

## Em busca de uma epistemologia na formação de professores de Geografia: percurso pelo pensamento pedagógico-geográfico de professor

Carina Copatti

Carina Copatti

Universidade Federal do Espírito Santo, UFES

E-mail: carina.copatti@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0485-388X>

### Resumo

Tem-se evidenciado, no âmbito da formação de professores de Geografia, preocupação em avançar as reflexões e os estudos inerentes aos conhecimentos e saberes necessários à docência, indo além da definição dos conhecimentos de conteúdo e definições metodológicas implicados no exercício da docência. Desse modo, propõe-se refletir a respeito das bases epistemológicas desse processo, compreendendo os constructos que envolvem distintas perspectivas e que contribuem na construção de um modo de pensamento de professor. Defende-se, neste sentido, a construção do que se denomina como Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor (PPGP), o que envolve um amplo espectro de elementos oriundos da Geografia científica, em seus delineamentos na Geografia acadêmica (como formadora dos professores que atuarão na escola) e na Geografia escolar (onde ocorre a atuação docente), mas que não se limitam a essa ciência. Envolve, também, a Educação, com sua historicidade, seus processos pedagógicos, com cultura, singularidades e outros movimentos implicados na construção do pensamento. Procura-se responder, diante disso, com base no conhecimento construído acerca da formação docente, que conhecimentos e saberes são essenciais à formação de professores de Geografia e que constituem o Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor? Considera-se que esses aportes precisam estar claros na atividade docente para amparar as intenções, as ações, as proposições e as decisões dos professores envolvidos na articulação entre o olhar profissional, com seus aspectos específicos, considerando o espaço de atuação e sua subjetividade. Para tanto, desenvolve-se uma pesquisa de caráter qualitativo, de base teórica e reflexiva, no sentido de avançar as proposições já apresentadas em pesquisa de doutoramento.

**Palavras-chave:** Epistemologia de professor. Conhecimentos e saberes docentes. Pensamento pedagógico-geográfico de professor.

Recebido em: 27/09/2021

Aprovado em: 27/07/2022



## Abstract

### **In search of an epistemology in the education of geography teachers: a path through the pedagogical-geographical teacher thinking**

#### **Keywords:**

Teacher  
Epistemology.  
Knowledge and  
teaching  
knowledge.  
Teacher  
pedagogical-  
geographic  
thinking.

Within the scope of the training of Geography teachers, the concern with advancing the reflections and studies inherent to the knowledge necessary for teaching, going beyond the definition of the content knowledge and methodological definitions involved in it. Thus, it is proposed to reflect on the epistemological bases of this process, understanding the constructs that involve different views and that converge in the construction of a teacher's way of thinking. In this sense, we defend the construction of what we call Teacher Pedagogical-Geographic Thought (PPGP), which involves a broad spectrum of elements from Geography, in its outlines in academic geography (as a trainer of teachers who will work in the school), and in school geography (where teaching takes place), but which is not limited to this science. It also involves Education, with its historicity, its pedagogical processes, with its own culture and processes and other movements involved in the construction of thought. We seek to answer, based on the knowledge built about teacher education, which knowledge are essential to the training of Geography teachers and which constitute the PPGP? We consider that these contributions need to be clear in the teaching activity to support the intentions, actions, propositions and decisions of teachers, involved in the articulation between the professional perspective, with its specific aspects, considering the scope of action and also its subjectivity. Therefore, a qualitative research, with a theoretical and reflexive basis, is developed, in order to advance the propositions already presented in doctoral research.

## Resumen

### **En búsqueda de una epistemología en la formación de profesores de geografía: un camino por el pensamiento pedagógico-geográfico del profesor**

#### **Palabras clave:**

Epistemología  
docente. Enseñar  
conocimientos y  
conocimientos.  
Pensamiento  
pedagógico-  
geográfico del  
profesor.

En el ámbito de la formación de profesores de Geografía, se ha evidenciado la preocupación por avanzar en las reflexiones y estudios inherentes a los conocimientos y conocimientos necesarios para la docencia, yendo más allá de la definición de los conocimientos de contenido y definiciones metodológicas involucradas en el mismo. Así, se propone reflexionar a respecto de las bases epistemológicas de este proceso, entendiendo los constructos que involucran diferentes visiones y que convergen en la construcción de la forma de pensar de un docente. En este sentido, defendemos la construcción de lo que llamamos Pensamiento Pedagógico-Geográfico del Profesor (PPGP), que involucra un amplio espectro de elementos de la geografía científica, en sus trazos en la geografía académica (como formador de docentes que trabajarán en la escuela) y en la geografía escolar (donde se imparte la enseñanza), pero que no se limita a esta ciencia. También involucra a la Educación, con su historicidad, sus procesos pedagógicos, con su propia cultura y procesos y otros movimientos involucrados en la construcción del pensamiento. Buscamos responder, a partir del conocimiento construido sobre la formación del profesorado, ¿qué conocimientos y saberes son fundamentales para la formación de los profesores de Geografía y cuáles constituyen el Pensamiento Pedagógico-Geográfico de los Docentes? Creemos que estos aportes deben ser claros en la actividad docente para apoyar las intenciones, acciones, proposiciones y decisiones de los docentes, involucrados en la articulación entre la perspectiva profesional, con sus aspectos específicos, considerando el ámbito de acción y también su subjetividad. Para ello, se desarrolla una investigación cualitativa, con base teórica y reflexiva, con el fin de avanzar en los planteamientos ya presentados en la investigación doctoral.

## Introdução

Tem-se evidenciado, no âmbito da formação de professores de Geografia, a preocupação e a necessidade de avançar as reflexões e os estudos inerentes aos conhecimentos e saberes necessários à docência, indo além da definição dos conhecimentos de conteúdo e das definições metodológicas implicados nela, pois há ainda um conjunto de desafios na formação docente que reverberam nos processos educativos nessa área. Desse modo, considera-se necessário debater sobre as bases epistemológicas desse processo, compreendendo os constructos que envolvem distintas visões sobre o tema e que convergem na construção de um modo de pensamento de professor.

