é, outra coisa é eu organizar isso, para dar uma imagem minimamente organizada da coisa. Então, aí nós já temos uma ideia maior do que significa a Geografia. *A ideia maior da Geografia é uma ciência da organização. Essa é a primeira grande ideia que eu vou trazer hoje.* A ciência da organização, ela quer pensar a organização. Por quê? Porque, em si, e aí o tratado dos filósofos já diz isso, a natureza é caótica, o mundo é caótico, e se a natureza é caótica e o mundo é caótico, eu tenho que encontrar, no meio desse caos, o fio ordenador. Bom, aqui está a Geografia, tentando encontrar esse fio ordenador (Professor A, aula 5, 2024, grifo nosso).

Além de situar a Geografia dentro desse contexto, o professor A trouxe outra dimensão importante em sua fala: “as teorias somos nós que produzimos, é a razão que produz”. Isso já aponta para a ideia de racionalidade e de objetividade, sinalizando para a virada que aconteceu no século XIX, isto é, uma virada para a razão. É nesse momento que ele pôs em prática, na aula cinco, a produção dos sistemas conceituais, os quais marcaram seu método de ensino. Ao tratar de racionalismo, anotou no alto do lado esquerdo do quadro branco essa palavra e iniciou, depois de contextualizar, o seu sistema conceitual, enfatizando a diferença entre racionalismo e romantismo.

Já no momento de sistematização do conteúdo acerca de Ratzel, ressaltou o papel da objetividade com que a ciência começava a ser pensada. Isso aconteceu no seio da consolidação da Revolução Industrial, em que a natureza era vista como recurso. Isso é, a ciência é utilitária, interessa somente se tiver um valor, uma utilidade, portanto, interessa o fato. Por isso, afirmou-se que isso foi a consolidação do projeto de ciência positivista. Nota-se

que há um cuidado para que os discentes compreendessem essa roupagem da ciência. E, para isso, há a comparação entre dois geógrafos da época. No que diz respeito a isso, afirmou-se que

[...] os cientistas mudaram. Todos os mais novos têm essa ideia? Não, não é isso. O que mudou foi a sociedade. Se os países estão correndo atrás das suas próprias revoluções industriais, tecnológicas, todos eles estão atrás de recurso. E não dá para perder tempo, porque é uma disputa global por recursos. Todos estão atrás de recursos. Vamos perder tempo cantando a natureza? Vamos perder tempo sabendo [sobre a natureza]. E, portanto, a *Geografia assume uma outra forma, não é mais a descrição do mundo natural, mas é, no meio dessa descrição do mundo natural, o mapeamento das grandes áreas e seus recursos*. É uma floresta? É. Qual madeira nobre tem nela? É um vale? É. Que espécies eu tenho nesse vale? Esse é o mapeamento. Essa é a grande diferença entre o passado e o presente. E aqui você vai ter a grande disputa entre Friedrich Ratzel e Carl Ritter. [Esse último] ainda quer pensar uma natureza como um movimento próximo do mundo, como um movimento da própria natureza, como uma existência única [...] (Professor A, aula 5, 2024, grifo nosso).

Há um certo aprofundamento na diferenciação entre Ratzel e Ritter, em que o docente elaborou um complexo sistema conceitual que enfatizava o modo de pensar de cada um deles, assim como as correntes de pensamento que estão por trás de suas teorias. Por exemplo, em Ratzel são a razão, a racionalidade e, portanto, a objetividade que têm predomínio, enquanto em Ritter, a Geografia e a natureza são pensadas de forma holística.

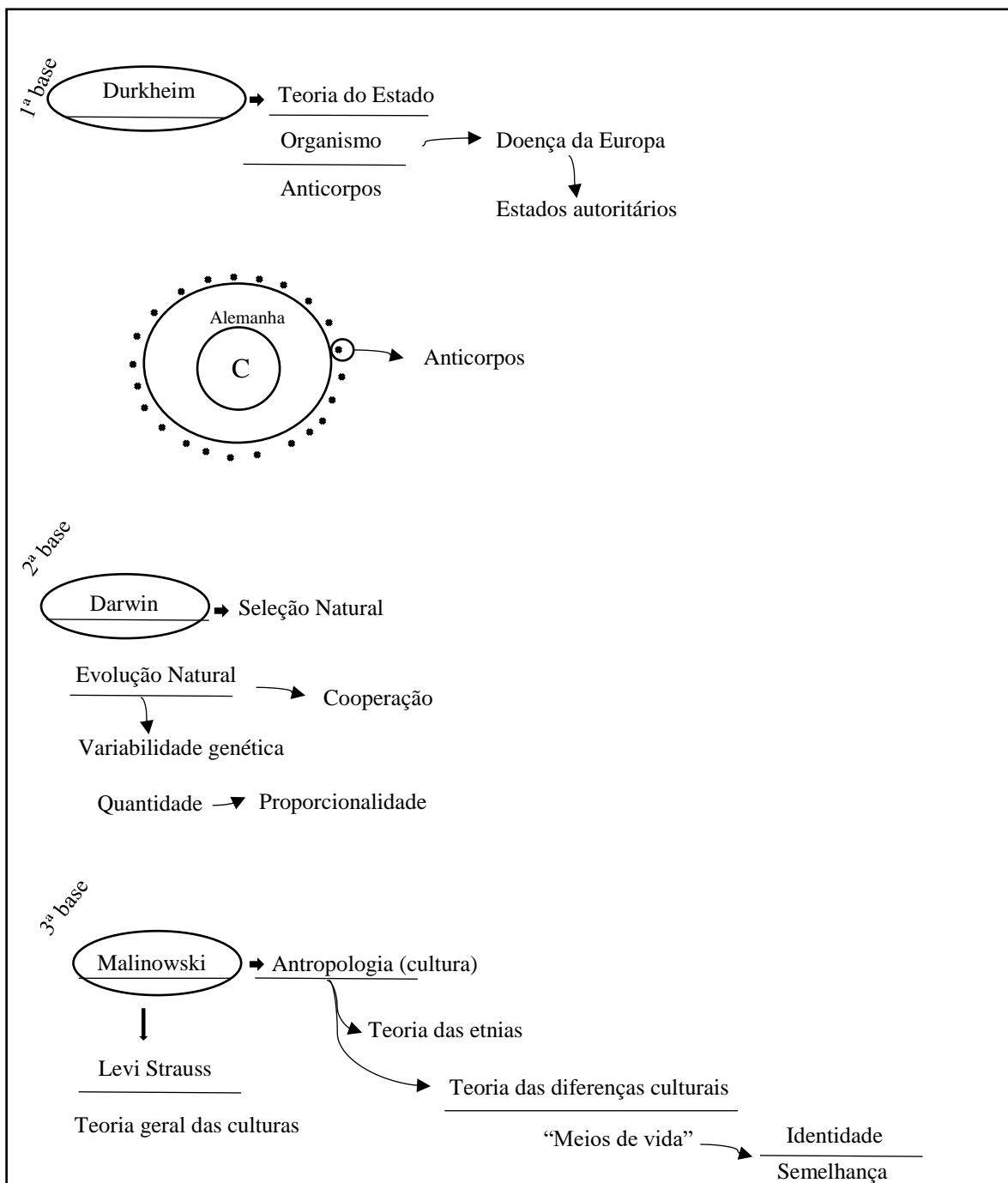
Destaca-se que Capel (1983) afirmou que Ratzel se aproximou e se distanciou em alguns da obra de Ritter. Nesse sentido,

[...] Ratzel critica, sobretudo, Ritter por não ter fornecido à geografia um método para o estudo dos problemas humanos: “Ritter, que deu um impulso notável a este estudo [da antropogeografia], pecou apenas por uma coisa, mas por uma muito importante: praticamente não indicou como estudar os problemas humanos” [...]. Ratzel adota uma postura crítica e utiliza expressões que nos introduzem a um de seus conceitos fundamentais, que não se origina com Ritter, mas está relacionado à sua formação em zoologia, à sua assimilação da revolução evolucionária e à influência das ideias ecológicas de Haeckel: estamos nos referindo ao conceito de biogeografia universal. Outras contribuições de Ratzel estão relacionadas à sua formação etnográfica e à sua preocupação com os problemas da migração e da difusão: esta é provavelmente a contribuição fundamental de sua Antropogeografia. Em terceiro lugar, Ratzel desenvolve, com base em todos esses elementos, novos conceitos que tiveram grande influência subsequente, como ‘ecumene’ ou ‘espaço vital’ (*Ibidem*, p. 281, tradução nossa).

Destaca-se a preocupação do docente em explicitar as bases dos teóricos clássicos da Geografia. Assim como fez para Ratzel, fez uma reflexão de quais são as bases teóricas de La Blache. Então, seguindo seu método de ensino, anotou o título da aula “As bases teóricas de

La Blache” no quadro branco. A partir daí foi dialogando e construindo o sistema conceitual sobre o tema, conforme evidencia a Figura 08.

Figura 08 – As bases teóricas de La Blache para construção de sua teoria, 2024.



Fonte: elaboração própria com base nos sistemas conceituações e anotações do professor A, aula 7, 2024/1.

A primeira base teórica de La Blache, assim como a de Ratzel, é Émile Durkheim. Sua teoria do Estado se baseia nos organismos, que adoecem; logo, o Estado também. Por esse raciocínio, a doença da Europa chamava-se “Estados autoritários”, ou seja, a Alemanha. Para

a proteção dos organismos são necessários anticorpos. O professor A elaborou, dentro do sistema conceitual, o desenho de uma célula adocida, com o nome Alemanha em seu interior, e, ao redor dela, os anticorpos que fazem uma espécie de bloqueio do Estado autoritário.

A segunda base teórica lablacheana, que também o é para Ratzel, é Charles Darwin e sua teoria da seleção natural das espécies. O que é destacado por La Blache é a evolução natural acontecendo por meio de mecanismos de cooperação e de variabilidade genética entre as espécies. Então, no lugar do mais forte e adaptável que sobrevive, como entendia Ratzel, compreendeu-se que, se as espécies cooperarem e forem diversas, as chances de sobrevivência aumentam.

Já a terceira base teórica de La Blache é, sobretudo, Bronisław Malinowski. É por meio desse antropólogo que será inserida uma dimensão fundamental na teoria lablacheana: a cultura, a qual é trazida da Antropologia. A partir da cultura, tem-se uma teoria das etnias e das diferenças culturais pautadas no “modo de vida”, contribuindo para identificar as identidades e semelhanças entre os grupos sociais. Assim, La Blache construiu seu aporte teórico.

A influência das ciências naturais e biológicas, assim como enfatizou o professor A, foi uma marca da Geografia da época. Nesse sentido,

[...] Na geografia humana, o impacto do naturalismo positivista reflete-se na utilização de conceitos das ciências naturais, como função, e no uso extensivo de analogias orgânicas de base biológica. Regiões e territórios são considerados como indivíduos humanos que se ‘agregam como células vivas num organismo que é a pátria’, como escreveu Vidal de La Blache em 1888; por esta razão, cada país, por sua vez, aparece ‘constituído como um ser organizado em que cada membro tem a sua própria função [...] que contribui para a vida do todo’ (Capel, 1983, p. 295, tradução nossa).

Para além dessa base biológica e naturalista, percebe-se que o professor A quis mostrar, embora não verbalizasse, que a teoria lablacheana tem forte relação com a Geopolítica e com a Geografia política, desenvolvendo um pensamento junto aos discentes desde o contexto em que nasceu a teoria de La Blache e quais eram as bases de outras ciências que subsidiaram a Geografia pensada por ele.

O professor da disciplina de *conteúdo específico* também mobilizou a construção de conceitos científicos no seu método de ensino. Contudo, enquanto o professor A construiu os raciocínios, materializando-os em sistemas conceituais, auxiliando os discentes com maior clareza e entendimento do conteúdo, o professor B enfatizou o diálogo, sobretudo por meio da

contextualização histórica e de perguntas retóricas para desenvolver o pensamento dos estudantes por meio dos conteúdos.

Observaram-se onze aulas da disciplina de *conteúdo específico*, conforme o Quadro 12. Destas, selecionou-se apenas duas por meio das quais acredita-se que seja possível reconstituir e analisar o método de ensino do professor B. Escolheu-se “*a urbanização brasileira*” (aula seis) e “*metrópole e metropolização*” (aula sete). As motivações para isso foram: 1) a possibilidade de maior articulação entre o teórico e o empírico, ou seja, é possível utilizar os conceitos apreendidos das aulas anteriores, tais como o de cidade, de urbano e de redes urbanas, com articulação às realidades dos estudantes; 2) o conteúdo de metrópole é muito concreto à realidade dos discentes, pois estes desenvolvem suas práticas espaciais em uma metrópole, ao passo que agora terão a oportunidade de compreender a metrópole enquanto conceito, que certamente, como lembram Young (2013) e Charlot (2009), não é a mesma metrópole em que eles desenvolvem suas experiências cotidianas.

O método de ensino desse docente se inicia por uma espécie de revisão/contextualização dos temas das aulas anteriores, sobretudo, da última. Nesse sentido, afirmou que passará do teórico abstrato para o teórico concreto, pois

[...] a ideia é que agora a gente saia desse âmbito teórico abstrato para um âmbito teórico concreto a partir da realidade brasileira e depois das realidades da Amazônia. Já discutimos o que é a cidade e o urbano, discutimos os processos espaciais, discutimos os produtos do espaço e agora vamos discutir o processo de urbanização considerando a realidade brasileira e, finalizando, nós vamos discutir a urbanização da Amazônia e, por fim, a diferenciação das realidades brasileiras (Professor B, 2024).

Uma vez demarcada essa lógica de pensamento, contextualiza-se o que seria a urbanização brasileira, questão que tem a ver com o aumento do número de cidades e da população vivendo nelas. Contudo, é preciso compreendê-la para além disso. É necessário entendê-la como um modo de vida, como valores que penetram o tecido social. Portanto, se refere à gestão do território, “ou seja, a gestão do território hoje, ela é completamente urbana. Muitas vezes, os grandes centros de definição da política e da economia brasileira são, na verdade, somente nas grandes metrópoles” (Professor B, 2024). Esse modo de vida extravasa para além da cidade, atingindo o campo e, por isso, penetra praticamente todo o tecido social.

Pontua-se que o professor B nem sempre se utilizava do quadro branco para anotações ou produção de sistemas conceituais, pois preferia seus fichamentos, que lhe serviam como uma espécie de guia, os quais eram projetados no *datashow*. Isso não era lido em voz alta, era

somente uma maneira de organizar suas ideias, as quais contribuem e orientam os encadeamentos das discussões e, dessa maneira, estruturam sua aula.

Observou-se que o professor B teve apreço por trabalhar as teses defendidas pelos pensadores que sustentaram suas concepções. É nessa direção que é afirmado que Milton Santos apresentou a tese de que não haveria mais o rural no Brasil, visto que a partir de 1950, emergiu um processo de urbanização, em nível nacional, que implicou no crescimento das cidades e do número de habitantes no espaço urbano e que o modelo agrícola, com ênfase no aumento de densidade técnica, penetrou o campo, mudando seu conteúdo. Pois o campo, a partir disso, passou a se apresentar industrializado, com relações de trabalho assalariadas e o modo de vida camponês passou para o segundo plano. Tem-se, então, aquilo que Milton Santos denominou de cidades do campo. Para a construção dessa linha de raciocínio, questionou-se:

[...] o que são cidades do campo? São cidades que vão ser construídas, ou vão ser refuncionalizadas, em função das dinâmicas do campo. Mas que dinâmicas do campo são essas? São dinâmicas do campo moderno, integrada na economia globalizada, que é isso que também a Denise Elias vai depois estudar, indicando que são cidades do agronegócio [...]. Seriam exatamente aquelas cidades que seriam construídas, ou vão ser reformuladas, a partir das dinâmicas de uma agricultura, que ela chamava de agricultura globalizada [...]. O que significa uma agricultura globalizada? É exatamente aquela agricultura altamente tecnificada, atravessada por todos os saberes científicos, altamente conectada com os fluxos globais (Professor B, 2024).

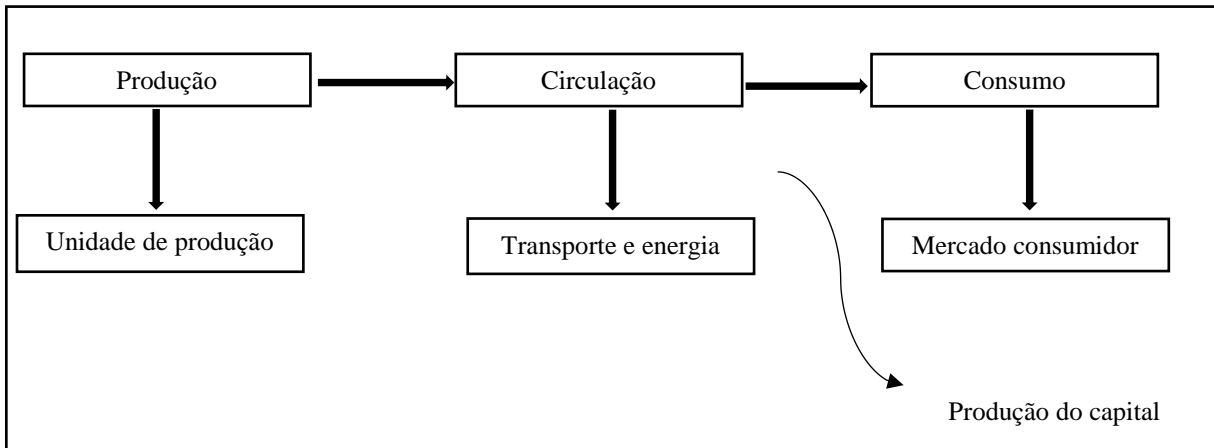
Nota-se que a construção dos conceitos é uma marca do método de ensino do professor B. Afirma-se isso mediante o desenvolvimento de uma linha de raciocínio por meio de perguntas, as quais, muitas vezes, ele mesmo responde, e que ao final resultam na elaboração de um conceito, a exemplo do fragmento citado. Assim, elaborou-se o conceito de cidades do campo e cidades do agronegócio. Observou-se que, para isso, é construída toda uma teia de conexões.

Além de explicar a tese de Milton Santos, o docente fez questão de colocá-la dentro de um processo, em uma escala, no caso, a nacional, o que foi feito com o intuito de dizer que quando se pensa ou se pesquisa escalas maiores (regional e local), o rural ainda está presente. O que esse teórico quer dizer é que “no Brasil haveria uma tendência à uma urbanização do território como um todo” (Professor B, 2024).

É importante que se compreenda isso como um processo amplo, que envolve fortemente a industrialização, pensada para além da unidade fabril, como um modelo de sociedade que se apresenta, dialeticamente, em três momentos: produção, circulação e

consumo. “A industrialização não tem a ver apenas com a construção da unidade fabril em determinado local. O próprio Marx, na *Introdução à Crítica da Economia Política*, chama a atenção para entendermos que é uma articulação dialética entre os momentos da acumulação do capital” (*Idem*). Para que isso ficasse mais claro, o docente sistematizou as ideias no quadro, conforme observa-se na Figura 09.

Figura 09 – Momentos da industrialização e produção do capital, 2024.



Fonte: elaboração própria com base nos sistemas conceituações e anotações do professor B, 2024.

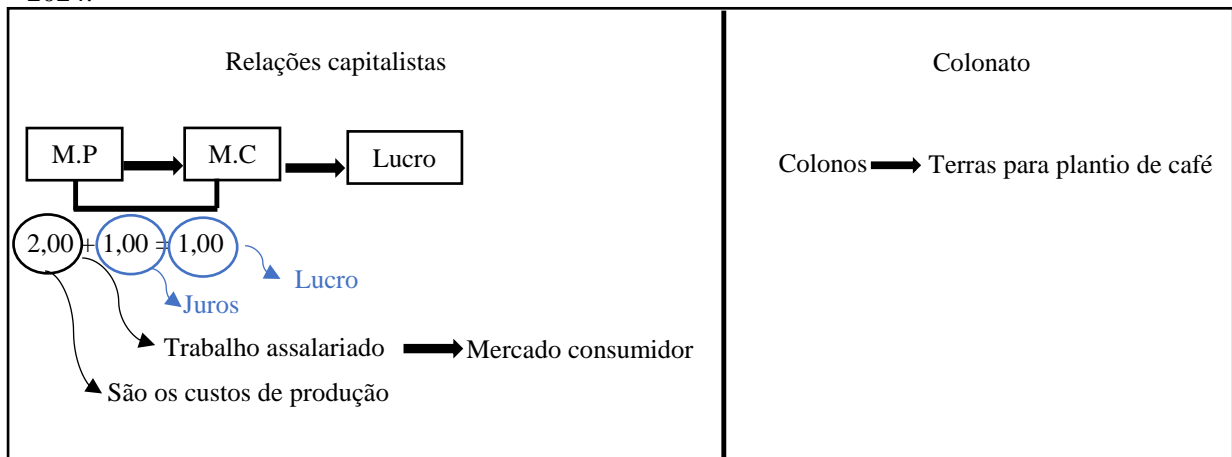
Na construção desse sistema conceitual, à medida em que desenhava, explicava os momentos e como se apresentam na sociedade. Nessa perspectiva, afirmou-se que

Milton Santos vai traduzir isso com o conceito de circuitos de cooperação e circuitos espaciais da produção. Ele vai tentar geografizar esse processo [...]. Eu quero que vocês entendam que, quando falamos de industrialização, o fenômeno da industrialização envolve todos esses momentos. O Milton Santos vai ser taxativo com relação a isso. Quando falamos que a urbanização do Brasil se realiza a partir do processo de industrialização, eu estou chamando a atenção para o fato de que essa industrialização envolve esses três movimentos, dinamicamente articulados: produção, circulação e consumo (Professor B, 2024).

Nessa aula, um dos objetivos foi o de evidenciar a relação entre industrialização e urbanização. Embora a primeira se concentrasse em São Paulo e no Rio de Janeiro, ou seja, onde se agrupavam as unidades fabris do Brasil, haveria a necessidade de fornecedores de matéria-prima, os quais poderiam estar em outros estados e regiões. De igual modo, necessitava-se da criação de um mercado consumidor ampliado, isto é, em escala nacional. Daí a importância da circulação, dos sistemas de transportes e de um modo de vida que privilegiasse a ideia do consumo. Essa mudança, assentada nos padrões de urbanização e industrialização ocorreu, segundo Milton Santos (2018), sobretudo na década de 1960.

Um ponto interessante do método de ensino do professor B é o contraste de teses sobre a industrialização/urbanização do Brasil. Ele apresentou a tese defendida por José de Souza Martins, para o qual a industrialização do Brasil teve suas origens antes da década de 1960 e se pautou nas relações não-capitalistas de produção, que geraram as relações capitalistas de produção, isto é, o sistema de colonato no Sudeste. Para evidenciar o que seriam essas relações, fez um sistema conceitual, conforme a Figura 10.

Figura 10 – Diferenciando relações capitalistas de produção a relações não-capitalistas de produção, 2024.



Fonte: Elaboração própria com base nos sistemas conceituações e anotações do professor B, 2024.

Notas: *M.P = matéria-prima; M.C = mercado consumidor.

**O texto na cor azul são inclusões do autor deste texto para ajudar na compreensão do esquema. O docente expôs isso apenas em sua fala.

A base marxista do professor B é bastante evidenciada em seus sistemas conceituais e exemplos. Na Figura 10, o objetivo era que os estudantes compreendessem a diferenciação de uma relação capitalista de produção para uma relação não capitalista de produção e como isso influenciou a industrialização brasileira e, por consequência, a urbanização. Esse sistema conceitual foi elaborado para o entendimento das origens da industrialização brasileira, segundo a tese defendida por José de Souza Martins, o qual afirmou que as relações não-capitalistas de produção foram fundamentais para a acumulação capitalista.

O exemplo construído foi o seguinte: para se ter uma relação capitalista de produção é necessário que haja matéria-prima, a qual tem um custo, no caso, dois reais, sobre o qual é acrescido os juros (um real). Nesse sentido, o lucro seria de um real. É importante ainda destacar que embutidos nos custos de produção estão os salários dos operários, havendo ainda a necessidade da formação de um mercado consumidor. Aqui, articula-se com que o Milton Santos já evidenciava para a industrialização/urbanização brasileira: produção, circulação,

consumo. Essas relações não se observavam no sistema de colonato, o qual se sustentava no trabalho dos colonos e na terra para o plantio de café, ou seja, sem salários.

Com o intuito de aproximar esse exemplo à realidade da Amazônia e, portanto, dos estudantes, o professor B comparou o sistema de colonato ao de aviamento. No primeiro caso, os migrantes, embora arcassem pelos custos de viagem e mantimentos, poderiam cultivar outros alimentos entre as fileiras dos cafezais. Com isso, produziam excedentes que eram vendidos para seus patrões ou pagariam o transporte que, em ambos os casos, tinham seus valores definidos pelos proprietários dos cafezais ou pelos atravessadores. Havia, portanto, uma relação de dependência e, em última instância, uma apropriação desses excedentes por parte dos senhores do café. Já caso da borracha havia uma escravidão por dívida, visto que os seringueiros arcavam todos os custos da viagem, de equipamentos de trabalho e de mantimentos, o que se tornava uma dívida sem fim. Estes eram ainda proibidos de produzir alimentos. São essas relações que influenciaram, de algum modo, a urbanização tanto do Sudeste quanto da Amazônia.

Esse sistema conceitual e o exemplo citado instigou os discentes a compartilharem suas experiências, as quais foram bem acolhidas. Os estudantes relataram que em trabalho de campo para Capitão Poço (PA), município referência na produção de cítricos, observaram que as relações de trabalho não se enquadravam por completo dentro das relações capitalistas de produção. Nesse momento, a tese de José de Souza Martins é retomada, sobre a qual o docente diz que

[José de Souza] Martins, inclusive, a tese é essa, é que relações não-capitalistas de produção em São Paulo são chamadas de colonato, na Amazônia são chamadas de outras coisas, mas o princípio é o mesmo. Essa relação que eu estou descrevendo para vocês é uma relação não-capitalista. Qual que é uma relação não-capitalista? Eu falei em algum momento salário para vocês? Não. Então, aqui, efetivamente, eu não vou ter relação de assalariamento. Eu vou ter a construção de novas relações e tudo mais que faz com que os colonos trabalhem para o fazendeiro. Na literatura clássica marxista, sugere o seguinte, se eu não tenho qualquer um desses elementos que compõem a relação capitalista, trabalho e salário, lucro, se eu não tenho qualquer um dos mecanismos capitalistas que nós estamos acostumados a entender. Aqui, eu não tenho trabalho e salário. Então, eu não tenho necessariamente uma relação capitalista. Essa é a tese do [José de Souza] Martins: relações não-capitalistas de produção acabam produzindo acumulação de capital para os cafeicultores, por exemplo. Esses cafeicultores é que vão investir na indústria. Por isso que a tese do [José de Souza] Martins é que a industrialização que é uma relação capitalista de produção se constituiu a partir de relações não-capitalistas de produção [...]. (Professor B, 2024).

Compreende-se que seja relevante destacar que o professor B fez boas relações do conteúdo com outros processos históricos, o que enriquece suas construções conceituais.

Nesse caso acima, trouxe as relações de trabalho não-capitalistas como fundamentais para a acumulação capitalista, o que, em São Paulo, resultou na industrialização e, por consequência, na necessidade de circulação e de criação de mercado consumidor, o que influenciou a urbanização em escala nacional e, dessa maneira, associou o sistema conceitual ao conteúdo. A urbanização está diretamente relacionada com a industrialização. Notou-se que isso foi construído com maestria pelo docente, talvez em função dele ter como um de seus temas de pesquisa a Geografia agrária.

Realizadas essas considerações, o professor B projetou alguns mapas que enfatizavam a *economia e o território no século XIX e XX*. Fez isso para evidenciar como essas relações foram importantes para a integração do Brasil, visto que foi a industrialização que alavancou a produção → circulação → consumo e, portanto, a necessidade da construção de vias de circulação de mercadorias e matéria-prima. Nesse momento, retomou a tese de José de Souza Martins e Sandra Lencioni para, em seguida, aprofundar na tese de Milton Santos e as três fases da urbanização brasileira. Isso foi construído da seguinte maneira:

[...] o que vai, de certa forma, impulsionar a urbanização do Brasil? É a indústria. Essa é a tese que é defendida pela Sandra [Lencioni] e pelo [José de Souza] Martins, de que a urbanização do Brasil de fato é alavancada pela industrialização. Entendendo que essa industrialização já inicia seu processo de forma ainda tímida na década do início do século XX, mas ganha maior repercussão a nível nacional a partir da década de 1960. E qual é a consequência dessa industrialização? A consequência dessa industrialização é exatamente a constituição de uma urbanização mais concentrada e do processo de metropolização. Milton Santos, novamente, [no livro] *A Urbanização Brasileira*, faz uma pequena periodização dessa urbanização no território nacional. Nós tivemos, basicamente, três momentos da urbanização brasileira. Uma urbanização aglomerada que é antes de 1940, que é quando nós temos aquela indústria, que eu falei para vocês, mais tímida, muito mais relacionada à indústria de tecelagem. E aí vai exatamente haver o aparecimento de pequenas vilas e cidades que já se tornam importantes. São cidades que vão ter no máximo 20 mil habitantes. É uma urbanização aglomerada [...]. Entretanto, a partir do que ele vai chamar de revolução demográfica dos anos 1950, que é exatamente esse momento de inflexão que eu chamei a atenção de vocês, 1950 para 1960, é o momento em que nós vamos ter, de fato, um processo de investimento no processo de industrialização do país como um todo (Professor B, 2024).

A citação evidencia o método de ensino do docente: a construção de conceitos de maneira contextualizada e dialogada. Em outras palavras, o processo histórico é central em suas construções, o que coaduna com as escolhas teóricas de seu método filosófico, científico e didático. As teses que sustentam suas aulas são bem demarcadas e explicadas, as quais permeiam a realidade e a construção dos conceitos científicos.

Por meio do fragmento citado, o professor B fez uma espécie de recorte do conteúdo, explanando que as cidades pequenas e médias serão estudadas em aulas futuras e que iria,

naquele momento, enfatizar o processo de metropolização: “especialmente a partir da década de 1980, nós vamos ter a metropolização do espaço que é exatamente a consolidação de metrópoles em nível nacional, como é o caso de São Paulo e Rio de Janeiro e a consolidação também de metrópoles regionais, como é o caso de Manaus e de Belém” (Professor B, 2024). Diante dessa exposição, pontuou que a metropolização está diretamente articulada à industrialização do Brasil. Afirmou que esse processo ocorre em função da expulsão dos sujeitos do campo, intensificando a migração para as cidades. Dessa maneira, buscou desconstruir a ideia de que as pessoas migravam porque sonhavam em viver no espaço urbano. Há um processo de expulsão, visto que havia a necessidade de mão de obra nas cidades para trabalhar nas fábricas e, na Amazônia, nos grandes projetos.

Uma vez consolidada a metropolização, ocorre um processo simultâneo de desmetropolização. Para enfatizar isso, afirmou que

[...] hoje, o que está em voga é um processo de metropolização e desmetropolização. É um processo concomitante. Ao mesmo tempo em que há um crescimento das grandes metrópoles, aquelas que eu falei para vocês há pouco, metrópoles nacionais, globais, metrópoles regionais, há também um processo de desmetropolização. Quando a gente fala desmetropolização, já falei isso para vocês, a gente não está querendo dizer que a metrópole perde sua importância. Na verdade, o que fez Milton Santos foi revelar um processo de crescimento também político e econômico das cidades médias. Novamente, na Amazônia, com os grandes projetos, nós vamos ter o aparecimento de cidades médias como Santarém, Marabá [...] (Professor B, 2024).

Na tentativa de deixar esses processos mais claros, projetou gráficos e tabelas que mostravam o crescimento das cidades médias no Brasil, as quais crescem em taxas maiores do que as metrópoles, mas enfatizou que isso não as desqualifica, uma vez que apresentam maior centralidade de serviços e de gestão do território. Assegurou que isso seria melhor estudado na próxima aula. Como uma das marcas do seu método de ensino, evidenciou os processos de *contradições da produção socioespacial* e, no caso dessa aula, salientaram-se os processos de desigualdade ao afirmar que

[...] Milton Santos, ele também faz uma ressalva com relação a esse processo de urbanização. Porque como se trata de uma urbanização de caráter capitalista, é uma urbanização também que vai trazer diversos tipos de problemas de ordem ambiental e também de ordem social. Por isso que ele vai dizer, a cidade em si, como relação social e como mentalidade, torna-se criadora de pobreza, tanto pelo modelo socioeconômico, de que é suporte, como possui uma estrutura física, que faz dos habitantes das periferias e dos cortiços pessoas ainda mais pobres [...]. Essa é a face contraditória da urbanização brasileira. Produz muitas riquezas, mas com uma distribuição extremamente desigual dessas riquezas [...] (Professor B, 2024).

Por meio dessa citação, destacou que as desigualdades não estão apenas nos modelos socioeconômicos, mas que se materializam em modelos socioespaciais de produção da urbanização brasileira, com destaque para a segregação socioespacial que resulta em favelas, baixadas e outras formas de organização e produção do espaço. Desse modo, é finalizada a primeira parte de sua aula, na qual o docente problematizou e sistematizou o conteúdo. Na segunda parte, os discentes apresentaram um fichamento de um texto previamente selecionado. Na exposição, precisavam destacar os seguintes elementos da obra: resumo sobre o autor, ideia central, objetivos, palavras-chave, síntese esquemática e conclusões. Os estudantes que estavam apresentando poderiam ser interrompidos pelo professor ou pelos demais discentes para trazerem contribuições, o que acontecia com frequência. Nota-se que o professor B fazia isso para aprofundar e sistematizar os conceitos apresentados, assim como corrigir erros conceituais. Tal metodologia, às vezes, instigava os demais a participarem de maneira mais efetiva.

