



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

DANIEL FERNANDO SANCHEZ NAVARRO

**DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO DO PROFESSOR:
COMPONENTES TEÓRICO-PRÁTICOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL**

GOIÂNIA
2025



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

Daniel Fernando Sanchez Navarro

3. Título do trabalho

“Didática na Formação do Pensamento Geográfico do Professor: componentes teórico-práticos para a formação inicial”

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 **Daniel Fernando Sanchez Navarro, Discente**, em 16/09/2025, às 16:45, 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 18/09/2025, às 18:44, 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 **5649826** e o código CRC **18125304**.

DANIEL FERNANDO SANCHEZ NAVARRO

**DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO DO PROFESSOR:
COMPONENTES TEÓRICO PRÁTICOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do título de Doutor em Geografia.
Área de concentração: Natureza e produção do Espaço
Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Geografia

Orientadora: Prof.^a Dra. Lana de Souza Cavalcanti

GOIÂNIA
2025

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

Navarro, Daniel Fernando Sanchez
DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO DO
PROFESSOR: COMPONENTES TEÓRICO-PRÁTICOS PARA A
FORMAÇÃO INICIAL [manuscrito] / Daniel Fernando Sanchez Navarro.
- 2025.
CCXXV, 218 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de
Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em
Geografia, Goiânia, 2025.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista
de tabelas.

1. Hermenêutica crítica. 2. Pensamento geográfico. 3. Didática
da Geografia. 4. Formação inicial de professores. 5. Redladgeo. I.
Cavalcanti, Lana de Souza , orient. II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **37/2025** da sessão de Defesa de Tese de **Daniel Fernando Sanchez Navarro** que confere o título de Doutor em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos **vinte e cinco dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e cinco**, a partir das **14 horas**, por meio de videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “**Didática na Formação do Pensamento Geográfico do Professor: componentes teórico-práticos para a formação inicial**”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutor a **Lana de Souza Cavalcanti (IESA/UFG)**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Helena Copetti Callai (UNIJUI)**, membro titular externo; Professora Doutora **Kamila Santos de Paula Rabelo (FUNAPE/UFG)**, membro titular externo; Professora Doutora **Karla Annyelly Teixeira de Oliveira (IESA/UFG)**, membro titular interno; Professor Doutor **Vanilton Camilo de Souza (IESA/UFG)**, membro titular interno. Durante a argüição 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 pela Professora Doutora Lana de Souza Cavalcanti, 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 e cinco dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e cinco**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 26/08/2025, às 08:50, 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 **Kamila Santos De Paula Rabelo, Usuário Externo**, em 26/08/2025, às 12:08, 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 26/08/2025, às 13:08, 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 **Karla Annyelly Teixeira De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 26/08/2025, às 15:39, 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 **Helena Copetti Callai, Usuário Externo**, em 12/09/2025, às 16:33, 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 **5594048** e o código CRC **D03B26D5**.

Referência: Processo nº 23070.036028/2025-13

SEI nº 5594048

DANIEL FERNANDO SANCHEZ NAVARRO

**DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO DO PROFESSOR:
COMPONENTES TEÓRICO PRÁTICOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL**

Projeto de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de Doutor em Geografia.

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de Geografia

Orientadora: Prof.^a Dra. Lana de Souza Cavalcanti

Data de aprovação: 25/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Lana de Souza Cavalcanti
Orientadora

Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza
Membro titular interno

Prof. Dra. Karla Annyelly Teixeira de Oliveira
Membro titular interno

Prof. Dra. Kamila Santos de Paula Rabelo
Membro titular Externo

Prof. Dra. Helena Copetti Callai
Membro titular externo

GOIÂNIA
2025

AGRADECIMENTOS

Pensar na ordem dos agradecimentos me fez refletir sobre a longa caminhada até aqui: a jornada que me trouxe ao título de doutor. Foram anos de desafios, conquistas e aprendizados, de modo que, ao final desta etapa, percebo que há muito a agradecer, mas também muito ainda a aprender. Cada pessoa mencionada aqui teve um papel fundamental nessa trajetória, tornando possível esta grande realização.

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, Lana de Sousa Cavalcanti, por sua orientação incansável, pelo apoio e pela confiança depositada em mim ao longo da caminhada. Aos meus professores da vida, Alexander Cely e Helena Copetti Callai, que me inspiraram com suas lições inestimáveis dentro e fora da academia.

Aos colegas do Laboratório de Pesquisa em Educação e Geografia, por todo o aprendizado e companheirismo nesta jornada. Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO), do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), da Universidade Federal de Goiás (UFG), por proporcionar o ambiente necessário para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço, também, à CAPES, pela bolsa que tornou possível a realização desta pesquisa.

E, por fim, à minha família e à minha filha Helena, a razão pela qual todos os desafios se tornaram mais suportáveis e cada conquista, mais significativa. Você é minha maior vitória.

RESUMO

Esta tese esta construída dentro do campo de pesquisa de formação de professores de geografia, o estudo investiga como a Rede Latino-americana de Investigadores em Didática da Geografia (Redladgeo) na sua produção coletiva, pode aportar elementos para uma didática do ensino superior para a formação inicial de professores de geografia com foco no desenvolvimento do Pensamento Geográfico; para isso, adota uma abordagem hermenêutico-crítica que conjuga a fusão de horizontes de Gadamer com a crítica ideológica de Habermas, apoiada na interlocução entre a revisão de literatura, o estado da arte e, análise de dois eventos virtuais, dois manifestos e dez entrevistas trianguladas entre si. Identifica categorias centrais como Pensamento Geográfico e Ensino Aprendizagem da Educação Superior e Formação. Como resultado da análise pode se afirmar que os discursos da Redladgeo fortalecem dimensões acadêmica, escolar, aplicada e cotidiana do pensamento geográfico, ao mesmo tempo em que revelam tensões entre perspectivas hegemônicas e contra hegemônicas com as quais o enfoque hermenêutico crítico pode construir teoria e propor lineamentos para emergência de um campo necessário para a didática, o da formação de professores de geografia, assim como para seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Hermenêutica crítica; Pensamento geográfico; Didática da Geografia; Formação inicial de professores; Redladgeo.

RESUMEN

Esta tesis está construida dentro del campo de investigación de la formación de profesores de geografía; el estudio investiga cómo la Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía (Redladgeo), en su producción colectiva, puede aportar elementos para una didáctica de la educación superior para la formación inicial de profesores de geografía con enfoque en el desarrollo del Pensamiento Geográfico; para ello, adopta un enfoque hermenéutico-crítico que conjuga la fusión de horizontes de Gadamer con la crítica ideológica de Habermas, apoyándose en la interlocución entre la revisión de literatura, el estado del arte y el análisis de dos eventos virtuales, dos manifiestos y diez entrevistas trianguladas entre sí. Identifica categorías centrales como Pensamiento Geográfico y Enseñanza-Aprendizaje de la Educación Superior y Formación. Como resultado del análisis se puede afirmar que los discursos de Redladgeo fortalecen las dimensiones académica, escolar, aplicada y cotidiana del pensamiento geográfico, al mismo tiempo que revelan tensiones entre perspectivas hegemónicas y contrahegemónicas con las cuales el enfoque hermenéutico-crítico puede construir teoría y proponer lineamientos para la emergencia de un campo necesario para la didáctica, el de la formación de profesores de geografía, así como para su desarrollo profesional.

Palabras clave: Hermenéutica crítica; Pensamiento geográfico; Didáctica de la Geografía; Formación inicial de profesores; Redladgeo.

ABSTRACT

This thesis is built within the research field of geography teacher education; the study investigates how the Latin American Network of Researchers in Geography Didactics (Redladgeo), in its collective production, can contribute elements for a higher-education didactics for the initial training of geography teachers focused on the development of Geographical Thought; to this end, it adopts a hermeneutic-critical approach that combines Gadamer's fusion of horizons with Habermas's ideological critique, relying on the dialogue among the literature review, the state of the art, and the analysis of two virtual events, two manifestos, and ten mutually triangulated interviews. It identifies core categories such as Geographical Thought and Teaching-Learning in Higher Education and Training. As a result of the analysis, it can be stated that Redladgeo's discourses strengthen the academic, school, applied, and everyday dimensions of geographical thought, while simultaneously revealing tensions between hegemonic and counter-hegemonic perspectives with which the hermeneutic-critical approach can build theory and propose guidelines for the emergence of a necessary field for didactics—the training of geography teachers—as well as for their professional development.

Keywords: Critical hermeneutics; Geographical thought; Geography didactics; Initial teacher training; Redladgeo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Inter-relação entre os três campos da Didática	28
Figura 2. Sistema conceitual: elementos constitutivos da Didática	47
Figura 3. Resultados da busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES utilizando os termos “Pensamento Geográfico”	81
Figura 4. Resultados da busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes utilizando os termos “pensamento geográfico” e refinar resultados por ano.....	81
Figura 5. Resultados da busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES utilizando o termo “pensamento geográfico” e refinar resultados por banca	82
Figura 6. Nuvem de palavras com as categorias pesquisadas	83
Figura 7. Nuvem de palavras com as categorias pesquisadas	84
Figura 8. Nuvem de palavras com as categorias pesquisadas	87
Figura 9. Nuvem de palavras com as categorias pesquisadas	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de análise	80
Quadro 2 – Tendências identificadas e trabalhos associados	90
Quadro 3 – Eixo teórico e traço comum.....	91
Quadro 4 – Conclusões das pesquisas analisadas.....	92
Quadro 5 – Forma como o pensamento geográfico se manifesta nas pesquisas analisadas.....	93
Quadro 6 – Análise dos títulos com a pergunta de pesquisa que orienta este estado da arte ...	95
Quadro 7 – Teses defendidas	95
Quadro 8 – Teses defendidas por região	96
Quadro 9 – Problemas de pesquisa e perfil de cada tese	98
Quadro 10 – Arcabouços teóricos que respaldam a estruturação das pesquisas	99
Quadro 11 – Instrumentos e objetos das pesquisas	100
Quadro 12 – Instrumentos e objetos das pesquisas	102
Quadro 13 – Matriz de análise de convergência.....	105
Quadro 14 – Triangulação dos dados	113
Quadro 15 – Análise dos documentos	120
Quadro 16 – Análise das entrevistas	122
Quadro 17 – Análise das entrevistas	124
Quadro 18 – Análise das entrevistas	127
Quadro 19 – Análise dos encontros.....	131
Quadro 20 – Análise dos encontros.....	133
Quadro 21 – Análise dos encontros.....	135
Quadro 22 – Análise dos encontros.....	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
Flacso	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
IESA	Instituto de Estudos Socioambientais
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Instituições de Educação Superior
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PPGO	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE APENDICÊS

Apêndice 1 – Tabela - Análise de teses: Pensamento geográfico e formação inicial.....	191
Apêndice 2 – Tabela - Análise de teses: Geografia e formação inicial.....	191
Apêndice 3 – Tabela - Análise de teses: Geografia e formação docente.....	191
Apêndice 4 – Referências Bibliográficas das teses usadas no Estado da Arte.....	191
Apêndice 5 – Roteiro entrevista semiestruturada.....	191
Apêndice 6 – Transcrição Entrevistas com professores Formadores.....	191
Apêndice 7 – Pasta: Transcrições VI Colóquio Rede Ladgeo Chile.....	191
Apêndice 8 – Pasta: Transcrições Seminário Rede Ladgeo Brasil.....	191
Apêndice 9 – Tabela - Análise dos aportes da Rede Ladgeo.....	191

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	O trabalho docente na América Latina	14
1.2	O campo da formação de professores	19
1.3	A Didática, nó central da questão	22
1.4	A formação inicial do professor de Geografia	27
1.6	Pensar em rede. A escala da pesquisa	29
2	TRAÇANDO TRAJETÓRIAS	32
2.1	Marco de referência sobre o campo de formação de professores	33
2.2	A constituição da reflexão sistemática sobre a relação ensino-aprendizagem no ensino superior	40
2.4	O universo ampliado da Didática: Didática no ensino superior	47
2.5	O professor universitário	49
2.7	Os professores formadores e a Didática na formação de professores	55
2.8	Pesquisa em Didática na educação superior	61
3	A ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: O PENSAMENTO GEOGRÁFICO	64
3.1	Vozes do pensamento geográfico	66
3.2	A vida: a mãe do pensamento geográfico	69
3.3	O pensamento geográfico acadêmico	73
3.4	A unidade na Geografia	77
3.5	Pensamento geográfico escolar	78
3.5.1	Análise do conteúdo	83
3.5.2	Triangulação: elementos para a compreensão da atualidade do campo de pesquisa	102
4	APORTES DA REDLADGEO	108
4.1	Dialogando com a REDLADGEO	108
4.2	Um estudo de caso	110
4.2.1	Construção do <i>corpus</i> : instrumentos, dados e sujeitos	111
4.3	Análise qualitativa: o enfoque hermenêutico-crítico	114
4.3.1	O caminho hermenêutico-crítico	116
4.4	Reconhecimento do <i>corpus</i>	119
4.4.1	Leitura interpretativa	143
4.4.1.2	Análise dos encontros	160
4.4.2	Leitura crítica	167
5.	UMA TESE POR DEFENDER: UMA DIDÁTICA EMERGENTE	171
5.1	Elementos para a emergência de uma didática específica para formação de professores ..	173

5.1.1 Síntese hermenêutico-crítica base: princípios de uma Didática para a formação inicial de Professores.	174
5.2 Aportes da RedLadGeo.....	177
5.2.1 Fechamento provisional do círculo hermenêutico crítico: O pensamento geográfico no centro da didática para formação inicial de professores de geografia.....	179
5.3 Reflexões paralelas, diálogos adiados e conclusões provisórias.....	185
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICES.....	218

1 INTRODUÇÃO

Nesse momento, em alguma sala de aula na América Latina, há um professor incentivando seus alunos e alunas a se questionarem acerca de algumas destas temáticas: por que as coisas estão onde estão? Por que ali e por que não em outro lugar? Por que a distância pode ser um problema e, às vezes, um refúgio? Como a proximidade e a conexão de um grupo de pessoas implicam a segregação ou o afastamento de outros?

Essa série de perguntas compartilha uma matriz de pensamento: são todas propostas de compreensão da realidade sob a perspectiva da sua dimensão espacial. Tal professor que ensina Geografia fá-lo com a convicção de que a disciplina pode ajudar seus alunos a compreender o mundo e seu lugar dentro dele.

Esta tese compartilha a mesma crença e premissa, partindo da pesquisa, de modo que qualificar o ensino de Geografia representa uma grande necessidade, uma vez que tal disciplina, que estuda o espaço geográfico, produz ferramentas teórico-conceituais que podem ser ensinadas e aprendidas, ao contribuir para a formação de um tipo de pensamento: o geográfico, por meio do qual se pretende compreender a espacialidade do mundo, das práticas espaciais dos outros e as próprias (Cavalcanti, 2019).

Nesse contexto, ensinar Geografia é um fenômeno complexo, posto que muitas relações entre instituições, sujeitos, tempos e espaços são tecidas para dar forma ao fenômeno do ensino de Geografia nas escolas. Esta tese objetiva problematizar um de seus elementos fundamentais no processo de ensino: o professor. Focaliza-se, sobretudo, um momento decisivo de sua trajetória: a formação inicial, investigando de que modo ocorre o desenvolvimento de formação do olhar geográfico no futuro docente.

Nessa senda, a pesquisa é orientada por uma indagação central: como se ensina Geografia ao professor em formação? Desdobram-se, a partir dela, outras questões fundamentais: como se ensina a pensar pela Geografia nas Instituições de Educação Superior? E, ainda, de que maneira esse conhecimento geográfico, produzido academicamente, pode ser ressignificado como conhecimento escolar, capaz de permitir que outros futuros docentes ensinem seus alunos a pensar suas próprias vidas por intermédio da Geografia?

Ante o exposto, esta tese propõe-se a investigar essas questões numa escala latino-americana, tomando como base a análise do trabalho de professores formadores vinculados à Rede Latino-americana de Pesquisadores em Didática da Geografia - RedLadgeo, rede de pesquisadores em Didática da Geografia com mais de uma década de atuação colaborativa no campo da formação docente.

1.1 O trabalho docente na América Latina

À medida que esta tese se consolidava, no início da segunda década do século XXI, um fenômeno global abalou profundamente as estruturas sociais: a pandemia de Covid-19 e a consequente crise sanitária. Trata-se, inegavelmente, de um episódio sombrio e alarmante da história da humanidade. Nesse cenário, cientistas de diferentes áreas do conhecimento foram convocados a reafirmar o valor da ciência como ferramenta inestimável para compreender e enfrentar problemas complexos. Como desdobramento, observou-se o ressurgimento da capacidade de assombro, bem como a reemergência de demandas sociais historicamente naturalizadas e silenciadas, que retornaram ao debate ao público, ao cenário político e às propostas de transformação social.

O campo educativo não foi uma exceção aos impactos da pandemia. O ensino emergencial, adotado como resposta imediata à crise, alterou consideravelmente as dinâmicas escolares, impondo desafios significativos a professores, a instituições e à sociedade como um todo. A crise da Covid-19 escancarou fragilidades estruturais nos sistemas educativos, sobretudo, na América Latina, onde ainda é mais visível a profunda desigualdade entre aqueles que dispõem de infraestrutura, recursos e oportunidades, e aqueles que permanecem à margem desses acessos.

Diante desse cenário, alguns especialistas chegaram a caracterizar o momento como uma catástrofe geracional, em referência à queda generalizada na qualidade da educação resultante das modalidades emergenciais adotadas durante o período mais agudo da pandemia (CEPAL, 2021). A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) (2021), em seu informe “Panorama social de América Latina”, apresentou uma revisão panorâmica dos fatores sociais que caracterizam a região, com o propósito de detalhar os profundos impactos provocados pela crise sanitária decorrente da pandemia do Covid-19. O relatório também buscou examinar as respostas adotadas pelos países latino-americanos frente a essa conjuntura crítica, marcada por desigualdades históricas e pela intensificação de vulnerabilidades sociais.

Em todos os países da região, mais de 165 milhões de estudantes foram afastados das atividades escolares presenciais. Esse deslocamento massivo evidenciou dois fatores primordiais: de um lado, a desigualdade em suas múltiplas dimensões; de outro, a formação docente. Em relação a essa última, o informe da CEPAL (2021) destaca que as lacunas na formação inicial, somadas às limitações da formação continuada em oferecer respostas

organizadas e efetivas mediante a emergência, acenderam um sinal de alerta para os sistemas educativos da América Latina.

Perante o exposto, é notável que a pandemia, com seus desafios e consequências, recolocou o professor no centro das atenções, literalmente, no olho do furacão. No entanto, à luz da literatura, observa-se que essa centralidade não é um fenômeno exclusivamente emergencial: há uma tendência contínua de vigilância e escrutínio sobre o trabalho docente, tanto para o exercício da profissão quanto no processo de formação inicial. A crise provocada pela Covid-19, que marca o contexto de desenvolvimento desta Tese, constitui apenas mais um episódio revelador da urgência e relevância dessa temática para o campo educacional contemporâneo.

Na tensão entre desigualdade e formação docente, a América Latina é desafiada a edificar caminhos que impactem de forma positiva a qualidade de seus sistemas educacionais. Dessa feita, Cano e Ordoñez (2021) compreendem que essa relação tem sido tratada, predominantemente, por um único viés: o da formação docente. As políticas públicas voltadas à formação de professores na América Latina, desde a década de 1950, refletem mudanças significativas em resposta aos contextos sociopolíticos e econômicos da região. Inicialmente, tais políticas foram bastante influenciadas por modelos europeus e norte-americanos, priorizando uma abordagem tecnicista e padronizada, com foco na adequação da formação às exigências do mercado do trabalho.

Nas décadas de 1970 e 1980, começaram a emergir propostas mais contextualizadas cujo intento era responder às necessidades locais, incorporando a diversidade cultural, as desigualdades sociais e os desafios enfrentados por populações marginalizadas. Essas transformações se intensificaram com as reformas educacionais dos anos 1990, que abriram espaço para novas concepções pedagógicas e valorização da identidade latino-americana na formação docente.

Por sua vez, Cano e Ordoñez (2021) convergem com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) ao reconhecerem que os avanços em direção à melhoria da qualidade educacional passam, necessariamente, pela formação docente e pelo aprimoramento das práticas didáticas. Entretanto, ressaltam que esses fatores, embora fundamentais, são insuficientes quando desarticulados do enfrentamento estrutural da desigualdade.

A superação das disparidades educacionais exige investimento contínuo em pesquisa, orçamento e medidas concretas além do discurso. O BID (2018) enfatiza que, apesar dos progressos obtidos na ampliação da cobertura educacional e na redução do analfabetismo, a qualidade ainda não acompanha essa expansão. Estudos regionais, exames internacionais e

pesquisas recentes com professores reforçam essa constatação, indicando a urgência de medidas que realmente produzam impactos reais e sustentáveis na educação da região.

Os indicadores analisados expressam fragilidades recorrentes nos sistemas educacionais da região, dentre as quais: lacunas no domínio de conhecimento por parte dos docentes, ineficiência na gestão escolar, baixo valor aportado à aprendizagem dos alunos e um marco legal que, ao não prever mecanismos de valorização ou progressão por mérito, contribui para a estagnação do docente. Diante desse cenário, as instituições responsáveis pelos estudos referentes a formação inicial docente propõem um trabalho integrado na reconstrução do prestígio da profissão, com mudanças em todos os estágios da vida profissional dos futuros docentes, entre elas: maior rigor na seletividade para atrair melhores perfis; melhoria salarial; e incentivos de ordem meritocrático.

Decerto, trata-se, também, de um problema geográfico, à medida que existe uma ordem espacial que pode ser entendida na qualidade da educação, sendo que os pontos mais fortes, com mais possibilidades de criar propostas de melhoria, estão concentrados em cenários urbanos, tornando a descentralização uma estratégia necessária. A UNESCO (2020) e o BID (2018) atestaram que o esforço hercúleo empreendido por décadas para ampliar a cobertura resultou no domínio do setor privado na oferta de formação de professores: entre 45 e 80% dos cursos nos países de América Latina são ofertados por um grupo heterogêneo de instituições. Tal aspecto dificulta a criação de um modelo unitário que garanta a qualidade dos cursos, mesmo com referência a elementos básicos como a infraestrutura e o currículo.

Os professores mencionados nas pesquisas analisadas, em sua maioria atuantes em contextos rurais e marcados por condições de vulnerabilidades, com frequência, realizam sua formação inicial sem acesso pleno às garantias institucionais básicas. Muitos recorrem a cursos de formação a distância, por vezes precários, e enfrentam sérias limitações para desenvolver atividades de pesquisa, participar de programas de formação continuada ou responder de forma efetiva aos desafios contemporâneos da educação, tais como a inclusão, a formação cidadã e a educação ambiental. Salvo raras e honrosas exceções, esses profissionais permanecem à margem das políticas públicas estruturantes, em um cenário que perpetua desigualdades e compromete a qualidade da formação docente.

Ampliando o escopo para uma perspectiva internacional, é factível apontar países, como Suíça, Japão, China, Coreia do Sul, Alemanha, nos quais a docência é uma profissão com reconhecimento social, alto prestígio e remuneração compatível com as expectativas da sociedade. Lamentavelmente, o Brasil, assim como os países latino-americanos, encontra-se em posição oposta. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OECD) (2021), o Brasil figura entre os países que menos valorizam e apoiam seus docentes, situando-se ao lado de casos críticos como Venezuela e atrás de nações como Colômbia e Argentina.

Especificamente no caso brasileiro, locus desta pesquisa, os dados do Censo da Educação Superior do Ministério da Educação (MEC), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), evidenciam a existência de aproximadamente 2.400 Instituições de Educação Superior (IES) no país. Entre 2010 e 2020, cerca de 3 milhões de pessoas ingressaram, em média, em cursos de graduação a cada ano, sendo que o pico de ingressos aconteceu em 2020, com cerca de 3,7 milhões de novos estudantes, dos quais 50% optaram pela modalidade de Educação a Distância (EaD).

Dentre os ingressantes, aproximadamente 18% se matricularam em cursos de licenciatura, um universo superior a 600 mil estudantes, sendo que 70% desse contingente é composto por mulheres, com destaque para o curso de Pedagogia, que é o mais demandado. Vale destacar que cerca de 70% desses alunos estão vinculados à rede privada de Ensino Superior, ao passo que os 30% restantes frequentam instituições públicas. Ambos os segmentos, contudo, apresentam elevadas taxas de evasão, que, em determinadas licenciaturas, chegaram a superar 50% em alguns anos (Brasil, 2022).

O relatório do Inep (Brasil, 2022) destaca, ainda, dados relevantes sobre a modalidade de formação dos futuros docentes. De acordo com o levantamento, 59% dos licenciados concluem seus cursos em ambiente virtual, por meio da modalidade EaD, à medida que apenas 40% realizam sua formação inicial em cursos presenciais.

Tais dados permitem compreender tendências significativas no exercício da profissão docente, elucidando a complexidade e a heterogeneidade das trajetórias profissionais. A prática docente no Brasil configura-se como um mosaico, composto por múltiplas formas de inserção e atuação: professores que lecionam em áreas distintas daquelas para as quais se formaram; docentes oriundos de cursos de bacharelado, sem formação pedagógica específica; e casos em que o exercício da docência ocorre mesmo antes da conclusão da graduação. Por outro lado, também se observa um fenômeno inverso: licenciados que não atuam em sua área de formação inicial. Ainda conforme o relatório do Inep, apenas cerca de 50% dos professores exercem a docência em conformidade com sua formação específica (Brasil, 2022).

Além de apresentar dados quantitativos, as análises citadas propõem leituras normativas sobre o “dever ser” da formação docente e a responsabilidade atribuída aos professores diante dos desafios educacionais contemporâneos. Tais leituras estão ancoradas em modelos de referência e indicadores de desempenho que orientam políticas públicas e avaliações

institucionais. No entanto, esta tese adota uma perspectiva distinta, que não se pauta por esses modelos. Ainda assim, reconhece-se que essas informações contribuem para a constituição de um panorama regional para a pesquisa.

Nesse cenário, é factível constatar que ser professor na América Latina não constitui tarefa simples, posto que múltiplos fatores externos (sociais, econômicos, institucionais e políticos) condicionam o exercício da docência. Mesmo assim, espera-se desse profissional a construção e a defesa de uma educação crítica, emancipadora, cientificamente fundamentada e culturalmente rica, capaz de formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento e preparados para enfrentar os desafios contemporâneos.

Mediante tamanha expectativa, cabe a indagação: será essa missão viável nas atuais condições? Acredita-se que sim: é possível. Contudo, para isso torna-se imprescindível ressignificar o lugar social do professor. Não como bode expiatório das falhas estruturais do sistema, tampouco como único responsável pelos resultados educacionais, mas como sujeito central e confiável no processo formativo. É preciso reconhecê-lo como profissional que detém a competência necessária para conduzir, em sua dimensão mais basilar, a relação ensino-aprendizagem, núcleo a partir do qual o fenômeno educativo se expande e dialoga com dimensões mais amplas, como infraestrutura, financiamento, políticas públicas e justiça social.

Na ótica de autores como Gatti (2003), André (2010) e Veiga e Silva (2021), há um contexto paradoxal entre a produção teórica desenvolvida nas universidades e a realidade escolar. De um lado, a complexidade e a densidade da pesquisa acadêmica tornam-se, amiúde, de difícil apropriação por parte dos professores em exercício. De outro, o cotidiano escolar apresenta-se como um espaço de práticas cristalizadas, marcado por resistências históricas à inovação pedagógica. Nesse cenário, a pesquisa universitária raramente logra provocar mudanças profundas e sistêmicas, conforme apontam os diagnósticos recorrentes quanto à persistência do ensino tradicional como prática hegemônica nas salas de aula.

Certamente, o ensino atual impõe demandas distintas daquelas observadas em décadas passadas. As teorias pedagógicas e didáticas estão em constante evolução, assim como os saberes científicos produzidos na academia e as transformações nas disciplinas escolares. Nesse contexto, a atualização permanente dos saberes que o docente necessita mobilizar para sua atuação profissional constitui, por si só, um grande desafio. A esse quadro somam-se múltiplos fatores que atravessam a prática docente: as condições institucionais de trabalho, as diretrizes das políticas educacionais e curriculares, as especificidades socioculturais dos alunos e, não menos importante, os próprios interesses, valores e trajetórias dos professores.

O professor, em sua formação, precisa ser educado em múltiplos campos do saber. São tantos os aspectos que, com frequência, ficam de fora dos currículos das licenciaturas, sendo bastante comum encontrar, nas pesquisas sobre docência, relatos de professores que expressam insatisfação com a própria formação, seja por falta de elementos teóricos, seja pela carência de experiências práticas demandadas pela profissão. Frequentemente, essas lacunas precisam ser supridas de modo autônomo ou com apoio de colegas de trabalho (Vallerius, 2017).

O desafio é tal que, por um lado, o professor precisa dar conta da complexidade dos múltiplos elementos que compõem o fenômeno educativo; por outro, deve dispor de tempo e disposição para acompanhar um universo teórico em constante expansão. O problema é que o professor concreto tem uma só vida, e seu recurso mais escasso, o tempo, é limitado. Assim, caso fosse necessário definir o professor em sua dimensão profissional, seria possível concebê-lo como um sujeito de escolhas e respostas, escolhas sobre o que considerar importante e basilar em sua prática.

São justamente essas escolhas que conferem significado à profissão e ao seu exercício. Elas se expressam nas respostas dadas a questões fundantes do ofício: o que é educar? Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Como identificar o que foi efetivamente aprendido? Tais indagações, que configuram os problemas básicos da profissão, moldam o tipo de professor que cada sujeito se torna.

As escolhas e as respostas do professor não são abstratas, são, na verdade, expressões concretas de sua vontade, condicionadas histórica e culturalmente. Elas orientam a formulação de objetivos e, a partir deles, dão origem a propostas formativas que se materializam em currículos das licenciaturas, em políticas educacionais e, por fim, repercutem nas escolas e na vida dos alunos.

Ao longo das reflexões em torno dessas questões, consolidou-se o campo de pesquisa específico denominado “Formação de Professores”, no qual se insere a presente investigação, mais precisamente, no âmbito da “Formação de Professores de Geografia”. Esse eixo temático tem sido objeto de amplos estudos por especialistas como Souza (2009), Callai (2011), Richter (2013), Oliveira (2016), Vallerius (2017), Arenas, Figueroa e Salinas (2018), Castellar (2019), Cavalcanti (2019), Copatti (2019), Morais (2020), entre outros.

1.2 O campo da formação de professores

A formação de professores é um campo discutido nos cenários político, acadêmico e público, visto que envolve disputas concernentes aos referenciais por meio dos quais se pensa

a educação que se deseja construir. Trata-se, portanto, de um elemento-chave, é a base para a resolução dos problemas do sistema educacional de qualquer país. Afinal, é o professor quem assume as realidades, enfrenta as problemáticas e convive com os sujeitos que, decerto, fazem o fenômeno da educativo acontecer (Tanuri, 2000).

Uma das consequências disso é que a formação de docentes não pode ser entendida tão somente pelas mudanças normativas, ainda que existam enfoques tecnicistas que diminuam o fenômeno educativo a esse viés. Segundo Tanuri (2000), as pesquisas evidenciam uma distância abissal entre a prática educativa e as propostas e objetivos das normativas. A tendência observada é que essas normativas mudam sucessivamente em virtude das alternâncias de governo, contudo a prática docente e sua realidade nas escolas não chegam a ser, de fato, transformadas por elas. Na perspectiva macro, muitos elementos da escola tradicional, amplamente criticados na literatura ao longo do tempo, ainda persistem.

Para mensurar esse campo de conhecimento e suas propostas diante das problemáticas relacionadas a seu objeto de estudo, antes de tudo, é necessário refletir sobre a formação. A formação está inscrita nas relações humanas fundamentais e acontece no universo da comunicação e da linguagem. Está sempre atravessada por distintos lineamentos ético-políticos e envolve a cultura em sentido amplo, com o objetivo de nos constituirmos como humanos, posto que a base biológica, por si só, é insuficiente.

Fala-se então de um tipo de formação específica, uma que se compromete a chegar num nível de confiança social que valida um sujeito para efetivar uma tarefa que exige níveis de qualificação para um fazer específico, a formação profissional. Nesse campo encontram-se advogados, médicos, engenheiros e professores, que se refere a um saber, um fazer e um ser profissional.

No caso da formação de professores, observa-se uma divisão metodológica que separa dois momentos distintos: de um lado, a formação inicial, correspondente ao período da graduação e às primeiras experiências profissionais, marcadas pela inserção no trabalho docente; de outro, a formação continuada. Trata-se da adaptação metodológica justamente porque, ao pesquisar formação profissional docente, é necessário considerar as especificidades de cada etapa do sujeito e sua prática.

A formação inicial acontece no âmbito estritamente universitário, enquanto a formação continuada se configura como um desdobramento da atuação profissional, desenvolvendo-se nas esferas pessoal e coletiva, até alcançar os cursos de pós-graduação. Embora essa divisão seja pertinente para fins analíticos e de pesquisa, ambas as dimensões integram um processo

contínuo de constituição do ser docente, um processo marcado pela construção identitária em meio à tensão entre a autopercepção e o reconhecimento social (Vallerius, 2017).

Como campo de pesquisa, a formação de professores desenvolve problemáticas e questionamentos próprios, concentrando seus esforços, principalmente, na dissociação entre conhecimento disciplinar e pedagógico, assim como as disciplinas escolares e as científicas. Esse campo também se dedica à reflexão sobre o currículo, problematizando os efeitos da linearidade na lógica que separa teoria e prática, como se a aplicação de uma teoria à prática fosse um processo natural e automático. Essa perspectiva contribui para a manutenção da fragmentação no currículo das licenciaturas, evidenciando o desafio da práxis.

É comum, também, que as pesquisas se concentrem na aplicação dos conteúdos de modo que o ensino seja, reiteradamente, tomado como finalidade, em oposição ao perfil ensimesmado que caracteriza as disciplinas específicas. Nesse sentido, de pouco adianta aprender Geografia Agrária sem considerar esse conhecimento como ferramenta para o momento do ensino, que é, afinal, o exercício da profissão docente. Como destaca Cavalcanti (2019), ao discutir a relação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, é justamente essa articulação que dá sentido formativo ao saber.

Já se evidenciou a necessidade de compreender a formação docente como um processo articulado entre a etapa inicial e a continuada, incluindo os saberes docentes que se cristalizam na prática profissional. Porém, essas etapas têm características específicas que precisam ser consideradas para identificar os problemas, as propostas, as transformações possíveis. Essa distinção é inestimável no âmbito pesquisa, visto que possibilita gerar impactos concretos na melhoria do fenômeno educativo, desde o ensino em sala de aula até o horizonte de formação que um país almeja construir.

A formação inicial, como campo de pesquisa, demanda atenção especial às Instituições de Educação Superior. Diferentemente da formação continuada, que abrange outras escalas, atores e estratégias, a formação inicial concentra-se no percurso dos estudantes pelos cursos de licenciatura.

A consolidação desse campo de investigação se expressa na recorrência de temáticas como o currículo, os conteúdos, as habilidades, as competências, o estágio supervisionado e a relação entre teoria prática, a pesquisa docente, a constituição da identidade profissional, a articulação universidade-sociedade e diálogo entre os saberes específicos das ciências e as disciplinas pedagógicas. Além disso, também se analisam os níveis de resistência ou de

subordinação às dinâmicas sociais contemporâneas, como o avanço do neoliberalismo, os efeitos da globalização, as exigências do mercado do trabalho (Gatti, 2016).

De fato, qualquer elemento que sofra modificações na formação do futuro professor atua como um catalisador de transformações significativas no cenário educativo. Essa é a razão pela qual a formação docente ocupa um lugar central nas disputas políticas e sociais: o professor é reconhecido como sujeito capaz de mobilizar mudanças sociais, tanto em direção ao progresso, como no combate ao analfabetismo, quanto em sentidos menos desejáveis, como a manutenção de práticas de ensino mecanicistas e descontextualizadas (Gatti, 2003).

Em vista disso, não é suficiente apenas reconhecer a importância da disputa pelo futuro da profissão docente, é necessário, também, cimentar a base da modificação dessa realidade pelos próprios sujeitos. Desse modo, defende-se que, além das temáticas mencionadas, a pesquisa sobre a formação inicial do professor deve estabelecer como prioridade a formação da autonomia (García, 1999).

Nesse campo, a autonomia provém do domínio consciente de seu campo de estudo e de sua prática profissional, de uma postura ética e estética, do conhecimento e uso adequado das ferramentas disponíveis, assim como a capacidade de veicular transformações sociais mediante seu trabalho. Essa rede complexa de associações toma corpo em um elemento próprio do professor: a Didática.

1.3 A Didática, nó central da questão

Educação é um fenômeno complexo por meio do qual o sujeito interage com o acumulado cultural que a humanidade vem carregando desde sua enigmática gênese. Nesse processo, ele se constrói, cria uma visão de mundo e, com base nessa visão, ajuda a produzir um mundo futuro. Trata-se de uma relação humana que se estabelece por intermédio da comunicação entre gerações e entre indivíduos. Nessa dinâmica, convergem múltiplos atores e instituições que atribuem sentidos à educação, moldando-a de acordo valores e conhecimentos validados historicamente pelas sociedades. A educação, dessa feita, ocupa um lugar de disputa entre o passado que escolhemos narrar e o futuro que desejamos construir (Bezerra *et al.*, 2015).

Na tentativa de orientar os processos educativos, a humanidade desenvolveu formas de estudar a realidade social seus principais atores: alunos, professores, escolas e universidades. No centro dessa reflexão está a Pedagogia, que, segundo Libâneo (1990), estuda a natureza e as finalidades da educação, reconhecendo-a como um processo social conformado por

conteúdos, objetivos e métodos com vistas ao desenvolvimento humano conforme os desejos de seu momento histórico.

No século XVII, em sua obra *Didática Magna*, Comenius (2001), considerado o pai da Didática, definiu-a como a arte universal de ensinar tudo a todos. Ainda hoje, esse ideal ecoa na comunidade educativa, que almeja concretizar o princípio expresso nos parágrafos iniciais da obra: tornar o conhecimento acessível a todos. Trata-se de um fundamento basilar para a construção de uma cidadania efetiva e de um mundo verdadeiramente democrático.

Assim sendo, a Didática é a disciplina pedagógica por meio da qual se pretende estudar o processo de ensino, as condições da aprendizagem e as interdependências entre ambas inserida em um entendimento das condições concretas da atuação docente, sua situação geográfica e histórica. Visa, ainda, orientar a prática de fundamentos teóricos que organizam os elementos do ensino, como a instrução, os conteúdos, os métodos, as técnicas, os objetivos e a avaliação, com as quais professor empreende o processo de ensino e aprendizagem, atribuindo sentido ético e político à sua prática. Portanto, efetiva-se como uma disciplina prática e uma ferramenta de trabalho inestimável na formação de professores (Libâneo, 1990).

No que concerne às funções da Didática, encontra-se a função de traduzir objetos, produtos acadêmicos, valores e habilidades em objetivos de ensino e aprendizagem, tendo, assim, uma profunda ligação com o currículo. Na prática, isso acontece simultaneamente ao momento da instrução, como explica Libâneo (1990), quando se assimilam os conhecimentos sistematizados de um corpo do conhecimento científico à Geografia, por exemplo.

Na reflexão que se empreende na relação entre ensino e aprendizagem e o debate sobre o currículo, o campo da Didática se fortalece no nível teórico ao formular orientações e constituir-se como o movimento recíproco em que se baseia a produção de conhecimentos próprios, isto é, sua pesquisa.

Consequentemente, a identidade do campo didático se constitui a partir de conexões, relações e trocas necessárias para entender e intervir no processo de ensino-aprendizagem, um processo que exige, por natureza, uma reflexão complexa. Não por acaso, a Didática se configura como uma disciplina, mas atua em dois níveis: um geral, voltado às bases comuns do ensino, e outro específico, relacionado às particularidades das diferentes áreas do conhecimento.

A Didática geral compreende o processo de ensino-aprendizagem apoiada por Ciências como a Psicologia, a Sociologia da educação, entre outras, à medida que a Didática específica gera propostas de ensino conforme uma ciência específica em um ambiente concreto. Segundo Libâneo (1990), para pensar o ensino, a instrução, a metodologia e o currículo, é necessário

abrir um foco de reflexão que leve em consideração os movimentos internos das próprias disciplinas científicas, a construção de seu objeto e seus métodos, caso contrário, será impossível transformá-las em conteúdo de ensino com fundamentação epistemológica sólida.

Assim, as Didáticas específicas surgem a partir das questões centrais de cada disciplina, que assumem relevância particular no contexto do ensino. No caso da Geografia, qualquer avanço em sua Didática exige um entendimento sólido das questões epistemológicas que definem essa ciência como um campo específico, com seus próprios limites e possibilidades. Diante disso, indaga-se: qual é sua especificidade enquanto ciência? Tal pergunta se desdobra em outras questões: qual é seu objeto? Como esse objeto é entendido e investigado? Ele, de fato, é relevante para a formação dos sujeitos? E, sendo assim, como pode ser ensinado? (Cavalcanti, 2019).

Os dois níveis da Didática não são excludentes entre si. Pelo contrário, sua articulação oferece ao professor um vasto campo de reflexão, necessário antes mesmo de sua atuação no processo de ensino. É no intercâmbio constante entre esses dois níveis, mediado pela base pedagógica do professor, que emergem inúmeras questões, debates e desafios. Sob tal perspectiva, o professor é compreendido como um intelectual, visto que sua prática exige reflexão crítica e tomada de decisão autônoma (Zabalza, 2011).

Essa questão é radical porque toca a base identitária do ser docente: não existe professor sem Didática. É necessário que essa premissa seja compreendida em toda a sua profundidade. A primeira consequência é que todo professor, mesmo sem domínio formal da Didática como disciplina, inevitavelmente se depara com seus problemas fundamentais: o que ensinar? Como ensinar? Para quem? Por isso, a Didática é parte constitutiva de sua identidade profissional.

Por sua vez, a segunda consideração decorre da primeira: se o professor é, por definição, um pensador dos problemas didáticos, então sua formação, sua prática e seu campo de pesquisa também se abrem à Didática, agora em suas formas mais elaboradas, teoricamente fundamentadas e empiricamente validadas. Nesse movimento reflexivo, em espiral, a Didática o acompanha, constituindo-o como professor pesquisador (Zabalza, 2011).

Segundo Moreno (2011) e Zabalza (2011), nas Instituições de Educação Superior, de forma geral, o ensino tem sido guiado pelos avanços do enfoque da educação por competências e pela teoria do currículo, fortemente pautada por ciências aplicadas à educação, como a Filosofia, a Sociologia e a Antropologia. No entanto, a Didática vem ganhando espaço novamente como elemento indissociável das práticas de ensino superior.

Na análise de González (2016), é possível identificar uma realidade preocupante: há professores universitários que consideram a profundidade dos conteúdos como o único aspecto

relevante para a formação de um profissional bem-sucedido; outros validam sua prática com base no enfoque curricular, o que, de fato, é importante. No entanto, o denominador comum tem sido a mecanização das ações pedagógicas, o que leva, como consequência, à perda de sentido.

No diagnóstico do autor, múltiplos fatores contribuem para a consolidação de uma cultura antididática nas universidades. Entre os quais, destacam-se o desconhecimento ou a banalização do entendimento da Didática; as diretrizes institucionais que desestimulam ou até inibem a reflexão didática, incentivando, direta ou indiretamente, a automatização e a homogeneização dos processos de ensino; e, por fim, fatores de ordem social e política, como a precarização das condições de trabalho docente, que dificultam a superação de uma lógica puramente instrucional e centrada tão somente na transmissão de conteúdos (Araujo; Rodrigues; Aragão, 2017).

Existe um paradigma da Didática tradicional que limita a possibilidade de reorganizar tempos e espaços, de ressignificar o lugar do aluno e o ofício do professor. Esse modelo afeta os conhecimentos trabalhados, o currículo, as práticas de ensino e de avaliação, bem como os ritos e as estratégias de gestão, tanto no contexto escolar quanto no ensino superior (Candau; Simon; Koff, 2015).

No cenário do ensino superior, a realidade específica demanda um campo especializado da Didática: a Didática Universitária. Embora varie conforme as particularidades históricas de cada tradição universitária, é factível identificar dois momentos marcantes em sua constituição. O primeiro iniciou-se em contextos religiosos, pautado pela erudição e por um conhecimento de base enciclopedista, sobretudo na Europa. O segundo consolidou-se com a institucionalização de uma prática laica, fundamentada na liberdade de cátedra e difundida pelo mundo ocidental. Essa última, em consonância com Zabalza (2007), estaria relacionada a certo estancamento no campo do ensino universitário.

A liberdade de cátedra, ao garantir a autonomia do docente, transformou o ensino em uma arte, amiúde de altíssima qualidade, mas dificultou a instauração de um movimento sistemático de autoquestionamento sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem. Isso é problemático quando se desconsidera que, mesmo no ensino superior, os estudantes, ainda que adultos, requerem necessidades educativas específicas que precisam ser levadas em conta.

Para Zabalza (2007), a qualidade da educação universitária está cada vez mais distante de transformações efetivas no campo didático. As políticas educacionais que regem as universidades tendem a privilegiar fatores externos, como infraestrutura, produtividade acadêmica e disponibilidade de recursos, negligenciando o ensino como componente central da

qualificação do processo educativo. Não obstante essas questões sejam relevantes, não alcançam a raiz do problema.

Essa negligência tem sido objeto de alerta em diversos estudos, que indicam a negação da Didática nas práticas docentes do ensino superior em praticamente todas as áreas de formação. Esse cenário torna-se ainda mais contraditório e alarmante no caso da formação de professores. Embora haja exceções, docentes sem formação pedagógica que assumem esse desafio com responsabilidade, a tendência geral continua resistente à mudança (Villanueva, 2003).

Nos cursos de licenciatura, nos quais se pretende formar profissionais para atuar no campo educacional, a Didática é tema recorrente, sobretudo, no que diz respeito ao trabalho em sala de aula na educação básica e média. Em outras palavras, busca-se formar educadores orientados por uma reflexão didática específica de sua área. No entanto, como aponta Marin (2019), tal premissa, comumente, é ensinada de maneira tradicional, o que enfraquece sua potência transformadora. Souza (2009) identifica uma realidade semelhante na formação de professores de Geografia.

O entendimento aqui defendido é que a Didática é essencial em todo processo educativo intencionado que opera com os produtos mais elaborados da cultura, e isso inclui, evidentemente, a formação de professores no ensino superior. Entretanto, a magnífica reflexão didática, tão exigida na educação básica e amplamente investigada nas universidades, raramente ocupa posição de destaque na formação dos próprios docentes universitários.

Parece prevalecer, entre professores de IES, a crença de que manter o mais alto nível acadêmico é sinônimo exclusivo de qualidade, como se esse fosse o único elemento a ser aprimorado. Com isso, a Didática acaba reduzida a objeto de estudo, e não mobilizada como ferramenta viva nas salas de aula. Essa realidade torna urgente uma mudança profunda no campo da Didática do ensino superior, particularmente na formação de professores.

Diversos estudos reconhecem esse cenário, apontando que, a despeito de o campo da Didática apresentar avanços importantes em termos de consolidação teórica, ainda não se observa uma mudança estrutural nas práticas de ensino. Na ótica de Gatti, trata-se de um campo emergente, mas ainda marcado por fragilidades metodológicas, imediatismo e grandes desafios de ordem política e social. A autora também evidencia que:

Não se constata a consolidação de um processo de mudança no interior das instituições formadoras de professores, especialmente nas universidades. Entre o volume de produção de pesquisa sobre a formação de professores – grande – e o conjunto de iniciativas inovadoras nas universidades ou faculdades – poucas – há uma diferença brutal em detrimento destas (Gatti, 2003, p. 390).

Por conseguinte, pensar e promover transformações na formação de professores exige, necessariamente, a atuação consciente e qualificada dos docentes universitários por meio de mediações didáticas. Para ensinar uma disciplina escolar, como a Geografia, é fundamental que o futuro professor seja formado conforme mediações didáticas próprias tanto do ensino superior quanto da formação docente.

Dessa forma, sustenta-se a hipótese de que, ao transformar a Didática universitária centrada na formação da autonomia e do pensamento geográfico, transforma-se também o futuro professor de Geografia em sua prática, em sua identidade e em sua capacidade de intervir criticamente no mundo.

1.4 A formação inicial do professor de Geografia

O ensino tradicional, embora bastante criticado nos diferentes espaços de formação superior, ainda se mantém como tendência dominante, paradoxalmente, até mesmo nas Instituições de Educação Superior responsáveis pela formação de professores. Em consonância com Callai (2010), Castellar (2010) e Cavalcanti (2011), a prática e a formação docente em Geografia têm sido pautadas por um viés técnico-instrumental, que reproduz materiais pré-fabricados e negligencia o tratamento de questões fundamentais, comprometendo a autonomia docente.

Cavalcanti (2019) argumenta que esse desafio perpassa, necessariamente, pela formação do pensamento geográfico nos sujeitos envolvidos com o ensino da Geografia. Pensar geograficamente implica responder à pergunta: como a Geografia ajuda a compreender o mundo? Tal questão justifica, decerto, a presença da Geografia na escola. Com base nessa premissa, a autora desenvolve sua obra, elucidando que elementos como a análise espacial, as categorias da Geografia e o desenvolvimento do pensamento geográfico tornam essa disciplina uma ferramenta indispensável para a leitura crítica do mundo.

Mas, e o professor? Como se forma o pensamento geográfico no educador? Como o professor universitário, atuando nos cursos de licenciatura em Geografia, coopera para essa formação? Poderia a Didática do ensino superior assumir tais desafios e, dessa forma, transformar os cenários da educação geográfica nas escolas?

Essa leitura do contexto justifica a presente pesquisa. Defende-se aqui a necessidade de renovação da Didática no ensino superior, com foco na formação de professores de Geografia. A investigação busca, também, compreender por que o ensino tradicional ainda persiste nas

Instituições de Educação Superior e, a partir disso, caracterizar os elementos, as funções e as possibilidades que a Didática precisa assumir para transformar essa formação.

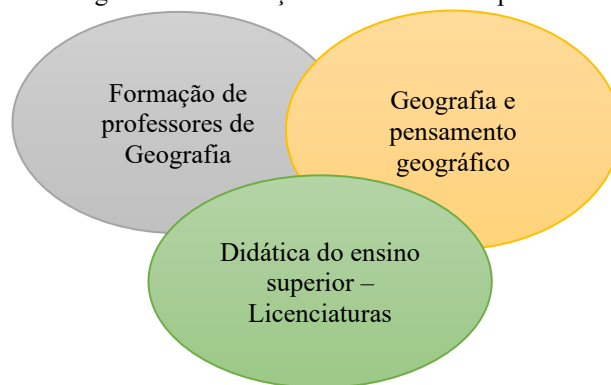
A análise parte do encontro com professores universitários cuja atuação está centrada na formação de futuros professores de Geografia, com o objetivo de identificar experiências reveladoras acerca dos três momentos em que a Didática se apresenta na trajetória formativa desses sujeitos:

- i. A Didática como conteúdo ensinado;
- ii. A Didática interiorizada pelo estudante como ferramenta para sua futura prática docente;
- iii. A mediação didática realizada pelo professor universitário.

Essa abordagem visa contribuir para a compreensão do que significa formar um professor capaz de refletir a partir da Didática da Geografia. Busca-se, portanto, entender de que maneira a Didática pode colaborar para enfrentar os desafios da formação inicial, fortalecendo a autonomia docente conforme o desenvolvimento do pensamento geográfico.

O campo desta pesquisa se constitui, assim, no diálogo entre três universos: a formação de professores de Geografia, a Didática do ensino superior e o pensamento geográfico. As inter-relações entre esses campos serão, progressivamente, construídas e aprofundadas ao longo da pesquisa, conforme seus objetivos forem sendo alcançados. A Figura 1, nesse contexto, servirá apenas como uma referência inicial, uma representação gráfica preliminar do campo de pesquisa e dos avanços a serem apresentados.

Figura 1. Inter-relação entre os três campos da Didática



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

1.6 Pensar em rede. A escala da pesquisa

O interesse desta pesquisa nasce da participação dos encontros com integrantes da Rede Latinoamérica de Pesquisadores da Didática da Geografia - RedLadgeo, uma rede de pesquisadores interessados em refletir sobre a Didática da Geografia. Tal rede existe desde 2007 e, atualmente, conta com a participação de grupos pertencentes de países da América da Latina, como Colômbia, Chile, Venezuela, Argentina e Brasil, os quais realizam encontros periódicos em modalidade presencial e virtual nas plataformas de *streaming*. O mais recente desses encontros, até a data de redação desta tese, ocorreu em outubro de 2024 no Chile. Anteriormente, houve um encontro virtual em setembro de 2021, transmitido pelo canal oficial da Rede no YouTube (GEOPAIDEIA, 2025).

O problema da Didática, discutido coletivamente nos encontros da Rede, contribuiu para consolidar um viés regional acerca das principais temáticas no campo de pesquisa do ensino de Geografia. Em razão disso, esta pesquisa adota a escala de abrangência da Rede como referência para sua construção. A pergunta norteadora que orienta os estudos nessa dimensão é: como a Didática da Geografia na formação de professores é definida e trabalhada na América Latina pelos pesquisadores da Rede?

O contato recorrente com a Rede favoreceu o amadurecimento de um interesse que se desenvolveu até a configuração do presente trabalho. Problematizar a Didática da Geografia em diálogo com pesquisadores latino-americanos é um processo de busca, debate e sistematização de contribuições fundamentais para repensar a Geografia, a formação de professores e a própria Didática, percurso que se pretende trilhar ao longo da construção desta tese.

Com o objetivo de investigar as chaves didáticas para a formação do pensamento geográfico nos cursos de licenciatura, no marco dos aportes teóricos e práticos da RedLadGeo, definiram-se os seguintes perfis de sujeitos que participarão da construção desta tese:

- a) Três professores de universidades brasileiras, pertencentes à RedLadGeo e atuantes na área de formação de docentes em Geografia.
- b) Sete professores de universidades de fora do Brasil, pertencentes à RedLadGeo e atuantes na área de formação de docentes em Geografia.

Também são reconhecidos como sujeitos da pesquisa os núcleos da RedLadGeo e sua produção intelectual, assim como o banco de teses e dissertações da CAPES. As múltiplas vozes

que compõem esse campo formador de discursos sobre a temática contribuirão para sustentar a validade das reflexões produzidas nesta pesquisa, por meio da confrontação crítica entre diferentes fontes e perspectivas.

Com base nesse esboço da problemática, estrutura-se a pergunta de pesquisa desta tese: Em que medida o reordenamento epistemológico e metodológico da Didática da Educação superior, orientada a construção do pensamento geográfico, potencializa a formação inicial de docentes de Geografia na América Latina?

Parte-se da hipótese de que existem tensões entre uma cultura didática tradicional e uma didática autônoma e reflexiva no interior dos cursos de licenciatura de Geografia. Nesse contexto, a formação do pensamento geográfico do professor assume papel central, sendo necessário compreender quais são as mediações didáticas que o constituem e de que modo essas mediações podem cooperar para o enfrentamento dos grandes desafios da formação docente no contexto da América Latina.

Ao final, defende-se a tese de que a formação de professores de Geografia, quando orientada por uma Didática autônoma no âmbito da educação superior, contribui para o desenvolvimento do pensamento geográfico de forma crítica. Esse processo impacta os estudantes no percurso de construção de sua identidade profissional e, como efeito, na prática reflexiva do ensino de Geografia.

Para a construção e a defesa desta tese, estabelece-se como objetivo geral: compreender de que forma a Didática da educação superior pode contribuir para a formação do pensamento geográfico na formação inicial de professores de Geografia na América Latina. A partir desse objetivo geral, definem-se os seguintes objetivos específicos, que orientarão o percurso da pesquisa:

- a. Explorar a atualidade teórica e metodológica da formação inicial de professores de Geografia a partir da realização do estado da arte que analisa teses de doutorado de 2010 a 2022;
- b. Indagar nas falas de docentes atuantes na formação inicial de professores de Geografia as dinâmicas da formação do pensamento geográfico;
- c. Analisar a produção coletiva da Rede Latino-americana de Pesquisadores em Didática da Geografia, a partir das categorias: Didática, formação inicial de professores e pensamento geográfico, no período 2016-2021;

- d. Apresentar orientações teórico-metodológicas conforme os levantamentos realizados para a efetivação de uma Didática dedicada à formação inicial de professores de Geografia pautada pelo desenvolvimento do pensamento geográfico.

2 TRAÇANDO TRAJETÓRIAS

No percurso de construção de uma tese no campo da pesquisa qualitativa, é necessário estruturar os referenciais teórico-metodológicos que moldam determinada visão de mundo. A partir dessa visão, delinea-se uma forma específica de compreender os fenômenos a serem investigados, tal como uma metodologia capaz de extrair dos dados as interpretações com as quais se pretende contribuir para a ciência, uma leitura aprofundada de um problema específico, estabelecendo referências para futuras investigações.

Esses referenciais, basilares para a pesquisa, estão sistematizados, em grande medida, em textos. Por isso, uma etapa inicial de qualquer estudo consiste em revisitar o passado da produção acadêmica, em busca dos trabalhos já consolidados acerca do problema de pesquisa. Para tanto, existem diferentes procedimentos de natureza bibliográfica reconhecidos na cultura acadêmica, como revisão bibliográfica (ou de literatura), análise bibliográfica, análise documental, pesquisa bibliográfica, análise bibliométrica e estado da arte, entre outros.

Apesar de, por suas denominações, amiúde serem confundidos ou utilizados como sinônimos, todos esses procedimentos mantêm semelhanças por derivarem de uma busca sistemática em um corpo textual. No entanto, diferenciam-se quanto aos objetivos, aos procedimentos metodológicos específicos, à abrangência da busca, ao tratamento das informações e ao tipo de produto final. Por isso, cabe ao pesquisador conhecer essas distinções e escolher o procedimento mais adequado aos propósitos do estudo que está desenvolvendo.

Nesse sentido, constrói-se o referencial teórico por meio de uma revisão bibliográfica. Essa construção parte dos interesses do pesquisador, sendo os critérios de seleção e análise arbitrários e ajustados à finalidade da investigação. Isso inclui a quantidade de textos selecionados, os métodos aplicados para sua sistematização e análise, bem como a forma de apresentação do produto final.

A revisão bibliográfica, nesse caso, versa sobre a busca de referentes em dois aspectos, de um lado, os princípios teóricos dos elementos que compõem o universo desta pesquisa, a formação de professores de Geografia, o professor formador, a Didática do ensino superior e a formação de pensamento geográfico. Por outro, pretende erguer a estrutura metodológica, as bases teóricas da pesquisa, visando que o paradigma, o método de análise e os instrumentos formem uma estrutura teórica coerente para o desenvolvimento da pesquisa.

Em seguida, será realizado o estado do conhecimento da pesquisa em teses de doutorado sobre formação inicial de professores de Geografia, atingindo, assim, o primeiro objetivo específico, que intenta explorar a atualidade teórica e metodológica na pesquisa, buscando

tendências de pesquisa, desafios atuais, pontos de convergência e divergência entre eles. O objetivo é estabelecer orientações que confirmam solidez a esta pesquisa, desde a formulação dos questionamentos iniciais, passando pelo encontro com os sujeitos da investigação, até a consolidação da tese.