Defende-se, neste sentido, a construção do que se denomina como Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor – PPGP (COPATTI, 2019). Entende-se, neste aspecto, que o Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor envolve um amplo espectro de elementos oriundos da Geografia científica em seus delineamentos na academia, como ciência de base para a formação dos professores que atuarão na escola, bem como da Geografia escolar, que se constituiu como disciplina com um formato próprio da organização escolar, ideia compartilhada com base em estudos de Chervel (2000) e Lestegás (2002), que defendem a especificidade das disciplinas escolares. Além disso, abarca conhecimentos inerentes à Educação em sua historicidade, seus processos pedagógicos e didáticos, nos aspectos que envolvem a dinâmica de ensino e aprendizagem escolar.

Procura-se refletir, diante disso, sobre os aspectos essenciais à formação do pensamento de professor, os quais são mobilizados na atividade docente a partir das intenções, proposições, ações e decisões que precisam ser tomadas por esse profissional no exercício da docência e que não podem basear-se na empiria e/ou no senso comum. Sendo assim, tais processos relacionam-se a um conjunto de conhecimentos que envolvem a ciência, os saberes escolares, as dimensões atreladas a ela, as subjetividades humanas e estas articuladas aos processos sociais e históricos que se relacionam no agir no mundo; portanto, articulando as dimensões profissional, social e pessoal. Esses aspectos podem ser compreendidos a partir das epistemologias da ciência (da Geografia) da Educação e da Pedagogia, que precisam ser consideradas no processo de constituição do Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor.

A partir dessa afirmação inicial, tem-se por objetivo refletir sobre os modelos pedagógicos mobilizados pelos professores de Geografia e a respeito da compreensão sobre quais perspectivas epistemológicas de Educação e de Geografia amparam ou interagem na prática docente. Ademais, apontar aspectos basilares à construção de um modo de pensamento de professor de Geografia. Para tanto, a questão central visa responder ou, ao menos, estabelecer possíveis caminhos para responder: Que concepção pedagógica ou concepções pedagógicas são consideradas na formação de professores? Que perspectiva epistemológica de Educação ampara a ação docente? Que perspectiva/s epistemológica/s da ciência

geográfica embasa/m o trabalho docente? De que modo tais perspectivas interagem entre si e constituem um modo de pensamento de professor de Geografia?

O presente artigo é constituído por meio de uma pesquisa de carácter qualitativo, de base teórica e reflexiva, no sentido de avançar algumas proposições já apresentadas em pesquisa de doutoramento (COPATTI, 2019) e lançar outros olhares a respeito das dimensões epistemológicas que precisam ser consideradas na formação docente e que tendem a contribuir para a compreensão das dimensões que se articulam na construção do pensamento de professor de Geografia. A proposta apresenta, num primeiro momento, uma reflexão a respeito das compreensões epistemológicas de Educação, de Pedagogia e de Geografia, levando em conta as contribuições à constituição das epistemologias de professor. Num segundo momento, aborda a construção do Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor.

### **Compreensões epistemológicas de Educação, de Pedagogia e de Geografia: contribuições à formação das epistemologias de professor**

Uma das preocupações que vem sendo debatida no contexto de formação de professores e do ensino escolar refere-se à ênfase nos conteúdos específicos de área e/ou na metodologia utilizada nos processos educativos. Tais aspectos, quando pensados de modo central e deslocados da totalidade que envolve a educação, põem ênfase na definição de técnicas e procedimentos aplicáveis, esperando-se que gerem algum resultado efetivo. Muitas vezes, o processo centra-se nos aspectos metodológicos e nas técnicas que visam a um ensino mais dinâmico, porém, mantém-se sob uma perspectiva procedimental. Sendo assim, a ênfase na metodologia e nos conteúdos específicos a serem “transmitidos” aos estudantes apenas instrumentaliza esse processo e retira a possibilidade de os professores pensarem efetivamente nas dimensões implicadas no fazer docente. Isso envolve um conjunto diverso de aspectos que precisa considerar conhecimentos pedagógicos, didáticos, metodológicos, específicos de área, conhecimentos sobre ensino e aprendizagem, uma gama de saberes docentes que envolvem a interação na escola, com estudantes na experiência em sala de aula, além de outros saberes curriculares, da dimensão social, histórica e política que contribuem para construir seu modo de interpretar o mundo e os conhecimentos inerentes ao seu trabalho como professor.

Sem esse conjunto de aspectos que envolve conhecimentos e saberes, muitas vezes, esse processo esgota-se na ideia de que o fazer docente basta-se pela prática, cujo ensino e aprendizagem acabam sendo centrados na realidade em si e/ou nas subjetividades, sem uma articulação efetiva entre a dimensão pedagógica e a ciência-base, como elementos para pensar o mundo da vida, o que favoreceria uma relação mais ampla entre teoria e prática, desenvolvendo uma *práxis* docente. Dessa forma, permanece em uma prática que toma a realidade como centralidade, sem avançar a construção de conhecimento que complexifique e (res)signifique os processos de aprendizagem sob aportes teóricos.

Diante dessas fragmentações, tem-se o desafio de debater a respeito das bases epistemológicas que constituem a formação de professores ou, de modo mais específico, o que se considera importante de refletir

na constituição da epistemologia de professor e, neste caso, ao pensar a construção de um modo de Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor.

Para refletir sobre a dimensão epistemológica (ou as epistemologias) da docência, considera-se necessário abordar os elementos tomados nesse processo de construção de um modo de conhecimento que constitui parte do profissional professor. Para tanto, toma-se as ideias de Becker (1993a, p. 37), nesse primeiro momento, ao afirmar que:

É comum a estranheza do docente às perguntas a respeito do conhecimento. O professor cotidianamente ensina conhecimento, mas reage ao convite à reflexão sobre isso como alguém que está almoçando, jantando ou bebendo um copo d'água e se lhe pergunta porque está comendo ou bebendo. Parece que nunca alguém lhes perguntou a respeito. Alguns afirmam que, de fato, nunca pensaram sobre isso. Entende-se, então, porque ocorrem algumas respostas vagas do tipo: "conhecimento é uma coisa difícil; não sei bem definir". Ou: "conhecimento é aquilo que tu sabe", ou ainda: "São as coisas, as experiências de vida que a gente vai adquirindo, guardando ao longo da vida".