A aula sete, em termos de método de ensino, pouco se diferenciou da aula seis. Por isso, não se aprofundará. No entanto, auxiliou na compreensão das principais dimensões do método de ensino do professor B, o qual é marcado por uma forte contextualização histórica; sistematização do conteúdo evidenciando as teses dos autores que norteiam o tema em ênfase; construção de conceitos a partir de um diálogo centralizado no professor; perguntas retóricas e, por fim, o aprofundamento do entendimento das contradições da produção do espaço em função do sistema capitalista. Essa última característica funcionou como uma espécie de síntese ou de fechamento da aula.

Destaca-se que, embora os sistemas conceituais não sejam uma marca do método de ensino do professor B, como o é do professor de *epistemologia da Geografia*, apareceram esporadicamente em suas aulas, sobretudo na aula seis. Ainda assim, os sistemas do professor B são menos complexos e utilizados somente para sistematizar conceitos. Nisso, nota-se mais uma diferença entre os métodos de ensino desses dois docentes, visto que o de epistemologia conseguiu, em seus sistemas conceituais, articular e reconstituir as teorias geográficas.

Tais diferenciações também foram percebidas quanto ao emprego da contextualização e da problematização do conteúdo. O professor A problematizava, levantava questões, propunha desafios que exigiam que os estudantes pensassem e elaborassem pensamentos, enquanto o professor B contextualizava, deixando claros os elos dos conteúdos com o processo histórico-geográfico que o produziu e o resultou naquele determinado fato. Porém, embora não se negue a importância de contextualizar, acredita-se que ela, por si só, pode não contribuir ao desenvolvimento, a contento, do pensamento geográfico que se deseja. Na

contextualização, lança-se poucas perguntas que necessitem de respostas que põem desafios aos estudantes, de modo que geralmente as perguntas são retóricas.

Já o professor C, diferentemente dos anteriores, ancorou suas bases teóricas em outra matriz filosófica: no pós-estruturalismo e na fenomenologia. Isso diferencia substancialmente seu método de ensino em relação aos outros docentes, pois, ao invés de centralizar sua aula na construção dos conceitos científicos e nas contradições sociais, enfatizou as identidades, as experiências e as opressões dos sujeitos. Diante disso, selecionou-se as aulas quatro e seis para a estruturação do seu método de ensino. A primeira aula selecionada para a análise permite-nos a compreensão das dimensões das emoções e sentimentos dos sujeitos. A segunda aula deu-se em função de trazer as dimensões das categorias analíticas, identidades e experiências dos sujeitos.

Na aula quatro, o professor C não apresentou um conteúdo previsto nem no plano de curso nem na ementa da disciplina. Isso se deu em função de que no planejamento, feito na aula anterior, naquela ocasião ocorreria a apresentação dos planos de aulas dos discentes, os quais solicitaram, minutos antes do início da aula, mudança de data. Por isso, o docente propôs algumas dinâmicas, as quais questionavam o lugar de centralidade dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem. Não houve revisão dos conteúdos anteriormente trabalhados e na contextualização afirmou-se que a comunicação é mediadora desse processo e que, embora se controle o que se ensina, não se controla o que os estudantes aprendem. Para evidenciar essa ideia, o professor propôs a seguinte dinâmica: pediu que dois estudantes viessem à frente e que um deles escrevesse no papel sobre as costas do outro, o qual deveria escrever no quadro branco o que sentia, em suas costas. Foram duas duplas, uma de cada vez. O professor C mostrou o desenho para a turma. Nisso fez comentários de que não se controla a comunicação, mas é preciso buscar as diversas maneiras para que ela ocorra. Nas suas palavras:

[...] se eu conseguir trazer para ele [estudante] todas as possibilidades desse conceito, se eu trazer um conhecimento, que seja um conhecimento que tenha a base de histórias, etc. Só que educação não é só isso. Nesse momento que eu estou falando isso, vocês vão aprender outras coisas. E a nossa relação vai sestituindo também por causa de outras coisas. Isso é o primeiro ponto para a gente poder pensar. Quando eu sou professor ou professora, estou planejando a minha aula, *o conteúdo é só uma parcela*. Eu tenho que pensar nesse conjunto de relações que a gente está descobrindo. E esse conjunto de relações, ele nunca vai estar sob seu controle. Você nunca vai dominar ele (Professor C, 2024, grifo nosso).

Na sequência, enfatizou que o ensino não é apenas de conteúdo, mas que outras relações se fazem presentes e devem ser consideradas nesse processo. O docente propôs a

leitura de uma carta em que não se fala na palavra aprendizagem de conteúdo, porém de valores. Essa carta, nas palavras do professor C, foi atribuída a um bilionário, o qual escreveu para o professor de seu filho o que esperava que ele aprendesse na escola. Na sua análise, afirma que

[...] a gente pode sempre descrever essa carta dentro dos limites de uma ideia liberal de educação, com valores liberais, para a formação de uma sociedade competitiva e etc. Talvez não seja exatamente aquilo que nós, brasileiros, devemos entender como educação. Em geral, quando a gente fala de educação, a gente fala de conceitos como cidadania, a gente fala de conceitos como pluralidade etc. Mas o que eu gosto dessa carta? É a ideia de que, mesmo baseado em dualismo, o dualismo está presente o tempo inteiro na carta, o sim, o não, o bem e o mal. Mesmo baseado em dualismo, sabendo que a sociedade é dual, é a ideia da presença dos contraditórios na educação e desses elementos como elementos indeterminados. Eu não escolho ensinar sobre isso. Eu vou ensinar sobre isso. Eu não escolho ensinar vocês a ganhar ou a perder. Vocês vão aprender a ganhar e perder dentro da escola. Eu não escolho ensinar sobre estar sozinho ou acompanhado, sobre relações afetivas. Esse monte de coisas não está sobre a nossa governabilidade. As pessoas simplesmente aprendem (Professor C, 2024).

A narrativa na aula em questão é construída no sentido de que a escola ensina valores em que o conteúdo nem sempre é a dimensão principal. Para ressaltar isso, solicitou que se fizessem duplas e que os estudantes pensassem em cinco pontos positivos e cinco negativos durante a vida estudantil. Reservou-se um tempo considerável para pensarem e anotarem em seus cadernos esses pontos. Em seguida, o professor C explicou que chamaria um de cada vez para escrever apenas um elemento no quadro, podendo ser positivo ou negativo. Se for positivo escreveria do lado esquerdo do quadro, embaixo do sinal de mais, já se fosse negativo, escreveria do lado direito, embaixo do sinal de menos. Cada um explicou o porquê escolheu a palavra grafada no quadro. O resultado disso pode ser observado na Figura 11.

Figura 11 – Pensar o ensino para além do conteúdo, Didática da Geografia, UFPA, 2024.

+		-
Respeito		Bullying
Comprometimento		Medo
Coragem		Competição
Socializar	Confiança	Pressão
Planejamento		Comparação
Educação transforma a vida		Direcionamento religioso
Construir e valorizar as amizades	Determinação	Falta de suporte
A importância de um bem-estar mental		Desrespeito
Atividade de extensão		Não questionar
Cidadania		Falta de valorização
Transformação		
Curiosidade		

Fonte: elaboração própria com base no “esquema” e falas do professor C, aula 4 (2024).

Esses elementos são compreendidos pelo docente como as marcas da socialização dos sujeitos na instituição escolar. Nesse sentido, afirmou que

[...] isso significa dizer que o nosso trabalho não é só falar do relevo, não é só falar do clima, não é só falar da população, é construir relações saudáveis numa sociedade que fica cada vez menos saudável. Isso significa dizer que a gente tem que construir espaços de cooperação, que a gente tem que construir espaços de diálogo contínuo para que as pessoas possam se expressar e não reforçar esse conjunto de elementos que já está presente na nossa sociedade [...] (Professor C, aula 4, 2024).

Essa descentralização do conteúdo se fez presente em sua prática, ao ponto de questionar que o trabalho docente não seria apenas ensinar relevo, clima, isto é, não é somente ensinar conteúdo. Há de se ter um foco na construção de valores, na socialização dos sujeitos. Empreendeu uma crítica ao racionalismo, atribuindo o conteúdo como resultado dessa corrente de pensamento: “a gente meio que se abstrai desse processo. Por quê? Porque, quando a gente fala de educação tradicional, a gente toca no racionalismo. Para nós, para a nossa sociedade, a escola boa é aquela que vai trabalhar racionalmente os conteúdos com os alunos” (*Idem*).

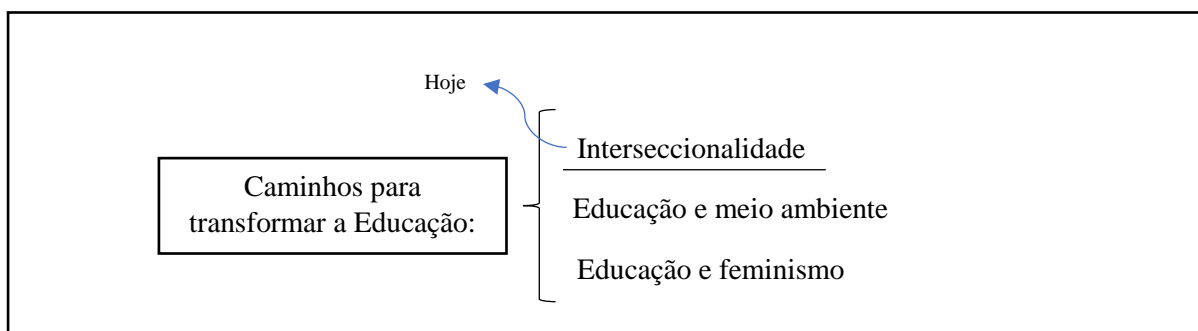
Ao finalizar esse comentário, solicitou que pelo menos três desses elementos precisariam ser contemplados na metodologia dos planos de aula dos discentes, a qual não deveria ser expositiva. Há de se pensar um material didático que materializasse esses elementos. E o professor C justificou o motivo pelo qual solicitou isso aos estudantes,

afirmando que “eu não quero algo expositivo por vários motivos, mas um deles é porque eu quero que vocês virem e falem assim: eu acho que a escola precisa ensinar coragem, a socialização e a construir e valorizar as amizades. Eu quero que a minha aula foque nisso” (*Idem*). E assim, a aula foi concluída.

O conteúdo/tema da aula seis foi a interseccionalidade. Essa é uma categoria que permeou diversos encontros e, por isso, foi selecionada para a descrição/análise do método de ensino. A unidade que englobava o tema denomina-se: *caminhos para transformar a educação*, conforme a Figura 12.

Os caminhos para transformar a educação perpassariam pelo ensino de temas como interseccionalidade, educação e meio ambiente e educação e feminismo. Pelo reajuste do planejamento, o docente solicitou que os estudantes indicassem um desses temas para ser excluído. Optaram por excluir educação e feminismo. Os demais foram efetivados em forma de seminários. Para iniciar o debate da aula seis, os discentes foram questionados se sabiam o que é interseccionalidade.

Figura 12 – Caminhos para transformar a educação em didática da Geografia, 2024.



Fonte: elaboração própria com base no “esquema” e falas do professor C, aula 6 (2024).

As respostas tangenciaram o conceito, destacando que há cerca de 40 anos não se tinha esse debate. Diante disso, o professor C fez a demarcação de quais temas recebiam a atenção: na década de 1980, o debate era em torno da democracia; na década de 1990, era sobre o neoliberalismo e atualmente é a interseccionalidade e pautas identitárias que recebem ênfase.

[...] se a gente pega o caso do Pará, nós somos quem exprime o preconceito [Belém em relação a outras cidades]. Se a gente pega o Brasil, somos nós que sofremos com o preconceito. Se a gente pega a América Latina, nós, de novo, somos responsáveis por ser o preconceituoso. Se a gente pega a América inteira, nós somos, de novo, quem sofre o preconceito. Então, não é uma coisa fixa, é uma relação. A gente participa de diversos grupos sociais, em diversas escalas, e, a depender da relação que a gente está participando, a gente percebe, ou não, a maneira como a gente é tratado de forma preconceituosa, de forma jocosa, etc. *E a nossa identidade se*

molda a isso. Por quê? Porque a nossa identidade é complexa. Porque a nossa identidade é muito complexa. Só que, o que a gente pode perceber? Pessoas, por exemplo, de característica como eu, homem, branco, alto, hétero, não sei o quê e tal, vão sentir preconceito em muito menos espaços, por exemplo, de uma mulher preta, pobre, LGBT, trans e etc. E é essa diversidade que a gente vai precisar entender (Professor C, aula 6, 2024).

Outros exemplos vieram à tona. Nota-se que a aula tem muitos exemplos da realidade. Porém, o conhecimento que estava sendo discutido não rompeu com os exemplos do cotidiano e, portanto, não houve o salto qualitativo, isto é, a passagem do conceito do cotidiano para o conceito científico. Um exemplo que ganhou relevo foi a questão de gênero e sua representatividade na política. Fez-se, nesse momento um recorte para as mulheres trans, as quais, pela primeira vez chegaram ao Congresso Nacional. Nessa perspectiva afirmar-se:

[...] só que isso aqui é a maior exigência da nossa democracia [interseccionalidade]. A nossa democracia não é mais o elemento formado que só tem o direito de votar ou ser votado. A nossa nova democracia, é uma democracia que a gente quer viver em liberdade, sendo o que a gente é [...]. Por quê? Porque existe a imagem do forte e a imagem do fraco. A imagem do fraco é a conjunção de tudo isso aqui que a gente discutiu [...]. Um homem ou uma mulher, quem tem que provar que é competente, é a mulher, não é o homem. E assim sucessivamente. A junção desses elementos, que são elementos que a gente não escolhe, faz com que determinados sujeitos tenham que provar o tempo inteiro que são capazes, e outros não (Professor C, aula 6, 2024).

Diante disso, afirmou-se que a interseccionalidade é uma chave para interpretar as relações de poder. E, de algum modo, a ideia que se construiu na aula foi que isso precisava estar nas escolas, pois esse debate serviria para se opor às diversas formas de opressões que permeiam a sociedade. Pontua-se que

*[...] aí vem o debate de interseccionalidade para falar o seguinte: isso aqui não é um monte de opressão que se cruza. Isso é uma chave analítica para a gente discutir as relações de poder. As relações de poder elas são ultrapassadas por isso. *E da mesma maneira, como lá atrás a gente fez a crítica na geografia, falando assim, olha, a geografia que só fala de relevo, clima, não sei o quê, e não fala das questões sociais de um país extremamente desigual como o nosso, está servindo para reforçar o autoritarismo, para reforçar a desigualdade social, e assim sucessivamente.* Hoje em dia, a geografia que não desvenda as relações de poder a partir de relações interseccionais, ela também está a partir do pressuposto de que existe um sujeito padrão. E que esse sujeito padrão, ele tem o direito ao poder, e os outros não (Professor C, 2024, grifo nosso).*

Esse fragmento expressa, de modo contundente, as bases que sustentaram o método de ensino, científico e filosófico desse professor. Seu método de ensino se pautou nas experiências e sentimentos dos sujeitos; já o método científico não hierarquizava as formas de saberes. Por isso, há uma valorização das subjetividades dos sujeitos e dos conhecimentos por

eles produzidos, em que as identidades e as opressões que determinados grupos sofrem receberam centralidade para compreensão da realidade. O método filosófico, portanto, ancorase no pós-estruturalismo e na fenomenologia.

Depois dessas demarcações, o professor C foi ao texto que sustentaria a aula: *interseccionalidade*, de Patrícia Collins e de Sirma Bilge (2021), para ressaltar as dimensões analíticas apresentadas pelas autoras, no caso, a Copa do Mundo de Futebol e a desigualdade social, para se discutir a interseccionalidade, em que a ênfase é nas relações de poder. Passou-se rapidamente por esses elementos e, para finalizar, voltou-se a falar dos planos de aulas, pedindo-se que os discentes considerassem essas categorias que compõem a interseccionalidade na elaboração de seus materiais didáticos. Não houve síntese para o fechamento da aula.

Assim como se afirmou para o professor B, o professor C também não tem como dimensão central a construção de sistemas conceituais. Embora trazidas duas figuras de suas anotações, elas não dizem respeito à sistematização do conteúdo, o que os diferencia do professor A. É importante enfatizar que o método de ensino do professor C se apresentou bastante difuso e, às vezes, até espontâneo. Afirma-se, diante disso, que não há problematização do tema para iniciar a aula e a sistematização para o conhecimento científico não avançou, pois centralizava nas experiências e permanecia nelas. Contudo, compreende-se que isso é uma questão de método filosófico, o qual prioriza esses elementos, assim como pode ser uma questão de planejamento, que no caso pode ter sido frágil.

Como síntese de uma visão geral *do como* do método de ensino desses professores, apresenta-se, três quadros (15, 16 e 17), um para cada disciplina.

Quadro 15 – Resumo do método de ensino do professor A, na disciplina epistemologia da Geografia, 2024.

Aula	Tema/conteúdo	Resumo
2	Ciência e sua diferença para o senso comum. Sistematização da Geografia como ciência.	Essa aula foi pensada para que os discentes soubessem diferenciar o conhecimento produzido pela ciência daquele produzido e difundido pelo senso comum. O professor fez um esforço para organizar os passos que a metodologia científica segue. Precisou-se de análises e comparações. Também transpareceu que ele defende um modelo de ciência estruturalista, pois seus esquemas e críticas à ciência pós-estruturalista permeou suas falas. Trouxe exemplos das realidades dos discentes, ao mesmo tempo que buscou envolvê-los.
3	A ciência como uma visão de mundo: mundo organizado.	Fez perguntas para a turma que respondeu de maneira tímida. Houve pouca participação qualitativa. Quando ocorreram participações o professor acolheu bem, inseriu as respostas no contexto do tema. A aula também foi esquematizada no quadro. O que o professor falou, esquematizou e a partir disso criou uma linha de raciocínio sobre o conteúdo. Os seus sistemas conceituais e ênfases na aula foram no sentido de como a ciência é capaz de organizar a natureza e o mundo por meio do pensamento, por meio de um método científico, afirmando que a ciência é um

Aula	Tema/conteúdo	Resumo
	Sistematização da Geografia.	constructo humano, portanto, uma visão de mundo. Associou essa maneira de fazer ciência com o início da sistematização da Geografia a partir das contribuições de Humboldt, de um pensamento holístico. Ou seja, apenas pode-se entender essa natureza, mesmo organizada, se eu a coloco em movimento, em interação.
4	Revisão sobre o conhecimento e a ciência. Início da Geografia de Humboldt.	Infere-se que nessa aula o docente teve por objetivo demarcar a diferença entre o conhecimento do senso comum e do conhecimento científico, construindo a ideia de que embora o primeiro não esteja errado nem certo, ele é um conhecimento fragmentado, enquanto o conhecimento científico é sistemático e possui um método seguro. Isso tudo foi construído para chegar na ciência geográfica com Humboldt. Naquele momento, o professor usou sistemas conceituais para construir os principais conceitos que compõem a teoria humboldtiana. Sem dúvida, se constrói uma maneira de pensar pela Geografia, mas em negar a relação dela com as outras ciências.
5	Retoma a última aula sobre Humboldt e inicia Ratzel <i>versus</i> Ritter.	Nos pareceu que o professor quis situar as teorias geográficas dentro de contextos e narrativas amplas, como por exemplo, o romantismo que influenciou o naturalismo em Humboldt; o positivismo que influenciou o racionalismo em Ratzel. Por isso, o docente construiu os sistemas conceituais para evidenciar essas diferenças que se expressam nas obras dos pensadores da Geografia. Nesse sentido, foi elaborado um sistema conceitual que diferenciava Friedrich Ratzel <i>versus</i> Carl Ritter e, por fim, construiu um sistema conceitual sobre as bases teóricas de Ratzel, destacando que nesse pensador o que recebeu ênfase foi o movimento geral, as leis. Os discentes pouco falaram ou interagiram. Embora o professor lançasse mão de alguns exemplos que tocassem a realidade deles.
6	Teorias do determinismo ambiental.	Buscou-se que os discentes discutissem os textos indicados na aula passada por meio de perguntas. No entanto, a turma não correspondeu. Naquele momento, o professor usou a metodologia que dominou suas aulas, expositiva e dialogada (pouco). Fez uma breve síntese do que foi estudado para conectar ao conteúdo em tela, sobretudo, como se conecta a teoria de Ratzel dentro da ciência moderna. Feito isso, o docente reservou suas energias para construir os sistemas conceituais em cada um dos pensadores que sustentam a teoria de Ratzel: Émile Durkheim (o Estado como um organismo); Charles Darwin (a teoria da seleção natural das espécies); Richard Spencer (teoria do darwinismo social). Dentro dessas construções, o conceito de território foi bastante enfatizado, como a disputa por recursos (energia) que levaram à Guerra Franco-Prussiana. Qual é o lugar do discente? Eles poderiam interagir, embora o professor usasse uma maneira que podem deixá-los inseguros, visto que as perguntas não são fáceis nem palpáveis.
7	A teoria ratzeliana e a teoria lablacheana.	O professor demarcou desde o início de sua aula, e isso observou-se no seu método de ensino, que ele não ensinava a teoria de forma isolada, mas articulada a um contexto social amplo. Isso ficou patente quando ele iniciou o conteúdo sobre Ratzel e começou pelo contexto da Guerra Franco-Prussiana e como os conceitos de território, espaço vital e intemperes foram apropriados e usados pelos Estado germânico. Ao finalizar esse conteúdo, iniciou a teoria lablacheana. Do mesmo modo, partiu do contexto social germânico e francês para justificar a necessidade de contraposição do Estado francês ao germânico e com isso La Blache foi contratado para formular uma teoria para o Estado. Essa teoria foi construída por meio de um sistema conceitual para sistematizar a base teórica de La Blache, evidenciando as suas diferenças para Ratzel. A primeira base é Émile Durkheim: o Estado com um organismo, mas agora a ideia principal é a produção de anticorpos para combater uma doença social, o Estado autoritário alemão; Charles Darwin: a teoria da seleção natural das espécies, agora é a cooperação que oferece maiores chances de sobrevivência e não o mais forte; Malinowski: teoria das etnias e das diferenças culturais, o que caracteriza os modos de vida. Com isso, o professor montou o substrato teórico de La Blache.
		A aula foi bastante teórica. Mas é uma teoria que foi ensinada de maneira que os exemplos sempre tocam a realidade local e regional. O método de ensino é de um diálogo que se centralizava sobremaneira no professor, mas que os estudantes tinham a abertura para intervir. O que aconteceu pouco. Parecia que havia uma

Aula	Tema/conteúdo	Resumo
9	A Geografia de Vidal de La Blache.	certa insegurança pelo nível da aula. Os estudantes interagiram quando o professor os provocava. É a maneira que o professor verifica se estavam acompanhando a linha de raciocínio empreendida. Os estudantes anotavam os esquemas e ficavam em silêncio, porém, muito atentos à aula. Nessa aula, sem dúvida, há muita potencialidade de construção do pensamento geográfico. Pois ensinou-se como as escolas geográficas se formaram, sem negligenciar os conceitos que essas teorias estão imbricadas. Do mesmo modo, mostrou-se as relações com outras ciências e com o contexto da época em que ela foi elaboração.
10	A Geografia de Vidal de La Blache.	O professor não fez esquemas no quadro como foi frequente em toda sua disciplina. Ele ficou mais preso à explicação do texto. E dessa vez até houve uma certa participação de alguns discentes.

Fonte: elaboração própria com base na observação das aulas do professor A, em epistemologia da Geografia, 2024.

Quadro 16 – Resumo do método de ensino do professor B, na disciplina conteúdo específico da Geografia, 2024.

Aula	Tema/conteúdo	Resumo
1	Apresentação.	O professor se apresentou mostrando que já tem longa experiência na educação básica (SEDUC/PA) e 14 anos na educação superior. Apresentou sua trajetória de pesquisa: vem desde a graduação discutindo a relação rural-cidade-urbano. Disse que tem projetos de pesquisa vinculados ao CNPq que investiga esse tema e os movimentos sociais no sudeste paraense, ressaltando a importância desses projetos para a iniciação científica. Demarcou bem sua base teórica dizendo que “[...] eu trabalho a partir uma matriz marxista”. No entanto, notou-se bom diálogo com outras matrizes, pois citou Marcelo Lopes de Souza como uma base importante para a compreensão do urbano. Expôs seu método de ensino dizendo que em cada aula teria um texto base e que três discentes seriam responsáveis por elaborar um fichamento para entregá-lo e teriam alguns minutos para fazerem uma exposição do texto destacando os principais conceitos e ideias. A leitura foi obrigatória a todos. Iniciou-se a apresentação dos temas e textos dos próximos encontros. Para cada tema, fez uma breve apresentação. Tratou da sua metodologia e da avaliação.
2	A cidade e o urbano: questões teórico-conceituais.	Os discentes iniciaram as discussões por meio do texto base de autoria de Sandra Lencioni. E o professor foi sempre complementando com explicações e exemplificações dos conceitos. Os discentes não apresentaram receio de falar, quando estavam equivocados quanto aos conceitos, o professor é didático. Desconstruía e reconstruía o conceito. O exemplo nítido foi quando uma estudante trouxe a ideia de evolução. O docente, sem ser grosseiro, fez a retificação desse conceito com base numa teoria crítica e dialética. O professor mostrou que se preocupa com a formação do conceito. Ele busca ir construindo esses conceitos junto aos estudantes trazendo exemplos da realidade. Esses avanços são bem guiados por uma teoria: pela teoria defendida por Lefebvre e Lencioni. Enfatizou-se as desigualdades espaciais e ensinou para que os estudantes tivessem essa clareza dos conceitos. Igualmente enfatizou os motivos que levam a essa realidade. A reprodução do capital produz cidades corporativas: desiguais, seletivas e injustas. Desse modo, ele não se esquivou de mostrar caminhos com outras possibilidades. A exemplo do ordenamento cívico-territorial.
3	O rural e o urbano na Amazônia: para além das dicotomias campo e cidade.	Esforçou-se para que os conceitos de cidade, urbano e rural não fossem compreendidos de maneira dicotômica. Para isso, usou inicialmente uma tabela para mostrar as características daquilo que seria urbano e rural. Também utilizou dois vídeos do personagem Chico Bento em que o primeiro tratava da dicotomia e o segundo as relações entre rural e urbano. Nisso, mobilizou principalmente a teoria de urbanização brasileira de Milton Santos para construir o conceito de urbano como conteúdo e de cidade como forma. Evidenciou o processo de urbanização brasileira e foi sempre retornando à tabela para ressaltar a necessidade de relativizar essas dicotomias e realizar a interpretação desses conceitos por meio da dialética. Os conceitos são produzidos por meio desse diálogo. O interessante que ele conseguiu atingir um bom grau de abstração nos conceitos partindo do concreto e do cotidiano. Para isso, houve sempre o uso de diversos exemplos.

Aula	Tema/conteúdo	Resumo
4	As cidades e a urbanização em uma perspectiva histórico-geográfica.	Os discentes iniciaram apresentando o texto base da aula passada, visto que não haviam o lido. Depois o docente trouxe elementos importantes acerca do artigo. Em seguida os estudantes responsáveis pelo texto base da aula 4 apresentaram e o docente sempre que necessário dialogava com eles sobre os conceitos. Também sempre tinha um esquema no quadro ou em <i>slide</i> que guiava a aula. Assim como tinha o seu fichamento do texto. As preocupações do professor foram: a formação dos conceitos, o diálogo com a turma, a leitura do texto por parte dos discentes. Isso foi regado por exemplos locais e regionais que possibilitaram que esses conceitos ficassem mais concretos para serem entendidos. Retomou o tema da aula passada sobre o processo de urbanização. Sua preocupação acerca disso foi construir uma ideia de que o urbano é diverso, o que chamou de urbanodiversidade, com cidades ribeirinhas até cidades fortemente ligadas ao capital global. Iniciou o tema da aula 4 que foi a formação histórico geográfica da cidade. Primeiramente construiu-se a ideia da formação da cidade pré-capitalista e em seguida da cidade capitalista, fortemente ligada à industrialização.
5	Cidades, rede urbana e produção do espaço urbano.	Fez uma espécie de revisão da aula anterior e em seguida explicou o que será estudado. Sua aula foi dialogada e seguiu o método que o professor Saint-Clair Trindade Jr. utiliza: inicia pela contextualização, conectando o conteúdo da presente aula com as anteriores, em seguida discute os conceitos, dialogando com os discentes e trazendo exemplos locais e regionais. Depois dos conceitos trabalhados, os discentes apresentaram os textos bases da aula. Infere-se que o objetivo do docente foi construir o conceito de rede urbana, destacando os elementos espaciais, temporais e históricos que a compõem.
6	A urbanização brasileira.	Ministrou uma aula dialogada em que foi elaborando os conceitos que perpassam o conteúdo. Pôs esses conceitos dentro de um contexto histórico e de uma teoria da Geografia urbana. Por exemplo, iniciou articulando a urbanização a dois conceitos já trabalhados: cidades e urbano em que esse último ultrapassa as formas da cidade e penetra as relações no campo, sobretudo, pela densidade técnica e pelos valores. Já as cidades tiveram um aumento significativo de população. E para construir a ideia de urbanização brasileira, voltou-se ao seu processo histórico e suas relações sociais e econômicas: enfatizou o sistema de colonato e aviamento para explicar o início da industrialização. Isso tudo, para afirmar e mostrar que urbanização e industrialização são imbricadas. Expôs três elementos que influenciaram esses processos: produção, circulação e consumo. Também discutiu as fases da urbanização brasileira e pôs ênfase na metropolização.
7	Metrópole e metropolização.	Os exemplos dos estudantes eram acatados e quando fugiam do que estava sendo discutido ou quando havia erro conceitual, por exemplo o conceito de metrópole não ser usado para Marabá e Santarém, o professor indicou o equívoco e reconstruiu ou lembrou o conceito. Enfatizou-se as desigualdades espaciais e ensinou para que os estudantes tivessem essa clareza. Igualmente evidenciou os motivos que levaram a essa realidade. A reprodução do capital produz cidades corporativas: desiguais, seletivas e injustas. Ele não se esquivou de mostrar caminhos com outras possibilidades. A exemplo do ordenamento cívico-territorial.
8	Cidades de porte médio, cidades médias e cidades intermediárias.	Nessa aula, diferentemente das anteriores, os estudantes começaram pela apresentação do tema da aula anterior: metrópole e metropolização. Em seguida, o professor iniciou a apresentação do tema: as cidades de porte médio, cidades médias e cidades intermediárias, na qual o Saint-Clair Trindade Jr. teve grande relevância. Mas uma vez, centralizou sua aula na construção dos principais conceitos sobre o tema estudado. Trouxe os conceitos e as teorias e sempre buscava exemplos da realidade local na tentativa de materializar os conceitos. Especialmente nessa aula, usou apenas os <i>slides</i> , os quais traziam pontos sobre os conceitos que eram comentados e dialogados com os estudantes. Também usou diversos mapas para falar de cidades médias e seu crescimento em números de 1970 para cá. Usou um conjunto de teorias e conceitos, buscando modificar os conceitos empíricos dos estudantes.

Aula	Tema/conteúdo	Resumo
9	Cidades pequenas e cidades locais.	O objetivo foi elaborar junto aos discentes os conceitos que dizem respeito às cidades pequenas. Começou pela contextualização. Em seguida, partiu para a definição desse conceito pelo IBGE, o qual é mais voltado ao número de habitantes. Demarcou que o conceito trabalhado colocaria as relações econômicas, sociais e políticas e suas centralidades em ênfase. Passou-se a trabalhar as variações de cidades pequenas, tais como, a cidade dos notáveis, as cidades da floresta, as cidades na floresta e as cidades do agronegócio.
10	Cidades e redes urbanas na Amazônia e a urbanodiversidade.	Os discentes apresentaram dois temas para se compreender as cidades e rede urbana na Amazônia. O professor sempre fazia uma introdução do texto, assim como fez falas durante as apresentações pontuando e exemplificando os conceitos. Inicialmente, destacou que alguns autores não compreendiam que a Amazônia tinha uma rede urbana, pois importavam os teóricos da Europa em que a as cidades e as ferrovias tinha muita relação. Por isso, o texto de Roberto Lobato Córrea teve grande importância ao ser publicado na década de 1980, pois trouxe os elementos que compõem a rede urbana amazônica, sobretudo, uma rede dendrítica. Além disso, o conceito de urbanodiversidade, uma proposição do professor Saint-Clair Trindade Jr., evidenciou o urbano multifacetado amazônico, destacando duas categorias importantes: desigualdade (econômico) e diferenciação (cultural).
11	Desenvolvimento urbano em Belém: soluções e perspectivas.	Essa foi uma aula bem diferente em relação às outras: no início o professor abriu para avaliação de seu trabalho. Ele ouvia e anotava. Nessa avaliação disseram que o curso foi bom, destacando o método do professor como organizado, que explicava bem os conteúdos e sempre há um texto base. No entanto, houve discentes que gostariam que no lugar dos fichamentos, fossem resumos. Assim como, outro disse que os exemplos, por ser a maioria ligado ao sudeste paraense, teve algumas dificuldades de entendimento. No segundo momento, o professor Tiago Veloso foi convidado para proferir uma palestra acerca do desenvolvimento da urbanização de Belém. Os discentes leram textos indicados para fazerem perguntas ao palestrante. Depois da exposição, abriu-se para as perguntas. E, por fim, o professor B fez uma avaliação de seu trabalho, destacando as dificuldades por chegar com a disciplina já acontecendo. Disse que os exemplos não substituem os conceitos e as teorias.