2.1 Marco de referência sobre o campo de formação de professores

Como se constitui a pesquisa em formação de professores? Essa pergunta se desdobra em outras questões fundamentais: como pesquisar? O que se investiga quando se fala em formação docente? Essas indagações orientam este segmento da tese, cujo propósito é construir um entendimento aprofundado acerca da constituição, do desenvolvimento e das trajetórias do campo de pesquisa em formação de professores, uma base imprescindível para orientar, de maneira sólida e consciente, o percurso da presente investigação.

Gatti (2003) e Almeida (2013) explicam como dentro da pesquisa em educação começou a surgir o interesse necessário pela formação de professores. Da intuição de sua relevância para a transformação e qualidade dos processos educativos, evoluiu para a certeza da necessidade de exercer um forte controle sobre a formação de professores, visando um projeto educativo que consiga orientar a sociedade desde suas bases.

Por meio de uma periodização por décadas, de 1930 a 1990, as pesquisadoras Gatti (2003) e Almeida (2013) defendem que o campo da pesquisa em formação de professores é composto de forma teórica e metodologicamente heterogênea, sendo suscetível às transformações contextuais de cada período.

Nos anos 1930, a pesquisa sobre professores foi orientada por abordagens da Sociologia, por práticas de medição da aprendizagem e pela hegemonia das correntes psicológicas como referência para a prática docente. Já na década de 1950, a ênfase se desloca para as demandas do desenvolvimento nacional, direcionando os estudos para as condições de vida do professor (Gatti, 2003; Borges; Aquino; Puentes, 2011).

A década de 1960 inaugura uma nova etapa, marcada pela predominância de estudos de orientação econômica, nos quais a educação passa a ser compreendida como investimento. Essa perspectiva dá lugar a abordagens tecnicistas, no ensino e na pesquisa, focadas na avaliação de resultados com base nos objetivos técnicos previamente definidos. Em contraposição, emerge, nesse período, o enfoque humanista, que, ao criticar o tecnicismo, amplia o escopo da pesquisa qualitativa e introduz novas problematizações, em especial sobre a figura e o papel do professor, até então ausentes do debate (Gatti, 2003; Borges; Aquino; Puentes, 2011).

Esse contexto de disputa pelo entendimento do professor abriu espaço para o enfoque crítico que, nos anos 1980, focou a pesquisa sobre o papel do professor na transformação social. Todo esse processo não se deu por simples substituição de uma perspectiva por outra. Ao chegar aos anos 1990, teve início um movimento mais evidente em busca da autonomia do campo da formação de professores. Nesse período, além da pesquisa geral em educação, coexistiam no ambiente acadêmico diversas abordagens: perspectivas culturalistas e etnográficas, distintos enfoques sociológicos, tanto de orientação funcionalista quanto crítica, e, por outro lado, o domínio acrítico de correntes cognitivistas, que sustentaram práticas pedagógicas de viés tecnicista (Torres; Almeida, 2018).

Assim, perto da virada do século, entendeu-se que essas disputas deveriam ter lugar no currículo para a prática dos docentes, isto é, o currículo escolar e, por conseguinte, no currículo de formação de professores. O primeiro impulso concreto destinou-se a pesquisar elementos de sua formação, seu processo de constituição, não só de orientar e transformar conforme as vontades de elementos que foram ganhando relevância em um momento determinado (Torres; Almeida, 2018).

Nesse contexto, busca-se compreender aspectos socioinstitucionais, a identidade profissional e a formação inicial. No entanto, como aponta Gatti (2003), esse período é marcado por fragilidades no embasamento teórico-metodológico, imediatismo na formulação dos problemas de pesquisa e, como consequência, limitações nos resultados alcançados. Tal situação explica, em parte, a busca contínua pela consolidação desse campo de investigação.

Ao revisar a produção dos primeiros dez anos do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) – evento que reúne acadêmicos de todo o Brasil em torno da pesquisa em Didática –, Oliveira (2010) chama a atenção para o fato de que, desde os anos 1990, os espaços de investigação em Didática foram ocupados e, posteriormente, abandonados pelas pesquisas sobre formação de professores. Esse movimento é significativo, pois reflete um processo de consolidação da autonomia de um campo do conhecimento que, em busca de identidade própria, foi se distanciando progressivamente do currículo e das práticas de ensino, com o objetivo de constituir uma matriz disciplinar própria, ou seja, os códigos que tornam factível a pesquisa em formação docente.

Segundo Garcia (1999 *apud* André, 2010), há quatro critérios que permitem avaliar o grau de constituição de um campo do conhecimento: (1) a existência de um objeto específico; (2) uma metodologia própria; (3) uma comunidade de pesquisadores que compartilha linguagem e práticas comuns; e (4) o reconhecimento social e a relevância das pesquisas produzidas. Com base nessa categorização, André (2010) argumenta que o campo da formação

de professores já apresenta características que o qualificam como um campo consolidado, autônomo e produtor de novos conhecimentos.

Nesse contexto, indaga-se: qual é o objeto de pesquisa da formação de professores? A formação docente é um processo de desenvolvimento profissional. Como processo, é uma sucessão não linear de momentos que se iniciam no processo educativo, continua na prática profissional e no aperfeiçoamento de conhecimentos e habilidades necessários para exercer a atividade docente, ou seja, direcionar o processo ensino-aprendizagem. Um processo composto por uma etapa de preparação, profissionalização e socialização, isto é, abrangendo sua formação inicial, sua vida laboral, as condições dessa trajetória, assim como a formação continuada e os esforços de aprimoramento fora de programas oficiais, individuais ou coletivos (André, 2010).

Nesse percurso metodológico: que metodologia específica é usada na pesquisa sobre formação de docentes? Na década em que o estudo é realizado, a pesquisa girava em torno das representações docentes, da identidade profissional e das experiências em sala de aula. Com o enfoque da pesquisa qualitativa, a formação de professores atuou metodologicamente em três sentidos: a pesquisa documental, a pesquisa-ação e a pesquisa coletiva e, por último, o trabalho com depoimentos, entrevistas, histórias de vida de caráter mais etnográfico (André, 2010).

Acaso, existe uma comunidade de cientistas com linguagem própria e que desenvolve pesquisa? Indicadores de grupos de pesquisa no Brasil assim o demonstram. A formação de professores está presente recorrentemente nas pesquisas dos cursos de pós-graduação, tal como na produção de conhecimentos por parte dos próprios docentes. Esse avanço gera códigos de linguagem que terminam por formar conceitos e categorias próprias, como formação inicial, formação continuada, profissionalização, identidade docente, entre outras (André, 2010).

Em consequência, entre a década de 1990 e a virada para o século XXI, os artigos acadêmicos aumentaram em número. Além disso, foram criados eventos nacionais e internacionais que convocam regularmente pesquisadores para expor seus avanços, limitações e experiências, expandindo, assim, o próprio campo de pesquisa (André, 2010).

O professor é, talvez, o primeiro profissional a ser questionado, mesmo sem argumentos respaldados por pesquisa, na chamada era da pós-verdade. Nem cientistas ligados à crise ambiental, nem médicos, nem físicos podem dar por validadas suas contribuições à sociedade da informação, dado que tudo passa a competir com a sobrevalorização das opiniões produzidas em massa pelas redes sociais (André, 2010).

O reconhecimento e o impacto real são pilares de um campo ainda em construção. No entanto, o próprio campo apresenta fragilidades ao expor seus resultados, o que dificulta ainda mais sua tarefa. Muitos dos trabalhos analisados pecam por uma lógica instrumental que reduz

suas contribuições a propostas aplicáveis tão somente ao contexto no qual foram pensadas. Outro grande bloco de pesquisas aponta como resultado apenas recomendações gerais, sugestões ou apontamentos de necessidades, sem entregar subsídios robustos para políticas públicas que melhorem a educação e o ensino. Existem até trabalhos sem resultado algum, além das reflexões do autor (André, 2010).

Longe de tirar o valor desses estudos, é necessário destacar a importância de pensar na conexão entre os resultados das pesquisas e seu impacto na sociedade. Por fim, também é preciso denunciar que esse é um dos campos que menos recebem investimento do orçamento público, havendo, inclusive, pesquisas realizadas sem financiamento algum, um contexto precário que não corresponde à importância dos problemas investigados (André, 2010).

Desse modo, podemos estabelecer com certa clareza, graças à análise da autora, que a formação de professores está avançando com contundência ao criar um campo de pesquisa com rigor metodológico, com domínio de um objeto de estudo e com uma comunidade ativa. Agora, o interesse é aplicar o conteúdo dentro desse campo, as principais tendências na formação de professores, como é entendido esse processo e a que corresponde esta pesquisa e de que modo é entendida a formação inicial de professores.

Como processo, vale lembrar que é composto pela formação inicial, pela formação de iniciantes e pela formação continuada, o conjunto do desenvolvimento profissional, mesmo sendo um processo único, em que todas as fases estão intimamente ligadas. Compõe também esse campo o estudo das diferenças institucionais, dos atores envolvidos, dos currículos e da diversidade das ações formativas, o que torna necessária uma divisão por etapas para responder, em nível teórico e metodológico, às características particulares de cada momento do processo.

O ponto de partida para entender a profundidade teórica e metodológica da formação de professores começa, antes mesmo dos paradigmas formativo, na própria formação. Existem outros termos que poderiam ocupar esse lugar: treinamento, educação docente, preparação ou expressões similares. No entanto, é o próprio conceito de formação que já orienta uma perspectiva sobre o que significa ser docente.

Segundo Garcia (1999), a formação se mantém como conceito-chave na cultura acadêmica, porquanto está vinculada ao desenvolvimento do ser-saber-fazer, que caracteriza o processo de profissionalização. Tal diferenciação faz com que o conceito esteja associado à educação, ao ensino, mas não é subordinado a eles ao priorizar a dimensão profissional do sujeito, dessa forma define a formação docente como o projeto profissionalizante para o ensino.

A especificidade dessa formação de outras consiste em três pontos centrais. O primeiro é a dupla natureza da sua formação, uma coexistência entre a formação acadêmica, dentro de

um campo de conhecimento, com a presença no âmbito escolar e educativo. Também é pedagógica e, em consequência, didática, visto que precisa assumir, na esfera profissional, a educação de sujeitos e, para isso, orienta processos de ensino-aprendizagem. Em segundo lugar, é profissionalizante, isto é, cria um *status* em que se constrói uma identidade frente a uma labor, identidade que se cria na dialética entre o subjetivo e o social, o autorreconhecimento e o reconhecimento dos outros.

Em terceiro lugar, está o projeto do isomorfismo entre a formação do professor e sua prática profissional. Tal aspecto é necessário, mas relativo: as pesquisas apontam uma enorme brecha entre o que a universidade ensina nos cursos de formação de docentes e o que a realidade da sua prática exige deles. No fundo, é o problema da relação entre teoria e prática.

Devido a essas três características, a formação de professores não pode ser absorvida pela educação, pelo currículo, nem pela Didática, mesmo que estejam presentes em todo momento. Em consequência, a consolidação epistêmica e a formação de seus paradigmas resultam numa estrutura teórica complementar a elas, mas diferenciada.

Por sua vez, García (1999) reconhece cinco paradigmas, orientações conceituais que definem uma forma de pensar a formação docente, sendo que nenhuma engloba a totalidade da complexidade do processo. Todas aportam uma ênfase que pode ajudar a construir projetos de formação de professores, quais sejam: a orientação acadêmica, tecnológica, personalista, a prática e a social-reconstrucionista.

A orientação acadêmica foca no domínio de uma disciplina, seus conceitos e estrutura científica. Pode-se apresentar dois enfoques: o enciclopédico e o compreensivo. No primeiro, o professor é um especialista, em detrimento da formação pedagógica e didática. No segundo enfoque, o professor usa a estrutura epistemológica da ciência para orientar a hierarquia dos elementos do ensino.

A orientação tecnológica entende o ensino como uma ciência aplicada e o professor com o rol técnico para oferecer tal aplicação, expresso em competências postas à prova numa relação processo-produto, cujo interesse principal é o controle de qualidade do processo, avaliando objetivos claros.

A orientação personalista, que leva a si próprio ao centro do desenvolvimento profissional do professor, foca no desenvolvimento do autoconhecimento como ferramenta para o ensino e nas necessidades do autoconhecimento para se relacionar com a prática e com a teoria de forma eficaz. A dimensão pessoal é tão importante no professor que ensina, como no aluno que aprende. Esse modelo requer um grande volume de informação pessoal, que atingiria o currículo e, dessa forma, o ensino.

A orientação prática defende que o professor é um profissional da prática, enquanto a construção de conhecimentos se dá na experiência, portanto, a formação de professores depende do contato com “bons professores”. O desdobramento dessa ideia segue duas direções, o tradicional, pelo qual se aprende um ofício pela tentativa e erro ao lado de outros com maior experiência, e a do enfoque reflexivo, que propõe um movimento ida e volta, cuja prática é interpelada permanentemente.

Desde o começo do presente século, esse enfoque tem sido popularizado nos programas de formação de professores, o foco no professor que reflete sobre sua própria prática, ganhando o adjetivo de reflexivo, graças à influência, principalmente, do Donal Schön, defensor da epistemologia da prática. Esse profissional se caracteriza por deter um conjunto de habilidades que operam em conjunto no momento de refletir sobre a prática e retornar a ela de forma renovada. As habilidades são as seguintes:

- a. **empíricas** – interagir com a realidade, sistematizar experiências e construir dados.
- b. **analíticas** – interpretar os dados e construir teoria.
- c. **avaliativas** – consiste em realizar juízos pertinentes sobre a experiência e fundamentar uma reestruturação da prática do ensino a partir das reflexões feitas.
- d. **estratégicas** – planejamento da ação que usa as outras capacidades e serve como instrumento para a retroalimentação.
- e. **práticas** – leva para a prática os elementos relevantes na reflexão, em que estabeleceu meios e fins.
- f. **comunicação** – comunicar resultados, visando ao diálogo com companheiros.

A orientação social-reconstrucionista incorpora o compromisso ético e político, com as lutas sociais, do lado da democracia. Nesse cenário, o papel do professor é reflexivo e orientado à ação diante das contradições do momento histórico do professor. Aqui, a formação prioriza o coletivo e expressa valores concretos, fruto da crítica da ideologia, que é veiculada nos discursos hegemônicos, transformando a realidade social ativamente desde a prática docente. Dentro dessa proposta, Giroux e McLaren (1986) apontam que um currículo para a formação de professores deve assumir dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas como categorias centrais para assimilar a escola contemporânea.

Para García (1999), é mais adequado entender esses paradigmas como orientações, uma vez que a formação de professores é um problema complexo e, na prática, dificilmente se

encontra um projeto de formação de professores que esteja dominado, tanto em discurso como na prática, por um só desses paradigmas. Os cenários reais são um tecido complexo com influência de várias dessas orientações, que dependem de particularidade das instituições, dos sujeitos, das conjunturas, dentre outras variantes.

As orientações chamam a atenção de quem investiga a formação de professores, desenvolvendo a sensibilidade para perceber que existe a dimensão discursiva, o que se diz sobre a formação dos professores, e uma dimensão prática, o que realmente se faz, além de elementos hegemônicos e de resistência. A ideia de paradigmas sugere uma busca por unidade, mas a realidade mostra a convergência de várias dessas orientações coexistindo em um complexo pedagógico, político, didático e curricular.

Roldão (2017), por sua parte, entende que essa diversidade de elementos configurou modelos de formação de professores. Em sua busca na literatura especializada, determinou que esses modelos apresentam dualidades, entre os que são integrados e os sequenciais, entre os transmissivos e os reflexivos. Saviani (2011) menciona que os modelos são dois: o modelo de conteúdos culturais cognitivos, que foca no domínio de uma disciplina, e o modelo pedagógico-didático, que, similar ao treinamento, foca no domínio de conteúdos logicamente organizados, aprimorados na prática.

Os modelos, enquanto eixos de reflexão, são figuras que não aparentam ter grande relevância, lembrando que se tratam de construções ideais destinadas a orientar um processo real, no qual assumem outra forma. É nessa forma concreta que a pesquisa deve se concentrar, modelos vêm e vão, mas os problemas de fundo permanecem.

Resgatam-se, dessa proposta de modelos, as questões centrais do processo de profissionalização docente. A primeira diz respeito à sua natureza: trata-se de definir o sentido do processo de profissionalização, seja por meio de modelos, orientações ou paradigmas. A segunda refere-se à relação entre teoria e prática e à organização dos componentes e agentes formativos (Roldão, 2017).

No artigo intitulado, “Formação de professores: condições e problemas atuais”, Gatti (2016) leva essa temática ao cenário atual e aponta a integralidade do problema: a formação inicial, a formação continuada, a prática docente, as competências práticas e técnicas, os conhecimentos pedagógicos, didáticos e disciplinares, os métodos de trabalho, os contextos e as condições laborais. Todos são elementos que compõem o desenvolvimento profissional, de modo que sua piora ou melhoria repercutem na afirmação do profissional.

Focar na renovação da formação passa, necessariamente, pelos seguintes pontos: repensar a ausência do sentido social dos conhecimentos; construir um perfil profissional do

professor que seja coerente; superar a falta de integração das áreas de conteúdo e as chamadas disciplinas pedagógicas; aplicar a reflexão aberta e permanente sobre os conteúdos curriculares na formação inicial e na prática escolar; e refletir sobre a formação dos professores formadores, as condições sociais de trabalho e a precariedade dos insumos na educação pública (Gatti, 2016).

Em 2021, ao refletir sobre a pandemia e o trabalho docente, Gatti, Shaw e Pereira (2021) mencionam que, na atualidade, somam-se novos desafios à formação de professores, embora as leituras de décadas passadas ainda se mantenham vigentes. Agora, é necessário um entendimento mais aprofundado do problema, mais pesquisa e novas atitudes, uma vez que parte dos problemas já foi identificada. O contexto atual exige uma mudança de mentalidade, aulas mais motivadoras, currículos dinâmicos e integrados, reflexão docente coletiva e uma abordagem rigorosa e metódica das questões didáticas e pedagógicas. É preciso trocar o paradigma do “o estudante que se vire” por uma construção conjunta do conhecimento e da prática profissional.

Novos caminhos são necessários no desenvolvimento profissional dos docentes. A partir da leitura realizada sobre o campo de pesquisa em formação de professores, defende-se a importância de voltar o foco para um aspecto quase esquecido: o professor formador. É preciso compreendê-lo como profissional, mas também adentrar sua prática. Assim, tendo alcançado um entendimento sobre o modo como opera esse campo de conhecimento, seus espaços em branco, desafios e potencialidades, chega-se ao momento de tecer, no percurso de construção desta tese, a relação direta com a Didática do ensino superior e as particularidades da formação de professores em Geografia, isto é, o pensamento geográfico.

2.2 A constituição da reflexão sistemática sobre a relação ensino-aprendizagem no ensino superior

Comenius (2001) fundou a Didática como disciplina no século XVII, no marco das pretensões da modernidade, do discurso científico e da busca pela iluminação por meio do exercício da razão. Em seu livro, *Didática Magna*, ele a definiu como a arte universal de ensinar tudo a todos. Na obra, aparecem diversas características interessantes: além de sua base moral cristã, sua missão tem uma intenção universal, uma vez que os resultados da Didática estão a serviço de todos.

Ao integrar conhecimentos e valores, ela é definida como uma arte, um fazer, com uma intenção estética, um código de beleza e, necessariamente, uma dimensão técnica, caracterizada

pela economia do tempo, pela satisfação do sujeito que ensina e daquele que aprende, bem como por um foco nos resultados.

Se se atualizassem estas três considerações: tempo, agrado e resultado, poder-se-ia falar em planejamento ou projeto, currículo, motivação e aprendizagem ativa e, por último, avaliação. A obra é uma leitura de um tempo distinto do atual, ainda que, nas entrelinhas, seja possível constatar a consolidação da Didática em seu objeto máximo: o processo de ensino e aprendizagem. Logo no início do texto, o leitor se depara com o seguinte trecho sobre a missão da Didática:

[...] investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso; na cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade (Comenius, 2001, p. 3).

Desde o século XVII, há a intenção de investigar o processo de ensino e aprendizagem, conferindo centralidade ao professor e ao aluno, propondo um ensino escolar cada vez mais qualificado, a partir da leitura do que é considerado bom e belo em determinado contexto, em sua configuração de valores. Ao fim de todo esse percurso, o que se consolida é um método. Mas o que, hoje, se entende atualmente por Didática? Quais são as diferenças e as similitudes necessárias em relação àquilo que Comenius descreveu em sua obra?

Vale salientar que a Didática, por ser um elemento cultural construído ao longo da história, não detém um único significado. Ela existe como substantivo e adjetivo, como conceito, disciplina e campo de investigação. Seu escopo pode abranger quase todo o fenômeno educativo ou se restringir à transmissão, sendo concebida tanto como uma disciplina científica quanto como a arte de explicar bem, o que implica a aplicação de um critério sobre a atividade de ensinar.

Trata-se, portanto, de um construto social que precisa ser examinado com atenção: o didático e a Didática não são a mesma coisa. Dessa forma, torna-se necessária uma breve revisão histórica que permita compreender a heterogeneidade de significados atribuídos ao termo, de modo a encontrar um sentido pertinente ao contexto (Zabalza, 2011).

Segundo Castro (1991), há referências à Didática como adjetivo qualificando um ato educativo desde a Grécia Antiga. Sócrates, por exemplo, desenvolveu um método voltado ao ensino que emergia da reflexão do próprio aluno: a maiêutica. Embora não se trate de um método didático no sentido estrito, a maiêutica dialoga com os problemas próprios da Didática. Assim, outros elementos da prática educativa também passaram a receber tal qualificação.

Sempre presente na cultura que se disseminou por toda Europa e pelo mundo, a Didática teve seu primeiro encontro com o projeto moderno de mão de Comenius, preocupado com o método de ensino e com a escola como instituição. No contexto da Reforma Protestante, a Didática assume um papel de confronto com o ensino tradicional e hegemônico praticado pelas escolas católicas, destacando a relevância da educação como instrumento de disputa por uma visão de mundo.

O projeto moderno transformou o humano em um processo, um “chegar a ser”, daí a valorização da infância estabelecida por Rousseau no século XVIII. O autor defende a existência da bondade natural no homem, corrompido pela sociedade e responsável por melhorá-la. Assim, entra em vigor a preocupação com o desenvolvimento da criança, com a transformação do homem em cidadão. Tal ideia provoca uma virada na Didática e, conseqüentemente, no discurso educativo europeu, que impactaria a América Latina.

No século XIX, aparece a proposta herbartiana, que ficou conhecida como pedagogia científica, na qual se pesquisava o ensino a partir do modelo empirista, buscando criar com base nas similitudes entre experiências. A partir desse momento, assim como ocorre com a própria ciência, podemos entender a história da Didática como uma disputa entre paradigmas: por um lado, um paradigma compreendia o ensino como um processo externo ao aluno, baseado na construção de um método; por outro, uma Didática centrada nos sujeitos e em seu desenvolvimento interno como fonte de inspiração para a correta orientação do ensino.

Daros (1987) traça um mapeamento da Didática moderna, no qual os protagonistas foram a Didática de base psicológica construtivista, focada no aluno, e a Didática do behaviorista ou condutista, focada nos métodos de ensino. Ambas eram caminhos pelos quais os conteúdos de uma ciência eram organizados. A mediação didática produzia uma orientação para a ação e uma construção de disciplinas escolares a partir de elementos da ciência. As ciências escolares eram produto de um diagnóstico relacionado às lógicas da ciência e às possibilidades operatórias e cognitivas dos alunos, facilitadas pela interação em sala de aula.

Mesmo assim, a estabilização epistemológica foi impossível, em virtude de que todas as referências eram externas, produzidas no interior do debate entre outras ciências que disputavam o objeto da Didática, sobretudo, entre a Psicologia e a Sociologia, e entre a Política e a Filosofia. Em consonância com o Castro (1991), essa dinâmica permanece até os dias atuais: é o problema em si, mas também a chave para uma nova Didática. Mantendo o núcleo fundamental centrado nos processos de ensino-aprendizagem e com orientação para a prática do ensino, a Didática não pode ser substituída, porque é a única que existe dentro do chamado ciclo docente, entre planejamento, ensino e avaliação, em uma estrutura reflexiva.

Referindo-se ao Brasil, Candau (2000) desenvolve os percursos da história recentes da Didática: uma década dos anos 1980 marcada pela preocupação com a redemocratização, em que a teoria crítica marxista se consolidou e trouxe categorias como a de ideologia, que serviriam como ferramentas para pensar o currículo e sua dimensão oculta, aquela que formava valores enquanto se apresentava como neutra e focada no conteúdo. A Didática ergueu bandeiras como o pensamento crítico, a conscientização, a relação teoria e prática dentro da dialética da práxis e o entendimento da educação como um elemento derivado do trabalho e, portanto, transformador.

Posteriormente, na década de 1990, houve transformações alinhadas ao desenvolvimento da globalização, à entrada do discurso neoliberal e à constituição de sua hegemonia, marcadas pela contradição de um Estado mínimo na garantia de direitos, mas onipotente como ferramenta da expansão do capital transnacional (Candau, 2000).

Na disputa entre o enfoque crítico e o discurso neoliberal na educação, ganham relevância as propostas trazidas pela crítica pós-moderna, por um lado, um grito libertador para os sujeitos apagados da história; por outro, um discurso confuso que relega as grandes lutas e destrói seu valor. O deslocamento da identidade, da classe social para a subjetividade, a cultura, a diferença, o gênero, a etnia e a sexualidade, configuradas, historicamente, como subordinadas pelas configurações de saber e poder, marca essa virada.

Para alguns, trata-se de uma renovação do horizonte democrático; para outros, do fim das tentativas de construir um projeto de sociedade em comum, abrindo caminho para que o discurso do consumo transforme as relações sociais, assim com a educação e o ensino, em mercadoria, voltadas à formação de mão de obra, instrumentalizadas e instrumentalizadoras (Candau, 2000).

Um debate similar aconteceu no interior da reflexão sobre o fenômeno educativo e o ensino, sendo o contexto atual marcado por uma diversidade ainda maior de perspectivas, o que o torna também mais complexo. A Didática, que já se via tensionada entre a ciência, a arte e a técnica, e que vinha perdendo espaço na escola e no processo de profissionalização docente, sofreu um impacto ainda mais profundo em seus objetivos. Após décadas buscando um estatuto epistemológico sólido, depara-se agora com um cenário marcado pela escassez de certezas.

Mesmo sendo ainda mais complexa esta tarefa, Candau (2000) afirma que essa questão, que tanto levanta dúvidas sobre o futuro da Didática, é, desde o início, sua matriz teórica. Não é por acaso que revisitar a história da Didática seja um esforço recorrente. É necessário lembrar que, no caso da Didática, as fronteiras sempre estiveram abertas: o diálogo permanente com a

Filosofia, a Ética, a Sociologia, a Política, entre outras áreas, sempre esteve presente e foi necessário para pensar o problema didático e a consolidação da Didática como disciplina.

Candau (2008) e Candau e Simão e Koff (2015) apontam que a ampla revisão pela qual a Didática passou no Brasil foi necessária para que se pudesse projetar os desafios contemporâneos do universo educativo sobre o seu percurso de consolidação e/ou renovação. Trata-se, portanto, de entender que esse campo do saber também deve funcionar como ferramenta para construção de uma escola democrática e justa, pois é a partir dele que a escola pode responder à potencialidade que as diferenças oferecem para a construção do saber, do desenvolvimento cognitivo e da vida em sociedade.

O senso comum parece indicar que a Didática é o domínio dos “como?”: como ensinar e como aprender melhor?. No entanto, é preciso ampliá-lo associado à Didática, substituir o pragmatismo pela reflexão sistemática e pela compreensão mais ampla e profunda do fenômeno educativo e do processo de ensino-aprendizagem. Isso porque a Didática se configura como um projeto científico em construção, cujo principal desafio é estabelecer tal consolidação.

Os desafios que a Didática tinha de cumprir para ganhar o *status* de ciência eram impossíveis dentro da lógica clássica positivista, na qual o objeto é externo ao sujeito. Em outra lógica de vigilância epistemológica, em que o sujeito é condição da relação do objeto da ciência, a Didática pode ser entendida como ciência, na medida em que é dotada de um caráter axiológico, teleológico, símbolos, signos e sentidos, os quais são captados por enfoques hermenêuticos e críticos. Consiste, portanto, numa ciência compreensiva que analisa as relações intelectuais, históricas e sociais em torno do ensino possível (Malet, 2004).

Mallart (2001) e Libâneo (1990) corroboram que a Didática é uma disciplina pedagógica e uma ciência, amparada pela ideia de práxis, que vincula ação e reflexão de maneira concreta na interação social e cultural, no processo histórico da construção de significados e intervém e transforma o processo de ensino-aprendizagem. Como disciplina pedagógica, trata-se de uma ciência com dupla finalidade, descritiva e explicativa na sua dimensão teórica, mas também possui uma dimensão orientadora da prática.

Segundo Mallart (2001), a Didática cumpre critérios da racionalidade científica ao deter códigos epistemológicos e raciocínios que permitem gerar novas ideias, sendo, ainda, conformada por um conjunto sistematizado de conhecimentos que se desenvolvem com coerência crescente. Ao descrever, comparar, analisar e apontar elementos na construção de sentidos dos fenômenos dentro do processo de ensino, também desenvolve um caráter

explicativo. Por último, está ancorada por uma comunidade acadêmica que participa, ativamente, da consolidação desse caráter científico.

Malet (2004) entende que os requisitos para considerar a Didática como uma ciência estão ainda em construção, mas amplamente desenvolvidos. Uma comunidade científica que produz uma estrutura epistemológica interna, impondo os limites e o sentido do que se pesquisa, ou seja, autonomia sobre o conteúdo, o método e os problemas de pesquisa.

Além disso, é dotada da constituição de uma complexidade de crescimento gradual, na medida em que os objetos e os problemas de pesquisa se tornam complexos e dinâmicos, sendo necessária uma lógica científica, porquanto a opinião, o senso comum e a lógica básica não conseguem alcançar uma compreensão relevante. Por último, apresenta uma sensibilidade crítica ao próprio desenvolvimento epistemológico, expressa na análise crítica e permanente dos resultados.

Nessa senda, tem-se identificado múltiplas estruturas epistemológicas para definir a Didática como ciência contemporânea. Na perspectiva de Marin (2020), trata-se da psicogenética piagetiana; para Libâneo (1990), a teoria histórico cultural de Vygotsky; por seu turno, Malet (2004) aponta as contribuições de Bachelard e a possibilidade de uma ciência compreensiva a partir da leitura hermenêutica e crítica, entre outros.

Por sua vez, Franco e Pimenta (2016) asseveram que a Didática é multirreferencial e multidimensional. A partir dos múltiplos paradigmas, mais ou menos consolidados, destaca-se a natureza inter e transdisciplinar do problema didático, que, em decorrência da amplitude do fenômeno, estabelecem-se debates interessantes para o ensino. Conforme Civarolo (2020), há um diálogo com a Neurociência, visto que o cérebro em ação é a base biológica da aprendizagem ativa, assim a neurodidática é um caminho possível, cuja atenção à diversidade da aprendizagem e à personalização do ensino é uma de seus grandes aportes.

Em síntese, existe uma oferta em teoria e método para a Didática, que deve ser aprofundada e aproveitada dentro de um modelo epistemológico aberto. As Didáticas atuais sistematizam conceitos, teorias e estratégias de ação e tomada de decisões, ao enfrentar dados e teorias provenientes de outras ciências acerca do modo como se dá a aprendizagem e obtém-se uma melhora qualitativa do processo de ensino, as influências externas e internas, além de oferecer propostas descritivas, sínteses explicativas e causais, constituindo um discurso pedagógico (axiológico-ideológico) e um discurso técnico (Zabalza, 2011).

O lugar dessa reflexão é o núcleo do ser-fazer do professor, o que garante sua autenticidade e impede sua saída dos cenários educativos. Quem pensa na filosofia do ensino se constitui profissionalmente como filósofo; quem pensa no ensino a partir da Psicologia se

constitui profissionalmente como psicólogo; quem pensa a partir da Didática no processo de ensino-aprendizagem com orientação pedagógica e realiza pesquisa, visando melhorar o ensino por meio de sua prática, constitui-se profissionalmente como um professor.

Em conformidade com Libâneo (2012), defende-se que a dupla, Pedagogia e Didática, compõe o saber do professor, a ciência interiorizada, a ferramenta de trabalho e a referência de identidade profissional. É na sinergia entre Pedagogia e Didática que a prática docente ganha sentido e relevância em torno de seu problema de pesquisa, assim como desenvolve potência e pertinência técnica a partir da profundidade metódica.

Pimenta (2015) entende a Pedagogia como uma ciência que estuda a práxis educativa, pesquisa o sentido do fenômeno educativo e, portanto, o sentido de todos os fenômenos, agentes, contextos e projetos políticos no interior da complexidade do ato de formar sujeitos. A Didática contribui para que o ensino seja efetivado em aprendizagens, de modo que nela teoria e prática compõem uma dialética inseparável, uma teoria que subsidia a prática, uma prática que questiona e mobiliza transformações na teoria. Por sua parte, Araújo (2020) destaca a função da Didática como uma mediação entre a Pedagogia e as metodologias de ensino, focando na relação entre educação, política, cultura e civilização.

Na relação conteúdo escolar, ensino e aprendizagem, a Didática assegura o fazer pedagógico, visando ao desenvolvimento integral dos alunos. Desse modo, não basta que o aluno ganhe conhecimentos prontos, é necessário que, no processo de ensino, seja potenciado o próprio pensamento, para tanto, conduz a organização do ensino, dando um lugar e um momento a dinâmicas, técnicas e recursos (Libâneo, 1990).

Para o autor, esse fazer também exige a adoção de um horizonte sociopolítico, uma capacidade técnica, clareza quanto ao marco normativo e às propostas curriculares oficiais, além da habilidade de estabelecer, a qualquer momento, o nível de assimilação de um conhecimento por parte dos indivíduos e, com todos esses elementos, manter uma relação reflexiva para reorganizar o processo. Enfim, o debate está em andamento e é permanentemente revisado e reconstruído, porém, desde já, é possível apontar espaços ainda não preenchidos (possíveis lacunas) nesse percurso.

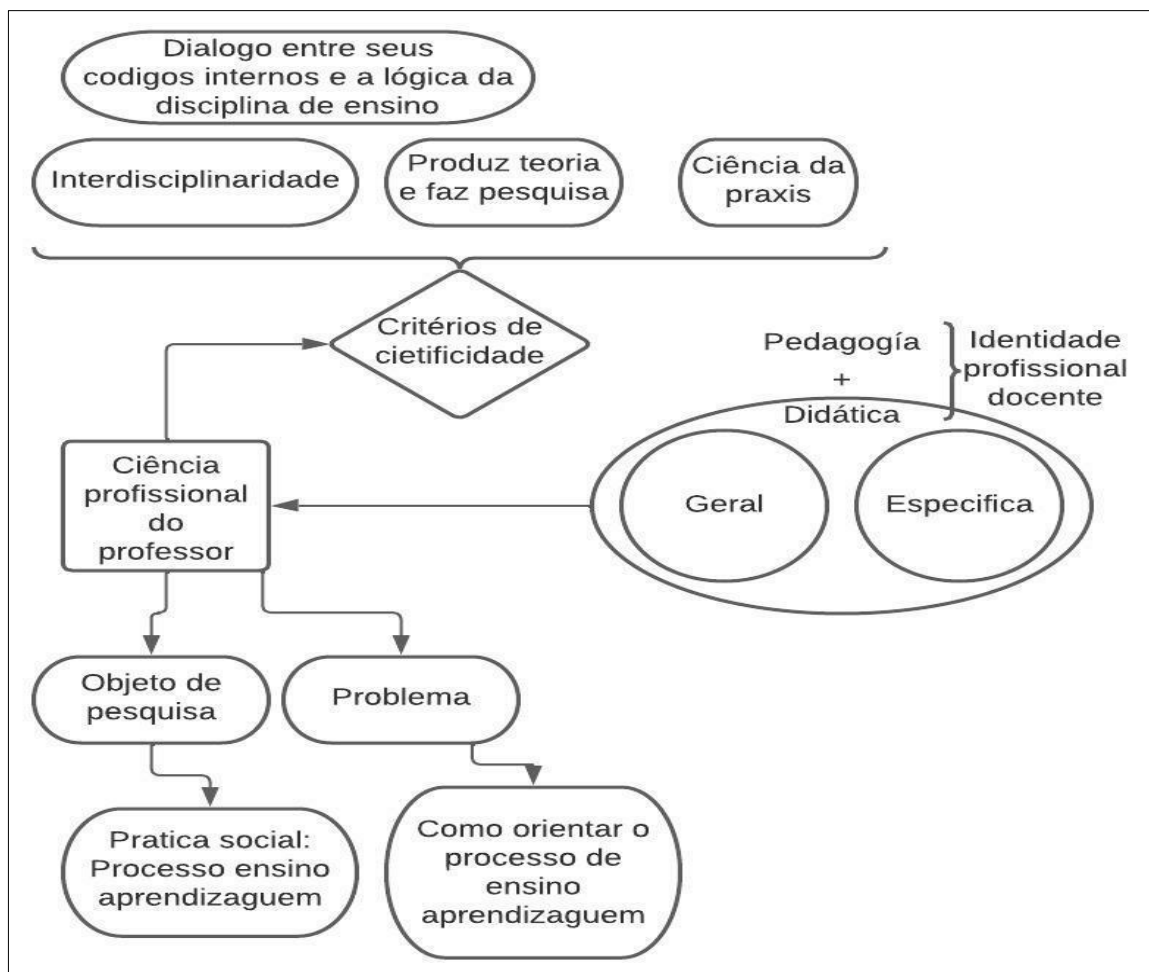
O primeiro espaço a ser preenchido refere-se à disputa com as teorias do currículo, uma vez que elas se afastam da dimensão prática do ensino, por não chegarem à sala de aula. A reflexão Didática, pelos conteúdos do estudo, é de outra natureza: seu objetivo é propiciar a aprendizagem. O problema é que, nos espaços formativos sobre Didática, essa disputa é omitida, enquanto as novas propostas teóricas devem ser ponderados em virtude de sua funcionalidade ao ensino (Zabalza, 2011).

O segundo espaço é o privilégio do cenário escolar como objeto da pesquisa em Didática, geral e específica, cujo foco é a criança e o jovem, o ensino escolar. No entanto, todos os ambientes no quais existem processos educativos são suscetíveis de serem pensados didaticamente, a Didática tem de ampliar seu universo (Zabalza, 2011).

Por último, destaca-se a necessidade de investir na questão da baixa produção de pesquisas sobre esse universo ampliado da Didática. Em consequência, observa-se a ausência de apropriação desse desafio em cenários educativos, como é o caso, por exemplo, de professores universitários de diferentes áreas do conhecimento, incluindo o preocupante caso dos professores formadores de professores (Libâneo, 2019).

A seguir, apresenta-se um sistema conceitual, síntese do entendimento da Didática enquanto ciência na Figura 2.

Figura 2. Sistema conceitual: elementos constitutivos da Didática



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

2.4 O universo ampliado da Didática: Didática no ensino superior

A universidade é uma instituição antiquíssima, fundada na Europa por homens de fé, formados na escolástica, os quais educaram os primeiros acadêmicos nos cursos de Medicina, Direito, Filosofia e Teologia. O ensino se dava em torno da leitura detalhada e precisa de textos canônicos, abertamente discutidos não no nível de serem refutados, mas, sim, explicados em detalhe (Zabalza, 2011).

Tal instituição acadêmica se expandiu pelo mundo, ao se transformar-se em sinônimo da formação da mais alta qualidade que pode ser encontrada (Escobar, 2017), além de ser associada, com frequência, a um sinônimo de *status* e poder. De fato, as universidades formam os profissionais que dinamizam as sociedades contemporâneas. São instituições vitais, e não por acaso estão sempre presentes nos discursos da alta política quando se fala em desenvolvimento, em maior medida, nos países não desenvolvidos ou em desenvolvimento, como é o caso da América Latina (Caregnato, 2020).

Nos países latino-americanos, as Universidades são instituições de altíssima relevância social. Atualmente, constituem-se como espaços de acolhimento dos movimentos sociais e populares, além de integrarem as demandas historicamente expressas por esses setores. A educação superior pública, gratuita e de qualidade tem sido uma bandeira de luta na história recente da América Latina, uma história marcada por disputas entre a hegemonia política e financeira e os setores populares.

O transição da década de 1980 para 1990 foi de especial relevância para as universidades na América Latina, uma vez que novos desafios emergiram com as mudanças nas dinâmicas globais. No entanto, nos anos 1980 houve um movimento generalizado de resposta à pedagogia tecnicista, com fundamentos críticos e emancipadores. Os anos 1990 trouxeram uma nova onda de determinações externas à universidade, que visavam determinar sua função e sua estrutura a partir de sugestões produtivistas baseadas em critérios administrativos empresariais (Silva, 2009; Montenegro, 2010).

Na década de 1990, o discurso neoliberal e o fenômeno da globalização atingiram as estruturas políticas e econômicas de América Latina. Como resultado, houve uma mudança no caráter da educação, de direito para serviço, num contexto de precarização da educação pública, no qual o Estado passa a avaliar e punir com corte de recursos quem não se alinhe com suas metas e indicadores, violando, assim, a autonomia universitária (Silva, 2009; Gerez, 2019).

O modelo de universidade também mudou, tanto que Silva (2009) a denomina como universidade operacional, gerenciada a partir de sistemas de avaliação empresarial como os índices de produtividade. Gerez (2019) menciona que esse processo aconteceu potenciado pela

adaptação acrítica das recomendações da Organização Mundial do Comércio, da UNESCO e do Banco Mundial, entre outros, por parte de governos complacentes.

O modelo resultante, importado novamente da Europa, estava estruturado para vincular e uniformizar os sistemas universitários do mundo, promover um modelo de ensino por competências, usar um sistema de créditos que permitisse equiparar e validar titulações entre instituições e até países, além de ter equipado a flexibilização curricular, procurando sempre eficiência do uso do tempo (Torello, 2011; Zabalza, 2011). O que pode parecer uma modernização necessária, implicou, também, mudanças de paradigma no ensino superior. Da dimensão do direito e da formação integral, passou a ser entendida como a formação de mão de obra, da competitividade e da produtividade (Silva, 2009; Gerez, 2019).

Chamlian (2003) denomina esse momento como de crise universitária, ligando tal processo aos processos que sacudiam as estruturas do velho mundo e começaram a ganhar o reconhecimento no mundo acadêmico como a crise da modernidade. Referindo-se a esse cenário de crise nas universidades, Santos (1995) estabelece três dimensões em que a crise se corporifica. A primeira é a crise de hegemonia, o lugar de instituição necessária na formação de profissionais, de científicos, de cidadãos, já não pertencia só à universidade no seu sentido público, agora disputava essa missão com outras instituições.

Em virtude disso, abriu-se o segundo cenário crítico, a perda de legitimidade, dado que o caráter universal se perde, na medida em que a universidade começa a favorecer grupos restritos da sociedade, em decorrência de sua nova natureza como ofertadora de um serviço. Quanto à terceira dimensão, em síntese, a universidade atravessa uma crise institucional, que compromete seus valores, objetivos e autonomia.

Rodríguez (2001) e Veiga (2020) explicam que, diante desse contexto, a universidade e a educação superior se expandiram, acompanhando a dinâmica demográfica. A massificação multiplicou exponencialmente a carga do professor universitário, que se debatia entre políticas de avaliação e produtividade mais desgastantes e um corpo estudantil cada vez mais heterogêneo.

2.5 O professor universitário

O desdobramento das políticas neoliberais na América Latina, essencialmente, a partir do final do século XX, deixou claro sua consolidação como um projeto hegemônico de classe, detonando a soberania que, até então, os estados latino-americanos tentavam construir (Socarras, 2015).

Nas universidades, tal projeto viabilizou o impulso de uma série de mudanças em vertical, isto é, impostas desde os governos em turno, que terminaram por atingir ao professorado. Embora tenha havido uma rejeição por parte de grupos de professores que entendia as mudanças como prejudiciais, ao contrariar o sentido da educação superior, mesmo assim, a desprofissionalização tomou por assalto a vida dos professores universitários, não de forma direta, no debate, no encontro entre discursos, mas pelo viés das formas administrativas (Correa; Almeida, 2020).

A produtividade, a pesquisa e a formação na área específica são os únicos critérios para o ingresso e a permanência na docência universitária. Silva (2009), Pérez e Lis (2012), Zabalza, Cid e Trillo (2014), Azebedo, Fragelli e Carrasco (2014) e Escobar (2017) argumentam que essa disposição fez com que professores e instituições não valorizassem o ensino como atividade central do professor, em consequência, a formação pedagógica e a Didática não são entendidas como necessária. Tal assertiva instiga a inquirir: de onde vem a melhora no ensino, se o ensino mesmo é desconsiderado?

Nessa lógica, a Didática não pode ajudar a transformar os cenários universitários, visto que as próprias universidades pensam no aprimoramento permanente, mas não entendem isso como um problema didático (Almeida; Pimenta, 2014). Nas universidades, busca-se a melhoria da educação superior pelo viés ontológico, isto é, o que deve ser um professor, ou pelo viés funcional, desmembrando sua prática em componentes, bem como seu pensamento e ação. Às vezes, os debates partem de um viés histórico, em outras ocasiões, do enfoque legal ou político, ou da participação sindical, mas não de sua práxis ou de seu fazer, esferas em que a Didática é fundamental (Zabalza; Cid; Trillo, 2014).

Almeida e Pimenta (2014), Rios, Ghelli e Silveira (2016), Escobar (2017) e Veiga (2020) pesquisam sobre a formação desses professores universitários para identificar os referentes que constroem sua prática educativa. Os resultados apontam que significativa maioria constrói sua prática de ensino através de métodos quase artesanais: pela imitação de seus colegas, pela adaptação de suas experiências como aluno e pelo cuidado de atender aos conteúdos com a intenção de explicar da melhor forma. Um grupo menor participa de cursos, uma parcela ainda mais reduzida frequenta espaços de formação continuada e um número ainda mais restrito traz experiências anteriores como docente em outros níveis do ensino.

Saber e saber ensinar não significam a mesma coisa. Para saber ensinar, é necessário dominar um conhecimento com amplitude e profundidade. A esse primeiro nível, adiciona-se outro saber: o ensino, o que aumenta sua complexidade. O professor universitário precisa se debruçar sobre como aprende o aluno, como potencializar a aprendizagem e como agir para

oportunizar a construção de conhecimento, isto é, o problema didático (Ariza, 2000; Azebedo; Fragelli; Carrasco, 2014; Correa; Almeida, 2020).

O problema didático se comporta novamente de maneira dialética, uma vez que a relação formação-ação é uma camada superior da relação entre teoria e prática. Nesse contexto, como deve ser a formação do professor universitário para resolver uma situação educativa complexa com o intuito de melhorar o ensino e potenciar a aprendizagem, resultando na formação de profissionais? Tal indagação teria de ser central e de primeira ordem tanto no campo da pesquisa em Didática, como na formulação de projetos de cursos. Todavia, um problema ainda mais urgente lhe antecede: como fazer com que os professores universitários se identifiquem como professores e criem uma identidade profissional em torno do ensino e da formação de sujeitos? (Montenegro, 2010; Oliveira, 2016).

Gerez (2019) afirma que o esgotamento do paradigma tradicional da ciência e da formação obriga a renovação das bases políticas e epistemológicas que fundamentam as práticas docentes no contexto universitário. Chamlian (2003) assegura que o primeiro passo para essa renovação trata-se da sensibilização relacionada à valorização do ensino, visto que o contexto institucional, nesse caso, é extremamente hermético e apresenta uma dificuldade hercúlea em construir consensos.

Em definitivo, a transformação do ensino universitário perpassa pelo protagonismo dos professores. Esse protagonismo pode tão somente construir-se no marco de uma identidade profissional forte apoiado numa Didática própria (Pérez; Lis, 2012).

Desde a década de 1990 até a atualidade, a crise universitária tem sido percebida, denunciada e questionada em distintos âmbitos. Desse modo, repensar o ensino que acontece na educação superior é uma tarefa recente, em comparação com o ensino escolar. Reiteradamente, a universidade foi um espaço fechado para críticas ou debates sobre a relação ensino-aprendizagem que forma profissionais nas diferentes áreas, em que existe o mito de quem sabe, automaticamente, sabe ensinar. O melhor engenheiro do mundo, decerto, formará os melhores engenheiros do mundo. Essa era, grosso modo, a ideia de quem olhava com confiança no ensino universitário (Gascon, 2010; Almeida, 2015).

Zabalza (2011) define a Didática universitária como um campo de conhecimentos recente, datado na década de 1980, num contexto internacional de preocupação pela educação superior. Em alguns lugares da Ibero-América, denomina-se como docência universitária; no mundo francófono, fala-se em pedagogia universitária, na Itália, nomeia-se Didática, em

contrapartida, no mundo anglo-saxão, não se fala em Didática nem nada similar como corpo independente de conhecimentos, visto que seus componentes estão separados em competências.

A partir dos avanços e das lutas da Didática de se constituir, estabelecer seu campo, suas limitações e bases epistemológicas e metodológicas, entende-se por Didática universitária uma ciência prática e aplicada, voltada à práxis docente, que intervém e transforma projetos educativos no nível superior, construindo, pois, sua teoria (Almeida; Pimenta, 2014).

Para constituir esse campo de pesquisa, cabe alertar sobre a análise de Veiga (2020) e a falta de identidade da disciplina de Didática da educação superior, ao se diluir entre denominações como metodologia de ensino superior, organização do trabalho pedagógico, docência universitária, pedagogia universitária, um sintoma mais do “deslugar” da Didática.

Moreno (2011) esclarece a especificidade e a necessidade da existência desse campo, diferenciado do corpo geral da Didática, a partir do reconhecimento da particularidade de questionamentos que essa precisa atender. Entre as particularidades, destacam-se as necessidades formativas dos discentes, as dinâmicas da instituição, as tensões políticas e econômicas que disputam o sentido dessa etapa formativa, bem como os objetivos que dão sentido aos conteúdos e o grau de interiorização que deve ser atingido no que se entende por uma boa formação profissional.

Zabalza (2011) e Torello (2011) identificam dois caminhos pelos quais a Didática universitária vem tráfegando os espaços acadêmicos e de debate. O primeiro refere-se ao reconhecimento dos professores universitários como didatas em todas as áreas. O segundo é o entendimento de câmbio de paradigma ao interior das práticas de ensino superior, deslocando o centro, até então focado no ensino, por uma prática focada na aprendizagem, que visualize os alunos como preocupação primeira dos professores.

Essa tendência é reconhecida em inglês como *switch from teaching to learning* e está presente em diversas propostas que orbitam o âmbito internacional, estando presentes nas recomendações de organismos internacionais. A essa altura, cabe perguntar: se a Didática é um projeto científico ainda em construção, em que medida a Didática universitária pode ser uma ferramenta para repensar a formação nas universidades?

Na leitura das análises de Chamlian (2003), Silva (2009), Montenegro (2010), Zabalza (2011), Tovar (2012), Almeida e Pimenta (2014), Gerez (2019), Correa e Almeida (2020), Pontes (2020), Veiga (2020), identificaram variados nós principais, debates e avanços que a Didática universitária vem gerando em torno de sua problemática:

- a. Debate entre Didática geral e Didática específica;

- b. Bases metodológicas da pesquisa;
- c. Elementos para um novo ensino superior; e
- d. A transformação da realidade no ensino nas universidades.

a. O debate entre Didática geral e Didática específica

As Didáticas específicas nascem do trabalho de expertos que, mediante pesquisa, conseguem criar configurações Didáticas, fundamentadas num viés pedagógico e num entendimento do ensino e da aprendizagem que dialogam com os princípios de um conhecimento definido como necessário para a formação dos sujeitos (Araujo, 2020; Veiga, 2020). O ensino de Geografia, conforme explica Cavalcanti (2019), leva em consideração as lógicas da Geografia, suas linguagens, seus conceitos e teorias, com a pretensão de que o aluno faça uso para entender seu mundo sob um olhar geográfico, problematizando o espaço em que ele vive. Isso como resultado de um percurso histórico que já som várias décadas.

Pensar em alcançar esse nível de desenvolvimento teórico, num contexto de profissionais afastados das teorias pedagógicas e Didáticas, parece uma tarefa impossível. De fato, essa é a raiz do problema. Então, é necessária uma Didática específica para o curso de Medicina, outra para a Engenharia, para o Direito e assim para todas as outras? Ou é melhor a formação de uma Didática geral bem fundamentada favorável a permitir adaptações, segundo a necessidade do espaço em questão? (Tovar, 2012).

Fechar em definitivo a possibilidade de uma Didática específica representa uma negação às potencialidades que a pesquisa tem de construir teoria (Ariza, 2000). No entanto, as limitações fáticas são muitas, e o cenário, especialmente, frágil e desafiador. Começar uma revolução no ensino universitário é uma tarefa que se inicia pela luta pelo fundamental, isto é, a consigna radical pelo lugar da Didática nas universidades (Veiga, 2014).

b. Bases metodológicas da pesquisa

Devido à tensão entre Didática geral e específica e ao entendimento de que a Didática universitária é um projeto científico, deve-se revisar a pesquisa como o elemento que produz os avanços dessa missão.

Conforme se defende em parágrafos anteriores, os professores universitários, mesmo sem refletir desde uma postura Didática ou pedagógica, deparam-se, continuamente, com um problema didático na sua sala de aula. Se a Didática universitária quer se consolidar como o referente da transformação do ensino superior, o sentido da pesquisa deve marcar sua gênese nas práticas concretas dos docentes em aula, conforme Tovar (2012), Zabalza (2011) e Pontes

(2020). Pesquisar nos contextos concretos de ensino superior quais são as configurações Didáticas pelas quais os professores universitários conseguem formar um profissional, nesse caso, um professor de Geografia, é o que se pretende nesta tese.

Assim, a pesquisa marca, também, o distanciamento dos enfoques tecnicistas e instrumentais, que são de caráter normativo e prescritivo. Em consequência, a pesquisa que reconhece a prática e age de forma reflexiva quebra com os paradigmas tradicionais e coloca-se à disposição de mudanças profundas. A pesquisa de enfoque qualitativo, de lógica crítica emancipatória ou hermenêutica interpretativa, cobra maior relevância nesse sentido.

c. Elementos para um novo ensino superior

Elementos para um novo ensino superior vêm sendo apontados por vários trabalhos pioneiros como o da Silva (2009), assim como as pesquisas e as análises de diversos pesquisadores da área, de modo que se enunciaram alguns pontos relevantes:

1. A Didática não só envolve o momento da socialização entre o professor e o aluno, todo o ambiente universitário deve servir como potenciadores do ensino, estágios, práticas, trabalhos de campo etc. (Silva, 2009; Zabalza, 2011; Araujo, 2020);
2. Dar lugar a estratégias já consolidadas como: aprendizagem baseada em problemas; ensino por projetos; aprendizagem cooperativa e colaborativa; aprendizagem por descobrimento; estudo de caso; ensino contextualizado; uso das tecnologias da informação e da comunicação; e a avaliação formativa, contínua, reflexiva, em modalidades hetero, auto e coavaliativa (Zabalza, 2011; Paiva; Araujo, 2015);
3. Promover a metacognição, isto é, refletir sobre a própria aprendizagem (Silva, 2009);
4. Formar a partir e para a atividade. Vincular os alunos aos objetivos do ensino e aos conteúdos, trazer suas experiências, expectativas e problemas, de modo que possam ser desenvolvidas suas dimensões afetiva, social, psicomotora e cognitiva (Silva, 2009);
5. Recuperar a ludicidade como elemento potenciador da aprendizagem (Silva, 2009);

6. Transformar o tempo didático. A pressa das horas e a segmentação das disciplinas limitam as potencialidades dos projetos de ensino mais ambiciosos (Silva, 2009);
7. Serem sensíveis às necessidades da realidade social, trazendo conhecimento contextualizado (Gerez, 2019; Veiga, 2020).
8. Fundamentar a docência na relação ensino-pesquisa: Ensinar a pesquisar, ensinar com pesquisa, e pesquisa como prática docente (Chamlian, 2003; Pimenta, 2005; Tovar, 2012; Pontes, 2020).

d. A transformação da realidade universitária

Autores que já abordavam a dificuldade de estabelecer consensos no interior das universidades advertem ser impossível entrar pelo caminho da imposição em um nível teórico avançado. Esse deve ser construído em coletivo com um sentido prático (Pontes, 2020), não por falta de qualidades dos formadores, mas, sim, por falta de tempo que seu serviço demanda.

Por se tratar de uma necessidade à (re)profissionalização desses professores, a Didática é também sua base profissional, pois eles precisam encontrar tempo para reconhecer seus alunos, saber como motivá-los, adequar os conteúdos às demandas de seu contexto, distinguir estratégias e recursos mais eficientes para o ensino e a aprendizagem, tal como avaliar o processo dos alunos e a própria prática. Nesse campo, apenas o domínio de alta qualidade dos conteúdos não é suficiente (Almeida, 2015).

A mudança exige respaldo institucional, principalmente, ao promover a formação continuada, o trabalho coletivo, o apoio a docentes, os centros de pesquisa e outras estratégias que vinculem trabalho didático, formação e pesquisa. Tudo isso se refere ao entendimento de que a melhoria na qualidade da educação superior está, diretamente, relacionada ao desenvolvimento profissional dos docentes (Campos; Almeida, 2019).

2.7 Os professores formadores e a Didática na formação de professores

O universo ampliado da Didática se abre a outros cenários. Neste projeto que visa contribuir com a reflexão concernente à formação de professores de Geografia, cabe se perguntar: onde estão e como agem, dentro desse universo ampliado, os professores universitários? E dentro desse grupo, os professores formadores? Denominação pela qual se entende o professor dedicado à formação de professores.

Na pesquisa empreendida por Ferenc e Saraiva (2010) sobre a formação pedagógica dos professores universitários, revela-se um entendimento diacrônico do processo de tornar professor universitário, que não se consolida num ponto de maneira sincrônica, isto é, sem um ponto específico desde o qual o professor universitário constrói essa identidade.

Como o processo é diluído entre formação própria, prática educativa, heterogeneidade dos percursos individuais e múltiplas demandas em simultâneo, o caminho do professor universitário parece solitário. Mesmo que o trabalho em conjunto com outros professores exista e seja determinante, esse trabalho raramente se trata deles mesmos e sua própria formação. Dessa forma, pouco se pode generalizar se os casos estão num espectro em que uma ponta aprende na prática e na imitação, passando pelos que nunca tiveram formação pedagógica e chegando aos que, com formação pedagógica e Didática, não entendem o cenário do ensino superior com um espaço de ação e reflexão didático (Ferenc; Saraiva, 2010; Almeida, 2019).

Segundo Almeida (2019), na ausência de um discurso pedagógico formado pelos professores universitários, ainda existem, nas universidades, o ensino baseado na memorização, a ênfase no conteúdo exercido desde uma pedagogia e uma Didática da transmissão, deixando muito trabalho por fazer em matéria de política desde as universidades e o Estado, que possam dar conta das necessidades formativas dos professores do ensino superior, entre os quais, os professores formadores.