Se é importante saber definir o que é conhecimento, também é importante saber o porquê se ensina determinados conhecimentos e quais são os tipos, formatos, as perspectivas que se adota para construir determinados conhecimentos em sala de aula, enquanto professores. Becker (1993a, p. 37), tomando trechos de falas de professores, assinala que:

Neste contexto de ausência de reflexão epistemológica o professor acaba assumindo as noções de senso comum. Uma destas noções que remonta a uma tradição filosófica milenar é a de *adequação*. O conhecimento é concebido como um ajuste ou uma adaptação, no sentido vulgar do termo, entre a mente e as coisas. Esta *identificação* acontece por uma *vivência* ou por uma *experiência* de vida. "Para mim conhecimento é identificação, sintonia, integração. Não posso ensinar ninguém se ele não está receptivo; é vivenciar, é informar, é algo interno, é uma experiência. Posso propiciar, oportunizar, levar a conhecer, dar informações, mas é preciso vivenciar, ver como funciona". "No meu entender o conhecimento é tentar, vamos dizer assim, assimilar, identificar tudo aquilo que nos cerca. Então, em última análise, é se identificar com o mundo".

A partir da ideia de que, para ensinar na escola, é necessária a formação de professores amparada em um conjunto dinâmico e complexo de aspectos que se entrelaçam, de modo que esteja ancorada numa perspectiva epistemológica ampla e claramente articulada, parte-se, inicialmente, da definição da palavra epistemologia. Conforme Japiassu e Marcondes (2001, s/n), ela pode ser assim definida:

Epistemologia (do gr. episteme: ciência, e logos: teoria). Disciplina que toma as ciências como objeto de investigação tentando reagrupar: a) a crítica do conhecimento científico (exame dos princípios, das hipóteses e das conclusões das diferentes ciências, tendo em vista determinar seu alcance e seu valor objetivo); b) a filosofia das ciências (empirismo, racionalismo etc.); c) a história das ciências- O simples fato de hesitarmos, hoje, entre duas denominações (epistemologia e filosofia das ciências) já é sintomático. Segundo os países e os usos, o conceito de

"epistemologia" serve para designar seja uma teoria geral do conhecimento (de natureza filosófica), seja estudos mais restritos concernentes à gênese e à estruturação das ciências [...].

Para Souza (2011, p. 48), a epistemologia constitui-se como ramo da Filosofia que se ocupa do conhecimento humano, como “teoria do conhecimento”. Dessa forma, “para compreender o que vem a ser a teoria do conhecimento, é necessária a compreensão de como ela tem sido produzida e que orientações fundamentam o processo epistemológico da ciência”. Sendo assim, ao pensar sobre a formação de professores e a constituição da epistemologia de professor, considera-se ao menos três aspectos essenciais: - A dimensão da historicidade da educação e de ser professor; - A dimensão da ciência a que se vincula, neste caso, a ciência geográfica e suas dimensões de desenvolvimento na academia e na escola; - A dimensão pedagógica, considerando as perspectivas pedagógicas e suas dinâmicas e mudanças ao longo do tempo.

A definição trazida por Becker (2003) corrobora essa interpretação, pois afirma que a epistemologia do professor busca saber as concepções dos docentes sobre questões fundamentais a respeito do conhecimento, de sua construção e reconstrução. Ademais, são pertinentes sua concepção de conhecimento, entendimento da passagem de um conhecimento simples a complexo, sua concepção da capacidade cognitiva e de aprendizagem, compreensão das dificuldades de aprendizagem do aluno, da origem histórica dos conhecimentos curriculares, etc. Assim, considera a relação entre epistemologia do professor e a epistemologia das ciências.

As concepções de conhecimento constituem-se a partir de distintas origens: empirista, racionalista, apriorista, intelectualista (fundamentando-se em conhecimento científico), ou, ainda, sob base acientífica (senso comum). Becker (1993a; 1993b) aponta três modelos epistemológicos que podem caracterizar o fazer pedagógico do professor na relação com o processo de construção do conhecimento: o empirista, o apriorista e o construtivista. Essa relação que envolve a construção de conhecimentos leva em conta o modo como o professor compreende o aluno, a forma como concebe o processo de ensino e aprendizagem, como desenvolve a atividade docente e como compreende o conhecimento. Neste sentido, importa também compreender o que entende por conhecimento e a forma como se organiza na relação com o aluno para chegar a um conhecimento ou novo conhecimento. Dessa forma, a construção epistemológica que envolve o fazer docente traz implícita a interpretação e a empregabilidade de uma determinada perspectiva pedagógica, uma vez que se implicam modos de pensar e conhecer e os modos como atuar no processo de fazer/contribuir para que o venha a conhecer. Implica-se, assim, um processo pedagógico e uma determinada compreensão sobre educação.

O apriorismo, mencionado por Becker (1993a), refere-se à compreensão de que as estruturas de conhecimento já vêm programadas na bagagem hereditária, sendo necessário apenas “estimular” ou “abrir caminhos” no sentido de que os sujeitos aprendentes ativem essas estruturas. O segundo modelo

apresentado pelo autor é o empirismo, compreendido como modelo dominante entre os professores. Segundo Becker (1993a, p. 46-47):

A prática é vista como um fator material mediante o qual retira-se (abstrai-se!) do objeto ou, até certo ponto, da ação a teoria neles contida. A teoria é, fundamentalmente, algo que está no objeto. Ela é extraída daí pela prática. O aluno deve agir (prática de laboratório, p. ex.) para poder, ele mesmo, retirar do objeto a teoria: é o empirismo na sua expressão máxima! A teoria não é vista como o modelo construído pelo sujeito cognoscente mediante sua interação com o meio físico e social. Suas trocas com o meio, através de um processo de abstração apoiada não apenas nas coisas e na ação do sujeito mas, sobretudo, na coordenação das ações do sujeito, leva-o a construir esquemas acomodados e, progressivamente, coordenados entre si, o que constitui a própria teoria. A teoria não é cópia do mundo, mas modelo construído a nível subjetivo resultante da troca do sujeito com o mundo [...].