Fonte: elaboração própria com base na observação das aulas do professor da disciplina de conteúdo específico, 2024.

Quadro 17 – Resumo do método de ensino do professor C, na disciplina didática da Geografia, 2024.

Aula	Tema/conteúdo	Resumo
1	1) Apresentação. 2) O ensino de Geografia em Yves Lacoste.	Inicialmente foi apresentado o plano de curso sobre o qual o docente afirmou que está longo e precisava fazer um recorte, pois mudou praticamente tudo da última disciplina para essa. Fez isso em função de se encontrar em uma fase mais rebelde e mais ousada nas discussões acadêmicas. A disciplina se desenvolverá em quatro unidades: clássico da Geografia; educação geográfica; aprendizagem territorial; educação do presente e do futuro. Acerca de cada uma dessas unidades, o professor apontou textos ou temas poderiam ser discutidos e fez breves comentários. Geralmente trazia exemplos. Em um segundo momento, iniciou a primeira unidade do curso. O docente abriu o livro: <i>Geografia — isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra</i> , autoria de Yves Lacoste, acerca do qual fez um breve comentário do cenário em que foi produzido. A contextualização foi, sobretudo, do livro e não do tema. A metodologia utilizada foi passar pelos capítulos onde se escolhia alguns parágrafos para ler e em seguida emitir comentários. Fez-se isso para quatro capítulos: <i>uma disciplina simplória e enfadonha? Da Geografia dos professores aos ecrãs da Geografia do espetáculo; a Geografia é saber estratégico na mão de alguns; a colocação de um poderoso conceito obstáculo: região personagem</i> . Depois disso, a aula foi finalizada. Não houve síntese.
		Aula expositiva e dialogada. Iniciou falando da greve, em seguida pôs ênfase na

Aula	Tema/conteúdo	Resumo
2	A diferença entre educação geográfica e ensino de Geografia.	diferença entre educação geográfica e ensino de Geografia e, por fim, discutiu isso calcado no texto base da aula. A ideia central foi evidenciar que a educação geográfica é um processo amplo que deveria ser mais valorizado enquanto o ensino de Geografia é mais restrito e, de algum modo, opera com o apagamento dos sujeitos, os quais carregam um conjunto de experiências que a escola, muitas das vezes, negligência.
3	Elaboração de plano de aula.	A elaboração do plano de aula não teve momentos preparatórios ou até mesmo uma contextualização/problematização. Assim como bases importantes da didática e da Educação não foram trabalhadas ou mencionadas para sustentar essa elaboração. O método de ensino do docente se deu por meio da exposição dos elementos de um plano de aula e alguns comentários acerca de cada um deles: i) identificação; ii) conteúdo programático: a) objeto de conhecimento, b) habilidades e competências; iii) público-alvo: quantidade, idade, modalidade, inclusão; iv) tempo; v) metodologia; vi) material didático; vii) avaliação; viii) referências. Os elementos que receberam mais ênfase foram identificação, conteúdo programático e metodologia em que cada estudante expôs o que iriam ensinar. O docente fez comentários acerca disso. Nota-se que há uma forte acentuação das experiências dos sujeitos e da relativização do conhecimento científico.
4	Dinâmicas que expressam que a comunicação é a mediação do ensino e de que o conteúdo não é o elemento central de uma aula.	Seriam as apresentações dos planos de aula. No entanto, os discentes pediram mais tempo ao professor, o qual concedeu. Por isso, notou-se que a aula foi, de algum modo, improvisada. Não ficou muito claro o que se queria ensinar. Inicialmente, o professor escolheu uma dinâmica em que um estudante escrevia, no papel, nas costas de outro estudante para que reproduzisse esse desenho no quadro branco. Ele chamou duas duplas. Após isso, comentou sobre a comunicação na educação e no processo de ensino, afirmando que o professor controla apenas o que fala, mas não o que os estudantes aprendem. E que a aprendizagem se dá de diversas maneiras. Após isso, outra dinâmica foi proposta à turma. Agora deveriam se juntar em dupla e pensar em cinco elementos positivos e cinco negativos de sua vida estudantil. Em seguida, foram convidados a ir ao quadro para escrever um desses elementos. O objetivo disso foi demarcar que o conteúdo não pode ter a centralidade do processo de ensino e aprendizagem.
5		---
6	Caminhos para transformar a educação: interseccionalidade.	O que foi ensinado pode contribuir para que os discentes percebam e respeitem as diversidades, em que as identidades são centrais nesse processo. Assim como houve um questionamento quanto à desigualdade social [luta de classes] seja uma chave analítica mais eficiente do que a interseccionalidade. Essa última pode contribuir para uma educação diversa e inclusiva. É oferecido amplo espaço para que os estudantes trouxessem suas experiências, as quais são questionadoras. Contudo, nota-se que não há um salto qualitativo para sair dos exemplos do cotidiano para um conhecimento mais abstrato e analítico o que possibilitaria a construção do conceito.
7	Correções e orientações sobre o plano de aula.	O docente havia concedido uma segunda chance para aqueles que não fizeram ou precisavam melhorar o plano de aula. Então, em ordem alfabética, chamou-se cada discente para explicar ao professor o que havia feito, sobretudo, o recorte do conteúdo, as competências, a metodologia e o material didático produzido.
8	Seminários: ecologia e justiça climática (grupo 1)	Seminários. A turma foi dividida em grupos previamente e distribuídos temas para cada um deles. Os discentes apresentaram o seminário e depois o professor fez alguns comentários acerca da apresentação destacando pontos positivos e negativos. O grupo que apresentou esse tema não fez nenhuma relação com o ensino de Geografia. Apenas a professora estagiária fez um comentário acerca de como esse tema pode ser trabalho na educação básica e, em seguida, o professor complementou. Os estudantes receberam bastante espaço para expor suas ideias. Ao final desses comentários, o docente pediu para o grupo permanecer na sala para fazer alguns comentários.
	Educação inclusiva	O grupo 3 apresentou a regionalização do Brasil como se estivesse fazendo isso para o 7º ano em que haveria pessoas com surdez na turma. Logo em seguida, o

Aula	Tema/conteúdo	Resumo
9	(grupo 3); o ensino de Geografia e Arte (grupo 4)	grupo 4 apresentou a capoeira angolana como uma possibilidade de ser ensinada nas escolas, os discentes apresentaram os instrumentos e o contexto histórico. Após as apresentações o docente fez breves comentários acerca da validade do exercício de pensar outras possibilidades de ensino.
10	Educação para além do capital (grupo 2); ensino de Geografias negras (grupo 5); colonialidade do Brasil (grupo 6)	Foi basicamente a apresentação desses temas pelos grupos. O docente fez poucos comentários depois do último seminário.

Fonte: elaboração própria com base na observação das aulas do professor de didática da Geografia, 2024.

3.3 Dimensões do método de ensino na formação inicial de professores: *para que e para quem ensinar?*

Ensinar, portanto, é adquirir meios do pensar, através dos conteúdos. Em outras palavras, é desenvolver nos alunos o pensamento teórico, que é o processo através do qual se revela a essência e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e com isso a aquisição de métodos e estratégias cognoscitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e intervir nas situações concretas da vida prática (Libâneo, 2008, p. 13).

Seguindo o objetivo de reconstruir o método de ensino do professor de *epistemologia da Geografia*, fez-se a seguinte pergunta: *para que se ensina?* Esse questionamento se ancorou na base teórica quanto ao método de ensino (Libâneo, 2006; 2008; 2014) para a construção desta tese. Durante as observações das aulas sempre se teve em mente *para que* se ensinava tal conteúdo e como esse ensino era efetivado, pois compreende-se que, para além do conteúdo, o *para que* se ensina ativa mecanismos de pensamento que podem contribuir na maneira com que o sujeito generaliza a realidade. Como apregoou Vigotski (1998), o desenvolvimento de conceitos muda a maneira de nos relacionarmos e de generalizar a realidade. Afirma-se isso porque, conforme já descrito, o método de ensino desse docente tem na construção de conceitos articulados às teorias sua principal característica.

A pergunta *para que se ensina* impregna as entrelinhas das aulas, se alinhando às matrizes filosóficas e científicas que o professor defende ou se aproxima. Por isso, transparece, mesmo que seja de modo implícito, as leituras e cosmovisões de mundo com as quais o professor recorta o conteúdo e, por consequência, a realidade, atribuindo sentidos a ele por meio dos exemplos que tocam os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. E pergunta-se: que dados empíricos ajudam a sustentar ou construir uma argumentação nesse

sentido? Os temas, textos e autores utilizados, os vieses dos exemplos e os conceitos (e o conteúdo deles) auxiliaram na compreensão do *para que* se ensina. Sendo assim, são nas observações das aulas e na entrevista que encontrar-se-ão os elementos necessários para responder ou aproximar disso.

O *para que ensinar* diz respeito à dimensão cognitiva que se deseja que os estudantes desenvolvam ao se trabalhar o *que* e o *como* se ensina. Por exemplo, se o docente ensinar por meio da construção de conceitos, há maiores possibilidades de que esses discentes desenvolvam capacidades cognitivas para pensar de maneira teórico-conceitual. Os verbos mobilizados pelo docente também auxiliam nessa compreensão. Por exemplo, os verbos interpretar, problematizar, sistematizar, sintetizar entre outros sinalizam que o docente tem por objetivo que os sujeitos elaborem pensamentos sistematizados e não apenas os reproduzam.

De modo mais direto, o *para que se ensina* diz respeito à função social que os sujeitos desempenharão por meio dos conteúdos. Por exemplo, se ensina para que os futuros professores tenham a dimensão de evidenciar, criticar e intervir nos processos de desigualdade social? Ou para ter a dimensão da importância da luta de classes? Ou, ainda, para defender a manutenção das estruturas sociais?

E, por último, por meio da observação buscou-se compreender *para quem se ensina?* Mais uma vez, tomando como base Libâneo (2006; 2008; 2014) e Cavalcanti (2019; 2024), que dizem ser necessário, na ação de ensinar, considerar os sujeitos ativos que estão em diálogo, no caso, os discentes, na construção do conhecimento, considerando seu contexto sócio-histórico. Diante disso, a finalidade foi compreender se o professor, em sua prática, considerava os sujeitos pensantes e diversos, que traziam uma carga de experiência que entra em contato com a aula. Do mesmo modo, que os discentes são sujeitos de direito.

Em outros termos, o *para quem ensinar* diz respeito às questões sociais dos sujeitos, pois leva-se em conta dimensões de classe social, da cultura, das diversidades e diferenças dos sujeitos etc. Tais dimensões são mobilizadas na contextualização dos conteúdos de ensino, aproximando-os das realidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Igualmente, os exemplos são carregados de situações do cotidiano vivenciadas pelos estudantes, os quais podem se sentir envolvidos para pensar acerca da realidade usando os conceitos. Contudo, a contextualização e os exemplos não substituem os conteúdos nem os conceitos; antes, são ferramentas que conferem sentido aos conteúdos, conectando-os à vida cotidiana dos sujeitos. Para clarificar essa ideia, questiona-se: ensinar para rico requer a mesma atenção no método de ensino do que para filhos de trabalhadores que habitam as

periferias das cidades? Os preconceitos latentes na sala de aula, em decorrência das diferenças, não devem ser objeto da atenção? Esses questionamentos ajudam a pensar na relevância do *para quem ensinar*.

Iniciou-se esta subseção com base em Libâneo (2008), afirmando que ensinar é construir ou levar o estudante a adquirir meios de pensar através dos conteúdos. E, para isso, há a necessidade de domínio, entre outras coisas, do conteúdo e de seus modos de produção, articulados tanto ao contexto em que foram produzidos quanto ao contexto no qual está sendo ensinado. Nesse sentido, compreende-se que quanto ao professor de *epistemologia da Geografia*, embora possa não ser um leitor da teoria histórico-cultural, seu método de ensino se alinha, de vários modos, a ela. Isso, sobretudo pela ideia de construção de conceitos inseridos em contextos mais amplos, até tocar a realidades dos discentes, desenvolvendo, portanto, uma maneira de pensar pela Geografia, isto é, de pensar e agir sobre e na realidade com os conceitos geográficos. Isso parece ser o principal objetivo de ensinar Geografia para o referido docente. O Quadro 18 sintetizou algumas dimensões que lançam luz sobre o *para que* e o *para quem* se ensina; nele, estão apresentados alguns elementos e exemplos que foram enfatizados durante as aulas quanto aos conteúdos.

Quadro 18 – Evidências sobre para que e para quem se ensina em epistemologia da Geografia, 2024.

Aula	Algumas evidências na fala do professor A sobre para que e para quem se ensina
2	1) Toda ciência começa pela observação. A diferença que ela não se detém na observação. Qual é o objetivo da observação na Geografia? 2) Descreveu e sistematizou os passos para construção do conhecimento científico: 1) observação (sensorial); 2) descrição (caracterização); 3) comparação (de grupos e conjuntos de fenômenos); 4) analogia (construção de unidades); 5) generalização (comprovação). 3) Evidenciou, por meio de um sistema conceitual, que a ciência é capaz de organizar o pensamento ou conhecimento caótico, produzindo, desse modo, o conhecimento científico: aplicabilidade: se ele der certo, tem-se uma validade científica. 4) “É aqui que a Geografia começa como ciência com o objetivo de ordenar o mundo por meio do pensamento”.
3	1) “Ciência como uma visão de mundo, de mundo organizado por meio do pensamento, portanto, uma nova cosmologia. A ciência busca classificar os elementos por meio da observação, viagens... que ficou conhecido como naturalismo. Essas classificações de fatores e caracteres chegam às zonas de ocorrências de um dado fenômeno. O que estamos chamando de visão de mundo nada mais é do que uma visão organizada da natureza”. 2) O centro do debate: a ciência como constructo humano. A ciência não é divina, não é caótica. 3) É a partir daí que Humboldt inicia. Ele não trabalha com o caótico. Trabalha a partir da natureza organizada. “O que ele quer entender com essas coisas? Como elas se transformam. Humboldt está alinhado ao seu tempo. De onde Humboldt vai tirar isso? Do pensamento holístico. Eu apenas posso entender essa natureza, mesmo organizada, se eu coloco ela em movimento, em interação”.
4	1) “Ao final do curso vocês devem ter a capacidade de entender os conceitos. Mas isso na Geografia”. 2) “Chegamos no método científico. Temos que organizar as informações. Primeira fase do trabalho de campo é a observação. Depois é a coleta de dados. Depois tabulação que é separação, organização. 3) Fala da diferenciação entre conhecimento geográfico e a ciência geográfica”. 4) “O que a gente precisa compreender de Humboldt hoje? Ele e outros estão inaugurando na Alemanha o Romantismo. Que é a valorização das coisas como elas são. As formas originais e primeiras [...]”.

Aula	Algumas evidências na fala do professor A sobre para que e para quem se ensina
5	<p>1) “[...] A grande transição para o século XIX já vai ser os fenômenos específicos. A Geografia já está aí. Se a Biologia já está estudando a botânica, a Geografia vai se ocupar de quê? Da organização, da arrumação. A Geografia é a ciência da organização. A natureza é caótica, mas ela tem um fio ordenador.</p> <p>2) Se pensarmos, antes da Revolução Industrial, era a Idade Média. “A grande tese romântica é de que o passado é sempre melhor. É isso que Humboldt vai fazer. Vai buscar esse passado. Mas isso não é coisa apenas dele, isso é forte na Alemanha e na Europa. A destruição está em curso”.</p> <p>3) Sobre o racionalismo: associou a apropriação da natureza à expansão dos usos dos recursos. A história da civilização é a história da observação. Enfatizou a objetividade do conhecimento e da ciência. A ciência agora é utilitária. Ela é positiva, isto é, interessa o fato.</p> <p>4) A Geografia muda sua leitura. Agora faz o mapeamento dos recursos. “É uma floresta? É. Qual madeira nobre tem nela? É um vale? É. Que espécies eu tenho neste vale? Esse é o mapeamento”.</p> <p>5) “Essa é a grande diferença entre o passado e o presente. E aqui você vai ter a grande disputa entre Friedrich Ratzel e Carl Ritter que ainda quer pensar uma natureza como um movimento próximo do mundo, como um movimento da própria natureza, como uma existência única, exclusiva [...]”.</p> <p>6) “A disputa é por recursos. O positivismo não dizia que não se envolvia com política? [...]Essa é a ideia positivista. De que é possível fazer ciência sem se envolver com política. De que é possível fazer ciência sem se envolver com filosofia”.</p> <p>7) “Em todas as bases, o que importa a Ratzel é o movimento total”.</p>
6	<p>1) O professor diz que foi Ratzel que colocou o homem nas discussões geográficas. “O que ele viu não é mais o que Humboldt viu. O que ele ver é uma Prússia em transformação. O mundo está se transformando. E não é a natureza que está se transformando, é o homem”.</p> <p>2) O docente buscou compreender os conceitos que Ratzel trabalhou e elaborou. “Ele fala que é normal o homem competir por território. Ele vai montar essa teoria do Estado e essa teoria do território. Lembremos que o conceito mais central de Ratzel, sem dúvida nenhuma, é o conceito de território”.</p> <p>3) “Por isso, Ratzel vai fazer, vai ser este pensador que vai fazer essa transição de uma geografia estritamente natural para uma geografia que começa a dialogar com o ambiente natural”.</p> <p>4) Ratzel não disse que o ambiente define o homem. Ele disse que todos têm que ser submetidos às intemperes. Quem se adaptar melhor...</p> <p>5) O professor construiu, em forma de sistema conceitual e narrado como se estivesse contando uma história, o substrato teórico de Ratzel. “Mas tem um problema. A base do novo mundo é a energia”. Naquele momento, o docente construiu/narrou os motivos que levaram à Guerra Franco-Prussiana. A disputa por recursos, isto é, energia. No caso, o carvão mineral.</p>
7	<p>1) Comentou que ele não buscou ensinar apenas as teorias, mas como se articulam. “[...] Primeiro, são elaboradas, ou seja, de onde elas vêm, quais são os fundamentos, os fatores que fazem dela, e a gente pensa só a teoria sempre isolada e nunca pensa como é que ela é articulada. Daí eu faço questão sempre de mostrar isso para vocês, para que vocês entendam, primeiro, que não há nenhum pensamento solo [...]. Isso quer dizer para nós que o pensamento científico é cumulativo. [...] Quando eu mostro a teoria ratzeliana e quando ela é utilizada na Guerra Franco-Prussiana, eu estou mostrando-a na realidade”.</p> <p>2) Construção das bases teóricas de La Blache, as diferenciando de Ratzel.</p>
9	<p>1) “Humboldt e Ratzel já concluímos: paisagem e território. Vidal de La Blache também vai falar de dois conceitos: região e lugar”.</p> <p>2) Em La Blache o conceito de cultura ganha força na Geografia, pelo qual pode-se trabalhar com os conceitos de identidade (características de vínculos costuradas com o sítio) e proximidade (zonas de contatos ou equivalências dos grupos). E ainda o conceito de cultura ajuda na compreensão de grupos e comunidades o que possibilita o estudo de modo de vida.</p> <p>3) Gênero de vida, conceito estudado por La Blache, que se diferencia do conceito de modo de vida por meio da técnica. Identificar as características de uma comunidade ou grupo, características de proximidade, pode ser compreendido pelo conceito de <i>lugar</i>. Já o conceito de <i>região</i> seria viável pela identificação das mesmas características identificadas no território de forma contígua de uma comunidade ou grupo.</p> <p>4) A cadeia de suporte social é formada por três grupos: parentesco, compadrio e vizinhança.</p> <p>5) “Mesmo que eu não seja o melhor, o mais forte, mas eu posso sobreviver às adversidades. Esse é o recado de La Blache. Portanto, o determinismo natural é implacável? É. O determinismo natural é insuperável? Não”.</p> <p>6) Essa construção da teoria lablacheana foi articulada ao contexto da época e como que ela subsidiou o Estado francês para compor as alianças necessárias com aqueles que apresentavam vínculos e</p>

Aula	Algumas evidências na fala do professor A sobre para que e para quem se ensina
	caracteres de proximidade ou de semelhança.
10	1) O professor afirmou que La Blache não nega Ratzel, ele acumula e acrescenta à teoria ratzeliana. E explicou que os governos que dão uso à ciência. O docente distingui ciência de religião. [Parece que o professor está amarrando o que foi dito na primeira aula]. 2) Explicou sobre cada uma das características da Geografia em La Blache: 1) unidade terrestre; 2) força do meio e adaptação; 3) combinação dos fenômenos; 4) superfície; 5) método descritivo. Assim como explicou as três condições: 1) a redução progressiva da influência e dependência do meio físico; 2) aprimoramento constante das técnicas; 3) a liberdade como ato de realização do ser.

Fonte: elaboração própria com base na observação das aulas do professor A, em epistemologia da Geografia. 2024.

É de suma importância destacar que a linha que separa o *para que* do *para quem* ensinar não é rígida, o que, no processo de ensino e aprendizagem, se dá de modo imbricado e articulado. Como evidencia o Quadro 18, o professor A valorizou a construção de conceitos científicos e de teorias geográficas dentro de um contexto sócio-histórico, o que se configurou, ao mesmo tempo, no *para que* e no *para quem* ensinar, visto que a função social que se desejava com isso foi o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas desses sujeitos, a fim de que atuem na sociedade, ajudando também seus próprios estudantes a desenvolverem essas capacidades. Diante disso, compreende-se que não há necessidade de separar essas duas dimensões em quadros ou em tópicos diferentes.

Por meio desses dados, afirma-se que a dimensão do *para quem* ensinar é um elemento que se nota de maneira clara nas aulas do professor de *epistemologia da Geografia*, visto que privilegiou o desenvolvimento de pensamentos elaborados pelos discentes por meio dos conceitos e das teorias produzidas dentro de um contexto que se expressou tanto localmente, com exemplos que tocam as realidades desses sujeitos, quanto em âmbito mais amplo, isto é, esses conceitos são postos dentro do contexto de produção da própria ciência e da ciência geográfica.

Pode-se mobilizar, a título de tornar mais evidente a marca do professor A, qualquer uma de suas aulas. Na tentativa de tornar o conteúdo da aula mais compreensível, o docente construiu exemplos que se aproximavam da realidade dos estudantes. Para enfatizar a importância do conhecimento científico perante o conhecimento de senso comum, afirmou que teve uma experiência em Brasília, na qual a aparência o enganou; no caso, o sol brilhante e a temperatura de 12°C, ocasião em que a experiência prévia não o orientou corretamente. É necessário o pensamento abstrato, afirmou o docente, acerca do tempo/clima. Nesse sentido, disse que a percepção da estação do ano em Belém engana: “é que em Belém não estamos no inverno, embora pareça que sim”.

Como maneira de evidenciar a necessidade de um pensamento científico e abstrato, citou o seguinte exemplo: o eclipse e os rituais em seu entorno levavam as pessoas a atirarem

para cima ou baterem em tambores por acreditarem que isso ajudaria a dissipar o fenômeno. Por quê? Porque os espíritos estavam dominando o universo e o barulho era para espantá-los. Isso ainda acontecia na década de 1970 na Pedreira [bairro popular de Belém]. Nessa época, afirmou o docente, 60% da população não era escolarizada e vinha do interior do estado. Esses exemplos enfatizam a importância de se pensar por meio de conceito e, nesse caso, o conhecimento científico tem centralidade, mas sempre contextualizando e aproximando os conteúdos das realidades dos sujeitos envolvidos no processo.

E qual é o lugar do estudante? Isto é, para *quem se ensina*? Eles podiam interagir, tinham espaço, embora o professor A se utilizasse de uma maneira de ensino que poderia deixá-los inseguros, visto que as perguntas não são fáceis nem palpáveis, o que exigia deles um pensamento elaborado, científico. Na aula sete, dois estudantes dialogaram com o docente. Um deles trouxe os conceitos de Estado e de território estudados anteriormente, enquanto o outro respondeu corretamente à pergunta feita pelo professor sobre o conceito de *interação* em Ratzel. Nessa aula, citou-se um dos exemplos que mais se conectou ao conteúdo da disciplina. Para explicar como a teoria da seleção natural das espécies influenciou as pesquisas de Ratzel, o docente construiu todo um exemplo de como o *El Niño*, na Ilha de Galápagos, Equador, inspirou a teoria ratzeliana.

Afirma-se que a contextualização, a comparação, a aplicabilidade das teorias e a construção de conceitos se constituem como os principais movimentos efetuados pelo professor A. Pois demarcou desde o início, e isso se observou em seu método de ensino, que ele não ensina a teoria de forma isolada, mas articulada a um contexto social amplo. Isso ficou patente na aula sete, quando iniciou o conteúdo sobre Ratzel e começou pelo contexto da Guerra Franco-Prussiana e como os conceitos de *território*, *espaço vital* e *intemperes* foram apropriados e usados pelo Estado germânico.

Ainda nesse sentido, trouxe à tona o exemplo das bombas atômicas lançadas pelos Estados Unidos da América sobre o território e o povo japonês, para evidenciar que a única finalidade da segunda bomba seria a obtenção de parâmetros científicos, o que permitiria maior clareza nos seus efeitos. Já no âmbito da política, expressava maior poder aos Estados Unidos da América. Ele costurou esse exemplo para afirmar que não é apenas teoria, embora seja muito abstrato às vezes, como no caso da bomba atômica, a teoria tem rebatimento na realidade. Mostrou isso no caso da teoria ratzeliana e da Guerra Franco-Prussiana. Essas construções clarificam as funções sociais que ele desejava, por meio dos conteúdos, desenvolver nos futuros professores.

Com os dados também das observações e da entrevista, buscou-se compreender o *para que* e o *para quem* se ensina na disciplina de *conteúdo específico* da Geografia. Anteriormente enfatizou-se que há algumas aproximações no *como* se ensina entre o professor dessa disciplina e o professor A. Contudo, nota-se que, diferentemente desse último, o professor de *conteúdo específico* teve nas contradições sociais a dimensão mais potente do seu método de ensino quando se tratava do *para que* e do *para quem* se ensina.

Aqui novamente se faz importante demarcar que essa dimensão (as contradições sociais) se aproxima do *para que ensinar* e do *para quem ensinar*, visto que quando se destaca a dimensão das contradições sociais por meio da luta de classes, a ênfase recai sobre a função social que se deseja desses sujeitos. No entanto, esses elementos não diminuem a importância do *para quem ensinar*, uma vez que se esses sujeitos desenvolverem essas capacidades de perceber e de analisar a sociedade por essas lentes, serão sujeitos ativos para o exercício da cidadania no seu cotidiano, buscando modificar suas realidades. O Quadro 19 traz as evidências do *para que* e *para ensinar* na disciplina de conteúdo específico.

Quadro 19 – Evidências de *para que* e *para quem* se ensina na disciplina de conteúdo específico, 2024.

Aula	Algumas evidências na fala do professor B sobre <i>para que</i> e <i>para quem</i> se ensina
1	1) “Eu trabalho a partir de uma matriz marxista”. 2) “Na Amazônia é fundamental pensar a natureza como parte da urbanização”. 3) “Fiz minha pesquisa de mestrado analisando a relação entre urbano-rural por meio do conceito de formação econômico-social que está em Marx, Lefebvre e Gramsci”. 4) “Qual livro vai servir para a vida? O cativo da terra de José de Souza Martins”.
2	1) “Formação econômico-social e formação socioespacial. Ela é a forma particular como o capitalismo se materializa em um determinado tempo-espaço”. 2) “[...] eu particularmente estou fazendo esse exercício de voltar em alguns pontos da teoria de métodos porque isso vai facilitar a minha vida no futuro, por isso que eu estou falando isso aqui agora para vocês. Então, o método que está guiando [Sandra Leccione] é exatamente uma técnica histórico-dialética e <i>como eu falei para vocês, se vocês observarem o meu plano de ensino é um método também que está guiado pelos textos, pelos autores [...]</i> ”. 3) “Por que eu chamo atenção para a teoria lefebvrea de produção social do espaço? Porque vai exatamente mostrar que há uma produção do espaço desigual e diferenciada. [...] Então, o espaço da cidade, por exemplo, como a cidade que nós vivemos é uma cidade capitalista, e o processo de construção do capitalismo tem a ver com a individualidade, a cidade vai ser extremamente individual”. 4) “Em termos formais, a cidade, ela compreende a forma do espaço. A cidade, ela apresenta também o conteúdo, o que ela [Sandra Lencioni] chama de conteúdo urbano. [...] O urbano, enquanto modo de vida, ele não se circunscreve à cidade, transborda também para o campo [...]”.
3	1) “A forma de conteúdo que tem a ver com o campo e com a cidade: primeiramente, vamos apresentá-las numa forma dualista, contraposta. Mas, depois, vamos observar que essas formas de conteúdo apresentam muito mais interação do que separação. Especialmente [...] atravessado pela globalização”. 2) “A urbanização enquanto conteúdo social: [...] isso vai se dar a partir da urbanização da sociedade e também a partir da urbanização do território”. 3) Mostra um quadro, no <i>slide</i> , para falar das correntes de interpretação do rural-urbano: 1) dualista (IBGE) – duas realidades diferentes e opostas. 1.1) ruralização-urbanização – José Elias da Veiga. Um retorno de pessoas para o campo. O professor vai dando exemplos para cada uma dessas correntes. 2) Relacional – Lefebvre e Milton Santos – tecnosfera/psicosfera.
	1) “Quando nós formos fazer um debate sobre o processo de urbanização da Amazônia, que nós tenhamos cuidado em mostrar essa diversidade desse urbano. Nós temos o urbano produzido pela empresa, nós temos o urbano produzido pelos sujeitos ribeirinhos, nós temos o urbano metropolitano,

Aula	Algumas evidências na fala do professor B sobre para que e para quem se ensina
4	<p>nós temos o urbano das cidades intermediárias, nós temos o urbano das cidades pequenas [...]”.</p> <p>2) “[...] A zona crítica é um momento em que essa sociedade urbana se torna planetária. Enquanto tendência, e isso ele [Lefebvre] deixa bem claro também, há uma tendência de que a sociedade planetária que vivenciamos se torna sociedade urbana [...]”.</p> <p>3) Urbanização brasileira segundo Milton Santos: “na verdade, ele demonstra na ‘Totalidade do diabo’ tem a ver com as contradições que as cidades vêm apresentando conforme o avanço da urbanização. E o grande problema que o Milton Santos coloca é que, muitas vezes, a gente busca entender a urbanização brasileira a partir dos parâmetros de urbanização europeu [...]”.</p>
5	<p>1) “Se a gente pudesse fazer uma relação em termos de sinônimo, então rede significa conexão. As cidades serão conectadas entre si por meio de fluxos. Que fluxos são esses? Principalmente pessoas, mercadorias e informações. De acordo com a formação histórica e geográfica do lugar, essa rede urbana vai ter uma determinada configuração, ela vai ter uma determinada forma. No caso da Amazônia [...], nós vamos ter uma chamada <i>rede urbana dendrítica</i>”.</p> <p>2) “Mas em São Paulo, nós já tínhamos uma rede urbana que não era dendrítica, era uma rede urbana mais conformada a partir das ferrovias, já com a introdução de indústrias e também das rodovias [...]”.</p> <p>3) “A rede urbana tem uma dimensão organizacional, ou seja, como é que ela está organizada internamente? É claro que a rede urbana ela vai ser organizada a partir de determinados agentes sociais”.</p> <p>4) “[...] As infraestruturas de circulação que realizam a conexão entre cidades são desenvolvidas, principalmente, pelo Estado. Por quê? Porque constituem infraestruturas de lucro a longo prazo [...]”.</p> <p>5) “A rede urbana é uma rede urbana capitalista. Então, a rede urbana que é estruturada através dos principais agentes produtores do espaço urbano que, no caso, são principalmente proprietários dos meios de produção. É o principal agente beneficiado, na verdade, são os agentes hegemônicos”.</p> <p>6) O professor disse que temos uma rede urbana não-cidadã.</p>
6	<p>1) “Quando a gente fala que a urbanização do Brasil se realiza a partir do processo de industrialização, eu estou chamando a atenção para o fato de que essa industrialização envolve esses três movimentos, dinamicamente articulados: <i>produção, circulação e consumo</i> [...]”.</p> <p>2) “Na literatura clássica marxista, se eu não tenho qualquer um desses objetivos que compõem a relação capitalista, trabalho, salário e lucro [...]. Aqui, eu não tenho trabalho e salário. Então, eu não tenho necessariamente uma relação capitalista. [...] Por isso que a tese do [José] de Souza Martins é que a industrialização, que é uma relação capitalista de produção, se constituiu a partir de relações não-capitalistas de produção”.</p> <p>3) “Então, o que vai, de certa forma, impulsionar a urbanização do Brasil? É a indústria. Essa é a tese que é defendida pela Sandra [Lencioni] pelo [José de Souza] Martins, de que a urbanização do Brasil de fato é alavancada pela industrialização [...]”.</p> <p>4) “Hoje, o que está em voga é um processo de metropolização e desmetropolização. [...] É um processo concomitante. Então, ao mesmo tempo em que há um crescimento das grandes metrópoles [...]”.</p> <p>5) “O Milton Santos, ele também faz uma ressalva com relação a esse processo de urbanização. Porque como se trata de uma urbanização de caráter capitalista, é uma urbanização também que vai trazer diversos tipos de problemas de ordem ambiental e também de ordem social [...]”.</p>
7	<p>1) “A metrópole é aquela realidade que apresenta uma contiguidade territorial, uma população significativa, geralmente acima de um milhão de habitantes [...]”.</p> <p>2) Traz Manuel Castells: “a metropolização é mais que um processo de aumento da extensão da malha urbana [...]. A metropolização tem a ver [...] com a difusão do espaço, das atividades, dos grupos, com a interdependência de uma dinâmica social com a outra, independente da ligação geográfica”.</p> <p>3) “Nós temos, no caso do Brasil, a conformação de uma metrópole corporativa. Por que uma metrópole corporativa? Porque a produção do espaço metropolitano ele é seletivo, desigual e injusto. Por quê? O avanço de serviços e equipamentos urbanos não é para atender a população em geral, e sim para atender os interesses e demandas do capital transnacional, principalmente”.</p> <p>4) O Milton Santos vai apresentar outras possibilidades de pensar a metrópole, por meio do ordenamento cívico-territorial. Nele “[...] seria necessário pensar dois elementos importantes, o território e a cultura. O território, para ele, não é algo passivo. Novamente, o território, ele é produto da realidade social”.</p> <p>5) A COP30 que vai investir 8 bilhões, contudo, 80% desse valor são para obras nos bairros centrais da cidade e bastante ênfase no <i>marketing</i>. 20% são pensados numa perspectiva do desenvolvimento cívico-territorial, o qual foi gerenciado pela Prefeitura Municipal de Belém, na gestão do PSOL.</p>
	<p>1) “Ao mesmo tempo que nós temos uma metropolização, nós temos uma desmetropolização que implica no crescimento das cidades médias que é o que nós vamos ver hoje. E a nossa realidade ela</p>

Aula	Algumas evidências na fala do professor B sobre para que e para quem se ensina
8	<p>tem um elemento particular, que as nossas cidades médias particularmente as paraenses vão crescer hoje principalmente em função de duas atividades: minério e o agronegócio. Principalmente a mineração, ela gera os <i>royalties</i> e parte considerável deles é concentrada na capital da Amazônia oriental, Belém”.</p> <p>2) “O que a gente está chamando de cidade porte médio, cidade média e cidade intermediária, grosso modo, a cidade porte de médio ela tem a ver com uma classificação que a gente faz, uma classificação populacional hoje a cidade de porte médio tem uma população entre 100 mil e 500 mil habitantes [...]”. Nesse sentido, ele [Saint-Clair Coerdeiro Trindade Jr] traz a definição de cidade média como aquela que tem uma centralidade sub-regional. E a cidade intermediária, sendo aquela que faz a ligação dos serviços entre as metrópoles e as cidades pequenas.</p> <p>3) “Essas cidades médias apresentam um grande grau de responsabilidade territorial que deveria ser cada vez mais destacada, deveria ser cada vez mais incentivada pela classe política”.</p>
9	<p>1) “Vamos pensar as cidades pequenas as [suas] relações econômicas, sociais, culturais, do ponto de vista das relações, centralidade econômica, a metrópole é um grande organizador regional”.</p> <p>2) Destaca as cidades na floresta e as cidades da floresta segundo concepções de Saint-Clair Cordeiro Trindade Júnior. Contato com a natureza nas cidades amazônicas é marcante [...]”.</p> <p>3) “As cidades pequenas são as cidades que contém o menor grau de centralidade dentro dessa rede urbana [...]” e vão apresentar um conteúdo mais rural. Destacou que hoje temos cidades pequenas que são do agronegócio e da mineração: Canaã dos Carajás (minério), Rondon do Pará (soja).</p>
10	<p>1) “O Roberto Lobato Corrêa, muito sabiamente, vai fazer o exercício do método, de uma trilha histórica e dialética, e de categorias que são importantes dentro do método. E dessas categorias, a ideia de formação econômico-social. O que é ideia de formação econômico-social? É que a produção da realidade se dá de forma desigual, mas também combinável.</p> <p>2) A <i>urbanodiversidade</i> “[...] vai considerar duas categorias centrais. Que é categoria, inclusive [...] de método. Que é a desigualdade e a diferença. Ou seja, vamos ter um processo de produção do espaço urbano pautado por um processo de desigualdade, mas também de diferenciação [...]”.</p>
11	Avaliação da disciplina e palestra do professor Tiago Veloso sobre “desenvolvimento urbano em Belém: soluções e perspectivas”.