De todo o universo que se constitui no interior do campo de pesquisa de formação de professores, talvez o elemento mais impenetrável seja este: o professor formador, aquele cujo trabalho é participar da formação de outros professores (Oliveira, 2016). Entendê-lo tem sido uma tarefa ainda não realizada amplamente. Comparando a pesquisa com esse objeto com a que trata de qualquer elemento da formação de professores ou da educação em geral, percebe-se que se refere a um dos elementos mais esquecidos. Porém, quando é referenciado no inventário de elementos que compõem a nuvem de ideias para refletir sobre educação, é claro para todos que os professores formadores são componentes inestimáveis, ainda que existem poucas iniciativas investigativas sobre a temática (Oliveira, 2016).

Gatti *et al.* (2019) empreendem um levantamento acerca das tendências que distinguem as pesquisas cujo objetivo é compreender algum aspecto da profissionalização do docente formador em cursos de licenciatura. Entre vários bancos de dados, repositórios de teses e dissertações, encontraram 25 dissertações, 33 teses e 26 artigos. Dentre eles, o curso mais referido nas pesquisas era Pedagogia, seguido de Matemática, outros cursos como o de Geografia, interesse desta pesquisa, só produziu uma correspondência.

Diz-se que são elementos vitais na formação inicial, mas, no campo de formação de docentes de Geografia, as autoras conseguiram apenas encontrar um trabalho acadêmico que abordasse a temática. Esse obscurantismo pode explicar o domínio de práticas conservadoras nas aulas de licenciatura, de forma que se pode supor que não se quer entrar nesse campo, pelo menos, na dimensão da pesquisa. Quem são esses professores? Como acontece o processo de profissionalização? Quais são os desafios que enfrentam? Gatti *et al.* (2019) mergulham nesse corpo reduzido de textos e chega a pontos comuns, trilhos pelos quais a pesquisa deve continuar.

Entre as características emergentes dos textos, evidencia-se o enfoque das pesquisas, completamente qualitativo, voltado para dentro do processo, cujas perguntas versam sobre autopercepção, opiniões, representações quanto aos conhecimentos profissionais, pesquisas que procuram entender o que o sujeito acha que acontece, mas poucas que entrem em contato com os espaços vivos de ensino superior (Gatti *et al.*, 2019).

Outro elemento relevante acerca de estudos relacionados à formação de professores universitários são as características superficiais, até agora apontadas, sobre o *modus operandi* de profissionalização do professor formador. Os autores encontraram uma marcada tendência autoformativa: como não existe um curso que ensine a ser professor universitário, não há a possibilidade de um acompanhamento institucional, o que dificulta a pesquisa.

Ainda nesse raciocínio e a partir das entrevistas realizadas pela autora, constata-se que o processo de se constituir e autodominar como professor formador, majoritariamente, acontece após terminar os estudos de doutorado. Pelo que indicam as pesquisas, os estudos de pós-graduação aparecem como os grandes orientadores desses professores, sendo esse um processo irregular. Nem todos detêm educação em Pedagogia ou Didática; alguns nunca estiveram em contato com essas disciplinas, parecendo ter uma pós-graduação que os habilita a procurar esse espaço como formadores de professores (Gatti *et al.*, 2019).

Em referência aos desafios, foram apontados três que, em linhas gerais, expressam os obstáculos da prática da docência no ensino superior; são eles: a relação teórica prática, assimilar e responder às necessidades dos alunos e, ao mesmo tempo, lidar com as demandas institucionais. Como efeito desses impasses, existe pouco ou nenhum trabalho coletivo que consiga transformar as aulas, tão somente esforços individuais não sistematizados ou pouco divulgados.

Como mencionado, a relação teoria e prática é um domínio do interesse da Didática. Desse modo, a pergunta de como fazer o contato entre o que é ensinado, o que é aprendido e como esse resultado chega a situações reais para fazer diferença é a grande tarefa, efetuando-se como um desafio maior que demarca sua presença em todos os cenários educativos.

O interesse pelas necessidades dos alunos está inserido em múltiplos contextos: o subjetivo dos próprios estudantes, o mercado de trabalho e as condições laborais, os desafios atuais, locais e globais, além dos próprios interesses do professor formador. Para que todos esses elementos componham um corpo coerente, é preciso uma tarefa de reflexão permanente, que demanda mais recursos, tempo e dedicação. Esse último aspecto relaciona-se ao ambiente institucional, às múltiplas exigências impostas ao professor universitário, somadas à escassez de recursos e à limitada disposição das universidades, e dos governos, em enfrentar esse problema (Gatti *et al.*, 2019).

Esses elementos configuram as leituras realizadas até o momento sobre esse campo de pesquisa, configurando-se, sem dúvida, como elementos importantes que emergem nas obras analisadas. Essa constatação inicial aponta para a importância de seguir explorando um campo de pesquisa pouco abordado, mas fundamental na missão de transformar a formação de professores e, com isso, contribuir para a melhoria do ensino. Tal assertiva permite inquirir: como transformar o ensino dentro da formação de professores? Sendo essa uma pergunta de base Didática, como a pesquisa em Didática pode adentrar tal cenário?

Marin (2019) questiona-se quanto ao lugar que a Didática detém como componente dentro da formação dos professores a partir de uma análise em 64 programas. Dentro das chaves analíticas, havia um recorte temporal sobre os últimos 10 anos, a denominação, a carga horária, os conteúdos, os procedimentos para as aulas e as variações dos nomes. Esta pesquisa aponta elementos que servem para assimilar o contexto do problema didático no interior da formação de professores, especialmente, nos tópicos de “denominações”, “temáticas” e “procedimentos de ensino”, nos quais a pesquisadora aponta o seguinte:

1. Em torno da denominação, existe um evidente abandono do nome de Didática sendo complementado com áreas ou enfoques específicos;
2. As temáticas dentro da disciplina parecem não sofrer alterações relevantes. Entre elas, encontram-se: a conceituação da área, os saberes da docência, o planejamento de ensino, a metodologia e os procedimentos, a avaliação, a relação professor-aluno e os recursos;
3. Os procedimentos de ensino parecem ser ainda mais genéricos, o desafio de ensinar a ensinar se dá nas licenciaturas a partir de leitura de textos, aulas expositivas, discussão crítica, mapear experiências didáticas dos alunos e análise de casos específicos.

Ao se referirem à atualidade da Didática no interior das universidades nos cursos de licenciatura, Pimenta (2015), Libâneo (2019), Veiga (2020) sinalizam o predomínio de seu entendimento em um viés instrumental, marcada pelo esvaziamento da construção epistemológica. Sem entendê-la como a ciência do professor, o elemento nuclear da Didática é apenas sugerido nas ementas dos cursos de licenciatura.

Diante de um contexto desafiador, Libâneo (2019) sinaliza as dinâmicas contraditórias no campo teórico e investigativo da Didática que obstaculizam sua consolidação prática na formação e na ação dos professores. Entre as quais, destacam-se:

- a. A dispersão em torno das finalidades e objetivos da educação escolar, acarretando efeitos similares em termos de conteúdos e metodologias de ensino;
- b. Um baixo impacto da produção intelectual da área nos cursos de formação profissional, gerando fraqueza na formação profissional;
- c. A dissociação, ainda muito forte entre conhecimento pedagógico didático e conhecimento disciplinar, assim como entre Didática geral e Didáticas específicas;
- d. A separação entre conteúdo e método da ciência e metodologia de ensino, reduzindo essa última a procedimentos e impedindo que os conteúdos e a lógica científica gerem desenvolvimento cognitivo;
- e. Em síntese, diante dessas condições, parece que a pesquisa em Pedagogia e Didática é um acúmulo de elementos sem especificidade, portanto, sem capacidade de investigar e transformar.

A leitura panorâmica do autor se aprofunda mais ainda quando analisa a produção feita nos mais de 90 cursos de pós-graduação no Brasil. Conforme sua perspectiva, menos da metade dos trabalhos, que se autoidentificam como inseridos no campo investigativo da Didática, trabalha temas nucleares; uma parte maior faz menção à Didática, mas se confunde e perde-se entre formação de professores, história do ensino, saberes e práticas docentes, currículo e políticas públicas, entre outras.

Segundo Araújo, Rodrigues e Aragão (2017), uma análise dos componentes curriculares dos cursos de formação de professores determinou que a Didática ocupa, em média, 6%, o que não corresponde à sua relevância. Por sua vez, Cunha (2015) argumenta que não existem tendências específicas de onde se está inovando na formação de professores desde as aulas de Didática. Contudo, a pesquisadora determinou três posturas práticas:

- i. A primeira se propõe a entrar em contato com cenários educativos vivos;
- ii. A segunda consiste em construir a disciplina de Didática com os alunos, discutindo os textos, as temáticas e as atividades;
- iii. A última é uma meta aula, cujo cenário de ensino é analisado pelos estudantes. Não são propostas muito estruturadas, apenas o começo no sentido de pensar a formação de professores a partir da Didática.

O desdobramento das dificuldades que a Didática perpassa pelo processo de sua consolidação também está presente nas políticas educacionais, tanto na BNCC como na BNC formação. Ambas produto histórico da intervenção de potências transnacionais no interior do currículo dos países chamados emergentes (Madeiros, 2020). Convém sublinhar que a BNC formação ainda não foi implantada, em vista disso, não se aprofunda em sua análise.

Não que a política educativa fosse a ideal, mas o que, de fato, perdeu-se foi a capacidade de redefinir o sentido da escola a partir dos próprios interesses. Em troca, a política educativa contaminou o currículo, o ensino e a formação de professores com um paradigma empresarial de qualidade, o qual adequa o processo educativo aos processos de mundialização, obtendo, como resultado, uma formação de professores executores, um ensino tecnicista e servil ao mercado do trabalho, dispensando, assim, a Pedagogia e a Didática, tal como tinha se observado na análise sobre os cursos de graduação e a produção na pós-graduação (Silva, 2018).

Pode-se observar a existência de uma tensão entre movimentos contrários, uma Didática que procura consolidar-se no universo da pesquisa e uma realidade escolar e universitária em matéria de formação de professores, na qual é clara a exclusão da Didática.

Conforme Paim e Carmo (2019), combater a exclusão da Didática dos cenários reais de debate e construção da realidade educativa passa, em primeiro lugar, por romper com paradigmas instrumentais defendendo a natureza multirreferencial do universo teórico e metodológico da Didática. Deve-se reafirmar, também, o ensino e a aprendizagem como objeto de pesquisa e, assim, priorizar a Didática como campo dentro da formação docente, garantindo a apropriação teórica dos elementos que compõem a Didática, sendo esses conhecimentos contextualizados na cotidianidade dos espaços educativos concretos.

O sentido da Didática para a formação de professores está nas práticas realizadas para favorecer o aprendizado da docência: o sentido profissional do professor formador. Ensinar a ensinar é um grande desafio, cujo primeiro obstáculo logístico é o mal-entendido de que todo

esse problema só corresponde à disciplina de Didática e de estágio supervisionado nos cursos de formação de professores.

Na verdade, o curso inteiro deve inserir a consciência de que esse desafio é de todos, desde os professores, que formam nas chamadas disciplinas pedagógicas, até os que trabalham com os componentes mais específicos de uma ciência. Todos têm o dever de formar professores, portanto, as transformações reais advêm do trabalho coletivo (Cunha, 2015).

2.8 Pesquisa em Didática na educação superior

Em termos do campo de pesquisa, isto é, Didática do ensino superior na formação de professores, parte-se dos seguintes pressupostos: a pesquisa em Didática do ensino superior se constrói no estudo sistemático das práticas, revisadas de onde obter luz sobre os processos de melhoramento numa ordem cíclica reflexiva e dialética entre teoria e prática. Zabalza (2007) fornece, em seu texto, um marco de referência sobre a estrutura metodológica do problema didático, indicando as questões que cabem ao pesquisador em Didática compreender como ponto de partida para sua investigação.

A estrutura externa refere-se ao espaço extra universitário que define as condições de sua realização. É composta pelo espaço institucional e suas exigências particulares, pelos referenciais externos, pela estrutura dos cursos e seus currículos, pela política da educação superior da entidade territorial e pelas entidades externas de avaliação.

A estrutura interna, por sua vez, trata-se do contexto imediato da relação entre professores, alunos e conteúdo. Esses três elementos básicos e suas interações marcam a diferenciação da Didática das outras disciplinas pedagógicas e das ciências aplicadas à educação, que pesquisam a educação e o ensino, mas não têm a intenção de participar e transformar esse processo a partir da ação docente, campo da ação da Didática. Os elementos internos da Didática são três estruturais e seis dinâmicos. Dos estruturais:

- (1) o professor, o profissional, sua necessidade de formação permanente, sua formação inicial, além de suas particularidades como sujeito;
- (2) o aluno, centro do processo de ensino, cujas características têm de ser consideradas em todo momento do processo; e
- (3) o conteúdo que aporta suas pautas epistemológicas e metodológicas para regular um conhecimento formativo, profissionalizante, a versão universitária da ciência escolar (Zabalza, 2007).

Dos dinâmicos:

- (1) Relação professor-aluno: no paradigma da Didática tradicional, essa relação quase que desaparece. O objeto que é a relação ensino-aprendizagem fica dissolvida, o ensino para o professor e a aprendizagem para o aluno, negando, assim, o próprio sentido da Didática, pois essa é a relação central.
- (2) Relação professor-conteúdo: o conhecimento aprofundado da disciplina científica que o docente pretende ensinar, somado à experiência investigativa na área.
- (3) Relação professor-professor: um dos pontos mais fracos no sistema universitário; os pedidos de qualidade fazem com que o professor vire uma ilha, isolada dos outros colegas, mas qualquer transformação no âmbito universitário precisa do trabalho em conjunto de todos os docentes.
- (4) Relação aluno-aluno: desde a década de 1990, essa relação está pautada pela extrema concorrência e individualismo, mesmo que todas as pesquisas apontem para os benefícios dos esforços colaborativos na educação superior.
- (5) Relação aluno-conteúdo: ela serve como elemento de medição do sucesso de processo educativo, pode ser mecânica e transmissiva ou ser crítica e ativa, significativa, conceitual ou prática, reprodutiva ou criativa, daí sua importância.
- (6) Relação conteúdo-conteúdo: o problema da integração dos conteúdos acadêmicos; a atomização das disciplinas cria um obstáculo para a integração das aprendizagens pelo aluno, sendo necessários espaços de interligação no nível teórico e prático das disciplinas cursadas e estudadas no ensino superior.

As forças internas desses componentes e suas relações externas tornam bastante difícil alcançar uma mudança radical trabalhando tão somente em um aspecto, isto é, as pesquisas de aplicação que tomam um elemento para ser testado em um contexto formativo, ao não atingirem o nível teórico da Didática nem levar em consideração sua natureza social, realmente não geram mudanças estruturais.

Portanto, defende-se a necessidade de pesquisas relacionadas às formas concretas que compõem esse emaranhado de elementos, as configurações didáticas, como instrumento conceitual para analisar os referenciais que orientam os professores na seleção de conteúdos, nas estratégias de comunicação, no uso de recursos, na construção metodológica e na relação

professor-estudantes. Só assim é factível criar teoria a partir da prática, adotando um modelo metodológico condizente com as características sociais do ensino como objeto de pesquisa (Escobar, 2017).

3 A ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: O PENSAMENTO GEOGRÁFICO

A formação de professores está voltada ao ensino de elementos socialmente relevantes para moldar cenários futuros desejáveis, a tal ponto que sua presença se torna indispensável na vida escolar de milhões de cidadãos. No caso do professor de Geografia, essa especificidade é, naturalmente, a própria Geografia.

Embora esse esclarecimento pareça óbvio, ele abre uma discussão indispensável no que concerne à premissa em si e aos fundamentos que a sustentam. Diante disso, por que a Geografia é relevante? De que maneira tal relevância justifica sua presença nos currículos escolares? Que perfil deve ter o professor que, convencido dessa importância, forma-se para ensiná-la? Em consequência, quais Geografias ensinar e como ensiná-las? Em última instância, tais indagações conduzem a uma reflexão ainda mais abrangente: o que significa ser professor de Geografia? Como esses profissionais são formados? E de que modo esse processo pode ser aprimorado?

Essas questões encontram um ponto de convergência na síntese proposta por Cavalcanti (2019), que posiciona o pensamento geográfico como a ferramenta distintiva da Geografia, elemento nuclear que alicerça todas as questões anteriormente elencadas. Segundo a autora, aprender a pensar pela Geografia responde à questão relacionada à sua relevância, mas também orienta as demais questões que dela decorrem. Nesse sentido, o conceito de pensamento geográfico emerge como um ponto de partida para compreender e redefinir o ensino e a formação dos professores que a ensinam.

O pensamento geográfico refere-se à capacidade de compreender a realidade por meio de uma abordagem que se preocupa com a espacialidade dos fenômenos, questionando-a ao elaborar um pensamento autônomo e crítico a partir deles. Ensinar Geografia significa, portanto, ensinar a pensar geograficamente, o que implica construir uma compreensão crítica das interações espaciais.

Nessa senda, para o professor de Geografia, tal aspecto exige o domínio dos fundamentos da Ciência Geográfica, mas também o entendimento de como orientar a construção desse conhecimento de maneira eficaz e significativa para os alunos. A Geografia escolar deve, pois, ser capaz de traduzir os aportes científicos em ferramentas pedagógicas que facilitem a análise espacial e a crítica social (Cavalcanti, 2019).

Autores como David Harvey, Doreen Massey e Edward Soja e Yi-Fu Tuan, ainda que partindo de vieses distintos, contribuem, significativamente, para a discussão acerca do pensamento geográfico, oferecendo chaves teóricas inestimáveis para o ensino da Geografia

como lente crítica para compreender o mundo. Harvey (1973) argumenta que o espaço não é um mero cenário neutro, mas, na verdade, um produto das relações sociais, uma concepção que deve ocupar lugar de destaque no ensino de Geografia, ao revelar as contradições e as desigualdades inscritas nos territórios.

Massey (2005), por sua vez, enfatiza o espaço como relacional, dinâmico e continuamente produzido pelas interações entre natureza e sociedade. Sua abordagem desafia visões fixas e essencialistas do espaço, abrindo caminho para práticas pedagógicas mais conectadas à complexidade do real. De modo complementar, Yi-Fu Tuan (1977) propõe uma Geografia que privilegia a experiência humana, explorando as relações afetivas e sensoriais entre os sujeitos e os lugares que habitam. Tal perspectiva amplia a compreensão do espaço para além do técnico, viabilizando conexões marcantes com as realidades vividas pelos alunos.

Soja (1989), por fim, introduz o conceito de terceira espacialidade, argumentando que o espaço deve ser compreendido em três dimensões inter-relacionadas: concreta (material), mental (representacional) e vivida (experiencial). Essa concepção favorece um caminho potente para transpor o espaço do plano abstrato para o mundo da vida, essencialmente, o da escola e da sala de aula, permitindo que os sujeitos o reconheçam como parte de sua própria existência.

Tais perspectivas reforçam a ideia de que o pensamento geográfico tem uma linguagem própria, baseada em perguntas-chave como: “onde?” e “por que nesse lugar?”, que direcionam à análise das relações entre fenômenos e seus contextos espaciais. Cavalcanti (2019) enfatiza que o pensamento geográfico é uma forma de organizar elementos da realidade, aplicando conceitos científicos, categorias de análise e teorias explicativas.

Ao integrar as contribuições de autores que operam na concepção de entender o espaço, torna-se evidente que o pensamento geográfico é inestimável para formar cidadãos críticos, capazes de interpretar e interagir com as múltiplas dimensões do espaço. A Geografia, como disciplina, não deve ser reduzida a conteúdos memorizáveis; deve, em verdade, proporcionar uma educação que ajude os estudantes a compreender sua relação com o mundo, a sociedade e a natureza, possibilitando-lhes intervir de modo consciente em suas realidades.

Para desenvolver essa linha de raciocínio e avançar nos objetivos desta pesquisa, este capítulo se estrutura da seguinte forma:

- i. Em primeiro lugar, toma posição e enuncia a partir de que lugar se constroem respostas, mesmo que provisórias e contextuais, às inquirições elucidadas em relação à justificativa da motivação para pautar a formação de professores, o

ensino de Geografia, a Geografia escolar e a Didática da Geografia no pensamento geográfico; e

- ii. Em segundo momento, busca-se compreender o contexto que torna essa pergunta de pesquisa relevante no estágio atual do desenvolvimento do campo. Daí decorre a necessidade de explorar a atualidade teórica e metodológica da formação inicial de professores de Geografia mediante a realização de um estado do conhecimento que identifique e analise as principais tendências, abordagens e lacunas presentes nesse campo investigativo.

3.1 Vozes do pensamento geográfico

O pensamento é uma prática humana complexa, de tal modo que tentar explicar sua origem isoladamente, configurando-se como um empreendimento hercúleo. Em que momento começa a história do pensamento senão com o próprio ser humano, que, por sua vez, só é humano pelos efeitos do pensamento e da consciência de si e dos outros? O mesmo poderia se dito da linguagem: ambas são inseparáveis da condição humana, constituindo e sendo constituídas pela experiência de existir no mundo.

Mais produtivo do que buscar um ponto de origem fixo, é compreender o que se constituiu na interface entre pensamento, linguagem e espaço, elementos presentes na gênese de nossa espécie que formam as bases do pensamento geográfico. Há registros dos primeiros humanos que evidenciam seu interesse pelo espaço: descrições resultantes da observação, fundidas com a imaginação e os interesses particulares, que, por meio da linguagem, transformaram a experiência espacial em algo estruturado mentalmente e passível de ser compartilhado.

Esse conjunto de operações cognitivas pode ser nomeado como pensamento espacial, um tipo de conhecimento que emerge do espaço vivido pelos sujeitos e busca compreender a espacialidade dos fenômenos. Segundo Claval (2015), essa espacialidade se manifesta em três domínios: o subjetivo, vinculado à trajetória direta do espaço; o interpretativo, que organiza e classifica essa experiência; e, mais tardiamente, o teórico, que elabora abstrações, explicações e cenários possíveis com base em critérios do universo racional e metodológico.

Gomes (2017) oferece uma contribuição importante a esse debate ao apontar que alguns autores situam o início do pensamento geográfico apenas no momento em que ele se torna científico. Essa, no entanto, é apenas uma das formas possíveis de compreender a consolidação

do campo. Neste trabalho, adota-se um viés mais amplo: entende-se o pensamento geográfico como anterior ao discurso científico por duas razões principais.

A primeira é que a Geografia, enquanto palavra, conhecimento e ofício, antecede a ciência moderna, sendo, portanto, um saber pré-científico. Não há razão, portanto, para restringir o pensamento geográfico à sua forma científica. A segunda razão é que, desde suas origens, o chamado pensamento espacial não se voltava tão somente ao espaço em si, mas às relações sociais que emergem da interação com o espaço. A história das ideias registra o refinamento dessas concepções: o surgimento das categorias, a sistematização do campo e a consolidação da Ciência Geográfica.

Todavia, desde o início, como já advertia Milton Santos (1996), em “A natureza do espaço”, não se trata do espaço em estado puro. Discuti-lo dissociado da ação humana é, segundo o autor, um “questionamento estéril”, porquanto o espaço dos grupos humanos é, por essência, um território usado, moldado por práticas sociais, políticas e econômicas. Dessa forma, toda indagação acerca do espaço, que leva em conta sua apropriação, seus usos e significados é, fundamentalmente, uma indagação geográfica.

Ao contrário da visão simplificadora que reduz a discussão do pensamento geográfico à revisitação linear das escolas e correntes da Ciência Geográfica, com nomes como Humboldt, Vidal de la Blache, Ratzel, Harvey, Santos, Massey, entre outros verdadeiros *rock stars* de nossa ciência-mãe, a premissa aqui defendida é outra: o pensamento geográfico transcende os limites do discurso científico. Trata-se de um conjunto amplo e profundo de ideias sobre o espaço que pertence a toda a humanidade.

Sua essência remonta ao raciocínio individual e coletivo de nossos antepassados mais remotos que se debruçavam sobre perguntas fundamentais acerca do “onde”: onde descansar? Onde colher? Onde caçar? Onde enterrar os mortos? – e, sobretudo, como viver diante dos desafios impostos pelo espaço habitado? É esse conjunto de preocupações que Moreira (2009) denomina espacialidade.

O pensamento geográfico, enquanto atividade intrínseca à vida humana, manifesta-se em diversas esferas e vozes que articulam linguagem, raciocínio e ação espacial. Esse processo, que envolve a vivência da espacialidade e o desenvolvimento histórico da própria Geografia, é marcado por disputas entre paradigmas que incidem na educação geográfica e na sua didática.

Nesse movimento, torna-se exequível diferenciar o pensamento geográfico da vida cotidiana daquele que é sistematizado academicamente. Como aponta Chevalier (1997), há três esferas sociais adicionais em que esse pensamento se manifesta: a acadêmica, que produz conhecimento científico; a escolar, que traduz e transita esse saber nos currículos e práticas

pedagógicas; e a aplicada, que mobiliza a linguagem geográfica em intervenções concretas sobre o território.

Opta-se, neste estudo, pela denominação “acadêmica” em vez de “científica” para designar uma das esferas do pensamento geográfico por se tratar de um termo mais amplo, que abrange o conjunto da produção de conhecimento, incluindo obras que, embora fundamentais, não se encaixam nos critérios da ciência moderna. É o caso das produções do mundo grego, oriental, árabe, entre outros, que compõem um legado intelectual anterior à institucionalização da ciência. Ao adotar o qualificativo “acadêmico”, abre-se, também, um espaço relevante para o debate sobre o que se entende por “científico” e os limites e as possibilidades desse adjetivo.

Segundo Chevalier (1997), a Geografia aplicada é aquela que se exterioriza no mundo do trabalho, exercendo funções práticas em empresas, órgãos governamentais e centros de pesquisa voltados a finalidades diversas. Tal vertente, no entanto, depende da Geografia acadêmica que se desenvolve nos cursos universitários e oferece o suporte teórico necessário à atuação profissional. Em contrapartida, a Geografia aplicada devolve às universidades dados empíricos inestimáveis e espaços de inserção para seus egressos.

A Geografia acadêmica, por sua vez, é uma construção histórica e cultural moldada pelas decisões de agentes que detêm o poder na organização curricular do ensino superior, influenciando o desenvolvimento e os rumos da área. Já a Geografia escolar ocupa um papel basilar em sociedades escolarizadas, ao contribuir para a formação do pensamento geográfico no cotidiano de indivíduos e comunidades. Sua relação com a Geografia acadêmica é marcada por interdependência: ao mesmo tempo que se apropria de seu corpo teórico, também apresenta demandas concretas e contextos formativos que alimentam novas investigações.

Essa conexão, todavia, não é linear e varia conforme as especificidades sociais, culturais e políticas de cada comunidade. A Geografia escolar, portanto, sustenta o pensamento geográfico em sua dimensão cotidiana, como também o mantém ativo e em constante diálogo com outras esferas de produção do conhecimento geográfico. Outras classificações também podem ser consideradas. Claval (2015), por exemplo, distingue Geografia pré-científica (centrada na observação empírica), Geografia clássica (marcada pela sistematização do saber) e Geografia moderna (consolidada como ciência mediante métodos e critérios científicos).

Já David Harvey propõe uma leitura da história da Geografia a partir de distintas concepções de espaço: preliminarmente, a ênfase recai sobre o espaço absoluto, concebido como palco estático dos fenômenos. Em seguida, ganha força a abordagem relativa, com o uso de métodos matemáticos e estatísticos que operam com variáveis para explicar as configurações espaciais. Por fim, emergem as perspectivas relacionais que incorporam vivências,

experiências, lutas e a construção social do espaço, dimensões que aproximam a Geografia da crítica e da práxis.

Ainda que se reconheça a existência de múltiplas possibilidades de periodização e conceitualização da história e das características do pensamento geográfico, opta-se, neste estudo, por abordá-lo a partir de suas esferas de ação social, isto é, o pensamento geográfico presente na vida cotidiana, na esfera acadêmica, na escolar e na aplicada, por dois motivos principais. Em primeiro lugar, tal ótica permite asseverar que essas esferas não formam uma sucessão linear ou hierárquica em termos de complexidade ou importância. Ao contrário, são instâncias vivas, interativas e complementares, que se retroalimentam e conferem força à Geografia como forma de conhecimento e lente para a compreensão do mundo.

Em segundo lugar e talvez mais relevante para esta pesquisa, compreender o pensamento geográfico em sua vinculação com as esferas de ação social contribui para legitimar a consolidação acadêmica do pensamento geográfico do professor como um elemento cêntrico de sua identidade e atuação profissional. Essa abordagem sustenta, portanto, a defesa do pensamento geográfico como eixo estruturante da formação inicial de docentes de Geografia.

3.2 A vida: a mãe do pensamento geográfico

Conforme já afirmara Kant, o espaço é um elemento indispensável para que o pensamento humano compreenda a realidade. Tudo aquilo que atravessa nossa mente está situado em algum lugar, seja físico, representado, simbólico, virtual ou qualquer outro qualificativo. Logo, o espaço é uma condição primordial do entendimento e, por consequência, da própria vida (Rojas, 2007).

Moreira (2009) explica que localização e distribuição são características indissociáveis dos fenômenos, posto que expressam sua espacialidade. Uma vez compreendidas, essas dimensões ajudam a organizar a vida coletiva. A localização diz respeito à identificação individual dos fenômenos; por sua vez, a distribuição estabelece correlações entre essas localizações, dado que não há lugar sem referência a algo, sem um sistema de relações. É da interação dialética entre localização e distribuição que os conhecimentos espaciais das comunidades são tecidos: desde enunciados simples até saberes e habilidades complexas, culminando na construção do discurso científico, caracterizado pelo uso do método.

Contudo, o discurso científico representa tão somente uma parcela dessa longa história. A espacialidade e o pensamento geográfico cotidiano vêm se desenvolvendo desde o momento em que os seres humanos passaram a compartilhar suas percepções do espaço. Utilizamos

raciocínios espaciais para resolver problemas concretos, produzimos conhecimentos sobre o espaço e os transmitimos às gerações futuras para que elas também possam analisar e refletir acerca de suas próprias realidades.

No que tange à conexão contemporânea entre a vida cotidiana e o pensamento geográfico, Martínez (2018) identifica uma relação dialógica entre ambos. De um lado, há a Geografia na cotidianidade, isto é, o uso instrumental do conhecimento geográfico no cotidiano, presente em ações práticas como deslocamentos, decisões territoriais e interpretações espaciais. De outro, emerge a Geografia da cotidianidade como campo de estudo, voltado ao aprofundamento das práticas sociais cotidianas enquanto expressões que reproduzem elementos estruturais do espaço. Essa preocupação remonta a Henri Lefebvre, que concebe a vida cotidiana como uma espaço-temporalidade do contato direto, em que se manifestam as relações socioespaciais em sua forma mais concreta e vivida.

Um espaço-tempo que, por sua vez, atua como matriz dessas interações, materializando ações sociais em um “aqui e agora” em permanente transformação. Essa realidade é construída mediante a reciprocidade entre indivíduo e sociedade, intermediada pela linguagem e pela transmissão intergeracional de saberes, que preservam e reinventam estruturas culturais.

Desse modo, é factível asseverar que a vida cotidiana é tudo menos simples de entender, na medida em que nela se entrelaçam dimensões materiais, simbólicas e políticas totalmente naturalizadas. E esse é o problema: similar como quem observa um perfil do solo e considera normal que ele esteja composto por estratos uniformes em que nada acontece. A fantasia de estável e normal esconde todo o caos que teve de se organizar para se ter essa realidade concretizada. Analisar tal complexidade exige desvendar como o microcosmo do cotidiano reflete da mesma forma que desafia macroestruturas globais, revelando-se um laboratório vivo de resistências, contradições e possibilidades transformadoras (Uribe, 2014).

Esse cotidiano é marcado pelo dinamismo constante, tensionado por forças externas (políticas, econômicas) e internas (subjetividades, tradições), desafiando a aparente linearidade da reprodução social. Nela, a interação entre subjetividade e objetividade ganha forma, de modo que normas institucionais, como leis ou pautas de conduta, são internalizadas, mas ressignificadas pelas experiências individuais, transformando-se em práticas, conforme explica Uribe (2014): trata-se do espaço do significativo, no qual o íntimo e o público se encontram.

Essa dinâmica entre fatores externos e internos revela como a vida cotidiana não é tão somente um palco de reprodução social, mas também um campo de disputas e reinvenções. Dessa feita, indivíduos reinterpretem essas estruturas por intermédio de suas subjetividades, criando práticas cotidianas que contestam ou negociam o estabelecido. Nesse campo, o

cotidiano é tanto um reflexo das macroestruturas quanto um laboratório de possibilidades, cujo global se entrelaça ao local, e o político se manifesta no íntimo do dia a dia (Uribe, 2014).

A Geografia tem aportado perspectivas multiescalares que ultrapassam o entendimento de que o cotidiano é banal e simples, sendo, na verdade, o espaço da vida formado por tensões entre global e local, estruturais e subjetivas, criando uma ponte para o encontro com problemas antes relegados, assim como formas de conhecimento locais e comunitários formados inteiramente na esfera do cotidiano.

A perspectiva geográfica da vida cotidiana e os espaços que ela configura focam na compreensão de práticas, relações, sentidos e experiências que as pessoas vivem cotidianamente nos lugares que habitam. Não se trata apenas de localização, mas do uso simbólico e funcional dos espaços, da construção de identidades e memórias nos territórios, da vivência dos ritmos, deslocamentos e interações sociais que configuram a escala do dia a dia. Esse espaço vivido é próprio, com um peso emocional, porquanto é nele que as pessoas constroem seu sentido de pertencimento e de mundo.

Mesmo assim, na reconstrução histórica do pensamento geográfico, sua esfera cotidiana, rapidamente, perde destaque perante a forma científica de pensar e construir conhecimento, porém há dois elementos que são supremamente importantes e fonte inesgotável de questionamentos e exemplos perfeitos da sua relevância. O primeiro são os mapas, que atuam como testemunhas históricas e imagéticas da evolução do pensamento sobre o espaço. O segundo são as fontes não acadêmicas de produção de conhecimento, que oferecem perspectivas ricas e diversas, ampliando a compreensão do espaço para além dos limites da ciência formal.

No que concerne ao primeiro, um texto-chave que reforça tal argumento é o livro “A história do mundo em 12 mapas”. Nele, Brotton (2014) reconstrói a história universal da humanidade a partir de 12 mapas que sintetizam visões de mundo diferentes. O livro inicia com um mapa de origem babilônica, reconhecido como a primeira representação do mundo, isto é, a primeira manifestação de uma cosmologia que pretendia captar a globalidade do mundo conhecido, um elemento revolucionário.

Logo no início, os mapas se revelam como uma representação simbólica da superfície terrestre, a cosmovisão e os mitos de sua época. Nesse sentido, os mapas refletem tanto o conhecimento quanto os preconceitos culturais e religiosos de seus criadores. Desde os primeiros traços pré-históricos até a cartografia moderna, foram empregados diferentes métodos, escalas e projeções, com a intenção de impor ordem e significado ao caos do espaço terrestre, de alinhar o espaço a nosso modelo de pensamento. Brotton (2014) também destaca

como os mapas mundiais desempenharam um papel significativo na consolidação do poder político, religioso e cultural, de modo que cada mapa reflete tensões, necessidades e emoções do contexto histórico em que foi criado.

Os mapas são expressões do pensamento geográfico, uma construção de partes iguais entre o prático (localizar, situar, referenciar, guiar) e o simbólico (destacar, representar), sendo assim, expressões de identidade e poder. Na Antiguidade, mapas como o babilônico eram privilégio das elites, que os utilizavam para reforçar sua autoridade. Um exemplo contemporâneo é a onipresença do Norte no topo dos mapas, algo sem base geográfica, mas que simboliza o poder e a dominação das culturas ocidentais. De forma semelhante, mapas digitais como o Google Maps, apesar de parecerem neutros, priorizam interesses comerciais e políticos, moldando nossa visão de mundo de formas sutis, contudo profundas.

O pensamento geográfico cotidiano, na tensão entre elites e apropriações populares, contida nos mapas, reflete tanto as necessidades da vida mais elementares quanto narrativas culturais fontes de poder. No imaginário coletivo, continuam a exercer um papel central na forma como as pessoas se percebem em relação ao mundo e aos outros. Esse legado duplo, de utilidade prática e influência simbólica, permanece como uma característica distintiva da nossa relação com o espaço.

O segundo elemento que reflete a profundidade desse conhecimento geográfico cotidiano está constituído pelas formas não acadêmicas de pensar o espaço, a familiaridade do morador, o conhecimento comunitário das organizações sociais, urbanas e camponesas, a educação própria dos povos originários, assim como a arte. De todos esses elementos, seria factível se escrever centenas de exemplos; no entanto, para fins ilustrativos, apresentam-se apenas dois.

O primeiro deles é a música, na medida em que inúmeras peças musicais bebem das leituras cotidianas do espaço como fonte de inspiração ou objeto de crítica ou sátira. A música “Construção” de Chico Buarque é um reflexo de uma cidade que se expande e moderniza-se, da vida urbana e dos atores dessa nova vida com seus novos dramas ante o ritmo acelerado da modernidade.

Outro exemplo de que modo o pensamento geográfico se manifesta na esfera do cotidiano pode ser encontrado nos mitos dos povos originários, que localizam o centro do mundo em pontos específicos, segundo a relevância atribuída a esses lugares em suas tradições orais. Esse centro do mundo, ou centralidade ancestral, pode assumir formas distintas: para os Tikuna, por exemplo, trata-se do rio Amazonas, conforme relatado por Santos Angarita (2013);

para os Aymaras, é a montanha Ausangate, um pico dos Andes que, em consonância com Sánchez (1994), conecta o mundo espiritual ao mundo dos humanos.

O conhecimento geográfico cotidiano é, na atualidade, objeto de estudo de linhas específicas da Geografia, entretanto, o pensamento geográfico cotidiano – popular, da vida – é mais amplo daquilo que se diz sobre ele. Mesmo assim, é necessário conectar a imaginação geográfica popular e a Geografia escolar com a acadêmica. Conforme argumenta Bonnet (2003), tal fissura entre elas é uma das principais razões pelo baixo perfil que a Geografia tem obtido no debate político das grandes questões, afastada dos canais de audiência massiva, sem caráter público, e restrita a seus sindicatos.

3.3 O pensamento geográfico acadêmico

A consolidação da forma acadêmica de pensar o espaço não ocorreu de maneira sincrônica ou em uma data específica, resultou, todavia, de um processo longo e disputado. Esse percurso pode ser sistematizado a partir dos conceitos de Thomas Kuhn (2011), que ajudam a romper com a ideia linear e progressiva comumente atribuída aos avanços científicos.

Segundo Kuhn (2011), ao tratar das revoluções científicas, dois elementos centrais orientam sua análise: o paradigma e a ciência normal. O paradigma é compreendido como um conjunto de crenças, valores, técnicas e pressupostos compartilhados por uma comunidade científica, dentro do qual se realiza a investigação e define-se o que é reconhecido como ciência. Esse paradigma fornece os problemas considerados relevantes e os métodos aceitos para resolvê-los. Quando a ciência opera sob essas diretrizes, em consonância com o paradigma vigente, temos o que Kuhn denomina de ciência normal.

Importa destacar que o paradigma e a ciência normal não residem nas respostas ou nos descobrimentos em si, mas nas perguntas formuladas e nas formas de respondê-las, ou seja, nos métodos aplicados para orientar o pensamento e construir conhecimento. Nessa relação indissociável entre paradigma e ciência, forma-se um núcleo aparentemente coerente que estrutura o desenvolvimento da pesquisa e organiza o modo como os saberes são legitimados no interior de uma comunidade científica.

À medida que a pesquisa acumula dados, informações e teorias, chega-se inevitavelmente a um ponto em que surgem anomalias, fenômenos que não podem ser explicados ou compreendidos à luz da ciência normal, porque não obedecem à lógica do paradigma vigente. Tais anomalias podem ser ignoradas por anos, até mesmo por séculos, como já ocorreu em diversas ocasiões da história da ciência. No entanto, elas tendem a se acumular

até tornar insustentável o esforço de silenciamento. Esse momento, denominado por Kuhn (2011) como crise, desafia a capacidade do paradigma de sustentar suas próprias verdades e conduz a um impasse.

Diante disso, o paradigma pode seguir dois caminhos: ou sofre uma perda de legitimidade progressiva perante a comunidade científica e a sociedade, ou passa por uma reestruturação profunda de seus fundamentos, processo que Kuhn (2011) chama de revolução científica. Tal revolução não é cumulativa nem linear; trata-se de uma ruptura epistemológica, e a história da Geografia oferece um exemplo claro desse tipo de transformação.

González e De León (2019) evidenciam a dificuldade em se traçar uma retrospectiva linear da Geografia acadêmica, justamente devido ao permanente debate em torno de suas bases epistemológicas. Esse desafio decorre de particularidades constitutivas da disciplina, como seu caráter multidisciplinar, sua proximidade entre o social e o natural e a diversidade de métodos e objetos de estudo. Essas características tornam a Geografia, reiteradamente, difícil de ser compreendida mesmo por aqueles que dela se aproximam sem uma especialização prévia, o que levanta questões sobre sua identidade disciplinar.

Ainda que se adote uma definição relativamente consensual, a Geografia como o estudo de fenômenos localizáveis, que, por esse motivo, possuem uma dimensão espacial, uma ordem, uma distribuição, bem como relações de proximidade, vizinhança e interação, tal definição, por mais geral que seja, não dá conta da complexidade e das múltiplas abordagens que a disciplina mobiliza atualmente.

Existe, portanto, um ambiente de convivência multiparadigmático, no qual o debate constante sobre a natureza do objeto de estudo, seus avanços, desafios e perspectivas, transforma a disciplina em um campo de grande riqueza teórica e metodológica. Contudo, essa diversidade de discursos também acarreta dificuldades, como a comunicação fragmentada entre áreas especializadas dentro da própria disciplina, além de obstáculos para dialogar com outras esferas do pensamento geográfico. Paralelamente, as relações interdisciplinares que ampliam seu campo de atuação dificultam a definição do grau de autonomia da disciplina, tornando-a alvo de críticas frequentes (Ferretti, 2019).

Essa diversidade, além de complexa, é conflitiva. A história do pensamento geográfico acadêmico tem sido marcada por enfrentamentos paradigmáticos que deixaram profundas brechas na constituição da disciplina. Não obstante esses embates tenham gerado percursos relevantes de aprofundamento teórico e metodológico, também dificultaram o avanço de projetos mais amplos, como a unificação do objeto de estudo da Geografia, a participação articulada da disciplina nas grandes disputas da política internacional, ou mesmo, a

consolidação de sua influência social, algo que áreas como a Economia e a Ciência Política já lograram de forma mais visível.

Entre os debates que reforçaram essa tendência fragmentária estão os clássicos embates entre determinismo e possibilismo, nova Geografia e Geografia tradicional, Geografia geral e Geografia regional, Geografia física e Geografia humana, Geografia corológica e Geografia ecológica, entre muitos outros (Rojas, 2005).

Compreender a Geografia acadêmica em toda sua profundidade exige, logo, um esforço de reconstrução crítica dos debates que moldaram os paradigmas formadores de seu corpo atual. Esses paradigmas definem o que se entende por espaço e orientam as preocupações contemporâneas acerca dele. Identificar os elementos que constituem a disciplina geográfica requer uma análise criteriosa, capaz de posicioná-los dentro de perspectivas teóricas específicas, sobretudo a partir da década de 1980, período que, como assinala Chicharro (1987), marca o início de uma verdadeira diáspora das múltiplas formas de pensar o espaço.

A prática espacial é a forma por meio da qual a humanidade produz e reproduz o universo social. O espaço é um elemento de reflexão permanente em todas as culturas, portanto, o conhecimento espacial é tão antigo como a humanidade. No entanto, a Geografia como discurso acadêmico, que reflete sistematicamente sobre tais questões, é mais recente, podendo ser rastreada até o pensamento grego, e renasce como uma disciplina científica na modernidade (Fernandez, 1987).

Essa renovação obrigou a se autoquestionar acerca de seu objeto, o espaço: o que é espaço na perspectiva da Geografia? Qual é seu ponto de partida ontológico? É o espaço que aparece na Matemática, na Geometria ou na Física? Ou o espaço que a Geografia quer entender pertence à humanidade, onde mora, alimenta-se, comunica-se, trabalha e troca mercadorias, informação e experiências, deixando sua marca?

Tais indagações conduzem a Geografia à necessidade de gerar uma proposta teórica a partir da qual se poderá entender o mundo. Essa proposta está relacionada a um método (matriz filosófica) que fundamenta as ações e os resultados na caminhada desse entendimento. Assim, identifica-se um comportamento particular; por um lado, uma pluralidade sempre presente em formas epistemologicamente válidas e em disputa por entender o espaço; por outro, a existência de uma unidade implícita em todos os avatares dessa pluralidade, isto é, o tipo de perguntas que a Geografia pode responder.

O desenvolvimento histórico da Geografia pode ser entendido em cinco momentos: a Geografia Antiga e Clássica, a Geografia Moderna, a luta pela hegemonia, a perplexidade e a

situação contemporânea (Claval, 2011). Trata-se de uma história protagonizada por crises, desentendimentos e oposições entre paradigmas, que pode parecer uma história linear, mas é bastante mais complexa.

Na ótica de Kuhn (1975), a sucessão de paradigmas não implica a resolução dos debates entre os distintos paradigmas, mas um afastamento, uma consolidação e, por fim, uma aprovação social e acadêmica que estabelece uma nova ordem epistêmica, até que outra crise surja e torne o paradigma hegemônico incapaz de acompanhar as transformações da realidade. Um processo que ocorre em ritmo cada vez mais acelerado.

O momento de perplexidade

A crise epistemológica, gestada nas últimas décadas do século XX, decorre da tensão entre paradigmas diante do ritmo, cada vez mais vertiginoso, das transformações causadas pela mundialização técnico-científica, pela globalização neoliberal e pelas reestruturações do capital. A instabilidade teórico-metodológica resultante vai na contramão da missão declarada da ciência moderna, isto é, do conhecimento certo e 100% fiável, abrindo na Geografia um terreno fértil para perguntas inéditas sobre a produção socioespacial. Longe de significar um fracasso para a disciplina, essa instabilidade é aproveitada como uma ocasião para reconstruir seus alicerces teórico-conceituais (Beraún, 2006).

É nesse contexto que o pós-modernismo emerge, atraindo para si toda a atenção pela crítica certa e frontal ao dogmatismo das escolas hegemônicas, valorizando a dúvida sobre as certezas e acolhendo vozes negligenciadas pela história. Não operando mais como objetos de pesquisa, mas como detentores de formas próprias de pensar e fazer investigação, o que entusiasma quem havia percebido o esgotamento temático da nova Geografia e da vertente crítica. A Geografia pós-moderna afirma que o espaço não é recipiente neutro tampouco mera estrutura, na medida em que se torna múltiplo, relacional, discursivo e performativo, resultado de forças políticas, estéticas, sociais e econômicas em disputa (Amorim, 2006).

Questiona-se a separação entre representação e realidade, contexto em que mapas deixam de ser espelhos do mundo para serem operadores de poder que codificam o mundo existente. Escala, território, paisagem e lugar são, portanto, construções histórico-discursivas, não categorias universais; diante disso, artes, linguagem e imaginação conquistam centralidade na interpretação espacial, cuja identidade se reconhece provisória, polifônica e contestável.

Ao recusar metanarrativas totalizantes e a hierarquia sujeito-objeto, privilegiam-se a multiplicidade de perspectivas, a experiência cotidiana e a dimensão estética como práticas

legítimas de conhecer. Essa virada epistemológica permite decodificar a produção do urbano pós-fordista, marcada pela fragmentação espacial, pela estetização da cidade e pela mercantilização do espaço público, como expressão de regimes de poder, disciplinando corpos e higienizando paisagens (Vargas; Hoyos, 2008).

Edward Soja é protagonista dessa virada pós-moderna na Geografia, ao propor recolocar a espacialidade como categoria analítica fundamental. Inspirado em Lefebvre e Foucault, elabora a dialética entre espacialidade, historicidade e sociabilidade, superando dicotomias rígidas e introduzindo o conceito de terceiro espaço, cuja hibridização e ambiguidade subvertem normas hegemônicas. Sua leitura de Los Angeles como cidade pós-moderna dispersa, segregada e globalizada dá conta de limites encontrados por ele no marxismo ortodoxo, ao não valorizar o espaço e a espacialidade dos conflitos sociais, propondo um giro transdisciplinar que reposiciona o espaço no centro da crítica (Benach; Albet, 2010).

A confiança nas representações cartográficas também passou a ser alvo de crítica em sua dimensão discursiva, ao evidenciar que o mapa legitima realidades em vez de simplesmente retratá-las. A escala, como princípio analítico que dá conta de tipos de relação no espaço, funciona, também, como uma construção ideológica e situa a performatividade espacial na interseção entre política, estética e subjetivação (Vargas; Hoyos, 2008).

Nesse ponto, cabe resgatar a ideia de perplexidade, mais do que propriamente pós-moderna, trata-se da perplexidade que emerge quando a modernidade, ainda que não tenha terminado por completo, revela seus limites. A modernidade não se encerrou de maneira definitiva, mas foi tensionada por transformações que desafiaram os esquemas teóricos tradicionais. A chamada pós-modernidade, por sua vez, também não ofereceu uma resolução clara, representou, antes, um momento reflexivo importante.

3.4 A unidade na Geografia

Então, o que funda o discurso geográfico? Onde convergem todas estas posturas tão diferentes entre si? Onde está a especificidade do adjetivo geográfico, nos objetos, nas perguntas e na pesquisa? No espaço. Mas não no espaço em si e sim na construção permanente deste como objeto histórico, o espaço se configura como uma ordem espacial.

Ernst Cassirer (1957 *apud* Santos, 1988) expõe a importância dessa questão para a humanidade e, em particular, para os geógrafos: não há uma só criação do espírito humano que não esteja, de alguma forma, relacionada com o mundo do espaço e que não busque, de algum

modo, sentir-se à vontade dentro dele. Tentar conhecer esse mundo é dar o primeiro passo rumo à objetivação, por intermédio da apreensão e da determinação do ser.

Podemos partir do entendimento do objeto da Geografia sendo que, como explica Gomes (2009, p. 26), “a Geografia existe em qualquer fenômeno em que haja uma ordem de dispersão espacial. Assim, a clareza ontológica do objeto cria um campo de questionamentos válidos”. Por que os objetos, as pessoas, os fluxos, os fixos estão onde eles estão? Se existe uma trama locacional, é histórica, contextual, multicausal, deverá existir, também, uma ordem espacial que pode ser explicada e compete à Geografia tal tarefa.

Moreira (2017) aprofunda a questão do objeto da Geografia quando a define como uma ciência das práticas espaciais, as quais são próprias da humanidade desde sua gênese. Por sua vez, em seus desdobramentos históricos, cria a ordem espacial e pode ser entendida como um processo dialético que construiu o mundo. A prática espacial começa na seletividade: onde viver, onde caçar, onde trabalhar. Discriminar o espaço por suas qualidades, em função das nossas necessidades, é aí que se inicia a práxis espacial.

A práxis progressiva cria os lugares em sua unidade/diversidade: tecnificação, territorialização, politização, regulação, mobilidade, urbanização, compressão, fluidificação, sócio-densificação e reestruturação, todas essas são expressões da espacialidade e, portanto, constituem os interesses da Ciência Geográfica.

A unidade está no olhar geográfico, ainda que revestida de diversidade metodológica e teórica, de conexões multi, inter ou transdisciplinares. Seja na chamada Geografia física ou humana, é o espaço, como prática e seus desdobramentos, que permanece no centro da questão geográfica. O comportamento uni/plural da Ciência Geográfica, que em certos momentos foi visto como um grande problema, revela-se hoje como um dos elementos mais ricos e vigorosos para sua compreensão, sua relevância social e seu futuro (Amorim, 2006).

3.5 Pensamento geográfico escolar

O elemento final dessa cartografia do pensamento geográfico é, para os objetivos desta pesquisa, o mais relevante. Em vista disso, sua construção não se limita à dimensão teórico-conceitual. É necessário compreender sua dimensão social enquanto campo de conhecimento: o que se questiona dentro desse campo? De quais fontes bebem os professores de Geografia? Quais perguntas emergem da consciência de que há um fenômeno da realidade escolar que precisa ser investigado, como é o caso do pensamento geográfico escolar?

A figura do professor de Geografia está, ontologicamente, relacionado com essa forma de pensamento, portanto, sua formação inicial deve considerar tal relação como basilar. Dessa premissa, advêm inúmeras outras questões, o que torna esse um campo fértil de investigação. No entanto, para estabelecer bases didáticas sólidas na formação professores de Geografia, fundamentadas na tomada de consciência e no aprofundamento sobre o pensamento geográfico, é necessário explorar a atualidade teórica e metodológica da formação inicial de professores de Geografia como campo de pesquisa.

Para contribuir com a produção científica em geral e com um campo de conhecimento em específico, é necessário explicitar, ao longo da construção teórico-metodológica, de que maneira o tema escolhido e a pergunta-problema formulada são tratados pela comunidade acadêmica. Esse critério de qualidade investigativa se cumpre por meio da elaboração de um exercício que situe o problema nas trilhas teórico-metodológicas já percorridas por outros pesquisadores. A pesquisa, no século XXI, nunca é fruto de um trabalho isolado, porquanto ela é, por essência, um exercício colaborativo.

Esse mergulho nas profundezas da matriz científica pode assumir diferentes formas, de acordo com os objetivos e requisitos da investigação. Ainda que confundidos, com frequência, o estado da arte, o estado da questão e a revisão de literatura são estratégias propedêuticas inestimáveis. Todas visam à consolidação de um ponto de partida estável, dado que possibilitam um diálogo qualificado com a produção existente em torno de objetos de pesquisa comuns.

O estado da arte se propõe a oferecer um panorama amplo da produção acadêmica sobre um campo, inventariando e descrevendo tendências, recorrências e lacunas. A revisão de literatura organiza a base conceitual que sustentará a análise dos dados, explicitando teorias, conceitos e categorias relevantes. Por seu turno, o estado da questão tem como foco a delimitação precisa do objeto de estudo, identificando vazios teóricos e definindo as categorias centrais de análise (Hoyos, 2000).

A revisão de literatura, realizada no mapeamento do pensamento geográfico, agora dialoga com a necessidade de elaboração de um estado da arte como conclusão do percurso teórico e como posicionamento da pesquisa. É nesse momento que se torna possível explicitar seu valor e potencial de contribuição, traçando uma ponte entre o que já foi dito e o que ainda se pretende dizer. Num cenário marcado pela diversidade de objetos, métodos e paradigmas, o estado da arte torna-se um levantamento topográfico do terreno já percorrido, mas também o mapa base para desbravar territórios ainda inexplorados.

Na perspectiva de Hoyos (2000), o estado da arte é, ele próprio, uma forma de investigação documental que exige fundamentos epistemológicos. Diante disso, compreende-se que um estado da arte com matriz hermenêutica é possível e desejável. Tal configuração transforma o estado da arte em uma instância interpretativa, responsável por recolher, descrever, interpretar e integrar a produção existente sobre um fenômeno, com vistas à construção de sentidos que orientem diagnósticos, prognósticos e novas linhas de pesquisa.

Do ponto de vista procedimental, essa reconstrução de sentido resulta de um movimento duplo: por um lado, um processo indutivo, em que as unidades de análise são organizadas e categorizadas; por outro, uma abordagem dedutiva, que sintetiza as informações e propõe uma leitura interpretativa sobre o campo estudado.

Em que medida as teses de doutorado defendidas no Brasil, entre 2010 e 2023, sobre a formação inicial de professores de Geografia constituem um campo de investigação? E de que forma se dá a presença do pensamento geográfico em seus referenciais, análises e proposições?

Responder a essas questões por meio de um Estado da arte permite atingir o primeiro objetivo específico desta pesquisa: examinar a atualidade teórica e metodológica do campo de pesquisa acerca da formação inicial de professores de Geografia a partir da análise das teses de doutorado produzidas nesse período.

A seguir, organizam-se os resultados da seleção, categorização e análise das teses. Num primeiro momento, correspondente à etapa indutiva, aqui denominada como análise de conteúdo sob perspectiva hermenêutica, a aproximação inicial ao sentido parte da literalidade: aquilo que efetivamente é dito nos textos. Esse exercício organiza as informações de modo sistemático, a partir de categorias de análise previamente estabelecidas (Quadro 1).

Quadro 1 – Categorias de análise

Categoria	Título	Palavras-chave	Ano	Instituição	Objetivo da pesquisa
	Problema central	Marco teórico	Metodologia	Conclusões	Presença (ou não) do pensamento geográfico

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No segundo momento, interpretam-se os dados por meio da articulação entre explicação e compreensão, de tal forma de que se construa um panorama composto pelos principais aportes teóricos, pelas tendências identificadas nas pesquisas analisadas e pelos vazios analíticos que estruturam o debate no qual esta investigação se insere. A partir da análise, emergem explicitamente convergências, tensões e silêncios que atravessam a literatura examinada.

O levantamento bibliográfico concentrou-se em teses defendidas entre 2002 e 2022. Esse recorte temporal de duas décadas busca assegurar, concomitantemente, a atualidade da produção e o acompanhamento do percurso de consolidação do tema no campo investigativo brasileiro. No entanto, essa busca não resultou, de forma simples e direta, em um *corpus* de textos prontos para análise. Utilizando como palavras-chave os termos “Pensamento Geográfico” e “Formação Docente” no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontrados apenas cinco documentos.

Diante disso, tornou-se necessário ampliar o escopo da investigação com uma pergunta exploratória: existe produção científica sobre o pensamento geográfico no Brasil em nível de doutorado? Ao refinar a busca, identificaram-se 100 trabalhos relacionados ao pensamento geográfico no banco da CAPES, com registros que compreendem o período de 1996 a 2023. Esses dados indicam a existência de uma tradição investigativa de quase três décadas sobre a temática, evidenciando um campo em consolidação, ainda que pouco sistematizado até o momento da conferência dos dados.

Figura 3. Resultados da busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES utilizando os termos “Pensamento Geográfico”



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Figura 4. Resultados da busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes utilizando os termos “pensamento geográfico” e refinar resultados por ano

<input type="checkbox"/> 1996 (1)	<input type="checkbox"/> 1998 (1)	<input type="checkbox"/> 1999 (2)	<input type="checkbox"/> 2000 (3)	<input type="checkbox"/> 2010 (5)	<input type="checkbox"/> 2011 (4)	<input type="checkbox"/> 2012 (7)	<input type="checkbox"/> 2013 (3)	<input type="checkbox"/> 2020 (2)	<input type="checkbox"/> 2021 (9)	<input type="checkbox"/> 2022 (9)	<input type="checkbox"/> 2023 (10)
<input type="checkbox"/> 2001 (2)	<input type="checkbox"/> 2004 (3)	<input type="checkbox"/> 2006 (2)	<input type="checkbox"/> 2007 (5)	<input type="checkbox"/> 2014 (2)	<input type="checkbox"/> 2015 (2)	<input type="checkbox"/> 2016 (3)	<input type="checkbox"/> 2017 (2)				
<input type="checkbox"/> 2008 (5)	<input type="checkbox"/> 2009 (3)			<input type="checkbox"/> 2018 (2)	<input type="checkbox"/> 2019 (13)						

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O painel de busca, também, revela informações relevantes sobre a produção acadêmica na área. A Prof.^a Dra. Lana de Souza Cavalcanti destaca-se como a orientadora com maior número de trabalhos relacionados ao tema, além de figurar como a participante mais recorrente em bancas de doutorado relacionadas ao pensamento geográfico. Em seguida, aparecem os professores Denis Richter, Miriam Bueno e Vanilton de Souza, todos vinculados à Universidade Federal de Goiás, o que evidencia a existência de núcleos acadêmicos consolidados nessa instituição.