Becker (1993a), ao entrevistar professores, identifica posições nitidamente empiristas e considera que o empirismo é a forma que mais amplamente caracteriza a epistemologia do professor. Para o autor, até mesmo os docentes com posições aprioristas/inatistas ou que se aproximam de uma postura interacionista não conseguem superar totalmente sua epistemologia empirista. Considera, dessa forma, que todos os professores são, em algum grau, empiristas e essa epistemologia é a que mais se aproxima do senso comum. Constitui-se, assim, como uma preocupação, uma vez que, se não existe uma compreensão mais efetiva com relação ao conjunto de conhecimentos e saberes necessários à docência e que em sua interação constituem-se como parte do pensamento do professor, pode ocorrer um processo educativo ancorado em uma estrutura que se mantém no empirismo e em processos aproximados do senso comum. Este mantém a educação em um formato tradicional de descrição, transmissão, assimilação, sem um movimento de desconstrução, de reflexão, de compreensão que leve à significação dos processos educativos (por parte do professor) e de conhecimentos (por parte dos alunos).

Ao propor mudanças nesse processo, Becker (1993a) defende uma postura docente democrática, a qual não pode embasar-se em epistemologias ingênuas (epistemologias empirista ou apriorista). Sendo assim, apresenta a Epistemologia Construtivista que provoca a refletir, problematizar, compreender e que se sustenta em uma relação dialética entre sujeito e objeto, a partir da racionalidade em interação com a realidade experienciada.

Para além de compreender a partir de que concepções constitui-se o conhecimento, é necessário considerar que epistemologias constituem caminho para produzir conhecimentos em educação. Neste sentido, Saviani (1995) menciona a concepção burguesa, de caráter positivista, utilizada para definições de homem, sociedade, conhecimento. Essa concepção abarca a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Atualmente, nesse cenário, adentram também perspectivas voltadas à lógica mercadológica, seguindo a concepção burguesa, positivista e pragmática. Sob outra perspectiva, de caráter progressista, pode-se citar a Pedagogia Libertadora oriunda das ideias de Paulo Freire e a Pedagogia

Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani (1997), que compreende o ser humano enquanto ser histórico, que atua na construção da sociedade, que constrói conhecimento e age de modo consciente.

No sentido de avançar a reflexão proposta até o momento com base no modo como os professores percebem/efetivam os processos de construção de conhecimentos no fazer docente, toma-se as proposições de Mario Osorio Marques (1990) como possibilidade e como provocação, uma vez que, para o autor, a educação “exige uma tomada de consciência e um direcionamento explícito” e tal direcionamento requer que ela vá além “daquilo que a intuição prática ou o império dos fatos e circunstâncias prescrevem, e para que não é suficiente a teoria por si só, como se regra universal, válida para qualquer prática” (MARQUES, 1990, p. 17).

Avançando essa questão, o autor considera a relevância da *práxis* pedagógica, opondo-se às abordagens que procuravam separar a formação técnica e a dimensão da prática de ensino. Marques (2006) debateu sobre essa questão, considerando a dimensão da *práxis* como movimento a ser potencializado no sentido de superar a dualidade presente ainda na educação entre teoria e prática. O autor reafirma os conhecimentos teóricos das ciências da educação e os conhecimentos práticos dos profissionais da educação, contudo, vai além no sentido de reaproximar teoria e prática, atualmente, tomadas por uma ruptura, a qual é predominante na perspectiva acadêmica e na epistemologia da prática.

Para Marques (2006), teoria e prática acham-se intimamente relacionadas e autoexigentes numa *práxis* social/histórica, provocada sempre de novo por horizontes teóricos que a fazem *práxis reflexiva*. A reflexão, nessa perspectiva, não pode se desvincular das condições que a possibilitam e de seus esteios empíricos, que são os seus sujeitos reais. Dessa forma, o autor considera que há três dimensões necessárias à formação de pedagogos/docentes que precisam ser compreendidas como indissociáveis: a dimensão hermenêutica, a dimensão crítico-dialética e a dimensão epistêmico-instrumental. Tais dimensões precisam ser tomadas como basilares na formação de professores de outras áreas, como a Geografia, pois, articuladas aos saberes e aos conhecimentos específicos de área, contribuem para a construção do pensamento de professor e, assim, para delinear seu modo de atuar enquanto profissional.

A dimensão hermenêutica envolve reinterpretar as tradições sedimentadas na cultura, na linguagem e nas subjetividades de cada um. É necessária por considerar o ser humano como “ser-no-mundo”, em contraposição ao “objetivismo científico e à imparcialidade metodológica baseada na oposição homem e mundo, sujeito e objeto” (MARQUES, 1990, p. 93). Como primeira exigência à formação do educador, “procura penetrar no tempo da educação para desvendar-lhe o sentido histórico. [...] Trata-se de um “refazer para trás” do processo pelo qual se sedimentaram os sentidos que agem na subjetividade presente e as condições materiais que os sustentam” (MARQUES, 1990, p. 18).

Segundo Kuhn e Ilgenfritz Toso (2016), a tradição, a história e a linguagem marcaram e marcam a identidade do professor, mas enquanto, agora, na presentificação, permitem também reelaborá-la. Por isso,

cabe à formação assegurar o mergulho no tempo para desvendar-lhe o sentido histórico. Desse modo, pensar a formação de professores sob a perspectiva hermenêutica auxilia para desvelar esse processo ao longo do tempo, os movimentos envolvidos na construção de conhecimentos pelos professores e sua construção em sala de aula.