Fonte: elaboração própria com base na observação das aulas do professor B, da disciplina de conteúdo específico, 2024.

É notório que o método de ensino do professor B não é arbitrário, mas planejado. Conforme o Quadro 19, nota-se que há uma considerável ênfase na construção dos conceitos científicos no campo da Geografia urbana, sem perder de vista a necessidade de apontar as contradições inerentes à urbanização capitalista. Como essa ênfase é uma marca do seu método de ensino e perpassa praticamente todas as suas aulas, pode-se, então, evidenciar isso por qualquer uma delas. Aqui, essa análise foi realizada a partir do tema de metrópole e metropolização.

O ensino, no que diz respeito à metrópole e à metropolização, foi mobilizado no sentido da construção dos seus conceitos e da percepção de suas contradições sociais. Essa foi a ideia central da aula. O docente iniciou problematizando o que seria uma metrópole, quando os estudantes trouxeram elementos que ajudaram a pensá-la, sobretudo no sentido de uma definição oficial. Em seguida, afirmou que a metrópole também envolve um aumento populacional, contiguidade territorial e concentração de serviços; no entanto, ela pode ser compreendida além disso, como sendo analisada pela centralidade, pelos fluxos e pela gestão territorial. Outro esforço do professor B foi no sentido de promover a compreensão de que, concomitantemente à metropolização, há a desmetropolização, pois

[...] as metrópoles estão deixando de ter essa feição produtiva, porque a produção industrial, a produção extrativista, a produção, enfim, daquilo que é vendido, comercializado, está indo exatamente para as cidades médias. E o que que está ficando na metrópole? Exatamente esse conteúdo informacional, exatamente a sua gerência territorial é o que está ficando na metrópole. A produção fica nas cidades médias, a gestão fica na metrópole [...]. Estamos tendo, assim, essa transição da metrópole fabril para essa metrópole mais informacional e transnacional. Por que transnacional? Porque a gestão territorial, ela vai ser muito mais para atender interesses transnacionais das grandes empresas globais (Professor B, 2024).

Esse processo pode ser compreendido como desmetropolização. O professor B destacou que a metrópole não perdeu sua importância ou centralidade; ela se metamorfoseou para atender as demandas do capital. Nesse sentido, ele pontuou o caráter corporativo das metrópoles, o que resulta em imensas disparidades sociais, fruto do modelo e dos agentes que a produzem. Aponta-se isso com base na teoria de Milton Santos, o qual também indicou caminhos para se pensar a produção do espaço em um modelo que reforce a cidadania. Isto é, o modelo de desenvolvimento cívico-territorial, focalizando dois conceitos: território e a cultura. Trouxe ao debate, a título de exemplo, as obras de infraestrutura urbana para a COP30¹⁵ que apresentavam esses dois modelos antagônicos: o corporativo, empreendido pelo governo do estado do Pará com ênfase no *marketing*, concentrando suas obras no centro da cidade; e o cívico-territorial que é conduzido pela prefeitura com obras que beneficiam as periferias (na gestão do PSOL), com escuta das comunidades e estratégias construídas com elas.

Então, por meio do movimento expresso no parágrafo acima, infere-se que o professor B apresentou em seu método de ensino um movimento que foi da contextualização, da sistematização do conteúdo, da crítica do modo de produção e da apresentação de alternativas. Isso, portanto, expressa que se ensina tanto para a formulação de conceitos científicos quanto para se perceber as contradições sociais do modo de produção capitalista. Observa-se, também, que há uma considerável articulação entre o *para que* e o *para quem* ensinar. No primeiro caso, isso se expressa pelo esforço de construir, por meio do conteúdo, uma forma analítica das contradições sociais e no segundo caso pela construção de conceitos que ajudam na leitura das realidades por meio desses conceitos.

É importante destacar que, embora a formação de conceitos científicos se expresse como uma meta do professor B, há uma dimensão que pode fragilizá-la: a pouca problematização. A problematização é substituída pela contextualização, a qual recebeu forte

¹⁵ 30ª Conferência das Partes da Convenção, Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima, sediada em Belém, Pará, Brasil, em 2025.

ênfase, além de ser bem construída em seu método. Contudo, mesmo que a contextualização seja uma dimensão que não deva ser negligenciada, ela pode não ser suficiente para ativar o interesse do estudante pelo conteúdo, ou seja, para colocar o discente em atividade de pensamento.

Por outro lado, quando se toma como referência os objetivos mobilizados pelos professores A e B, com o intuito de compreender o *para que* ensinar, observa-se que os verbos dos objetivos trazidos no plano de curso do professor B expressam uma dimensão mais potente quanto à intenção da construção de conceitos e da problematização quando se compara ao professor A. Esse último destacou apenas o verbo *estabelecer* enquanto o primeiro demarcou os verbos *analisar* (2x), *reconhecer*, *identificar* e *discutir*. Porém, na prática notou-se uma inversão dessa dimensão, uma vez que o professor A trouxe mais elementos que problematizavam o conteúdo, exigindo, para as respostas, um certo domínio do conhecimento científico acerca do tema.

Por fim, também se analisou o *para que* e o *para quem* se ensina na disciplina de *didática da Geografia* ministrada pelo professor C. Nota-se substancial diferença quanto a essa finalidade quando se comparou aos professores analisados anteriormente. A centralidade foi posta nas identidades e nas experiências dos sujeitos. A dimensão cognitiva para a formação dos conceitos científicos é secundária no método de ensino desse docente, como apresentado no Quadro 20.

Quadro 20 – Evidências do para que e para quem se ensina em didática da Geografia, UFPA, 2024.

Aula	Algumas evidências na fala do professor C sobre para que e para quem se ensina
1	1) O docente comentou acerca dos territórios e disse que está em uma condição de privilégio por ser homem branco, heteronormativo e professor universitário. Associou isso com a cidade e suas experiências, enfatizando que a presente disciplina tem como objetivo fazer debates mais ousados. 2) Pôs ênfase no território em uma perspectiva crítica da Geografia. Demarcou que hoje nós estamos lutando pelos direitos territoriais. 3) Tratou, em forma de comentários, sobre a complexidade da educação, ao afirmar que não sabemos as condições e necessidades dos estudantes que iremos receber. Por isso, a metodologia deve partir da modalidade de ensino. 4) Perguntou se os estudantes sabiam o que é interseccionalidade. Eles desconhecem o conceito e o professor explicou e relacionou isso as concepções de gênero e de raça. 5) Afirmou que a acumulação de mais-valia é globalizada ao citar exemplos da Vale, da Cargill e do Porto de Miritituba, em Itaituba (PA), para associar isso com o poder estratégico.
2	1) Qual é o processo mais abrangente: educação ou ensino? Educação é um processo amplo e acontece constantemente. 2) Questiona sutilmente o conhecimento técnico. E em seguida tratou, em tom de defesa, da educação como elemento comunitário. “Por que agora estamos tentando voltar do ensino para a educação?” 3) O ensino controla quatro coisas: espaço, tempo, poder e saber. 4) Há um monopólio do saber. A gente estuda primeiro a história da Europa, para depois estudar a colonialidade. O currículo é um território. Falou do apagamento de histórias. 5) Precisa-se falar da relação sujeito/objeto: “[...] existe separação sujeito/objeto? É possível a gente fazer uma separação? Você vai estudar seu bairro, nasceu e cresceu nele e isso não faz você? É impossível eu pensar que o objeto é separado de mim. Foi em algum momento que a escola criou uma

Aula	Algumas evidências na fala do professor C sobre para que e para quem se ensina
	relação abstrata [...]. A gente precisa romper com essa escola moderna. [...]O ensino na escola independe de onde, ele já está definido”.
3	<p>1) “Pensem uma metodologia que não seja aula expositiva”.</p> <p>2) “Mas, mais do que aprender conteúdos, quando a gente fala de habilidades e competências, a gente quer que eles desenvolvam habilidades de fazer”.</p> <p>3) Sobre o ensino de epistemologia na escola: “[...] a gente estuda aqui [epistemologia] porque a gente está em uma outra etapa da formação. A gente está formando vocês como cientistas, como licenciados, vocês precisam conhecer a ciência, vocês precisam ter base, mas vocês não vão ensinar a ciência. A geografia presente na educação básica, não é a ciência geográfica. É uma disciplina escolar. E uma disciplina escolar, ela tem outras bases, ela tem outros métodos, ela tem outro debate. É uma coisa diferente do desenvolvimento da ciência geográfica”.</p>
4	<p>1) “Se eu conseguir trazer para ele todas as possibilidades desse conceito, se eu trouxer um conhecimento, que seja um conhecimento que tenha a base de histórias, etc. Só que educação não é só isso. Nesse momento que eu estou falando isso, vocês vão aprender outras coisas”.</p> <p>2) “Significa dizer que você pode se preparar o máximo que você quiser, mas em algum momento vai dar errado. E você tem que estar aberto para poder pensar alternativas nesse momento [...]”.</p> <p>3) Faz a leitura de um texto para os estudantes. É uma carta que um bilionário escreveu para o professor do seu filho e o que esperava que ele aprendesse: valores. Não há conteúdo em nenhum momento.</p> <p>4) “Quando a gente pensa em trabalho docente, pensa em tarefa educativa, a gente pensa em ensinar conteúdo. [...] E aí, eu trouxe essa carta para a gente poder pensar sobre esse processo de socialização”.</p> <p>5) “Eu não escolho ensinar sobre estar sozinho ou acompanhado, sobre relações afetivas. Esse monte de coisas não está sobre a nossa governabilidade. As pessoas simplesmente aprendem”.</p> <p>6) “Eu queria que vocês se juntassem em grupo e pensassem ao mesmo tempo a gente está tratando de elementos imateriais que não são relacionados a conteúdo. A gente está trabalhando sentimentos, a gente está trabalhando emoções, a gente está trabalhando outros elementos. E eu queria que vocês pensassem cinco elementos positivos e cinco negativos. Isso significa dizer que o nosso trabalho não é só falar do relevo, não é só falar do clima, não é só falar da população, é construir relações saudáveis numa sociedade que fica cada vez menos saudável [...]”.</p> <p>7) “E a gente meio que se abstrai desse processo. Por quê? Porque, quando a gente fala de educação tradicional, a gente toca no racionalismo. Então, para nós, para a nossa sociedade, a escola boa é aquela que vai trabalhar racionalmente os conteúdos dos alunos”.</p> <p>8) “Eu não quero algo expositivo por vários motivos, mas uma delas é porque eu quero que vocês virem e falem assim: eu acho que a escola precisa ensinar coragem, a socialização e a construir e valorizar as amizades. Eu quero que a minha aula foque nisso. A gente não consegue focar em tudo”.</p>
5	<p>1) Afirmou que anteriormente se debatia a interseccionalidade pelo prisma da desigualdade. O elemento era a partir da renda e da classe social. Mas outros autores mostraram que isso não era o suficiente. E afirmou que o termo que entra em voga é a opressão. “Desigualdade/exploração <i>versus</i> opressão. Hoje já se questiona essa oposição entre esses dois termos. Se a gente acabar com a exploração do trabalho, as mulheres estarão em igualdade aos homens”?</p> <p>2) “Todas as mulheres estão submetidas a esse sistema? Sim. Mas elas vão sofrer de elementos diferentes. Nós discutimos um que é gênero. Me falam outros”!</p> <p>3) “A gente participa de diversos grupos sociais, em diversas escalas, e, a depender da relação que a gente está participando, a gente percebe, ou não, a maneira como a gente é tratado de forma preconceituosa, de forma jocosa, etc. E a nossa identidade se molda a isso. Por quê? Porque a nossa identidade é complexa”.</p> <p>4) A interseccionalidade é uma chave para interpretar as relações de poder. “[...] a geografia que não desvenda as relações de poder a partir de relações interseccionais, ela também está a partir do pressuposto de que existe um sujeito padrão. E que esse sujeito padrão, ele tem o direito ao poder [...]”.</p> <p>5) “E quero que vocês levem em consideração, nessa preparação desse material [aula], isso aqui [interseccionalidade]. Porque se vocês não levam em consideração isso, vocês estão reforçando a ideia de um sujeito abstrato. Quando a gente fala de um sujeito abstrato na educação, a gente sempre está falando de um homem branco, de classe social abastada, heteronormativo, etc.”</p>
6	---
7	Correção e orientação dos planos de aulas dos estudantes que tiveram uma segunda chance de fazê-los.
	1) “[...] No caso de vocês, da justiça social e climática, de alguma maneira, vocês poderiam trabalhar

Aula	Algumas evidências na fala do professor C sobre para que e para quem se ensina
8	alguma espécie de sensibilização ou de envolvimento das pessoas para que elas entendam, a partir de experiência, a partir da sensibilidade, o debate que eu estava pedindo pra vocês [...]”.
9	Seminários — o docente apenas fez breves comentários sobre a importância e validade se pensar outras possibilidades de ensinar.
10	Seminários — o docente fez comentários rápidos e pontuais.

Fonte: elaboração própria com base na observação das aulas do professor C, de didática da Geografia, 2024.

Nessa disciplina, ensinou-se em favor da educação geográfica. Para isso, foi elaborada a narrativa de que o ensino é mais restrito e opera o apagamento das experiências e das identidades dos sujeitos, para se tornar conteúdo dos currículos escolares. Em contrapartida, foi defendida a ideia de que a educação geográfica é ampla e inclusiva. Nota-se que há uma preponderância do sujeito sobre o objeto no processo de ensino-aprendizagem. Assim afirmou o docente: “precisamos falar da relação sujeito/objeto: essa dicotomia”; “Existe separação sujeito/objeto? É possível a gente fazer uma separação? Você vai estudar seu bairro, nasceu e cresceu nele e isso não faz você”? São essas relações que defendeu que estejam nos currículos escolares, as quais privilegiam os saberes e as experiências dos sujeitos, isso ficou cristalino ao tecer o seguinte comentário: “Já foram para o assentamento do MST [Movimento dos Sem Terra]? Agora vamos para a Terra Firme. Vamos conhecer de uma maneira diferente. Isso será ensinado na escola? Por que isso acontece? Porque para entrar na escola, [o sujeito] precisa ser apagado”. Porém, a educação geográfica defendida pelo professor C não é aquela tratada por Callai (2018), visto que as dimensões para a análise geográfica não são enfatizadas, o que se destacou foram as relações de poder e as identidades dos sujeitos.

O sujeito é valorizado enquanto o conteúdo recebe pouca ênfase. Esse movimento é notório em suas aulas e pode ser evidenciado nos seguintes fragmentos: “[...] eu quero que eles [estudantes] também apreendam conteúdo. Mas mais do que aprender conteúdos, quando a gente fala de habilidades e competências, a gente quer que eles desenvolvam habilidades de fazer” (Professor C, 2024). E ainda

[...] eu queria que vocês se juntassem em grupo e pensassem ao mesmo tempo a gente está tratando de elementos imateriais que não são relacionados a conteúdo, a gente está trabalhando sentimentos, a gente está trabalhando emoções, a gente está trabalhando outros elementos. E eu queria que vocês pensassem cinco elementos positivos e cinco negativos (Professor C, 2024).

Os sentimentos e as emoções dos sujeitos são acolhidos e recebem mais relevância do que o próprio conteúdo de ensino, o que evidenciou a preponderância do sujeito sobre o objeto. Além disso, transpareceu, nas construções das narrativas do docente, a priorização do fazer muito articulado à experiência, à prática dos sujeitos, pois afirmou que “a gente quer que

eles desenvolvam habilidades de fazer”. Isso ainda foi reforçado quando o professor afirmou que não se ensina a ciência geográfica na escola, pois a Geografia escolar tem outras bases. Embora compreenda-se o contexto da afirmação, defende-se que a ciência geográfica é uma fonte que subsidia (e vice-versa) a Geografia escolar e, portanto, ela não é ensinada seu estado “puro” na escola.

Há um questionamento quanto à desigualdade social (luta de classes) ser uma chave analítica mais eficiente do que a interseccionalidade; por isso, ensinou-se por meio de um método filosófico, ou seja, foram oferecidas lentes interpretativas da realidade, ancoradas em um conjunto de teorias e visões de mundo. Pode-se evidenciar essa afirmação nos seguintes fragmentos: “desigualdade/exploração *versus* opressão hoje já se questiona essa oposição entre esses dois termos. Se a gente acabar com a exploração do trabalho, as mulheres estarão em igualdade aos homens”? (Professor C, 2024). Igualmente, há uma crítica à Geografia por negligenciar as relações de poder como elementos interpretativos da realidade. Desse modo, asseverou que “hoje em dia, a geografia que não desvende as relações de poder a partir de relações interseccionais, ela também está a partir do pressuposto de que existe um sujeito padrão. E que esse sujeito padrão, ele tem o direito ao poder, e os outros não” (*Idem*).

Ensina-se nessa disciplina, conforme o Quadro 20, para a sensibilização em relação a temas que estão à margem das principais discussões ou temas emergentes. Uma prova disso é que, mesmo em uma disciplina em que se esperava que se discutissem os métodos de ensino e temas ligados ao ensino de Geografia, colocou-se ênfase nas identidades e experiências dos sujeitos, por meio de discussões da interseccionalidade, ecologia e justiça climática, Geografia e Arte, educação inclusiva, ensino de Geografias negras, colonialidade do Brasil etc. No entanto, deve-se destacar que o ensino de Geografia ficou em segundo plano nas abordagens durante os seminários por parte dos discentes. Do mesmo modo, o docente não fez as conexões desses temas aos métodos de ensino, nem com os métodos pedagógicos e didáticos, o que poderia integrar os conteúdos que parecem distantes do ensino de Geografia. No entanto, as bases filosóficas dos textos indicados pelo professor levam ao campo do método fenomenológico e, nesse sentido, há uma coerência entre as bases indicadas pelo professor C e sua prática.

As categorias, *a priori*, do método de ensino (o que, como, para que e para quem se ensina) guiaram a produção desta seção. No entanto, a partir de suas análises, outras categorias, *a posteriori*, ganharam relevo nos métodos de ensino descritos e analisados. Para os professores A e B, a construção de conceitos permeou de forma significativa suas práticas, da qual podem se originar novas categorias como a construção de sistemas conceituais para o

professor A e a contextualização para o professor B, assim como também se observam, em seu método de ensino, a ênfase nas contradições sociais. Esses dois docentes tem a base marxista como orientadora de sua prática. Já o professor C, vinculado, certamente, à fenomenologia, apresentou como principal particularidade de sua ação, um ensino que enfatiza a centralidade dos sujeitos, suas identidades e experiências. Por isso, na próxima seção, analisar-se-ão essas categorias *a posteriori* e como elas evidenciam a articulação do método de ensino com os métodos filosóficos, científicos, pedagógicos e didáticos.

4 O MÉTODO DE ENSINO E SUAS ARTICULAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Toda abordagem pedagógico-didática de um conteúdo pressupõe a abordagem epistemológica desse conteúdo [...]. Os instrumentos mediacionais aos quais os professores precisam recorrer para desempenhar bem sua profissão são as bases teórico-conceituais e metodológicas da ciência ensinada, as teorias pedagógicas, e as decorrentes metodologias, procedimentos e técnicas de ensino, a serviço da aprendizagem dos alunos na sala de aula (Libâneo, 2008, p. 1-2).

De modo objetivo, nesta seção faz-se o seguinte movimento: 1) relembra-se a tese e realiza-se uma breve retomada que do foi desenvolvido até então; 2) lança-se luz sobre as articulações que pressupõem o método de ensino dos docentes que compõem esta pesquisa; além das categorias *a priori*, já discutidas na seção três, debruça-se nesta seção sobre as categorias *a posteriori*, que emergiram das análises do método de ensino dos professores; 3) defende-se que a formação do professor de Geografia, em uma perspectiva crítica, pressupõe um método de ensino de base dialético-crítico, ancorado na teoria histórico-cultural, como elemento potencializador das capacidades cognitivas desses futuros profissionais.

A citação que abre esta seção já demarca que a abordagem do conteúdo pressupõe uma abordagem epistemológica. Isso coaduna com a *tese aqui defendida*: que nos métodos de ensino há uma convergência de outros métodos que oferecem indícios das bases epistemológicas com as quais o professor recorta a realidade e o conteúdo a ser ensinado, sabendo que o método de ensino é o aspecto mais diretivo e potencializador de uma formação que se queira em uma perspectiva crítica e transformadora. Por exemplo, o professor B recortou e interpretou os conteúdos por meio das lentes do materialismo histórico-dialético que, embora não mude os temas observados na ementa, modifica substancialmente o teor da disciplina ministrada. Isso reforça a tese de que os métodos de ensino estão intimamente articulados com outros métodos (filosóficos, científicos, pedagógicos-didáticos), como bem se demonstrou na seção um. Isso influencia diretamente o teor da abordagem do conteúdo.

Quando se relaciona a seção dois a três desta tese, percebe-se a força que os métodos filosóficos exercem sobre os outros, incluindo o método de ensino. Para deixar essa afirmação clara, demarca-se que: 1) na disciplina de *conteúdo específico*, embora o professor B mantivesse os temas da ementa, os seus objetivos, os textos indicados, os exemplos e as analogias são todos cunhados numa perspectiva materialista-histórico-dialética. Em outras palavras, o método filosófico desse professor orientou a interpretação dada ao planejamento e ao currículo praticado, o que se materializa no seu método de ensino; 2) conforme discutiu-se

na seção dois, na disciplina de *didática da Geografia*, a ementa orientava no sentido de uma discussão dos métodos de ensino e do planejamento do ensino. No entanto, em função da base filosófica e epistemológica do professor C, altera-se substancialmente a ementa. No PPC, ela sinalizava para temas e conteúdos com forte similaridade com o sumário do livro *Didática*, de autoria de José Carlos Libâneo, o que permite pressupor que a discussão tomaria uma perspectiva da teoria histórico-cultural, a qual não se efetivou na prática desse docente.

Conforme se discutiu na seção três, as dimensões preponderantes foram as bases filosóficas do professor C, que modificou a ementa para temas e conteúdos e sua abordagem ajustadas à fenomenologia e ao pós-estruturalismo, deixando as questões de método de ensino, e o próprio ensino de Geografia, previstos na ementa do PPC, em segundo plano. Isso reforça a tese que se defende aqui. Diante disso, questionou-se que articulações (ou desarticulações) entre os métodos e o planejamento esses docentes empreenderam em suas disciplinas? E como isso fortalece ou fragiliza a formação docente?

4.1 Articulações e pressupostos no método de ensino dos professores formadores

O método de ensino se materializa na prática docente em sala de aula, mas há toda uma dinâmica que antecede ou extrapola esse momento. O primeiro aspecto dessa dinâmica é o planejamento, isto é, *o que ensinar*. Nesse sentido, buscou-se compreender as articulações que são executadas entre o planejamento e o método de ensino. Além das observações das aulas e dos planos de cursos, as entrevistas com os professores são centrais para essa compreensão.

No campo do planejamento da *disciplina de epistemologia*, nota-se que o professor A fez uma interessante interpretação e um recorte particular da ementa que o PPC sugere. Esse profissional, ao invés de focalizar na história do pensamento geográfico e no seu projeto de ciência moderna, focou na ideia de modernidade e de ciência moderna para, em seguida, voltar-se às origens e aos pressupostos do pensamento geográfico e suas escolas clássicas. Nesse último tema, foi onde ele reservou grande parte de sua disciplina, deixando de fora as escolas contemporâneas da ciência geográfica. Nesse sentido, questionou-se esse professor, o qual afirmou que

[...] eu já trabalho com isso a bastante tempo, nas primeiras turmas era tudo, era pegar da geografia clássica até chegar à geografia crítica. Isso era um esforço hercúleo e muito fragmentário porque o tempo para cada abordagem era muito pequeno. E acabava que era só um acúmulo de informação que gerava muito pouco impacto de verdade. O impacto de um entendimento. Com o tempo eu fui

aprimorando, excluindo algumas coisas. Uma das coisas que tem nos livros de história da geografia é o tal do método regional. Esse foi o primeiro que eu excluí. Excluí pelo simples: porque não existe uma escola chamada método regional. O método regional é uma forma de trabalho dentro da geografia lablacheana e não é um método e não é um caminho alternativo e não é uma outra forma. E é só uma forma de trabalho da geografia lablacheana. E que Richard Hartshorne vai se apropriar para fazer sua diferenciação de área. Então isso foi o primeiro que eu retirei (Professor A, 2024).

Afirmou também que a segunda coisa que retirou do seu planejamento foram as experiências incompletas. Na sua leitura, essas experiências são o projeto de Geografia calcado na fenomenologia e, ainda, na Geografia de cunho estruturalista. Mas ressaltou que são experiências importantes, porém incompletas e, por isso, não são escolas geográficas. Depois de um tempo ministrando a disciplina de epistemologia da Geografia, encontrou sua centralidade, por isso, demarcou que

[...] em um dado momento, de dez anos para adiante, eu não vi mais necessidade de fazer esse esforço. E aí eu resolvi na História do Pensamento [geográfico] trabalhar, como esforço, justamente no que eles não vão ver mais. Naquilo que eles não vão ver ao longo do curso, a não ser se eles fizeram pesquisas direcionadas que seriam justamente os clássicos da geografia. Os alunos precisam saber que existem clássicos na geografia, eles precisam conhecer os clássicos (Professor A, 2024).

Então, uma articulação que se julga importante no planejamento do professor A, é a forte conexão do seu método de ensino com o conteúdo do projeto de ciência moderna e com a Geografia clássica, destacando os principais pensadores e métodos da Geografia. No entanto, nota-se uma fragilidade no PPC quanto ao espaço que deveria ser reservado à compreensão da história e da epistemologia da Geografia. Como observou esse docente, se ministrar todos os temas sugeridos na ementa, não haveria possibilidades plausíveis de aprofundamento. Por isso, justificou o sacrifício de retirada das escolas e pensadores da Geografia contemporânea da disciplina. Desse modo, assevera-se que a articulação que se julga importante quanto ao planejamento e o método de ensino, se origina de uma fragilidade do currículo formal no caso desse componente curricular.

Notou-se que, na disciplina de *conteúdo específico* da Geografia, houve um planejamento minucioso, o qual pode ser motivado por dois motivos: 1) por ser a primeira disciplina do professor B nessa instituição, de modo que o planejamento lhe daria segurança; 2) porque é de sua prática o ato de planejar e executar. No seu planejamento e na sua prática há uma clareza do método filosófico e científico, o qual perpassa todas as suas aulas. Sua entrevista possibilita compreender essa dimensão, de modo que quando perguntado sobre o que não poderia ficar de fora do planejamento de sua disciplina, assim respondeu:

[...] quando eu formulei o plano de ensino, eu busquei cercar os principais temas pensando em alguns aspectos. Aspectos teórico-metodológicos. No teórico-metodológico, eu tenho que discutir urbano, cidade, campo, rural, que é o que eu mais discuto nessa passagem. Eu tenho que discutir o processo, inclusive entra método, e aí o método lefebvreano mesmo, a ideia de forma, função, estrutura, e o Milton Santos também, o espaço, método e processo. Então, Milton Santos e Henri Lefebvre foram estruturais na construção teórico-metodológica do plano. Esses autores vão me indicar o que não pode faltar, que são exatamente esses conceitos (Professor B, 2024).

Além desses autores, que são estruturais, o professor B destacou outros dois nomes contemporâneos: Sandra Lencioni e Saint-Clair Cordeiro Trindade Jr., dos quais recebeu forte influência, tanto por relações de amizade quanto por relações de orientações no seu processo de formação. Nesse sentido, asseverou que

[...] cidade, urbano, urbanização, e aí novamente, lendo Sandra [Lencioni] e conversando sobre metrópole, cidade pequena, cidade média ou intermediária, e trazendo isso para a realidade amazônica. Eu tive a sorte também de participar juntamente com o Saint-Clair [Cordeiro Trindade Jr.] na pós-graduação, agora ele está discutindo exatamente planejamento territorial e urbanodiversidade. O debate da urbanodiversidade eu achei extremamente profícuo para pensar não só a Amazônia, mas o Brasil (Professor B, 2024).

Nota-se que seu planejamento recebeu inspirações diretas de pensadores que influenciaram o conceito de espaço na Geografia, no caso de Henri Lefebvre, ou que estruturam esse conceito numa perspectiva geográfica, a exemplo de Milton Santos. Concomitantemente, o professor B não renunciou a suas referências mais próximas: Sandra Lencioni para os estudos das metrópoles e de Saint-Clair Cordeiro Trindade Jr. para os estudos das cidades médias, intermediárias e pequenas. Essas duas últimas cunhadas pelo conceito de urbanodiversidade.

Por isso, afirma-se que o planejamento e a prática desse docente estão bem articulados com o seu método de interpretação da realidade, o que é feito de forma intencional. Isso fica claro tanto em suas aulas quanto na entrevista. Nesse sentido, assegurou que

[...] falar um pouco em termos de método, eu trabalho com o materialismo histórico-dialético. Então, isso é um elemento também que vai extravasar para os conceitos que eu vou trabalhar, com a teoria que eu vou trabalhar e com a forma como eu vou trabalhar com os alunos. O próprio método implica eu trabalhar do concreto ao abstrato, depois eu voltar para o concreto (Professor B, 2024).

O método filosófico e científico, nesse caso, é o elemento diretivo da prática do professor B, uma vez que ele próprio afirmou que isso orienta sua maneira de trabalhar, com

implicações, inclusive, na abordagem dos conceitos e da maneira como esses são formulados: do concreto ao abstrato e depois retornam ao concreto pensado. Esse movimento chamou bastante atenção durante as observações, visto que isso sempre foi uma marca do seu método de ensino.

De modo algum se nega a autonomia docente para interpretar os documentos curriculares. Contudo, acredita-se que eles não devam ser ignorados, visto que direcionam os temas e os conteúdos que os colegiados compreenderam como importantes para a formação docente e são construídos, em boa medida, de maneira coletiva. Afirma-se isso porque o movimento que o professor B faz é muito adequado para essas situações. Ele não modificou substancialmente a ementa da disciplina, mas a interpretou; usou esses mesmos temas e conteúdos, porém com a base teórico-metodológica que orienta sua prática. Isso somente é possível quando há clareza do método filosófico e do método científico por parte do professor. Por isso, acredita-se que essa seja uma potencialidade da articulação empreendida por ele entre o planejamento, a prática e o método filosófico e científico. Tal articulação ofereceu solidez ao método de ensino.