Além da UFG, outras universidades se destacam na produção da área, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Juntas, essas instituições figuram no topo de uma listagem que inclui 29 universidades brasileiras que têm dedicado esforços à compreensão, à discussão e ao aprofundamento do pensamento geográfico, conformando um campo de investigação com articulações institucionais expressivas.

Figura 5. Resultados da busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES utilizando o termo “pensamento geográfico” e refinar resultados por banca

Banca:		186 opções
<input type="checkbox"/>	LANA DE SOUZA CAVALCANTI	13
<input type="checkbox"/>	DENIS RICHTER	7
<input type="checkbox"/>	MIRIAM APARECIDA BUENO	6
<input type="checkbox"/>	VANILTON CAMILO DE SOUZA	6

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Diante desse cenário, a pesquisa necessitou ser reestruturada, com a adoção de uma estratégia de triangulação de resultados. Para isso, foram selecionados dois grupos adicionais de textos. O segundo grupo resultou da busca pelas categorias “Geografia e formação inicial”, que filtrou 33 teses. O terceiro bloco foi obtido com as palavras-chave “Geografia e formação de professores”, totalizando 86 ocorrências. Os fichamentos correspondentes aos três blocos de busca compõem os Anexos 1, 2 e 3 desta tese.

Por fim, é importante destacar que o momento indutivo não se limita à análise, dado que ele requer, também, uma etapa de síntese, na qual os resultados das análises de cada bloco

dialogam entre si. Esse cruzamento interpretativo abriu caminho para a busca de encontros de horizontes de sentido, configurando a etapa conclusiva do estado da arte.

3.5.1 Análise do conteúdo

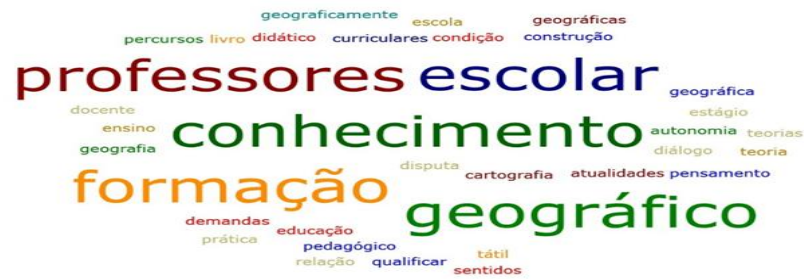
3.5.1.1 Pensamento geográfico e formação inicial

Este bloco de teses foi recuperado do *site* Banco de Teses e Dissertação da CAPES e é o resultado de uma busca direta. O intuito era obter uma base de dados com correspondência de 100% nos títulos e nos resumos com as categorias centrais desta pesquisa: “formação inicial de professores de Geografia” e “pensamento geográfico”, mas o sistema dá um retorno de zero trabalhos com esses parâmetros. Nesse ponto, a escolha de palavras-chave para filtrar os dados torna-se um elemento crucial.

Na primeira aproximação, a combinação das palavras-chave “formação inicial de professores” e “pensamento geográfico” resultou em apenas um trabalho. Já a busca por “formação de professores” e “pensamento geográfico” retornou cinco teses, constituindo, assim, a primeira base de dados utilizada nesta pesquisa.

- a) **Título:** a leitura dos títulos dos trabalhos demonstra não haver uma linha transversal em todos, salvo sua relação com a Geografia, reiterando que as palavras-chave e a relação entre elas não estão associadas à produção acadêmica. Apenas um trabalho apresenta a relação que se pretende analisar: o de Copatti (2019). Embora não trate da formação inicial, aborda o pensamento geográfico do professor, tornando-se, desde já, uma referência obrigatória para o prosseguimento desta análise. A nuvem de palavras (Figura 6) gerada a partir desse pequeno conjunto de teses revela que a categoria “pensamento” não ocupa posição de destaque. Observa-se que essas pesquisas tendem a priorizar o termo “conhecimento”, conceito de caráter mais instrumental, vinculado aos conteúdos aprendidos e interiorizados. Ainda assim, o foco desta investigação é distinto.

Figura 6. Nuvem de palavras com as categorias pesquisadas



Fonte: Elaborado pelo autor usando Atlas TI 9 (2024).

- b) **Ano:** devido ao pequeno número de casos, não é viável realizar considerações sobre tendências cronológicas deste objeto de estudo.
- c) **Instituição:** da mesma forma, a baixa amostragem inviabiliza inferências sobre tendências de dispersão espacial do campo no Brasil. As universidades em que as pesquisas foram realizadas são: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), USP, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), UFG e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
- d) **Palavras-chave:** o mapeamento das palavras-chave evidencia que a aproximação entre o pensamento geográfico e a formação do professor de Geografia ocorre impulsionada pelas demandas da prática. Destacam-se, nesse cenário formativo, elementos como currículo, livro didático e inclusão, que surgem como aspectos centrais a serem trabalhados na formação docente em Geografia.

Figura 7. Nuvem de palavras com as categorias pesquisadas



Fonte: Elaborado pelo autor usando Atlas TI 9 (2024).

- e) **Objetivo da pesquisa:** quanto aos objetivos da pesquisa, entende-se que não houve nenhuma ocorrência direta que ligara formação de professores ao

pensamento geográfico. Centrados na formação de professores, encontram-se apenas dois trabalhos, e um deles trabalha, exclusivamente, o momento do estágio em docência. Em referência ao pensamento geográfico, há três menções, sendo que uma opta pelo título de conhecimento geográfico.

- f) **Problema central:** na análise das problemáticas, evidencia-se a particularidade: cinco trabalhos, cinco problemáticas, mesmo assim, na intenção das pesquisas, todas atendem a fragilidades presentes na prática docente. Em destaque, elas seriam a autonomia frente ao livro didático, estratégias didáticas para a inclusão educativa, disputas no currículo e fortalecimento do estágio.
- g) **Marco teórico:** os referenciais teóricos prosseguem na linha da particularidade. Destacam-se a linha de pesquisa relacionadas aos saberes docentes de Tardif, à Teoria Crítica Hermenêutica, à Teoria Histórico-cultural no campo da Pedagogia e da educação Geográfica.
- h) **Metodologia:** as cinco pesquisas são de viés qualitativo, que usam técnicas de pesquisa nesse horizonte, como a análise de discurso, as entrevistas e a sistematização de experiências.
- i) **Conclusões:** as conclusões de cada arquivo são o elemento mais denso, na medida em que são produto de todos os elementos que lhe antecedem. Para a análise dessas não se pergunta quais elementos se compartilham, mas que aporte tem determinada conclusão para o campo de pesquisa de formação inicial de professores. Nesse sentido, seus aportes são indiretos, visto que desenham elementos relevantes para a formação docente como o currículo e sua discussão com os elementos teóricos da Geografia, estratégias didáticas no ensino de Geografia para inclusão educativa como desafio contemporâneo da escola, entre outros elementos que não podem ser comentados pelo alcance pressuposto nos objetivos desse estado da arte.
- j) **Presença (ou não) do pensamento geográfico:** a discussão sobre o pensamento geográfico nos textos selecionados tem dois níveis. Um nível de aproximação com o conceito de conhecimento geográfico, que se refere aos elementos teóricos e conceituais da Geografia. O outro nível é direto e, nesse caso, profundo. A tese da Prof.^a Dra. Carina Copatti, intitulada “Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica” (2019), orientada pela Prof.^a Dra. Helena Copetti Callai, aprofunda-se na questão do pensamento geográfico, cuja questão

central é a autonomia docente na sua relação com o livro didático. Sua reflexão, ou uma síntese breve dela, defende a necessidade do fortalecimento do pensamento geográfico do professor.

A proposta da autora converge com os objetivos desta pesquisa, à medida que delimita, conceitualmente, uma dimensão particular do pensamento geográfico escolar. Isso significa que, à medida que essa forma de pensamento esteja consolidada no docente, torna-se possível exercer autonomia nas práticas de ensino, incluindo, entre elas, o uso do livro didático.

Embora percorra um caminho valioso na compreensão do pensamento geográfico escolar, as coordenadas teóricas de Copatti não dialogam, de forma direta, com os propósitos aqui defendidos. Ainda assim, o tópico se revela importante e já se configura como um resultado inestimável deste exercício exploratório, a ser desenvolvido em profundidade nos apartados conclusivos desta tese.

Pode parecer um ato de teimosia, ou mesmo, um erro metodológico, tentar consolidar um estado da arte com apenas cinco textos. No entanto, há duas razões de rigor que sustentam a intenção deste exercício. A primeira é apontar uma lacuna na produção acadêmica sobre a formação inicial de professores de Geografia. O volume de pesquisas relacionado ao tema em nível de doutorado não acompanha sua relevância. Com essa exploração inicial, busca-se elevar essa hipótese à condição de fato.

A segunda razão é de ordem teórico-metodológica: compreende-se que essa lacuna é, na verdade, apenas formal. Conforme apresentado na seção em que se comentam os resultados da busca por teses sobre o pensamento geográfico, existe uma tradição de pesquisa sobre o tema, que circula na academia brasileira há quase três décadas. Entretanto, essa produção não aparece de forma evidente na base de dados selecionada. Por isso, torna-se necessário um exercício interpretativo, capaz de identificar esse debate nas entrelinhas. Esse esforço inicial foi, portanto, mantido. Usando uma metáfora, ele funciona como a forma que dá contorno aos ingredientes do bolo.

3.5.3.2 Geografia e formação inicial

Com as palavras “Geografia” e “formação inicial”, obteve-se um grupo moderado de textos, integrado por 32 teses.

- a) **Título:** com uma fonte de informação muito maior, o número de variáveis se multiplica. O uso do *software* de análise qualitativa permite navegar, organizar e questionar, mesmo quando o volume de informação é um problema.

A troca de palavras-chave oferece uma centralidade diferente, evidenciando um vocabulário dominante que sinaliza um deslocamento da Geografia para áreas mais periféricas do campo, ao mesmo tempo que elementos do núcleo pedagógico ganham mais relevância. Não se trata da ausência da palavra “Geografia”, que ainda está presente, mas da escassez de conceitos geográficos na composição da nuvem de palavras. Pode-se inferir, portanto, que quando o foco recai sobre a formação inicial, os elementos concretos da Geografia tendem a perder destaque.

No momento de identificar tendências, observa-se que os 33 trabalhos listados revelam um interesse notório pelas práticas formativas e pela configuração das identidades profissionais. Há a presença acentuada de subtemas como estágio supervisionado, “profissionalidade na Educação do campo”, “PIBID” e “Base Nacional Comum”; os quais refletem momentos ou dispositivos concretos de preparação docente.

O interesse reiterado nas tecnologias e na cultura digital marca a configuração de um centro de interesse, na medida em que vários títulos indicam preocupações com redes sociais, currículo digital, netnografia e formação *on-line*. Por sua vez, termos como “decolonialidade”, “ecoformação” e “educação ambiental crítica” sugerem aproximações de marcos teóricos metodológicos críticos, como os estudos decoloniais e os enfoques socioambientais.

Figura 8. Nuvem de palavras com as categorias pesquisadas

d) **Palavras-chave:** as palavras-chave desse grupo de trabalhos evidenciam elementos que circunscrevem o núcleo problemático (formação inicial e professores de Geografia). A nuvem permite, graças à valoração pelo tamanho dos conceitos, destacar três características do material de análise. O primeiro consiste na presença de várias pesquisas de outras áreas do conhecimento, entre elas, Matemática, Física, História, o que significa que a filtragem realizada pelo sistema admitiu trabalhos de outras áreas. O segundo ponto a destacar diz respeito a dois elementos que apresentam o maior número de ocorrências, logo após as palavras-chave utilizadas na busca: ensino, currículo e estágio. Esses termos, mais uma vez, ocupam uma posição central nas pesquisas sobre formação docente, o que comprova sua relevância. O estágio se relaciona à prática ainda durante o curso de licenciatura; o ensino refere-se à atividade docente propriamente dita; e o currículo se configura como o espaço de disputa no campo das políticas públicas, em que se define o sentido da educação. A terceira inferência é a diversidade de temáticas que problematizam os elementos centrais, nos quais se destaca a tradição crítica em educação, como a práxis, a decolonialidade e as problemáticas sociais; também há conceitos advindos da problemática da inserção das tecnologias no ensino: os entornos digitais de aprendizagem, o contexto da pandemia e, por último, uma série de conceitos ligados à prática docente como avaliação, contextos particulares, como a educação de jovens e adultos EJA e a identidade profissional.

Figura 9. Nuvem de palavras com as categorias pesquisadas

- f) **Marco teórico:** os arcabouços teóricos que respaldam a estruturação das pesquisas se organizam em nove eixos, a partir dos quais é possível concluir a existência de uma matriz de pensamento consolidada no campo de pesquisa. Essa análise resulta no Quadro 3:

Quadro 3 – Eixo teórico e traço comum

Eixo teórico	Traço comum	Autores-chave
Didática da Geografia e Geografia Escolar	Conceitos de lugar, território, paisagem, cidade e currículo de Geografia	Cavalcanti e Callai
Saberes docentes e Epistemologia da prática	Estudo dos saberes profissionais, formação inicial/continuada e conhecimento didático do conteúdo	Tardif, Gauthier e Shulman
Pedagogia crítica / emancipatória	Formação de professores para a autonomia, justiça social e participação crítica	Paulo Freire e Libâneo
Complexidade e interdisciplinaridade	Integração de saberes, pensamento complexo e transdisciplinaridade	Morin e Nicolescu
Tecnologias digitais e cibercultura	Netnografia e currículo em rede	Pierre Lévy, Castells e Lemos
Perspectivas decoloniais / críticas do Norte global	Sulear, pensamento decolonial e justiça epistemológica	Quijano, Mignolo, Laclau e Mouffe
Educação ambiental crítica / Ecoformação	Relação sociedade-natureza, ecocidadania e sustentabilidade	Enrique Leff e Caldart
Narrativas, história oral e autobiografia	Construção identitária docente via memórias e histórias de vida	Abrahão, Bruner e Clandinin
Teorias discursivas e culturais	Análise do discurso, mídia e cultura escolar	Laclau, Mouffe e Stuart Hall

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

- g) **Metodologia:** no que corresponde ao aporte metodológico e procedimental, há uma clara hegemonia do enfoque qualitativo de pesquisa: 26 dos trabalhos analisados o adotam explicitamente. Apenas quatro pesquisas se definem como de abordagem mista e três utilizam estatísticas descritivas, ainda assim no contexto de análises qualitativas de conteúdo. Dentro do universo qualitativo, as pesquisas empregam múltiplas metodologias de construção dos dados, entre elas, destacam-se a etnografia e a etnografia escolar, a (auto)biografia e a história oral, a pesquisa-ação, além, em menor medida, de metodologias específicas do campo digital e do trabalho colaborativo.

Os instrumentos de pesquisa mais usados para gerar os dados são as entrevistas, a análise documental, a observação e os questionários e em menor, medida o diário de campo, as oficinas, as sequências didáticas, o mapeamento, a história oral e os modelos estatísticos.

- h) **Conclusões:** as considerações finais dos trabalhos analisados condensam a estrutura da pesquisa que as precede. Sua análise revela o estado do problema investigado, mas,

sobretudo, oferece contribuições relevantes para este estado da arte. Entre essas contribuições, destacam-se orientações voltadas à cidadania implicada na temática, hipóteses refinadas sobre o objeto de estudo e proposições autorais inéditas. Das 33 pesquisas mapeadas, 11 apresentam recomendações práticas, enquanto as outras 22 formulam propostas originais que ampliam e aprofundam seus respectivos campos de investigação.

Nesse contexto, e mantendo a mesma ordem de organização da matriz dos anexos, o Quadro 4 apresenta, de forma sintética, as conclusões das pesquisas analisadas, indicando se cada uma delas resulta em recomendações práticas ou em proposições com aportes teórico-conceituais originais.

Quadro 4 – Conclusões das pesquisas analisadas

#	Conclusão (síntese)	Tipo
1	Categorias geográficas mudam representações dos alunos	Aportes novos
2	Recomenda investir em pesquisa + formação crítica sobre “lugar”	Recomendação
3	Instagram mostra-se ser um recurso eficaz para decolonialidade	Recomendação
4	Pedagogas já ancoram práticas no cotidiano infantil	Aportes novos
5	Profissionalidade no campo articula saberes locais	Aportes novos
6	PIBID fortalece identidade e teoria-prática	Aportes novos
7	Arte é recurso frequente em Ciências / formação docente	Aportes novos
8	Manuais da USP revelam limites na formação para Física	Aportes novos
9	Ritos na EJA mostram lacunas formativas	Aportes novos
10	Formação feminina resgata saberes silenciados	Aportes novos
11	Práticas reflexivas melhoram cartografia e teoria-prática	Aportes novos
12	Estágio é essencial, mas carece de investimento	Aportes novos
13	Formação contínua revaloriza o docente na educação infantil	Aportes novos
14	Baixo estímulo à pesquisa, mas alto potencial emancipador	Aportes novos
15	Cursos constroem TPACK [conhecimento Tecnológico (TK), Pedagógico (PK) e de Conteúdo (CK)], porém de modo desigual	Aportes novos
16	BNC Formação gera disputas de hegemonia curricular	Aportes novos
17	Portfólio favorece reflexão e sugere uso ampliado	Recomendação
18	Condições de trabalho pesam mais que lacunas formativas	Aportes novos
19	Estágio é ponto nodal e existe antagonismo currículo-prática	Aportes novos
20	Integrar cultura digital exige formação continuada	Recomendação
21	Ecoformação deve tornar a Educação ambiental mais sensível e cidadã	Recomendação
22	Faltam disciplinas EAD/TDIC e aponta necessidade de capacitar	Recomendação
23	Pensamento geográfico amplia justiça espacial	Aportes novos
24	Colaboração gera materiais críticos e identidade plural	Aportes novos
25	Memórias docentes moldam identidades dos licenciandos	Aportes novos
26	Letramento midiático demanda formação transversal	Recomendação
27	Softwares estatísticos melhoram visualização de dados	Recomendação
28	Formação inicial deve favorecer raciocínio geográfico crítico	Recomendação
29	Museu virtual cria conexões espaço-tempo sensíveis	Aportes novos
30	Currículo vivido traz marcas decoloniais na Educação Física	Aportes novos
31	Necessidade de integrar Educação ambiental de forma emancipatória	Recomendação
32	Redes sociais úteis, mas revelam desigualdades digitais	Recomendação
33	Narrativas proporcionam formação ética e autoria docente	Aportes novos

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

- i) **Presença do pensamento geográfico:** volta-se à questão norteadora, como se apresenta o pensamento geográfico nas pesquisas no nível de doutorado no campo de formação de professores.

O Quadro 5 resume as duas formas pelas quais o pensamento geográfico se manifesta nas pesquisas analisadas: por meio de uma presença direta e explícita ou por intermédio da mediação de outros elementos conceituais, como categorias ou dispositivos formativos que o articulam indiretamente.

Quadro 5 – Forma como o pensamento geográfico se manifesta nas pesquisas analisadas

Tipo de presença	Descrição	Como se relacionam
Direta: o conceito-chave aparece explícito ou se trabalha com categorias/ferramentas centrais da Geografia.	1. Categorias geográficas e representações da cidade 2. Conceito de lugar na formação inicial 4. Pedagogas e importância da Geografia 5. Profissionalidade do professor de Geografia do campo 11. Práticas reflexivas cartográficas 16. BNC Formação analisada como prática espacial discursiva 20. Integração da cultura digital ao ensino geográfico 23. Ampliação do pensamento geográfico e justiça espacial 25. Memórias docentes e três Geografias (existencial, escolar, acadêmica) 28. Uso de conceitos e raciocínio geográfico 29. Museu virtual no ensino de História e Geografia.	Investigam diretamente noções, categorias ou práticas que constituem o pensamento geográfico (lugar, espaço, cartografia e raciocínio geográfico).
Indireta: o foco principal é outro, mas há implicações para o pensamento geográfico.	Os teses numeradas como: 3, 6, 7, 12-15, 17-19, 21, 22, 24, 26, 27, 30 e 33 compõem esse grupo.	Tratam-se de currículo, estágio, conhecimento didático do conteúdo, educação ambiental, decolonialidade e mídias. Contribuem com o contexto em que o pensamento geográfico se desenvolve, mas não o tematizam de forma central.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Pode-se concluir que, em aproximadamente um terço dos casos analisados, o pensamento geográfico é abordado de forma direta, seja por meio de sua conceituação como raciocínio espacial, categorias geográficas, justiça espacial ou pela análise de práticas didáticas específicas, como o uso da cartografia, das culturas digitais e dos museus virtuais. Nos demais estudos, sua presença é indireta: o foco recai sobre temas como formação docente, políticas curriculares, tecnologias educacionais ou questões socioambientais que, ainda que não nomeiem explicitamente o pensamento geográfico, contribuem para sua emergência no contexto da sala de aula.

Em sua totalidade, o conjunto das teses e sua leitura integrada atestam a centralidade do pensamento geográfico como eixo transversal. Mesmo quando não enunciado, ele atravessa preocupações estruturadas em torno de categorias como lugar e espaço, do uso de linguagens específicas, como a cartográfica, e da fundamentação da justiça espacial e das práticas culturais, evidenciando seu potencial de integrar distintos focos problemáticos sob a perspectiva da ciência geográfica.

3.5.3.3 Geografia e formação de professores

Com as palavras-chave “Geografia” e “formação de professores”, obteve-se uma base de dados mais robusta, composta por 85 teses. Embora isso tenha implicado sacrificar a dimensão inicial da formação de professores, o número de trabalhos praticamente triplica em relação ao recorte anterior. Mais uma vez, a análise buscou delimitar o campo de estudo nas entrelinhas de unidades mais amplas em volume de produção acadêmica.

- a) **Título:** a partir da análise dos títulos, é possível observar como os descritores utilizados na seleção funcionam como centros de gravidade que agrupam os trabalhos, o que evidencia a validade das categorias de análise e sua relevância.

No uso da ferramenta de análise visual sobre os títulos, é notória a predominância da dimensão formativa, dado que quase metade emprega a expressão “formação”, seja inicial, continuada ou permanente. Por outra parte, há pouca ênfase explícita ao “pensamento geográfico”, uma vez que apenas um título nomeia essa categoria, aparecendo, novamente, a tese intitulada “Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica”. A leitura deve se ocupar de noções próximas, como raciocínio geográfico, saber geográfico e conhecimento entre outras.

Por sua vez, a diversificação temática aparece como uma constante. Há teses que tratam de tecnologia, educação ambiental, decolonialidade, povos indígenas, políticas curriculares, identidade docente, educação a distância, entre outras agendas de pesquisa.

O Quadro 6 relaciona a análise dos títulos com a pergunta de pesquisa que orienta este estado da arte. Nota-se que são raras as ocorrências em que os termos “pensamento geográfico” e “formação inicial” aparecem simultaneamente, não sendo identificado nenhum trabalho que cujo foco central seja a relação direta entre ambos.

Quadro 6 – Análise dos títulos com a pergunta de pesquisa que orienta este estado da arte

Expressão no título	Ocorrências	Exemplos
“pensamento” + referência geográfica	2	“Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente...”; “O pensamento decolonial na biogeografia...”
“raciocínio geográfico”	1	“O raciocínio geográfico: mobilizações intelectuais...”
“saber geográfico”	1	“Estágio supervisionado... saber geográfico docente...”
“formação inicial”	3	“A formação inicial de professores na Amazônia Oriental...”; outros dois títulos semelhantes
As duas expressões no mesmo título	0	Não há referência no mesmo título ao pensamento geográfico e a formação inicial

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Foram identificadas as seguintes tendências investigativas:

1. Tecnologias digitais e conhecimento pedagógico do conteúdo, com 24 títulos, representando 28% do total.
2. Identidade docente e narrativas, desenvolvidas por histórias de vida, construção identitária e autobiografia de professores, com 16 títulos (19%).
3. Educação ambiental e sustentabilidade, compondo um conjunto significativo de oito títulos (9%).
4. Currículo e políticas públicas, também com oito títulos (9%), os quais articulam debates sobre a BNCC, o PIBID, o papel do estágio e as licenciaturas.
5. Educação a distância, ensino híbrido e uso de recursos digitais, com seis títulos (7%), apontando os desafios que essas modalidades impõem à prática docente.
6. Epistemologias do Sul, decolonialidade, reconhecimento da diversidade étnico-racial e educação dos povos originários, com 9 títulos (11%), evidenciando uma crescente valorização de vieses críticos e plurais no campo da formação docente.

b) Ano

O Quadro 7, a seguir, apresenta o número de teses defendidas por ano dentro da temática estabelecida para a pesquisa.

Quadro 7 – Teses defendidas

Ano	Nº de teses
2013	1
2015	1
2016	1
2019	17
2020	1

2021	28
2022	22
2023	14

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nesta década, identificam-se três movimentos no interior do campo de pesquisa. O primeiro corresponde a uma etapa embrionária, entre 2010 – ano em que não há registro de teses defendidas – e 2016. Em 2019, observa-se um crescimento expressivo, com o número de trabalhos saltando de zero no ano anterior para 17.

Em seguida, ocorre o período de confinamento devido à crise sanitária provocada pela Covid-19. Aparentemente, a pandemia (entre 2020 e 2023) abriu espaço para a intensificação das pesquisas: nesse intervalo, concentram-se 76% das teses analisadas. Embora o volume tenha diminuído no ano final da amostra, os dados sugerem uma tendência de consolidação do campo.

c) Instituição

Entre as 85 teses listadas (2010-2023), há uma grande dispersão institucional. Destaca-se um bloco central formado por nove universidades, que concentram 40% do total das defesas. O restante dos trabalhos está distribuído, de forma atomizada, entre instituições com, no máximo, uma ou duas teses cada. Isso evidencia uma assimetria regional significativa, com forte concentração no eixo Sul-Sudeste do Brasil.

Evidencia-se, em segundo plano, a presença cada vez mais expressiva da região Nordeste, onde se localizam, majoritariamente, pesquisas voltadas à formação de professores com enfoque decolonial. Esse recorte contrasta com a predominância de trabalhos voltados ao uso de tecnologias educacionais, que se concentram nas universidades da região Sul.

Quadro 8 – Teses defendidas por região

Região	Teses	% do total
Sudeste	41	48 %
Sul	24	28 %
Nordeste	13	15 %
Centro-Oeste	5	6 %
Norte	2	2 %

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

d) Palavras-chave

3. As menções ao raciocínio geográfico e ao pensamento espacial sinalizam uma reaproximação com os fundamentos epistemológicos da disciplina, não apenas com métodos de ensino.
 4. Depois de 2016, cresce o vocabulário associado às epistemologias do Sul, englobando conceitos como decolonialidade, interculturalidade, educação antirracista, bem como território etnoeducacionais e educação escolar indígena.
 5. Conceitos como TIC, redes sociais, netnografia e ensino remoto emergencial demonstram um forte interesse pelas tecnologias em ambientes educativos.
 6. Nas palavras-chave, também são anunciados os percursos metodológicos. Nesse quesito, destaca-se, como prediletas, um conjunto de propostas de abordagem qualitativa que valoriza as trajetórias de vida e a voz do sujeito docente, entre elas, as narrativas, a história oral, a (auto)biografia e as memórias docentes, as quais figura, pelo menos, em 20 listas de palavras-chave.
 7. Em menor medida, aparecem linhas de pesquisa, tais como: educação ambiental, educação do campo, educação especial e inclusão, avaliação e grandes exames como o ENEM e, por último, a arte, a corporeidade e a estética.
- e) **Objetivo da pesquisa e problema central:** o problema de pesquisa e o objetivo central de cada tese mobilizam determinados conceitos e explicitam a forma como esses conceitos se articulam e o que se pretende alcançar a partir dessa relação. Nesse sentido, elaborou-se o Quadro 9, que apresenta oito grandes problemas recorrentes, capazes de agrupar as principais preocupações que atravessam o campo de pesquisa. Ele sintetiza os problemas que configuram tendências internas ao campo, a quantidade de teses vinculadas a cada um deles e destaca, sempre que possível, algum traço distintivo dos trabalhos que compõem cada grupo.

Quadro 9 – Problemas de pesquisa e perfil de cada tese

Tendência	Trabalhos	Observações sintéticas
Formação inicial / continuada e profissionalidade docente	44	Pesquisas que problematizam saberes, práticas e condições de trabalho de professores (iniciantes e experientes).
Tecnologias digitais e EaD	9	Estudos sobre TIC, redes sociais e ensino remoto.
Epistemologia, conceitos disciplinares e cartografia	8	Trabalhos que discutem pensamento/raciocínio geográfico, lugar, espaço e cartografia.
História da educação e memória docente	4	Pesquisas de cunho historiográfico ou autobiográfico que reconstróem a gênese de práticas de ensino ou identidades profissionais.

Currículo, políticas e programas	3	Análises de BNCC/BNC Formação, ENEM/ENADE e, especialmente, do PIBID de Geografia debatem alcance, contradições e saberes gerados.
Educação inclusiva e diversidade	3	Investigam escolarização indígena, imigração latino-americana e acessibilidade (cartografia para cegos).
Interdisciplinaridade, arte e outras áreas	5	Abordam diálogos Geografia-Arte e Ciência-Arte, Filosofia com crianças.
Educação Ambiental e riscos socioambientais	1	Foca riscos da mineração e a ecoformação como proposta.
Outros temas	8	Títulos muito específicos que escapam aos eixos anteriores, por exemplo, educação em tempo integral, educação infantil e envelhecimento ativo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

- f) **Marco teórico:** os arcabouços teóricos que sustentam a estruturação das pesquisas organizam-se em nove eixos, a partir dos quais se pode identificar uma ampla matriz de pensamento consolidada no campo de investigação. Essa análise resulta no Quadro 10 a seguir:

Quadro 10 – Arcabouços teóricos que respaldam a estruturação das pesquisas

Eixo teórico	Traço comum	Autores-chave recorrentes
Didática da Geografia e Geografia Escolar crítica	Conceitos de lugar, território, cartografia, currículo e história da disciplina; análise da prática de ensino de Geografia	Callai, Cavalcanti, Castellar, Kaercher, Chervel e Goodson
Saberes docentes e Epistemologia da prática	Saberes profissionais, formação inicial/continuada, conhecimento pedagógico do conteúdo, professor reflexivo, profissionalidade	Tardif, Nóvoa, Gatti, Shulman, Schön, Charlot e Candau
Pedagogia crítica / emancipatória	Formação para autonomia, justiça social e educação popular; análise política do currículo	Paulo Freire, Libâneo, Apple, Giroux, Arroyo e Gramsci
Complexidade e interdisciplinaridade	Paradigma da complexidade, transdisciplinaridade e integração ciência-arte	Edgar Morin, Nicolescu, Longarezi & Puentes e Barthes (cotidiano)
Tecnologias digitais e cibercultura	Netnografia, conectivismo, EaD e trabalho docente <i>on-line</i>	Pierre Lévy, Castells, Lemos, Mishra & Koehler e Downes
Perspectivas decoloniais / pós-coloniais	Colonialidade do saber, geografia negra, justiça epistemológica, interculturalidade crítica	Quijano, Mignolo, Walsh, Hall, Kilomba, Milton Santos e Porto-Gonçalves
Educação ambiental crítica e Ecoformação	Conflitos socioambientais, sustentabilidade crítica, ecoformação docente	Loureiro, Reigota, Leff, Mota e Porto-Gonçalves
Narrativas, História Oral e memória docente	Construção identitária via histórias de vida, (auto)biografia e memória coletiva	Abrahão, Bruner, Clandinin, Larrosa, Le Goff e Ghoem
Teorias discursivas e Estudos culturais	Análise crítica do discurso, genealogia foucaultiana, teoria do discurso, mídia e currículo	Laclau & Mouffé, Foucault, Popkewitz, Stuart Hall e Young

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

- g) **Metodologia:** o perfil metodológico das teses no campo de formação de professores de geografia entre o 2010-2023, evidencia uma hegemonia qualitativa. Isto significou a capacidade de abertura para o emprego de

diversidade de estratégias, entre elas os estudos de caso, etnografias, narrativas e a pesquisa-ação, entre outras. A entrevista continua sendo o instrumento com maior difusão e uso, geralmente acompanhada e sustentada em análises documentais.

A presença, ainda discreta, de métodos mistos e abordagens estatísticas sinaliza se tratar de um campo com elevada tolerância e flexibilidade para deslocar suas fronteiras metodológicas. Ainda assim, pode-se afirmar, sem risco de indução ao erro, que as abordagens interpretativas, voltadas à compreensão aprofundada dos processos formativos, constituem a base estruturante do campo em questão. O Quadro 11 sistematiza os achados referentes ao uso dos instrumentos de pesquisa e aos objetos a partir dos quais esses instrumentos constroem as informações que fundamentam as análises subsequentes.

Quadro 11 – Instrumentos e objetos das pesquisas

Instrumento	Ocorrências	Observações
Entrevistas (semiestruturadas, narrativas e projetivas)	45	Modalidade central, tanto em estudos de caso quanto em narrativas de vida.
Análise documental	30	PPCs, legislações, livros didáticos, matrizes de exames, leis de tombamento e arquivos históricos.
Questionários	18	Ferramenta complementar (diagnósticos e <i>surveys online</i>), muitas vezes, tratada com estatística descritiva.
Observação participante	12	Usada em etnografias e pesquisa-ação.
Grupos focais	6	Estratégia de validação e debate coletivo.
Oficinas / cursos de formação	5	Geração de dados em processos formativos colaborativos.
Diários de campo / registros reflexivos	4	Apoio à observação e à autoetnografia.
Sequências didáticas / ensaios pedagógicos	3	Testes de materiais produzidos pelos próprios pesquisadores.
Mapeamento cartográfico / SIG	3	Especialmente nos estudos mistos sobre distribuição de escolas/professores.
Modelagem estatística	3	Regressão, ACP, <i>Grade of Membership</i> – sempre ligada aos trabalhos de métodos mistos ou quantitativos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

h) Conclusões

As tendências observadas nas conclusões das teses decorrem, em primeira medida, do tipo de reflexão com que se encerra a construção de cada pesquisa. Conforme identificado na leitura, essas conclusões podem ser classificadas em duas modalidades: recomendações e aportes teórico-conceituais.

As recomendações dizem respeito à indicação de ações concretas por parte dos autores, tais como: proposições para políticas públicas, sugestões de aprimoramento de programas de formação docente, incentivo ao uso de materiais e recursos específicos, em virtude de sua potencialidade didática ou, ainda, reflexões que subsidiam debates acerca dos rumos das

reformas curriculares. Já os aportes teórico-conceituais referem-se à produção de novos entendimentos e interpretações que ampliam a compreensão do fenômeno investigado, contribuindo com o aprofundamento do campo teórico e metodológico.

A distribuição entre essas duas formas de encerramento é bastante equilibrada: 47% das teses apresentam recomendações e 53% propõem contribuições teóricas. Isso permite afirmar que o campo investigado transita entre a intervenção prática em problemas concretos e a construção de bases conceituais mais robustas para a área.

Outro elemento pertinente refere-se ao foco predominante nas pesquisas sobre a formação docente. Como o critério de análise não restringiu a formação inicial, observou-se que a formação continuada se destaca como eixo central das preocupações. As pesquisas concentram-se na prática docente, no uso crítico dos materiais disponíveis, na habilitação de professores para propor inovações pedagógicas, tal como na capacidade de se posicionar de maneira crítica e propositiva diante das políticas e diretrizes curriculares vigentes.

Tanto nas recomendações quanto nos aportes teóricos, identifica-se uma ênfase na valorização da diversidade, na inclusão sociocultural e na articulação entre teoria e prática, aspectos que refletem preocupações contemporâneas da formação e do ensino de Geografia no Brasil.

i) Presença do pensamento geográfico

A leitura das teses revela um panorama, à primeira vista, desafiador, sobretudo, quando a questão orientadora recai sobre a presença do pensamento geográfico. Identificam-se três formas distintas pelas quais esse conceito comparece no *corpus* analisado: latente, implícita e explícita, ordenadas aqui do menor para o maior grau de visibilidade.

Em 69 das teses, o que corresponde a cerca de 80% da amostra, o pensamento geográfico aparece de forma latente. Conforme discutido na fundamentação teórica, trata-se de uma dimensão estruturante dos raciocínios humanos, presente mesmo quando não nomeada diretamente. Sua latência se manifesta em referências secundárias ao espaço, ao território ou às dinâmicas espaciais, ainda que sem o uso formal do conceito.

Em 14 teses (aproximadamente 16%), o pensamento geográfico está presente de modo implícito. Isso ocorre quando, embora não seja mencionado diretamente, o texto mobiliza conceitos claramente vinculados à Geografia, como território, lugar, paisagem, cartografia e escala, reconhecidos como categorias centrais do pensamento geográfico e estruturantes do ensino da disciplina.

Apenas quatro teses, ou 5% do total analisado, abordam o pensamento geográfico de forma explícita, ou seja, com menção direta nos campos de palavras-chave, no referencial teórico ou nos objetivos da pesquisa. Esses trabalhos estão detalhados no Quadro 12.

Quadro 12 – Instrumentos e objetos das pesquisas

Autor(a) / Instituição	Título	Traço pensamento geográfico identificado
Hilton M. C. Silva Júnior – PUC-Rio (2023)	A condição escolar: qualificar geograficamente a escola na construção do conhecimento	Assume “qualificar o pensamento geográfico” como objetivo formativo central.
Joseane G. de Araújo – UNESP (2021)	O atlas municipal escolar em sala de aula: proposta teórico-metodológica para a formação continuada de professores no município de Jacobina/BA	Propõe o atlas como “ferramenta do raciocínio geográfico”.
Jéssica S. R. Cecim – UNICAMP (2022)	O ensino das atualidades a partir de demandas curriculares: quais sentidos de conhecimento geográfico escolar estão em disputa?	Discute “pensar geograficamente o presente”.
Patrícia A. da Silva – UFMG (2020)	O raciocínio geográfico: mobilizações intelectuais na interpretação de situações geográficas	Elabora matriz de indicadores de raciocínio geográfico para a prática docente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Esses trabalhos dialogam justamente com o pensamento geográfico e articulam conceitos-chave da área, defendendo que a escola deve contribuir para a formação de um olhar geográfico autônomo. Ainda assim, o balanço é claro: o conceito permanece marginal nas pesquisas de doutorado sobre formação de professores, revelando um baixo impacto acadêmico que não condiz com seu potencial formativo e epistemológico.

3.5.2 Triangulação: elementos para a compreensão da atualidade do campo de pesquisa

A triangulação é uma metáfora, advinda de técnicas de navegação, que, em termos de ordem teórico-metodológica do estado da arte em chave crítico-hermenêutica, é a etapa interpretativa com a qual se produz teoria e enunciados fundamentados.

Faz-se necessário esse procedimento porque o exercício de pesquisa documental exigiu uma abordagem escalonada. Não se tratou apenas de uma revisão de textos, mas de quatro blocos distintos que devem dialogar entre si para que suas contribuições estejam articuladas à pesquisa macro que os integra. A investigação centraliza-se na seguinte questão: em que medida as teses de doutorado defendidas no Brasil, entre 2010 e 2023, sobre a formação inicial de professores de Geografia constituem um campo de investigação no que se refere aos aportes teórico-metodológicos adotados e à presença, explícita ou implícita, do pensamento geográfico

em seus referenciais, análises e proposições pedagógicas? Nessa medida, há quatro elementos em diálogo:

1. As pesquisas que trabalham diretamente com o pensamento geográfico.
2. As pesquisas que trabalham com pensamento geográfico e formação inicial de professores.
3. As pesquisas que trabalham com Geografia e formação inicial.
4. As pesquisas que trabalham com Geografia e formação de professores.

Para realizar a triangulação entre as análises que compõem o estado da arte, organizou-se o Quadro 13 a seguir, nomeado “Matriz de análise de convergência”. Nele, estão consignados os elementos pertinentes à pergunta de pesquisa, dos quais é possível extrair relações que, em seu formato, permitem compreender, no encontro de horizontes de sentido, os lineamentos que marcam as características e o comportamento de um campo de estudo.

1. Convergências estruturais

Os quatro blocos de teses convergem ao reconhecer que a formação docente como um eixo central. Ao adotarem majoritariamente abordagens qualitativas, que privilegiam a compreensão aprofundada dos processos educativos, essas pesquisas revelam evidente capacidade crítica e propositiva diante dos fenômenos investigados. A matriz analítica indica que, entre 2010 e 2023, consolidou-se um campo de pesquisa que vem ganhando coesão e coerência, validando referenciais e produzindo novos, centrados na prática e na profissionalidade do professor de Geografia. Trata-se de um campo com grande potencial de articulação com múltiplas temáticas, acompanhando o amadurecimento de uma compreensão mais complexa do fenômeno educacional em foco.

2. Divergências e vazios

Apesar da hegemonia metodológica da abordagem qualitativa, observa-se uma notável ausência do conceito de pensamento geográfico explicitamente formulado. Ele se apresenta como eixo central apenas no primeiro bloco de teses (B1), enquanto, nos demais, sua presença é diluída, latente ou mediada por elementos como cartografia, currículo, tecnologias da informação e comunicação (TIC) e geotecnologias. Esse silêncio conceitual sugere que o pensamento geográfico ainda não foi plenamente incorporado, no Brasil, como categoria analítica consolidada nas pesquisas sobre formação docente.

Soma-se a isso um evidente desequilíbrio regional: cerca de 76% das teses são produzidas no eixo Sudeste-Sul, com participação discreta do Nordeste e do Centro-Oeste. Esses dados indicam a inexistência de uma agenda nacional de pesquisa que articule, de forma sistemática, a formação inicial docente com o pensamento geográfico.

3. Tendências recentes

Entre 2021 e 2023, concentrou-se a maior produção de pesquisas sobre a temática, impulsionada, paradoxalmente, pelas condições que a pandemia tornou possíveis. Nesse período, destacam-se três tendências recorrentes nos quatro blocos analisados. A primeira é a incorporação da cultura digital ao cotidiano formativo, evidenciada pela presença de temas como TIC, redes sociais e geotecnologias no contexto escolar.

A segunda tendência refere-se à centralidade do conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), ampliado e ressignificado a partir das contribuições da epistemologia da prática, o que reforça a importância da articulação entre saber disciplinar e prática docente. A terceira diz respeito à emergência das perspectivas decoloniais e das epistemologias do Sul, que ganham protagonismo nas pesquisas sobre formação de professores, sobretudo, nas regiões Norte e Nordeste do país.

Observa-se, ainda, uma retomada vigorosa de categorias geográficas clássicas, como lugar, território e escala, mobilizadas em chave crítica. Esses estudos demonstram que, quando operado em sua dimensão escolar, o pensamento geográfico pode alcançar níveis de sofisticação analítica comparáveis aos que a Geografia acadêmica promove fora do contexto escolar. Ao menos, essa é a intenção explícita dos trabalhos que buscam aproximar o ensino da geografia escolar dos instrumentos e métodos da Ciência Geográfica.

4. Resposta à pergunta de pesquisa

Em que medida as teses de doutorado defendidas no Brasil, entre 2010 e 2023, sobre a formação inicial de professores de Geografia constituem um campo de investigação? E de que forma se dá a presença do pensamento geográfico em seus referenciais, análises e proposições?

As teses de doutorado defendidas no Brasil entre 2010 e 2023 configuram, decerto, um campo de investigação, na medida em que nele se identificam marcos teóricos e metodológicos reconhecíveis, além de apresentarem produção contínua, com pico recente e nichos institucionais consolidados. Além disso, dialogam em torno de problemas comuns, como são o currículo, o estágio, as tecnologias educacionais e a justiça socioespacial, entre outras.

Quadro 13 – Matriz de análise de convergência

Matriz de análise de convergência					
Dimensão analítica	Pensamento geográfico (B1)	PG + formação inicial de professores (B2)	Geografia + formação inicial de professores (B3)	Geografia + formação de professores (B4)	Síntese
Objeto / foco	Mapeia teses que tratam exclusivamente do pensamento geográfico (PG)	Relação PG ↔ formação inicial (FI) de professores	FI de professores de Geografia, práticas formativas e identidades profissionais	Formação (sobretudo, continuada) de professores de Geografia	Os quatro blocos orbitam a formação docente; PG aparece como núcleo no B1, periférico nos demais.
Período	1996-2023 (100 teses, campo em expansão a partir de 2010).	2013-2019 (cinco teses, dispersão anual pouco significativa).	2013-2023, com um pico entre 2021-2023).	2013-2023 (85 teses, 76 % defendidas 2020-2023).	Forte contemporaneidade: 2013-2023 concentra a produção relevante.
Corpus & critérios	Busca pensamento geográfico com ocorrência explícita em título/resumo.	Busca combinada “PG” + formação inicial de professores: 5 teses.	Busca Geografia + formação inicial: 32 teses.	Busca “Geografia” + “Formação de Professores”: 85 teses.	Busca de forma escalonada, tentando achar o pensamento geográfico nas bordas do capto de pesquisa de formação de professores.
Marcos teóricos	Pensamento geográfico acadêmico e escolar (Cavalcanti, Callai e Claval).	Tardif, Shulman, Teoria Histórico-Cultural, Hermenêutica Crítica.	Nove eixos: Didática da Geografia, Saberes Docentes, Pedagogia Crítica, Cibercultura, Decolonialidad e etc.	Mesmos nove eixos, acrescidos de Narrativas & História Oral.	Convergência em Didática da Geografia + Saberes Docentes; diferenças na ênfase crítica/decolonial.
Abordagem metodológica	Predomínio qualitativo (análise documental, histórico-epistemológica).	100% qualitativa (análise de discurso, entrevistas, sistematização de experiências).	26 qualitativas, 4 mistas, 3 estatística descritiva; uso de etnografia, (auto)biografia, pesquisa-ação.	Hegemonia qualitativa; entrevistas (45), análise documental (30), observação (12).	Método qualitativo é hegemônico; B3-B4 exibem maior diversidade instrumental.
Concepção de “PG”	Conceito central: categorias lugar, espaço, território, raciocínio geográfico.	Quase ausente; PG surge via “conhecimento geográfico”; destaque para Copatti (2019).	Aparece em 1/3 das teses (direta); restante implícito (cartografia, categoria lugar).	5% explicitam PG; 16% implícito; 80% latente.	Baixa explicitação fora de B1; presença cresce, mas é mais latente que explícita.
Concepção de “FI”	N/A	FI entendida como etapa de licenciatura e estágio supervisionado.	Núcleo da discussão: estágio, identidade,	FI dilui-se; foco desloca-se para formação continuada e	FI perde força à medida que se amplia o escopo para “formação de professores”.

			currículo, PIBID.	profissionalidade.	
Integração PG ↔ Formação	N/A	Muito incipiente (1 tese profunda).	Integração indireta: PG usado para justificar práticas (cartografia, raciocínio).	Predominante via currículo e cartografia; raramente conceitual.	Integração ainda frágil; constitui o principal vazio identificado.
Eixos / categorias	Categorias do pensamento espacial, história da disciplina.	Autonomia docente, livro didático, inclusão.	Estágio, currículo, identidades, tecnologias, decolonialidade, ecoformação.	Tecnologias digitais, narrativa docente, políticas (BNCC, PIBID), cartografia escolar.	Convergência em currículo, cartografia e tecnologias como mediadores.
Principais achados	Campo de PG está crescendo e possui nichos consolidados (UFG, USP e UFRJ).	PG é necessário para autonomia; lacuna quantitativa	FI recente, foco em estágio e identidade; PG emerge como eixo transversal.	Formação continuada domina; PG pouco tematizado; tecnologias e políticas curricular marcam agenda.	Conjunto indica expansão da pesquisa, mas com assimetria regional (Sudeste-Sul).
Lacunas / silêncios	Integração PG com didática	<i>Corpus</i> diminuto; escassa discussão cronológica ou regional.	Pouca explicitação conceitual de PG; ausência de estudos quantitativos.	PG marginal	Lacuna-chave: pensamento geográfico explicitamente articulado à formação docente.
Contribuições ao campo	Consolida base epistemológica da Geografia brasileira.	Abre debate sobre pensamento pedagógico geográfico.	Atualiza discussão sobre identidade, tecnologia e decolonialidade e na FI.	Amplia repertório acerca de políticas, narrativas e cartografia para formação continuada.	Evidencia a necessidade de sistematizar PG como categoria estruturante.
Tensões / debates	Entre tradição acadêmica e demandas escolares.	Livro didático <i>versus</i> autonomia; conceitos PG <i>versus</i> “conhecimento”.	Enfoque crítico do conteúdo <i>versus</i> prescrições BNCC; uso de redes sociais vs. desigualdade digital.	BNCC/BNC-Formação e colonização curricular; tecnicismo vs. práxis crítica.	PG atua como ponto de tensão latente: nomeá-lo ou deixá-lo implícito.
Novas agendas	Articular PG a justiça espacial e cidadania crítica.	Pesquisar PG no estágio e em currículos de licenciatura.	Integração PG-tecnologias (SIG, GIScience escolar); formação antirracista.	PG em EaD, formação híbrida e educação indígena, entre outras	Agenda comum: operacionalizar PG na prática formativa e avaliar impactos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Contudo, a presença de elementos-chave, como pensamento geográfico, ainda carece de maior centralidade nas pesquisas analisadas. Além disso, nota-se a ausência de reflexões sobre a didática do ensino superior e de propostas pedagógicas voltadas, especificamente, à formação docente. Embora o campo esteja em expansão, as discussões em curso priorizam outros focos.

A triangulação realizada nesta pesquisa evidencia essa lacuna e oferece subsídios para futuras agendas investigativas que articulem, de modo orgânico, a potencialidade formativa da Geografia, os aportes da didática e os processos da formação inicial. Essa articulação, ainda pouco explorada no início da segunda década do século XXI, mostra-se necessária para consolidar um campo mais integrado, crítico e propositivo.

4 APORTES DA REDLADGEO

As vantagens de realizar um estado da arte sólido residem, justamente, na possibilidade de avançar com segurança na busca por respostas aos objetivos que orientam a pesquisa. Esse percurso viabiliza identificar caminhos e construir hipóteses fundamentadas em bases já consolidadas, em primeiro lugar, pela revisão de literatura; em segundo, pela análise sistemática do campo, que contextualiza a pesquisa, explicita lacunas, tendências e estabelece diálogos com os pares.

Neste capítulo, propõe-se analisar a produção coletiva da Rede Latino-Americana de Investigadores em Didática da Geografia, considerando as categorias Didática, formação inicial de professores e pensamento geográfico no período de 2016 a 2021. O objetivo é identificar contribuições, no âmbito da rede, que ofereçam elementos estruturantes para propor orientações teórico-metodológicas voltadas à efetivação de uma didática emergente no campo da formação inicial de professores de Geografia, ancorada no desenvolvimento do pensamento geográfico.

Desde 2016, o pesquisador mantém vínculo com a rede, participando de seus colóquios bienais. Essa convivência transformou um interesse temático inicial em uma problemática de pesquisa amadurecida, que dá origem à presente investigação. Discutir o tema com base no diálogo em rede entre pesquisadores significa localizar, debater e sistematizar as contribuições latino-americanas que refletem criticamente sobre a Geografia, a formação docente e a Didática, percurso que será desenvolvido no capítulo final desta tese.

4.1 Dialogando com a REDLADGEO

Fundada em 2007 por pesquisadoras e pesquisadores reunidos no XI Encontro de Geógrafos da América Latina (EGAL), em Bogotá, a Rede Latino-Americana de Investigadores em Didática da Geografia articula grupos universitários de mais de dez países. Tal articulação se materializa na publicação coletiva de livros, dossiês e artigos em periódicos acadêmicos da região, além da realização de colóquios bianuais, prática interrompida temporariamente pelas restrições sanitárias da pandemia de Covid-19, que levou a rede a adotar alternativas digitais, contempladas nesta análise.

Não é exagero afirmar que a RedLADGeo, ao crescer em membros e em temáticas, consolidou-se como um espaço de encontro de altíssima relevância para a cooperação acadêmica latino-americana. Sua contribuição é decisiva para renovar o ensino de Geografia e os processos de formação docente na região.

Segundo o *site* oficial, a rede é coordenada binacionalmente, com docentes atuantes na Universidade de São Paulo e na Universidad Distrital Francisco José de Caldas, em Bogotá. Ao menos, quinze grupos de pesquisa estão formalmente associados à rede, como o Ateliê de Pesquisas e Práticas no Ensino de Geografia (USP), o INDEGEO (Argentina) e o Grupo Interinstitucional Geopaideia (Colômbia-Brasil), cobrindo uma ampla diversidade temática das metodologias de ensino à construção social do espaço.

A vida acadêmica da RedLADGeo ganha forma, essencialmente, por meio dos colóquios bianuais, realizados em diferentes países, o que reforça a circulação regional de ideias e experiências. A cada edição, um novo comitê local assume a organização do evento seguinte. A sequência histórica dos colóquios inclui: São Paulo (2010), Santiago do Chile (2012), Buenos Aires/La Plata (2014), Bogotá (2016), Goiânia-Pirenópolis (2018), o evento virtual com base em Valparaíso (2021) e La Serena (2024), esse último fora do escopo da análise por coincidir com o período de redação deste trabalho, embora seu balanço preliminar já reforce o reconhecimento da relevância da rede.

Realizado na Universidad de La Serena, o colóquio de 2024 contou com 108 participantes de nove países, representantes de 16 grupos de pesquisa. O comitê organizador recebeu e selecionou 54 contribuições acadêmicas. As modalidades de participação incluíram mesas temáticas, comunicações orais, pôsteres, lançamentos de livros, cursos virtuais, saídas de campo, seminários temáticos e produção de conteúdos em redes sociais. Essa diversidade consolida o colóquio como espaço de contato e intercâmbio internacional e, conforme a hipótese central desta pesquisa, como factível base de sustentação para uma proposta latino-americana de consolidação do campo investigativo em foco, algo ainda ausente no estado da arte examinado.

Com o propósito de aproximar especialistas e suas pesquisas para o debate coletivo, a RedLADGeo afirma-se como ponte entre investigação e prática, como espaço formativo que acolhe licenciandos a doutorandos. Nele, socializam-se métodos de ensino, sequências didáticas e práticas avaliativas em tempo real. O trabalho colaborativo, promovido pela rede, valoriza a pluralidade epistêmica latino-americana, favorecendo que a Educação Geográfica reconheça suas especificidades culturais e territoriais.

Trata-se de produzir saberes que dialoguem com a vida cotidiana dos estudantes e com os desafios sociais da região, compartilhando resultados e construindo, de forma contínua, uma Geografia do ensino em constante reformulação. Uma Geografia que mantém viva a indagação sobre o que significa, hoje, ensinar e aprender o espaço.

4.2 Um estudo de caso

A Rede configura-se como um caso digno de estudo. Em razão disso, optou-se por estruturar este momento analítico da pesquisa como um estudo de caso, entendido como uma estratégia metodológica própria do campo qualitativo, voltada à investigação empírica de um fenômeno singular, situado em seu contexto histórico, social e espacial.

Assumir essa abordagem implica deslocar o olhar do pesquisador dos dados agregados e superficiais, apresentados, reiteradamente sob forma estatística, para a complexidade densa da experiência vivida. Conforme Stake (1999), a trajetória histórica do estudo de caso remonta ao século XIX, com os perfis de famílias operárias elaborados por Le Play. Ao longo do tempo, essa perspectiva foi ampliada pelos estudos urbanos da Escola de Chicago, pelos relatos clínicos de Freud e, posteriormente, ganhou renovado vigor nas décadas de 1980 e 1990.

Nesse percurso, o estudo de caso consolidou-se como alternativa às abordagens positivistas, distinguindo-se por três características essenciais. A primeira é a busca pela densidade analítica, que se traduz na produção de interpretações saturadas de evidências e significados. A segunda é sua versatilidade metodológica: por lidar com a complexidade do real, exige o diálogo entre múltiplas fontes e abordagens. A terceira é a transferibilidade dos achados: diferentemente de investigações cujo valor parece restrito ao tempo e ao espaço em que foram produzidas, o estudo de caso visa elaborar proposições analíticas com potencial de aplicação em outros contextos, sem abrir mão da singularidade do caso investigado, cooperando, assim, para a construção teórica mais ampla (López, 2013).

Investigar o campo da formação de professores por meio de estudos de caso permite captar, com profundidade, de que modo os saberes disciplinares, os princípios pedagógicos e as políticas educacionais se articulam nas práticas docentes. É nesse entrelaçamento que decisões didáticas cotidianas ganham forma. Quando sistematizadas, compartilhadas e problematizadas, essas experiências constituem uma base empírica relevante para o avanço da compreensão sobre o desenvolvimento profissional, a aprendizagem situada e a construção da identidade docente (Gallego *et al.*, 2017).

Longe de se limitar à descrição ou à caracterização de situações específicas, o estudo de caso revela-se um dispositivo potente para a pesquisa em educação. Ao devolver seus achados à comunidade acadêmica e aos sujeitos envolvidos, contribui tanto para a produção de conhecimento quanto para a formação de professores reflexivos, capazes de analisar criticamente e transformar os contextos complexos nos quais atuam.

4.2.1 Construção do *corpus*: instrumentos, dados e sujeitos

Esta subseção apresenta um breve relatório reflexivo sobre os procedimentos técnicos e operacionais que orientaram o delineamento da pesquisa. São abordados: os critérios de inclusão do material analisado, os instrumentos metodológicos empregados, o perfil dos sujeitos entrevistados e a constituição da matriz de categorias, tanto as formuladas *a priori*, com base na revisão de literatura, quanto as emergentes identificadas no estado da arte.

Critérios de inclusão do material da Rede

Com o objetivo de analisar a produção coletiva da Rede Latino-Americana de Investigadores em Didática da Geografia a partir das categorias “Didática”, “Formação Inicial de Professores” e “Pensamento Geográfico”, foram definidos os seguintes critérios de seleção:

- a. **Autoria institucionalizada:** considerando o caráter expansivo e coletivo da Rede, optou-se por incluir apenas materiais produzidos em nome da RedLadGeo, tais como os balanços oficiais dos colóquios e os eventos promovidos pela organização. Essa decisão visa contornar as dificuldades de rastreamento de produções individuais de membros com alta produtividade acadêmica, cujos vínculos com a Rede nem sempre estão explícitos.
- b. **Recorte temporal:** a delimitação cronológica abrange o período de 2016 a 2022. O marco inicial se justifica por corresponder ao momento em que o pesquisador passou a acompanhar sistematicamente as atividades da Rede, ampliando, de forma progressiva, seu envolvimento. Já o marco final coincide com a última participação direta em colóquios organizados pela RedLadGeo. Embora não se trate de uma abordagem autobiográfica, esse recorte guarda pertinência metodológica, ao privilegiar a contemporaneidade das contribuições da Rede e alinhar-se ao horizonte temporal da pesquisa mapeada no estado da arte.