A dimensão crítico-dialética conduz a traçar diretrizes de orientação para a emancipação humana baseadas em valores e normas consensuais. Dessa forma, busca romper com o “sentido dado na facticidade, para estabelecê-lo no horizonte das possibilidades abertas à ação comunicativa, fundada na participação livre e igual de todos os envolvidos no processo da educação” (MARQUES, 1990, p. 19). O autor salienta ainda que:

Não é suficiente, em si e por si mesma, uma leitura interpretativa dos sentidos contidos nas tradições sedimentadas quer nas subjetividades individuais ou coletivas, quer nas objetivações culturais. Faz-se necessária a busca do sentido que se queira imprimir às próprias ações, na dimensão antecipatória/operatória da teoria, na revelação do sentido último da educação pelo processo reflexivo em que se produzam o esclarecimento e a emancipação, passando do mundo das coisas com que nos deparamos, “daquilo que é”, para “o que deve ser”? (MARQUES, 1990, p. 119).

Dessa forma, a construção de conhecimentos no fazer docente precisa levar em conta os processos de transformação por meio da educação, dos processos educativos, que possibilitam um conhecer que contribua à transformação social e não se finde na reprodução.

A terceira exigência da formação do professor, conforme Marques (1990), dá-se pela exigência epistêmico-instrumental, que pode contribuir “no que se refere ao patrimônio do saber socialmente acumulado e no que se refere aos instrumentos da ação educativa, como as estatísticas e as tecnologias educacionais, os procedimentos regrados, os materiais instrucionais, as Didáticas e as metodologias”. Contudo, chama a atenção para que não se absolutizem os objetos, os métodos e as técnicas, tampouco reduza-se os sujeitos aos padrões estabelecidos pelos poderes hegemônicos. Neste sentido, Kuhn e Ilgenfritz Toso (2016) salientam que essa dimensão amplia a compreensão estreita da racionalidade instrumental produtiva, técnica e utilitária, tal como aparece na perspectiva acadêmica e na epistemologia da prática. Neste aspecto, o percurso formativo tem por tarefa assegurar o contato com o conhecimento que a humanidade produziu nas diferentes áreas, disciplinas do conhecimento, conteúdos, metodologias, técnicas e estratégias de ensino, requeridas no exercício da profissão.

O conhecimento científico constitui o fator que habilita o profissional a ser professor de determinada área, pois fornece o aparato teórico necessário ao desenvolvimento de outros conhecimentos. Esse conhecimento ganha significado na intercomunicação com outros que perpassam a educação e com o contexto e o percurso histórico-social tecido pela humanidade ao longo do tempo. Serve, ainda, como caminho para a construção do pensar e decidir sobre educação, como afirma Marques (2006), e não a

executar servilmente práticas mecânicas que mantêm, num plano secundário, a formação de professores e as competências para a docência.

Kunh e Ilgenfritz Toso (2016) salientam que, sob essa compreensão, Marques (1990) produz uma crítica às perspectivas de educação e de formação do pedagogo/educador constituídas a partir de uma colcha de retalhos e de um repertório de conhecimentos que não articulam teoria e prática como processo reflexivo. Toma, portanto, a relação entre a Teoria Crítica e a Hermenêutica como perspectivas filosóficas a partir das quais propõe um modelo reconstrutivo que torna possível suas reflexões sobre a educação, a formação do professor e as práticas educativas de sala de aula. Dessas opções teórico-práticas integrativas, emergem as dimensões da formação docente e da sua atuação.

A construção dos conhecimentos e da epistemologia docente precisa considerar, portanto, as dimensões interpretativas com base na ação comunicativa, de um movimento de construção a partir do que deve ser, no sentido de transformação por meio do conhecimento construído no fazer docente, assim como os procedimentos, as tecnologias, as metodologias e didáticas que contribuem para a construção desse processo.

Essas dimensões são construídas/relacionadas pelos professores a partir de um conhecimento base, que conduz a tecer argumentos não apenas pensando a própria formação e atuação docente, mas também no sentido de falar sobre e posicionar-se em relação aos pressupostos que sustentam a formação, seu pensamento e sua forma de abordar e propor a construção de conhecimentos. Diante disso, há distintos aspectos a considerar que envolvem as dimensões educativa e pedagógica, processos de construção de conhecimentos que abarcam aspectos históricos, sociais, culturais, dentre outros. Além deles, a dimensão específica da ciência que se ensina e sua relação com a escola configuram-se como necessários de serem conhecidos e compreendidos de modo bastante amplo, no intuito de definir a estrutura que envolve o professor, a qual se define como o pensamento de professor, constituído sob múltiplos processos e aspectos.

Ao abordar a formação de professores, é importante a consciência desse constructo e do modo como os professores assumem-se como profissionais e, especialmente, neste texto, envolve especificamente os conhecimentos e a estrutura de pensamento dos professores de Geografia. Entende-se que isso contribui para organizar/delinear a forma como os professores compreendem-nas e identificam.

De acordo com os conhecimentos que são construídos no processo de formação docente, quando passam a analisar e entender distintas perspectivas pedagógicas e as tendências que conformam a ciência-base de sua formação, os professores tendem a relacionar, de modo mais completo e complexo, os diferentes aspectos que configuram sua profissão/seu fazer docente. Sendo assim, compreender os processos de construção de conhecimentos que envolvem a Educação, a Geografia, os processos pedagógicos e, destes, no próprio conhecimento dos professores, no seu pensamento de professor, representa um primeiro movimento para delinear as finalidades e os movimentos implicados naquilo que faz/propõe em sala de

aula, ao relacionar o conhecimento específico da ciência (geográfica, por exemplo), a dimensão pedagógica e a noção de educação, de mundo, de sociedade que se tem.

A ciência de sua formação, neste caso, a ciência geográfica, representa aspecto basilar na construção da epistemologia do professor de Geografia e de um modo de pensamento de professor. No contexto da formação de professores nessa área, a base geográfica a partir dos conhecimentos construídos ao longo do tempo, sob distintas perspectivas/tendências/correntes de pensamento, relacionadas a determinados modos de interpretar o mundo em uma dimensão filosófica, configuram-se como importantes para que se possa ensinar Geografia, pensar sobre a Geografia e compreender o mundo e as relações por meio dela.