O professor C planejou a disciplina de *didática da Geografia* afastando-se substancialmente dos documentos curriculares orientadores, construindo um planejamento extenso e pouco efetivo em termo de prática. Mudou-se o foco dos métodos de ensino para as metodologias com temas emergentes: interseccionalidade, aprendizagem territorial, ensinar as geografias negras e a construção da escola quilombola, Geografia e Arte etc. Esse distanciamento dos documentos curriculares ao planejado e ao praticado não é incoerente do ponto vista das bases filosóficas que se infere que esse professor defenda. Quando questionado sobre os motivos para essas mudanças, o docente explicou dizendo que isso tem a ver com sua trajetória e com a crítica que faz à educação tradicional e ao ensino de Geografia, sobre o qual tem pouca profundidade teórica, assim como, por sua dificuldade de ministrar aulas “convencionais” com sistemas conceituais ou com foco no conteúdo, já que prefere o diálogo. Nesse sentido, assegurou que

[...] em todas as disciplinas eu tenho uma pegada muito grande sobre educação popular, sobre educação informal, outras perspectivas educacionais, etc. E eu fui perceber que na quarta disciplina, você fala para eles que façam um plano de aula, eles fazem para mim de uma escola tradicional. Então, o que eu estou percebendo? Não basta debater com eles. De alguma maneira, eu tenho que incentivar eles a falar: olha, esse modelo não me serve, me dá outra coisa. Para ver se eles se abrem para procurar outras formas. Tanto que foi com essa turma que eu voltei na mesma atividade várias vezes, que não era nenhuma atividade que eu tinha planejado nesse final. Esse negócio de fazer plano de aula, pensar uma metodologia, nem estava na minha disciplina (Professor C, 2024).

Esse método de ensino é fundamentado em cinco marcos em sua trajetória: a) primeira formação acadêmica em Pedagogia, com a qual mostrou mais afinidade do que com a Geografia; b) experiência em núcleo que pesquisa e discute o pensamento de Paulo Freire; c) experiência na alfabetização de jovens, adultos e idosos; d) atuação no curso de Licenciatura em Geografia do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o que lhe possibilitou outras pedagogias, a exemplo a da alternância e ensino a partir de temas geradores; e) proximidades com os movimentos sociais, a exemplo do Movimento Sem Terra (MST).

Acerca dessas influências, o professor C destacou que “aí nesses quatro anos que eu fiquei vinculado a esse projeto, a esse núcleo, eu acho que eu tive uma formação que para mim foi muito importante, que foi a formação freireana, que eu considero que seja a minha principal base teórica”. Ainda nesse sentido, quanto ao curso de Licenciatura em Geografia do PRONERA, demarcou que

[...] ali eu vou conhecer outras coisas que eu não conhecia, pedagogia da alternância, pedagogia do movimento sem-terra, a própria lógica do PRONERA, que é uma lógica completamente diferente, e o diálogo intenso entre universidade e movimento social para a construção de uma educação, a partir de uma pedagogia dos movimentos sociais (Professor C, 2024).

São essas bases que subsidiaram as lentes de interpretação da realidade pelo professor C e isso modificou fortemente a ementa do curso, seu planejamento, sua prática e, portanto, seu método de ensino. Interpreta-se isso de duas maneiras: 1) do ponto de vista do método filosófico e científico seu método de ensino foi coerente, visto que sua epistemologia direcionou sua prática; 2) do ponto de vista de uma articulação entre os documentos curriculares e o planejamento, nota-se uma fragilidade, visto que não foi uma mera interpretação, mas uma mudança de direção. Isto significa afirmar que os discentes esperavam que aprendessem sobre métodos de ensino, conforme previsto no PPC, e na prática aprenderam temas “emergentes”, que pouco se articulam a esses métodos de ensino de Geografia e à própria Geografia como ciência. Nessa perspectiva, tal movimento se configurou em uma fragilidade. Contudo, destaca-se que essa maneira de ensinar se configura como um método de ensino em uma perspectiva em que os conteúdos formais não são centrais, a exemplo do método de ensino freireano.

Pergunta-se: nas situações dessas articulações, como isso se reverbera na formação do professor de Geografia? Acredita-se que a centralidade, do professor A, no projeto de ciência moderna e nas escolas clássicas da Geografia possibilitou uma formação com solidez das

bases epistemológicas da ciência específica. Por isso, abriu-se possibilidade de que esses futuros professores compreendam os métodos da Geografia e a construção de seus conceitos inseridos em contexto histórico, com a compreensão de que a ciência geográfica é produzida historicamente. Mas, como já sinalizado, o planejamento desse docente, ao fazer esse recorte da ementa, evidencia uma fragilidade do PPC do curso que, por sua vez, compromete a formação docente quando se faz a opção por não discutir os conceitos e os métodos das escolas contemporâneas, na expectativa de que outras disciplinas façam o que estava observado no ementário da disciplina de epistemologia.

No que toca à disciplina de *conteúdo específico*, compreende-se que o método de ensino do professor B potencializou a formação docente, no sentido de que ele apresentou clareza e coerência entre o planejamento, o método filosófico e científico e sua prática. Esses métodos estão presentes em todas as suas aulas, em todo o conteúdo, em exemplos e em analogias. A potencialidade está justamente em criar lentes capazes de interpretar a realidade de modo dialético, com um olhar minucioso sobre as desigualdades sociais produzidas pelas relações capitalistas de produção. Isso foi feito sem modificar os temas do ementário, de modo que o que se modificou foi o conteúdo da abordagem.

Por fim, na disciplina de *didática da Geografia* destacam-se uma potencialidade e, ao mesmo tempo, duas fragilidades na formação docente, quando se consideram as articulações entre planejamento, métodos e prática. A potencialidade está na coerência das bases filosóficas do professor e sua prática. Isto é, o profissional defende uma educação popular baseada no diálogo, em que o conteúdo não tem centralidade. Por isso, os temas são emergentes, o que potencializou a formação, por possibilitar o contato dos discentes com o novo. Mas, ao mesmo tempo, fragilizou, pois não seguiu os documentos curriculares, desconsiderou os temas e conteúdos sinalizados por esses instrumentos normativos e não focalizou os métodos de ensino e no planejamento de uma aula, os quais são conteúdos centrais na formação e na prática docente. E ainda, os temas emergentes não possibilitaram discussões sólidas articuladas ao ensino de Geografia nem com a própria Geografia, isto é, com seus conceitos e categorias.

Feitas essas interpretações, na próxima subseção tem-se uma análise das categorias *a posteriori* que surgiram na seção três quando se discutiu as categorias *a priori*. No entanto, essa discussão será permeada por uma interpretação calcada numa base da Geografia crítica e da teoria histórico-cultural.

4.2 A formação do professor de Geografia na perspectiva do método de ensino de base dialético-crítica ancorado na teoria histórico-cultural

Nas análises empreendidas na seção três, a partir das categorias *a priori* (o que ensinar, como ensinar, para que e para quem ensinar), emergiram categorias denominadas *a posteriori*. Pode-se afirmar que essas últimas são categorias centrais ou nucleares dos métodos de ensino dos professores, sujeitos desta pesquisa. Em *epistemologia* e na disciplina de *conteúdo específico* da Geografia, o ensino por meio do desenvolvimento dos conceitos científicos foi central.

Na disciplina de *conteúdo específico*, soma-se ainda o ensino para a leitura das contradições socioespaciais por meio da luta de classe, que perpassa o método de ensino. Por sua vez, no componente curricular de didática da Geografia, o nuclear foi o ensino por meio das diferenças, experiências e vivências dos sujeitos. Para dar conta disso, fez-se o seguinte movimento: primeiro, evidenciou-se como o professor ensina e como essas categorias são centrais; em segundo lugar, interpretou-se isso por meio da teoria histórico-cultural e da Geografia crítica de base marxista, visto que ela pressupõe uma base dialético-crítica.

4.2.1 Ensinar para pensar pelos conceitos: uma potencialidade do método de ensino na perspectiva histórico-cultural

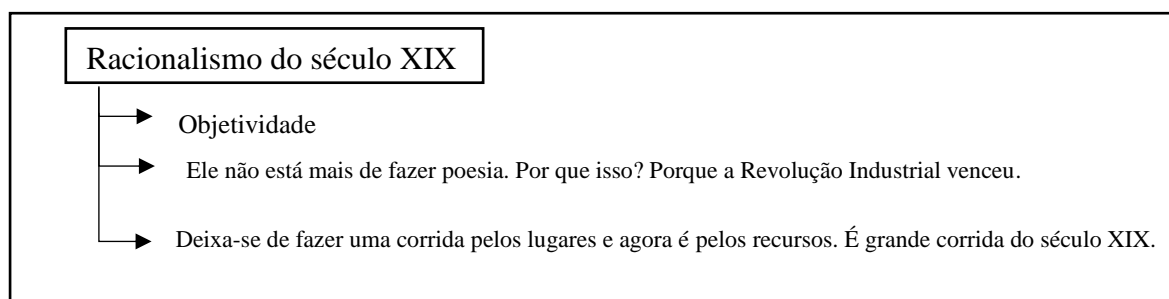
O homem é o ser da natureza que penetra na natureza (pelo pensamento) e a domina (pelos instrumentos); e se ele parece, por causa dos meios que emprega, sair da natureza, é apenas para poder reencontrá-la de modo mais profundo, tanto em torno de si como dentro de si (Lefebvre, 1991, p. 228).

No ensino por meio de conceitos científicos, transpareceu que os professores precisam possuir clareza do método filosófico, das correntes, teorias e conceitos da ciência específica. Isso fica claro no movimento que o professor A fez quando trabalhou as escolas clássicas da Geografia, realizando o movimento de situar esses elementos dentro de um contexto, ao afirmar que “as teorias somos nós que produzimos, é a razão que produz”.

Isso já apontava para a ideia de racionalidade e de objetividade, sinalizando para a virada que aconteceu no século XIX, cuja centralidade era a razão. É nesse momento em que o professor A põe em prática, na aula cinco, a produção dos sistemas conceituais, os quais marcaram seu método de ensino. Ao tratar de racionalismo, depois de contextualizar, elaborou o sistema conceitual da Figura 13.

Nesse sistema conceitual, observa-se que o professor A teve por objetivo contrapor o racionalismo do século XIX às correntes de pensamento que haviam sido ensinadas nas aulas anteriores. Essa nova corrente põe a objetividade do conhecimento no centro, como a dimensão mais importante. Igualmente, o docente fez as contraposições entre romantismo/naturalismo com o “novo” contexto, dizendo que “[o conhecimento] não está mais de fazer poesia. Por que isso? Porque a Revolução Industrial venceu” e “deixa-se de fazer uma corrida pelos lugares e agora é pelos recursos. É a grande corrida do século XIX”. Foi claramente demarcado que o contexto econômico e político, de algum modo, influencia intensamente a maneira dominante de pensar de uma sociedade.

Figura 13 – Sistema conceitual das características do racionalismo, epistemologia da Geografia, 2024



Fonte: elaboração própria segundo anotações do professor A em epistemologia da Geografia, aula cinco, 2024.

Talvez para fins didáticos, o professor A associou o romantismo à poesia, para que os discentes percebessem que naquele “novo” contexto, era a objetividade que importava. Da mesma maneira, opôs a corrida pelos lugares, muito comum na época dos naturalistas, pela corrida dos recursos, os quais eram/são fundamentais à industrialização: “o objetivo agora é invertido. Não é mais no passado que está a solução das nossas misérias. É no futuro que está a solução das nossas misérias” (Professor A, 2024).

Dessa maneira, construiu-se a base do conhecimento, por meio das correntes de pensamento que, certamente, influenciaram as teorias e conceitos que seriam pensados na Geografia da época. Então, para entender o pensamento de Ratzel, além do contexto, era fundamental compreender as correntes de pensamento e as teorias que influenciaram esse pensador para compreender os conceitos em seguida. Esses movimentos são sempre articulados à elaboração dos sistemas conceituais em que o diálogo se expressava como ferramenta que potencializava a interação entre professor-estudante.

Em dado momento da aula sete, o professor A chamou atenção para dois pontos da ciência: ela é coletiva e tem respaldo na realidade, lembrando os discentes que quando

mostrou que a teoria ratzeliana foi utilizada na Guerra Franco-Prussiana, estava mostrando sua aplicação na realidade. Em suas palavras, afirmou isso da seguinte maneira:

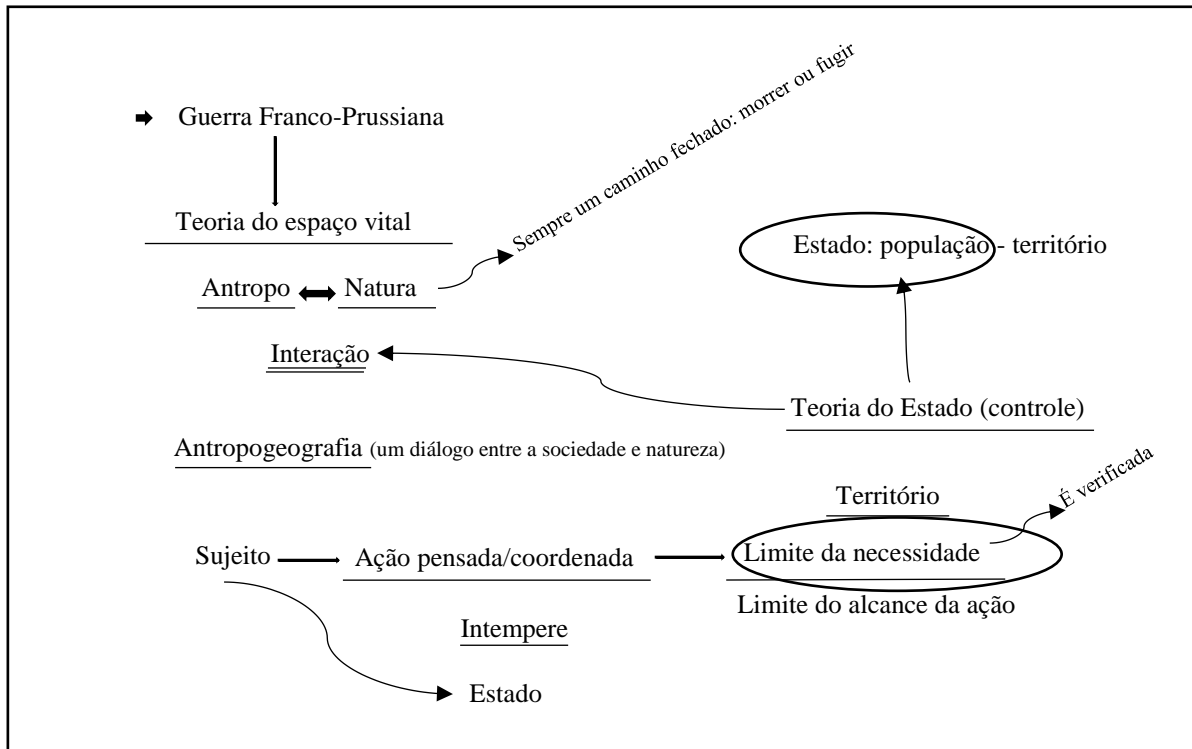
[...] Portanto, ao dizer isso, estou dizendo que vocês têm uma linhagem teórica que se agrupa em vários autores ao longo do tempo. Então, vocês são filhos de alguém. Filhos teóricos de um conjunto de autores. Filhos teóricos de uma amarração teórica. De uma amarração analítica. Por isso, o simples fato de recortar e colar ou de deixar um *chat* juntar para vocês só vai fazer uma salada de frutas. Que qualquer olhar mais aprimorado vai identificar na hora [...]. Bom, o segundo, então, se eu digo para vocês que a produção do conhecimento ela é sempre coletiva, o segundo dado é que o conhecimento científico, para ter validade, ele deve ter utilidade no mundo real. Ele deve ter uma utilidade prática. Ciência não é Filosofia. Ciência não é o ato do pensamento em si. Filosofia é uma coisa, ciência é outra. Filosofia é o próprio ato do pensamento. É a busca do ato de conhecer. A ciência não. A ciência ela é pontual no sentido de que ela quer dar uma resposta a um problema real. Ela quer dar essa resposta. E, aí, ela vai fazer todas as suas buscas, todas as suas máximas teóricas. Ora, como que eu faço esse esforço aqui com vocês? Quando eu mostro as vinculações da teoria ratzeliana com o resultado que virá, que será a Guerra Franco-Prussiana, eu estou dizendo para vocês como a teoria foi utilizada na Prússia. [...] Ora, a teoria darwinista, a teoria ratzeliana do espaço vital, a teoria de Spencer, todas foram utilizadas para fazer uma testagem no mundo real, uma disputa entre sociedades, uma disputa entre nações, uma disputa pelo simples poder. Então, por isso, apesar de vocês estarem achando que estão falando simplesmente de teoria. Isso é teoria. Isso é teoria [aponta para suas anotações no quadro branco]. Talvez para vocês, e talvez para a grande maioria, sempre será teoria. Assim como estudar as formulações da Física que levou à bomba atômica, sempre será estudar a Física (Professor A, 2024).

Nota-se que a construção do pensamento pelo conceito requer muitos cuidados. No fragmento acima, observa-se que há a intencionalidade de articular as bases teóricas de Ratzel com sua teoria e seus conceitos. Por isso, há um destaque de que os “filhos teóricos” de alguém não desqualificam o trabalho do cientista; pelo contrário, o fortalece. Além de demarcar que a ciência é coletiva e tem lastro na realidade, o professor informou que a teoria não é apenas teoria, mas que ela, enquanto ciência que é, se manifesta na realidade. Para isso, o professor A trouxe o exemplo da bomba atômica, a qual tem uma teoria bastante abstrata, mas que se materializou em forma de desastre. Nesse contexto, a Guerra Franco-Prussiana foi o acontecimento histórico-geográfico que o professor utilizou para explicar os principais conceitos de Ratzel, conforme a Figura 14.

O professor A grafou o termo “Guerra Franco-Prussiana” e ligou-o à teoria do espaço vital de Ratzel, que se dá na relação homem-natureza, resultando em um caminho fechado: morrer ou fugir. Essa relação é de interação e, portanto, tem-se uma antropogeografia em Ratzel, isto é, um diálogo entre a sociedade e a natureza. O elemento homem recebe uma certa ênfase em sua teoria, o qual foi considerado como sujeito que executa uma ação pensada/planejada, a qual pode ser uma intempere (a guerra, por exemplo), que pode ser

planejada e executada pelo Estado. Essa ação, levada a cabo pelo Estado, enquanto sujeito, produz o território, o qual foi compreendido tanto pelo limite da necessidade (espaço vital) quanto pelo limite do alcance da ação. Assim, tem-se uma teoria do Estado pensada por Ratzel, mostrando seu vínculo indissociável entre a população e o território.

Figura 14 – A Guerra Franco-Prussiana e a teoria de Ratzel, epistemologia da Geografia, 2024.



Fonte: elaboração própria segundo os sistemas e anotações do professor A em epistemologia da Geografia, aula sete, 2024.

O ensino por meio do conceito tem diversas maneiras de ser efetivado. Na disciplina de *conteúdo específico*, o movimento que faz o professor B se diferenciou substancialmente na forma em comparação ao professor A. Para evidenciar isso, apresenta-se um exemplo de como o professor de conteúdo específico pôs em prática o ensino para o desenvolvimento do pensamento conceitual.

Na aula sete da disciplina de *conteúdo específico*, o tema abordado foi *metrópole e metropolização*. Iniciou-se situando esse tema no conjunto dos demais conteúdos do plano de curso; nota-se que o professor fez isso para delimitar o que seria ensinado naquele dia. Sua problematização foi construída ao pedir que os discentes apontassem as características de uma metrópole. Eles sinalizaram *sistema de transporte* e *população* como elementos que a caracterizam. O professor B pediu para construírem os argumentos em torno dessas características. Nisso, um estudante apontou os limites das cidades como uma característica e

o docente questionou se era o limite da cidade ou do urbano. Isso possibilitou que se retomassem conceitos anteriormente trabalhados (cidade e urbano). Em seguida, apontou-se, como característica importante, a concentração de serviços e de população. Nesse sentido, questionou

[...] o que que leva a essa forma urbana ser estendida? Ou pelo menos ser mais estendida do que, por exemplo, outras cidades não-metropolitanas? Concentração de serviços. E essa concentração de serviços se dá em função de quê? O que que leva, o que que motiva essa concentração de serviços? Maior densidade populacional. Essa maior densidade populacional que ocorre em um determinado momento da história de determinada cidade proporciona, de fato, um avanço maior da concentração de serviços. Em um primeiro momento, que é o que o Roberto Lobato Corrêa vai chamar de centralização. [...] Então, no primeiro momento, o próprio Roberto Lobato Corrêa vai mostrar que há uma centralização econômica (Professor B, 2024).

Elaborada essa primeira aproximação conceitual da metrópole, houve esforços para aproximar o conceito da realidade dos estudantes. Nesse momento, pediu que se pensasse no caso de Belém e qual seria o ponto de inflexão urbana que a tornaria uma metrópole: a época da borracha que deu origem ao embelezamento da cidade, denominado *Belle Époque*. Aqui, novamente, o professor B fez uma articulação com os sistemas econômicos que produziram, historicamente, a metrópole belenense, no caso, o sistema de aviação em que, embora os recursos financeiros não fossem aplicados diretamente na industrialização das cidades amazônicas, possibilitou a pujança de algumas delas. Destacou-se ainda que, como não era possível que os seringueiros praticassem a agricultura e, portanto, gerassem excedentes, criou-se a zona bragantina como produtora de alimentos e, nesse contexto, houve a construção da estrada de ferro Belém-Bragança. Nota-se, mais uma vez, que a construção dos conceitos foi posta dentro de um contexto histórico e bem articulado.

A historicização da produção das metrópoles também perpassa pelos seus agentes. Nessa perspectiva, o professor B destacou que

[...] há momentos de inflexão, há momentos em que a economia é condicionada e esse impulso econômico, guiado por um interesse político do Estado, não percam no horizonte a importância do Estado. O Estado, de fato, é esse grande agente produtor do espaço. Ele é o agente político principal que cria, por exemplo, as infraestruturas. As instituições. Quem cria essas infraestruturas é o Estado. Para que a iniciativa privada venha, como se dizia, para esconder os seus interesses econômicos privados. Essa é a contradição da realidade capitalista. Há uma socialização dos custos, mas uma apropriação privada dos interesses [dos lucros]. Porque todos nós pagamos pelos custos de produção do espaço capitalista que uma ferrovia, uma rodovia vão produzir. Nós participamos ativamente, ainda que seja com a contribuição dos nossos impostos [...]. Há uma socialização dos custos e uma apropriação privada dos benefícios econômicos que são gerados a partir dessas instituições (Professor B, 2024).

Ao recorrer ao processo histórico de produção do espaço, há um destaque para o papel do Estado como aquele que produz as infraestruturas e as instituições. No entanto, apontou-se para as contradições inerentes a esse agente, que se utiliza dos impostos de todos, de modo que há uma socialização dos custos, ao passo que essas infraestruturas ou instituições são apropriadas por agentes privados do capital. Sendo, dessa forma, uma apropriação dos benefícios, o que acarreta, em última instância, uma acumulação por expropriação dos bens públicos.

Uma vez elaborada toda essa contextualização, o professor B voltou-se para conceituação de metrópole, ao afirmar que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) define “a metrópole como esse espaço que apresenta uma continuidade territorial” (Professor B, 2024). Porém, autores como Saint-Clair Cordeiro Trindade Jr., chamaram atenção para o fato de que nem sempre as metrópoles apresentam essa morfologia, podendo apresentar sua forma dispersa, com centralidades nos fluxos, sobretudo de pessoas e de serviços. Ainda acerca da definição desse conceito, asseverou-se que a segunda questão enfatizada é a oficial, segundo o IBGE: “a metrópole é aquela realidade que apresenta uma contiguidade territorial, uma população significativa, geralmente acima de um milhão de habitantes” (*Idem*).

Esse recorte conceitual “oficial” da metrópole enquanto conceito instigou a turma a interagir, sobretudo despertando a curiosidade de classificar as cidades em metrópoles ou cidades médias. Diante disso, um discente questionou se São Luís (MA) poderia ser considerada uma metrópole na mesma categoria de Belém. O professor B utilizou o mapa da área de influência das metrópoles para construir a resposta, afirmando que sim, são consideradas metrópoles regionais e que a tese do professor Tiago Veloso (2015) analisou as metrópoles da Amazônia Legal: Manaus, Belém e São Luís. Outra discente perguntou se em uma aula para estudantes do ensino médio, poderia dizer que Marabá é uma metrópole. A resposta foi

[...] não. Porque Marabá não tem o grau de influência regional que ela [Belém] tem. Eu já falei para vocês diversas vezes. Marabá hoje tem uma influência sub-regional muito econômica. Mas pela reconfiguração da metrópole de Belém, mesmo diante da reconfiguração da metrópole de Belém, ela [Marabá] não tem a sua centralidade política. E aí, eu aconselho a gente ler a tese de doutorado do professor Márcio Douglas [Amaral] (2011). A tese dele, exatamente é essa. Mostrando que há uma reconfiguração econômica do ponto de vista regional, onde a região muitas vezes cresce mais que a própria metrópole, economicamente falando. No entanto, a metrópole não perde a sua centralidade política. Na tese do Márcio Douglas [Amaral] (2011), ele mostrava que a centralidade política de Belém é tão grande que

ela avança até sul do Pará, por exemplo. Não chega até Brasília, Brasília que chega a ter uma influência, inclusive, até sul do Pará (Professor B, 2024).

A retificação do erro conceitual é uma das marcas do método de ensino desse professor. Situações como essas aconteceram diversas vezes e o professor sempre retomou os conceitos já ensinados para revisá-los; nesse caso, o de metrópole. Para isso, construiu o argumento de que cidades como Marabá e Santarém apresentam alguma centralidade econômica, mas não uma centralidade política, cultural e de serviços complexos. Quem apresenta essas características é Belém. Para elucidar essa questão, trouxe exemplos de como o Círio de Nazaré chega a Marabá e de como os marabaenses se relacionam com esse evento cultural. Do mesmo modo, apontou que os grandes *shows* e jogos de futebol de grandes clubes ocorrem em Belém, portanto, é essa cidade que oferece uma centralidade cultural. E ainda perguntou de onde é o governador do estado do Pará. O seu objetivo foi evidenciar que é a metrópole belenense que apresenta a maior gestão territorial dentro do estado, pois concentra aquilo que há de mais avançado em termos de serviços e de gestão territorial.

Nota-se que há primeiramente uma contextualização do tema e dos conceitos; em segundo lugar, a construção e definição do conceito; já no terceiro momento, o esforço é para compreender a metropolização do espaço como um processo amplo, que vai além da tecnosfera, envolvendo a psicosfera. Para isso, o professor B mobilizou os estudos de Sandra Lencioni, afirmando que

[...] a metrópole, inclusive, ela avança seus tentáculos para a realidade cada vez mais distante. Eu me lembro que há um tempo atrás Salinópolis [PA] ainda não tinham os grandes *resorts*, os grandes prédios que tem agora, especialmente para quem vai para a Praia do Atalaia [...]. Na época, 15 anos atrás, você não tinha todo esse *marketing*. Mas, por mais que você não tivesse, naquele momento, essa densidade técnica em *resorts*, você tinha uma psicosfera da metrópole. Você tinha, por exemplo, lojas sofisticadas, eram pequenas, não eram muitas, mas você já tinha um tentáculo. É isso que a Sandra Lencioni chamava de metropolização do espaço [...]. Muitos desses lugares resguardam a psicosfera da metrópole (Professor B, 2024).

Para adensar esse conceito, o docente destacou as contribuições de Manuel Castells (2002) acerca da metropolização, a qual pode ser compreendida para além do processo de aumento da extensão da malha urbana e da concentração de população. “A metropolização tem a ver exatamente com [...] a difusão do espaço, das atividades, dos grupos, com a interdependência de uma dinâmica social com a outra, independente da ligação geográfica” (Professor B, 2024).

Retornou ao conceito do IBGE para dizer que a metrópole também é ato um jurídico, é criada por uma lei. E aqui diferenciou esse conceito, mais fechado, com o de metropolização,

o qual é mais amplo e envolve, de certo modo, a psicofera do espaço. Diante disso, lembrou dos conceitos de Milton Santos: metropolização e desmetropolização, articulando com a aula anterior. Afirmou que para as metrópoles há um reforço [...] “principalmente hoje político, mas também de gestão do território das metrópoles já consolidadas, mas também temos um processo de desmetropolização, que, novamente, não significa perda de centralidade da metrópole, significa apenas que as cidades médias estão crescendo” (*Idem*).

Isso serviu para evidenciar que não se tem mais a metrópole fabril, mas a metrópole informacional e a transnacional. As fábricas têm se deslocado cada vez mais para as cidades médias, enquanto a metrópole se especializa na gestão territorial. “Por que transnacional? Porque a gestão territorial, ela vai ser muito mais para atender interesses transnacionais das grandes empresas globais” (Professor B, 2024). A partir desse momento, o professor B, se voltou para as *contradições da produção do espaço* nas metrópoles, tema que será abordado à frente.

Apresentou-se duas maneiras de ensino pelo conceito. Acredita-se que essas dimensões apresentadas se configurem como possibilidades de ensinar a pensar por meio dos conceitos. Embora Vigotski (1998) tenha pesquisado o desenvolvimento de conceitos em crianças e adolescentes, entende-se que os resultados de suas pesquisas possam contribuir para o entendimento das potencialidades de desenvolvimento de conceitos científicos no processo de ensino e aprendizagem, configurando-se, dessa maneira, como uma potencialidade do método de ensino. Nesse sentido, destacou que

[...] um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que o simples ato mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. Em qualquer idade um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização (Vigotski, 1998, p. 104).

Como bem afirmou, ensinar por conceitos não se trata de uma soma das conexões e associações que nossa memória faz. É, antes de tudo, um pensamento, uma maneira de generalização da realidade que é possível em função dos conceitos científicos que penetram para além da aparência. Demarca-se que são necessárias operações mentais ao “desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados que pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar” (Vigotski, 1998, p. 104).

Acredita-se que o fato do professor A inserir os conceitos dentro de um sistema, pressupõe uma hierarquia, pois eles têm a potencialidade de generalizar a realidade de modo diferenciado. Embora esse docente buscasse fazer relações frequentes com a realidade dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, o que se notou foi uma mediação, pelo conceito científico, desde o princípio de suas aulas. Nessa perspectiva, Vigotski (1998, p. 116) apontou que

[...] parece-nos óbvio que um conceito possa submeter-se à consciência e ao controle deliberado somente quando ele começa a fazer parte de um sistema. Se consciência significa generalização, a generalização, por sua vez, significa a formação de um conceito supraordenado que inclui o conceito dado como um caso específico. Um conceito supraordenado implica uma série de conceitos subordinados, e pressupõe também uma hierarquia de conceitos de diferentes níveis de generalidade. Assim, o conceito dado é inserido em um sistema de generalidade.

Pode-se inferir que, na construção do sistema conceitual produzido pelo professor A, há uma hierarquização dos conceitos. Embora a Guerra Franco-Prussiana esteja no topo desse sistema, ela representa o contexto, assim como a teoria do espaço vital é o resultado da construção teórica de Ratzel. Diante disso, infere-se – e o professor chamou atenção para isso – que sejam os conceitos de *interação* e de *território* os que recebem centralidade para compreensão da teoria desse pensador. A *interação* porque expressa a relação entre a sociedade e a natureza, portanto, é fundamental para a compressão do Estado, assim como o conceito de *território*.

De outro modo, o ensino por conceitos, do professor B, não deixou tão clara essa relação de hierarquia dos conceitos quando comparada ao professor A. Embora se saiba que há hierarquias, assim como se sabe que eles também estão dentro de um sistema, o qual é formulado por meio da contextualização, historicização, perguntas retóricas e conexões com conceitos já formulados em aulas anteriores. É nesse momento que se compreende que esses conceitos precisam ser inseridos em um sistema conceitual para compor o pensamento do futuro professor de Geografia.

Pode-se argumentar que contextualizar e historicizar não são a mesma coisa que problematizar. Cavalcanti (2014), quando propôs um percurso didático, apontou para as estratégias de ensino, que são: problematizar, sistematizar e sintetizar. O professor B, ao contextualizar, não problematizou, e isso fragiliza a atividade intelectual do futuro profissional, visto que ele pode não entrar em atividade e, portanto, não necessitaria pensar por meio de conceitos para resolver um problema ou generalizar uma dada realidade. Nesse sentido, o método de ensino do professor A apresentou mais potencialidade, pois

problematizou, pôs desafios que requeriam a elaboração de pensamentos, os quais deviam operar por meio de conceitos científicos. Igualmente, esse docente sistematizava os conceitos e os explicava de modo mais acurado. Daí a importância dos seus sistemas conceituais. Por outro lado, a síntese do professor B se expressou de modo mais evidente, uma vez que abriu mais espaço para os discentes apresentarem seus pontos de vista sobre o conteúdo ensinado, assim como, de algum modo, pôs mais relevância nas experiências dos sujeitos. E aqui tem-se outro ponto importante do professor B: não fica apenas na experiência, porém a usa como ponto de partida ou de chegada.