Instrumentos de produção de dados

No enfoque qualitativo, os instrumentos cumprem dupla função: permitem o contato sistemático com a realidade investigada e garantem o controle epistemológico das ações do pesquisador. Esse controle, por sua vez, torna possível revisar decisões analíticas, reorientar o percurso interpretativo e evitar que a teoria prevaleça indevidamente sobre os dados empíricos.

A técnica principal adotada foi a entrevista semiestruturada, em formatos presencial e remoto (via Google Meet), conforme a disponibilidade dos participantes. A escolha se justifica

pela escala internacional da pesquisa e pelas restrições sanitárias impostas pela pandemia de Covid-19, que tornaram as ferramentas virtuais uma solução eficaz e segura. O roteiro da entrevista, detalhado nos anexos, foi composto por três blocos:

1. **Bloco introdutório:** apresentação da pesquisa, objetivos, informações éticas e direitos dos participantes, além de espaço para que os entrevistados se apresentassem livremente;
2. **Bloco 2:** questões sobre dinâmica escolar, práticas pedagógicas e experiências didáticas;
3. **Bloco 3:** questões específicas sobre a presença e o papel do pensamento geográfico na formação de professores.

Perfil dos sujeitos

Com o intuito de investigar as contribuições da RedLadGeo para a formação do pensamento geográfico nos cursos de licenciatura, estabeleceu-se o seguinte perfil de informantes:

- Professores(as) atuantes em cursos de formação de professores de Geografia;
- Membros ativos da Rede Latino-Americana de Investigadores em Didática da Geografia.

Foram realizadas **duas entrevistas-piloto** para validação do roteiro, seguidas de **dez entrevistas principais**, realizadas entre 2021 e 2022. A distribuição dos participantes por país foi a seguinte:

- Brasil: 3 entrevistados;
- Colômbia: 3 entrevistados;
- Chile: 2 entrevistados;
- Venezuela: 1 entrevistado;
- Argentina: 1 entrevistado.

As entrevistas encontram-se integralmente transcritas e organizadas nos anexos deste trabalho.

Materiais incluídos na análise documental

Os documentos e registros considerados no corpus empírico da pesquisa foram:

- a. Balanço do IV Colóquio Internacional da RedLadGeo (2016) – 10 páginas;

- b. Anais do V Colóquio Internacional da RedLadGeo (2018) – arquivo com resumos das jornadas de trabalho, totalizando 257 páginas;
- c. Registros audiovisuais do VI Colóquio Internacional da RedLadGeo (2021) – evento virtual com sede em Valparaíso, totalizando cinco vídeos e 8h30min de gravação, disponíveis no YouTube;
- d. Seminário RedLadGeo – Seção Brasil (2022) – evento remoto com quatro vídeos (palestra inaugural e três painéis), totalizando 9h45min de conteúdo, também disponíveis *on-line*.

Matriz de categorias analíticas

A construção da matriz analítica envolveu duas etapas:

- **Categorias e subcategorias *a priori*:** estabelecidas com base na revisão de literatura e no referencial teórico da pesquisa, centradas nos eixos: didática da geografia, formação inicial de professores e pensamento geográfico;
- **Categorias emergentes:** identificadas a partir do mapeamento do estado da arte e da análise do material empírico, entre elas: epistemologias do Sul, tecnologias digitais e cultura digital, articulação teoria–prática e Geografias críticas do ensino.

A triangulação entre os dados, oriundos da análise documental, das entrevistas e da revisão teórica, permitiu refinar e validar esse conjunto categorial, garantindo coerência interpretativa e profundidade na compreensão do campo de investigação.

Quadro 14 – Triangulação dos dados

Categoria central: pensamento geográfico	
Dimensões	
Pensamento geográfico aplicado	Pensamento geográfico acadêmico
Pensamento geográfico da vida	Pensamento geográfico Escolar
Elementos (Cavalcanti, 2019, p. 97)	
Espaço: absoluto, relativo e relacional	Espacialidade
Raciocínio geográfico: princípios (localização, distribuição, distância, extensão, posição, escala, causalidade, conectividade, entre outras)	Raciocínio geográfico: operações (observação, descrição, explicação, compreensão, representação, síntese, entre outras)
Conceitos geográficos: estruturais (paisagem, lugar, território)	Conceitos geográficos: analíticos operacionais (práticas espaciais, geossistemas, ambiente, rugosidades, configuração espacial)
Linguagem geográfica: verbais (textos científicos, artigos acadêmicos, livros de texto, literatura)	Linguagem geográfica: cartográfica (mapas, mapas mentais, imagens aéreas, desenhos)

Linguagem geográfica: não verbais (fotografia, pintura, filmes, literatura)	Sujeito que se questiona o espacialidade dos fenômenos
Categoria central: ensino e aprendizagem na Educação superior	
Dimensões	
Estruturais: o professor	Estruturais: o aluno
Estruturais: o conteúdo	Dinâmica: relação professor-aluno
Dinâmica: relação professor-conteúdo	Dinâmica: relação professor-professor
Dinâmica: relação aluno-aluno	Dinâmica: relação aluno-conteúdo
Dinâmica: conteúdo-conteúdo	Formação
Elementos	
Propósitos	Currículo
Avaliação	Estágio
Relação teoria-prática	Identidade profissional
Saberes docentes	Didática geral, específica e emergente
Elementos emergentes da estado da arte	
Foco na pesquisa doutoral em formação de professores e mediações do pensamento geográfico: cartografia crítica e linguagens geoespaciais multimodais; tecnologias digitais e raciocínio geográfico; justiça espacial e perspectivas decoloniais; educação ambiental; Interdisciplinaridade arte-ciência.	
Foco na pesquisa doutoral em práticas de ensino e aprendizagem de geografia: currículo, políticas públicas e profissionalidade docente; identidade, memórias e narrativas docentes; inclusão sociocultural, diversidade e acessibilidade; formação continuada e saberes da prática; metodologias participativas, pesquisa-ação e colaboração.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

4.3 Análise qualitativa: o enfoque hermenêutico-crítico

A metodologia não é um mero passo a passo para lidar com a complexidade. Ela constitui o estudo sistemático do próprio método, um exercício de reflexão que articula três dimensões: a perspectiva (desde onde se fala), a prospectiva (para onde se pretende ir) e a retrospectiva (o que já foi feito, o que funcionou ou não e por quê). Representa o ponto de confluência em que teoria e realidade se entrelaçam por meio de instrumentos conceituais, processos e procedimentos.

O corpo metodológico não se reduz a uma forma fixa, mas a uma configuração que relaciona o modo de gerar dados a uma matriz teórica capaz de interpretá-los e de produzir inferências sobre o mundo e nosso lugar nele. A reflexão metodológica confere validade à pergunta de pesquisa e inscreve- em um domínio específico do saber. É nesse jogo dialético entre o que já está disponível e o que é preciso fazer que a ciência avança e o estudo ganha valor (Martínez, 2006).

O desafio metodológico consiste em garantir a coerência entre os elementos que compõem, de forma harmônica, a pesquisa: ciência, paradigma, método e instrumentos. Essa coerência define como se dá a interação entre o sujeito cognoscente, os objetos de investigação e os procedimentos destinados à criação e à validação do conhecimento.

Costuma-se distinguir dois grandes enfoques metodológicos nas Ciências Sociais, entre elas, a Geografia: o quantitativo e o qualitativo, amiúde apresentados como mutuamente excludentes. No surgimento da modernidade, essa distinção sequer era feita: o paradigma positivista se confundia com a própria noção de ciência, com sua ambição de formular leis gerais a partir da refutação empírica de hipóteses. O objetivo era dominar a natureza com base em suas regularidades, o que levou à adoção de modelos ancorados em relações matemáticas (Krause, 2005; Badilla, 2009; Ángel, 2011).

O qualificativo “qualitativo” refere-se, em sentido aristotélico, às propriedades que definem a essência de um fenômeno. A quantidade, nesse contexto, é uma entre várias qualidades possíveis. O suposto dilema entre abordagens qualitativas e quantitativas, portanto, é reducionista. Como caminho investigativo, a abordagem qualitativa ganha força nas universidades a partir dos anos 1960, sobretudo, no campo das Ciências Humanas, que partilham afinidades epistemológicas com paradigmas não alinhados ao positivismo (Poupart *et al.*, 2008).

O enfoque qualitativo é uma forma legítima de produzir ciência, notável por sua capacidade de reconhecer a complexidade das relações humanas e compreender os sujeitos em seus contextos. Por seu turno, o viés exclusivamente quantitativo, que privilegia tão somente os aspectos mensuráveis dos fenômenos, revela-se insuficiente para abarcar a densidade do social. A investigação qualitativa busca captar o fenômeno em todas as suas dimensões constitutivas por meio de procedimentos sistemáticos e rigorosos. O objeto de estudo, assim, permanece sempre provisório, forjado na interação entre método e desenvolvimento teórico. Sob essa ótica, o enfoque qualitativo demonstrou robustez, superando críticas sobre sua cientificidade e capacidade explicativa (Martínez, 2006; Ángel, 2011).

Contudo, o potencial epistemológico da abordagem qualitativa só se realiza plenamente quando ancorado em uma orientação ontológica e epistemológica clara, como a hermenêutica, a teoria crítica, a fenomenologia, o pós-estruturalismo ou as correntes desconstrutivistas pós-modernas (Krause, 2005). Toda produção de conhecimento repousa sobre uma base: uma matriz que define o que se entende como real, ou seja, uma postura ontológica.

Essa orientação pode ser reconhecida em afirmações basilares de autores referenciais. Por exemplo, Heidegger afirma que “a linguagem é a casa do ser” e Gadamer, seu discípulo, sustenta que “o ser que pode ser compreendido é o ser da linguagem”. Essas formulações evidenciam a construção ontológica que sustenta seus raciocínios. É essa base que delimita o campo do cognoscível e legitima os métodos escolhidos, configurando uma episteme. Assumir

determinada posição ontoepistemológica trata-se de uma decisão de ordem ética e política, enraizada em coordenadas históricas e espaciais específicas.

No campo da ciência, é inconcebível atuar sem consciência dos motivos que levam à adoção de determinada perspectiva. Mediante a diversidade de referenciais possíveis, é necessário explicitar, de forma clara e fundamentada, a perspectiva desde a qual se compreende o processo de investigação.

A presente pesquisa, realizada no interior da linha de pesquisa em Ensino de Geografia e Formação de Professores da Universidade Federal de Goiás, adota uma abordagem qualitativa, fundamentada no paradigma hermenêutico-crítico. Tal paradigma articula a crítica dialética marxista com a hermenêutica interpretativa, operando num duplo movimento: uma hermenêutica da crítica e, em contrapartida, uma crítica da hermenêutica. Por um lado, busca-se compreender a construção de sentidos na linguagem; por outro, pretende-se desvelar os mecanismos de dominação ideológica presentes nos discursos, compreendidos como produtos históricos, geográficos e culturais (Stein, 1987; Minayo, 2004).

Como explica Minayo (2005, p. xx), na pesquisa qualitativa, “enquanto a hermenêutica realiza a busca por aparentes consensos linguísticos num determinado tempo-espço do estudo, a dialética orienta o estudo para uma atividade de negação e crítica”.

4.3.1 O caminho hermenêutico-crítico

O paradigma hermenêutico-crítico parte da convicção de que o universo humano é, por natureza, interpretativo. Isso significa que nossas ações, ideias e intenções são comumente mediadas por contextos sociais e históricos, desde os quais os sentidos são compartilhados. No entanto, esse compartilhamento não é passivo, uma vez que é um processo de cocriação do significado. Compreender o outro, nesse horizonte, é a base do fenômeno social. Conhecer, portanto, não significa reproduzir um objeto dado, mas reconstruir, intersubjetivamente, os significados que o constituem.

Essa compreensão se desenvolveu ao longo de uma longa trajetória intelectual. Schleiermacher concebeu a hermenêutica como uma arte geral de compreender. Dilthey a aplicou às “ciências do espírito”, defendendo que a vida humana não deve ser explicada mecanicamente, mas interpretada em suas expressões. Heidegger introduz a ontologia da linguagem como modo de ser do humano, e Gadamer, seu discípulo, ressalta a centralidade da linguagem e da tradição, afirmando que todo ato de compreender se dá no horizonte dos preconceitos que herdamos. A compreensão, para ele, só acontece no diálogo, no qual intérprete

e texto se transformam mutuamente. Essa fusão de horizontes confere à hermenêutica o caráter de círculo: um movimento contínuo das partes ao todo, no qual cada nova leitura reconfigura os sentidos anteriores sem jamais esgotá-los (Gadamer, 1993).

O diálogo com a teoria crítica, proposto por Habermas, tensiona o otimismo gadameriano em relação à tradição. Para ele, ainda que a linguagem seja a base da compreensão, também pode ser veículo de dominação, porquanto está inserida em estruturas de poder. Assim, propõe uma hermenêutica da suspeita, atenta às ideologias que se ocultam nos modos de dizer e agir (Arteta, 2016). Paul Ricoeur oferece uma síntese entre esses polos: toda interpretação exige suspeita, mas a crítica necessita da interpretação para não se tornar dogmática. A compreensão só se consolida pelo exame reflexivo de seus próprios limites. Resulta disso um paradigma que articula interpretação dos sentidos, análise das condições histórico-sociais e intenção emancipatória (Cárcamo, 2005).

Etimologicamente, a hermenêutica remonta a Hermes, o deus mensageiro da mitologia grega, capaz de traduzir aos humanos as mensagens dos deuses. É por isso que os teólogos do início da era cristã deram esse nome à interpretação das escrituras. Com o tempo, o conceito expandiu-se: na atualidade, toda manifestação humana pode ser compreendida como um texto, posto que cristaliza uma experiência que pode ser relida sob múltiplos ângulos, em diferentes tempos e lugares.

A verdade buscada nesse processo não é absoluta nem universal, é sempre provisória, visto que requer o reconhecimento da historicidade, da estrutura social e do cenário interpretativo. Sua validação se dá por meio da intersubjetividade e dos critérios compartilhados de interpretação. Nesse contexto, destacam-se três exigências para a interpretação de textos na pesquisa acadêmica:

1. **Ontológica:** reconhecer que nossa relação com o real é sempre mediada pela linguagem. Não há fato bruto em si, há interpretação. Essa é uma premissa que remonta à crítica de Kant à razão pura e fundamenta a fenomenologia e o interesse pela linguagem, pelo tempo e pela cultura.
2. **Epistemológica:** validar o conhecimento torna-se um ato intersubjetivo, sustentado por argumentos e interlocutores, e não por uma verificação empírica isolada.
3. **Metodológica:** é preciso alternar uma visão panorâmica com o exame minucioso dos dados, mantendo consciência dos próprios preconceitos e abertura à alteridade. É o que caracteriza o chamado círculo hermenêutico.

O círculo hermenêutico amplia o significado de maneira dialética. A leitura de um texto pode produzir uma compreensão mais profunda do que aquela inicialmente presente na intenção do autor, porque o leitor o interpela em busca de sentido, enriquecendo-o, em vez de simplesmente refutá-lo, como propunha o positivismo lógico (Cárcamo, 2008; Ángel, 2011).

Esse processo interpretativo comporta, ao menos, três estágios:

- **Primeiro:** categorização inicial. Identificam-se os elementos centrais do texto, temas, conceitos, metáforas, numa análise formal preliminar.
- **Segundo:** articulação das categorias em um quadro interpretativo mais amplo. Integram-se diferentes vozes e contextos para edificar uma moldura de sentido que abarque as múltiplas interpretações produzidas na relação entre sujeitos, técnicas e instrumentos.
- **Terceiro:** triangulação. Confrontam-se as evidências de fontes diversas, cotejando os dados com teorias correlatas e submetendo os resultados às múltiplas técnicas empregadas. O diálogo entre os métodos fortalece a validade social das interpretações. A postura dialética exige do pesquisador não a aceitação passiva do todo, mas a confrontação crítica dos entendimentos preliminares, buscando contradições, tensões e possíveis vieses ideológicos, para, então, reconstruir o objeto de estudo de forma mais fundamentada.

A interpretação, nesse paradigma, nunca é estática, na verdade, aprofunda-se em camadas sucessivas, alternando o movimento das partes para o todo, até atingir uma compreensão coerente, ainda que provisória, do fenômeno investigado.

Nesse processo, o papel do docente-pesquisador, na chave hermenêutico-crítica, é central. Compreender o fenômeno educativo em sua complexidade torna-se uma atividade contínua de investigação, análise e interpretação. Embora existam diferentes concepções sobre o professor-pesquisador (instrumental, crítica, psicológica ou etnográfica), aqui ele é concebido como aquele que se forma no interior do paradigma hermenêutico-crítico, comprometido com levar os movimentos reflexivos à sua prática e ao seu campo de investigação. Dois desdobramentos centrais sustentam essa atuação:

1. **A hermenêutica da crítica na educação:** reconhecer a historicidade e a espacialidade do fenômeno educativo, analisando as tradições ativadas pela

linguagem, que conferem sentido às práticas e aos discursos em contextos específicos.

2. **A crítica da hermenêutica na educação:** desvelar as formas de dominação ideológica que instrumentalizam a linguagem e a escola, cultivando o pensamento crítico dos estudantes. Isso exige desnaturalizar saberes, metodologias, discursos pedagógicos e sistemas avaliativos, transformando o encontro educativo em um processo formador de consciência emancipatória.

4.4 Reconhecimento do *corpus*

No primeiro nível de análise hermenêutico-crítica se dá a leitura do material, a familiarização com o texto por parte do pesquisador. Esse procedimento envolve identificar quem são os autores e as vozes que compõem o diálogo. Essa etapa inicial estabelece uma pré-compreensão, a qual, para o intérprete, é o momento de estabelecer os preconceitos, no sentido gadameriano, fornecendo um pano de fundo sobre o qual os significados mais específicos serão construídos.

Aqui se realiza uma leitura geral do conteúdo; em primeira medida, a estrutura do texto, o que pode revelar sua ordem interna de capítulos ou seções que organizam e permitem o desenvolvimento da informação, determinando como as diferentes partes do texto se relacionam entre si. Também se examina a linguagem utilizada, considerando o significado literal, simbólico ou metafórico das palavras. Deve-se dar especial atenção às palavras-chave, às frases ditas com destaque e às figuras retóricas utilizadas. Desse modo, é factível identificar temáticas em sobreposição, motivações, linhas do tempo, entre outros elementos do significado.

Quadro 15 – Análise dos documentos

Reconhecimento do corpus			
Documentos			
Elementos de análise/ sujeitos	Descrição	Balço IV Colóquio da RedLADGEO 2016	ANAIS DO V COLÓQUIO DA RED LADGEO 2018
Estrutura do texto	Ordem dos elementos do discurso	O relatório inicia com extensos agradecimentos institucionais e pessoais, passa à apresentação dos objetivos do encontro e dos cinco eixos de trabalho; em seguida descreve mesas temáticas, saída de campo, interação entre grupos, projeções futuras e encerra-se com assinatura das coordenadoras	Página de apresentação com comissão organizadora, agradecimentos e patrocinadores; seguida da <i>Apresentação</i> institucional; depois sumário com quatro Grupos de Trabalho (GT I – Temáticas/Conteúdos/Linguagens, GT II – Fundamentos Teórico- Metodológicos, GT III – Currículos & Políticas e GT IV – Formação de Professores) e, ao final, artigos completos (259 pp.). Há ainda anexos sobre atividades de campo e perspectivas editoriais futuras
Contexto histórico	Coordenadas históricas em que se ancoram a fala	Evento realizado em Bogotá-D.C. (6-9 set 2016), quarto da série de colóquios internacionais da RedLadGeo, refletindo o momento de consolidação da rede latino-americana de didática da geografia	5º Colóquio, realizado na UFG/IESA em Goiânia (4-7 set 2018); marca dez anos de encontros bienais da RedLadGeo e ocorre logo após a rota Bogotá 2016 → Goiânia 2018 definida no evento anterior, reforçando a consolidação da rede latino-americana em Didática da Geografia
Referências ao passado	Lembranças	Menciona o III Colóquio (Buenos Aires 2014), retoma aprendizagens dos três encontros anteriores e usa essa memória para definir diretrizes e sede rotativa dos próximos eventos	A <i>Apresentação</i> recorda que o Colóquio acontece “a cada dois anos”, indicando continuidade dos quatro encontros anteriores e a tradição de alternar sedes entre países latino-americanos, ainda que sem listar datas explicitamente
Espaços mencionados	Lugares que cobram o sentido do texto	Universidades de Bogotá (UPN, Distrital, Central), países participantes (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Venezuela, Espanha), locais futuros (Goiânia 2018, Valparaíso 2020) e a Laguna Sagrada de Guatavita visitada na saída de campo	Países: Brasil (sede), Colômbia, Venezuela, Argentina; convidados: Espanha, Portugal, Universidades citadas (UFG, UFMG, UBA, UPN, U. de Antioquia etc.) e referência a eventos externos (EGAL 2015/2017 – Cuba e Bolívia; Congresso Ibérico 2017 – Lisboa). Campo: cidade de Goiânia e saídas didáticas locais
Trajetórias e experiências pessoais	Voltado à construção profissional do professor formador	Relato destaca 52 professores-pesquisadores, estudantes do programa LEBECS, jovens rurais em projetos de extensão e a convivência no campo como espaço de “colegagem” e desenvolvimento profissional	GT IV reúne relatos de grupos de estudo (Brasil), <i>semilleros</i> (Colômbia) e percursos de formação inicial/crítica; destaca a participação de orientandos de pós-graduação como protagonistas da pesquisa docente
Sujeitos, atores e instituições	Atores do discurso	Universidades organizadoras, Comitê Executivo da Rede, professores convidados, estudantes-monitores de Geopaideia, grupos de pesquisa (15) e redes nacionais que compõem a RedLadGeo	Comissão organizadora (professores, técnicos, pós-graduandos), Comitê Executivo da Red, 15 grupos de pesquisa integrantes e suas universidades. Público-alvo: investigadores da rede + seus orientandos

Linhas teóricas e autores citados	Referencial teórico	Textos de mesa fazem referência a Basil Bernstein (currículo), pensamento espacial (National Research Council), alfabetização científica, além de conceitos como “território epistêmico”; mostram convivência de enfoques pós-estruturalistas, críticos e multitransdisciplinares	Citações recorrentes a <i>Spatial Thinking</i> (NRC 2006) e ao debate “Raciocínio Geográfico” (Uhlenwinkel 2017); diálogo com Bernstein, Laclau & Mouffe, Lefebvre, Harvey, Maude, Brooks, Butt, Fargher, entre outros, evidenciando matrizes crítico-sociais, discursivas e curriculares
Aspectos culturais	Elementos marcados da cultura que dão sentido ao texto	Predomínio da identidade latino-americana, defesa da diversidade, do espaço público democrático e da flexibilidade pedagógica; valorização de territórios rurais, juventudes e geotecnologias como expressões culturais contemporâneas	Ênfase na identidade latino-americana, no direito à cidade e na educação para a paz (“TERRITÓRIO_LAB”, Medellín); discussão sobre espaço público, cartografia escolar e juventudes urbanas como expressões culturais contemporâneas
Conceitos	Elaborações conceituais mencionada	Didática da geografia, educação geográfica, formação docente, pensamento espacial, cidadania, inovação pedagógica, currículo como sistema de significação, território epistêmico	Didática da Geografia, Educação Geográfica, Pensamento Espacial, Raciocínio Geográfico, Currículo, Cidadania, Território Epistêmico, Educação para a Paz, Cartografia Escolar
Metáforas	Figuras linguísticas que enriquecem a fala	A Rede é descrita como “brújula” que orienta a pesquisa, um “sonho” coletivo que se torna “cada dia mais contundente”, além de metáforas de caminhada/aventura investigativa	Uso pontual de metáforas como “TERRITÓRIO_LAB” (território como laboratório pedagógico) e referências a “poder do pensamento geográfico” nos títulos, mas em geral o texto mantém tom técnico-acadêmico, com poucas figuras retóricas explícitas
Elementos particulares	Elementos só presentes num texto	Primeira saída de campo institucional (Laguna de Guatavita), plano de publicação dos anais na revista <i>Anekumene</i> , criação de prêmio a melhores trabalhos de docentes e calendário rotativo de sedes (Colômbia → Brasil → Chile → Argentina)	Agenda para publicar coletânea da Red, proposta de atividades de campo em Goiânia, criação de GT específico sobre Institutos Federais e desenvolvimento regional, bem como planejamento da próxima sede (Valparaíso, 2020)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quadro 16 – Análise das entrevistas

Reconhecimento do <i>corpus</i>				
Entrevistas				
Elementos de análise/ sujeitos	Descrição	Colômbia 1	Colômbia 2	Colômbia 3
Estrutura do texto	Ordem dos elementos do discurso	A conversa começa com protocolo e apresentação, organiza-se em quatro blocos temáticos (Didática; Formação de professores; Pensamento geográfico; RedLadGeo), cada um com três perguntas; termina com trajetórias pessoais e considerações finais 1h 14min	Protocolo de consentimento → apresentação do entrevistador → quatro blocos (Didática, Formação de Professores, Geografia, RedLadGeo) → perguntas de trajetória → encerramento. 50min de gravação	Roteiro em quatro blocos (Didática → Formação de Professores → Geografia → RedLadGeo), com cerca de três perguntas por bloco; abre com protocolo/consentimento e intercâmbio informal, encerra com trajetória pessoal e agradecimentos; duração aproximada 1h
Contexto Histórico	Coordenadas históricas onde se ancora a fala	Entrevista realizada no âmbito de doutorado na UFG (Brasil) com professor da Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia), em meio a reformas curriculares e debates latino-americanos sobre formação docente	Entrevista para doutoramento (UFG-Brasil) com professor da Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) em meio a debates sobre modelos de formação docente na Colômbia	Entrevista doutoral (UFG-Brasil) realizada on-line com docente da Univ. de Antioquia, em Medellín, num domingo de <i>Desfile de Silletteros</i> ; debate latino-americano sobre formação docente e visibilidade da Geografia escolar
Referências ao passado	Lembranças	Entrevistado recorda 10 anos de docência na UPN, experiências anteriores de campo e participação pontual na Redladgeo; menciona mudanças normativas frequentes no país	Recorda infância em Bogotá, ingresso na UPN, carreira desde 1995, criação da RedLadGeo em 2007 e passagens por Instit. Geográfico Agustín Codazzi	Infância ensinando 8 irmãos; formação normalista → licenciatura em Geog./História (U. Antioquia) → especialização em Geografia Física → doutorado em Ciências Pedagógicas (Cuba, 2001); criação da RedLadGeo em 2007 nas “arepas com chocolate” de Rosita
Espaços mencionados	Lugares desde onde cobra sentido o texto	Bogotá (Distrito Capital), Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Federal de Goiás, escolas colombianas, territórios visitados em saídas de campo pelo país	Bogotá, UPN, UFG (Goiânia), Universidade de Los Andes, Rosario, Distrital F. J. de Caldas; colégios de Bogotá; saídas de campo pelo país	Medellín, Bogotá, Villavicencio, Cuba; Universidade de Antioquia; Secretaria de Educação de Medellín; Sociedade Geográfica de Colômbia; saídas de campo pelo país

Trajetórias e experiências pessoais	Voltado a construção profissional do professor formador	Opção política por ser docente; 10 anos na UPN; coordenação de licenciatura; viagens a campo que “permitiram conhecer o país” com alunos; equilíbrio entre seminários didáticos e disciplinares	De licenciado em Ciências Sociais a professor de planta (2005); coordena “Taller de Geografía”; dirige teses; investiga saídas de campo e pensamento crítico	16 anos no magistério estadual + 22 anos na U. Antioquia (Ciências Sociais); coordena grupo na Sociedade Geográfica; orientou várias teses; hoje elabora diretrizes para fortalecer a educação geográfica nacional
Sujeitos, atores e instituições	Atores do discurso	Entrevistador(doutorando/UFG); professor entrevistado; UPN; Ministério da Educação colombiano; Conselho Nacional de Acreditação; escolas públicas e privadas	Entrevistador (doutorando/UFG), professor entrevistado, UPN, Ministério da Educação colombiano, redes acadêmicas (RedLadGeo, Geopaideia)	Entrevistador; professora entrevistada; U. Antioquia; Ministério da Educação (Colômbia); Sociedad Geográfica de Colombia; colegas Lana de Souza Cavalcanti, Fabián Araya, Sonia Vanzella, Nubia; rede RedLadGeo
Linhas teóricas e autores citados	Referencial teórico	Construtivismo, didática problemática, método científico, pedagogia crítica; crítica à “tradição” e defesa de pesquisa colegiada sobre ensino-aprendizagem	Didática como relação ensino–aprendizagem–avaliação; foco em competências, resultados de aprendizagem, lógica, ética e pensamento crítico; uso pedagógico de TIC/ChatGPT; geopolítica e espaço geográfico	Didática como disciplina (Comenius, Piaget); pedagogia da pergunta (Freire); “aprender a pé” e itinerários (Vidal de la Blache); Geografia como ciência integradora (Morán); pesquisa-ação docente (Lessenhouse)
Aspectos culturais	Elementos marcados da cultura que dão sentido ao texto	Feminização da docência inicial; necessidade de docentes “curiosos, cultos, viajantes”; defesa da educação c	Geração digital e velocidade da informação; inclusão de diversidades (gênero, LGBTIQ+, povos indígenas/afro); docência como ato político e ético	Reconhecimento da sociedade da informação; desafios rurais e desigualdade digital; docência feminizada; importância cidadã da Geografia para ler territórios e enfrentar o aquecimento global
Conceitos	Elaboraões conceituais mencionada	Didática, currículo, prática, teoria, investigação, raciocínio geográfico, cartografia internalizada, indicadores de aprendizagem, autonomia docente	Didática, currículo, competências, espaço geográfico, cidadania, moral, ética, reflexão, viagens a campo, lógica, pensamento crítico	Didática, ensino–aprendizagem–avaliação, espaço geográfico, interdisciplinaridade, sequências didáticas, fundamentação conceptual, sociedade do aprendizado, pesquisa formativa

Metáforas	Figuras linguísticas que enriquecem a fala	“Didática da pergunta”; distância formação-prática vista como “ponte” (não “grieta”); Rede como “cenário de cooperação”	Mundo “em velocidade de átomos/raios laser”; RedLadGeo como ponte onde membros “estiram a mão” para puxar o outro a subir degraus	“Aprender a pé” (campo/itinerário); Geografia como “disciplina integradora”; RedLadGeo como “grupo de amigos que estendem a mão”
Elementos particulares	Elementos só presentes num texto	Confissão de participação “tímida” na Redladgeo	Assinatura de termo de ética; menção a ChatGPT como ferramenta; grupo Geopaideia (29 anos); ênfase em formar “melhores seres humanos”	Clima quente de Medellín e <i>Desfile de Silletteros</i> durante a gravação; reunião fundadora da rede com “tomate chocolate, arepa e quesito”; menção à filha brasileira do entrevistador; novo curso de licenciatura no Colegio Mayor

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quadro 17 – Análise das entrevistas

Reconhecimento do <i>corpus</i>				
Entrevistas				
Elementos de análise/ Sujeitos	Descrição	Brasil 1	Brasil 2	Brasil 3
Estrutura do texto	Ordem dos elementos do discurso	Protocolo de apresentação → trajetória acadêmico-profissional → experiências de docência (graduação, escola básica, ensino superior) → reflexão sobre didática, currículo e pensamento geográfico → desafios e propostas; duração total, 57 min	Entrevista-piloto gravada. Abertura: explicação do projeto, pedido de consentimento e justificativa da “entrevista piloto”. Roteiro com 3 blocos temáticos (“Professores de Geografia”, “Didática da Geografia”, “Pensamento Geográfico & Formação”) – 3 perguntas em cada bloco (total = 9). Apresentação pessoal do entrevistado deixada para o final para poupar tempo de fala; duração prevista 1h 20min	A gravação abre com protocolo e apresentação; segue para três blocos temáticos (Didática → Formação de Professores → Pensamento Geográfico), intercalados por perguntas sobre a RedLadGeo; encerra com agradecimentos e término da gravação; duração 1h 15min

Contexto Histórico	Coordenadas histórias onde se ancora a fala	Entrevista doutoral (UFG) com docente paulista que ingressou na carreira nos anos 2000; debate sobre reformas curriculares brasileiras (matriz 2015) e formação docente em Geografia	Parte de uma pesquisa de doutorado (UFG/IESA) sobre ensino de Geografia, didática e formação docente coordenada por Lana de Souza Cavalcanti. Momento de teste do instrumento antes de entrevistar colegas da Venezuela; decorre num cenário de debates sobre a superação do modelo “3 + 1” na formação inicial brasileira	Entrevista de doutorado (UFG-Goiânia) com docente do IESA/UFG, realizada num cenário de debates sobre políticas de formação docente e mobilização da RedLadGeo no pós-pandemia (pesquisas conjuntas desde 2021)
Referências ao passado	Lembranças	Graduação 1997-2000 (licenciatura) e 2001 (bacharelado) na UNESP; projeto interdisciplinar em bacia hidrográfica foi “divisor de águas”; década de 1990 marcada pela ascensão do ambientalismo no Brasil	Professor Vanilton recorda: graduação em 1989; mestrado em 1999 (UFMG); doutorado em 2009 (UFG). Destaca como a experiência simultânea na educação básica e superior “foi o grande boom” de sua carreira	Recorda ingresso no Lepeg em 2011, primeiro encontro da rede no Chile 2011, participação inaugural no Colóquio da Argentina e trajetória de eventos bienais até o presente
Espaços mencionados	Lugares que cobram o sentido do texto	Presidente Prudente (SP), parque “Cidade da Criança”, Rio Verde (GO), UFG-Goiânia, FESURV, escola particular local; referência a Amapá (1º evento científico)	Goiânia (UFG / IESA / Lepeg) e Universidade Católica de Goiás (graduação); Belo Horizonte (UFMG); menciona escolas públicas e privadas onde atuou; cita possibilidade de entrevistas com professores da Venezuela	Goiânia (UFG/IESA), Chile, Argentina, Colômbia, Brasil (eventos nacionais), grupo GES (UFG), redes no Chile e Argentina
Trajetórias e experiências pessoais	Voltado à construção profissional do professor formador	De monitora ambiental e bolsista CNPq a professora de escola básica e, depois, docente de ensino superior; concurso em 2009 para Didática de Geografia; pesquisa sobre ensino de geomorfologia e práticas docentes	Percurso de três décadas que articula docência na educação básica, ensino superior e pesquisa. Ênfase na dupla inserção “escola–universidade”, participação no grupo Lepeg, amadurecimento acadêmico tardio e contínuo aprendizado	Ingresso como professor em 2011; integração ao Lepeg; coordenação do GES; parceria com pesquisador chileno Fabián em projeto sobre cartografia escolar; experiência em eventos internacionais da rede

Sujeitos, atores e instituições	Atores do discurso	Entrevistador Daniel (UFG); entrevistada; UNESP; UFG; FESURV; grupo LEPEG; escolas públicas/privadas; CNPq; FAPEG	Entrevistador Daniel (doutorando); entrevistado Prof. Vanilton Camilo de Souza; UFG/IESA; Grupo Lepeg; universidades citadas (UFMG, Católica de Goiás); potenciais interlocutores internacionais (professores da Venezuela)	Entrevistador Daniel (doutorando/UFG); professor entrevistado; Lepeg; GES; RedLadGeo; associações AGB e ANPEG; colegas latinos (Fabián, professores argentinos, chilenos, colombianos)
Linhas teóricas e autores citados	Referencial teórico	Didática geral × didática específica (Libâneo); fundamentos de ensino de Geografia (Lana de Souza Cavalcanti); crítica à prática “bacharelesca” e defesa da articulação teoria-prática	Discussão do conceito de região ancorada em Paul Vidal de la Blache e Friedrich Ratzel; diálogo com filosofia sobre relação entre pensamento erudito e senso comum; defesa de que teoria se conecta à vida cotidiana no ensino de Geografia	Didática geral × específica (Ausubel, Piaget, Vygotsky); mediação didática vygotskiana; pensamento geográfico (Paulo César da Costa Gomes); crítica fenomenológica e perspectiva crítica do espaço
Aspectos culturais	Elementos marcados da cultura que dão sentido ao texto	Movimento ambientalista 1990+, superação da dicotomia física × humana; necessidade de autonomia docente e protagonismo discente; desigualdades regionais e vigilância curricular em escola privada	Valorização da cultura escolar brasileira de planejamento docente; ideia de articular saber científico à experiência comum dos alunos; etos colaborativo do Lepeg e da Rede Latino-americana de Didática da Geografia	Debate sobre carga de trabalho docente como “gargalo”; necessidade de tempo para reflexão; valorização de redes de cooperação latino-americanas
Conceitos	Elaborações conceituais mencionada	Didática, metodologia, currículo, autonomia, pesquisa-ação, pensamento geográfico, avaliação formativa, prática bacharelesca, teoria × prática	“Planejamento”, “sentido do conteúdo”, “intencionalidade docente”, “região” (como mediação cotidiano-teoria), “pensamento geográfico” enquanto estrutura cognitiva	Didática, currículo, mediação didática, pensamento geográfico, formação docente, cartografia escolar, pesquisa-ação, modelo “3 + 1” de licenciatura
Metáforas	Figuras linguísticas que enriquecem a fala	Projeto da bacia foi “divisor de águas”; estudantes vistos como “baciairos”; formação crítica como “ponte” entre teoria e prática	“Boom” para simbolizar o salto formativo mestrado-doutorado; “construir conexões” entre vida cotidiana e teoria; entrevista vista como “instrumento” a ser “polido”	RedLadGeo como semente que “germina” redes; sobrecarga da escola comparada a “rolo compressor” de trabalho docente

Elementos particulares	Elementos só presentes num texto	Escola-parque “Cidade da Criança”; criação de disciplinas Metodologia 1 & 2 (substituindo quatro Didáticas); autodenominação do grupo como “baciairos”	A entrevista é declaradamente piloto; preocupação explícita em testar perguntas antes de encontros internacionais; estrutura de três blocos temáticos detalhada ao entrevistado	Crítica à lógica bienal do evento; relato da pesquisa Brasil-Chile sobre cartografia escolar; defesa de que o encontro fomenta redes contínuas além das apresentações
------------------------	----------------------------------	--	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quadro 18 – Análise das entrevistas

Reconhecimento do <i>corpus</i>					
Entrevistas					
Elementos de análise/ Sujeitos	Descrição	Argentina	Chile 1	Chile 2	Venezuela
Estrutura do texto	Ordem dos elementos do discurso	Roteiro de 4 blocos (Didática → Formação de Professores → Geografia → Trajetória/ RedLadGeo), cada qual com 3 perguntas; começa com apresentação + consentimento e termina com agradecimentos; duração 1h	Entrevista semiestruturada (~1 h) organizada em quatro blocos (Didática, Formação de Professores, Geografia, RedLadGeo + trajetória); com abertura de protocolo e encerramento de agradecimentos	Roteiro padrão em 4 blocos (Didática → Formação de Professores → Geografia → Trajetória/ RedLadGeo), precedido por protocolo de ética e apresentação; encerra com agradecimentos . Duração aproximada, 1h 20min	Entrevista semiestruturada (~1 h) em 4 blocos: Didática → Formação de Professores → Professores de Geografia → Cierre/ trajetória; conceito de didática e termina com agradecimentos
Contexto histórico	Coordenadas históricas em que se ancoram a fala	Situa-se nas reformas curriculares argentinas dos anos 1990-2000 e, no presente, na crise econômica/eleições nacionais e na obrigatoriedade do secundário	Situa-se no Chile pós-ditadura, durante reformas educacionais (lei de acreditação obrigatória 2021) e projeção de déficit de 20 000 docentes até 2025; menciona políticas de bolsas (Gratuidade, Vocação de Professor, Beca Chile)	Entrevista de doutorado (UFG-Brasil) com docente chileno em meio às recentes reformas de acreditação de pedagogias e debate sobre modelos múltiplos de formação docente no Chile	Discurso situado no sistema educativo venezuelano regulado pelo Ministério de Educação; formação docente combina herança condutista com visos construtivistas num cenário de reformas curriculares

Referências ao passado	Lembranças	Trabalho em editorial na década de 1990, convocação pelo Ministério da Educação, coordenação curricular, bolsa do Banco Mundial para mestrado + doutorado na UAB (2000-02), criação do INDEGEO em 2006	Recorda licenciatura (U. La Serena 1989), mestrado na UPN-Bogotá (1990-92), doutorado na UNCuyo-Argentina (2000s) e pós-doc em Goiás; destaca criação da RedLadGeo em 2007 e efeitos de políticas neoliberais sobre territórios	Trajectoria: licenciatura em Geografia (21 anos) → ciclo terminal de Pedagogia (22 anos) → breve passagem por escola básica → doutorado; menciona evolução das “metodologias de ensino” à didática específica entre 1970-2000	Trajectoria: inicia como docente de aula sob enfoque condutista, passa a investigar a própria prática, aproxima-se de paradigmas hermenêutico-críticos, conclui doutorado e publica artigos sobre ensino de Geografia
Espaços mencionados	Lugares que cobram o sentido do texto	Buenos Aires (UBA, Instituto de Geografia, Instituto Joaquín V. González), Barcelona (UAB), escolas secundárias argentinas	Cita La Serena, Santiago, Bogotá, San José del Caguán, Quindío, Mendoza, Goiânia, Itatiaia, São Paulo, Los Angeles, Tampa e Espanha, conectando vivências acadêmicas e de campo	Chile (Santiago, Puchuncaví), Brasil (Goiânia), Colômbia; universidades pedagógicas; comunidades rurais da uva/arândano; hotel onde concede a entrevista	Escola–comunidade local como cenário didático; território habitado como “livro” para ensinar Geografia; referência genérica ao Ministério de Educação da Venezuela
Trajectorias e experiências pessoais	Voltado à construção profissional do professor formador	Da licenciatura na UBA ao editorial, depois Ministério, pós-graduação na UAB, fundação e liderança do INDEGEO; hoje, 1ª diretora mulher do Instituto de Geografia	Percurso de docente da escola básica à universidade, com atuação multinacional (Chile-Colômbia-Argentina-Brasil) e foco contínuo na formação de professores de História/Geografia	De geógrafo profissional a professor universitário; 22 anos ensinando didática, coordena cursos de Teoria Geográfica; reconhece virada na carreira após <i>feedback</i> de ex-aluno e criação da atividade <i>disputatio</i> ”	Evolução de professor de ensino básico a formador em cursos de graduação / pós-graduação, conferencista e orientador de teses em ensino de Geografia

Sujeitos, atores e instituições	Atores do discurso	Professora (entrevistada); entrevistador (UFG); UBA/Instituto de Geografia; Ministério da Educação; INDEGEO; RedLadGeo	Entrevistado; entrevistador (UFG); U. La Serena, UPN, UNCuyo; redes RedLadGeo, IPGH, Geoforo, UGI; Comissão Nacional de Acreditação (CNA-Chile)	Entrevistado; entrevistador (UFG); universidade pedagógica chilena; CNA-Chile; redes RedLadGeo e parcerias Brasil-Chile (CNPq, FONDECYT, FORMA)	Entrevistador professor entrevistado; Ministério de Educação; universidades venezuelanas (implícitas nos cursos); RedLadGeo como espaço de intercâmbio latino-americano
Linhas teóricas e autores citados	Referencial teórico	Enfoque da problematização; triângulo didático (o quê/para quê/como/quem); perspectiva sociocrítica; referências a transposição didática (Chevallard) e currículo crítico	Discussão de didática geral × disciplinar; PCK (Shulman); Vygotsky; Jared Diamond (“Crisis/Colapso”); geografia ambiental, cultural e do lugar; pensamento geográfico/espacial	Merrick (tempo escolar), Chevallard (transposição), Shulman (PCK), Vygotsky (mediação), perspectiva crítico-social de Savianni e Libâneo; ênfase na didática de especialidade	Concepção de didática como disciplina normativa; menção a paradigmas, epistemologias, modelos condutista + construtivista; defesa da investigação didática para transformar a prática
Aspectos culturais	Elementos marcados da cultura que dão sentido ao texto	Defesa de uma Geografia inclusiva e de formação cidadã crítica; consciência ambiental, histórica e midiática; valorização do intercâmbio latino-americano para superar enciclopedismo	Desvalorização social da docência e preferência juvenil por carreiras prestigiadas; urgência climática torna a Geografia relevante; tensões entre modelos críticos e tecnocráticos de ensino	Crítica à escola como espaço de “acolhida social” que eclipsa conteúdos; preocupação com precariedade laboral e contaminação ambiental (caso Puchuncaví) como desafio didático	Preocupação com uso irracional do território pelo capital, deterioro ambiental globalizado, necessidade de integrar escola-comunidade e promover aprendizagem significativa e colaborativa
Conceitos	Elaborações conceituais mencionada	Didática das Ciências Sociais, problematização, triângulo didático, geografia inclusiva, transposição didática, currículo, planejamento, avaliação formativa	Didática disciplinar, currículo como fonte, epistemologia geográfica, padrões de formação, pensamento geográfico, progressões curriculares, raciocínio espacial, interdisciplinaridade	Didática, conteúdo como mediador, consistência teoria-prática, filtros contextuais, totalidade espacial, mediação, progressão de habilidades	Didática, planejamento, currículo, aprendizagem significativa, investigação geográfica, pensamento geográfico, comunidade habitada, paradigmas científicos, modelos de formação docente

Metáforas	Figuras linguísticas que enriquecem a fala	“Problema de ensinar problemas”; planejamento como “hoja de ruta” docente	“Plantar a semente” do interesse dos alunos; didática que se “nutre” de múltiplas fontes; Geografia como “lentes” para compreender o mundo	“Problema-nuvem” que vai-e-volta para mostrar a totalidade; professor que corre pelos ‘filtros’ perdendo “braços” (recursos) até chegar à aula; saída geográfica vista como movimento recursivo	Comunidade habitada descrita como “o livro para ensinar geografia”; ensino como facilitação de “mudanças e transformações” na prática docente
Elementos particulares	Elementos só presentes num texto	Bolsa do Banco Mundial; primeira diretora mulher do Instituto de Geografia; pós-doc de Lana Cavalcanti na UBA; organização do Colóquio RedLadGeo 2014 em Buenos Aires	Lei chilena que fecha cursos sem acreditação; Prova Nacional Diagnóstica; previsões de déficit docente; bolsas Vocação de Professor; progressão de pensamento geográfico do 1º básico ao 4º médio	Atividade “disputatio” de debate epistemológico; pesquisas atuais sobre temporadas da uva/arândano e “regimes de representação espacial”; solicita envio de programas de disciplina ao entrevistador	Ênfase na deficiência teoria × prática na formação inicial; destaque ao intercâmbio científico e laços de amizade proporcionados pela RedLadGeo; saudação final à professora Lana

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quadro 19 – Análise dos encontros

Reconhecimento do <i>corpus</i>			
Seção Brasil RedLADGEO			
Elementos de análise/ sujeitos	Descrição	ABERTURA	PAINEL 1
Estrutura do texto	Ordem dos elementos do discurso	A transmissão ao vivo no canal RedLadGeo Brasil começa com saudação e informes técnicos (inscrição, certificação, links no chat). Em seguida, a mediadora apresenta o tema geral e convida a Prof. Sônia Castellar para a abertura; Sônia repassa a palavra à Prof. Núbia Moreno Latte para relatar a história da rede. Depois apresenta a Prof. Bernadete Gatti, que profere a conferência de abertura; a sessão encerra com avisos sobre os três painéis subsequentes e agradecimentos gerais	A mediação inicia com saudação e informes técnicos; Sônia Castellar apresenta o tema e convoca cinco grupos de pesquisa (GPED-USP, Grupo Castrogiovanni-UFRGS, LEGEL-UFT, CETEA-UNESP e Geopaideia-UPN). Cada grupo dispõe de 5 min para exibir histórico, linhas e site; segue rodada de debate guiada por duas perguntas comuns e encerra com agradecimentos e anúncio dos painéis seguintes.
Contexto histórico	Coordenadas histórias que ancoram a fala	Seminário virtual (YouTube) realizado pela Sessão Brasil da Redladgeo, dedicado a “Perspectivas e desafios nas pesquisas em Educação Geográfica”. Reflete o esforço pós-pandemia de fortalecer a cooperação latino-americana em pesquisa e formação docente, dentro de um cenário de avaliação e acreditação científica no país	1º Seminário virtual da Sessão Brasil da Redladgeo, transmitido no YouTube em plena fase remota pós-pandemia, com foco em “Perspectivas e desafios na pesquisa em Educação Geográfica e formação de professores”.
Referências ao passado	Lembranças	Núbia recorda a fundação da rede em 2007 e os colóquios já realizados (Colômbia 2016, Goiânia 2018, etc.), mencionando “histórias que nos congregam” e a trajetória de amizade acadêmica entre Sônia, Helena Callai e Lana Cavalcanti	Menciona fundação da rede em 2007, colóquios anteriores (Colômbia 2016, Goiânia 2018) e trajetórias de amizade acadêmica de mais de 20 anos entre grupos; Geopaideia celebra 26 anos e GPED 20 anos de atuação.

Espaços mencionados	Lugares que cobram o sentido do texto	Universidade de São Paulo (USP), Universidad Francisco José de Caldas – Bogotá, RedLadGeo Brasil (YouTube), programas de pós-graduação brasileiros; menções a Brasília, Goiânia e “diferentes latitudes” latino-americanas conectadas <i>on-line</i>	São Paulo (USP), Porto Nacional-TO (UFT), Marília-SP (UNESP), Porto Alegre-RS (UFRGS), Bogotá (UPN), além de referência a escolas e municípios parceiros no Tocantins e Rio Grande do Sul.
Trajetórias e experiências pessoais	Voltado à construção profissional do professor formador	Breve currículo de Bernadete Gatti: Pedagogia USP, doutorado Paris VIII, pós-docs Montreal & Penn State, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, ex-presidente do CEE-SP	Castrogiovanni relata 13 anos do grupo de formação continuada; Carolina narra criação do LEGEL em 2008 após projeto PROEXT; Sílvia descreve transição do CETEA dos estudos agrários para ensino de Geografia; Alex destaca 26 anos do Geopaideia e cooperação latino-americana.
Sujeitos, atores e instituições	Atores do discurso	Mediador Daniel; Professoras Sônia Castellar, Núbia Moreno Latte, Bernadete Gatti; RedLadGeo; grupos de pesquisa brasileiros (11 citados); Fundação Carlos Chagas; universidades anfitriãs	Moderadora Sônia Castellar; painelistas Antonio Carlos Castrogiovanni (UFRGS), Carolina Piyã (UFT), Sílvia Fernandes (UNESP), Alex Silva (UPN-Colômbia); grupos GPED, LEGEL, CETEA, Geopaideia; Rede Redladgeo e público on-line.
Linhas teóricas e autores citados	Referencial teórico	Bernadete apresenta os quatro polos metodológicos (teórico, epistemológico, morfológico, técnico) inspirados em Bruyne <i>et al.</i> (1977), defendendo rigor científico na pesquisa em formação de professores	Paradigma da complexidade (Morin) para formação continuada; discussão sobre cartografia escolar e pensamento espacial; ênfase em epistemologia do ensino, currículo crítico e pesquisa colaborativa.
Aspectos culturais	Elementos marcados da cultura que dão sentido ao texto	Ênfase na colaboração latino-americana frente ao “individualismo” acadêmico; defesa da relevância social da pesquisa e da educação geográfica crítica para a justiça territorial	Valorização da cooperação latino-americana frente ao individualismo acadêmico; defesa da justiça territorial, inclusão e interculturalidade nas pesquisas em Educação Geográfica.
Conceitos	Elaborações conceituais mencionada	Pesquisa, formação de professores, didática da Geografia, bases epistemológicas, avaliação de pesquisa, impacto social, redes de cooperação, perspectivas/desafios	Formação continuada, cartografia escolar, pensamento espacial, raciocínio geográfico, epistemologia da Geografia, currículo, pesquisa-ação, extensão universitária.

Metáforas	Figuras linguísticas que enriquecem a fala	Sônia afirma que o seminário é uma “rede que nasce grande”; Bernadete comenta que “todo mundo está arquipélago” para simbolizar a multiplicidade de abordagens	Sônia define a rede como “rede que nasce grande”; Castrogiovanni compara dúvidas do grupo a motor da pesquisa; Alex descreve Geopaideia como “semente” que germina amizades.
Elementos particulares	Elementos só presentes num texto	anúncio de três painéis temáticos (Perspectivas 1, 2 e 3)	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quadro 20 – Análise dos encontros

Reconhecimento do <i>corpus</i>			
Seção Brasil RedLADGEO			
Elementos de análise/ sujeitos	Descrição	PAINEL 2	PAINEL 3
Estrutura do texto	Ordem dos elementos do discurso	Mediação (Prof. Alana) abre com cumprimentos, agradece bastidores (Daniel, Maria Eduarda) e explica a dinâmica: cada grupo dispõe de 5 min para apresentar histórico/linhas de pesquisa ⇒ debate guiado por questões sobre <i>metodologias de ensino-aprendizagem</i> ⇒ avisos e agradecimentos finais. Painel dura 2h, transmitido ao vivo no YouTube.	A mediadora Prof. Helena abre com saudações e créditos técnicos (Daniel, Duda, Valéria, Carolina); apresenta o tema (“Fundamentos teóricos para as pesquisas em ensino de Geografia”). Cada um dos 4 grupos convidados dispõe de 5 min para mostrar histórico/linhas, seguido de duas rodadas de debate guiadas por perguntas comuns; encerra com agradecimentos e avaliação do seminário. Duração total ≈ 2 h.
Contexto histórico	Coordenadas histórias que ancoram a fala	Segundo painel do 1º Seminário virtual da Sessão Brasil (eixo “Perspectivas e desafios na pesquisa em Educação Geográfica”), realizado em plena fase remota pós-pandemia para reforçar cooperação latino-americana e divulgar grupos brasileiros/argentinos.	Terceiro e último painel do 1º Seminário virtual da Sessão Brasil da Redladgeo, transmitido via YouTube em 2023–2024 como resposta à etapa pós-pandemia, focado em fortalecer a cooperação latino-americana em Educação Geográfica.
Referências ao passado	Lembranças	Rafael lembra migração do APeGel da UFRJ para Unicamp (2012) e defesa recente de teses; Vander cita criação do Cartologia (2017) e 7º Encontro Regional (2013-2023); Leonardo recorda eventos paranaenses do PIBID (2017) e trajetória dos coletivos desde 2013; Andréia retoma fundação do Grupo Elo (2006) e Atlas de 2010; Vitória menciona gênese do grupo UBA (2004) e entrada na Redladgeo em 2010.	Celebram 25 anos do grupo EMGeoX; 25 anos do Geopaideia; 10 anos do GCPE-UFGM em 2024; recordam criação da Redladgeo (2007) e colóquios anteriores (Colômbia 2016, Goiânia 2018).

Espaços mencionados	Lugares desde onde cobra sentido o texto	Campinas-SP (Unicamp), Maringá & Guarapuava-PR (UEM/Unicentro), Porto Nacional-TO (UFT), Marília-SP (UNESP), Ribeirão Preto-SP (USP), Buenos Aires-AR (UBA), além de menções a Goiânia-GO, Porto Alegre-RS e Espanha.	Ijuí-RS (UNIJUÍ), Guarulhos-SP (UNIFESP), Belo Horizonte-MG (UFMG), Santiago-CL (UMCE), além de referências a Goiânia-GO, Porto Alegre-RS, Campinas-SP e Espanha.
Trajétórias e experiências pessoais	Voltado a construção profissional do professor formador	Destques: Rafael coordena ApeGel com dois subgrupos; Vander, doutorando, relata pesquisa em cartografias e tecnologias; Leonardo descreve coordenação colegiada do Coletivo Paraná (12 membros); Andréia enfatiza 16 anos de reuniões semanais do Grupo Elo e produção de almanaques; Vitória apresenta Grupo GIAG (UBA) focado em geografia crítica e gênero.	Helena coordena o EnGeocs há 25 anos, pesquisa cidade, cidadania e lugar; Jerusa, vice-coordenadora da Pós-Educação UNIFESP, orienta mestrado/doutorado em ensino de Geografia; Valéria lidera o GCPE-UFMG desde 2012, trabalha raciocínio geográfico e PCK; Marcelo dirige o Núcleo de Investigação e Intervenção Territorial na UMCE-Chile e projeta agendas latino-americanas.
Sujeitos, atores e instituições	Atores do discurso	Mediadora Prof. Alana Cavalcanti; painelistas Prof. Rafael Straforini & Vander (Unicamp), Prof. Leonardo Deschenes (UEM/Unicentro), Prof. Andréia La Storia (USP-RP), Prof. María Victoria Fernandes Sena (UBA); grupos ApeGel, Cartologia, Coletivo Paraná, Grupo Elo, GIAG; Rede Redladgeo e público <i>on-line</i> .	Mediadora Helena; painelistas Jerusa Vilhena (UNIFESP), Valéria Roque (UFMG), Marcelo Garrido (UMCE-Chile); equipe técnica Daniel, Duda, Valéria, Carolina; grupos EMGeoX, GCPE, GPG-UFMG, Núcleo UMCE; público <i>on-line</i> da Redladgeo.
Linhas teóricas e autores citados	Referencial teórico	Teoria do discurso pós-crítica (Laclau & Mouffe), PCK (Shulman), Vygotsky & pedagogia histórico-cultural, transposição didática (Chevallard), pedagogia histórico-crítica (Saviani, Libâneo), teoria da ação (Lefebvre/Milton Santos), paradigma da complexidade (Morin).	Milton Santos (cidade, lugar), Paulo Freire (leitura de mundo), Shulman (PCK), Vygotsky (mediação), Morin (complexidade), Chevallard (transposição), raciocínio geográfico, alfabetização científica, metodologias investigativas e <i>webquests</i> .
Aspectos culturais	Elementos marcados da cultura que dão sentido ao texto	Valorização da cooperação latino-americana frente ao individualismo acadêmico; defesa de justiça territorial, inclusão social, educação ambiental crítica e interculturalidade; preocupação com políticas curriculares (BNCC, acreditação) e precarização docente.	Ênfase na colaboração latino-americana, afetividade acadêmica (“as três Panteras”), defesa de justiça territorial e inclusão; crítica à precarização docente e às políticas curriculares neoliberais.
Conceitos	Elaboraões conceituais mencionada	Raciocínio geográfico, pensamento espacial, currículo crítico, formação continuada, cartografia escolar, pesquisa-ação, juventudes e cidade, metodologia problematizadora, competências/habilidades da BNCC.	Cidade & cidadania, lugar, pensamento/raciocínio geográfico, alfabetização científica, currículo crítico, metodologia investigativa, pesquisa-ação, PCK, transposição didática.
Metáforas	Figuras linguísticas que enriquecem a fala	Leonardo compara o coletivo a um “trenzinho” que pode virar “trem”; Alex (Painel 01 citado) reaparece como “semente” que germina; fala-se em “polir” a entrevista-piloto e em redes que “nascem grandes”.	Comunidade científica comparada a “árvore” com tronco e galhos; grupo como “trenzinho que vira trem”; rede que “nasce grande”.