Na Geografia, distintas perspectivas de pensamento geográfico foram tecidas ao longo do tempo, abarcando elementos teóricos, filosóficos, metodológicos que compõem caminho a partir do qual interpretar a realidade ou analisar determinada situação geográfica. As perspectivas são a Geografia Tradicional, embasada no positivismo, a Nova Geografia, também delineada nesses moldes, a Geografia Crítica, sob bases do materialismo histórico e/ou da dialética, a Geografia Humanista calcada na fenomenologia e, ainda, as Geografias pós-modernas, relacionadas à fenomenologia ou, ainda, sob influência de outras perspectivas filosóficas.

Conforme Souza (2011), a perspectiva positivista na Geografia, também conhecida como Geografia Tradicional, é aquela marcada pela observação dos fenômenos, pela experimentação, pela neutralidade e pela formulação de leis gerais aplicadas tanto para os fatores naturais quanto para os fatores sociais. Segundo Souza (2011, p. 50):

Do ponto de vista didático, segundo Garcia Perez (2000a); Porlan Ariza e Rivero (1998), o positivismo influenciou o modelo didático tradicional de ensino e aprendizagem da Geografia e de outras áreas do conhecimento. Esse modelo se sustenta na ideia de que o conhecimento científico e acadêmico é o conhecimento verdadeiro e, portanto, é papel da escola referenciar-se por ele. O processo de aquisição desse conhecimento é decorrente essencialmente da transmissão. Para esse modelo, a supremacia do conhecimento também é referência na formação do professor. Dessa forma, a fonte para tal formação, no modelo tradicional, são exclusivamente os saberes disciplinares (PÓRLAN ARIZA; RIVERO, 1998); (GARCIA PÉREZ, 2000b). Ou seja, basta uma boa formação que proporcione o acesso aos conteúdos científicos da disciplina, para se formar um bom professor. Essa crença, ainda presente na formação e na prática do professor de Geografia, é decorrente do fato de que, se se possui conteúdo, para ensiná-lo, basta transmiti-lo.

A formação de professores de Geografia, nessa perspectiva, apresenta ênfase na descrição e transmissão de conhecimentos sem uma compreensão e um posicionamento com relação a ele, sendo, portanto, um processo bastante criticado, embora muito comum ainda no fazer docente, quando a ênfase dá-se na transmissão dos conteúdos, na memorização, sem a provocação de um pensar contextualizado sobre cada conteúdo e sua relação com o mundo da vida. Frente às fragilidades dessa perspectiva, recebeu oposição dos teóricos de filiação marxista e adeptos ao método dialético. Conforme Souza (2011, p. 51):

[...] Esse movimento buscava inserir a Geografia em um quadro teórico que permitisse explicar as transformações socioespaciais em curso e abordar os problemas sociais de uma forma diferente da

Geografia moderna positivista. Com essa preocupação, a Geografia crítica marxista, ao postular o compromisso geográfico com a prática da justiça social, fixou como meta prioritária a denúncia da despolitização ideológica do saber e do fazer das geografias de então.

Sob a perspectiva crítica, vários são os movimentos no sentido de entender os processos socioespaciais, as dinâmicas que se apresentam materialmente e que precisam ser analisadas, refletidas, compreendidas sob um modo consciente de análise que não se mantém na neutralidade. Esse posicionamento crítico e consciente é proposto ao ensino escolar por meio de uma mudança no formato do ensino, adentrando um processo de investigação, de análise, de significação para atuar de modo mais efetivo nas transformações sociais. De acordo com Souza (2011, p. 52), no campo educacional, o materialismo histórico e dialético influenciou o desenvolvimento de um modelo didático que toma a realidade escolar como aspecto central para o pensamento crítico educacional. Essa perspectiva propõe o processo investigativo para a construção de conhecimento, com uma visão complexa da realidade social, cultural e ambiental.

Uma outra perspectiva presente na Geografia é a Humanista, a qual despontou na década de 1980. Segundo Souza (2011), baseia-se na fenomenologia e no existencialismo, visando interpretar os aspectos especificamente humanos do mundo vivido, trabalhando com valores, sentimentos, metas e propósitos das ações humanas. Nessa compreensão, segundo o autor, a objetividade é completada pela subjetividade; o conhecimento o é pela existência; a explicação, pela descrição e os conhecimentos expressos sob a forma de leis pela particularidade histórica.

Do ponto de vista educacional, a perspectiva fenomenológica não tem efetivado práticas escolares sólidas. Ocorre, nessa perspectiva, a adoção de alguns parâmetros que valorizam os aspectos subjetivos das práticas escolares e dos conteúdos a serem enfocados. Além disso, nesse modelo, o processo de ensino decorre da valorização do aluno como sujeito e as experiências vividas são definidoras dos conteúdos a serem ensinados e apreendidos. A abordagem humanista contemporânea recebeu crescente atenção dos geógrafos brasileiros nos últimos anos e, na atualidade, tem-se envidado esforços na construção de propostas para o ensino. Trata-se de fundamentos epistêmicos da Geografia que procura interpretar os aspectos especificamente humanos do mundo vivido. Nesse sentido, a paisagem e o lugar são os conceitos que mais têm se apresentado pelos autores desse paradigma (KOZEL; FILIZOLA, 2004). Da mesma forma, tal perspectiva não tem efetivado práticas inovadoras de ensino de Geografia. (SOUZA, 2011, p. 54).