O conceito é pensamento. Embora pressuponha que haja um grau elevado de abstração, o conceito não se opõe ao concreto. Nesse sentido, Lefebvre (1991, p. 223) ensinou que

[...] o conceito em certo sentido é abstrato; é um pensamento. É alcançado a partir do imediato, da impressão sensível do conteúdo. Por outro lado, a abstração abandona uma parte do conteúdo, reduzindo-o (pela análise) a um aspecto, a um elemento (como é o caso no conceito de número, espaço, matéria, de cão, cavalo etc.). Mas, por outro lado, o pensamento que se eleva do imediato ao conceito não se afasta do real (se é que se trata de um pensamento verdadeiro), mas dele se aproxima. O imediato, em certo sentido, é o concreto, já que nos liga a ele; e, num outro sentido, é o abstrato, já que as sensações nos dão apenas a superfície do mundo exterior, sua primeira relação conosco, seu lado voltado naturalmente para nós.

Esse entendimento, embora não seja colocado nesses termos, já foi estudando por Cavalcanti (2019; 2024) e Callai (2018) quando afirmaram, categoricamente, que as experiências dos sujeitos são fundamentais para se desenvolver um ensino significativo para o estudante. Lefebvre (1991) compreende que o conceito, mesmo que seja pensamento e, portanto, abstrato, não nega o concreto nem a realidade; pelo contrário, o conceito se alimenta do real, do concreto, o qual enriquece e dá significado ao conceito. Ao se alimentar do concreto, o conceito não deixa de ser pensamento abstrato que, uma vez internalizado, olha para a realidade com um olhar teórico capaz de fazer análises que irão aprofundar-se para além das aparências dos objetos; é um olhar capaz de captar e sistematizar as conexões. Esse movimento de articulação entre o concreto e o abstrato (ou vice-versa) é um potencializador do método de ensino dos professores A e B, os quais buscaram materializar essa relação por meio dos exemplos da vida cotidiana; ou seja, não ficaram na experiência pela experiência, mas desenvolveram conceitos científicos para olhá-la com a lente teórica da Geografia.

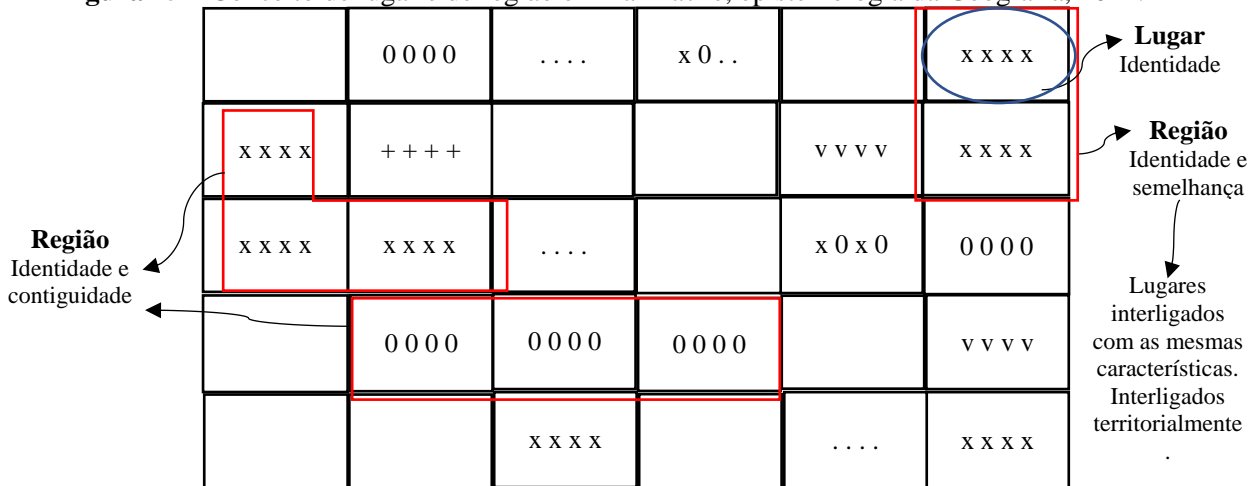
O fato é que esses dois professores desenvolvem nos seus métodos de ensino, por meio dos conteúdos e conceitos, uma maneira de pensar própria da Geografia. Cavalcanti

(2019; 2024) demarcou a importância disso para o desenvolvimento do pensamento geográfico como meta do ensino de Geografia:

[...] o objetivo é ensinar, por meio dos conteúdos, um modo de pensar a realidade, um pensamento teórico-conceitual sobre essa realidade. O objetivo geral do ensino é, nessa linha de entendimento, a produção do conhecimento pelos alunos, por meio de análises, raciocínios, reflexões, compreensões. Para isso é necessário que eles se valham de todo o legado produzido historicamente pela sociedade em matéria de mediadores da relação dos homens com o mundo, que se constitui em significativo patrimônio cultural para a vida social e cidadã. No entanto, esse processo resulta, nas aulas, de uma relação ativa com o meio, com a mediação do professor, que contribui, por sua vez, para o desenvolvimento de capacidades intelectuais, capacidades de pensamento (Cavalcanti, 2019, p. 82).

Infere-se que os professores A e B se valeram do legado produzido historicamente pela ciência e, sobretudo, pela Geografia, para desenvolver o pensamento geográfico. Afirma-se isso diante do que já foi exposto: há uma capacidade acentuada do professor A de valer-se da produção epistemológica das bases teóricas da Geografia, sempre atreladas a um conceito-chave, como se pode observar na Figura 15.

Figura 15 – Conceito de lugar e de região em La Blache, epistemologia da Geografia, 2024.



Fonte: elaboração própria segundo os esquemas e anotações no professor A em epistemologia da Geografia, 2024.

Foi também por meio de um sistema conceitual que o professor A se aproximou ainda mais do conceito de lugar e de região em La Blache. O conceito de lugar seria construído pela identificação das características de uma comunidade ou grupo, as características de identidade. Já o conceito de região seria produzido pela identificação das mesmas características no território, de forma contígua, de uma comunidade ou grupo. Notou-se que

esse professor se dedicou para construção desses conceitos, conforme o fragmento de sua aula, a seguir:

[...] ele vai olhar uma comunidade e vai, primeiro, identificar quais são essas características. Vai olhar 20 comunidades e vai tentar identificar quais são as características de cada uma e, depois, ver quais delas têm essas características em comum. As características ele chama de gênero de vida. As características em comum em várias ele vai aglutinar. Ele vai chamar de região. Aqui, La Blache começa a trabalhar com o conceito. Então, identificar as características em uma comunidade permite La Blache construir o conceito de lugar. Para poder identificar uma comunidade, as características desta comunidade, as peculiaridades desta comunidade, eu tenho o que La Blache chama de lugar. Vejam: o lugar não é o único, não é exclusivo. O lugar nada mais é o ponto do território onde eu vou conseguir identificar estes elementos de identidade. As características da identidade. Isso, para La Blache, é o lugar. O lugar não tem nada a ver com exclusivo, lugar não tem nada a ver com único, lugar não tem nada a ver com particular. É apenas a descrição das características de identidade. Isso está marcado. Isso então significa que pode haver um ou outro ponto que tenha as mesmas características de identidade? Pode. Pode haver outro ponto que também tenha as mesmas características (Professor A, 2024).

Observa-se que o professor A, além de construir o conceito de lugar pelas lentes da ciência geográfica, junto aos discentes, ressignificou esse conceito proporcionado pelo conhecimento do senso comum. É como se houvesse uma ascensão do lugar do senso comum, da realidade dos discentes, para o conceito de lugar com bases científicas. É por isso que ele enfatizou que lugar não significa ser único ou exclusivo, e que o lugar nada mais é do que a parte do território em que se constata os elementos de identidade. Portanto, “isso significa que pode haver um ou outro ponto que tenha as mesmas características de identidade? Pode”. Mesmo que isso aconteça, não se está abordando os mesmos lugares, trata-se, nesse caso, de lugares distintos com características semelhantes ou com as mesmas características culturais.

Diante dessa descrição de como o professor A ensina por meio dos conceitos, acredita-se que isso desenvolve e consolida um modo de pensar pelas bases teóricas da Geografia, isto é, pelo método científico da ciência geografia. Pode-se associar que essa maneira de ensinar pelo conceito potencializa o pensamento conceitual do futuro professor. Nessa direção, mobilizam-se as pesquisas de Vigotski (1996, p. 9, tradução livre) para reforçar isso, o qual afirmou que os

[...] adolescentes na idade de transição assimilam o processo de formação de conceitos pela primeira vez, sua transição para uma forma nova e mais elevada de atividade intelectual — pensar em conceitos — é a chave para todo o problema do desenvolvimento do pensamento [...]. A formação de conceitos constitui um processo extremamente complexo, completamente distinto da simples maturação das funções intelectuais elementares e impossível de ser submetido à verificação externa

à primeira vista. As mudanças pelas quais o pensamento dos adolescentes passa no processo de domínio de conceitos são, em grande medida, mudanças internas, estruturais e íntimas que geralmente não são externalizadas ou visíveis ao observador.

O pensamento conceitual, isto é, pensar pelos conceitos, modifica tanto a forma quanto o conteúdo do pensamento. Há uma relação dialética e não de rupturas quando se adquirem novos conceitos. Com eles, pode-se modificar as formas de pensamento empírico para o pensamento científico. Isso é uma maneira superior de pensar, porque penetra para além da aparência dos objetos e das realidades. Busca, dessa maneira, as conexões, as diferenças, as semelhanças e até as espacialidades dos fatos e fenômenos. Portanto, com o aporte teórico de uma dada ciência, aqui no caso da Geografia, há boas possibilidades de desenvolver o pensamento geográfico capaz de empreender análises geográficas.

Para finalizar as análises acerca do ensino por meio de conceitos, é importante destacar a retificação do erro, apresentada pelo professor B, a qual pode não se configurar como tal, pois, quando realizada da maneira que já se evidenciou, configura-se como correção do erro. Souza (2009, p. 156) acerca da retificação do erro asseverou que “há uma positividade do erro no processo de ensino, tendo em vista as reais possibilidades de o aluno construir seus próprios conceitos e, com isso, ser sujeito autônomo na sua aprendizagem”. O erro pode ser visto, nessa concepção, como possibilidade didática de construção do conhecimento.

No entanto, como bem demarcou Souza (2009), há de se criar, via mediação didática do professor, possibilidades de o discente reconstruir o conceito que ainda não tinha sido desenvolvido em conformidade com a ciência. É justamente aí, nessa reformulação, que a correção do conceito pode ser um empecilho, pois, se o docente não problematiza, não questiona, de modo que seja necessário o uso do conceito para a formulação da resposta ou da resolução do problema apresentado pelo professor, pode ser que esse conceito não seja internalizado e posto em um sistema para que o discente opere e pense por meio dele.

No ensino de Geografia, Cavalcanti (2024, p. 137) destacou que o método de ensino deve-se ter como meta a formação de conceitos, isto é, “de trabalhar com os conceitos para desenvolver o pensamento, leva a tratar os conteúdos não como experiência direta dos alunos com os objetos de estudo, mas tomando os temas como objeto de pensamento, como construções intelectuais”. Acredita-se que o ensino por meio de conceitos ancora-se nesse entendimento da autora, pois compreende-se, assim como ensina a teoria histórico-cultural, que os conceitos científicos são formas superiores de pensamento, pois penetram para além

das aparências dos objetos e fenômenos, captando conexões, diferenças, semelhanças, espacialidades, extensão, localização etc. Do mesmo modo, apregouo Lefebvre (1991) que o conceito não nega o concreto (a realidade) por ser abstrato, de modo que há uma relação dialética, possibilitando, dessa maneira, a análise geográfica, como já sinalizava Moreira (2007). Caso se espere que esse método de ensino chegue à educação básica, é prudente que se defenda que ele componha a formação docente dos futuros professores.

4.2.2 Ensinar para desenvolver lentes críticas: a Geografia de base marxista como potencialidade do método de ensino na formação do professor de Geografia

A Geografia crítica é um movimento de renovação da ciência geográfica nascido na década de 1960, e que compreende uma série de abordagens, dentre elas: marxista, humanística e fenomenológica, que se contrapunham à Geografia teórica-quantitativa e até mesmo à Geografia clássica. Moreira (2002) mostrou que esse movimento recebeu diversos nomes: geografia nova, geografia radical, geografia crítica, geografia marginal e renovação.

No entanto, como já se discutiu na seção um e se demarcará de modo mais aprofundado na próxima subseção, dentro desse movimento de renovação, a Geografia humanística e fenomenológica, ao relativizarem os conceitos científicos e promoverem um ensino pautado nas experiências e vivências, podem cair na cilada de iniciar o ensino pelo empirismo e nele permanecer. Por isso, compreende-se que a vertente desse movimento de renovação que potencializa a formação docente, é a Geografia crítica de base marxista, uma vez que, em suas tradições, considera-se, tanto as experiências e vivências quanto o conhecimento historicamente produzido pelas sociedades. À frente buscar-se-á deixar isso mais bem demarcado com a análise de como o professor B enfatizou, em seu método de ensino, as desigualdades sociais e as contradições socioespaciais produzidas pelo capitalismo.

Porém é importante demarcar o que se entende por geográfica crítica tanto pelo seu contexto de surgimento quanto pelas suas análises. A respeito do contexto social, Capel (1983, p. 405-406, tradução livre) asseverou que

[...] nos países capitalistas desenvolvidos e naqueles em sua periferia imediata, surgiram novos problemas sociais, exigindo novas respostas dos cientistas sociais. De modo geral, pode-se dizer que a década de 1960 testemunhou um aumento nos conflitos dentro das sociedades capitalistas. A discrepância entre, por um lado, a enorme capacidade produtiva e o desenvolvimento tecnológico dos países desenvolvidos e, por outro, as condições em que a produção ocorria e a distribuição desigual dos benefícios, começou a ser entendida como inaceitável. O movimento de

rejeição às relações capitalistas de produção intensificou-se, assim como o protesto contra a natureza alienante das condições de trabalho e de vida [...].

Já no que diz respeito às análises, uma das maneiras de interpretar e analisar a realidade pelas lentes da Geografia crítica foi destacada por Santos (2012, p. 240, grifo do autor), visto

[...] o que propomos como objeto da geografia renovada é o estudo das sociedades humanas em sua obra de permanente reconstrução do espaço herdado das gerações precedentes, através das diversas instâncias da produção. Essa geografia renovada [...] ocupar-se-ia do espaço humano transformado pelo movimento paralelo e interdependente de uma história feita em diferentes níveis — internacional, nacional local. As noções de totalidade e de estrutura, de universal e de particular, deverão ser unificadas em um mesmo movimento conjunto no qual a sociedade seria reconhecida em seu diálogo com a natureza transformada, não apenas como agente transformador mas também como um dos seus resultados. Uma vez mais, toda tentação dualista seria exorcizada.

Nota-se que o espaço é um conceito compreendido como um produto herdado das sociedades e que se inscreve no tempo histórico. Essa compreensão permite fazer uma análise de acordo com um método próprio da Geografia, conforme destacou-se na seção um. Diante do entendimento de que o espaço é um produto social e histórico, ele traz como uma das suas marcas as desigualdades sociais materializadas em forma de espaço produzido e usado. A defesa dessa visão de análise geográfica pressupõe que se forme professores capazes de operar com esse método da ciência específica. Nesse sentido, o método de ensino do professor B pode contribuir para o entendimento de uma das maneiras de fazer isso.

Em suas aulas, foi marca registrada o realce das contradições socioespaciais que o modelo capitalista produz. Assim como já se destacou na seção três um fragmento da aula quatro em que o professor B fez isso, agora analisa-se como o fez na aula sete. Depois de buscar desenvolver os conceitos de espaço e território por meio do conteúdo de metrópole e metropolização, pôs em prática uma das características de seu método de ensino: evidenciar as contradições inerentes ao modelo de produção do espaço capitalista.

Assim, trouxe à discussão o tema de metrópole corporativa com base em Milton Santos, enfatizando que, no caso do Brasil, há uma conformação de uma metrópole corporativa. Isso se dá “porque a produção do espaço metropolitano ele é seletivo, desigual e injusto. Por quê? O avanço de serviços e equipamentos urbanos não é para atender a população em geral, e sim para atender os interesses e demandas do capital transnacional, principalmente” (Professor B, 2024). Buscou diversos exemplos para evidenciar que o espaço nesse tipo de urbanização não foi pensado para o exercício da cidadania. Um desses exemplos

trouxe à tona que um candidato à Prefeitura de Belém afirmou que o pobre não pode ficar no Jurunas (bairro popular e periférico de Belém, mas faz limites com bairros nobres). Santos (2014c, p. 105-106) chamou atenção para esse processo de produção do espaço da metrópole ao afirmar que

[...] na cidade corporativa, o essencial esforço de equipamento é primordialmente feito para o serviço das empresas hegemônicas; o que porventura interessa as demais empresas e ao grosso da população é praticamente o residual na elaboração dos orçamentos públicos. Isso obedece a mais essa racionalidade capitalista, em nome do aumento do produto nacional, da capacidade de exportação etc. Esse é o processo pelo qual se criam novas economias de aglomeração e novas acessibilidades, ambas mais condizentes com o progresso tecnológico, e postas à disposição de número reduzido de empresas e de pessoas. Essa criação pública, oficial, da desigualdade reflete-se no território urbano por disparidades ainda mais acentuadas de valor, cuja reação à demanda é o recrudescimento cada vez acentuado da especulação.

Nota-se que o embasamento teórico das críticas do professor B à produção de desigualdades socioespaciais está bem ancorado na teoria miltoniana. O docente demarcou que isso se chama modelos econômicos corporativos e políticos-clientelistas e, naquele momento, os estudantes se sentiram motivados a participarem e ofereceram diversas situações de apropriação de espaços de marinha pela iniciativa privada.

Ainda na seara da realidade belenense, apontou-se para as obras que a cidade estava recebendo para sediar a COP30. Ressalta-se o caráter corporativo desses equipamentos urbanos, dos quais cerca de 80% são destinados aos bairros centrais da capital, enquanto apenas 20% chegam a sua periferia.¹⁶ Esses 20% são em função dos recursos administrados pela prefeitura na gestão do prefeito Edmilson Rodrigues, que historicamente tem suas lutas vinculadas a descentralizar as obras na cidade. Diante disso, questionou-se que quem reside em Icoaraci ou em Marituba (PA), tem como acessar os parques e equipamentos urbanos de lazer que se concentram na região central da cidade, ao mesmo tempo que se tem um sistema de transporte deficitário. Para articular essa realidade ao conceito de metrópole corporativa, o docente ofereceu uma longa citação de Milton Santos que evidenciava as contradições da produção social do espaço nessas cidades.

No entanto, há possibilidades de mudanças, de modo que apontar caminhos para além da desesperança foi uma marca do método de ensino desse docente. Para finalizar sua aula,

¹⁶ Não se encontrou estudos científicos publicados abordando esses detalhes. Mas encontra-se reportagens e outros textos que abordam essa questão da desigualdade na distribuição das obras, a exemplo, de “Remoções, demolições, resíduos... abrindo os caminhos para a COP30”, publicado no Observatório das Metrópoles. Disponível em: <https://www.observatoriodasmetrosoles.net.br/remocoes-demolicoes-residuos-abrindo-os-caminhos-para-a-cop30/>. Acesso: 27 nov. 2025.

enfatizou, por meio de Milton Santos, o planejamento cívico-territorial, com ênfase no território e na cultura. Desse modo, o

[...] ordenamento cívico-territorial, ele contrasta com esse corporativo. Em Milton Santos, para pensar um ordenamento cívico-territorial, seria necessário pensar dois elementos importantes, o território e a cultura. O território, para ele, não é algo passivo. Novamente, o território, é produto da realidade social. Nós produzimos território [...]. Se eu pensar em um modelo de desenvolvimento cívico-territorial, todos nós precisamos ser pensados nesse modelo de desenvolvimento territorial urbano (Professor B, 2024).

Diante disso, foram elencados exemplos que podem ser considerados na perspectiva do desenvolvimento cívico-territorial. O professor B citou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) como uma possibilidade desse tipo de desenvolvimento, por meio das universidades, de se pensar a cidadania. Ainda sobre isso, sugeriu que poderia haver cursos em outras cidades metropolitanas em que os professores pudessem se deslocar em determinados dias da semana para ministrar aulas, ao invés dos estudantes se deslocarem todos os dias após seu expediente de trabalho em condições adversas como trânsito congestionados e ônibus superlotados. Foi citado outro exemplo, esse já realizado, que foi o programa de passe livre para trabalhadores desempregados na cidade de São Paulo colocado em prática pelo governo de Fernando Haddad, Partido dos Trabalhadores (PT).

Há de se considerar um modelo de produção socioespacial para além do viés econômico. Por isso, Santos (2020a) propôs o modelo que considera a cultura e as identidades dos sujeitos, o qual denominou de modelo cívico-territorial.

Este significa a recuperação da cultura, a com a substituição da ideia de recursos, a noção estreita e enganadora, pela ideia de valor, que permite o encontro com o futuro. A ideia de recurso é restritiva e conduz às práxis repetitivas; a ideia de valor alarga os horizontes, convoca a sensibilidade e permite o pensamento criador. A ideia de recursos se enraizou numa sociedade empobrecida pelo economicismo como um veto formal a toda vontade de encontrar novas possibilidades e novas combinações [...]. Um modelo cívico, sobretudo como em um país como o nosso — em que a figura do cidadão jamais teve apreço verdadeiro —, exigirá, como premissa indispensável, essa coragem de ser que a nossa civilização parece coibir e até proibir (*Ibidem*, p. 125-126).

O professor B destacou que estava mostrando possibilidades com base em Milton Santos. A cultura é uma dimensão importante porque privilegia a diversidade, enfatizando que é necessário se pensar as demandas reais de Belém, ou seja, as horizontalidades; no caso, só se pensa parques no centro de Belém. Não se pensa em um parque em Marituba? Diante

disso, um estudante afirmou que em Ananindeua (PA) estão pensando em descentralizar esses equipamentos urbanos, pois construíram a orla na periferia. O docente concorda, porém, enfatiza que o foco não está na população daquela área. Portanto, o movimento continua corporativo.

Para finalizar, destacou as obras que servem ao *marketing*, citando o caso do aeroporto e as obras a ele vinculadas, pois,

[...] toda a grandeza é de obra de *marketing* urbano. Porque são obras para fazer o *marketing* de determinados fragmentos da cidade. E é corporativo porque vai beneficiar determinadas corporações, empresas. Por exemplo, aí é uma obra que assim, também, os 20% que tem de recurso, sempre pensado pela prefeitura, vem tentando, em certa medida, desenvolver esse ordenamento cívico-territorial. Mas são poucos os recursos que foram destinados para isso. O que a prefeitura fez? Colocou alguns projetos de macrodrenagem para pegar o recurso dos 3 bilhões (Professor B, 2024).

Com isso, evidenciou-se outra dimensão importante do método de ensino do professor B: articular os conceitos científicos à realidade. Isso torna mais palpável para os estudantes que podem associar um conceito que possui elevado grau de abstração ao seu cotidiano e aos processos sociais de produção do espaço. Assim, subsidia a leitura dos futuros professores no sentido de questionar o modelo corporativo de cidade e, portanto, de sociedade, ao passo que seja possível pensar por meio daquilo que Santos (2014, p. 157) chamou de nova demanda política.

Aborda-se, pois, o problema de uma nova política da demanda associada a uma nova política da produção. A demanda deve adaptar-se a necessidades reais da população, nos limites do produto socialmente realizado. A produção deve organizar-se em função da demanda social assim redefinida. É preciso, pois, que a sociedade global, representada pelo Estado, possa decidir acerca das formas de utilização do excedente.

Por meio dessa abordagem, esse método de ensino pode contribuir para aquilo que Santos (2020, p. 151) denominou de geografização da cidadania, ao afirmar que se deve “[...] traçar normas para que os bens públicos deixem de ser exclusividade dos mais bem localizados. O território, pela sua organização e instrumentalização, deve ser usado como forma de alcançar um projeto social igualitário”. Essa utopia foi reacendida a cada aula do professor B, o que abre possibilidades para uma formação que associe os conteúdos e conceitos científicos, historicamente produzidos, ao seu núcleo de objetividade, assim como apregou Libâneo (2020). Isso, certamente, potencializa o método de ensino e a formação docente.

Nota-se também que o método de ensino do professor B se constituiu de maneira articulada em seus diversos momentos: inicia pela contextualização/problematização, na qual o objetivo é colocar o tema de estudo dentro de processos históricos, bem como construir inquietações nos estudantes, ao passo que vai articulando os conteúdos com conceitos já estudados. Há, também, no desenvolvimento da aula, como lembra Cavalcanti (2014), a sistematização, com o intuito de desenvolvimento de conceitos, que ocorre por meio de uma aula dialogada.

Nesse sentido, vão-se construindo linhas de raciocínio, sempre evidenciando os contextos históricos em que os conceitos foram produzidos. Ainda, houve a busca pelas contradições inerentes ao sistema capitalista, que se fazem constantes em suas falas. Essas contradições ficam mais latentes ao final da sistematização de cada conceito. Por fim, apontam-se caminhos e saídas evidenciando as possibilidades de lutas sociais. Busca-se, nas teorias críticas, caminhos possíveis que possam levar à cidadania, como, por exemplo, o planejamento cívico-territorial.

Esse método de ensino, que mobiliza o desenvolvimento de conceitos científicos, evidencia as contradições da produção capitalista do espaço e oferece possibilidades de pensamento para além do modelo dominante de produção, fortalece a formação docente no sentido de que subsidia um método da ciência geográfica capaz de não perder de vista a totalidade. Isso é possível em função de uma base sólida da Geografia crítica, a exemplo, daquela produzida por Milton Santos.

Já se evidenciou que Santos (2014a; 2014b) ofereceu à Geografia um método capaz de dar suporte à análise geográfica em que o conceito central e, portanto, mais estruturado, é o de espaço geográfico. Desse modo, Santos (2014c) possibilita que se faça esse movimento em busca da totalidade, conforme se evidenciou na Figura 5. Nesse sentido, destaca que

[...] o estudo da totalidade conduz a uma escolha de categorias analíticas que devem refletir o movimento real da totalidade. Devemos levar em consideração além das categorias *tempo* e *escala* que funcionam externamente, as categorias estruturais internas *estrutura*, *função* e *forma*. A noção de *processo* permeia todas essas categorias. O processo, entretanto, nada mais é do que um vetor evanescente cuja vida é efêmera; é um breve momento, a fração de tempo necessária à realização da estrutura, que deve ser geografizada, ou melhor, especializada, através de uma função, isto é, *através* de uma atividade mais ou menos duradoura e *pela* sua indispensável união a uma forma. A forma geralmente sobrevive à sua função específica (*Ibidem*, p. 199, grifo do autor).

Não se tem mais, nesta seção, a pretensão de retornar à essas categorias espaciais de maneira aprofundada, pois isso já ocorreu na seção um. O que interessa aqui é captar o

movimento que expressa a totalidade a partir da análise geográfica do espaço. Santos (2014c; 1976) demarcou que essa totalidade não é compreendida pelo modo de produção, embora seja uma dimensão fundamental, mas pela formação socioeconômica de uma dada sociedade. Para isso, definiu uma distinção entre esses dois conceitos da seguinte maneira: “em cada momento histórico as formas representam o modo usual de produção. Mas é a formação socioeconômica que lhes dá uma significação real-concreta dentro do sistema” (Santos, 2014c, p. 200). Discorre ainda o autor que

[...] a nova forma chega junto com um *conteúdo importado*. A incorporação de uma nova forma à formação socioeconômica significa a incorporação de seu conteúdo à mesma formação socioeconômica. Os modos de produção garantem a continuidade histórica, inclusive a continuidade histórica das formas. Mas é apenas dentro da formação socioeconômica específica que as formas adquirem um papel social efetivo. Mesmo assim a especificidade de seu papel, moldada na especificidade da formação socioeconômica envolvida, não implica que elas percam o papel que já tem dentro do modo de produção dominante que é o modo de produção dos países difusores do centro do sistema. A nova forma introduz novos relacionamentos, uma dependência crescente que, daí por diante, implicará na formação socioeconômica em direção a uma mudança estrutural, muitas vezes fundamental. Esse momento histórico é um momento crucial em que ocorre uma mutação produzindo uma mudança qualitativa nas condições previamente prevalecente (*Ibidem*, p. 200-201).

De maneira didática, Santos (1977), ao diferenciar o modo de produção da formação socioeconômica, disse que, em uma analogia, o primeiro seria o “gênero” e o segundo, a “espécie”. Nota-se, então, que há uma imbricação entre ambos, embora existam contradições, e não uma ruptura. Isso ficou evidente quando o autor afirmou que o modo de produção garante a continuidade histórica, inclusive das formas. Desse modo, as formas, quando implantadas em um território diferente daquele de sua origem, carregam um conteúdo. Nesse caso, mesmo recebendo uma ressignificação dentro de uma formação socioeconômica específica, o conteúdo de origem não é anulado, mas sofre uma mutação em função de sua associação com o novo conteúdo com o qual entra em contato dentro dessa formação socioeconômica específica. Dessa maneira, há modificação mútua nos conteúdos, nas funções da forma e na maneira de produção social do espaço dentro desse território específico.

Para a compreensão da totalidade, é indispensável a análise das relações que ocorrem em uma dada sociedade, articulando-as com as relações globais. Nessa perspectiva, Santos (1977, p. 91) afirmou que

[...] o dado global que é o conjunto de relações que caracterizam uma dada sociedade tem um significado particular para cada lugar, mas este significado não pode ser apreendido senão ao nível da totalidade. De fato, a redistribuição dos

papéis realizados a cada novo momento do modo de produção e da formação social depende da distribuição quantitativa e qualitativa das infraestruturas e de outros atributos do espaço. O espaço construído e a distribuição da população, por exemplo, não têm um papel neutro na vida e na evolução das formações económicas e sociais.

Em outros termos, o que se afirmou foi a impossibilidade de territorialização dos modos de produção sem que seja em um determinado território. Esse último tem toda uma trajetória histórica de produção, as suas formas refletem esse processo histórico, embora elas possam mudar de funções, isto é, de conteúdo. Contudo, haverá resistências, as quais produzirão modificações das funções “originais” das novas formas implantadas, assim como as velhas formas, em função de seu processo histórico, oferecerão limitações ao novo conteúdo, o qual também passará por mutações. Isso tudo é sustentado por uma estrutura social, política e económica que se inscreve em um processo no devir da História dos modos de produções das sociedades. Essa análise, para capturar a totalidade, precisa ser feita em uma formação económica e social, sem perder de vista os acontecimentos globais.

Acredita-se que esse movimento que o professor B fez, de evidenciar as desigualdades, encontra ancoragem nas bases de seu método filosófico. Em um fragmento de sua entrevista, quando questionado sobre o que não poderia faltar em seu plano de curso, pontuou que

[...] o Brasil é muito diverso do ponto de vista urbano, só que o pessoal faz uma leitura apenas da indústria, indústria, indústria, como elemento central de urbanização. E o Saint-Clair [Cordeiro Trindade Jr.] mostra que existem outros vetores de urbanização, que existem outras formas do urbano se apresentar, esse urbano ribeirinho, que não existe somente na Amazônia, existe no Nordeste, existe o urbano caiçaras, mas que as pessoas não dão a devida importância. Duas categorias e não pode faltar em plano nenhum para mim. Novamente, o marxismo como elemento de interpretação científica, a desigualdade e a diferença, a quantidade e a qualidade, os processos que eu estou discutindo, ou seja, a dimensão económico-política, mas também de simbólico cultural. Então, se tu perguntares para mim o que faltou nesse plano, eu acho que faltou a dimensão cultural do urbano. Eu vou resgatar quando for discutir o urbano e diversidade, mas ela não está, deveria ter um tópico tipo a dimensão cultural do urbano (Professor B, 2024).

Ao lamentar a ausência da dimensão cultural do urbano, o professor B evidenciou as categorias do marxismo que permeiam suas aulas: “o marxismo como elemento de interpretação científica, a desigualdade e a diferença, a quantidade e a qualidade, os processos que eu estou discutindo [...]” devem permear as dimensões económico-política e cultural. Nota-se, portanto, que os elementos do método de ensino do professor B já estão internalizados. Discutem-se os conceitos, associam-se a exemplos, porém, não se perde de vista as estruturas sociais que produzem o espaço. Se as relações de produção desse espaço

são desiguais, há, como resultado, um espaço permeado por desigualdades, e isso precisa ser evidenciado e criticado em cada aula.

Além de mostrar as contradições do modo de produção que resultou nas desigualdades socioespaciais, há também a dimensão da utopia acerca de formas mais justas de produção desse espaço. Nesse sentido, um dos exercícios que o professor B fez, sobretudo quando lecionou para as turmas de bacharelado em Geografia, é a elaboração de um projeto que considera o planejamento cívico-territorial proposto por Milton Santos. Desse modo, afirmou que

[...] no caso do bacharelado, geralmente, direciono mesmo para o planejamento. Então, no caso da urbana, planejamento urbano mesmo. Como eles iriam propor políticas públicas, por exemplo, na metrópole. Então, no modelo cívico-territorial ou no modelo mais econômico. Como eles poderiam pensar políticas públicas nesses dois modelos, por exemplo. Ou seja, então, no caso do bacharelado, tem um viés mais direcionado ao planejamento (Professor B, 2024).

Para a licenciatura, a atividade é a elaboração de um plano de aula e sua efetivação em escolas públicas para o ensino fundamental ou médio. No entanto, o que se quer enfatizar é que o seu método de ensino é bem articulado tanto no âmbito de suas bases filosóficas e teóricas quanto na dimensão da prática. Evidenciam-se as contradições do modelo dominante de produção do espaço, mas vislumbram-se outras possibilidades de produção de um espaço mais justo. Acredita-se que essas práticas fortalecem a formação docente, uma vez que criam lentes capazes de ler as contradições sociais, bem como aquelas que não permitem a paralisia do sujeito/profissional diante delas.