Elementos particulares	Elementos só presentes num texto	Meta de 5 min por grupo nunca cumprida; bastidores elogiados; livro recém-lançado pelo APeGel (<i>Políticas educacionais e ensino de Geografia</i>); almanaques gratuitos do Grupo Elo; anúncios de semanas de Geografia no Paraná e do 7.º Encontro Regional de Ensino de Geografia.	Painel final do seminário; apresentações com slides e nuvem de palavras; aniversário de 25 anos do Engeocs comemorado com seminário interno às quartas-feiras; brincadeira das “três Panteras” (Lana, Helena, Sônia); certificação via chat do YouTube.
------------------------	----------------------------------	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quadro 21 – Análise dos encontros

Reconhecimento do <i>corpus</i>			
VI COLÓQUIO DA REDLADGEO CHILE 2021			
Elementos de análise/sujeitos	Descrição	ABERTURA	PAINEL 1 VI Colóquio REDLADGEO, PANEL Desde la escuela y el territorio
Estrutura do texto	Ordem dos elementos do discurso	A sessão ao vivo (YouTube/Facebook) abre com avisos técnicos (microfones, câmeras, links), segue com saudação do moderador Anthony e apresentação histórica da rede; o Prof. Hugo Romero fala em nome da Sociedade Chilena; em seguida a conferência de abertura de Rogerio Haesbaert (“Constelação geográfica de conceitos”) e debate com perguntas do Zoom/YouTube; encerra com agenda da semana, agradecimentos e foto coletiva.	Moderador Andoni abre com apresentação do objetivo («escutar a voz de quem ensina Geografia na escola») e explica a dinâmica: quatro docentes falam em ordem (Carlos → Camila → César → Juan José), cada um expõe ≈ 10 min e depois há diálogo aberto; a sessão fecha com perguntas do público e foto coletiva on-line
Contexto histórico	Coordenadas históricas que ancoram a fala	VI Colóquio Redladgeo, realizado on-line em 2021 devido à pandemia; primeiro encontro virtual depois de adiar o evento presencial; citado o processo constituinte chileno (eleição da Convenção) e os protestos/situação de crise em diversos países latino-americanos.	VI Colóquio Redladgeo, realizado virtualmente a partir de Valparaíso em 2021 por causa da pandemia; primeiro colóquio “total on-line” da rede, em meio ao processo constituinte chileno e a debates pós-estallido social sobre educação e território
Referências ao passado	Lembranças	Rememoração dos cinco colóquios presenciais anteriores (2007-2018) e da fundação da rede; evocações de gerações passadas (pós-guerra, anos 60-70), ditaduras e guerras; menção a migrações, “velhas e novas geografias do sofrimento”.	Carlos lembra 20 anos de escassez hídrica e migração campo-cidade em Illapel; Camila recorda o despejo de relaves desde 1938 e o aluvião de 2015 em Chañaral; César remonta à criação do município de Hualpén (2004) e às reformas curriculares que reduziram Geografia; Juan José remete ao toque de recolher e às aulas remotas de 2020 que motivaram seu projeto STEAM

Espaços mencionados	Lugares que cobram o sentido do texto	Valparaíso, Santiago, favelas do Rio de Janeiro, Bogotá, Brasil, Venezuela, Argentina, Espanha; referências a altiplano peruano, Amazônia, universidades de vários países e às plataformas YouTube/Facebook como “palco mundializado”.	Illapel (Reg. Coquimbo); Chañaral e deserto de Atacama; Hualpén–Gran Concepción; Santiago (Lampa, La Florida, La Pintana, Las Condes); comparações com Santiago-centro, Nova York e Paris; referência a zonas de sacrifício (Coronel)
Trajetórias e experiências pessoais	Voltado à construção profissional do professor formador	Breves perfis: Rogerio Haesbaert (geógrafo brasileiro, notório por “território”), Hugo Romero (presidente da Sociedade Chilena de Ciências Geográficas), Anthony (organizador do Lab-GEAS/UMCE); Anthony veste camisa colombiana em solidariedade.	<ul style="list-style-type: none"> • Carlos Rodríguez: professor e coordenador acadêmico, professor em avaliação; ensina eletivo “Geografía, Territorio y Desafío Socioambiental” no ensino médio de Illapel • Camila Gajardo: professora primária em Chañaral; trabalha com 2º e 4º anos em contexto de território “herido” • César Barría: 15 anos de aula; magíster em Geografía e Educación; leciona no Liceo Simón Bolívar, Hualpén, conectando geografia e cidadania • Juan José: licenciado em História; professor em Las Condes; desenvolve projetos STEAM e aprendizagem baseada em projetos sobre cidade ideal
Sujeitos, atores e instituições	Atores do discurso	Lab-GEAS (UMCE-Chile); Sociedade Chilena de Ciências Geográficas; Redladgeo (20 grupos/5 países); conferencista Haesbaert; moderadores Patricio Pérez & Anthony; público latino-americano via Zoom/YouTube; apoiadores PUCV e vinculação-com-o-meio.	Moderador Andoni; quatro professores painelistas; suas escolas (colégio particular subvencionado Illapel, Escuela Angelina Salas Olivares de Chañaral, Liceo Simón Bolívar de Hualpén, Liceo Bicentenario Simón Bolívar Las Condes); Ministério da Educação do Chile; Redladgeo; público latino-americano via Zoom/YouTube
Linhas teóricas e autores citados	Referencial teórico	Haesbaert discute “geografia como verbo”, constelação de conceitos (espaço-tempo, território, região, lugar, paisagem, escala, limite); dialoga com Milton Santos, Doreen Massey, Harvey, Bruno Latour (“Onde aterrar?”), Deleuze & Guattari, perspectivas decoloniais e interseccionalidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Crítica ao currículo centralizado e à desterritorialização (Carlos) • Didática territorializada e interdisciplinar (Camila) • Educação cidadã como eixo para desenvolver pensamento geográfico, diálogo com Morin, Vygotsky, Shulman (César) • Metodologia STEAM e aprendizagem baseada em projetos para motivar nativos digitais (Juan José)
Aspectos culturais	Elementos marcados da cultura que dão sentido ao texto	Tônica de solidariedade latino-americana, denúncia da violência estatal e das desigualdades, defesa da justiça socioespacial e ambiental; valorização do contato “cara a cara” perdido na pandemia e do potencial ampliador da virtualidade.	Denúncia da invisibilidade de territórios periféricos, desigualdade digital e zonas de sacrifício; defesa de saídas a campo, de uma “geografia que cure feridas” e da cooperação escola-comunidade; valorização da solidariedade docente latino-americana

Conceitos	Elaborações conceituais mencionada	Espaço geográfico, espaço-tempo, território, identidade, trans/interterritorialidade, escala, limite, memória espacial, geografia do sofrimento vs. geografia da esperança, negociação das diferenças, pensamento crítico.	Currículo centralizado, territórios invisíveis, estudantes desterritorializados, território herido, educação cidadã, pensamento geográfico, raciocínio crítico, STEAM, viagens a campo, territorialização do conhecimento
Metáforas	Figuras linguísticas que enriquecem a fala	“Geografia do sofrimento” x “geografia da esperança” (Romero); geografia como “verbo” (Haesbaert); “constelação de conceitos”; “pantallazos” que unem mas aprisionam; necessidade de encontrar a “boa distância” (referência indígena).	“Territórios invisíveis” e “estudantes desterritorializados” (Carlos); “território herido” (Camila)
Elementos particulares	Elementos só presentes num texto	Primeiro colóquio totalmente virtual; pedido para apagar câmeras por banda; camisa colombiana do moderador; foto coletiva final; transmissão simultânea Facebook/YouTube; chamada a silenciar microfones; referência ao massacre em favelas do Rio e às eleições constituintes chilenas.	Exemplos curriculares centrados em terremotos de 2010 que não dialogam com outras regiões; desigualdade digital extrema em Chañaral; uso de STEAM-pixeles para criar vídeo-cidades ideais; reivindicação de plano regulador único para o <i>Gran Concepción</i> ; proposta de metodologias oficiais para ensino geográfico e estímulo sistemático a saídas de campo

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quadro 22 – Análise dos encontros

Reconhecimento do <i>corpus</i>				
VI COLÓQUIO DA REDLADGEO CHILE 2021				
Elementos de análise/ sujeitos	Descrição	PAINEL 2 ¿Para dónde va la formación geográfica en Chile	PAINEL 3 Geografía de Chile en transformación	MESA GEAS
Estrutura do texto	Ordem dos elementos do discurso	Transmissão simultânea YouTube/Facebook; moderador Patricio abre com explicação do painel e apresenta três convidados (Hans ↔ Viviana ↔ Camilo). Cada um fala ≈ 15 min; segue debate com perguntas do chat e encerramento com foto coletiva on-line	Transmissão simultânea YouTube / Facebook; moderadora Paulina apresenta propósito do painel (15 min por expositor + debate). Falam, nessa ordem, Froilán Cubillos (UMCE), Alberto Colima (UACH) e Daniel Yancamil (UCT). Encerram com rodada de perguntas do chat e foto coletiva on-line	Moderador Andoni apresenta objetivos e projeta PPT; cada integrante expõe 10 min (Andoni → María José → Víctor → Patricio → Paulina); segue rodada de perguntas via chat (Raquel, Mario, Benjamín, etc.); sessão fecha com foto coletiva on-line e convite para painéis seguintes.

Contexto histórico	Coordenadas histórias que ancoram a fala	Primeiro colóquio totalmente virtual (pandemia Covid-19); enquadrado no processo constituinte chileno pós-estallido social (2019) e discussões sobre mudança de modelo sociopolítico	VI Colóquio (Valparaíso virtual, 2021) – primeiro totalmente on-line após adiamento pela pandemia; realizado durante o processo constituinte chileno e a crise sociopolítica latino-americana pós-2019, com referência explícita ao modelo neoliberal em “agonia”	Mesa do VI Colóquio Redladgeo (Valparaíso virtual, 2021), primeiro encontro 100 % on-line pós-adiamento pela pandemia; diálogo marcado pelo processo constituinte chileno e debates latino-americanos sobre educação e território.
Referências ao passado	Lembranças	Hans recorda participação no Colóquio 2016 (Buenos Aires) e expedições glaciais; Viviana cita despejos de rejeitos desde 1938 e aluvión 2015 em Chañaral; Camilo lembra “revolução pingüina” (2006) e decretos de escassez hídrica em Petorca	Froilán recorda trajetória de debate crítico “há bastante tempo” sobre conflitos territoriais; Alberto cita mais de 10 anos como docente de ensino médio; Daniel lembra reformas curriculares básicas chilenas e paradoxos do sistema escolar	Recordam fundação do GEAS em 2011, participação no Colóquio Bogotá 2016, fotos de campo com professores, visita de Horacio Capel, restauração de mural chileno exilado em Leeds (2017).
Espaços mencionados	Lugares que cobram sentido do texto	Cordilheira Central, Valparaíso, Illapel, Chañaral, Hualpén, Santiago (diversas comunas), Rio Loa (Antofagasta), Wallmapu/Araucanía; universidades UMCE, PUCV, UAHC, UPA	Valparaíso (sede virtual), Santiago, Wallmapu/Araucanía, zonas de sacrificio (Huasco, Puchuncaví, Coronel), Illapel, Chañaral, Hualpén; referência a universidades (UMCE, UCT, UACH) e exportação de recursos naturais para o exterior	Instituto de Geografia – PUCV (Valparaíso); Valparaíso urbano e rural; Illapel, Chañaral, Hualpén, Santiago (Lampa, La Pintana, Las Condes); Patagônia norte (estação científica); Leeds-UK; Haiti, São Paulo.
Trajelórias e experiências pessoais	Voltado à construção profissional do professor formador	Hans Silva: doutorando PUC-Chile, cofundador da Fundação Glaciares Chilenos, pesquisa criosfera andina; Viviana Salas: mestra U. Antofagasta, coordena zona norte da rede Geógrafas Chile, trabalha com ruralidades do rio Loa; Camilo Mansilla: mestre em Geografia/Geomática PUC-Chile, militante Modatima, analisa conflitos hídricos e direito à água	Froilán: coordenador de Geografia na UMCE e militante do Coletivo de Geografia Crítica; Alberto: mais de 10 anos de aula e pesquisa sobre geografia & cidadania; Daniel: chefe de Pedagogia em História/Geografia na UCT, pesquisa competências e habilidades geográficas	<ul style="list-style-type: none"> • Andoni: didática, diploma sobre clima; • María José: doutora em Leeds, pesquisa resiliência urbana pós-incêndio 2014; • Víctor: territorialidade docente rural andina; • Patricio: migrações haitianas, atlas colaborativos; • Paulina: geógrafa, representações espaciais infantis, praças padronizadas.

<p>Sujeitos, atores e instituições</p>	<p>Atores do discurso</p>	<p>Moderadores Patricio & Anthony; painelistas Hans, Viviana, Camilo; Fundação Glaciares Chilenos, Geógrafas Chile, Modatima; Sociedade Chilena de Ciências Geográficas; RedLADGEO; público latino-americano <i>on-line</i></p>	<p>Moderadora Paulina; painelistas Froilán Cubillos, Alberto Colima, Daniel Yancamil; UMCE, UACH, UCT, Sociedade Chilena de Ciências Geográficas, Pontificia UC de Valparaíso; público latino-americano via Zoom/YouTube</p>	<p>Laboratório GEAS (PUCV); professores das escolas rurais e urbanas chilenas; migrantes haitianos; corporação La Matriz; Ministério da Educação-CL; Redladgeo; público latino-americano no Zoom/YouTube.</p>
<p>Linhas teóricas e autores citados</p>	<p>Referencial teórico</p>	<p>Criosfera e recursos hídricos (hidroglaciologia); geografia feminista interseccional; teoria da controvérsia socio-hidrossocial (Latour); crítica ao neoliberalismo e modelo extrativista; educação geográfica significativa</p>	<p>Didática crítica e análise de conflitos territoriais (geografia crítica); noção de pensamento geográfico e competências geográficas; diálogo com perspectivas de cidadania crítica e currículo situado; problematização de zonas de sacrifício e modelo extrativista</p>	<p>Didática da Geografia; pensamento geográfico (Marcelo Garrido); Vygotsky, Morin (complexidade), Freire (leitura de mundo); territorialidade (Haesbaert); geografia da vida cotidiana (Lindón); urbanismo resiliente.</p>
<p>Aspectos culturais</p>	<p>Elementos marcados da cultura que dão sentido ao texto</p>	<p>Solidariedade latino-americana; denúncia de zonas de sacrifício, desigualdade hídrica e violência estatal; valorização de saberes locais e gênero na produção do espaço</p>	<p>Crítica ao neoliberalismo chileno; valorização de identidades múltiplas (nacional, local, supranacional) e da cidadania perigosa voltada à justiça social; defesa do diálogo intercultural e da inclusão de povos originários</p>	<p>Defesa da cooperação latino-americana, educação geográfica crítica e justiça socioespacial; valorização de saberes locais, interculturalidade (migrantes) e participação comunitária nos processos formativos.</p>
<p>Conceitos</p>	<p>Elaborações conceituais mencionada</p>	<p>Criosfera, glaciário-rocha, território ferido, água como bem comum vs. propriedade privada, cidadania perigosa, currículo geográfico situado, STEAM aplicado à cidade ideal</p>	<p>Zona de sacrifício, extrativismo, conflito territorial, didática crítica, pensamento geográfico, habilidades geográficas, cidadania crítica/perigosa, currículo problematizador, territorialidades invisibilizadas</p>	<p>Pensamento geográfico, territorialidade docente, resiliência urbana, cartografia social infantil, espaços públicos de infância, atlas migrante, diploma “Mudança Climática: compreender – ensinar – atuar”.</p>

Metáforas	Figuras linguísticas que enriquecem a fala	“Geografia do sofrimento x geografia da esperança”; estudantes “desterritorializados”; sistema neoliberal que “faz água”; glaciares como “arquivos de gelo”	Alberto descreve a “cidadania perigosa” como ideal formativo; Froilán fala de um sistema neoliberal que “faz água” e de “territórios de sacrifício” que “ferem” comunidades	Escola vista como “núcleo” de redes; território dos alunos descrito como “espaço ferido” (incêndio/relaves); GEAS como “espaço de convivência humana”; cartografia infantil como “lente” para pertencer.
Elementos particulares	Elementos só presentes num texto	Uso de Mentimeter para enquete ao vivo; campanha da Fundação Glaciares “Não proteger os glaciares é um ato de violência”; chamada para guias didáticas sobre criosfera; participação de rede feminista Geógrafas Chile com > 150 membros	Uso de <i>Mentimeter</i> para enquete ao vivo; painel patrocinado por Sociedade Chilena de Geografia & PUCV; cronômetro de 15 min com aviso de 2 min; transmissão gravada e disponível <i>on-line</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diplomado itinerante sobre clima levado à Patagônia; • Mapa interativo AR de mudança climática (5 países); • Restauração de mural BRP na Univ. de Leeds; • Oficinas de hortas mapeadas <i>on-line</i> em São Paulo; • Escrivatinhas “situadas” para crianças migrantes durante a pandemia.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O primeiro giro do círculo hermenêutico-crítico concentrou-se na leitura panorâmica do *corpus*. As matrizes e as categorias aplicadas para análise permitiram desvelar um ecossistema discursivo pluricêntrico, altamente coeso em torno da construção de uma comunidade latino-americana e ancorado na defesa de uma Didática da Geografia crítica.

A caracterização resultante delineia, ao menos, 10 atributos por meio dos quais é possível reconhecer a Rede LADGEO como fonte de conhecimento, um ponto de encontro epistêmico e uma agenda coletiva de pesquisa.

1. **Identidade latino-americana:** a autopercepção da rede atravessa todo o material analisado. Os pilares sobre os quais essa identidade é construída e ganha significado são múltiplos e revelam-se na fala direta por meio de metáforas, expressões e modos de dizer. Um deles é o reconhecimento epistêmico e geográfico: a produção da Rede é situada, responde a uma leitura crítica das desigualdades sociais e de suas implicações no campo educativo e pedagógico. O outro se refere à solidariedade, um valor que consolida essa identidade coletiva, que se manifesta de diversas formas: nos apelidos carinhosos entre os

pares, na divulgação das produções dos membros e nas múltiplas formas de contribuição mútua em trabalhos diversos.

2. **Teoria e prática:** o binômio teoria-prática é um elemento de amplo debate nesta pesquisa e no corpo dos documentos analisados. A questão, que se resolve de forma dialética com a práxis, transborda os documentos e projetam-se como uma proposta emergente: o viés praxiológico emergente, expresso na pesquisa-ação, os projetos STEAM, as saídas de campo e a cartografia escolar, como atividades e modos de produção de conhecimento acadêmico e escolar. A presença de autores como Shulman, Vygotsky, Freire e Morin revela um mosaico metodológico em que convivem os enfoques construtivistas, histórico-culturais, da complexidade e da crítica social. Esse pluralismo sugere que a Rede assume a didática da Geografia como campo plurirreferencial.
3. **Território e justiça socioambiental:** há uma construção de um vocabulário que aponta para uma virada socioambiental crítica pela defesa dos territórios. Demonstra-se que a sensibilidade ante as problemáticas contemporâneas é fundamental, visto que é delas que advêm as demandas pedagógicas com as quais o ensino de Geografia deve lidar. O protesto social na Colômbia e no Chile, a crise hídrica, a desigualdade urbana, os efeitos nocivos da mineração, entre outros conflitos, atravessam a totalidade dos argumentos e justificam os estudos, as propostas e as experiências, como as saídas de campo. Procura-se, então, um conhecimento situado e sensível.
4. **Disputa curricular e regulação da formação:** durante quase uma década abarcada pelos textos, foi recorrente o segmento que conformam as políticas que enquadram a ação docente e sua formação, entre as quais, as leis de acreditação chilenas, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) brasileiras e as reformas argentinas, entre outras. A Rede entende esse processo de negociação como um campo de tensões marcado por três pares em conflito. Em primeiro lugar, o desejo da autonomia docente *versus* a onda de padronização em matéria de política educativa, seguida pela relação conflitiva entre a pesquisa acadêmica *versus* o pragmatismo escolar induzido pela cultura de eficácia organizacional, importada da administração de empresas, cuja linguagem e ação pedagógica estão mediadas por informes e padrões. Por último, a dupla, dessa vez não conflitiva, mas de síntese confusa entre as competências e os conteúdos, que relembra o debate entre organizar o currículo por disciplinas ou por habilidades,

ou problemas socialmente relevantes. Todos eles são chaves de análise que a Rede propõe para refletir sobre a dimensão curricular do ensino de Geografia.

5. **Feminismo, gênero e alteridades:** diversos trechos citam questões de gênero, autoras feministas, coletivos de professoras de Geografia, entre outras formas de presença de abordagens feministas, assim como a necessidade do reconhecimento das alteridades, da educação antirracista e de valorização dos conhecimentos indígenas. Tais leituras estão profundamente entrelaçadas aos debates sobre a precarização e o reconhecimento profissional, sugerindo que a Rede é também palco de agendas que questionam a discriminação na academia e na prática docente.
6. **Interculturalidade:** no Chile, na Colômbia e no Brasil, evidenciam-se interesse e sensibilidade intercultural, marcados pelo reconhecimento das identidades locais e pela crítica à invisibilização curricular que silencia a diversidade, principalmente, apagando as vozes dos povos indígenas.
7. **Qualificação:** trata-se de um eixo transversal ao material de análise, ao apoiar, de forma unânime, o diagnóstico da necessidade urgente da qualificação do professor, de sua formação e como isso deve estar sempre na discussão política. É uma sugestão recorrente que a melhora do setor passa por estratégias na área contínua e permanente da formação docente.
8. **Dimensão afetiva:** as menções feitas à Rede estão carregadas de manifestações de afeto, de laços vivos que abrem outra camada de complexidade aos enunciados da Rede, que troca emoção e conhecimento.

Esse nível de análise introdutória ou panorâmica já permite alcançar considerações que valem a pena compartilhar. Do ponto de vista estrutural, os três tipos de texto seguem roteiros explícitos, o que facilita a comparação transversal e viabiliza traçar pontes para o encontro de horizontes de significado.

A linguagem usada é predominantemente técnico-acadêmica, embora haja nuances de tons de emocionalidade que carregam os discursos e os significados para além das preocupações conceituais e das intensões teóricas e práticas da pesquisa. No balanço, o nível 1 confirma a coerência interna do grupo de textos analisados, ganhando mais valor como fonte de construção teórica. Esse exercício prepara o terreno para o nível 2, uma vez que aponta temas que merecem um olhar e um tratamento diferenciado.

4.4.1 Leitura interpretativa

No momento analítico-compreensivo da pesquisa hermenêutico-crítica, o olhar do investigador se introduz no centro dos discursos e em seu tecido de sentidos, identificando as matrizes de significados ou os conjuntos estruturados de valores, crenças, referências culturais e experiências históricas que orientam a produção e a interpretação dos discursos, as de quem as pronunciou e as do intérprete, instaurando, desse modo, um encontro de horizontes que se interpelam mutuamente, reconhecem proximidades e sinalizam distâncias, sem anular as singularidades de cada voz.

Tal movimento instiga, inevitavelmente, a interrogar os efeitos concretos que o texto projeta sobre a vida prática, bem como as ressonâncias que, por vezes, ultrapassam as finalidades declaradas e revelam impactos latentes. Ponto em que é necessário rememorar que o caráter latente é fundamental quando se está impelido a aproximar-se do pensamento geográfico, o qual, semelhante ao que aconteceu no estado da arte, trata-se do nível em que sua presença é mais proeminente.

Quadro 23 – Achados da revisão de literatura

Categorias	Categorias centrais da pesquisa
Didática	
Formação inicial	
Pensamento geográfico	Elementos achados no estado da arte e no reconhecimento do <i>corpus</i> complementam ou aprofundam as categorias centrais.
Subcategorias	
Pensamento geográfico latente: referências à Geografia, mas sem mencionar o PG	
Didática do ensino superior	
Formação continuada	
Prática docente	
Currículo	
Temáticas relevantes	Linha nova de pensamento
Categorias emergentes	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Dessa forma, constrói-se uma leitura que conecta cada fragmento ao todo, sustenta a coerência entre teoria e prática e prepara o solo para a síntese dialética que dará sentido aos achados da investigação. Nesse ínterim, por intermédio de cada tipo de material, empreendeu-se um exercício interpretativo conformado pelos itens que, no estado da arte, aplicado à revisão de literatura, evidenciaram-se pertinentes para questionar o sentido das falas, os quais foram inseridos no Quadro 23. Diante disso, inicia-se a etapa de interpretação, orientada pela possibilidade de revistar o texto a partir de um escopo particular: a busca pelos sentidos organizados em torno das categorias centrais desta pesquisa.

4.4.1.1 Análise das entrevistas

A leitura das entrevistas implicou um desafio significativo na etapa de organização do material, tendo em vista sua extensão e densidade. A realização de uma leitura geral, nesse momento, apresentou-se difícil e pouco produtiva. Em virtude disso, optou-se por conduzir os procedimentos analítico-interpretativos em blocos temáticos com alguma coerência interna. As entrevistas forma, desse modo, dispostas em três blocos: o primeiro, com os depoimentos de professores colombianos; o segundo, com as falas do docentes brasileiros; e o terceiro, mais diversos, reunindo as entrevistas com professores da Venezuela e da Argentina – com um texto de cada país –, além dos dois textos produzidos por docentes do Chile.

Com o intuito de poder relacionar o texto à ideia construída pelo autor, aplicou-se um sistema de abreviaturas tanto para facilitar a leitura quanto para garantir maior fiabilidade. Esse sistema permite localizar, rapidamente, as passagens no material original, favorecendo a verificação e o aprofundamento interpretativo. Para tanto, assim foram designados:

1. B1, B2 e B3, conforme os nomes dos arquivos com as transcrições das entrevistas, contidas nos anexos, nomeados: Entrevista Brasil 1, Entrevista Brasil 2 e Entrevista Brasil 3.
2. C1, C2 e C3, conforme os nomes dos arquivos com as transcrições das entrevistas, contidas nos anexos, nomeadas: Entrevista Colômbia 1, Entrevista Colômbia 2 e Entrevista Colômbia 3.
3. A, CH1, CH2 e VZ, em conformidade com os nomes dos arquivos com as transcrições das entrevistas, contidos nos anexos, nomeados: Entrevista Argentina, Entrevista Chile 1, Entrevista Chile 2 e Entrevista Venezuela.
4. Para a análise dos documentos aplicaram-se os códigos: B4C16 para se referir ao Balance IV Colóquio 2016 e A5C18 que Anais V Colóquio 2018.
5. Para o evento Rede LADGEO Seção Brasil, estabeleceram-se os códigos CA para a Conferência de Abertura; e P1, P2 e P3, conforme os nomes dos arquivos com as transcrições das entrevistas, contidos nos anexos, nomeados Painel 1, Painel 2, Painel 3.
6. Para o VI Colóquio, as abreviações dos documentos foram: ICVI – VI Colóquio REDLADGEO. Inauguración; GCT – Painel “Geografía de Chile en

transformación; mês – Mesa GEAS; PDE – Painel ¿Para dónde va la formación geográfica en Chile?; e TER – Painel “Desde la escuela y el territorio”.

I. Bloco Brasil

1. Didática

A didática da Geografia é compreendida, nas três falas, como um processo reflexivo de mediação que articula teoria, método e prática. Essa abordagem intenta promover uma aprendizagem efetiva, alinhada aos objetivos pedagógicos previamente definidos. Ou seja, a didática não opera de forma isolada: está ancorada em princípios pedagógicos que orientam a aprendizagem em si, mas também o tipo de ensino que se pretende construir. As falas apontam, assim, para uma conceitualização da didática fundamentada na conjugação das seguintes características:

- a. **Uma estrutura para a mediação conceitual-metodológica:** em B1, a entrevistada define didática como a articulação entre conceitos geográficos e linguagens pedagógicas ajustadas à BNCC e ao projeto institucional. Em B2, o entrevistado amplia: didática é o campo que organiza planejamento, problematização e avaliação em sala de aula. Em B3, reforça-se a inspiração vygotskyana: problematização → sistematização → síntese, para mobilizar e apropriar conceitos científicos e espontâneos;
- b. **Consolida-se com práticas formativas ativas:** B1 relata oficinas de maquete e saídas de campo, nas quais os alunos produzem sentidos, de modo que recebem a informação e refletem sobre ela. B2 destaca o protagonismo estudantil e a avaliação processual como pilares da didática, afirmando que “não basta saber conteúdo; é preciso saber como aprendem”. B3 fala de percursos cognitivos que integram o saber cotidiano e o conhecimento acadêmico, garantindo a eficácia do ensino;
- c. **Um elemento fundamental para a Formação de formadores:** todos os participantes desse bloco mencionam que o domínio da didática se consolida em espaços reflexivos (disciplinas na graduação, grupos de pesquisa, eventos como os da RedLadGeo), não apenas em aulas teóricas isoladas. O caráter de aula isolada é problemático, tornando-se um desafio na formação docente. A tarefa

central é definir a didática como a ponte em que os elementos disciplinares e pedagógicos se articulam na prática do futuro profissional.

2. Formação inicial

Nos textos, a formação inicial de professores de Geografia é vista como um percurso híbrido, unindo saber disciplinar e vivências profissionais:

- a. **Estrutura curricular “3+1” e estágio:** B1 descreve o modelo “3 anos de conteúdo + 1 de Pedagogia” na UNESP, ressaltando projetos de extensão em bacia hidrográfica como experiência formativa fundamental. B2 retoma esse modelo, apontando mudanças curriculares que distribuem os conteúdos pedagógicos ao longo de todo o curso, sendo o estágio supervisionado uma etapa fundamental. B3 ressalta o papel da RedLadGeo e de eventos internacionais na ampliação da visão formativa.
- b. **Integração teoria-prática desde o início:** na fala de B1, a atuação como monitora em atividades de campo e a participação em projetos de extensão foram decisivas para articular teoria e prática e, num nível superior dessa relação, pesquisa e ensino. B2 e B3 enfatizam programas de iniciação científica, residências escolares e PIBID como espaços que introduzem a pesquisa e reforçam a atuação reflexiva em contextos reais.
- c. **Disciplinas de didática:** B1 e B2 mencionam a transição de “Didática 1 até 4” para “Metodologia 1 e 2”, deixando em aberto o debate sobre a instrumentalização da disciplina, mas tendo a chance de promover a integração orgânica de fundamentos pedagógicos e disciplinares. B3 observa que o estágio supervisionado, orientado por eixos temáticos e pesquisa, fortalece o repertório profissional dos licenciandos.

3. Pensamento geográfico

O “pensar geograficamente” emerge como matriz interpretativa que orienta tanto a formação quanto a prática docente em:

- a. **O domínio de categorias estruturantes:** B2 define pensamento geográfico como o uso de conceitos estruturantes (espaço, tempo, território, paisagem) para organizar os conteúdos, as análises e as práticas de ensino de Geografia. B3 reforça que são “estruturas mentais próprias da Geografia” que dão identidade e coerência ao fazer docente.
- b. **O desafio da adequação ao desenvolvimento cognitivo:** B1 aponta a necessidade de explicitar ao licenciando os fundamentos teóricos que norteiam cada disciplina para que ele reconheça o “DNA” do saber geográfico. B2 e B3 concordam que, embora o pensamento geográfico seja único, sua problematização varia em consonância com o nível escolar (anos iniciais, médio, superior), sendo esse um grande desafio para o professor.
- c. **Interseção entre didática e pensamento:** B2 entende a didática como o espaço de encontro entre conteúdo disciplinar, saber filosófico e método, permitindo ao formador desenvolver o pensamento geográfico próprio e, por consequência, pretender formar nos alunos essa maneira específica de compreender o mundo. B3 enfatiza que a didática habilita o professor a conectar “o que sabe” e “onde quer chegar”, transformando conceitos, problemas e leituras geográficas em ferramentas cognitivas na mão do aluno.

Subcategorias

1. Pensamento geográfico latente

- a. Nas entrevistas, as perguntas foram orientadas a explorar o pensamento geográfico; por esse motivo, os interlocutores explicitaram o conceito em suas falas e incorporaram-no de forma engajada. Assim, questionar sua presença latente ou implícita não se configurou como uma preocupação analítica neste *corpus* empírico.

2. Didática do ensino superior

- a. B1 questiona “como ensinar melhor a um aluno de ensino superior?”, enfatizando adaptações de uma didática que priorize autonomia e pesquisa antes do conteúdo específico. B2 aponta que “não basta saber o conteúdo; é preciso saber como aprendem”, adotando avaliação processual e protagonismo estudantil como pilares didáticos. B3 relata resistência de professores de áreas técnicas a “fazer esse trânsito” do saber técnico ao saber didático, reforçando a

necessidade de mediação e reflexão sobre métodos de ensino em todos os níveis educativos.

3. Formação continuada

- a. B3 destaca que a “residência pedagógica e PIBID como espaços de contato com espaços de pesquisa” são a semente da qual emerge a busca do aprimoramento profissional por parte dos professores em serviço. B2 menciona como as relações acadêmico-cooperativas, a exemplo das reuniões dos grupos de pesquisa, são um espaço com a potencialidade de se estender à formação continuada, integrando teoria e prática na vida profissional.

4. Prática docente

- a. B3 narra como professores mobilizam seus conhecimentos em reuniões para adaptar livros didáticos e planejar aulas críticas, sinalizando que a prática reflexiva deve ser cotidiana. B1 relata oficinas de maquetes e saídas de campo como estratégias essenciais para “produção de sentido” em Geografia, muito além da simples aula expositiva.

5. Currículo

- a. B1 detalha a transição de “Didática 1-4” para “Metodologia 1 e 2” na matriz curricular de 2015. B2 e B3 comentam que o fortalecimento do estágio e sua incorporação definitiva ao currículo de formação de professores modificaram, radicalmente, o desenho tradicional dos cursos, colocando a prática como elemento central nas propostas de pensar a formação docente.

6. Temáticas relevantes

- a. Por sua parte, B3 menciona a necessidade de discutir “geomorfologia” e componentes físico-naturais dentro da matriz de reflexão crítica, ainda que alguns colegas resistam.

7. Categorias emergentes

- a. B3 identifica a “pesquisa colaborativa” como componente estruturante da didática, apontando como projetos de laboratório redefinem a formação docente.

B2 sugere “metodologias problematizadoras” baseadas em Freire e Vygotsky, apontando para um ensino dialógico e crítico.

II. Bloco Colômbia

1. Didática

A partir dos três relatos enunciados pelos professores colombianos, se acrescentam a conceitualização da didática como um campo reflexivo e integrado, marcado por:

- a. **Definição como campo de reflexão e mediação:** C1 apresenta a didática como “conjunto de conhecimentos sobre papéis e sujeitos nos processos de ensino-aprendizagem”, enfatizando que não se trata de meras sequências de conteúdos, mas de um espaço contínuo de reflexão sobre o modo como as pessoas aprendem em momentos distintos de seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. C2 reforça esse caráter reflexivo ao definir a didática como a interseção indissociável entre ensinar, aprender e avaliar, destacando que o docente deve verificar, constantemente, se o outro, de fato, apreendeu. Configurando-se como processo exógeno, interno e autônomo, autoavaliar-se é apontado como fundamental para o aprimoramento de processo. C3 posiciona a didática como disciplina acadêmica autônoma, com objeto de estudo próprio (o ensino), distinguindo-a de termos afins como “metodologia” ou “ferramenta” e sublinhando sua articulação necessária com a Pedagogia e a Psicopedagogia.
- b. **Apoiada em princípios construtivistas e problematizadores:** em C1, observa-se uma “didática da pergunta” centrada no questionamento permanente do docente e dos sujeitos, alinhada a abordagens construtivistas que partem da estrutura mental prévia do aluno, mobilizando problemas do contexto e reconstruindo, a partir de saberes antigos, novos significados. C2 e C3 confirmam o valor de metodologias ativas (aprendizagem baseada em problemas, investigação guiada, entre outras), mas que devem incorporar, de forma definitiva, as ferramentas da era digital. Em vista disso, é preciso ensinar não só “o quê”, mas “o como” e “o porquê” de usar ferramentas como ChatGPT e GIS.
- c. **Instrumentalidade reflexiva:** os três depoimentos convergem ao evidenciar a importância de planejar com objetivos claros embasamento teórico, intervir em ambientes concretos e pesquisar para gerar inovações didáticas. C1 aponta que a pesquisa em didática avança lentamente por falta de investimento institucional, defendendo a criação de grupos e agendas de investigação colaborativa. C2 enfatiza a

comunicação autêntica como base para gerar verdadeiro conhecimento e diálogo permanente. C3 sugere que a sólida fundamentação teórica, aliada ao uso de novas tecnologias, compõe um repertório necessário para o formador de futuros docentes.

2. Formação inicial

A formação inicial de professores de Geografia, segundo os três profissionais entrevistados, configura-se como um processo que equilibra, em igual medida, o saber disciplinar, as vivências e as reflexões e práticas coletivas. Tal processo pode ser problematizada a partir dos seguintes pontos:

- a. **Estrutura curricular e estágios:** C1 descreve a tensão entre currículos normatizados por padrões nacionais e internacionais, com exigências como a acreditação, em oposição à autonomia local. Disputa que exige do formador a negociação entre as diretrizes oficiais e as necessidades contextuais. C2 explica que, mesmo sem um modelo único de formação docente, as faculdades de Educação seguem políticas nacionais complementadas por projetos pedagógicos institucionais e processos de autoavaliação. Trata-se, portanto, de um processo complexo que não depende exclusivamente dos formadores, mas que deveria considerar, com mais peso, as contribuições desse grupo para orientar suas futuras decisões formativas. C3 relata trajetórias pessoais em escolas normais, licenciatura e pós-graduações em ciências pedagógicas, demonstrando como percursos diversos, a exemplo de estágios em escolas ou as chamadas residências pedagógicas, consolidam a atitude de ser reflexivo sobre o prático.
- b. **Integração teoria-prática-investigação:** os entrevistados concordam que metodologia, prática e pesquisa não podem vir em disciplinas estanques. C1 afirma que a formação deve expor futuros professores a cenários reais de negociação curricular, combinando estudo de políticas curriculares com a reflexão sobre casos concretos. C2 e C3 defendem que o estágio deve introduzir, com maior impacto, a investigação como elemento central da licenciatura, tornando o aprendiz capaz de questionar e gerar inovações didático-metodológicas.
- c. **Desafio da atualização contínua:** houve consenso em que a formação não se esgota na graduação, na medida em que a formação continuada é indispensável.

C1 e C2 apontam que, sem políticas robustas de tempo de pesquisa para docentes em exercício, a reflexão didática se cristaliza e silencia-se, intensificando a lacuna entre teoria universitária e prática escolar.

3. Pensamento geográfico

O “pensar geograficamente” é descrito como competência essencial que articula categorias, escalas e narrativas presentes em:

- a. **Fundamentos conceituais:** C1 e C3 convergem na definição de PG como “conjunto de estruturas mentais próprias da Geografia” (espaço, tempo, território, paisagem) que orientam a seleção de temas, métodos e representações no ensino da disciplina. C2 expande essa ideia afirmando que PG envolve a construção de resultados de aprendizagem que expressam a capacidade do aluno de aplicar categorias geográficas a situações reais.
- b. **Multiescalaridade e interdisciplinaridade:** os três documentos destacam que pensar geograficamente exige mobilizar escalas local-regional-global, integrar variáveis naturais, sociais e culturais e questionar narrativas hegemônicas. C3 sublinha a importância dos itinerários de campo e da cartografia colaborativa, práticas que tornam o aprendiz autor de seus próprios mapas e interpretações.
- c. **Prática reflexiva e intervenção:** PG não é mero construto cognitivo etéreo, é também ação ao se mobilizar para planejar intervenções no território, conforme enfatizam C1, quando aborda acerca de projetos de extensão, e C2, ao mencionar desafios socioambientais presentes no entorno da sala de aula. C1 e C2 concordam que as saídas de campo e os mapas mentais são possibilidades para processos que aproximam alunos e professores de uma Geografia crítica, ética e colaborativa.

Subcategorias

1. Pensamento geográfico latente

Nos três depoimentos, surgem diversas alusões ao raciocínio espacial e às temáticas concretas da Geografia acadêmica, como:

- a. Em C1, fala-se de “identificar a trama de relações entre povos e territórios”, mobilizando categoria de território e rede. C2 menciona um exercício de “análise das dinâmicas de ocupação do solo” ao planejar trabalhos de campo, acionando noções de espaço e escala. Em C3, descreve-se a experiência de “mapear as tensões socioambientais locais” em oficinas, evocando paisagem e escalas múltiplas.

2. Didática do ensino superior

A didática destinada à formação de licenciandos aparece vinculada a três eixos:

- a. **Mediação crítica:** C1 questiona “como provocar no aluno de graduação uma postura investigativa”. C2 defende o uso de seminários invertidos, nos quais alunos apresentam suas propostas de leitura geográfica de um fenômeno, ao passo que o docente deve mediar as discussões.
- b. **Integração tecnológica:** em C2, discute-se o “uso de plataformas colaborativas para construção de mapas *online*”, mostrando ênfase em SIG e ambientes virtuais. C3 relata oficinas de realidade aumentada para sobrepor dados históricos a mapas físicos.
- c. **Avaliação formativa:** C1 e C3 propõem portfólios que se sistematizem o trabalho e debates entre pares como instrumentos permanentes de avaliação, superando em utilidade e capacidade formativa as provas pontuais. A didática do nível superior deve reforçar a autonomia investigativa, o uso de tecnologias e a avaliação contínua como marcas centrais do professor em formação.

3. Formação continuada

A atualização profissional se organiza, segundo os interlocutores, em três modalidades principais:

- a. **Programas institucionais:** em C1, abordam-se os “cursos de extensão em geotecnologias” oferecidos pelas secretarias de educação.
- b. **Redes colaborativas:** C2 menciona encontros mensais de professores em “círculos de estudo” para discutir práticas e compartilhar materiais.

- c. **Aprendizagem baseada em projetos:** C3 destaca “laboratórios móveis” que levam docentes a comunidades, unindo formação e intervenção social.

4. Prática docente

- a. **Saídas de campo reflexivas (C1 e C2):** não apenas coleta de dados, mas espaços de diálogo com lideranças locais, em que alunos confrontem teoria e experiência.
- b. **Mapeamentos colaborativos (C2 e C3):** uso de croquis e aplicativos móveis, em que estudantes e professores coproduzem representações do território.
- c. **Aulas híbridas (C1 e C3):** combinação de encontros presenciais com módulos virtuais que incluem fóruns de discussão, leituras guiadas e elaboração de vídeos curtos.

5. Currículo

- a. C1 comenta a adoção de “itinerários formativos” que integram metodologias de campo, assim como práticas de laboratórios ao currículo básico. C2 relata a revisão de eixos temáticos, incorporando “justiça espacial” e “sustentabilidade”, como áreas transversais necessárias. C3 descreve a flexibilização curricular, permitindo ao aluno escolher entre ênfases em SIG, cartografia social ou educação ambiental.

6. Temáticas relevantes

- a. **Ética na pesquisa com comunidades:** C1 discute sobre consentimento e coautoria em projetos de campo.
- b. **Saúde mental docente:** C2 manifesta a preocupação com *burnout* e autocuidado em contextos de alta demanda.
- c. **Gênero e espaço escolar:** C3 compartilha reflexões acerca de representações de gênero em mapas e no uso de espaços escolares.

7. Categorias emergentes

- a. **Cartografia sensorial:** C2 evidencia o mapeamento a partir de percepções táteis, olfativas e auditivas.
- b. **Territorialidades afetivas:** C3 reflete acerca do estudo de vínculos emocionais entre sujeitos e lugares.
- c. **Pesquisa-ação caleidoscópica:** C1 trata da abordagem que mescla métodos quantitativos, qualitativos e artísticos em um só projeto.

3. Bloco Chile, Argentina, Venezuela

1. Didática

A didática da Geografia, definida nas falas do bloco de mais diversos de entrevistas, registra as seguintes características:

- a. **Trabalho sobre a relação entre teoria e prática:** as falas centram-se em defender que a prática não é mero palco de aplicação, mas ponto de partida para a produção de teoria, espaço da melhoria contínua. A relação teoria-prática deve ser recíproca – investiga-se o que ocorre ao ensinar e aprende-se com essas práticas para reelaborar fundamentos teóricos do ensino.
- b. **Um campo com fundamentação epistemológica:** exige do docente compreender como o conhecimento geográfico se produz, isto é, a epistemologia da disciplina, mas também como esses fundamentos operam quando esse conhecimento é mobilizado em sala de aula. A didática específica toma para si o arcabouço conceitual (espaço, tempo, território, paisagem) e os reconstrói em objetos escolares via “transposição didática” (A, CH1).
- c. **Possui uma dimensão normativo-procedimental:** ancora-se em teorias como as de Vygotsky, Freire ou Piaget, definindo regras para a ação docente que aproveitam as formas em que a aprendizagem acontece, relacionando, ainda, recursos para a intervenção – o planejamento de sequências, a seleção de materiais, as estratégias avaliativas e o uso de problematizações contextualizadas (CH1, VZ).
- d. **Exige medição reflexiva e ajustamento contínuo:** o docente projeta seu itinerário de ensino, estabelece os objetivos, as finalidades, os procedimentos e as características do processo de avaliação e, ao encontrar demandas no contexto

real, como condições individuais, estados emocionais, normativas escolares, entre outras, revisita, continuamente, suas escolhas, promovendo autoavaliação e ajustando a mediação para garantir consistência entre objetivos, ações e aprendizado (CH2).

- e. **É um espaço para o encontro de saberes:** articula saber acadêmico e saber popular/comunitário. Para isso, pode integrar experiências multissensoriais, cartografia colaborativa e narrativas locais, de modo que o conteúdo geográfico seja apropriado como ferramenta de cidadania crítica, solidariedade e ação socioambiental (A, VZ).

2. Formação inicial

Nas narrativas recolhidas neste bloco, a formação de professores organiza suas problemáticas entorno das seguintes questões:

- a. **Currículo estruturado e flexível:** nos quatro ou cinco anos que durarem o curso, deve haver blocos de disciplinas introdutórias, específicas e pedagógicas, organizadas de modo a servir de aparato para garantir a aquisição profunda do arcabouço geográfico e o desenvolvimento de competências didáticas.
- b. **Poderia ser positivamente impactado por:** práticas de campo e estágios progressivos desde o primeiro ano. Com um aluno que participa de oficinas, saídas de campo, residências pedagógicas, laboratórios de ensino no território e projetos de extensão. Essas vivências aproximam o futuro docente das complexidades do mundo real, aumentando sua capacidade de problematizar e adaptar saberes disciplinares ao contexto escolar (A, CH1, CH2).
- c. **É necessária a integração pesquisa-ensino:** transformar o “fazer investigação” em uma dimensão constitutiva da formação, ao estimular a reflexão sobre práticas, a coleta e análise de dados e a elaboração de inovações didáticas. Isso elimina a barreira entre “aprender geografia” e “ensinar geografia”, favorecendo uma postura reflexiva desde o início (A, C1-C3 equivalentes).

3. Pensamento geográfico

O pensamento geográfico é interpretado a partir das vozes ouvidas, como:

- a. **Uma matriz interpretativa estruturante:** definida como o domínio de categorias da ciência geográfica como espaço, tempo, território e paisagem, capazes de orientar a seleção de temas, métodos e representações, os quais conferem identidade própria ao raciocínio geográfico (A, CH1).
- b. **Capaz de uma visão multiescalar e totalizante:** consolida a habilidade de perceber a simultaneidade das relações locais, regionais e globais, integrando variáveis naturais, sociais e culturais, e de reconstruir o “todo” que emerge desses fluxos e dinâmicas (CH1, CH2, VZ).
- c. **Responsável pela formação da consciência crítica:** além da análise de mapas, dados e narrativas sobre o espaço, envolve projetar ações de planejamento participativo, justiça espacial e sustentabilidade, capacitando estudantes e professores a propor intervenções informadas e justas no território (A, VZ).
- d. **Habilidade na construção de narrativas e representações:** o desafio de fundamentar o uso de mapas mentais, croquis, cartografia sensorial e colaborativa, realidade aumentada e multimídia para articular relatos espaciais que desafiem narrativas hegemônicas, desde perspectivas locais (CH1, VZ).
- e. **É um processo contínuo de problematização:** o pensamento geográfico se ativa mediante problemas contextualizados, como as crises ocasionadas pelas mudanças climáticas ou os desafios da mobilidade urbana.

Subcategorias

1. Pensamento geográfico latente

- a. **A:** fala-se em “relações entre atores e paisagens urbanas” ao descrever projetos de extensão, mobilizando noção de rede territorial. **CH1:** discutem-se “dinâmicas de fronteira” ao abordar migrações transnacionais, acionando conceitos de escala e movimento. **CH2:** menciona “mapear vulnerabilidades” de bairros costeiros, evocando paisagem e conexão ambiente-sociedade. **VZ:** refere-se a “fluxos de água e território comunitário” em relatos de manejo hídrico, sinalizando a categoria de hidroterritório.

2. Didática do ensino superior

- a. **A:** propõe “tutorias dialógicas”, inspiradas no diálogo metodológico entre o seminário invertido e estudo de caso. **CH1:** utiliza “laboratórios de campo no deserto” como espaços didáticos híbridos, formados pela teoria em sala e a prática em campo com o uso de GPS. **CH2:** relata “oficinas de realidade aumentada” para sobrepor informações históricas a mapas físicos, estimulando aprendizagem multimodal. **VZ:** apresenta “portfólios digitais” avaliados por pares, substituindo provas pontuais e fomentando uma releitura contínua do processo.

3. Formação continuada

- a. **A:** menciona “oficinas mensais de pesquisa-ação” organizadas por redes de geógrafos, focadas em metodologias emergentes. **CH1:** informa sobre “cursos de extensão em SIG e análise espacial” promovidos por universidades e secretarias regionais. **CH2:** fala de “círculos de estudo virtuais” em que docentes compartilham casos de sucesso em ensino remoto e híbrido. **VZ:** descreve “laboratórios móveis de educação ambiental” que levam professores a comunidades ribeirinhas para troca de saberes.

4. Prática docente

- a. **A:** detalha “saídas de campo urbanas”, em que estudantes entrevistam moradores e coletam imagens para análise de paisagem. **CH1:** descreve “oficinas de construção de croquis” em que alunos desenham percepções sensoriais do deserto. **CH2:** mostra “mapeamentos colaborativos” usando aplicativos em *tablets*, em que cada grupo propõe rotas de evacuação em zonas de tsunami. **VZ:** apresenta “rodas de diálogo comunitário” dentro da escola, nas quais alunos e vizinhos debatem o uso sustentável de recursos hídricos.

5. Currículo

- a. **A:** reflete sobre “blocos curriculares integrados Geografia-Sociologia”, rompendo compartimentações clássicas. **CH1:** destaca “itinerários formativos” que combinam três eixos – a teoria, o laboratório e a extensão comunitária. **CH2:** informa revisão de “eixos temáticos obrigatórios” para incluir a justiça ambiental e a resistência cultural. **VZ:** comenta “módulos eletivos” em educação

ambiental e cartografia social, permitindo ao aluno escolher seu foco de interesse.

6. Temáticas relevantes

- a. **A:** discute “memória urbana e patrimônio imaterial” como recurso para conectar teoria e experiência local. **CH2:** aborda “gênero e espaço público” em exercícios de mapeamento de percepções de segurança. **VZ:** menciona “direitos territoriais de povos originários” como tema de oficinas de cartografia social.

7. Categorias emergentes

- a. **CH1:** “territorialidades dinâmicas” a partir análise de fronteiras móveis associadas a safras agrícolas e fluxos migratórios. **CH2:** “educação geográfica lúdica”, mediante o uso de jogos de realidade aumentada para simular cenários de gestão de risco.

4.4.1.1 Análise dos documentos

1. Didática

Nos documentos e produções colaborativas da Rede, observa-se a construção da Didática como disciplina acadêmica. Originalmente, concebida como um ramo da ciência pedagógica voltada à investigação das “condições e formas que vigoram no ensino” (A5C18), ampliando seu escopo para abarcar fatores sociais, políticos e culturais que moldam a relação entre docência e aprendizagem.

2. Formação inicial

A formação inicial de professores de Geografia aparece, consideravelmente, no Grupo de Trabalho “Formação docente” de 2016, ressaltando estágios supervisionados e “semilleros” de pesquisa (B4C16). Destacam-se três dimensões essenciais:

- a. **Integração teoria-prática:** articulação entre disciplinas acadêmicas (Geografia, Didática, Políticas Educacionais) e vivências em sala de aula e em campo;
- b. **Pensamento crítico:** capacidade de questionar currículos oficiais e adaptar conteúdos às realidades locais;

- c. **Redes de cooperação:** envolvimento de tutores, pesquisadores e pares em grupos de pesquisa para desenvolver desde cedo competências investigativas.

3. Pensamento geográfico

Os documentos, sobretudo os Anais, que reúnem uma série de pesquisas, atestam um volume considerável de exercícios do pensamento geográfico, distinguido por:

- a. **Amplitude temática:** além de localização, envolve a relação natureza-sociedade e a análise de práticas espaciais (B4C16);
- b. **Contextualização:** uso de escalas múltiplas e representação cartográfica para inferir sobre dinâmicas socioambientais (A5C18);
- c. **Cientificidade crítica:** mobiliza saberes próprios da Geografia para interpretar, explicar e transformar o espaço.

Subcategorias

1. Pensamento geográfico latente

- a. Nos trabalhos de análise de livros didáticos, práticas de campo e cartografia escolar, os autores descrevem: “compreender a dinâmica socioambiental” ou “relacionar processos naturais e sociais” (A5C18), evidenciando a internalização tácita de categorias da Geografia e deixando aberta a possibilidade da construção de pontes interdisciplinares com a História, a Sociologia e as Ciências Ambientais.

2. Didática do ensino superior

- a. Pode ser potencializada pela construção coletiva do conhecimento (seminários investigativos, grupos de leitura), mas também pela integração ensino-pesquisa-extensão, via projetos de iniciação científica ou intervenção em territórios e pela avaliação formativa (B4C16). Assim, supera a lógica expositivo-conteudista e assume a didática como “ambiente de problematização” em que futuros professores experienciam metodologias que depois replicarão na escola.

3. Formação continuada

- a. Os relatos de oficinas e cursos de curta duração (A5C18) salientam que a atualização teórico-metodológica é necessária frente a um contexto de mudanças curriculares. Menciona-se que um caminho possível para reflexão sobre a prática é que ela mesma esteja ancorada em comunidades de aprendizagem.

4. Prática docente

- a. Nos colóquios, destacam-se: planejamento didático articulado a problemas locais (B4C16); uso de saídas de campo como dispositivo de leitura espacial crítica; reflexão *in loco* – diário de aula, gravação de vídeos, análise colaborativa. A prática docente é tratada como espaço dialético em que teoria e experiência se reconfiguram continuamente.

5. Currículo

- a. Ambos os documentos compreendem que há uma diferença entre os documentos oficiais (BNCC, *Lineamientos colombianos*) e os currículos “vivididos” nas aulas, o que significa tensões entre prescrições hegemônicas e realidades escolares. É ideal manter níveis de flexibilidade curricular para incluir temas de cidadania, gênero entre outros (A5C18).

6. Temáticas relevantes

- a. Assuntos tangenciais, mas recorrentes nas falas: educação ambiental e crise climática; direitos humanos e educação para a paz; tecnologias digitais e cultura cartográfica colaborativa.

7. Categorias emergentes

- a. Da leitura comparada, surgem novos elementos: reconhecer a interculturalidade e promover a valorização de saberes indígenas e afro-latino-americanos nas aulas de Geografia (A5C18).

4.4.1.2 Análise dos encontros

1. Didática

No encontro da RedLadGeo, a didática da Geografia é concebida como um processo intencional de mediação entre o conteúdo científico e as experiências dos estudantes, envolvendo três momentos principais: (a) problematização, em que se apresenta uma situação que mobiliza o interesse e a curiosidade, conforme exposto no CA; (b) investigação ativa: acompanhamento do levantamento de informações por meio de mapas, campo ou fontes digitais, tema central do P1 e aprofundado em oficinas sugeridas no P2; (c) síntese reflexiva: retomada teórica que articula a experiência com conceitos geográficos, destacada no P3 como etapa de avaliação formativa.

Em todos os textos, ressalta-se o papel do professor como facilitador, não meramente transmissor de conhecimento, mas aquele que provoca questionamentos, organiza recursos didáticos e orienta o percurso colaborativo (CA, P1, P2, P3).

2. Formação inicial

Nas discussões relacionadas à formação inicial de professores de Geografia, estabeleceram-se seus componentes fundamentais:

1. **Fundamentação epistemológica:** domínio dos principais paradigmas do pensamento geográfico, enfatizado no primeiro bloco do CA que discute a articulação entre espaço e sociedade.
2. **Integração teoria e prática:** vivências como o estágio supervisionado que mesclam leitura de textos acadêmicos (P1), com planejamento e aplicação de sequências didáticas, conforme relatado em grupos de debate no P2. Nessas atividades, o futuro docente reflete sobre suas escolhas metodológicas e ajusta procedimentos.
3. **Desenvolvimento de competências tecnológicas:** capacitação em ferramentas de mapeamento e análise de dados espaciais, presente nas oficinas do P3, que mostram como inserir SIG e aplicações móveis no cotidiano escolar.
4. **Diálogo com diretrizes curriculares:** reflexão permanente sobre as orientações como BNCC e documentos estaduais, ressaltado tanto no CA quanto nos painéis (P1, P2, P3). O sentido do diálogo deve ser ativo por parte do professor para

viabilizar o estabelecimento de objetivos de aprendizagem e planos de aula coerentes com as demandas sociais contemporâneas.

3. Pensamento geográfico

Nas distintas falas do evento, o pensamento geográfico implica a capacidade de:

- a. **Relacionar escalas:** analisar fenômenos que ocorrem simultaneamente em níveis local, regional e global. No CA, há discussões sobre padrões territoriais e fluxos transnacionais; em P1, os participantes exemplificam com estudos de caso sobre redes de produção agrícola; já P2 e P3 trazem exercícios de cartografia participativa para exercitar essa visão multiescalar.
- b. **Articular atores e processos:** entender as interações entre sociedade e natureza discutidas em debates sobre justiça ambiental (CA) e em projetos de estudantes exibidos em P1.
- c. **Propor intervenções:** além de compreender o espaço, o pensamento geográfico permite planejar ações de ordenamento territorial e sustentabilidade, conforme mesas-redondas do CA e forte ênfase no P1 em projetos de extensão comunitária.

Subcategorias

1. Pensamento geográfico latente

Contido no parágrafo anterior.

2. Didática do ensino superior

- a. **CA:** destaque para metodologias ativas nas aulas da licenciatura. **P1:** relato de oficinas práticas com estudantes de licenciatura, incluindo propostas de Aprendizagem Baseada em Problemas. **P2:** uso de plataforma virtual para debates síncronos, exemplificando o ensino híbrido. **P3:** avaliação formativa a partir da sistematização da própria experiência nas disciplinas.

3. Formação continuada

- a. **CA:** menção a “cursos de extensão” em geotecnologias para professores da rede básica; **P1:** grupos de estudo entre docentes, relatando ciclos de reflexão sobre prática e teoria. **P2:** webinários periódicos coordenados por pesquisadores. **P3:** “laboratório municipal de ensino” em que professores compartilhavam projetos de intervenção comunitária.