Pode-se destacar, também, as geografias pós-modernas que vêm sendo desenvolvidas, principalmente, nas últimas décadas, como perspectivas que propõem outros caminhos para a Geografia acadêmica, bem como em seu caráter escolar. Conforme Suertegaray (2005), as geografias pós-modernas são as expressões desse movimento, numa filosofia plurifacetada, contraditória e dialógica. Essas perspectivas entendem o mundo pela discussão sempre latente entre metafísica e dialética, ordem/manutenção e movimento/criação, a partir de múltiplas interpretações. Dessa forma, Suertegaray (2005, p. 38) considera que:

[...] As geografias atuais são múltiplas, adotam múltiplos métodos, constroem múltiplas visões/leituras, valorizam as singularidades, as identidades. Porém, a Geografia não se limita ao único, pois ao indicar a necessidade de uma análise em múltiplas escalas, concebe o local no global, o lugar no mundo, a parte no todo, o singular no plural, o único no múltiplo.

A autora, desse modo, pondera que se convive com perspectivas analíticas Neomarxistas, com perspectivas Neopositivistas e com perspectivas Fenomenológicas e Hermenêuticas, agora, não se apresentando como únicas e verdadeiras, mas como visões que permitem, sob uma atitude dialógica, contribuir para explicar e compreender o mundo contemporâneo. Sendo assim, na formação de professores de Geografia para a docência, entender essas perspectivas que constituem a Geografia, suas principais características, o método ao qual se integram, a epistemologia que a configura, colabora para tecer relações mais nítidas com a educação e com os processos pedagógicos implicados nela, compreendendo como se constrói o conhecimento nessas “visões” e organizar-se no intuito de estabelecer coerência naquilo que propõe no seu fazer docente.

As teorias construídas ao longo da constituição da Geografia relacionam-se com alguns dos principais métodos científicos que, ao serem sistematizados, deram condições para que fossem possíveis modos próprios de descrever, analisar e interpretar diferentes temas nessa área. Essa estrutura chega à Geografia acadêmica, fornecendo as bases da formação de professores de Geografia e geógrafos bacharéis; aparece também na Geografia escolar, na estrutura dos conteúdos escolares e na prática docente; envolve, ademais, em alguma medida, a estrutura dos livros didáticos disponibilizados às escolas (COPATTI, 2019, p. 58).

Ao pensar sobre a formação de professores de Geografia, ou de outras áreas, com base na dimensão científica, na dimensão pedagógica, nos processos educativos e formas de construção de conhecimentos, é importante perguntar: os professores utilizam apenas uma perspectiva (científica/geográfica)/pedagógica/didática) ou utilizam distintos aportes, de acordo com cada situação, cada conteúdo? É possível separá-las no ensino escolar como ocorre, por exemplo, na academia, quando se definem teorias e métodos para os estudos que são realizados? Pensar tais questões ajuda a compreender que existe, no fazer docente, para além de conteúdos a serem trabalhados, um conjunto de processos que interatuam nas proposições construídas com relação aos conteúdos, ao modo de conhecimento e formas de pensamento/visão de mundo que se pretende construir, a que se utiliza e os processos de interação com os alunos, sujeitos em aprendizagem e em formação de seus modos de ver e interpretar o mundo.

São inúmeras as questões sobre as quais não se pode avançar neste momento. Sendo assim, no tópico a seguir, busca-se efetivamente abordar o conjunto de conhecimentos e saberes implicados na formação e no fazer docente a partir dos quais se propõe avançar no sentido de defender a construção do Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor de Geografia.

## A construção do Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor

Ao propor pensar sobre a formação docente a partir da construção do pensamento de professor, tem-se a pretensão de abarcar aspectos que se considera importantes por constituírem o aporte que o professor utiliza para mobilizar o conhecimento, as estratégias de ensino e as formas como desenvolver a docência em sala de aula. Neste sentido, entende-se a necessidade de relacionar a dimensão da Ciência (da ciência geográfica especificamente) e da Educação, em um movimento de relação ao contexto escolar, o que envolve também a dimensão pedagógica. Toma-se, nesse primeiro momento, as ideias de Saviani (1996, p. 147), ao considerar que:

[...] Se a educação, pertencendo ao âmbito da produção não-material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem. Nessa forma, isto é, considerados em si mesmos como algo exterior ao homem, esses elementos constituem o objeto de preocupação das chamadas ciências humanas, em contraposição às ciências da natureza. Diferentemente, do ponto de vista da educação, ou seja, na perspectiva da pedagogia entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza. Com efeito, o que não é garantido pela natureza tem de ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens.

Para o autor, o saber que interessa diretamente à Educação é aquele que resulta do processo de aprendizagem, oriundo do trabalho educativo. Entretanto, para chegar nesse resultado, a educação tem de tomar, como matéria-prima, a sua atividade, ou seja, o saber objetivo historicamente produzido. Para tanto, parte-se dos conhecimentos historicamente construídos e que são mobilizados pelos professores no seu fazer docente, a fim de promover a aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, de modo mais específico na Geografia, Callai (2013) enfatiza a necessidade de que o professor saiba operar com a dimensão técnica e sua dimensão pedagógica, e que tenha em si essas dimensões, perceba-as e compreenda-as, o que vem a colaborar para que amplie a autonomia tanto no pensar geograficamente quanto no modo de abordar esse conhecimento em sala de aula. A ligação pela dimensão pedagógica, segundo Marques (1992), deve ir além de estar a par das demais dimensões; deve articulá-las entre si e imprimir-lhes o sentido crítico da emancipação humana. É o conhecimento pedagógico que articula as demais estruturas do conhecimento, que são: a dimensão técnica, hermenêutica e crítico-reflexiva, e a dimensão educativa, dando-lhe sentido e forma.

Há, neste sentido, distintas dimensões que configuram o professor e que compõem o seu pensamento de professor. A articulação entre elas e os processos inerentes à educação precisam ser levados em conta. Sendo assim, Saviani (1996) menciona os seguintes saberes como essenciais ao fazer docente: - saberes atitudinais; - saberes específicos; - saber pedagógico; - saber didático-curricular; - saber crítico-contextual. Esse conjunto de saberes relaciona-se e articula-se de modo distinto em cada professor.

A figura a seguir procura ilustrar o conjunto de conhecimentos e saberes que precisam ser considerados na formação e na atuação dos professores de Geografia, com base em distintas ideias até aqui apresentadas.