4.2.3 A empiria e as vivências dos sujeitos: o risco do empirismo e do praticismo como elemento principal do método de ensino

Conforme evidenciou-se na seção um, com base em Cavalcanti (2011), há um grande desafio posto no ensino de Geografia: escapar do empirismo ou dos métodos de ensino tradicionais sem cair em outras armadilhas, como o economicismo, o culturalismo, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo e, adiciona-se a isso, o identitarismo, que são abordagens que não superam as fragilidades para se alcançar o ensino por meio dos conceitos científicos e, portanto, desenvolver o pensamento geográfico.

Esses métodos de ensino não foram superados e fazem parte da formação de professores. Em certa medida, isso é positivo, porque reafirma a diversidade de pensamento e

a interpretação do mundo, além de produzir visões diversas; por outro lado, pode fragilizar as análises geográficas quando se relativizam os conhecimentos, colocando-os em um mesmo patamar de importância que os saberes não sistematizados. Nesse caso, o conhecimento científico e as experiências e saberes do senso comum têm a mesma validade.

Nas observações, notou-se que, em *didática da Geografia*, o método de ensino se orienta pela fenomenologia e pelo pós-estruturalismo. Nesse sentido, pode-se demonstrar como isso se efetivou na prática docente. Na aula seis, como já se demonstrou na seção três, o tema foi interseccionalidade. Havia um texto base, o qual praticamente não foi mobilizado pelo professor C. A prioridade recaiu sobre as experiências e vivências dos sujeitos que elencaram e fizeram relatos acerca de uma lista de opressões que permeiam o tecido da sociedade brasileira. Os temas foram: classe, gênero, cor/raça, regional (preconceito de lugar), religião, capacitismo, etarismo e sexualidade. Em dado momento, demarcou-se que

[...] a Erika [Hilton] e a Duda [Salabert], a gente pela primeira vez elegeu as mulheres trans, que é a Erika Hilton com o pessoal de São Paulo, e a Duda Salabert, que é o PDT de Minas Gerais. Então, para a gente poder ver o quanto é difícil isso. De todos esses aqui [os preconceitos elencados], o que a gente precisa entender? Que isso, como a gente conversou, isso tudo são relações que vão ser superfluidas durante a nossa vida toda, durante os grupos sociais que a gente transitar, durante as escalas que a gente vai transitando e etc. Só que isso aqui é a maior exigência da nossa democracia. A nossa democracia não é mais o elemento formado que só tem o direito de votar ou ser votado. A nossa nova democracia, é uma democracia que a gente quer viver em liberdade, sendo o que a gente é. Sem perceber e sem sofrer esse monte de tipo de preconceito a todo tempo. Por quê? Porque existe a imagem do forte e a imagem do fraco. A imagem do fraco é a conjunção de tudo isso aqui que a gente discutiu. Aquilo que vocês falaram que é o seguinte, um branco e um preto, quem tem que provar que é competente, é o preto. Um homem ou uma mulher, quem tem que provar que é competente, é a mulher, não é o homem. E assim sucessivamente. A junção desses elementos, que são elementos que a gente não escolhe, faz com que determinados sujeitos tenham que provar o tempo inteiro que são capazes, e outros não (Professor C, 2024).

Não se nega que as experiências, vivências e identidades dos sujeitos sejam relevantes no processo de ensino e aprendizagem. Elas o são! No entanto, há que se desenvolver um olhar e um pensamento que sejam capazes de ir além das aparências da realidade, de modo que seja possível compreender os processos, as estruturas, as funções e as formas nas espacialidades que os fenômenos produzem e das quais são, ao mesmo tempo, produtos. O que se quer dizer é que não se pode desconsiderar os conceitos, as categorias, as teorias da ciência específica na qual se está formando o futuro professor sob o risco de fragilizar o pensamento geográfico.

Nesse ponto, concorda-se com as vastas contribuições de Libâneo (2020), quando analisa três finalidades no campo crítico da educação: a) atendimento à diversidade

sociocultural por meio das vivências e experiências socioculturais; b) atendimento à identidade por meio da diferença entre indivíduos e grupos, a partir das experiências locais e cotidianas; c) formação cultural e científica articulada à diversidade sociocultural. Nos dois primeiros casos, o autor enfatizou que o ponto de inflexão são os estudos culturais, de onde se destaca o termo identidade, influenciando significativamente os currículos. Em suas próprias palavras, assegurou que

[...] o impacto da pesquisa cultural e a visibilidade do tema diversidade resultaram numa diversidade de orientações teóricas e práticas como a teoria curricular crítica, a educação intercultural, a educação plural, educação para a diversidade, pedagogia do cotidiano, educação em rede, educação pós-crítica. Tais orientações têm em comum a consideração da cultura como um dos conceitos-chave, abarcando termos como identidade, multiculturalismo, diversidade cultural, etnocentrismo, hibridismo cultural, relativismo cultural, incorporados em distintos discursos, com diferentes ênfases e significados (Libâneo, 2020, p. 55).

O debate que vem à tona, enfatizado por Libâneo (2020), é que essas orientações, em última instância, relativizam os conhecimentos científicos, os quais são produzidos e acumulados historicamente pelas sociedades, sendo, portanto, um produto cultural. Os conhecimentos científicos não devem ser postos em segundo plano no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, sob o risco de se acentuarem as desigualdades sociais e espaciais, quando a ênfase recai sobre as diferenças culturais e as identidades.

Igualmente, empobrece-se o método de ensino quando este se reduz a apontar os preconceitos, as vivências e as experiências dos sujeitos como dimensões centrais da prática de ensino, e, desse modo, sem a preocupação com o ensino dos conteúdos e dos conceitos para o desenvolvimento das capacidades superiores dos sujeitos. Em outras palavras, se não houver o cuidado na mediação do professor, o ensino inicia pela experiência, se desenvolve na experiência e finaliza na experiência. Isto é, sem oferecer aos sujeitos um ensino significativo que possibilite analisar suas realidades com um olhar e um pensamento teórico-conceitual.

Libâneo (2020) discorre que essas teorias têm em comum o fato de apresentarem um currículo pautado nas identidades e subjetividades dos sujeitos, havendo casos em que o currículo é formulado conforme suas demandas identitárias. Nota-se que a disciplina de *didática da Geografia* tomou esse rumo, isto é, preocupou-se mais com as identidades, experiências e vivências dos sujeitos, buscando aglutinar esses elementos no conceito de interseccionalidade, como mostrado na seção três desta pesquisa.

No campo da Educação e do ponto de vista do método pedagógico, esse método de ensino não é incoerente, mas ele pode ser frágil do ponto de vista do desenvolvimento de um pensamento teórico-conceitual. Nessa direção, Libâneo, Santos e Marques (2023) discutiram e apontaram as visões de educação e de escola presentes no cenário brasileiro: a) liberal; b) a educação para a diversidade humana; c) a educação como desenvolvimento de capacidades humanas em articulação com a diversidade. Essas duas últimas se situam dentro de uma educação compreendida como crítica, mas apresentam diferenças fundamentais.

No caso da educação para a diversidade humana, na qual certamente se ancorou o método de ensino do professor C, a centralidade recai sobre

[...] a atenção à diferença, como critério de justiça social, apresenta-se com diferentes ênfases entre pesquisadores, mas tem como denominador comum um currículo baseado em vivências socioculturais cotidianas, num ambiente de acolhimento à diferença e à diversidade sociocultural, frequentemente deixando pouco espaço aos conteúdos científicos (Libâneo; Santos; Marques, 2023, p. 7).

Daí o fato de afirmar-se que, do ponto de vista pedagógico, o método de ensino do professor C é coerente, visto que sua visão de mundo se sobressai na seleção e na organização do conteúdo de ensino, conforme já se discutiu na seção três e no início da seção quatro, o que fica patente no decurso de suas aulas, nas quais se destacam os movimentos sociais e suas experiências, suas territorialidades e as identidades dos sujeitos que compõem os grupos marginalizados e minoritários, quando se trata de direitos sociais.

Compreende-se que seja importante e substancial respeitar e incluir a diversidade, as identidades e os movimentos sociais, porém oferecendo-lhes a oportunidade e o direito de aprendizagem dos conteúdos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. Inclusive, esses conteúdos, dependendo de como forem trabalhados, oportunizam o desenvolvimento das capacidades humanas e intelectuais dos sujeitos, de modo que possam ler sua realidade para além da aparência. Por isso, concorda-se com Libâneo (2020) e Libâneo; Santos; Marques (2023), quando afirmaram que a finalidade da escola, para que ela seja justa, deve pautar o ensino em uma concepção de educação enquanto desenvolvimento de capacidades humanas em articulação com a diversidade. Note que essa visão de escola não exclui as identidades nem os conceitos científicos, mas articula-os. Nas palavras desses autores,

[...] refere-se a uma visão de escola para formação cultural e científica articulada com a diversidade sociocultural. Corresponde à ideia de que a educação escolar mais justa é aquela que promove e amplia o desenvolvimento das capacidades humanas

expressas na cultura, na ciência, na arte, na moral, provendo os meios cognitivos, afetivos e morais para os alunos se apropriarem dessas capacidades, de modo que possam alcançar autonomia, liberdade, capacidade de participação e intervenção na realidade social. Nessa visão, a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabendo-lhe viabilizar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos histórica e socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, e, para se conseguir isso, contemplar a diversidade sociocultural ao estabelecer ligação entre os conteúdos escolares e as práticas socioculturais e institucionais (em suas múltiplas relações) nas quais os alunos estão inseridos (Libâneo; Santos; Marques, 2023, p. 6-7).

Nessa visão de educação e, portanto, de sociedade em termos amplos, a cultura e os conhecimentos sistematizados (científicos) estão diretamente relacionadas, do seguinte modo: as experiências e as vivências dos sujeitos são consideradas no processo de ensino na partida ou na chegada. Na partida, a mediação do professor pode mobilizar os sujeitos a expressarem suas vivências e, a partir delas, o docente pode articular os conhecimentos sistematizados pela ciência. Por exemplo, no ensino que envolve o conceito de território, pode-se verificar os conhecimentos cotidianos dos estudantes que, certamente, terão um correspondente do conceito científico em seu dia a dia, isto é, um conceito cotidiano, visto que esse conceito é de uso corriqueiro.

Uma vez sondados os conhecimentos prévios, o professor pode mobilizar uma problematização para instigar que os estudantes se sintam motivados a compreender as dimensões que compõem esse conceito em termos da ciência geográfica. Como a sociedade brasileira é diversa e as cidades são desiguais, é provável que, dependendo das vivências espaciais dos sujeitos, haja mais de uma concepção de território utilizada no cotidiano deles. Certamente, esse conceito, para quem vive em uma periferia dominada pelo tráfico de drogas, não é o mesmo para quem mora em um bairro que não lida com esse problema social.

No entanto, o que é relevante apreender, nesse momento, é que, a partir de alguns elementos oferecidos pela ciência, pode-se qualificar a leitura desses sujeitos por meio do conceito. É importante destacar que o território expressa uma relação de poder, a qual pode ser desde a de um indivíduo até a do Estado, pressupõe limites, os quais podem ser duradouros ou flexíveis, assim como o território é qualificado pelas territorialidades que se expressam pelas práticas dos indivíduos e grupos que nele vivem, expressando suas culturas e identidades. Empreendido esse movimento, é provável que os estudantes ressignifiquem seu conceito empírico, ampliando-o. Essa é a dialética. Esses conceitos (empírico e científico) se relacionam mutuamente. Esse é um exemplo de como se compreende que seja a articulação entre as experiências e as vivências dos sujeitos e os conhecimentos sistematizados.

4.3 A Geografia crítica articulada à teoria histórico-cultural: pressupostos do método de ensino para a formação de professores

O método de ensino é um sistema altamente complexo, pois, por meio dele, se materializam outros métodos que também carregam elevado grau de complexidade: o método filosófico, que orienta a visão de mundo do professor; o método científico, que conjuga a especificidade de uma dada ciência, ao mesmo tempo em que expressa dimensões do método filosófico; o método pedagógico, que carrega em si características tanto do método filosófico quanto do científico para orientar a concepção de sociedade que se deseja formar por meio da educação; e o método didático, que é orientado por esses outros métodos e objetiva elaborar e praticar formas de tornar os conteúdos ensináveis. Por isso, o método de ensino é um elemento diretivo na formação do professor de Geografia.

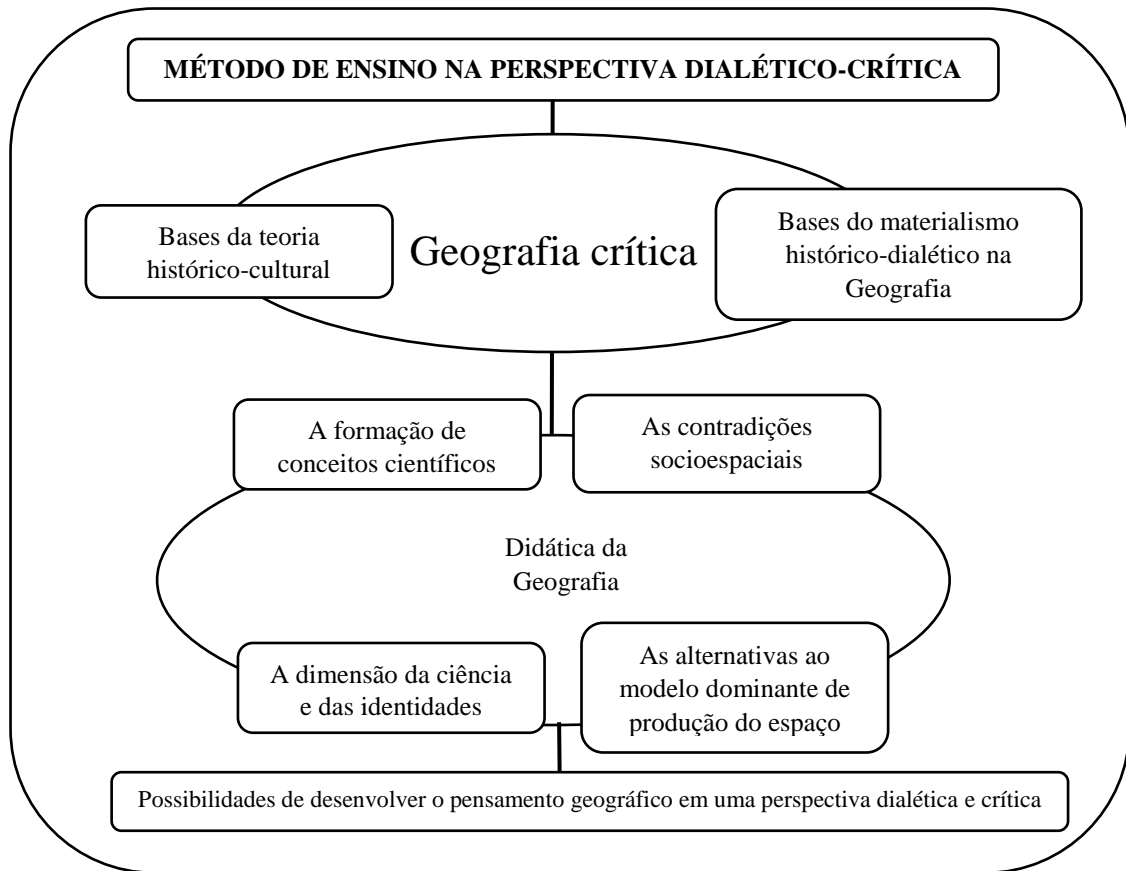
Como já analisado na seção um, o método de ensino incorpora outros métodos que lhe agregam características bem específicas. No caso dos métodos didático e pedagógico, orienta-se o que ensinar, como ensinar, para que e para quem ensinar, isso é interpretado pelas bases das teorias da didática da Geografia. Igualmente, os métodos científicos e filosóficos orientam e incorporam ao método de ensino as visões de mundo, por meio das matrizes e correntes de pensamento, das teorias, das leis, das categorias e dos conceitos. Isso, numa leitura ampla do método como um caminho intelectual a ser percorrido. Já, de modo específico, orientado por esses elementos, o método científico contribui com o método de ensino, agregando-lhe os conhecimentos da epistemologia da ciência geográfica. Isso tudo é amalgamado, no processo de ensino e aprendizagem, pelos objetivos educacionais. Essas características do método de ensino se expressam no trabalho docente por meio dos conteúdos de ensino.

Desse modo, pode-se afirmar que os métodos são orientados por três grandes matrizes e correntes de pensamento, as quais lhes conferem peculiaridades de *método hipotético-dedutivo*, calcado no positivismo, que preza pela neutralidade da ciência e pela centralidade da razão; *método fenomenológico-hermenêutico*, que se orienta pela busca da compreensão dos fenômenos e associa-se à hermenêutica, pois ela se trata de uma reflexão filosófica interpretativa acerca da sua dimensão simbólica; e o *método do materialismo histórico-dialético*, que propõe que o verdadeiro fundamento das ideias está na base material e histórica da sociedade, isto é, na sua estrutura econômica, produzida e mantida pelas suas relações e modos de produção, para tanto, a dialética, ou a contradição da contradição, é a principal lei desse método que se expressa pela luta de classes.

No entanto, quando analisados de maneira mais atenta, esses métodos apresentam variações dentro de cada ciência, em função de suas correntes de pensamento e de suas teorias. Por exemplo, na Geografia, o método científico recebe características específicas quando proposto por pesquisadores e professores que ancoram suas leituras em uma base de interpretação fenomenológica. Certamente que esse método de ensino terá como categorias importantes a compreensão e as vivências dos sujeitos, e os conceitos privilegiados serão os de espaço vivido e de lugar. No entanto, se as bases teóricas de um dado pesquisador ou professor, embora dentro do método fenomenológico-hermenêutico, se pautarem em correntes de pensamentos diferentes (por exemplo, no existencialismo), isso acarretará ao método de ensino algumas peculiaridades que se diferenciam de outras abordagens que estão no mesmo campo metodológico mais amplo.

Desse modo, nota-se que as dimensões do método filosófico e científico são fundamentais na orientação da leitura de mundo, da sociedade que se deseja formar e da ciência que se produz. E o campo da educação tem importância capital nessa linha de raciocínio, visto que é nele que essas ideias podem receber concretude no âmbito de sua aplicação. De igual maneira, a formação docente tem acentuada relevância, pois é por meio dela que se pode formar novos pesquisadores e professores que professarão dessas leituras de mundo. É a partir desse entendimento que se elaborou alguns pressupostos de método de ensino que conjugam as visões de mundo que se defendem nesta tese (Figura 16). Destaca-se que é apenas uma proposta, pois como já se assinalou, há diversas possibilidades para se pensar os métodos de ensino.

Figura 16 – O método de ensino na perspectiva da Geografia crítica e da teoria histórico-cultural na formação de professores, 2025.



Fonte: elaboração própria do autor, 2025.

A proposta de método de ensino sugerida foi elaborada com base em uma visão que compreende o método do materialismo histórico-dialético como capaz de potencializar a formação docente. Esse entendimento já é um recorte que direciona as demais dimensões que irão compor essa recomendação, pois, ao pautar-se nesse método, há um direcionamento para a Geografia crítica, com suas bases assentadas no materialismo histórico-dialético. Portanto, trata-se de uma Geografia talhada, em certa medida, pelas influências do marxismo. E, nesse caso, compreende-se que os estudos de Milton Santos e Ruy Moreira, por exemplo, podem subsidiar essa perspectiva de Geografia. Trata-se, portanto, de uma Geografia com influências marxista; no entanto, ela não está dentro daquele grupo que interpreta as contribuições de Marx de maneira ortodoxa, de modo que há aberturas ao diálogo. Tanto é, por exemplo, que Milton Santos traz contribuições que dialogam com o existencialismo de Sartre em seu livro *Por uma outra globalização*.

Como se trata de ensino, compreende-se que essa Geografia crítica também deve se articular com a psicologia da aprendizagem, com as teorias da educação e com a didática da Geografia, que têm como orientação correntes de pensamento articuladas com o materialismo

histórico-dialético; nesse caso, propõe-se que os estudos de Vigotski sejam mobilizados para oferecer essa base. Trazendo isso para a Educação, Libâneo (2006; 2008; 2014; 2015) aponta caminhos para pensar o ensino nessa perspectiva.

De modo específico, Cavalcanti (2019; 2024) analisa que essa base vigotskiana pode contribuir para a Geografia crítica quando oferece a possibilidade do ensino voltado ao desenvolvimento dos conceitos científicos como uma maneira de desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores desses sujeitos a fim de pensar geograficamente. Para isso, há que ser feito esse movimento, considerando todo legado de produção da ciência geográfica e instigando os estudantes por meio das problematizações, com o intuito de colocá-los em atividade de pensamento, o que pode oferecer as condições necessárias para a sistematização dos conteúdos. Se esses conteúdos e conceitos forem apreendidos, abrem-se caminhos para se produzir a síntese.

Nota-se que isso não perde de vista os conteúdos e os conceitos produzidos historicamente pela ciência geográfica. Do mesmo modo, não perde de vista as identidades e as vivências dos sujeitos; até porque essas dimensões não são excludentes, mas complementares, como já demonstrado nesta seção, com base em Vigotski (1998) e Libâneo, Marques e Santos (2023).

A Geografia crítica não se omite em realçar as contradições sociais materializadas no espaço geográfico, uma vez que esse reflete as condições de vida dos sujeitos que o produzem, assim como desvela as contradições do sistema que estrutura sua produção. Daí decorre a importância de o método de ensino incorporar, como uma de suas dimensões, a análise dessas contradições socioespaciais. É nesse momento em que os estudos de Milton Santos são fundamentais para a compreensão dos modos de produção e da formação socioeconômica, a qual possui a potencialidade de expressar a totalidade da realidade. Para que isso seja viabilizado, o conceito de espaço geográfico deve receber centralidade, sendo percebido como o mais estruturado dentro de um sistema de conceitos (Santos, 2020b).

É de se compreender que, como esse conceito tem forte estruturação, há a necessidade, para a análise geográfica, de considerar as categorias do método geográfico de Santos (2012; 2013; 2014a; 2014b): forma, função, estrutura e processos, bem como os elementos do espaço: enumerações e funções (ex.: homens e suas funções); interações (interdependência funcional); variáveis (no tempo e no espaço); classificação; além da necessidade de examinar as variáveis por meio das técnicas e da organização do lugar. Essas ferramentas teóricas e práticas, oferecidas pela Geografia crítica, podem contribuir para o desenvolvimento de um olhar atento às desigualdades sociais, que se expressam no espaço geográfico; abrem também

possibilidades para compreender os mecanismos dos quais modo de produção se utiliza para produzir essas desigualdades. Igualmente, podem contribuir para revelar que a sociedade não é harmônica, mas que está em constante luta e conflito entre as classes sociais.

Pensar diferente do modelo de produção dominante já é uma maneira de intervenção. Daí a relevância de pensar nas alternativas ao modelo dominante de produção do espaço para não se incorrer no risco de fazer a crítica pela crítica. E, novamente, compreende-se que Santos (2020a) pode ser mobilizado tanto como aporte teórico trazido acima como também pela sua proposição de pensar o planejamento (e a sociedade) por meio do modelo cívico-territorial. Nesse sentido, o método de ensino contribui, na perspectiva da Geografia crítica, para a possibilidade de pensar um modelo de produção socioespacial que não tem centralidade na economia, mas nas demandas reais dos sujeitos. Com isso, tanto a cultura quanto as identidades compõem esse outro modelo. Santos (2020a) ressaltou que a ideia de valor deve sobrepor a de recurso. Isto é, que os bens públicos não podem ser tomados como recursos, mas sim como direitos básicos dos cidadãos. Daí a importância do território nessa maneira de pensar a produção do espaço, pois incorpora as relações que vão além dos fluxos e fixos, tais como o poder, cultura, identidades, necessidades e valores, por exemplo.

Se essas dimensões (bases da teoria histórico-cultural, bases do materialismo histórico-dialético, a formação de conceitos científicos, a dimensão da ciência e das identidades, as contradições socioespaciais e as alternativas ao modelo dominante de produção do espaço) forem mobilizadas no método de ensino, acredita-se que há boas possibilidades de desenvolver o pensamento geográfico em uma perspectiva crítica e dialética nos professores que estão em formação inicial. Por isso, enfatiza-se que o método de ensino, em função dos outros métodos que o sustentam, contribui para a composição da leitura de mundo dos futuros professores.

Mas, certamente, isso não é sem conflitos, pois os estudantes não são uma folha de papel em branco; são sujeitos que carregam marcas, experiências, vivências, leituras de mundo, bem como interpretações sobre a sociedade e a educação, forjadas tanto em suas vivências cotidianas quanto em instituições pelas quais passaram durante sua formação enquanto sujeitos: escolas, igrejas, partidos políticos, movimentos sociais, a leitura oferecida pela grande mídia, entre outros. Esse conjunto de elementos entrará em contato com o método de ensino durante a sua formação como professor de Geografia e, provavelmente, a eficácia desse método passará pelas interpretações que cada sujeito atribuir a ele, conforme o conjunto de valores que ele carrega, conferindo, dessa maneira, novos significados ao processo de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método de ensino incorpora quatro dimensões fundamentais: *o que ensinar, como ensinar, para que ensinar e para quem ensinar*. O que ensinar diz respeito aos conteúdos de ensino. O como ensinar concerne às estratégias, aos procedimentos e às ações para tornar os conteúdos ensináveis. Tudo isso precisa considerar os sujeitos que estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem, os quais dizem respeito ao para que e para quem ensinar. A partir das discussões desenvolvidas, conclui-se que o método de ensino carrega uma dimensão política, cultural e social, pois a produção dos conteúdos se dá em contextos sociais determinados por grupos específicos, o que requer que os professores tenham clareza disso e busquem o núcleo de objetividade desses conteúdos quando forem ensinados em contextos diferentes daqueles em que foram produzidos. Sobretudo, quando esses conteúdos forem ensinados para a classe trabalhadora. Diante disso, conclui-se que a dimensão sociopolítica dos métodos de ensino não deve ser negligenciada.

Depreende-se que o método filosófico é um caminho intelectual que conduz as interpretações e as cosmovisões daqueles que produzem o conhecimento. Por essa razão, conclui-se que o método filosófico é fortemente estruturado, pois apresenta um conjunto de dimensões (conceitos, categorias, teorias, leis, correntes de pensamento e matriz de pensamento) que o constitui e está em constantes relações. Isto é, o conceito influencia a categoria e a categoria influencia o conceito. Embora as matrizes de pensamento sejam a dimensão mais abstrata, não significa dizer que ela esteja descolada da realidade; ela tem rebatimento na prática, na vida dos sujeitos. Pois ao influenciar sua leitura de mundo, influencia suas ações, as quais se dão em sociedade. De igual modo, embora o conceito seja mais empírico, não significa que sua formulação não seja direcionada pela matriz de pensamento. Por isso, infere-se que o método filosófico tem lastro na prática e, portanto, não pode ser negligenciado, pois se constitui como um dado fundamental no processo de ensino e aprendizagem, visto que tem o potencial de orientar as escolhas e os caminhos que se tomarão para tal.

Conclui-se que a Geografia não possui um método filosófico próprio, o que, porém, não inviabiliza que ela construa seus próprios métodos. A Geografia, assim como qualquer ciência, se utiliza dos métodos filosóficos para sustentar suas formulações de métodos. O que caracteriza um método ser considerado geográfico é a sua formulação e análise da realidade por meio dos conceitos e categorias que historicamente foram produzidos por essa ciência, os quais são subsidiados por teorias produzidas pela Geografia ou interpretadas a partir dos seus

conceitos. Então, nota-se que teorias, categorias e conceitos se influenciam e se produzem mutuamente, guiados pelas correntes e matrizes de pensamento, as quais se colocam em um patamar mais amplo quando se pensa no método como um sistema. Em outros termos, essas matrizes conjugam as leituras e orientações de mundo do pesquisador. Ele olha para sua ciência a partir delas e por elas.

Deduz-se que o ensino de Geografia não se efetiva sem uma epistemologia que lhe ofereça sustentação. Reafirma-se: a epistemologia diz respeito aos processos de produção do conhecimento de uma ciência, isto é, aos métodos de produção e validação do conhecimento produzido. Por isso, depreende-se que uma dimensão central do método de ensino é a epistemologia. Porém, reitera-se que esse campo epistemológico é diverso e, certamente, os professores/pesquisadores ao se engajarem a ele, serão guiados por suas correntes e matrizes de pensamento, ou seja, pelo método filosófico. Um professor com filiações marxistas, provavelmente, compreenderá que a dialética seja o caminho mais promissor para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, privilegiará uma interpretação dos conteúdos que evidencie as contradições socioespaciais que o capital produz.

Destaca-se que o método de ensino, ao se articular com outros métodos na formação inicial de professores, potencializa o desenvolvimento de um pensamento peculiar ao professor de Geografia: o pensamento geográfico e pedagógico do professor de Geografia. Ao ensinar os conteúdos da Geografia, mobiliza-se um sistema conceitual próprio dessa ciência, isto é, sua epistemologia, a qual é produzida e, ao mesmo tempo, produz o método científico da ciência geográfica. Esse método pressupõe a articulação e orientação de um método filosófico. E como esse conjunto de conceitos, categorias e teorias são ensinados a um público específico, que são os futuros professores de Geografia, há a necessidade de se considerar os conhecimentos pedagógicos e didáticos, ou seja, há a necessidade de mobilizar os métodos pedagógicos e didáticos. Esse movimento atribui, portanto, uma particularidade ao desenvolvimento do pensamento, o que se chamou de pensamento geográfico e pedagógico do professor de Geografia.

Quando se analisaram os documentos curriculares para a licenciatura em Geografia das universidades federais do Pará, concluiu-se que há potencialidades para o ensino do método geográfico a partir dos elementos do método filosófico. Afirma-se isso diante das recorrentes vezes em que se destacou a centralidade dos conceitos e teorias concernentes à ciência geográfica. Contudo, deduziu-se que as legislações podem atuar para direcionar a formulação dos currículos de duas maneiras que ficaram nítidas: a) o ensino baseado em competências e habilidades, b) o ensino baseado no desenvolvimento de um pensamento

teórico, mas permeado ainda por uma articulação entre capacidades humanas e competências e habilidades. No que se refere ao primeiro caso, isso ficou evidente nos currículos da licenciatura em Geografia da UFPA e da UFOPA, ambos direcionados pela Resolução de 2002 (Brasil, 2002). Já no segundo caso, no currículo da UNIFESSPA que foi elaborado com base na Resolução de 2015 (Brasil, 2015), notou-se um esforço para a ampliação de um ensino permeado pelas dimensões do método filosófico. Mesmo assim, não conseguiu se desvencilhar das competências e habilidades.

Assevera-se, por meio da análise das ementas das disciplinas de História do Pensamento Geográfico, que elas receberam forte influências do livro *Geografia: pequena história crítica*, de Antônio Carlos Robert Moraes, e, portanto, se estruturam entorno de uma polêmica vazia: determinismo geográfico *versus* possibilismo. Isso pode fragilizar a formação docente, visto que a ênfase deixa de ser na epistemologia, isto é, sobre as questões de método da Geografia, e se situam mais na história e nos contextos da época. Essa fragilidade se acentua ainda mais quando se analisam as ementas das disciplinas que se propõem a discutir os métodos de pesquisa, pois a ênfase não recai sobre os métodos da Geografia nem sobre o método como maneira de pensar o mundo, mas sim sobre método como procedimento, descolado dos conceitos, categorias e teorias da Geografia.

A respeito das análises acerca das ementas das disciplinas de *didática da Geografia*, conclui-se que elas oferecem possibilidades para uma formação articulada aos conteúdos específicos e didático-pedagógicos. Isso porque mobilizam tanto autores que põem centralidades nos métodos da Geografia por meio de seus conceitos, categorias e teorias quanto autores que enfatizam a didática da Geografia. Essa articulação se expressa por meio de uma articulação entre os conceitos geográficos, calcados a uma teoria da aprendizagem e amalgamados por um dado método filosófico. Um exemplo é a obra de Lana Cavalcanti, que articula os conhecimentos da Geografia crítica à teoria da aprendizagem histórico-cultural, ao passo em que suas contribuições são orientadas pelo método dialético. Porém, há a necessidade de que o professor expresse clareza quanto aos métodos no processo de ensino, pois, como destacou Cavalcanti (2013), corre-se o risco de cair em um empirismo e ensinar a experiência pela experiência ou o fato pelo fato, desconsiderando a finalidade primeira da escola: ensinar os conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade.

O componente curricular de Geografia urbana, uma disciplina de conteúdo específico, apresentou uma característica comum entres os cursos analisados. Ele parte do geral ao específico, isto é, inicia as discussões dos conceitos elementares de cidade e urbano, passando pelos agentes produtores do espaço urbano, pela urbanização brasileira e culmina na

urbanização regional e local. A respeito do método de ensino, entende-se que ainda carece de maior articulação dos conteúdos específicos aos da didática da Geografia. Como ponto positivo, destaca-se que há possibilidades indicadas em uma das ementas, que rompem com o ensino dicotômico urbano-rural. Concluiu-se, com base nas observações e análises, que a Geografia ensinada pela Geografia urbana é iminentemente de base marxista.