4. Prática docente

- a. **CA:** descrição de saídas de campo para coleta de dados ambientais em contexto escolar; **P2:** relato de tutoria em projeto de mapeamento colaborativo com alunos de graduação; **P3:** uso de enquetes digitais para ajustar roteiros de aula.

5. Currículo

- a. **CA:** alinhamento explícito à BNCC, citando competências gerais e específicas de Geografia. **P1:** menção a diretrizes estaduais de currículo, com exemplos de objetivos de aprendizagem; **P2:** debate sobre flexibilização curricular via projetos interdisciplinares; **P3:** proposta de matriz curricular integrando saberes locais e conhecimentos técnicos.

6. Temáticas relevantes

- a. **CA:** debate sobre inclusão digital e infraestrutura escolar; **P2:** reflexões sobre gênero e diversidade no ensino de Geografia; **P3:** menções a desafios socioeconômicos das comunidades atendidas.

VI Colóquio da RedLadGeo Chile

1. Didática

A construção relacionada à definição da didática da geográfica, construída nos cinco momentos do VI colóquio, está pautada por:

- a. **Mediação conceitual e afetiva:** em ICVI, Haesbaert insiste que a didática deve considerar afetos territoriais, criando vínculos entre alunos e lugares através de narrativas orais. GCT apresenta oficinas de “geografia sensível”, em que estudantes usam diários de campo e fotos pessoais para mapear memórias,

promovendo empatia e sentido de pertencimento. Na MES, especialistas debatem a didática dialógica – o professor como copesquisador, conduzindo rodas de conversa que integram saberes locais e teoria.

- b. **Aprendizagem baseada em problemas e projetos de campo:** FOR evidencia projetos de pesquisa-ação em contextos urbanos do norte chileno, cujos alunos identificam desafios hídricos, definem hipóteses, coletam dados e propõem soluções em parceria com ONG. Em TER, professores guiam grupos de alunos no mapeamento de recursos comunitários, integrando Estatística escolar e Cartografia digital.
- c. **Tecnologias e recursos híbridos:** GCT e PDE relatam uso de SIG em *tablets* e plataformas colaborativas para produção de mapas temáticos em tempo real. MES apresenta experiências de realidade aumentada para sobrepor camadas históricas em mapas impressos, fomentando reflexões transdisciplinares (História e Geografia). IPH destaca a gamificação – *hackers* geográficos criam “jogos de rol” em que alunos simulam gestão territorial, reforçando conceitos de escala e processo.
- d. **Avaliação formativa contínua:** em TER, portfólios digitais substituem provas. Nele alunos compilam relatórios de campo, reflexões críticas e retroalimentações diretas, promovendo autoavaliação. FOR expande para “diários de aprendizagem colaborativa”.

2. Formação inicial

A formação de futuros geógrafos e professores, discutida nos cinco momentos do colóquio, apresenta várias dimensões:

- a. **Territorialidade formativa:** IPH e TER incluem módulos “Comunidades em Ação”, em que graduandos vivem por semanas em territórios indígenas ou rurais, aprendendo protocolos de ética e metodologias participativas. CHI relata o Programa que treina licenciandos no planejamento de roteiros ecológicos, alinhando a formação à economia local.
- b. **Integração interdisciplinar:** FOR enfatiza a articulação com Ciências Sociais e Ética – futuros professores discutem temas como desigualdade ambiental e movimentos territoriais, desenvolvendo postura crítica. Em MES, oficinas

conjuntas com alunos de Engenharia e Biologia fomentam projetos de reflorestamento urbano, reforçando a noção de Espacialidade socioecológica.

- c. **Supervisão crítica e mentoria:** MES e TER destacam sistemas de mentoria entre veteranos e novatos, cujos alunos de pós-graduação acompanham estagiários em sala de aula, oferecendo supervisão reflexiva e construção conjunta de planos de aula.

3. Pensamento geográfico

O “pensar geograficamente” se configura como eixo central nas falas do colóquio mediante:

- a. **Multiescalaridade e temporalidade:** GCT explora fenômenos climáticos articulando escalas locais, nacionais e globais. FOR e TER acrescentam análise de séries temporais em plataformas abertas de dados, contextualizando processos históricos, como as migrações, e situando os debates frente às projeções futuras (mudança climática).
- b. **Justiça e sustentabilidade territorial:** nos cinco momentos, insiste-se em investigar desigualdades espaciais. MES foca em estudos de caso de periferias metropolitanas; por sua parte, PDE apresenta métricas do acesso à água potável. TER discute indicadores de vulnerabilidade socioambiental, configurando suas diferentes temáticas num eixo socioambiental forte.
- c. **Narrativas e representações críticas:** IPH e MES propõem “narrativas cartográficas”, combinando texto, imagem e som, para contestar mapas coloniais hegemônicos e dar protagonismo para vozes locais. Em GCT, estudantes reescrevem “mapas de poder” com base em entrevistas a lideranças comunitárias, mudando a lógica tradicional da representação espacial de seus próprios territórios
- d. **Intervenção e gestão do espaço:** FOR e TER finalizam com oficinas de “planejamento participativo”, por meio das quais futuros profissionais elaboram propostas de ordenamento territorial em parceria com conselhos comunitários, destacando o caráter pragmático e colaborativo do pensamento geográfico quando se articula com ações coletivas.

Subcategorias

1. Pensamento geográfico latente

- a. Em ICVI, mencionam “ritmos sociais do território” ao tratar de afetos locais. GCT refere-se a “conexões entre lugar e identidades” em relatos de estudantes, mas não explicita o algum conceito geográfico. MES traz “relações de vizinhança e redes comunitárias” em estudos de caso, sem articular explicitamente categorias espaciais.

2. Didática do ensino superior

- a. GCT defende PBL “aprendizagem baseada em problemas” em aulas de graduação, com professores mediando debates interdisciplinares. MES apresenta oficinas de realidade aumentada aplicadas em laboratórios de pós-graduação, criando ambientes híbridos de ensino. PDE enfatiza seminários de pesquisa-ação em parceria com ONG, com estudantes construindo sequências didáticas reflexivas. TER relata a adoção de portfólios digitais em cursos de extensão, permitindo *feedback* contínuo entre pares.

3. Formação continuada

- a. ICVI anuncia programas de extensão em SIG para professores em serviço. GCT relembra ciclos de discussão permanentes que reúnem docentes de diferentes universidades.

4. Prática docente

- a. GCT fala de saídas de campo para identificação de paisagens agrárias. MES detalha projetos de mapeamento comunitário conduzidos por educadores e alunos em bairros periféricos. PDE traz narrativas de estágios em escolas rurais do deserto do Atacama, com oficinas de geotecnologia.

5. Currículo

- a. ICVI faz referência às diretrizes chilenas, estabelecendo eixos temáticos obrigatórios. GCT debate revisão de diretrizes estaduais, propondo inclusão de temas de justiça ambiental. MES sugere matriz curricular que integra saberes tradicionais e acadêmicos. PDE compara currículos de distintas regiões,

apontando lacunas em escalas temporais. TER propõe flexibilização curricular via projetos interdisciplinares.

6. Temáticas relevantes

- a. GCT traz discussões sobre “saúde mental docente”. MES aborda “perspectivas de gênero no espaço escolar”. PDE inclui reflexões sobre “economia política do território”. TER cita “impactos do turismo comunitário” em zonas costeiras.

7. Categorias emergentes

- a. **TER:** “ecopoéticas do espaço escolar”, construção de narrativas poéticas em mapeamentos. **ICVI:** “pedagogia do encontro” e a didática centrada no diálogo intercultural.

4.4.2 Leitura crítica

O momento analítico-crítico, uma leitura amadurecida pela compreensão empática dos passos anteriores, ingressa agora em terreno mais interrogativo. Pergunta-se de que modo os discursos analisados se constituem por elementos contraditórios, que, em última instância, podem operar como componentes de uma ideologia no sentido de falsa consciência, ou seja, como elementos contrários ao pensamento emancipador.

Consciente de sua própria historicidade, o pesquisador mergulha nos textos sem abdicar da reflexividade, observando os condicionantes sociais, institucionais e políticos que moldaram as falas, rastreia pressupostos pedagógicos tácitos e identifica silêncios, temas, atores ou territórios que, por alguma razão, permanecem à margem. Nesse sentido, busca-se desafiar a opacidade do implícito, expor ideologias, promover um estranhamento que tensiona os limites da própria leitura, revisando posições idealizadas. Desse processo, devem surgir as tramas socioideológicas que atravessam os discursos, as relações de poder e as estratégias de legitimação de práticas hegemônicas.

O procedimento alterna entre aproximação e distanciamento. A suspeita proposta por Ricoeur e, finalmente, a crítica habermasiana produzem uma compreensão que é, ao mesmo tempo, histórica, linguística e ideológica. Primeiro, acolhe-se a lógica interna de cada discurso; depois, interpela-se essa lógica com perguntas de suspeita: que visões de poder, território ou docência subjazem às palavras? Que valores são naturalizados? Que grupos ficam ausentes?

Diante disso, desnudam-se estruturas de dominação e mapeiam-se brechas para a ação emancipadora, preparando o terreno para que a síntese final traduza os discursos da RedLadGeo em possibilidades concretas de aporte à educação geográfica. Compõe-se, desse modo, um quadro dialético em que sentido, contexto e potencial de transformação se entrelaçam, o que pode ser expressado em pares dialéticos.

4.4.5.1 Pares dialéticos no campo da Didática da Geografia

Nas entrevistas com educadores e professores de Geografia de diferentes países da América Latina, um conjunto complexo de tensões e oposições é desvendado, configurando-se como pares dialéticos de noções que se opõem, definem-se mutuamente e produzem movimento, reflexividade crítica e a possibilidade de síntese criativa. Posteriormente, considera-se como cada par está relacionado dialeticamente, isto é, como as tensões entre eles impulsionam mudanças na didática, na formação inicial e no pensamento geográfico e o que significa “estar” nessa relação, experimentando e trabalhando continuamente nessas contradições.

- i. **Teoria × prática:** nos textos interpelados nesta pesquisa, vislumbra-se um acordo sobre a relação contraditória desse binômio. A teoria, nesse caso, é o *corpus* e o conhecimento validado por códigos epistêmicos que fazem parte da Ciência Geográfica. Ao abordar-se a prática, o que se considera são as atividades efetivas de ensino e aprendizagem em sala de aula ou no campo. Dialeticamente, teoria e prática não são polos opostos, mas momentos contraditórios de um processo orgânico. Tese (teoria): necessidade de embasamento teórico para orientar escolhas didáticas e metodológicas e garantir rigor científico e coerência conceitual. Antítese (prática): meras afirmações teóricas, separadas do campo que correm o risco de serem ineficazes ou irrelevantes diante da complexidade real das realidades escolares. Síntese (práxis): caracteriza-se por testar ideias baseadas na prática, verificar situações práticas e propiciar o retorno ao referencial teórico para reformular e reelaborar sentidos e significados. Assim, o núcleo da ideia do caráter reflexivo na docência trata, justamente, de lidar com as relações contrárias entre ambas e mediar o processo de síntese ou superação: a práxis. A pesquisa e a ação didática reflexiva moldam-se no percurso das interações dessa relação. Na didática da Geografia, deve-se reconhecer que qualquer intervenção didática acontece nessa relação

dialética em curso, em que um projeto é desenhado com base na recepção e no desempenho dos alunos, que são acompanhados e contestados, o que impõe desafios às estruturas teóricas quando insuficientes. Nesse movimento, emergem as inovações pedagógicas para enriquecer o conhecimento acadêmico.

- ii. **Universalização × contextualização:** nos centros de formação de educadores, há uma contradição traduzida em um debate acalorado, com seus respectivos apoiadores, em que se confronta a busca por diretrizes gerais, que padroniza competências e escuta as ondas nacionais e internacionais. Por outro lado, é orientado pela qualificação teórica, concentrando-se nas especificidades locais, como os recursos, a cultura, as demandas específicas daquela região, entre outras. Tese (universalização): as políticas governamentais e documentos de referência nas quais se consignam os parâmetros curriculares, como BNCC, definem as necessidades que todos os profissionais devem ter para agir desde sua identidade profissional. Antítese (contextualização): o mundo de cada escola, em que cada comunidade sustenta a necessidade de contextualização, por exemplo: um currículo urbano não se aplica no campo, os problemas gestão da água no semiárido não aplicam a uma área costeira etc. Síntese (flexibilidade curricular): caminhos de formação que associam um núcleo obrigatório com eletivas e projetos de extensão, que permitem aos alunos eleger sua ênfase de acordo com a realidade local em que desejam atuar. Estar nessa relação significa residir entre um desejo de qualidade e uma flexão criativa do currículo. Também sugere uma posição crítica a ser adotada em relação aos manuais importados, bem como o cultivo de habilidades para transitar entre documentos oficiais e realidades vivas, construindo sequências com efeito didático. A universalização, portanto, é a estrutura de suporte, e a contextualização, uma possibilidade para os elementos dispostos na estrutura.
- iii. **Avaliação somativa × avaliação formativa:** a avaliação somativa enfatiza exames e testes finais, enquanto a avaliação formativa destaca o monitoramento. Assumir esse princípio faz a atuação docente necessariamente reflexiva. Tese (somativa): instrumentos de medição pontual que evidenciam o alcance dos objetivos ao final momento avaliativo. Antítese (formativa): portfólios, diários de aprendizagem, retroalimentação de pares e autoavaliação que apoiam a aprendizagem. Síntese (contínua): uma abordagem de integração, em que notas formativas e somativas fluem em ambas as direções e os resultados dos testes são usados para planejar novas estratégias de ensino.

- iv. **Atomização curricular × integração interdisciplinar:** a atomização isola o conteúdo em subcampos, enquanto a integração sintetiza o conteúdo entre áreas. Tese (atomização): currículos estruturados em disciplinas isoladas, como Geografia, História, Biologia etc. Cada um com seu próprio programa, sem ser afetado pelas decisões tomadas em outros espaços. Integração (antítese): projetos interdisciplinares que ligam Geografia com Artes, Ciências, Economia e meio ambiente. Síntese (pensamento geográfico): a diversidade do pensamento geográfico oferece possibilidades para gerar conexões com outras disciplinas, sem perder o vínculo com o campo de origem.
- v. **Individualismo profissional × colaboração entre professores:** Tese (individualismo): professores desconectados planejam aulas e produzem materiais isoladamente. Antítese (colaboração): laboratórios municipais, círculos de estudo e grupos de estudo desenvolvem projetos juntos, avaliam-se mutuamente e esforçam-se continuamente para aprender; (síntese): ao estar nessa relação, aprende-se a estar disposto a abrir mão do protagonismo e confiar, a entender que o todo é mais do que a soma das partes.

5. UMA TESE POR DEFENDER: UMA DIDÁTICA EMERGENTE

Nesta seção, em que se representa o momento final da tese apresentada, questiona-se o problema que guiou o processo de pesquisa como um todo, ou seja, em que medida o redirecionamento epistemológico e metodológico da Didática da Educação Superior para a construção do pensamento geográfico potencializa a formação inicial de professores de Geografia na América Latina.

Trata-se de um encontro dialógico em que narrativas docentes, manifestos coletivos, registros de eventos e práticas formativas emergem como contracantos empíricos capazes de tensionar, corroborar ou deslocar as formulações da literatura especializada e do estado da arte. Em virtude disso, o diálogo propiciado pelo círculo hermenêutico-crítico permitiu a emergência de princípios constitutivos para uma didática emergente guiada pelo pensamento geográfico.

Esses princípios são apresentados a seguir como núcleo desta tese, que defende que a reorientação da Didática do Ensino Superior, voltada para o desenvolvimento de um pensamento geográfico crítico, não só contribui para a formação inicial de professores, mas também contribui para o protagonismo docente na educação e na sociedade. Essa perspectiva fomenta práticas educativas comprometidas com a justiça socioespacial, a leitura crítica do mundo e a construção de cidadanias enraizadas aos territórios.

A tessitura teórica delineada até este momento encontra seu ponto de inflexão na confluência entre as vozes da RedLadGeo e o arcabouço conceitual consolidado durante o percurso investigativo, movimento que, sob a proposta hermenêutico-crítica, delimita o horizonte de sentido, a partir do qual emergem os princípios de uma didática emergente. Essa fricção, simultaneamente empática e contestadora, não se limita a cotejar, de forma anacrônica, fontes teóricas e dados situados, mas potencializa a emergência de novos sentidos ao religar dimensões epistemológicas, políticas e pedagógicas que atravessam a formação inicial de professores.

Nesse cenário, a interlocução concretiza o princípio gadameriano da fusão de horizontes, ao mesmo tempo que atualiza a exigência habermasiana de crítica às formações ideológicas que sustentam práticas hegemônicas na docência universitária. As compreensões provisórias recolhidas na fase inicial são revisitadas em sucessivas camadas de interpretação, permitindo que cada voz empírica seja lida à luz de uma tradição disciplinar que, longe de ser monolítica, apresenta fissuras e tensões fecundas. O resultado é uma constelação de sentidos que, ao iluminar-se mutuamente, deixa entrever continuidades paradigmáticas e deslocamentos epistemológicos, compondo o pano de fundo indispensável à defesa de uma Didática da

Educação Superior para a formação de professores de Geografia orientada pelo pensamento geográfico.

O processo de consolidação desse horizonte configura um exercício dialético de negação e superação dos preconceitos metodológicos, culminando numa síntese provisória que, sem pretender o fechamento total do círculo hermenêutico, estabelece fundamentos sólidos para a elaboração de princípios orientadores.

Ao privilegiar o intercâmbio internacional, a rede promove uma circulação de categorias que se entrelaçam à prática pedagógica e redefinem o estatuto do saber geográfico na formação docente. Nesse entrecruzamento, emergem evidências de que a centralidade do pensamento geográfico não pode ser reduzida a um corpo de conteúdos, mas deve ser compreendida como prática reflexiva, situada e transformadora.

Dessa forma, a síntese que ora se apresenta não é uma mera sobreposição de conteúdos empíricos e referenciais teóricos, mas a configuração de um campo de possibilidades que alimenta a tese de que uma Didática emergente, sustentada por princípios investigativos, colaborativos e emancipatórios, na verdade, ressignifica o processo formativo, ao reconhecer a pluralidade de vozes na América Latina, e a materialidade dos territórios em que se desenrola o ensino de Geografia. O horizonte de sentido delineado viabiliza, portanto, a passagem do nível interpretativo ao propositivo, abrindo espaço para a formulação de orientações didáticas que dialogam com a complexidade espacial latino-americana e respondem às exigências de uma prática docente socialmente comprometida.

No interior desse horizonte, os princípios que serão detalhados adiante constituem explicitações provisórias de um núcleo normativo que se quer aberto, capaz de acolher futuros desdobramentos empíricos e teóricos. O exame atento das contribuições da RedLadGeo revela, assim, que a emergência de uma Didática universitária centrada no pensamento geográfico não decorre de enunciados prescritivos exteriores às práticas, mas brota do próprio diálogo situado entre sujeitos, discursos e contextos que conformam o fenômeno investigado. Tais princípios, concomitantemente críticos e operativos, pretendem oferecer balizas para a reinvenção de currículos, metodologias e processos avaliativos, de modo a promover a formação reflexiva e transformadora de futuros professores de Geografia.

Os resultados parecem demonstrar, de forma recorrente, que uma didática autônoma para a formação de professores está fundada na superação da dicotomia entre teoria e prática, na problematização do cotidiano escolar e na articulação dialética entre o conhecimento científico e pedagógico, o que aumenta, significativamente, a capacidade de os futuros professores desenvolverem leituras do espaço sensíveis às assimetrias de poder, às lógicas de

reprodução do capital, às epistemologias contra-hegemônicas e às urgências socioambientais da contemporaneidade.

Em seguida, são compartilhadas as considerações sobre o caminho metodológico desenvolvido na pesquisa, explorando os potenciais e limites do modo de proceder hermenêutico crítico, percebendo as possibilidades oferecidas pela triangulação de fontes e apresentando desafios de interpretação de discursos que são múltiplos e situados no contexto.

Também são apresentadas linhas de discussão que fizeram parte do arcabouço empírico analisado mas que não tiveram o espaço para seu desenvolvimento, assim como temáticas que mesmo relevantes, não dialogavam diretamente com os objetivos centrais desta investigação.

Por fim, agrupam-se considerações provisórias que abrem frentes de pesquisa sobre a base de a didática, entendida como ciência, exercício do ensino, arte, identidade docente, e prática política, é continuamente reconstruída em diálogo com desafios históricos, epistêmicos e éticos que atravessam a educação geográfica neste continente, bem como com a tarefa urgente de promover sociedades que sejam espacialmente justas e ambientalmente viáveis.

5.1 Elementos para a emergência de uma didática específica para formação de professores

No intuito de construir uma proposta de tese robusta, estabeleceram-se dois momentos de síntese, de construção indutiva, que, a partir da análise empírica desde o escopo hermenêutico-crítico, conseguissem responder à pergunta-problema e aproximar-se, o máximo possível, do objetivo geral. O primeiro momento advém do primeiro nível de emergência de um campo especializado, o que significa que esse atende aos elementos gerais que dão sentido a esse campo de especialização. Para tratar da emergência de uma didática para a formação de professores de Geografia, que seria o segundo momento de síntese, vale questionar quais são os elementos que permitiriam que se configurasse uma Didática para a formação de professores.

A resposta às duas perguntas não é enunciativa; esse é, na verdade, uma limitação relevante desta pesquisa que se desenvolve prioritariamente nas esferas teóricas e bibliográficas. Não parece viável propor esse campo de pesquisa sem que para poder responder aos elementos da proposta tenha de ser criado o campo de fato. Em outras palavras, pensar sobre a proposta já seria, em si, um movimento dialético. No entanto, para que se consolidasse como ferramenta efetiva, seria necessário que a ideia estivesse em marcha: em movimento, atuando na história, enraizando-se no espaço, numa comunidade de pesquisa e ação. E esse não foi o caso.

A resposta é propositiva, mas não especulativa, pois o embasamento é o percurso recorrido até este momento. Nesse sentido, como princípios necessários para a construção desse campo, instituíram-se nas falas 12 pontos. Tais princípios compõem uma base possível para a emergência da Didática universitária para a formação de professores como campo com objeto (a formação inicial de professores), com um método(s) e uma finalidade (formar profissionais autônomos).

5.1.1 Síntese hermenêutico-crítica base: princípios de uma Didática para a formação inicial de Professores.

1. Par dialético: historicidade e territorialidade. No contexto da crise universitária das últimas décadas como produto de transformações político-econômicas globais, ressalta-se que toda inovação didática deve dialogar com o território acadêmico concreto, reconhecendo tensões locais entre expansão do acesso, mercantilização do saber e reivindicações por justiça social. Assim, toda prática formativa principia pelo reconhecimento de seu tempo e de seu enraizamento em processos espaciais, não qualquer um, mas o de pertencimento, por isso, parte do território, e não do espaço.
2. Reflexividade crítica: exemplos como o diário de aula ou a aula invertida trazem como princípio epistemológico implícito a reflexividade, que converte experiência em conhecimento investigável para o docente no que concerne às suas apostas pedagógicas e didáticas e para o estudante e seus processos autoavaliativos.
3. Dialogicidade e intersubjetividade: currículo coconstruído, alinhado à ética habermasiana do entendimento com as dimensões estruturais externas (composto pelo espaço institucional e suas exigências particulares, os referentes externos, a estrutura dos cursos e seus currículos, a política da educação superior da entidade territorial e entidades externas de avaliação), internas (a relação entre professores, alunos e conteúdo), e os componentes dinâmicos da didática: relação professor-aluno, relação professor-conteúdo, relação professor-professor, relação aluno-aluno, relação aluno-conteúdo e relação conteúdo-conteúdo. A produção do cenário didático deve atender a esse tecido entre os protagonistas na sala de aula universitária. Tal aspecto situa a formação inicial docente nas condições reais de aprendizagem.

4. Competência ética-política: sem ter um nome ou partido, todas as vozes coincidem minimamente, às vezes, relatam como cidadania, acompanhadas de muitos adjetivos, que se encontram nas falas ao reforçar as possibilidades que a educação tem para construir um mundo melhor, e o papel do professor, tanto o docente universitário como o que está se formando nos cursos de licenciatura.
5. Comunidades de prática investigativa: salas de aula transformadas em laboratórios de pesquisa-formação, fortalecendo a identidade profissional como motor de desenvolvimento profissional contínuo.
6. Delimitação epistemológica do campo (docência, currículo, avaliação no nível superior): propõe a universidade como objeto próprio de pesquisa didática.
7. Voltar à Didática e recuperar a centralidade da Didática nos currículos de licenciatura em combate a fragmentação entre saber disciplinar e saber pedagógico, apontada como problema central; já a identidade do professor universitário e a especificidade de sua prática são práticas que não podem ser definidas por si mesmas, nem pelo conteúdo. Ambas as dimensões são importantes, mas inserir a Didática no centro do processo de formação de professores exige lidar com a complexidade das relações que a compõem, e não privilegiar só alguma delas, segundo sua utilidade ou praticidade.
8. Competências docentes: planejar, mediar, avaliar, inovar, comprometer-se eticamente, apoiadas pela gestão universitária.
9. Metodologias ativas: exemplos trazidos na pesquisa, como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos, metodologias situadas, exemplificadas pela resolução de problemas territoriais e pelos programas de extensão universitária e, principalmente, o estágio, exigem que se revisitem os fundamentos psicológicos da aprendizagem quando o substrato biológico já está consolidado. Longe de se limitar à infância, o Construtivismo tem sido amplamente investigado no ensino superior. Lima (2017), ao apresentar a espiral construtivista, explica como a mediação sociocultural continua a operar na formação universitária, potencializando a aprendizagem significativa em cursos de saúde. De modo convergente, Lacerda e Santos (2018) constataram que abordagens socioconstrutivistas proporcionam resultados formativos superiores à Pedagogia universitária tradicional, porque articulam conteúdos acadêmicos a competências profissionais. Em um estudo recente com estudantes do programa de arquitetura, Pinillos Benites e Santa Cruz Terán (2021) mostraram como a adoção sistemática de metodologias construtivistas

favorece o desenvolvimento do pensamento divergente, indicador-chave de raciocínio abstrato na idade adulta. Esses achados refutam a suposição de que ingressantes universitários dispõem, por mera idade, da máxima capacidade de abstração, ao contrário, seu progresso depende de ambientes que combinem linguagem acadêmica, identidade profissional, habilidades de pesquisa e reflexão epistemológica, fortalecendo a investigação didática no ensino superior, além de sustentar práticas que reconhecem novos pontos de partida para o desenvolvimento universitário, como a do pensamento geográfico, as tradições epistemológicas que fundamentam um saber e as habilidades que reforçam a identidade profissional na formação docente. Em síntese, há muito ainda a desenvolver nos jovens e nos adultos que ingressam nas faculdades. E há pesquisa, ainda, sobre esses processos, localizados em diferentes coordenadas teóricas como a histórico-cultural, que não tem sido assimilada como ferramenta pelo trabalho docente.

10. A ênfase na prática e na articulação teoria-trabalho: não se trata de qualquer prática. A análise aponta para a necessidade de repensar esse par dialético à luz das intenções emancipadoras. A prática pedagógica, por si só, não garante sentido; pode ser preenchida, até mesmo, pelo esvaziamento, como um papel que “aguenta tudo”. Na formação de professores, o par dialético central não é apenas teoria e prática, mas teoria e trabalho, no sentido marxista: como força transformadora orientada por um propósito, caminho para a realização das capacidades humanas.
11. Avaliação formativa: além da medição, a reflexão do processo de aprender-ensinar.
12. Integração de tecnologias: múltiplas pesquisas destacam a integração das tecnologias como elemento fundamental.

Esses princípios configuram pontos de partida dialógicos para a consolidação de uma didática que ultrapassa prescrições metodológicas e propõe-se como projeto político-pedagógico de formação docente. Os princípios delineados convergem para uma concepção de formação docente que valoriza a indissociabilidade entre conhecimento, trabalho, reflexão e compromisso ético-político, delineando um horizonte no qual docentes e discentes se reconhecem como coautores de processos formativos.

Em vista disso, o campo da didática na educação superior se consolida como objeto de estudo e como eixo articulador entre pesquisa, ensino, prática e extensão, capaz de reconfigurar a identidade docente e promover uma cultura acadêmica comprometida com as necessidades

de seu tempo, definidas pelo exercício de uma razão dialogada e não instrumental, prática e de aplicação.

5.2 Aportes da RedLadGeo

Neste ponto, em que se alicerça a consideração da tese que pretende se defender, faz-se necessário voltar ao nuclear – o elemento que acarretou esta inquietação até a consolidação da tese: o pensamento geográfico. Esse pode ser compreendido como a capacidade de interpretar, explicar e intervir no mundo a partir de categorias, métodos e linguagens próprias da Geografia. Essa capacidade assume diferentes dimensões ou modos de manifestação, que são reflexo dos cenários sociais em que esse pensamento se insere. De forma breve, as dimensões do pensamento gráfico são:

- a. Pensamento geográfico da vida ou do cotidiano: é a forma como sujeitos, fora dos círculos especializados, entendem e resolvem ações em seu mundo, cujo universo de significados apela para a sua compreensão do espaço, ao decidir, por exemplo, trajetos. Está enraizado na experiência vivida e nas práticas sociais.
- b. Pensamento geográfico acadêmico: é o nível teórico, o nível mais alto de abstração em que a ciência é moldada e acontece a formulação de teorias, a consolidação de conceitos e o uso e validação de metodologias. Esses têm base em escolas epistemológicas e são exercidos por geógrafos e pesquisadores em suas pesquisas.
- c. Pensamento geográfico aplicado: refere-se ao uso da Geografia para resolver problemas práticos, muitas vezes, interdisciplinares. É o pensamento presente em áreas como planejamento urbano, gestão ambiental, políticas públicas, engenharia, direito ambiental, entre outras. É o “fazer geográfico” voltado à intervenção técnica e à política no território.
- d. Pensamento geográfico escolar: está no centro da prática docente em Geografia. É o pensamento geográfico que o professor mobiliza para ensinar e que ele busca formar nos estudantes. Seu desafio é traduzir os saberes acadêmicos e aplicados em conteúdos didáticos significativos, capazes de despertar nos alunos a capacidade de pensar o mundo a partir da Geografia.

Cada dimensão do pensamento geográfico mobiliza, de maneira específica, os elementos fundamentais identificados por Cavalcanti (2019). Essas acomodações variam em função dos sujeitos envolvidos, dos objetivos de cada prática e do lugar epistemológico de onde se enuncia o pensamento geográfico. Exemplo disso é o pensamento geográfico da vida, que se relaciona com o espaço de forma empírica e de enunciação ou lembrança. A dimensão do espaço relativo e relacional é mais explícita. Esse tecido se conforma de forma intuitiva, às vezes, imitada conforme os saberes dispostos na cultura próxima ao sujeito, baseado em princípios como localização e distância, operando, sobretudo, com observação e descrição e predominando a linguagem não verbal e verbal, sem conceitualização científica.

Já as formas acadêmicas e aplicadas dialogam consideravelmente entre elas, de modo que suas configurações atravessam filtros de validação epistêmica e política e ambas se retroalimentam. Todavia, o centro da construção desta tese é o pensamento geográfico escolar, dotado de uma situação diferenciada. Em primeira medida, justifica-se a necessidade de um espaço próprio, distinto das generalizações do pensamento geográfico aplicado, dada a especificidade das questões que levanta e sua finalidade formativa – a constituição de sujeitos. Além disso, sua trajetória histórica revela uma contribuição decisiva, por parte da escola e dos professores, para a difusão do pensamento geográfico nas sociedades escolarizadas. Esse desenvolvimento, mais amadurecido que o da maioria dos campos de aplicação, confere ao pensamento geográfico escolar legitimidade como uma dimensão autônoma de pensar geograficamente.

O pensamento geográfico escolar conta, em primeiro plano, com dois sujeitos ativos em sua consolidação: o docente e o grupo de estudantes. Considerando que o pensamento geográfico do aluno está em processo de formação, o foco desta análise recai, em primeira instância, sobre os elementos que compõem o pensamento geográfico escolar do professor.

O professor de Geografia tem a tarefa de síntese mais complexa, porque o pensamento escolar dialoga com a totalidade das outras dimensões, sendo esse o primeiro exercício de base didática em que está fundamentado o exercício profissional e, portanto, elemento central na sua formação inicial, hipótese central desta pesquisa.

O pensamento geográfico escolar age buscando articular o vivido e o científico para formar, no aluno, uma consciência espacial crítica. Desenvolvido gradualmente com base nos princípios (localização, escala, conectividade) e nas operações cognitivas (compreensão, descrição, síntese), tece uma articulação baseada em redes de significado em que os conceitos ganham valor. A linguagem geográfica é diversa e tem o objetivo de ampliar o letramento geográfico, olhar o mundo por meio de lentes da Geografia. Cada forma de expressar a

espacialidade dos fenômenos constitui um recurso valioso para os processos de ensino dessa ciência. Nesse contexto, não há exclusão da linguagem coloquial, ao contrário do que frequentemente ocorre no campo do pensamento geográfico aplicado.

O pensamento geográfico escolar constitui a base do primeiro elemento propositivo desta tese: a necessidade de reconhecer que, assim como a escola que pretende ensinar Geografia desenvolve um pensamento geográfico orientado por seus objetivos enquanto ação social, esse mesmo pensamento pode oferecer fundamentos para identificar e qualificar elementos de especificidade, como a formação de docentes. Nesse sentido, o pensamento geográfico escolar serve de base para refletir sobre as características e as exigências do pensamento geográfico no contexto universitário.

O pensamento geográfico universitário é uma consequência didática, resultante de decisões pedagógicas sobre as perguntas formuladas, as linguagem escolhidas, a validação epistêmica do saber, seus usos e seus alcances na problematização da espacialidade dos fenômenos. Essa confirmação origina uma proposta que é, de fato, geográfica no âmbito da formação inicial de professores de Geografia. Por isso, esta tese parte da pergunta sobre quais princípios são necessários para a emergência de uma didática voltada à formação inicial de professores de Geografia, dialogando com múltiplas vozes, em especial, os aportes da RedLadGeo e de pesquisadores da área na escala latino-americana.

Esses princípios emergem em dois momentos: primeiro, no diálogo entre o pensamento geográfico escolar – agora universitário ou PGU – e os princípios para a emergência de uma didática para a formação inicial de professores, já delimitados na seção anterior; e, em segunda instância, nos aportes e implicações de uma didática fundamentada no pensamento geográfico como proposta formativa, com base, especialmente, nos aportes da RedLadGeo.

5.2.1 Fechamento provisional do círculo hermenêutico crítico: O pensamento geográfico no centro da didática para formação inicial de professores de geografia

1. Par dialético: historicidade e territorialidade – toda prática formativa é enraizada em uma historicidade concreta e em territórios vividos, marcados por contradições sociais e disputas simbólicas. Uma proposta didática orientada pelo PGU reconhece que o espaço da universidade não é neutro, porque condensa as forças políticas, epistemológicas e institucionais de sua época. O reconhecimento da territorialidade, nesse contexto, ultrapassa a mera localização, implica compreender os processos de produção do espaço

educacional e suas marcas de colonialidade, exclusão e resistência. Formar professores de Geografia exige partir da realidade não como dado, mas como campo de disputa e projeto.

2. Reflexividade crítica: a formação docente deve ser estruturada como prática de si e do mundo. O princípio da reflexividade crítica não se reduz a uma autoavaliação pontual, exige uma disposição permanente de questionamento dos pressupostos teóricos, das escolhas pedagógicas e dos sentidos atribuídos à prática. O PGU opera como ferramenta epistêmica que permite ao professor interpretar o próprio raciocínio geográfico em ação, identificando os limites e as possibilidades de seu trabalho didático. A formação cultiva a consciência da docência como ato de responsabilidade política e intelectual.
3. Dialogicidade e intersubjetividade: a aprendizagem não se dá no silêncio da transmissão, mas no entrelaçamento de vozes, histórias e perspectivas. O PGU favorece a construção de cenários formativos em que as relações são compreendidas como constitutivas do conhecimento. Ao conceber o conteúdo, o sujeito e o território, como dimensões em permanente interação, fundamentam-se numa prática pedagógica centrada na intersubjetividade, na escuta ativa e na coconstrução do saber. Ao mobilizar múltiplas linguagens geográficas, o professor assume a tarefa de articular saberes escolares, acadêmicos e territoriais de modo dialógico.
4. Competência ética-política: a docência em Geografia, no contexto latino-americano, não pode acontecer fora de um horizonte de compromisso com a justiça espacial, com os direitos dos povos e com a crítica às estruturas que naturalizam a exclusão. O PGU oferece recursos teóricos para uma prática pedagógica que tematiza o espaço e confronta-o em suas contradições. A ética não é um conjunto de valores abstratos, realizando-se na ação, na escolha dos conteúdos, nas estratégias de ensino, nos modos de avaliação e no engajamento com as lutas territoriais. Formar professores significa formar intelectuais orgânicos capazes de intervir no mundo.
5. Comunidades de prática investigativa: a formação docente precisa se concebida no interior de comunidades que pesquisam, compartilham e constroem saberes em comum. O PGU deve estimular a produção de conhecimento a partir da experiência didática, valorizando o cotidiano escolar como campo legítimo de investigação. As comunidades de prática investigativa rompem com o

isolamento docente e produzem sentido coletivo, fortalecendo a identidade profissional. O professor pesquisador emerge como sujeito que compreende a docência como ação situada, historicamente implicada e epistemologicamente fundada. De forma que o PGU se desenvolve em espaços de formação docente que transita entre a pesquisa e a pesquisa-formação-ação.

6. Delimitação epistemológica do campo: a Geografia escolar deve ter clareza sobre sua identidade epistemológica e seus fundamentos conceituais. O PGU contribui para delimitar esse campo ao organizar as categorias estruturantes (lugar, território, paisagem) e operacionais (escala, rugosidades, espacialidades) como base para o ensino e para a reflexão crítica sobre o que ensinar. A delimitação epistemológica não é fechamento, é condição para o diálogo com outras áreas, para o enfrentamento das disputas curriculares e para a afirmação da Geografia como campo estratégico de leitura e transformação do mundo.
7. Voltar à didática: reencantamento com a didática é condição para superar o tecnicismo e a fragmentação entre saber disciplinar e saber pedagógico. O PGU permite recentrar a didática como articulação viva entre o conteúdo geográfico, o sujeito que aprende e o mundo que se transforma. Com isso, desfaz-se a falsa dicotomia entre ensinar conteúdos e formar sujeitos. Na perspectiva formativa mediada pelo PGU, o conteúdo só se realiza didaticamente quando ganha sentido na vida dos sujeitos e vincula-se a seus projetos. A didática não pode ser um apêndice da prática, é o núcleo da formação crítica.
8. Competências docentes: a atuação docente requer o desenvolvimento de competências complexas que não se resumem a técnicas ou habilidades isoladas. O PGU estrutura essas competências a partir da articulação entre os princípios do raciocínio geográfico e as operações cognitivas fundamentais (observar, descrever, representar, sintetizar, explicar, compreender). Planejar, mediar, avaliar e inovar são ações que, sob a luz do PGU, ganham densidade epistemológica e implicação política. A competência docente se realiza na capacidade de elaborar projetos formativos situados, coerentes e transformadores.
9. Metodologias ativas: as metodologias ativas não são um modismo didático, mas uma exigência epistemológica para a formação significativa. O PGU deve oferecer o suporte conceitual para a organização de propostas didáticas baseadas na problematização da realidade, na investigação do território e na mediação

sociocultural. Ao integrar teorias da aprendizagem com os fundamentos do pensamento geográfico, o PGU orienta práticas como a aprendizagem baseada em projetos, a sala invertida, o trabalho de campo, as cartografias participativas e o uso de recursos audiovisuais. Tais práticas ativam a aprendizagem e o sujeito, o pensamento e uma leitura diferente do mundo.

10. Ênfase na prática e na articulação teoria-trabalho: a superação da dicotomia teoria-prática exige reconceituar a prática como trabalho formativo e a teoria como força crítica organizadora da ação. O PGU sustenta essa articulação ao reconhecer que o pensamento geográfico se realiza plenamente na materialidade da sala de aula, na elaboração de sequências didáticas e na mediação concreta dos saberes. Inspirada na tradição marxista, a formação docente assume o trabalho como momento de transformação das capacidades humanas e da realidade. A práxis formativa, nesse sentido, é trabalho com sentido, conhecimento com direção, educação com horizonte histórico-geográfico.
11. Avaliação formativa: avaliar é mais que medir, significa compreender processos, reconhecer singularidades e orientar aprendizagens. O PGU deve permitir construir critérios avaliativos baseados no desenvolvimento do raciocínio geográfico, na mobilização de conceitos, na elaboração de representações e na capacidade de articular escalas e causalidades. A avaliação formativa, assim concebida, torna-se processo dialógico, ético e criativo, favorecendo o crescimento do estudante como sujeito epistêmico e político. Avaliar é, também, formar para pensar geograficamente.
12. Integração de tecnologias: as tecnologias digitais, cartográficas e audiovisuais são instrumentos, linguagens e práticas culturais que reconfiguram a produção e a circulação do conhecimento. O PGU orienta sua integração com base na coerência entre objetivos formativos, fundamentos disciplinares e realidades escolares. O uso de geotecnologias, *softwares* de mapeamento, ambientes virtuais e redes digitais pode ampliar a capacidade de leitura do espaço e promover formas colaborativas de construção do saber. A tecnologia, nesse horizonte, é mediação, linguagem e território.

Momento 2: Aportes da RedLadGeo

1. A formação do pensamento geográfico requer a compreensão de que o espaço é um cenário físico e uma construção social, política e histórica. O trabalho didático deve considerar que os sujeitos produzem sentidos sobre o lugar e posicionam-se diante das desigualdades que marcam os territórios. Quando reconhecem o território como espaço de conflitos, experiências e memórias, estudantes tornam-se capazes de problematizar sua própria espacialidade, deslocando-se de uma percepção descritiva para uma compreensão crítica. Essa abordagem é indispensável para que o espaço se revele como categoria de análise, e também como realidade vivida, e daí, como forma de pensar.
2. A didática da Geografia deve problematizar os currículos prescritos, apropriando-se deles de forma crítica e situada. Não se trata de rejeitar os documentos oficiais, mas de lê-los à luz das necessidades formativas concretas dos estudantes e das contradições do tempo presente. Ao ser reduzido a conteúdos meramente descritivos, o ensino da Geografia perde sua potência crítica. Por isso, é preciso operar uma transformação pedagógica que revele as implicações socioespaciais dos temas abordados e os rearticule às vivências cotidianas e às disputas que atravessam os territórios.
3. A universidade e a escola devem ser concebidas como territórios educativos e políticos, nos quais se articulam a espacialidade dos estudantes com as escalas locais e globais. Essa concepção permite integrar os saberes escolares com os saberes enraizados no território, reconhecendo as múltiplas identidades e pertencimentos que coexistem nas comunidades escolares. O reconhecimento da espacialidade dos sujeitos não pode ser reduzido a um exercício ilustrativo, trata-se de um processo de reterritorialização da escola e da universidade como espaços de vida, conhecimento e resistência. O PG, projetado nos espaços de formação, deve estar conectado com a realidade dos territórios em crise, impactados pelo extrativismo, pelas desigualdades socioambientais e pelas lógicas coloniais de ocupação. Tratar do território sem considerar os conflitos que o atravessam é ocultar suas condições materiais de existência. A didática para a formação de professores precisa mobilizar práticas investigativas que revelem os processos de expropriação, os modos de resistência e as disputas por justiça territorial. Isso exige um trabalho educativo que não tema o dissenso, mas o integre como parte do processo formativo.

4. A formação docente em Geografia deve ser dialógica, participativa e ancorada em práticas territoriais concretas. Não basta conhecer teorias e métodos, é necessário que o professor em formação conheça o território, interprete seus conflitos e ative sua capacidade de escuta e análise. Somente desse modo conseguirá propor aos seus estudantes práticas didáticas que favoreçam o pensamento geográfico e a intervenção no espaço vivido. A docência, nesse sentido, deve ser entendida como prática social situada e como forma de ação política e pedagógica.
5. O pensamento geográfico é inseparável da dimensão cidadã crítica e da formação de sujeitos politicamente implicados com a transformação do mundo. A finalidade do ensino de Geografia não é apenas formar leitores do espaço, mas agentes que atuem nele de modo consciente e participativo. A cidadania que se almeja pressupõe o reconhecimento das assimetrias de poder que estruturam a produção do espaço, bem como a valorização de práticas solidárias, coletivas e contra-hegemônicas.
6. A universidade deve viabilizar propostas didáticas que desenvolvam competências espaciais e habilidades geográficas de ordem superior. É necessário que esse nível do ensino promova a observação crítica, o mapeamento participativo, a análise de problemas socioespaciais e a representação de relações complexas entre os elementos do espaço. A prática da cartografia social, por exemplo, pode se tornar uma ferramenta pedagógica potente para que os estudantes expressem sua visão de mundo e apropriem-se do território.
7. A didática da Geografia deve operar como um campo de produção teórica e não apenas como aplicação de métodos. É preciso reconhecer que o campo didático é atravessado por disputas epistemológicas e políticas. A didática não é neutra, tampouco técnica, uma vez que expressa concepções de sujeito, conhecimento e sociedade. Por isso, uma proposta didática fundamentada no PGU exige uma reflexão permanente sobre os fundamentos da prática educativa e sobre o papel da Geografia na constituição do pensamento crítico.
8. A experiência com o espaço vivido deve ser o ponto de partida e de chegada da aprendizagem geográfica. A espacialidade dos sujeitos não é um dado, mas uma construção que emerge da relação com o meio. A Didática deve favorecer práticas de investigação do cotidiano, leitura do bairro, análise dos trajetos, conflitos e vínculos espaciais que os estudantes experienciam. Isso não elimina

a importância das escalas globais e das categorias abstratas, mas exige que elas sejam mediadas por aquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam.

9. A docência em Geografia deve ser entendida como práxis situada e ética, comprometida com a justiça socioespacial. Esse compromisso não é retórico: exige o engajamento ativo na luta por territórios mais justos, inclusivos e sustentáveis. O ensino da Geografia deve mobilizar nos estudantes a sensibilidade para as desigualdades, a disposição para o diálogo e a potência para a ação transformadora. Nesse sentido, a prática docente torna-se uma forma de intervenção no mundo, e não apenas uma tarefa curricular.
10. A proposta didática fundamentada no PGU articula dimensões cognitivas, afetivas, políticas e territoriais, constituindo uma abordagem integral da formação. Pensar geograficamente é mais do que aplicar categorias, é cultivar uma atitude investigativa, uma ética do cuidado e uma compreensão crítica das relações espaciais.

Portanto...

Mediante tais princípios, o pensamento geográfico deixa de ser apenas um referencial analítico para se constituir em projeto formativo, capaz de fundamentar uma didática universitária para a formação inicial de professores de Geografia. Em vez de reduzir a docência a um conjunto de técnicas, essa proposta a reconhece como prática social situada, politicamente implicada e epistemologicamente orientada. Uma formação assim construída habilita para o exercício da profissão e convoca à autoria, à pesquisa e à ação coletiva. O PGU, como núcleo nesse projeto, integra diferentes dimensões do pensamento geográfico (cotidiana, acadêmica, aplicada, escolar) com os elementos estruturantes da disciplina, criando uma base sólida para práticas educativas enraizadas no território e orientadas pela transformação social.

Em síntese, defende-se que a formação de professores de Geografia, orientada por uma Didática autônoma e emergente, fortalece o pensamento geográfico crítico e potencializa práticas pedagógicas reflexivas, capazes de transformar a experiência escolar em prática de emancipação socioespacial. A tese permanece em aberto, não por incompletude, mas por reconhecer que a ação docente se reinventa no tempo e que a Didática, enquanto ciência da ação, configura-se como projeto sempre em construção.

5.3 Reflexões paralelas, diálogos adiados e conclusões provisórias

Reflexões sobre o método: o itinerário hermenêutico-crítico adotado partiu da consciência de que toda interpretação se ancora em pré-compreensões históricas, as quais, segundo Gadamer, são inevitáveis e constituem o ponto de partida para a fusão de horizontes entre pesquisador e material empírico. Para converter essa compreensão inicial em análise científica, foi necessária uma vigilância epistemológica permanente que, inspirada em Habermas, introduziu o momento crítico de desvelar ideologias, interesses e relações de poder subjacentes aos discursos coletados.

A leitura circular de documentos institucionais, narrativas de entrevistas e registros de eventos permitiu sucessivos ajustes interpretativos, nos quais as categorias emergentes foram testadas de modo dialético entre compreensão e crítica. Assim, a triangulação reforçou a coerência interna dos achados e iluminou contradições que exigiram revisões conceituais, garantindo que a análise não se limitasse à confirmação de expectativas prévias.

Essa estratégia metodológica implicou, ainda, repensar os critérios clássicos de validade em favor de um processo de legitimação discursiva junto aos sujeitos investigados. Inspirados na ética do discurso habermasiana, submetemos interpretações provisórias ao crivo dos próprios participantes, ampliando a intersubjetividade. A reflexividade do pesquisador, expressa em memorandos analíticos, funcionou como registro público do percurso hermenêutico e de seus deslocamentos críticos, favorecendo transparência e auditabilidade. Desse modo, a confiança nos resultados derivou menos de pretensões positivistas de objetividade e mais da força argumentativa construída coletivamente, articulando evidências empíricas, rigor interpretativo e compromisso emancipatório.

A Rede como sujeito de pesquisa: confirmou-se como espaço relevante de produção colaborativa de conhecimento no campo da didática na América Latina. Assumi-la como interlocutora central implicou reconhecer que o objeto de investigação não se limita a indivíduos isolados, mas se configura em um coletivo dinâmico, distribuído por múltiplas instituições, países e tradições acadêmicas. A própria Rede, ao abrigar vozes diversas e assimétricas, impôs a necessidade de práticas de pesquisa dialógicas que integrassem tradução cultural, negociação de sentidos e validação coletiva dos achados, superando lógicas unilaterais de coleta de dados.

Diálogos adiados: não houve tempo de fazer uma discussão ou situar uma posição, entretanto o silêncio não corresponde à relevância que teve a temática presente em múltiplos relatos. Trata-se tão somente de uma suspeita desde a leitura e o enfoque epistemológico que estrutura a tese, seu desenvolvimento merece um aprofundamento maior e dedicação exclusiva.

a. Correntes como a do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) apresentam relevância reconhecida, ainda assim foram tratadas apenas tangencialmente por não constituírem eixo central deste estudo. Mesmo assim, deixa-se de manifesto a desconfiança sobre a constituição desse referencial nas pesquisas sobre ensino e formação de professores, a qual se resume em quatro pontos:

1. Desde um ponto de vista hermenêutico, de reconhecimento das tradições, esse conceito não dialoga com as tradições já consolidadas na América Latina, que, por uma parte, teve suas origens nas escolas francófonas e da Alemanha, daí que se reconheça a Didática. Porém, o conceito de PCK advém do entendimento anglo-saxão estado-unidense, cujo objetivo era dar fundamento a reformas do ensino norte-americano começando na década de 1990. Nesse universo oral, não se fala em Didática, adotam-se outros termos, daí que o ponto de partida tira, de fato, a possibilidade de inseri-lo na tradição latino-americana. Outra questão relevante na interpretação histórica em que se insere esse conceito é o reconhecimento de que ideias como a do professor reflexivo já estavam presentes na literatura, em Freire, pelo menos, assim como o foco na prática e na reflexão sobre ela. Não se trata, portanto, de ideias inéditas no campo acadêmico. Por esse motivo, há indícios de que esse conceito venha se configurando mais como uma tendência ou moda no campo do discurso educacional do que como uma real inovação teórica.
2. Sua base epistemológica centrada exclusivamente na prática aproxima-se de um esvaziamento teórico. A prática, por si só, não pode se analisar; ela necessita de um marco referencial para ser compreendida criticamente. Esse contrassenso epistemológico enfraquece a disciplina ao comprometer sua capacidade de defender seu campo de pesquisa como legítimo e teoricamente fundamentado.
3. O conhecimento pedagógico do conteúdo coloca o foco exclusivamente no conteúdo. Além de não mencionar a Didática, essa abordagem ignora todas as demais relações que a Didática busca considerar, para além da relação aluno-conteúdo e professor-conteúdo, como as dimensões sociais, políticas, espaciais e culturais envolvidas no processo educativo.
4. É necessária a distinção entre quem usa a categoria e a proposta mesmo, muitos acadêmicos latino-americanos acabam por incorporar a PCK a suas agendas de

pesquisa, e acabam por aproximar esta proposta com outras bem consolidadas, superando suas limitações, fazendo que se aproxime a o que a didática deveria ser, mas esse esforço social implica um abandono de outras agendas no campo do ensino mais urgentes.

- b. Embora esta pesquisa se empenhe em propor uma Didática específica capaz de transformar a formação de professores, sua finalidade nunca foi formular diretrizes ou recomendações de políticas públicas. Desde o desenho metodológico, as etapas analíticas concentraram-se em compreender práticas formativas e construir princípios didáticos, sem incorporar variáveis ou marcos regulatórios específicos das esferas estatais dos países de origem dos textos analisados. Além disso, a escala da pesquisa torna inviável a delimitação de um conjunto único de orientações normativas. Para isso, seria necessário analisar, caso a caso, cada contexto jurídico e político nacional. Assim, o estudo mantém-se no plano epistêmico-pedagógico, oferecendo subsídios teóricos que poderão, em investigações futuras, dialogar com agendas governamentais ou desenhos de políticas educacionais.

Reflexões paralelas

No decorrer da pesquisa, diversos temas chamaram a atenção, mas não chegaram a incorporar o núcleo das conclusões. Trata-se de questões contemporâneas que exigem, para uma análise mais aprofundada, a consideração do tratamento específico dado por cada docente, o que determina significativamente seu impacto. Entre esses temas, destacam-se:

- a. A incorporação cada vez mais ampla do uso de ferramentas da cartografia digital, presentes tanto no sensoriamento do deterioramento ambiental quanto em práticas de cartografia social.
- b. As denúncias sobre o estado atual da dimensão política que fragiliza a formação de docente, incluindo a participação do setor privado nas decisões, a ausência de políticas efetivas de formação continuada, o distanciamento entre a universidade e escola, o próprio desenho curricular dos cursos de licenciatura, entre outros, revelam múltiplas camadas que precisam ser enfrentadas para transformar a formação de professores de Geografia. Defende-se, neste trabalho, que uma didática voltada à formação do pensamento geográfico é elemento indissociável desse processo.

- c. Este estudo teve a oportunidade de mergulhar na pesquisa em educação geográfica por intermédio de uma base de dados que, embora não exaustiva, é rica, e significativa. Por isso, serve como fonte confiável para afirmar que há um balanço positivo no registro da emergência de temáticas que desestabilizam concepções tradicionais da Geografia e do ensino, lançando múltiplos desafios reflexivos, o que mantém o campo vivo, crítico e em constante transformação. Entre essas temáticas, destacam-se os estudos decoloniais, as perspectivas dos povos originários, os estudos sobre corpo, gênero e feminismo, as propostas antirracistas de produção científica e prática educativa e as iniciativas de transformação territorial a partir da sala de aula, entre outras, que atestam a vitalidade e a potência crítica do campo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daniel Vater de. A afirmação do urbanismo como ciência moderna sob a influência do pensamento geográfico: a presença de Alfred Agache nas cidades do Rio de Janeiro e Curitiba, ao longo da primeira metade da pretérita centúria. 2012. 143 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Biblioteca depositária: Biblioteca do IGC/UFMG.

ALMEIDA, Maria Isabel de. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 121-133, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/67029/39136>. Acesso em: 26 out. 2025.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Fundamentos pedagógicos e didáticos da prática docente universitária e o lócus privilegiado para o seu desenvolvimento. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015. p. 125-140. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326610406_DIDATICA_-_TEORIA_E_PESQUISA. Acesso em: 26 out. 2025.

ALMEIDA, Maria Isabel de. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 3, p. 609-625, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzbTbXNQRg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2025.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6243/4859>. Acesso em: 26 out. 2025.

ALVAREZ, Pedro. Didáctica y didáctica de la geografía: bases de su unidad teórico-metodológica. *Didácticas Específicas*, Madrid, n. 24, p. 7-27, jun. 2021. doi: 10.15366/didacticas2021.24.001. Disponível em: https://uam.es/didacticasespecificas/article/view/didacticas2021_24_001. Acesso em: 26 out. 2025.

ALVES, David de Abreu. As linguagens sensoriais para deficientes visuais na construção de pensamento geográfico sobre a cidade. 2022. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

AMORIM, Oswaldo. A pluralidade da geografia e as abordagens humanistas/culturais. *Caderno de Geografia*, Belo Horizonte, v. 16, n. 26, p. 35-58, 2006. Disponível em: http://bib.pucminas.br/arquivos/350000/351600/25_351611.htm. Acesso em: 26 out. 2025.

ANDRADE, Thais de Lourdes Correia de. Vida e obra de Manuel Correia de Andrade: caminhos percorridos na geografia e contribuições aos estudos regionais e ambientais. 2019. 325 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Biblioteca depositária: Florestan Fernandes, FFLCH-USP.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDREIS, A. M.; ILGENFRITZ TOSO, C. E. Red dialógica: enseñar y aprender Geografía en América Latina. *Anekumene*, n. 7, p. 19-26, 2014.

ANDRIOLI, A. A crítica da hermenêutica e a hermenêutica da crítica. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 3, n. 24, 2003.

ANGÉL, D. La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios Filosóficos*, Manizales, n. 44, p. 9-37, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

AQUINO, Orlando et al. Estado da pesquisa e da produção didática em programas de pós-graduação na região sul. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *A didática no âmbito da pós-graduação brasileira*. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 167-192.

ARAGÃO, Wellington Alves. A escala geográfica e o pensamento geográfico: experiências com jovens escolares do ensino médio. 2019. 265 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Biblioteca depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UFG.

ARAUJO, Gilvan Charles Cerqueira de. *Edenismo e ideologia espacial no imaginário brasileiro (1930–1986)*. 2016. 495 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Rio Claro, Rio Claro, 2016. Biblioteca depositária: IGCE/UNESP/Rio Claro.

ARAUJO, José Carlos Souza. *Sobre a didática da educação superior e o lugar das técnicas de ensino-aprendizagem*. In: VEIGA, Ilma Passos; FERNANDES, Rosana César de Arruda (Orgs.). *Por uma didática da educação superior*. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 121-156.

ARAUJO, Karita de Fátima. *Da Inconfidência à luz da ciência: o pensamento geográfico nos viajantes do século XIX por Minas Gerais*. 2019. 442 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Biblioteca depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia.

ARAUJO, Osmar Hélio; RODRIGUES, Janine Marta; ARAGÃO, Wilson Honorato. *O (des)lugar da pedagogia e da didática na formação dos professores*. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, v. 21, n. 1, p. 215-226, 2017. doi: 10.22633/rpge.v21.n1.2017.9534. Disponível em: <https://fclar.unesp.br/rpge/article/view/9534/6599>. Acesso em: 26 out. 2025.