No que diz respeito à relação entre objetivos-conteúdos-métodos, conclui-se que há uma acentuada incongruência, pois os documentos curriculares se pautam em desenvolver competências e habilidades e não objetivos educacionais que se pautariam em capacidades humanas. Forçosamente, se forem tomadas as competências e habilidades como sinônimos de objetivos educacionais (que não são, são diferentes), nota-se que nas disciplinas de *História do Pensamento Geográfico* os conteúdos sinalizam no sentido de um ensino mais voltado para sua história, quase cronológico; a constituição da ciência geográfica e as competências sinalizam no sentido de uma ideia mais epistemológica de método. Já nas disciplinas de didática da Geografia e de conteúdo específico (Geografia urbana) nota-se uma certa relação entre conteúdos e competências.

Na prática docente, observou-se as quatro dimensões do método de ensino: o que ensinar, como ensinar, para que e para quem ensinar. A respeito de *o que ensinar*, conclui-se que a dimensão mais diretiva para a seleção do conteúdo e sua interpretação são as matrizes filosóficas dos professores. Cita-se dois exemplos em que isso ficou evidente: na disciplina de conteúdo específico o docente seguiu a ementa praticamente em sua íntegra, mas a interpretou-a com base em suas concepções de método filosófico. Para isso, mobilizou um conjunto de autores e conceitos alinhados ao materialismo histórico-dialético. Por sua vez, o docente de didática da Geografia alterou a rota da ementa substituindo os conteúdos que abordariam os métodos de ensino por conteúdos que condizem com a matriz filosófica a que ele se filia. Para isso, mobilizou conteúdos como interseccionalidade, ensino de Geografias negras, colonialidade no Brasil etc.

A respeito do *como ensinar*, na disciplina de epistemologia da Geografia, conclui-se que essa dimensão do método de ensino do professor A foi fortemente marcada pela problematização e sistematização. No primeiro caso, se deu por meio de perguntas e situações que exigiam que os sujeitos mobilizassem pensamentos que ultrapassassem suas experiências para respondê-las. No segundo, elaborava-se uma linha de raciocínio que ia sendo materializada em sistemas conceituais, com uma certa complexidade, que objetivam sistematizar as teorias e seus principais conceitos, porém, sem perder de vista os contextos em

que foram produzidas, assim como não se perdia de vista a dimensão da realidade em que esse conteúdo estava sendo ensinado. O ponto frágil do como ensinar desse docente é a síntese.

No que concerne ao professor B e como ele ensina, conclui-se que essa dimensão do seu método de ensino se apresentou em três movimentos que perpassaram suas aulas com muita frequência: contextualização, sistematização dialogada e ênfase nas desigualdades socioespaciais. Sua contextualização apresentou como característica uma forte historicidade dos fatos e processos. A sistematização é considerada dialogada porque se constituiu em um diálogo permeado por perguntas, geralmente retóricas ou de fáceis respostas, as quais servem muito mais para verificar e manter a linha de raciocínio que o professor está construindo do que a exigência de desenvolvimento de pensamentos elaborados que envolvam os conceitos científicos. Por sua vez, com mais centralidade nos finais das aulas, houve sempre a ênfase nos processos que produzem as desigualdades socioespaciais, assim como, houve apontamentos de caminhos que pudessem produzir um espaço diferente, mais justo.

Deduz-se que o *como* do método de ensino do professor C, de *didática da Geografia*, tem como dimensão central a valorização das experiências e vivências dos sujeitos. Desse modo, há uma relevância da categoria interseccionalidade como uma chave interpretativa da realidade, capaz de descortinar as relações de poder e as opressões às quais os grupos identitários e minoritários estão submetidos. De igual modo, há uma ênfase em temas/conteúdos emergentes, como ecologia e justiça climática, o ensino de Geografia e Arte entre outros. O *como* desse método de ensino, por uma valorização acentuada nas experiências e vivências, pôs pouca ênfase no desenvolvimento de conceitos científicos. Já no processo de ensino e aprendizagem, o conteúdo não se caracteriza como elemento central de uma aula.

Como se considerou o *para que ensinar* imbuído da dimensão social dos conteúdos de ensino, conclui-se que o professor de epistemologia ensina para que os sujeitos desenvolvam o pensamento geográfico subsidiado pela formação de conceitos científicos pertencentes à Geografia. Desse modo, o para que se ensina está imbricado com o para quem se ensina, visto que se considerou que o para quem se ensina carrega a dimensão social dos sujeitos. Se desenvolvem suas capacidades por meio dos conteúdos e conceitos, eles poderão interpretar e intervir nas contradições socioespaciais que atravessam seu cotidiano. Logo, conclui-se que o professor A ensina para sujeitos pensantes, de direito e que devem desenvolver suas capacidades superiores de pensamento que subsidiarão a maneira que eles irão abstrair e generalizar a realidade.

Tomando esses mesmos parâmetros, destaca-se, como conclusão, na disciplina de *conteúdo específico*, que a dimensão mais diretiva é o ensino capaz de desenvolver lentes para a leitura e intervenção nas desigualdades socioespaciais produzidas pelo sistema capitalista. Como dimensão também potente, o professor B ensina para que os sujeitos compreendam os fenômenos como processos contextualizados. Em outros termos, a produção do espaço é sócio-histórica e pertence a um contexto social: econômico, político e cultural.

Deduz-se que o professor C de didática da Geografia ensina para a valorização das experiências e vivências dos sujeitos, as quais são defendidas como possíveis de serem conteúdo de ensino. Nesse âmbito, conclui-se que há uma centralidade na ideia de educação geográfica, entendida como capaz de tornar essas experiências e vivências ensináveis nas escolas. O lugar do sujeito, nessa disciplina, não se separa do objeto, pelo contrário, se sobressai, é de afirmação de suas identidades e percepções.

Em termos de articulações que os métodos de ensino dos professores analisados efetivaram, conclui-se que, em epistemologia da Geografia, a articulação mais significativa se deu pela forte valorização do projeto de ciência moderna, articulando como a Geografia se insere nesse contexto e como suas teorias e conceitos são fortemente influenciadas por isso. Desse modo, houve uma centralidade da epistemologia da Geografia em sua escola clássica. Para o método de ensino do professor de conteúdo específico, conclui-se que é muito bem articulado ao planejamento e à sua execução. Em função dessa articulação, nota-se que há uma clareza do método filosófico e científico, os quais perpassaram todas as suas aulas. Já para o método de ensino do professor de didática da Geografia, deduz-se que, embora não seja uma incoerência de articulação ao método filosófico, há uma desarticulação no diz respeito no ao previsto no PPC ao planejado e praticado.

Quanto às categorias *a posteriori* dos métodos de ensino dos professores analisados, conclui-se que elas são três: ensino para o desenvolvimento dos conceitos científicos; lentes para leitura das desigualdades socioespaciais; e ensino que privilegia as experiências e vivências dos sujeitos.

No que diz respeito ao ensino para o desenvolvimento dos conceitos científicos depreende-se que os professores A e B lançaram mão dessa maneira de ensinar. No caso do professor de *epistemologia da Geografia*, os conceitos são desenvolvidos por meio de uma forte relação com as teorias geográficas articuladas às teorias das ciências de modo geral. Igualmente, os conceitos são postos em sistemas que pressupõem uma hierarquia, inseridos em sistemas conceituais. Isso potencializa as linhas de raciocínio construídas por meio do diálogo e materializadas nesses sistemas. Essa maneira de mobilizar o ensino para o

desenvolvimento dos conceitos científicos pode contribuir para a sua melhor internalização e, portanto, aumentar as chances de que os futuros professores passem a operar o pensamento por meio desses conceitos.

Não há uma “fórmula” de ensinar para potencializar o desenvolvimento dos conceitos científicos. O professor de *conteúdo específico* mobilizou a contextualização histórica, elaborou perguntas e respostas retóricas, estabelecidas por meio de diálogo, como maneira de ensinar os conteúdos através de conceitos científicos. Para isso, há uma relação bastante articulada entre os conceitos cotidianos ascendendo aos científicos e os conceitos científicos retornando ao concreto pensado. Contudo, conclui-se que essa maneira de ensinar do professor B apresentou duas fragilidades: a problematização que foi substituída pela contextualização e pelas perguntas e respostas retóricas ou fáceis, que não exigem dos sujeitos a elaboração de pensamentos que mobilizem os conceitos científicos; a correção do erro ao invés da retificação (Souza, 2009).

Sobre a categoria *a posteriori desigualdades socioespaciais*, conclui-se que ela possibilita o desenvolvimento de lentes analíticas potentes para descortinar as contradições do modo capitalista de produção. Isso é ensinado por meio dos conteúdos e conceitos concernentes à Geografia urbana, ancorada pela Geografia crítica marxista, em que se contrapõem dois modelos de produção da cidade: o corporativo, a serviço do capital; e o cívico-territorial, que está a serviço da cidadania. Para a análise geográfica desses modelos, os estudos de Milton Santos são fundamentais, pois oferecem as categorias de análise do espaço: formas, funções, estruturas e processos capazes de auxiliar na compreensão da totalidade social. O professor B, demonstrou que possui uma clareza dos métodos que mobiliza para efetivar o ensino, sobretudo dos métodos filosóficos e científicos. Seu método filosófico é o materialismo histórico-dialético e seu método científico é calcado pelas categorias do método geográfico de Milton Santos. Essa clareza de métodos potencializa a formação docente, visto que o professor B oferece um olhar analítico por meios das categorias tanto do método filosófico quanto científico geográfico.

Para a categoria ensino com base na empiria e nas experiências dos sujeitos, deduz-se que ela fragiliza a formação docente, visto que acentua as experiências, vivências e identidades dos sujeitos em detrimento dos conhecimentos científicos. O que se defende é que essas duas dimensões não sejam excludentes, mas dialéticas. Embora se compreenda a importância da diversidade de métodos filosóficos e científicos na formação docente, acredita-se que, quando a dimensão do conhecimento geográfico, sua epistemologia conjugada com as questões de métodos próprios da Geografia, seus conceitos, categorias e

teorias são minimizados, fragiliza o desenvolvimento de pensamento geográfico do professor de Geografia. Forma-se para o acolhimento da diversidade e para o realce das identidades.

Por meio das análises dos métodos de ensino, foi proposta uma abordagem na perspectiva crítica. Compreende-se que a Geografia crítica seja articulada às bases do materialismo histórico-dialético e às bases da teoria histórico-cultural como direcionadoras da leitura de mundo. E no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos deve-se considerar as dimensões da ciência e das identidades, a formação de conceitos científicos, as contradições socioespaciais e as alternativas ao modelo dominante de produção do espaço. Essas articulações possibilitam o desenvolvimento do pensamento geográfico em uma perspectiva crítica e dialética.

Compreende-se que esta pesquisa apresenta limites. Um deles diz respeito ao processo de aprendizagem dos futuros professores por meio desses métodos de ensino. O foco que se teve centrou-se no professor; portanto, não foi possível verificar em quais desses métodos se obteve mais êxito e quais possibilitaram uma aprendizagem mais significativa. A lacuna que futuras pesquisas podem suprir é analisar quais métodos de ensino contribuem para que os estudantes potencializem o desenvolvimento do pensamento geográfico. Isso pode ser verificado por meio das sínteses produzidas por esses futuros professores. Outra limitação que se destaca é que não se verificou a relação professor-aluno, a qual também contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Márcio Douglas Brito. **Dinâmicas econômicas e transformações espaciais: a metrópole de Belém e as cidades médias da Amazônia Oriental - Marabá (PA) e Macapá (AC)**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-25082011-152703/>. Acesso em: 4 nov. 2025.
- BECKER, Fernando. Modelos epistemológicos e modelos pedagógicos. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan./jun., 1994. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/231918>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- BERNARDES, Antonio Henrique; ARAÚJO, Dayana Paes. O que é teoria? *In*: SPOSITO, Eliseu Savério; CLAUDINO, Guilherme dos Santos (Orgs.). **Teorias na geografia: avaliação crítica do pensamento geográfico**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020. p. 45-70.
- BERNARDES, Antonio. Os métodos e as ciências. **Revista Formação (Online)**, Presidente Prudente, v. 25, n. 45, p. 3-33, maio/ago., 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/5505>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso: 26 nov. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso: 26 nov. 2025.
- CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, Santiago, n. 70, p. 9-30, 2018. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022018000200009. Acesso em: 4 nov. 2025.
- CAPEL, Horacio Sáez. **Filosofia y ciencia em la Geografía contemporânea: una introducción a la Geografía**. 2. ed. Barcelona: Barcanova, 1983.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2002. Disponível em: <https://globalizacaointegracaoregionalufabc.wordpress.com/wpcontent/uploads/2014/10/castells-m-a-sociedade-em-rede.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2025.
- CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole em foco no ensino de geografia: o que/para/para quem ensinar? *In*: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de

Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. **Ensino de Geografia e metrópole** (Org.). 1. ed. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensinar e aprender geografia: elementos para uma didática crítica**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, Rio Claro, v. 7, n. 1, número especial, p. 193-203, out. 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6563>. Acesso em: 14 jun. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, Eunice Isafas; PIRES, Lucineide Mendes (Org.). **Desafios da didática de geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013. p. 45-65.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 36, n. 3, p. 399-419, set./dez., 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/44546>. Acesso em: 14 jun. 2025.

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

CHARBONNIER, Pierre. A autoproteção da terra. In: CHARBONNIER, Pierre. **Abundância e liberdade: uma história ambiental das ideias políticas**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. **Sísifo: revista de ciências da educação**, Lisboa, n. 10, set/dez, 2009. Disponível em: https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_8_4_pol_educ_curriculares/384_13_escola_bcharlot.pdf. Acesso em: 17 nov. 2025.

CLAUDINO, Guilherme dos Santos. Método e geografia. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 52, p. 62-95, jan./jun., 2019. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/1567>. Acesso em: 14 jun. 2025.

COLLINS, Patrícia; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

COPATTI, Carina. A construção de um pensamento geográfico de professor: interpretações de docentes que formam professores no contexto latino-americano. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 20, p. 06–27, 2020a. DOI: 10.46789/edugeo.v10i20.760. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/760>. Acesso em: 31 ago. 2025.

COPATTI, 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, Campus Ijuí, Ijuí, 2019. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/server/api/core/bitstreams/d8d304bb-97a0-44b5-a8d4-19806faae1bb/content>. Acesso em 27 dez.2025.

COPATTI, Carina. Pensamento pedagógico-geográfico e o ensino de geografia. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 2, p. 1-21, 2020b. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/65204>. Acesso em: 13 nov. 2023.

COPATTI, Carina; CALLAI, Helena Copetti. A ciência geografia e a construção de um pensamento geográfico de professor. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, v. 14, n. 34, p. 163-181, jan./abr. 2020c. Disponível em: <https://doi.org/10.18227/2177-4307.acta.v14i34.5739>. Acesso em: 13 nov. 2023.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Caminhos paralelos e entrecruzados**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

CORRÊA, Roberto Lobato. Reflexões sobre paradigmas, geografia e contemporaneidade. **Revista da ANPEGE**, Rio Claro, v. 7, n. 1, número especial, p. 59-65, out., 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6553>. Acesso em: 14 jun. 2025.

CRUZ, Pedro Alvarez. Didáctica de la geografía ante la pluralidad de enfoques geográficos y didácticos. In: ÁLVAREZ, C. E. P.; CRUZ, P. A.; RODRÍGUEZ, M. Z. B.; ACOSTA, R. H.; LÓPEZ, R. C. **Didáctica de la geografía**. Havana: Editorial Universitaria Félix Varela, 2018.

DAVILA, Cristina Maria. **Decifra-me ou te devorarei**: o que pode o professor frente ao livro didático? Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. Cortez: São Paulo, 2011.

DESCARTES, René. **Discurso sobre o método**. Trad. Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2018.

FANON, Franz. Descolonização e independência. In: FANON, F. **Por uma revolução africana**: textos políticos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

FRANCO, Maria Laura Pulglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. (Série pesquisa)

GEORGE, Pierre. **Os métodos da geografia**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

GODOY, Paulo Roberto Teixeira de. Paradigmas e geografia. **Revista da ANPEGE**, Rio Claro, v. 7, n. 1, número especial, p. 67-80, out., 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6554>. Acesso em: 14 jun. 2025.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **A condição urbana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Espaço públicos: um modo de ser do espaço, um modo de ser no espaço. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (Org.). **Olhares geográficos**: modos de ver e viver o espaço. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Geografia fin-de-siècle: o discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões. In: CASTRO, Iná Elias de (Org.). **Explorações geográficas**: percursos no fim do século. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Um lugar para a geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário. *In*: MENDONÇA, Francisco de Assis; LOWEN-SAHR, Cicilian Luiza; SILVA, Márcia da. **Espaço e tempo**: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico. Curitiba: Associação de defesa do meio ambiente e desenvolvimento de Antonina (ADEMADAN), 2009. p. 13-30.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2000.

HARVEY, David. O espaço como palavra-chave. **Em pauta**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 35, p. 126-152, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/18625>. Acesso em: 27 dez. 2025.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

LA BLACHE, Paul Vidal de. **Princípios de Geografia humana**. 2. ed., São Paulo: Cosmos, 1954. 390 p.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal. Lógica dialética** 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1991.

LIBÂNIO, José Carlos. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. *In*: BOTO, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis; SANTOS, Vinício de Macedo; SILVA, Vivian Batista da; OLIVEIRA, Zaqueu Vieira (Org.). **A escola pública em crise**: inflexões, apagamentos e desafios. São Paulo: FEUSP, 2020. 385 p.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. *In*: PASSOS, Ilma Passos Alencastro; D'AVILA, Cristina Maria. (Org.) **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. La integración entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico en la formación de profesores y la contribución de la teoría de la enseñanza de Vasili Davíдов. **Didácticas Específicas**, Madrid, n. 10, jun., 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/didacticas2014.10.001>. Acesso em: 14 jun. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Fabiano Antonio dos; MARQUES, Hellen Jaqueline. As finalidades educativas e a formação de professores no Brasil: por uma escola socialmente justa. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 25, n. 00, p. e023061, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8671371>. Acesso em: 25 fev. 2025.

LIMA, Maria do Socorro Bezerra; MOREIRA, Érika Vanessa. A pesquisa qualitativa em geografia. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, v. 2, n. 37, p. 27-55, ago./dez., 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/4708>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MARTINS, Elvio Rodrigues. As dimensões do geográfico: diálogo com Armando Corrêa da Silva. **Geosp: espaço e tempo**, São Paulo, v. 18, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/geosp/article/view/81076>. Acesso em 27 dez. 2025.

MARTINS, Elvio Rodrigues. O pensamento geográfico é um pensamento? **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, v. 2018, n. 37, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13758/8958>. Acesso em 27 dez. 2025.

MARX, Karl. **Manifesto do partido comunista**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**. Uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salette (Org.). **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba: UFPR, 2002.

MORAES, Antonio Carlos Robert de. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 2001.

MORAES, Antônio Carlos Robert. Geografia, interdisciplinariedade e metodologia. **Geosp: espaço e tempo**, São Paulo, v. 18, n. 1, 2014. Disponível em: <https://revistas.usp.br/geosp/article/view/81075>. Acesso em: 27 dez. 2025.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Annablume, 2007.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29 jul. 2025.

- MOREIRA, Ruy. Correndo atrás do prejuízo: o problema do paradigma geográfico da geografia. **Revista da ANPEGE**, Rio Claro, v. 7, n. 1, número especial, p. 49-58, out., 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5418/RA2011.0701.0005>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- MOREIRA, Ruy. Geografia crítica: velhos temas, novas formas. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Saete. **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.
- MOREIRA, Ruy. **Geografia: teoria e crítica**. O saber posto em questão. Petrópolis: Vozes, 1982.
- MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro**. As matrizes clássicas originárias. São Paulo: Contexto, 2022a.
- MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro**. As matrizes clássicas originárias. São Paulo: Contexto, 2008.
- MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.
- MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022b.
- MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- QUAINI, Massimo. **A construção da Geografia humana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- QUAINI, Massimo. **Geografia e marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- QUAINI, Massimo. **Marxismo e geografia**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.
- RATZEL, Friedrich. O solo, a sociedade e o Estado. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, Brasil, v. 2, p. 93–101, 2011. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rdg/article/view/47081>. Acesso: 28 nov. 2025.
- REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zordan. Educação geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, p. 15-15, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59454>. Acesso: 28 nov. 2025.
- SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, Luline Silva Carvalho. **Pensamento geográfico: o desafio da formação inicial em geografia**. Goiânia, 2020b. 218 f. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Campus Samambaia, Goiânia, 2020. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1275/o/LULINE_SILVA_CARVALHO_SANTOS.pdf. Acesso em 27 dez. 2025.

SANTOS, Luline Silva Carvalho. Por uma singularidade da Geografia: desenvolvimento do Pensamento Geográfico. **Geosp**, São Paulo, v. 25, n. 3, e-182301, dez. 2021b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/182301>. Acesso: 30 ago. de 2025.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2014a.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2018.

SANTOS, Milton. **A urbanização desigual: a especificidade do fenômeno urbano em países subdesenvolvidos**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2021a.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. 1 ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Milton. **Economia espacial: críticas e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014c [1979]. p. 137-164.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014b.

SANTOS, Milton. **Metrópole corporativa fragmentada: o caso de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019 [1990]. p. 103-109.

SANTOS, Milton. (Org.). **Novos rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 2000.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2020a.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova**. São Paulo: Hucitec, 2001.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 54, p. 81_100, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1092>. Acesso em: 2 nov. 2025.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2013.

SANTOS, Tiago Veloso dos. **Metrópole e região na Amazônia: trajetórias do planejamento e da gestão metropolitana em Belém, Manaus e São Luís**. 2015. 276 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desenvolvimento Socioambiental) - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos,

Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em:
<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11171>. Acesso em: 4 nov. 2025.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SBARDELOTTO, Vanice Schossler. **O ensino de geografia para os anos iniciais do ensino fundamental na formação do pedagogo**. 2020. 259 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Francisco Beltrão, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4912>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SBARDELOTTO, Vanice Schossler; FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. Ensinar geografia é uma questão de concepção de método. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 12, n. 22, p. 5-23, jan./dez., 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v12i22.1131>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SBARDELOTTO, Vanice Schossler. A formação para o ensino de geografia no curso de pedagogia: pensando em práticas. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc**, Piauí, v. 6, n. 1, p. 1-27, abr., 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/epeduc.v6i1.4199>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 2, n. 9., 2005. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SOJA, Edwar. **En busca de la justicia espacial**. Valencia: Tirant humanidades, 2014.

SOJA, Edwar. **Geografia pós-modernas**: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: SOUZA, Marcelo José Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. p. 77-110

SPOSITO, Eliseu Savério. Elogio da teoria, do método e da ciência. In: SPOSITO, Eliseu Savério; CLAUDINO, Guilherme dos Santos (Orgs.). **Teorias na geografia**: avaliação crítica do pensamento geográfico. Rio de Janeiro: Consequência, 2020. p. 17-44

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

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2013. 248p
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto pedagógico de curso de licenciatura em Geografia**. Belém: UFPA, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura plena em Geografia**. Santarém: Ufopa, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. **Projeto pedagógico de curso de licenciatura em Geografia**. Marabá, PA: Unifesspa, 2016.

UNWIN, Tim. **El lugar de la geografía**. Madrid: Cátedra, Serie Geografía Menor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madri: Viseira. 1996. (Trabalho original publicado em 1930-31).

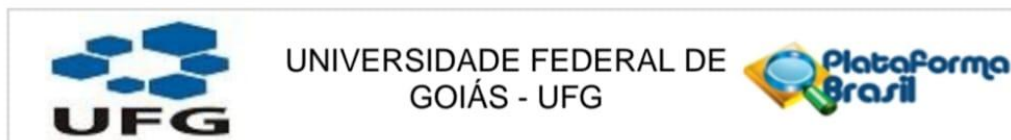
WIHBY, Alessandra. **Método de ensino da pedagogia histórico-crítica: uma análise crítica**. 2018. 415 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186101>. Acesso em: 14 jun. 2025.

YOUNG, Michael. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto editora, 2010.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 225-250, jun., 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469845051>. Acesso em: 14 jun. 2025.

ANEXOS

Anexo I – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, 2023



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O MÉTODO DE ENSINO COMO EIXO NORTEADOR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA NO ESTADO DO PARÁ

Pesquisador: LEILDO DIAS SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 73547623.8.0000.5083

Instituição Proponente: INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.468.494

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas do documento "Informações Básicas da pesquisa" datado em 23/10/2023

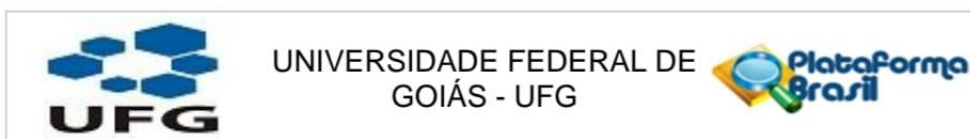
Desenho:

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, na qual o seu enfoque situa-se em Geografia e em Educação, de modo geral. No âmbito mais restrito, a pesquisa investiga a formação de professores com especial atenção nos métodos (científicos, de ensino e da didática) que são empregados no processo de ensino aprendizagem dos futuros professores de Geografia no estado do Pará. Neste trabalho, os participantes serão seis professores que ministram disciplinas de Didática da Geografia, de Geografia Humana e de Geografia Física. Nossa participação nas aulas será apenas de observação durante essas disciplinas. Não faremos comentários ou intervenções no trabalho docente. E ainda, com esses mesmos professores, faremos entrevistas que vão versar a acerca dos métodos que eles empregam em suas aulas.

Resumo:

As pesquisas que tangenciam a formação inicial de professores assumem centralidade para melhorias no ensino. A presente proposta de tese põe em evidência o método com que são formados esses profissionais, especialmente os de Geografia. Diante disso, nosso objetivo geral é compreender a questão do método presente na formação de professores nos cursos de

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 6.468.494

após o encerramento da pesquisa, previsto para fevereiro de 2025.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2180786.pdf	23/10/2023 22:02:00		Aceito
Outros	CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO_DE_ATENDIMENTO_AS_PENDENCIASassinado.pdf	23/10/2023 21:59:51	LEILDO DIAS SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_e_roteiro_de_observacao_de_aula_com_professores.pdf	26/08/2023 21:39:34	LEILDO DIAS SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso_dos_pesquisadoresassinado_leildo_vanilton.pdf	19/08/2023 09:57:44	LEILDO DIAS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Humanidades_agosto_de_2021assinado.pdf	19/08/2023 09:56:01	LEILDO DIAS SILVA	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_DE_ANUENCIA_IFPA_UEPA_UFPA.pdf	19/08/2023 09:55:19	LEILDO DIAS SILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_DAS_ATIVIDADES.pdf	19/08/2023 09:43:32	LEILDO DIAS SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DAS_ATIVIDADES.pdf	19/08/2023 09:43:22	LEILDO DIAS SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_DOUTORADO.pdf	19/08/2023 09:43:01	LEILDO DIAS SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinada_final.pdf	19/08/2023 09:29:47	LEILDO DIAS SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

Anexo II – Termo de anuência da Universidade Federal do Pará, 2023



Universidade Federal do Pará — Campus Belém
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Coordenação do Curso de Licenciatura em Geografia



TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A *Universidade Federal do Pará, Campus Belém*, está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado *o método de ensino como eixo norteador da formação de professores em Geografia no estado do Pará* que possui como pesquisador responsável *Leildo Dias Silva*, do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo), sob orientação do Professor Dr. *Vanilton Camilo de Souza*, do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), Universidade Federal de Goiás.

A *Universidade Federal do Pará, Campus Belém*, assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *janeiro de 2024 até junho de 2024*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 19 de julho de 2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br ALINE BECKMANN DE CASTRO MENEZES
Data: 18/07/2023 11:34:42-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.
E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

APÊNDICES

Apêndice I – Roteiro de entrevista a um dos professores participantes da pesquisa, 2024



Universidade Federal de Goiás
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Instituto de Estudos Socioambientais
Programa de Pós-Graduação em Geografia



Roteiro de entrevista ao professor [REDACTED] que ministrou a disciplina de [REDACTED] a discentes do 5º período do curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Federal de Goiás, em Goiânia, no primeiro semestre de 2024:

Elaboração do roteiro: doutorando Leildo Dias Silva.

Objetivo: produzir material para elaboração de tese em Geografia.

Principal referência para esta elaboração: SZYMANSKI, Heloisa. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva* / Heloisa Szymanski (org.), Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Célia Almeida Rego Prandini. – 5ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2018. – (Série pesquisa; v. 4)

Pontos para a conversa:

- 1) Professor, me fala de sua formação, tanto da graduação quanto da pós-graduação, e quais são as marcas importantes para ser professor. (Obs.: a importância desta pergunta é que ela possibilita ao professor fazer relação da teoria com sua prática. Aí eu devo ir instigando: e no doutorado, o que você traz dele para sua prática de hoje?)
- 2) Professor, em sua trajetória ministrando essa disciplina, tem alguma situação de trabalho que o senhor julga como uma das melhores de sua carreira? Você poderia me relatar como você desenvolveu esse trabalho? Tente me relatar os detalhes que você lembrar. (Aqui eu preciso saber que guiar o desenrolar da resposta).
- 3) Professor, e uma situação reversa nessa disciplina: aquela que você não gostou e não pretende repetir. Você poderia me relatá-la?
- 4) Professor, durante suas aulas você disse algumas vezes, inclusive trazendo exemplos de seu trabalho, que foi docente da SEDUC/PA, isto é, na educação básica. Como que essa experiência contribuiu em suas aulas hoje no ensino superior?
- 5) Durante suas aulas eu percebi que o senhor lança mão de muitos exemplos e muitos de suas vivências lá de Marabá. De que maneira você compreende os exemplos que você dá dentro do seu método de ensino e de maneira eles podem articular os conteúdos às realidades estudadas?
- 6) Eu percebo a metodologia adotada pelo senhor é muito similar a do professor Saint-Clair e que ele recebe muita influência em seu método de ensino. Como você descreve esse método? E como ele



Universidade Federal de Goiás
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Instituto de Estudos Socioambientais
Programa de Pós-Graduação em Geografia



pode contribuir na formação do professor? Como um discente seu ou como senhor gostaria que ele adaptasse em esse método na educação básica?

7) Eu percebi que sua disciplina se desenvolveu mais no âmbito de solidificar os conceitos e as teorias da Geografia Urbana ao mesmo tempo eu percebi que o senhor faz um esforço para trazer à realidade dos discentes aqueles conceitos. Para o senhor qual é a importância disso?

8) Quando senhor elabora um plano, no caso da disciplina de Geografia Urbana, o que não pode ficar de fora? Visto que sabemos que todo plano de curso faz seleção.

9) Como que o senhor daria uma aula de Geografia Urbana na educação básica? Como que você desejaria que seus estudantes (futuros professores) dessem uma Geografia Urbana educação básica?

10) Qual ou quais são suas principais referências na Ciência Geográfica?

11) Professor, pense e escolha um conteúdo, tema, conceito ou autor para a disciplina Geografia Urbana e me relate como o senhor ministraria essa aula para discentes do 5º período em Licenciatura em Geografia.

Apêndice II – Roteiro de observação das aulas, 2024



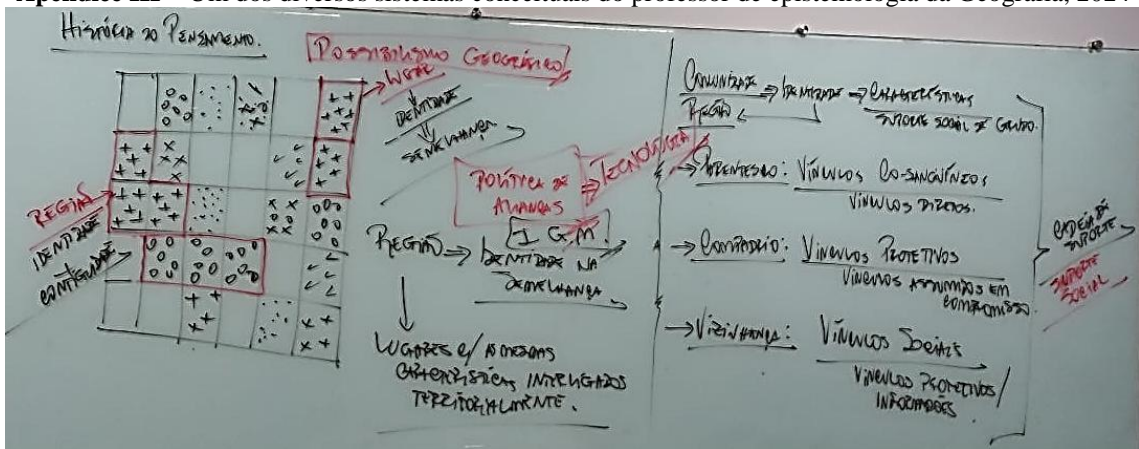
Universidade Federal de Goiás
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa/CEP
Instituto de Estudos Socioambientais
Programa de Pós-Graduação Em Geografia



Roteiro de observação de aulas de professores do [redacted] da U[redacted] e da U[redacted]

- 1) Observar a didática que o(a) professor(a) utiliza nas aulas.
- 2) Observar se o(a) professor(a) parte da realidade dos estudantes para construir os conceitos científicos ou se parte do conceito científico para enxergar a realidade dos estudantes.
- 3) Observar como as aulas começa? Tem problematização do tema?
- 4) Observar como desenvolve as aulas? Tem sistematização do conteúdo?
- 5) Observar como finaliza as aulas? Tem uma síntese daquilo que foi trabalhado?
- 6) Observar quais são os exemplos que o(a) professor(a) lança mão durante as aulas?
- 7) Observar como o(a) professor(a) didatiza o que é ensinado?
- 9) Observar quais são as metodologias empregadas nas aulas?

Apêndice III – Um dos diversos sistemas conceituais do professor de epistemologia da Geografia, 2024



Fonte: esquemas e anotações que o professor de epistemologia da Geografia fez no quadro branco na aula 9, 2024.