ARAYA PALACIOS, Fabián. *Educación geográfica en el ámbito iberoamericano y su impacto en la formación del profesorado*. In: MIGUEL GONZÁLEZ, Rafael de; KRATOCHVÍL, Ondrej; SEBASTIÁN LÓPEZ, María (Coords.). *Desafíos de la educación geográfica: homenaje a Xosé M. Souto*. Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles (AGE), 2023. p. 27–38. ISBN 978-84-1070-821-1.

ARAYA, Fabián; ÁLVAREZ, Sandra. *Desenvolvimento do pensamento geográfico e formação cidadã: um olhar desde o espaço vivido. Signos Geográficos: Boletim NEPEG de Ensino de Geografia*, Goiânia, v. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos>. Acesso em: 26 out. 2025.

ARCASSA, Wesley de Souza. *A natureza da geografia em Richard Hartshorne*. 2018. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ARENAS, Andoni Martija; FIGUEROA, Rodrigo Sterquel; SALINAS, Víctor Silva. *Educación geográfica y formación ciudadana. Revista Interdisciplinar de Derechos Humanos*, São Paulo, v. 6, n. 2, 2018. Disponível em: <https://faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/620>. Acesso em: 26 out. 2025.

ARTETA, M. *La hermenéutica crítica de Habermas: una profundización de la hermenéutica gadameriana. Contrastes: Revista Internacional de Filosofía*, Málaga, v. 2, n. 21, p. 27-39, 2016. Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/contrastes/article/view/2338>. Acesso em: 26 out. 2025.

BADILLA, L. *Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, Costa Rica, v. 4, n. 1, p. 42-51, 2009. Disponível em: <https://ucr.ac.cr/index.php/pem/article/view/411/402>. Acesso em: 26 out. 2025.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington, DC: BID, 2018. Disponível em: <https://iadb.org/publications/spanish/document/Profesi%C3%B3n-Profesor-en-Am%C3%A9rica-Latina-Por-qu%C3%A9-se-perdi%C3%B3-el-prestigio-docente-y-c%C3%B3mo-recuperarlo.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. *A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017. ISSN 1980-7031. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17910/11692>. Acesso em: 26 out. 2025.

BATISTA, M. *Hermenéutica filosófica e o debate Gadamer-Habermas. Crítica e Sociedade: Revista de Cultura Política*, v. 2, n. 1, p. 1-10, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/15000/9769>. Acesso em: 26 out. 2025.

BENACH, Núria; ALBET, Abel. *Edward W. Soja: la perspectiva postmoderna de un geógrafo radical*. Barcelona: Icaria, 2010. 285 p. ISBN 978-84-9888-243-8.

BENEDITO, Gustavo Godinho. *O epistemicídio do espaço na modernidade e a reconstrução epistemológica desse conceito a partir da metafilosofia*. 2019. 120 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Biblioteca depositária: Biblioteca Central da PUC-Rio.

BERAÚN, John. *La geografía en un mundo postmoderno: los debates teóricos y metodológicos en el siglo XXI. Investigaciones Sociales*, Lima, Año X, n. 17, p. 365–379, 2006.

BERNARDES, Antonio Henrique. *Das perspectivas ontológicas à natureza do internauta: contribuição à epistemologia em geografia*. 2012. 264 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2012. Biblioteca depositária: FCT/UNESP.

BEZERRA, Ana Maria et al. *Didática geral*. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará, 2015.

BIETTI, Gonzalo Ezequiel Lus. *La disputa epistemológico-institucional entre la geografía humana y la morfología social: continuidades y discontinuidades en las estrategias de legitimación científica de las comunidades de geógrafos y sociólogos en el umbral del siglo XX*. *Huellas*, [S. l.], 2019. doi: 10.19137/huellas-2019-2304.

BIONDO, Evelin Cunha. *Da palavra ao conceito: por uma leitura geográfica sobre o ambiente*. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

BONNETT, Alastair. *Geography as the world discipline: connecting popular and academic geographical imaginations*. *Area*, London, v. 35, n. 1, p. 55-63, 2003. Royal Geographical Society (with The Institute of British Geographers).

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. *Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas*. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. 42, p. 94-112, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312868268_Formacao_de_professores_no_Brasil_historia_politicas_e_perspectivas. Acesso em: 26 out. 2025.

BOTERO, Consuelo. *Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Medellín: Señal Editora, 2000. Disponível em: <https://www.com/document/hoyos-consuelo-un-modelo-para-investigacion-documental.html>. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da educação superior 2020: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2022.

BROTTON, Jerry. *A história do mundo em 12 mapas*. Tradução de José Mário Silva. São Paulo: Editora Debate, 2014.

CABRAL, Valbeci; SILVA, Rosangela; PEREIRA, Luiz. *O pensamento geográfico e o ensino de geografia: elementos para uma abordagem sobre o ensino-aprendizagem da geografia na EMEF Coronel Raimundo Leão na cidade de Cameté-PA*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 7., 2014, Vitória. *Anais...* Vitória: AGB, 2014. ISBN 978-85-98539-04-1.

CALLAI, Helena Copetti. *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. *O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia*. *Revista Geográfica de América Central*, Heredia, v. 2, p. 1-20, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820036.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lana de Souza. *Formação inicial de professores de geografia no Brasil: diretrizes e demandas para uma qualificação profissional*. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, [S. l.], n. 13, 2023. Monográfico: Didática das Ciências Sociais na Formação de Professores no Espaço Luso-Brasileiro. doi: 10.17398/2531-0968.13.03. Acesso em: 26 out. 2025.

CALLAI, Helena. *A geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica*. In: MORAIS, E.; MORAES, L. (Orgs.). *Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia*. Goiânia: Vieira, 2010. p. 15-38.

CAMPOS, Janaína Francisca de Souza. *Leituras dos territórios paradigmáticos da geografia agrária: análise dos grupos de pesquisa do estado de São Paulo*. 2012. 389 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2012. Biblioteca depositária: FCT/UNESP.

CAMPOS, Vanessa Bueno; ALMEIDA, Maria Isabel de. *Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários*. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 21-50, 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019021/pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria. *Memória(s), diálogos e buscas: aprendendo e ensinando didática*. *Educação Unisinos*, v. 12, n. 3, p. 174-181, 2008. Disponível em: https://dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_memorias_dialogos_buscas.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria. *Mesa 20 anos de ENDIPE: a didática hoje, uma agenda de trabalho*. In: SILVA, Aida Maria et al. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 149-160.

CANO, María Constanza; ORDEÑEZ, Edward Javier. *Formación del profesorado en Latinoamérica*. *Revista de Ciencias Sociales*, v. 27, n. 2, p. 284-295, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/280/28066593020/html/>. Acesso em: 26 out. 2025.

CÁRCAMO, H. *Hermenéutica y análisis cualitativo*. *Cinta Moebio*, Santiago de Chile, n. 23, p. 204-216, 2005. Disponível em: <https://moebio.uchile.cl/23/carcamo.htm>. Acesso em: 26 out. 2025.

CARDOSO, R. de C.; ALMEIDA, J. C.; SOUSA, A. P. *Técnica hermenêutico-dialética: possibilidades de uso na pesquisa qualitativa*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 240-259, 2015.

CAREGNATO, Célia Elizabete et al. *Educación superior y universidad en América Latina: perspectivas temáticas para debates e investigaciones*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 101, n. 259, p. 670-690, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/FRZnfRdcbNXcPtMFT4JLHfP/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 26 out. 2025.

CARLOS, Ana Fani A. *Crisis y superación en el ámbito de la geografía crítica: construyendo la metageografía*. *Revista de Geografía Norte Grande*, n. 51, p. 5-19, 2012. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/262468619_Crisis_y_superacion_en_el_ambito_de_la_Geografia_critica_construyendo_la_metageografia. Acesso em: 26 out. 2025.

CARLOS, Ana Fani A. *Geografia crítica e a crítica da geografia*. In: IX COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 2007, Porto. *Anais...* Los problemas del mundo actual: soluciones y alternativas desde la geografía y las ciencias sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2007. p. 1-16. Disponível em: <https://ub.es/geocrit/9porto/progse.htm>. Acesso em: 26 out. 2025.

CARRETO, Fernando. *XIX Encuentro de Geógrafos de América Latina y el Caribe (EGALC), Santo Domingo, 26 al 30 de junio 2023, República Dominicana. Investigaciones Geográficas*, Ciudad de México, n. 111, ago. 2023. doi: 10.14350/rig.60773. eISSN 2448-7279.

ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (19.; 2023; Santo Domingo, Rep. Dom.). *Segunda circular: convocatoria a mesas temáticas. Rol de la geografía: desarrollo sostenible, adaptación y resiliencia al cambio climático en Latinoamérica y el Caribe*. Santo Domingo: Comisión Organizadora del EGALC 2023, 2023.

CARVALHO, Luline Silva. *Pensamento geográfico: o desafio da formação inicial em geografia*. 2020. 218 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

CARVALHO, Naiemer Ribeiro de. *Geografia escolar oficial no Brasil: os currículos do ensino secundário e a construção da vulgata (1838-1940)*. 2023. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Biblioteca depositária: UFMG.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. *Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de Geografia. Signos Geográficos*, Goiânia, v. 1, p. 1-20, 2019.

CASTELLAR, Sonia Maria. *Educação geográfica: formação e didática*. In: MORAIS, E.; MORAES, L. (Orgs.). *Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia*. Goiânia: Vieira, 2010. p. 39-58.

CASTELLAR, Sonia; STEFENON, Daniel. *A ciência geográfica na escola: pressupostos de um currículo escolar fundamentado no conhecimento disciplinar. Uni-pluri/versidad*, Medellín, v. 15, n. 1, 2015. Universidad de Antioquia – Facultad de Educación. Disponível em: <https://udea.edu.co/index.php/unip/article/view/22335>. Acesso em: 26 out. 2025.

CASTRO, Amélia Domingues. *A trajetória histórica da didática. Série Idéias*, n. 11, p. 15-25, 1991. Disponível em: https://crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=020. Acesso em: 26 out. 2025.

CASTRO, Raquel de Albuquerque Franco Ramos de. *Ser e arquitetar com a geografia: possibilidades experimentadas na formação do arquiteto e urbanista*. 2023. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *A geografia escolar como eixo de diálogos possíveis entre didática geral e didáticas específicas na formação do professor*. In: PIMENTA, Selma Garrido et al. (Orgs.). *A didática e os desafios políticos da atualidade: XIX ENDIPE FACED/UFBA*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 163-188.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia escolar e as buscas de abordagens teórico-práticas para realizar sua relevância social*. In: SILVA, Eunice Isaías da; PIRES, Lucineide Mendes (Orgs.). *Desafios da didática de geografia*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013. p. 45-68.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O lugar como espacialidade na formação do professor de geografia: breves considerações sobre práticas curriculares*. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-18, jul./dez. 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil? Boletim Goiano de Geografia*, Goiânia, v. 36, n. 3, p. 399–419, set./dez. 2016. ISSN 1984-8501. Disponível em: <https://www.ufg.br/bgg>. Acesso em: 26 out. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: Editora Alfa, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza; BUENO, Miriam Aparecida. *Produção acadêmica sobre ensino de geografia: o Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica como um lugar de referência em pesquisa*. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 10, n. 19, 2020. Dossiê Linguagens, Políticas e Trajetórias no Ensino de Geografia. doi: 10.46789/edugeo.v10i19.919. Acesso em: 26 out. 2025.

CECIM, Jéssica da Silva Rodrigues. *O ensino das atualidades a partir de demandas curriculares: quais sentidos de conhecimento geográfico escolar estão em disputa?* 2021. 271 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Biblioteca depositária: Biblioteca Digital da Unicamp.

CENE, Vonei Ricardo. *A geografia na cultura medieval: uma discussão sobre a geografia no contexto das ressignificações e transformações do pensamento científico na baixa Idade Média*. 2019. 178 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Biblioteca depositária: Biblioteca Digital da Unicamp.

CHACON, Jorge; HERRERA, Juan; VILLABONA, Margarita. *Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas*. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, Ciudad de México, v. 17, n. 61, set. 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187358X13725553>. Acesso em: 26 out. 2025.

CHAMLIAN, Helena Coharik. *Docência na universidade: professores inovadores na USP*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 41-64, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/7zh8mcv9cHKGM89zrrRkcsq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2025.

CHICHARRO, Elena. *Notas sobre la evolución del pensamiento geográfico*. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, Madrid, n. 7, p. 43-52, 1987. Madrid: Ediciones de la Universidad Complutense. ISSN 0211-9803.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal. *Inscrições da racialidade no pensamento geográfico (1890–1930)*. 2015. 215 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Biblioteca depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Geociências.

CIVAROLO, María Mercedes. *La didáctica y sus referentes teórico-epistemológicos: campo de estudio y producción de conocimiento. ¿Neurodidáctica? Nuevos aportes para la agenda didáctica*. In: RICO, Alejandra Dalila Molano (Ed.). *Epistemologías de la didáctica: sentido y aplicaciones en las prácticas investigativas y de enseñanza*. Bogotá: Ediciones USTA, 2020. p. 81-100. Disponível em: <https://usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31221/Obracompleta.Coleccioneducacion.2020Ricoalejandra.pdf?sequence=4>. Acesso em: 26 out. 2025.

CLAUDINO, Guilherme dos Santos. *Raízes e constelações do saber geográfico acadêmico brasileiro: o conhecer e o pensar na condição de nervuras*. 2019. 599 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2019. Biblioteca depositária: FCT/UNESP.

CLAVAL, Paul. *Epistemologia da geografia*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011. 406 p.

CLAVAL, Paul. *Terra dos homens: a geografia*. Tradução de Domitila Madureira. São Paulo: Contexto, 2015.

COLETTI, Daniel Peçanha da Silva. *A educação geográfica frente à proposta neoliberal para o ensino: análise das questões sociais e econômicas existentes na realidade dos estudantes trabalhadores*. In: SOUZA, Maria Luiza de (Org.) et al. *Caminhos para educação geográfica*. Cruz Alta: Ilustração, 2024. p. 77-85. ISBN 978-65-6135-001-3. doi: 10.46550/978-65-6135-001-3.

COLTRO, Fábio Luiz Zanardi. “*Animal geographies*”: reflexões sobre o não-humano no pensamento geográfico anglo-saxão contemporâneo. 2016. 182 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Biblioteca depositária: UEL.

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didática magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: https://unifap.br/edfísica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL, 2021. Disponível em: https://cepal.org/sites/default/files/publication/files/46687/S2000966_es.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

CONSTELA, Xosé. *La condición de la geografía: una introducción a la obra geográfica de David Harvey*. *Documentos de Análisis Geográfico*, v. 44, p. 131–148, 2004.

CONTRERAS, F. *Estudio crítico de la razón instrumental totalitaria en Adorno y Horkheimer*.

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

Disponível em: <https://unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/6056>. Acesso em: 26 out. 2025.

CORREA, Guilherme Torres; ALMEIDA, Maria Isabel de. *Esboço de uma história da aula universitária*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 20, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656984>. Acesso em: 26 out. 2025.

CORREA, Márcio Ferreira Nery. *A geografia de um Saquarema: Justiniano José da Rocha e o contexto de construção do Brasil Imperial de institucionalização de um saber escolar*. 2022. 445 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Biblioteca depositária: CTC/C.

COSTA, Pedro Henrique Ferreira. *O jovem Milton Santos: personagem do protótipo metodológico: revelar [matrizes clássicas originárias] para definir [vanguarda, universalidade e viés geográfico]*. 2013. 220 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Rio Claro, Rio Claro (SP), 2013. Biblioteca depositária: IGCE/UNESP/Rio Claro.

COUTO, Lígia. *A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: o caso da UFPR-Litoral*. In: MARIN, Alda; PIMENTA, Selma (Orgs.). *Didática: teoria e pesquisa*. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2018. p. 185-198.

CRUZ, Giseli; BORGES, Luís. *O ensino de didática em cursos de licenciatura na perspectiva do professor formador*. In: MARIN, Alda; PIMENTA, Selma (Orgs.). *Didática: teoria e pesquisa*. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2018. p. 155-170.

CUNHA, Lidenora de Araújo. *O professor de didática e suas aprendizagens docentes: um estudo focalizando narrativas*. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015. p. 155-170. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326610406_DIDATICA_-_TEORIA_E_PESQUISA. Acesso em: 26 out. 2025.

D'ÁVILA, Cristina. *Didática: saberes estruturantes e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 149-161. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30772/1/Did%C3%A1tica-Saberes%20estruturantes%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

DA SILVA, Veleida Anahi. *A didática e sua contribuição para a formação de professores: algumas reflexões sobre sua necessária presença*. In: PIMENTA, Selma Garrido et al. (Orgs.). *A didática e os desafios políticos da atualidade: XIX ENDIPE FACED/UFBA*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 149-162.

DAROS, William. *Diversas bases de una teoría didáctica*. Revista de Ciencias de la Educación, Madrid, n. 130, p. 215-225, 1987. Disponível em: https://www.academia.edu/79671786/Diversas_Bases_De_Una_Teor%C3%ADa_Did%C3%A1tica. Acesso em: 26 out. 2025.

DAVIM, David Emanuel Madeira. *Retorno à vontade da terra: Nietzsche como devir fundamental para uma geofilosofia*. 2019. 241 f. Tese (Doutorado em Geografia) –

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Biblioteca depositária: Biblioteca Digital da Unicamp.

DE ALMEIDA, Maria Isabel. *Por uma didática para tempos de resistência nos contextos da educação superior mercantilizada e competitiva*. In: PIMENTA, Selma Garrido et al. (Orgs.). *A didática e os desafios políticos da atualidade: XIX ENDIPE FAGED/UFBA*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19-36.

DE AZEVEDO, Maria Antônia Ramos; FRAGELLI, Carina Maria Bullio; CARRASCO, Lígia Bueno Zangali. *A formação do professor universitário: aspectos históricos e explorações futuras*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2014, Sorocaba. *Anais...* Sorocaba: Uniso, 2014. p. 1-11. Disponível em: <https://www.uniso.br/assets/docs/publicacoes/publicacoes-eventos/anais-do-sies/edicoes/eduformacao-professores/10.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

DELGADO, Ovidio. *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos, 2003.

DOMINGUES, Amélia de Castro. *A trajetória histórica da didática*. *Série Idéias*, n. 11, p. 15-25, 1991. Disponível em: https://crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

ELLIOTT, John. *Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio*. Tradução de Pereira, E. M. A. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MARTÍNEZ, Miguel. *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. México: Trillas, 2004. 351 p.

ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (19.; 2023; Santo Domingo, Rep. Dom.). *Segunda circular: convocatoria a mesas temáticas. Rol de la geografía: desarrollo sostenible, adaptación y resiliencia al cambio climático en Latinoamérica y el Caribe*. Santo Domingo: Comisión Organizadora del EGALC 2023, 2023. Disponível em: https://egal2023sd.wordpress.com/wp-content/uploads/2023/02/segunda_circular-egal2023sd-20230116-espanol-v3.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

ESCOBAR, Diana Patricia. *Didáctica universitaria y configuraciones didácticas: bases para la formación en la educación superior*. Disponível em: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero15/pdf/MEscobarGutierrez.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

ESTEBÁNEZ, José. *La geografía humanística*. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, n. 2, p. 11–31, 1982. ISSN 0211-9803.

FAGUNDES, T. *Los conceptos de profesor-investigador y perspectivas docente-reflexivas del trabajo docente*. *Revista Brasileña de Educación*, Río de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-298, 2016. doi: 10.1590/S1413-24782016216516.

FALCÃO, Ana Maria; PREZOTTO, Marissol. *A técnica de formação docente lesson study: reflexividade e parceria no cotidiano da formação do professor*. In: VEIGA, Ilma Passos; FERNANDES, Rosana César de Arruda (Orgs.). *Por uma didática da educação superior*. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 179-194.

FALS BORDA, Orlando. *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. 2. ed. Bogotá: Siglo XXI, 1986.

FERENC, Alvanize Valente; SARAIVA, Ana Cláudia. *Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas*. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes et al. (Orgs.). *Coleção didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Lóris Comunicação, 2010. p. 573-589. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340679949_Os_professores_universitarios_sua_formacao_pedagogica_e_suas_necessidades_formativas. Acesso em: 26 out. 2025.

FERNANDEZ, E. C. *Notas sobre la evolución del pensamiento geográfico*. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, n. 7, p. 43-52, 1987.

FERNÁNDEZ, Mary Luz. *La vida cotidiana como espacio de construcción social*. *Procesos Históricos*, Mérida (Venezuela), n. 25, p. 100–113, jan./jun. 2014. Universidad de los Andes.

FERRAZ, Maira Kahl. *Contribuições do método morfológico e da estética de Johann Wolfgang Goethe para a epistemologia da geografia*. 2019. 281 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Biblioteca depositária: Biblioteca Digital da Unicamp.

FERRETTI, Federico. *Rediscovering other geographical traditions*. *Geography Compass*, Dublin: School of Geography, University College Dublin, 2019. doi: 10.1111/gec3.12421.

FIEN, John. *Geografía, sociedad y vida cotidiana*. *Documents d'anàlisi geogràfica*, Barcelona, n. 21, p. 73–90, 1992. ISSN 0212-1573. ISSN eletrônico 2014-4512.

FLACSO. *Desarrollo educativo en América Latina: tendencias globales, desafíos regionales*. Santiago de Chile: FLACSO, 2020. Disponível em: https://flacso.org/doc/2020/Desarrollo_Educativo_en_AL_Nov_2020.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

FRANCO ALIAGA, Tomás. *El pensamiento geográfico actual*. *Revista de la Facultad de Geografía e Historia*, [S. l.], n. 3, p. 15–36, 1988.

NUBIOLA, Jaime. *Neopositivismo y filosofía analítica: balance de un siglo*. *Acta Philosophica*, v. 8, fasc. 2, p. 197–222, 1999.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. *Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9KvRMpt5MSQJpB5pqYKfnyp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2025.

FRANCO, T. *El pensamiento geográfico actual. Revista de la Facultad de Geografía e Historia*, n. 3, p. 15-36, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GALLEGO, N. et al. *Estudio de casos: método de investigación cualitativa*. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Primária) – Universidade Autónoma de Madrid, 2017.

GARCÍA MONTEAGUDO, Diego. *Formación inicial del profesorado de educación secundaria en pensamiento geográfico: un primer estudio exploratorio*. In: MIGUEL GONZÁLEZ, Rafael de; KRATOCHVÍL, Ondrej; SEBASTIÁN LÓPEZ, María (Coords.). *Desafíos de la educación geográfica: homenaje a Xosé M. Souto*. Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles (AGE), 2023. p. 53–67. ISBN 978-84-1070-821-1.

GARCÍA, Carlos. *Formación de profesores para un cambio educativo*. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, J. *El debate Gadamer-Habermas: interpretar o transformar el mundo. Contribuciones desde Coatepec*, Toluca, n. 10, p. 11-21, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28101001>. Acesso em: 26 out. 2025.

GARCIA, Ramon; PUJOL, Hermínia. *La presencia de mujeres en la geografía académica: ¿hacia una masculinización de la disciplina? Cuadernos de Geografía*, València, n. 75, p. 91-102, 2004.

GARRIDO, Marcelo. *Espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 137–163, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 out. 2025.

GARRIDO, Marcelo. *Progresión teórica y posibilidades prácticas de la crítica: una mirada a las investigaciones en educación del espacio y didáctica de la geografía en Chile (1991-2001) y en América Latina (1997-2001)*. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 89, p. 197-216, 2010.

GASCÓN, Agustín de la Herrán. *Didáctica universitaria: la cara dura de la universidad. Tendencias Pedagógicas*, Madrid, v. 6, p. 11–38, jan./dez. 2001. Disponível em: <https://uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1806>. Acesso em: 26 out. 2025.

GATTI, Bernardete et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: Unesco, 2019. p. 271-302.

GATTI, Bernardete. *Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. Contrapontos*, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 381-392, set./dez. 2003.

GATTI, Bernardete. *Formação de professores: condições e problemas atuais. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

Disponível em: <https://itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 26 out. 2025.

GATTI, Bernardete; SHAW, Gisele; PEREIRA, Joseline. *Perspectivas para formação de professores pós-pandemia: um diálogo*. Revista *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 511-535, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://uesb.br/index.php/praxis/article/view/8361/5720>. Acesso em: 26 out. 2025.

GEOPAIDEIA. *Redladgeo*. Bogotá, mar. 2015. Disponível em: <https://redladgeo.org>. Acesso em: 26 out. 2025.

GEREZ, Alessandra Galve. *A nova classe trabalhadora vai ao ensino superior: um estudo das práticas didático-pedagógicas em licenciaturas de EF do setor privado no Espírito Santo*. 2019. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: https://ibict.br/vufind/Record/UFES_16cde286f48399cd22df343bcfc55988. Acesso em: 26 out. 2025.

GINTRAC, Cécile. *Las aportaciones de la geografía radical y la geografía crítica anglosajona a la teoría urbana*. *Urban*, [S. l.], n. 6, p. 53–61, 2013.

GOMES, Angela Nunes Damasceno. *Mauricio Abreu: uma história com muitas geografias*. 2016. 265 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Biblioteca depositária: Biblioteca CTC/C Rede Sirius UERJ.

GOMES, Paulo César da Costa. *Um lugar para a geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário*. In: MENDONÇA, F. et al. *Espaço e tempo: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico*. Curitiba: ADEMADAN, 2009. p. 13-30.

GOMES, Paulo César da Costa. *Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GÓMEZ DUARTE, L.; PEÑALOZA JIMÉNEZ, G. *Didáctica y comunicación: aportes de Habermas a la educación*. *Praxis & Saber*, v. 5, n. 9, p. 13-29, 2014.

GONZÁLEZ, Antonieta. *Transformación curricular universitaria*. *Revista Educación Superior y Sociedad*, Caracas, v. 17, n. 1, p. 19-32, 2016. Disponível em: <https://iesalc.unesco.org.ve/ess3/index.php/ess/issue/view/Volumen17>. Acesso em: 26 out. 2025.

GONZÁLEZ, Freddy; DE LEÓN, Israel. *Conceptos epistemológicos de la geografía: sus saberes y métodos para la enseñanza e investigación*. *Revista Saberes APUDEP*, Universidad de Panamá, Panamá, v. 2, n. 1, p. 1-10, 2019. ISSN 2644-3805. Disponível em: <https://amelica.org/ame/i/jatsRepo/223/2231137004/index.html>. Acesso em: 26 out. 2025.

GUARNIERI, Maria Regina. *Permanências e novos desafios da formação inicial: contribuições da didática e práticas de ensino na preparação de professores*. In: MARIN, Alda; PIMENTA, Selma (Orgs.). *Didática: teoria e pesquisa*. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2018. p. 99-112.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage, 1989.

GUIDO, Cauã. *Espaço e educação geográfica: as manifestações das relações entre sociedade e natureza nos processos e na paisagem e o bem-estar*. In: SOUZA, Maria Luiza de (Org.) et al. *Caminhos para educação geográfica*. Cruz Alta: Ilustração, 2024. p. 55-68. ISBN 978-65-6135-001-3. doi: 10.46550/978-65-6135-001-3.

GUILLÉN, Nicolás. *Enfoque posmoderno en geografía: análisis de la alteridad en la geografía de los votos de Jacques Lévy*. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, San Juan, p. 104–110, 2021.

GUIMARÃES, Humberto Goulart. *A condição ontológica terrestre: uma interpretação crítica dos fundamentos ontoepistemológicos das categorias natureza e homem no pensamento geográfico moderno*. 2021. 684 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Biblioteca depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Geociências.

HABERMAS. *Hermes e a dialética: notas sobre a pesquisa qualitativa*. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 303-314, 2005.

HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Editorial Trotta, 2010. 2 v. (Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social; Tomo II: Crítica de la razón funcionalista). ISBN 978-84-9879-072-6.

HABERMAS. *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta, 2012.

HAGGETT, Peter. *Locational analysis in human geography*. London: Edward Arnold, 1965.

HARVEY, David. *Urbanismo y desigualdad social*. México: Siglo XXI, 1977.

HARVEY, David. *Social justice and the city*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1973.

HOYOS BOTERO, Consuelo. *Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Medellín: Señal Editora, 2000.

INHEIRO, Igor de Araújo. *A paisagem, o mapa e os raciocínios geográficos: mediação didática para o desenvolvimento do pensamento geográfico no ensino médio*. 2023. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

JARA, Oscar. *Para sistematizar experiencias*. 3. ed. Bogotá: IECAL/CECEA, 1994.

JUNIOR, Francisco das Chagas do Nascimento. *Uso do território e tecnociência: densidades, topologias e hierarquias territoriais da produção técnico-científica no Brasil*. 2012. 162 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Rio Claro, Rio Claro (SP), 2012. Biblioteca depositária: IGCE/UNESP/Rio Claro.

JUNIOR, Hilton Marcos Costa da Silva. *A condição escolar: qualificar geograficamente a escola na construção do conhecimento*. 2022. 225 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Biblioteca depositária: Biblioteca CTC – Centro Técnico Científico PUC-Rio.

JUNIOR, José Arnaldo dos Santos Ribeiro. *Descolonização, subdesenvolvimento e terceiro mundo: etapas de formação do pensamento geográfico de Yves Lacoste (1959-1985)*. 2023. 830 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs. *O estágio na formação de professores e o diálogo com as teorias geográficas*. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs; SOUZA, Vanilton Camilo de. *Os desafios da formação do professor de geografia*. In: SILVA, Eunice Isaías da; PIRES, Lucineide Mendes (Orgs.). *Desafios da didática de geografia*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013. p. 87-106.

KRAUSE, Marcela. *La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos*. *Revista Temas de Educación*, n. 7, p. 19-39, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/215561167>. Acesso em: 26 out. 2025.

KUHN, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*. 3. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

LANGA, José Maria do Rosário Chilaulé. *Geografia de Moçambique: um olhar para história e epistemologia*. 2017. 261 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2017. Biblioteca depositária: FCT/UNESP.

LEITÃO, Ana Letícia Espolador. *O lugar do alimento no pensamento geográfico: uma análise a partir de Max. Sorre e de Josué de Castro*. 2021. 301 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Biblioteca depositária: BCE/UFES.

LIBÂNEO, José Carlos. *A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas: ANPED, 2012. p. 1-10. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/persistente-dissociacao-entre-o-conhecimento-pedagogico-e-o-conhecimento-disciplinar>. Acesso em: 26 out. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. *Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar*. In: MARIN, Alda; PIMENTA, Selma (Orgs.). *Didática: teoria e pesquisa*. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2018. p. 39-66.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 1990. Disponível em: https://professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carlos-libaneo_obra.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. *Presente e futuro do campo disciplinar e investigativo da didática: que conteúdo?* In: MARIN, Alda Junqueira et al. (Orgs.). *Didática: saberes estruturantes e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 149-161.

LIBÂNEO, José Carlos. *Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel. *Pesquisa e produção acadêmica em didática em programas de pós-graduação na região Nordeste*. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *A didática no âmbito da pós-graduação brasileira*. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 19-54.

LIHTNOV, Dione Dutra. *A geografia em livros didáticos no estado do Rio Grande do Sul (1900–1980)*. 2022. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022. Biblioteca depositária: UFPel.

LÓPEZ, W. O. *El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa*. *Educere*, Mérida, v. 17, n. 56, p. 139-144, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004>. Acesso em: 26 out. 2025.

MALET, Aura María. *Cuestiones epistemológicas de la didáctica: algo está pendiente*. In: PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL: Educación, Lenguaje y Sociedad. *Tensiones educativas en América Latina*. Santa Rosa: Universidad Nacional de la Pampa, 2004. p. 1-11. Disponível em: https://www.academia.edu/5306132/CUESTIONES_EPISTEMOL%C3%93GICAS_DE_LA_DID%C3%81CTICA_algo_est%C3%A1_pendiente. Acesso em: 26 out. 2025.

MALLART, Joan Navarra. *Didáctica: concepto, objeto y finalidades*. In: SEPÚLVEDA, Félix; RAJADELL, Núria (Coords.). *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED, 2001. p. 23-57. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325120200_Didactica_concepto_objeto_y_finalidad_es. Acesso em: 26 out. 2025.

MANOILOFF, Oscar Raúl. *La geografía de Humboldt y Ritter a nuestros días*. *Boletín de la Facultad de Humanidades*, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, 1980. Disponível em: <https://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/50690>. Acesso em: 26 out. 2025.

MARCELINO, Jonathan da Silva. *Geografia, movimento negro e relações étnico-raciais: um diálogo necessário*. 2019. 240 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Biblioteca depositária: Florestan Fernandes FFLCH USP.

MARIN, Alda Junqueira. *A disciplina didática na formação de professores: conhecimentos, saberes e mediação didática*. In: MARIN, Alda Junqueira et al. (Orgs.). *Didática: saberes estruturantes e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 17-32. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30772/1/Did%C3%A1tica-Saberes%20estruturantes%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

MARIN, Alda Junqueira. *A didática, as práticas de ensino e alguns princípios para a pesquisa e a docência*. In: MARIN, Alda; PIMENTA, Selma (Orgs.). *Didática: teoria e pesquisa*. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2018. p. 17-38.

MARÍN, José Duván Gallego. *Hacia la construcción de la didáctica mediante una concepción epistemológica y metodológica psicogenética*. In: RICO, Alejandra Dalila Molano (Ed.). *Epistemologías de la didáctica: sentido y aplicaciones en las prácticas investigativas y de enseñanza*. Bogotá: Ediciones USTA, 2020. p. 39-62. Disponível em: https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31221/Obracompleta_Coleccioneducacion_2020Ricoalejandra.pdf?sequence=4. Acesso em: 26 out. 2025.

MARINHO, Ana Glória da Silva. *O currículo de formação do professor de geografia no contexto do espaço contemporâneo*. 2012. 224 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012. Biblioteca depositária: Biblioteca Central da UNEB.

MARTÍNEZ RIQUELME, Pablo. *Geografía y vida cotidiana: la escala de lo cotidiano para entender lo global*. *Revista de Geografía Espacios*, Santiago, v. 8, n. 15, p. 5–20, 2018. doi: 10.25074/07197209.15.1031.

MARTÍNEZ, Alexander. *El debate epistemológico contemporáneo sobre los objetos de estudio de la geografía y una propuesta preliminar de geografía multidimensional*. *Perspectiva Geográfica*, v. 16, p. 267-288, jan./dez. 2011.

MARTÍNEZ, Miguel. *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. México: Trillas, 2004. 351 p.

MARTINS, Marco Túlio. *História do pensamento geográfico: formação territorial do Brasil à luz dos projetos territoriais do Exército (1889-1930)*. 2017. 308 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Biblioteca depositária: Universidade Federal de Uberlândia.

MASSEY, Doreen. *For space*. London: Sage Publications, 2005.

MATTSON, Kirk. *Una introducción a la geografía radical*. *Cuadernos Críticos de Geografía Humana*, Universidad de Barcelona, Año III, n. 13, jan. 1978. ISSN 0210-0754.

MEDEIROS, Mônica Xavier. *As novas diretrizes nacionais para a formação de professores e o recrudescimento do neoliberalismo na educação*. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PERSPECTIVAS DE ENSINO EM HISTÓRIA, 2020, online. *Anais...* ABEH, 2020. p. 1-9. Disponível em: https://perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epch2020/1605483642_ARQUIVO_3_13016538d17c403f251b868e86c4456.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

MELO, M. F. *Hermenêutica e dialética: Gadamer e Habermas na metodologia das ciências sociais*. *Revista Angolana de Sociologia*, n. 10, p. 11-20, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIOTO, Regina; LIMA, Telma. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. *Katálysis*, set. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2025.

MIRANDA, D. *La hermenéutica crítica en educación*. *Revista Émica*, [S. 1.], 2006.

MORAES, Ismael Donizete Cardoso de. *A formação profissional continuada e o ensino de geografia nos anos iniciais em uma perspectiva histórico-cultural*. 2022. 248 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; RICHTER, Denis et al. *Formação de professores de geografia no Brasil*. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; RICHTER, Denis (Orgs.). Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2020. p. 13-49.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; CAVALCANTI, Lana de Souza. *A didática na formação de professores de geografia no Brasil: elementos para análise de sua relevância na docência*. *Ateliê Geográfico*, Goiânia, v. 18, n. 1, 2024. Dossiê: A Educação Geográfica no contexto Panamericano. doi: 10.5216/ag.v18i1.79005. Acesso em: 26 out. 2025.

MOREIRA, Betânia. *O pensamento de Edgar Morin e a geografia da complexidade*. *ANAP*, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: https://anap.org.br/publicacoes/index.php/anap_brasil/article/view/15. Acesso em: 26 out. 2025.

MOREIRA, Ruy. *O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias*. São Paulo: Contexto, 2010.

MOREIRA, Ruy. *Uma ciência das práticas e saberes espaciais*. *Tamoios*, São Gonçalo, ano 13, n. 2, p. 26-43, 2017.

MOREIRA, Ruy. *Da espacialidade ao espaço real: o problema da teoria geral a propósito do simples e do complexo em geografia*. In: *Espaço e tempo – complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico*. Curitiba: ADEMADAN, 2009. p. 121-134.

MORENO, Tiburcio. *Didáctica de la educación superior: nuevos desafíos en el siglo XXI*. *Perspectiva Educacional*, Valparaíso, v. 50, n. 2, p. 26-54, 2011. Disponível em: <https://perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/45>. Acesso em: 26 out. 2025.

MUGICA, Graciela. *Historia y teoría en el pensamiento geográfico: desde Homero hasta Copérnico*. 1. ed. Santa Fe: Ediciones UNL, 2022. e-book (formato PDF/A). ISBN 978-987-749-368-9. Disponível em: <https://unl.edu.ar>. Acesso em: 26 out. 2025.

NECKEL, Alcindo. *A questão ambiental nos cursos de graduação em geografia no Brasil e o pensamento geográfico sobre o conceito de ambiente revelando rasgos no espaço urbano através de fotografias e cartões postais*. 2014. 144 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Biblioteca depositária: Bibigeo.

NETO, Daniel Rodrigues Silva Luz. *Mobilização do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais por alunos do ensino médio*. 2022. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

NETO, Pedro Moreira dos Santos. *O mapa e a língua brasileira de sinais (Libras): possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da educação básica*. 2019. 325 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Biblioteca depositária: Banco de Teses e Dissertações UFG.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. *Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas*. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

HOYOS BOTERO, Consuelo. *Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Medellín: Señal Editora, 2000.

NOGUEIRA, Carlo Eugenio. *O lugar da fronteira na geografia de Pierre Monbeig*. 2013. 361 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Biblioteca depositária: Caph.

NUBIOLA, Jaime. *Neopositivismo y filosofía analítica: balance de un siglo*. *Acta Philosophica*, v. 8, fasc. 2, p. 197–222, 1999.

OECD. *Education at a glance 2021: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b35a14e5-en.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

OLIVEIRA, Gisele Ferreira da Silva de. *Aroldo de Azevedo e a produção de compêndios para o ensino de geografia (1930–1970)*. 2023. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6039>. Acesso em: 26 out. 2025.

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

OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima. *Formadores de profissionais em geografia e identidade(s) docente(s)*. 2016. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5864>. Acesso em: 26 out. 2025.

PADILLA, Ascensión; ÁVILA, María. *Geógrafas pioneras: intrépidas y viajeras (siglo XVIII al XX)*. *Cuadernos Geográficos*, v. 62, n. 2, p. 140-156, 2023. doi: 10.30827/cuadgeo.v62i2.29275.

PAIM, Ana Verena Freitas; DO CARMO, Maria Cláudia Silva. *(Re)afirmando o lugar da didática na formação docente*. In: PIMENTA, Selma Garrido et al. (Orgs.). *A didática e os desafios políticos da atualidade: XIX ENDIPE FACED/UFBA*. Salvador: EDUFBA, 2019. p.

129-149.

Disponível

em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30771/1/A%20did%C3%A1tica%20e%20os%20desafios%20da%20atualidade.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

PAIVA, Fabrícia; ARAÚJO, Ingrid. *A didática na didática: uma experiência de formação de professores na UFRRJ*. In: MARIN, Alda; PIMENTA, Selma (Orgs.). *Didática: teoria e pesquisa*. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2018. p. 227-242.

PALACIO, Olga; GRANADOS, Luis; VILLAFÁÑEZ, Licky. *Guía para construir estados del arte*. Bogotá: Iconk, 2016. ISBN 978-958-572-622-2.

PARELLADA, C. *Habermas y Gadamer: ¿conversaciones sobre la hermenéutica crítica?* *Endoxa*, n. 9, p. 203-228, 1993.

PARK, Robert Ezra. *Ecología humana: I. El retículo de la vida*. [S. l.]: [s. n.], [s. d.].

RECHE, Alonso. *Aproximación teórico-cognoscitiva a una nueva tendencia geográfica: la geografía neopositivista. Paralelo 37*, Granada, n. 89, p. 471-482, 1985. ISSN 0210-3796.

PATIÑO, Ragnhild. *El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?* *Revista Folios*, n. 44, jul./dez. 2016, p. 165-179. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345945922011.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

PATIÑO, Ragnhild. *Miradas a la investigación en evaluación del aprendizaje en Bogotá: estado de arte 2002-2012*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pedagogica.edu.co/document/zgw3md2y-miradas-investigacion-evaluacion-aprendizaje-bogota-arte.html>. Acesso em: 26 out. 2025.

Paul Ricoeur y los desplazamientos de la hermenéutica. Teología y Vida, Santiago, v. 46, n. 1, p. 52-74, 2005.

PAZ, Daiane. *Educação geográfica na pesquisa em Geografia: interações entre a pesquisa “Reforma do Ensino Médio em escolas do MST de Santa Catarina e sua (des)conexão com os territórios de vida” e a disciplina de Educação Geográfica em diálogo*. In: SOUZA, Maria Luiza de (Org.) et al. *Caminhos para educação geográfica*. Cruz Alta: Ilustração, 2024. p. 69-76. ISBN 978-65-6135-001-3. doi: 10.46550/978-65-6135-001-3.

PEREIRA, Débora da Silva. *A linguagem cartográfica no ensino básico e a sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento geográfico*. 2023. 188 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Jataí, Jataí, 2023. Disponível em: <http://bdtd.ufj.edu.br:8080>. Acesso em: 26 out. 2025.

PEREIRA, Paola Gomes. *Por uma educação geográfica ao ar livre: o lugar é a nossa sala de aula*. 2023. 191 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Biblioteca depositária: Lume UFRGS.

PÉREZ, Alicia; LIS, Diana. *La didáctica como marco para la formación docente y la mejora de la calidad de la educación universitaria. Estudios Económicos*, Bahía Blanca, v. 29, n. 59,

p. 85-92, jul. 2012. Disponível em:
https://www.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2525-12952012002200005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 26 out. 2025.

PICCHI, Bruno. *A geografia cultural no Brasil e sua difusão: de 1990 a 2020*. 2023. 299 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. *O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar*. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015. p. 81-98. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326610406_DIDATICA_-_TEORIA_E_PESQUISA. Acesso em: 26 out. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor-pesquisador: mitos e possibilidades*. *Contrapontos*, Itajaí, v. 5, n. 1, p. 9-22, 2005. Disponível em: <https://www.univali.br/index.php/rc/article/view/802>. Acesso em: 26 out. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido et al. *A construção da didática no GT Didática: análise de seus referenciais*. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 18, n. 52, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RFYZ7MKBRypV7WhmcFP34NP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2025.

PINHEIRO, Antonio Carlos. *Revisitando e refletindo sobre as pesquisas acadêmicas na área de educação geográfica no Brasil*. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 10, n. 19, p. 198–214, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br>. Acesso em: 26 out. 2025.

PINTO, José Vanderio Cirqueira. *Geograficidade libertária em Élisée Reclus: contribuição heterodoxa à história da geografia*. 2015. 527 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2015. Biblioteca depositária: FCT/UNESP.

PINTO, Umberto. *A didática e a docência em contexto*. In: MARIN, Alda; PIMENTA, Selma (Orgs.). *Didática: teoria e pesquisa*. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2018. p. 113-124.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. *Didática no ensino superior: o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.unisantos.br/bitstream/tede/7264/1/Rosana%20Aparecida%20Ferreira%20Pontes.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

PORLÁN ARIZA, Rafael; TOSCANO, José Martín. *El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas*. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 35-42. Disponível em: https://www.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/professor_do_ensino_superior_identidade_docencia_e_formacao.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito; ALVES, Adriana Olívia; LEITE, Cristina Maria Costa. *Professores formadores em cursos de licenciatura em geografia*. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; RICHTER, Denis (Orgs.). *Formação de professores de geografia no Brasil*. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2020. p. 75-104.

PURPURA, Christian. *O olhar do longínquo: sociedade, política e religião no horizonte geográfico de Giovanni Botero*. 2012. 180 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Biblioteca depositária: SBD/CAPH.

QUINCAS, André Luiz do Nascimento; LEÃO, Vicente de Paula; LADEIRA, Francisco Fernandes. *Construção do raciocínio geográfico: conceitos e práticas na escola*. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 8, n. 16, p. 112–129, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br>. Acesso em: 26 out. 2025.

RADTKE, Domitila Theil. *O trabalho de campo como aula: potencialidades para a formação do pensamento geográfico na educação básica*. 2022. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

RICHTER, Denis. *Os desafios da formação do professor de geografia: o estágio supervisionado e sua articulação com a escola*. In: SILVA, Eunice Isaías da; PIRES, Lucineide Mendes (Orgs.). *Desafios da didática de geografia*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013. p. 107-124.

RICOEUR, Paul. *Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

RICOEUR, Paul. *Del texto a la acción*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

RIOS, Gilma Maria; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça; SILVEIRA, Ludiana Martins. *Qualidades de um professor universitário: perfil e concepções de prática educativa*. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 135-154, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305922908_Qualidades_de_um_professor_universitario_perfil_e_concepcoes_de_pratica_educativa. Acesso em: 26 out. 2025.

RODRIGUES, Guilherme Caruso. *Entre o compasso e descompasso das frentes pioneiras paulistas: formação do território brasileiro e o pensamento geográfico de Pierre Monbeig*. 2018. 129 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Rio Claro, Rio Claro, 2018. Biblioteca depositária: IGCE/UNESP/Rio Claro.

RODRÍGUEZ, José; SILVA, Edson. *Para una interpretación epistemológica de la geografía a partir de la dialéctica*. *Mercator – Revista de Geografía da UFC*, Fortaleza, v. 4, n. 8, p. 55-68, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273620422005>. Acesso em: 26 out. 2025.

RODRÍGUEZ, Martín Ignacio Torres. *La experiencia de travestis y trans femeninas en la vivencia del espacio carcelario masculino en Santiago de Chile*. 2022. 314 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3890>. Acesso em: 26 out. 2025.

RODRÍGUEZ, Roberto. *La universidad latinoamericana y el siglo XXI: algunos retos estructurales*. In: TORRES, Carlos Alberto (Ed.). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 53-80. Disponível em: <https://www.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010031532/3gomez.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

ROJAS, Luis Villagra (Coord.). *Asunción*. CLACSO, 2015. p. 19-42.

ROJAS, Temístocles. *Epistemología de la geografía: una aproximación para entender esta disciplina*. *Terra Nueva Etapa*, Caracas, v. XXI, n. 30, p. 141-162, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72103006>. Acesso em: 26 out. 2025.

ROJAS, Temístocles. *Los aportes de Kant a la geografía*. *Terra Nueva Etapa*, Caracas, v. XXIII, n. 34, p. 11-33, jul./dez. 2007. Universidad Central de Venezuela. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72103402>. Acesso em: 26 out. 2025.

ROLDÃO, Maria. *Formação de professores e desenvolvimento profissional*. *Revista Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3638/2457>. Acesso em: 26 out. 2025.

SABINO, Isabel; CASTRO, Francisco; VEIGA, Ilma. *Que caminho seguir? Apontamentos sobre os objetivos educacionais no contexto de educação superior*. In: VEIGA, Ilma Passos; FERNANDES, Rosana César de Arruda (Orgs.). *Por uma didática da educação superior*. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 79-100.

SABOTA, Heitor Silva. *A geografia escolar e a educação não formal: o percurso formativo geográfico a partir do Complexo Memorial do Cerrado – Goiânia/Goiás*. 2023. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

SÁNCHEZ, Rodolfo. *Los mitos de Ausangate: cuando los apus se reúnen*. [S. l.]: [s. n.], 1994. p. 181-192.

SANTIS, Hernán; GANGAS, Mónica. *La aproximación humanística en geografía*. *Revista de Geografía Norte Grande*, Santiago, n. 31, p. 31–52, 2004. Pontificia Universidad Católica de Chile. ISSN 0379-8682.

SANTOS ANGARITA, Abel. *Percepción tikuna de Naane y Naüne: territorio y cuerpo*. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Amazônicos) – Universidad Nacional de Colombia, Sede Amazonia, Leticia, 2013. Disponível em: <https://www.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Percepcion%20tikuna%20de%20Naane%20y%20Naune.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Da ideia de universidade à universidade de ideias*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Douglas. *Um objeto para a geografia, sobre as armadilhas que construímos e o que devemos fazer com elas*. *Terra Livre*, São Paulo, ano 24, n. 30, p. 27-40, 2008.

SANTOS, Leovan Alves dos. *O professor de geografia do ensino médio, orientações curriculares recentes e os conteúdos relacionados à geopolítica*. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SANTOS, Luline; SOUZA, Vanilton. *Pensamento geográfico no contexto da formação inicial do professor de Geografia: uma análise a partir da teoria histórico-cultural*. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Mateus (Orgs.). *Geografia escolar: diálogos com Vigotski*. Goiânia: Alfa Comunicação, 2022. p. 191-212.

SANTOS, Mariza Fernandes dos. *A geografia e a questão racial: a produção de geógrafos/as negros/as brasileiros/as (1987–2018)*. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SANTOS, Milton. *O espaço geográfico como categoria filosófica*. *Terra Livre*, São Paulo, n. 5, p. 9-20, 1988.

SANTOS, Rosana de Oliveira. *As afinidades seletivas do pensamento reclusiano: na trilha da confluência das ideias de Rousseau*. 2013. 201 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013. Biblioteca depositária: Biblioteca Central/UFS (BICEN).

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas*. *Póiesis Pedagógica*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 7–19, 2011. doi: 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 26 out. 2025.

SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91. Disponível em: https://www.academia.edu/12903886/FORMAR_PROFESSORES_COMO_PROFISSIONAIS_REFLEXIVOS_-_DONALD_A._SCH%C3%96N. Acesso em: 26 out. 2025.

SEEMANN, Jörn. *Geografia e complexidade*. In: SILVA, Aldo A. D.; GALENO, Alex (Orgs.). *Geografia: ciência do complexus*. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 67-131. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/533/499>. Acesso em: 26 out. 2025.

SERAFIM, Vicente Fagner Moraes. *A geografia física de Kant: conhecimento do mundo, educação e cosmopolitismo*. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14593/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

SHULMAN, Lee S. *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>. Acesso em: 26 out. 2025.

SILVA, Denise Mota Pereira da. *Raciocínio geográfico no ensino fundamental, anos finais: fundamentos teóricos e estratégias didáticas*. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) –

Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43007>. Acesso em: 26 out. 2025.

SILVA, Edileuza Fernandes da. *Docência universitária: a aula em questão*. 2009. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4742/1/2009_EdileuzaFernandesdaSilva.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

SILVA, Jeane Medeiros. *A bibliografia didática de Geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814–1930)*. 2012. 414 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Biblioteca depositária: SISBI/UFU.

SILVA, Joseli Maria. *Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades*. Curitiba: Todapalavra, 2009. Disponível em: <https://todapalavraeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/04/E-book.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

SILVA, Magno Emerson Barbosa da. *Violência, espacialidade escolar e geografia: fundamentos teóricos para a prática docente*. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SILVA, Paulo Fernando Jurado da. *Nas “ondas” da informação: interfaces entre o pensamento geográfico e a geografia econômica para o estudo das telecomunicações no Brasil*. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2014. Biblioteca depositária: FCT/UNESP.

SILVA, Vanessa da Silva. *Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/4386/1/Vanessa%20Silva%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

SILVA, Veleida Anahi de. *A didática e sua contribuição para a formação de professores: algumas reflexões sobre sua necessária presença*. In: PIMENTA, Selma Garrido et al. (Orgs.). *A didática e os desafios políticos da atualidade: XIX ENDIPE FAGED/UFBA*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 150-163. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30771/1/A%20did%C3%A1tica%20e%20os%20desafios%20da%20atualidade.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

SOARES, Sávaia Bona Vasconcelos. *Saber para dominar ou para resistir? As fissuras territoriais e os projetos de autonomia e educação do MST e do EZLN*. 2023. 517 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Biblioteca depositária: BCE/UnB.

SOCARRÁS, José Francisco Puello. *Neoliberalismo, antineoliberalismo, nuevo neoliberalismo: episodios y trayectorias económico-políticas suramericanas (1973–2015)*. In: ROJAS, Luis Villagra (Coord.). *Neoliberalismo en América Latina: crisis, tendencias y alternativas*. Asunción: CLACSO, 2015. p. 19-42. Disponível em: <https://www.clacso.edu.ar/clacso/gt/20151203044203/Neoliberalismo.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

SOJA, Edward. *Postmodern geographies: the reassertion of space in critical social theory*. London: Verso, 1989.

SOLARES, B. *La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas: tres complejos temáticos*. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, México, v. 41, n. 163, p. 9-33, 1996. Disponível em: <https://revistas.unam.mx/index.php/rmcyps/article/view/49649>. Acesso em: 26 out. 2025.

SOUZA, Raquel Fulino de. *A “geografia do poder” de Claude Raffestin: uma contribuição à teoria materialista do território*. 2020. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Rio Claro, Rio Claro (SP), 2020. Biblioteca depositária: IGCE/UNESP.

SOUZA, Vanilton Camilo de. *O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores*. 2009. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1159>. Acesso em: 26 out. 2025.

STAKE, Robert E. *Investigación con estudio de casos*. 2. ed. Madrid: Morata, 1999.

STEIN, Ernildo. *Hermenêutica, dialética e crítica social*. *Revista Filosófica*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 15-34, 1987.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1985. p. 194-221.

SUANNO, Marcio Vieira do Rêgo. *Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade*. 2015. 493 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *Desafios políticos da atualidade e da didática*. In: PIMENTA, Selma Garrido et al. (Orgs.). *A didática e os desafios políticos da atualidade: XIX ENDIPE FAGED/UFBA*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 209-259. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30771/1/A%20did%C3%A1tica%20e%20os%20desafios%20da%20atualidade.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

TANURI, Leonor Maria. *História da formação de professores*. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2025.

THÉMINES, Jean-François. *La didactique de la géographie*. *Revue française de pédagogie*, dez. 2016. doi: 10.4000/rfp.5171. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324863098>. Acesso em: 26 out. 2025.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TORELLÓ, Óscar Mas. *El profesor universitario: sus competencias y formación*. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Granada, v. 15, n. 3, p. 195-211, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56722230013.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

TORRES, Alda Roberta; ALMEIDA, Maria Isabel de. *Formação de professores e suas relações com a pedagogia para a educação superior*. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 11-22, 2018.

TOVAR, Julio César; GARCÍA, Germán Antonio. *Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista*. *Educación e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 881-895, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PjYmFdVnzWQRQ8ypMMwNFSG/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 26 out. 2025.

TUAN, Yi-Fu. *Space and place: the perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1977.

UNESCO. *América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>. Acesso em: 26 out. 2025.

URIBE, Jorge. *La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales*. In: PÁRAMO, Pedro (Comp.). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia, 2013. p. 264-286.

URIBE, Mary Luz. *La vida cotidiana como espacio de construcción social*. *Procesos Históricos*, Mérida (Venezuela), n. 25, p. 100–113, ene./jun. 2014. Universidad de los Andes. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/200/20030149005.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

URQUIJO, Pedro Sergio; BOCCO, Gerardo. *Pensamiento geográfico en América Latina: retrospectiva y balances generales*. *Investigaciones Geográficas*, Ciudad de México, n. 90, p. 155-175, 2016. Instituto de Geografía. ISSN 0188-4611. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56946869010>. Acesso em: 26 out. 2025.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Florianópolis, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 26 out. 2025.

VALLERIUS, Daniel Mallmann. *A identidade profissional cidadã e o estágio supervisionado de professores de geografia*. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7533/5/Tese%20-%20Daniel%20Mallmann%20Vallerius%20-%202017.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

VARGAS, María Dolores; DE HOYOS, Jesús Enrique. *Geografía posmoderna: teoría y praxis de Claudio Minca*. *Revista Legado de Arquitectura y Diseño*, Toluca, v. 3, n. 4, p. 41–54, 2008. ISSN 2007-3615.

VARGAS, Maricelly; HIGUITA, Catalina; MUÑOZ, Dumar. *El estado del arte: una metodología de investigación*. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, Bogotá, v. 6, n. 2, p. 423-442, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856275012.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

VEIGA, Ilma Passos. *Didática geral e didáticas específicas: pontos para reflexão*. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 17, n. 1, p. 13-19, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68459073002.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

VEIGA, Ilma Passos; SILVA, Edileuza Fernandes da. *Para onde vão a didática geral da educação superior e as didáticas específicas?* In: VEIGA, Ilma Passos; FERNANDES, Rosana César de Arruda (Orgs.). *Por uma didática da educação superior*. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 41-60.

VIEIRA, Patricia Mollo. *Da totalidade à força do lugar: o pensamento de Milton Santos, à luz da semiótica de Peirce*. 2019. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Biblioteca depositária: PUC-SP.

ZABALZA, Miguel Ángel. *La didáctica universitaria*. *Bordón*, v. 59, n. 3, p. 489-509, 2007. ISSN 0210-5934. Disponível em: <https://www.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36676>. Acesso em: 26 out. 2025.

ZABALZA, Miguel Ángel. *Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual*. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 387-416, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/8f2b/ab9f3cb8a64c106bbaeb221a302c6b14416b.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

ZABALZA, Miguel Ángel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel Ángel; CID, Alfonso Sabucedo; TRILLO, Felipe Alonso. *Formación docente del profesorado universitario: el difícil tránsito a los enfoques institucionales*. *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, v. 72, n. 257, p. 39-54, 2014. Disponível em: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/02/257-03.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Tabela - Análise de teses: Pensamento geográfico e formação inicial (6 Teses)

[pg fd.xlsx](#)

Apêndice 2 – Tabela - Análise de teses: Geografia e formação inicial (33 Teses)

[G e FI.xlsx](#)

Apêndice 3 – Tabela - Análise de teses: Geografia e formação de Professores (85 Teses)

[GyFdP.xlsx](#)

Apêndice 4 – Referências Bibliográficas das teses usadas no Estado da Arte (15 páginas)

[Referencias estado da arte.docx](#)

Apêndice 5 – Roteiro entrevista semiestruturada

[Estrutura entrevista.docx](#)

Apêndice 6 – Transcrição Entrevistas com professores Formadores (111 páginas)

[Entrevistas trasncritas.docx](#)

Apêndice 7 – Pasta: Transcrições VI Colóquio Rede Ladgeo Chile (175 páginas)

[VI Coloquio](#)

Apêndice 8 – Pasta: Transcrições Seminário Rede Ladgeo Brasil (151 páginas)

[Seminario RedeLadgeo Brasil](#)

Apêndice 9 – Tabela - Análise dos aportes da Rede Ladgeo (4 planilhas)

[Reconhecimento do corpus.xlsx](#)