**Figura 1:** conhecimentos e saberes que constituem o professor de Geografia



Fonte: Carina Copatti, 2022.

A partir do esquema exposto, defende-se que é importante o professor compreender as formas de construção de conhecimento pelos seres humanos. Do mesmo modo, é necessário compreender o conjunto de saberes docentes e de conhecimentos que precisa construir na sua formação e na sua atuação e que, ao serem mobilizados, contribuem para tecer raciocínios, análises, problematizações a partir do seu pensamento de professor.

As bases que sustentam esse movimento articulam os aportes teóricos, epistemológicos e metodológicos da ciência geográfica e uma dimensão inerente aos processos educativos, tomando a dimensão pedagógica como essencial nesse processo. Dessa forma, as articulações entre conhecimentos e saberes andam junto com aspectos da dimensão sócio-histórica e cultural, com as trajetórias de vida pessoal e profissional dos professores e implicam nas atitudes expressas na docência. Para contribuir à construção do pensamento de professor de modo consciente, complexo e socialmente implicado, entende-se a necessidade de articulação nos professores (e, por eles, no exercício docente) da dimensão hermenêutica, crítico-dialética e epistêmico-instrumental.

Saviani (1996, p. 150) afirma que:

Considerando, sob o ponto de vista da forma, os saberes implicados na formação do educador, é possível constatar que a forma “sofia” e também a forma “episteme” atravessam indistintamente os diferentes tipos de saber, ainda que com ênfases diferenciadas. Assim, se no caso do “saber atitudinal” tende a predominar a experiência prática e nos casos dos “saberes específicos” e do

“saber pedagógico” prevalecem os processos sistemáticos, ficando em posição intermediária os saberes “crítico-contextual” e “didático-curricular”, é certo que a forma “episteme” marca também o saber atitudinal como a forma “sofia” não está ausente no modo como o educador apreende os saberes específicos e o saber pedagógico. Com efeito, as atitudes, na medida em que se configuram como saber, implicam necessariamente um certo grau de sistematização, assim como a experiência de vida tem um peso que não pode ser desconsiderado na forma como se constroem os saberes específicos e o saber pedagógico. Observa-se mesmo que o grau de participação de cada uma dessas formas varia de acordo com a variação das teorias educacionais. Assim, a teoria da educação tradicional tende a situar o saber atitudinal no âmbito das condições organizacionais do trabalho pedagógico, trazendo para o centro dos processos sistemáticos os conteúdos de conhecimento e as formas de sua transmissão. Já a pedagogia nova traz o próprio núcleo do processo educativo a formação de atitudes, buscando sistematizar a experiência dos educandos como elemento de construção dos próprios conhecimentos socialmente elaborados. Por sua vez a pedagogia tecnicista coloca no centro de trabalho educativo o saber didático-curricular, cuja sistematização, a mais detalhada possível, é considerada garantia dos objetivos que se busca atingir.

A afirmação do autor pode ser complementada com a ideia de Marques (1990), cuja proposição, por meio da Racionalidade Neomoderna<sup>1</sup>, busca tecer as articulações entre as distintas dimensões. Conforme Marques (1992), a educação, instalada na crise da razão moderna, exige uma reconstrução radical, que significa a reconstrução da própria razão, centrada na intersubjetividade da livre-comunicação entre os atores sociais, numa profunda revisão epistêmico-hermenêutica, que visa, na perspectiva da neomodernidade, ressignificar a noção de conhecimento, percebendo-o agora na relação entre atores sociais e seus proferimentos, à busca de se entenderem nas relações que constroem no mundo da vida, sob um modo de linguagem que engloba uma ativa relação de entendimento entre si.

Na construção do pensamento de professores de Geografia, a interação dos distintos aspectos a partir dessa perspectiva constitui-se como caminho. É essencial, portanto, a compreensão de aspectos basilares para a docência pela dimensão da educação em um sentido reconstruído, em articulação com a dimensão pedagógica e os conhecimentos da ciência geográfica ensinada na academia (Geografia acadêmica) e das especificidades do ensino dessa ciência na escola (Geografia escolar).

Neste sentido, considera-se, a partir dos estudos de Chervel (1990), que existem especificidades das disciplinas escolares a serem levadas em conta. Segundo o autor, o que caracteriza o ensino de nível superior é que ele transmite diretamente o saber, enquanto a particularidade das disciplinas escolares consiste em que elas misturam intimamente conteúdo cultural e formação de espírito da disciplina intelectual, ou seja, o conhecimento de base científica que chega à sua estrutura a partir de uma dimensão peculiar e de uma estrutura pedagógica. As afirmações de Chervel (1990) e de Lestegás (2002), levam a concordar que há a

---

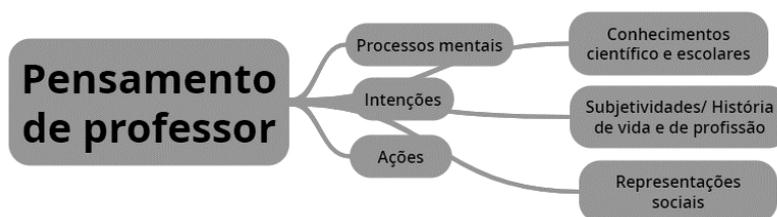
<sup>1</sup>Segundo Marques (1992, p. 559), para dar conta dela, exige-se um outro paradigma das relações entre sujeitos e objetos, uma outra teoria: a da ação comunicativa, em que a razão constitui-se em razão plural, ou razão das muitas vozes que se enraízam no mundo da vida, acervo culturalmente transmitido e linguisticamente organizado, de padrões de interpretação em que se confrontam a hermenêutica, a crítica dialética e a epistemologia. Na linguagem pragmática do mundo da vida, estabelecem-se os pressupostos fundantes da razão dialógica e da trama social, isto é, supõe-se que os falantes coloquem-se em posição de reciprocidade e de simetria, em igualdade de condições e direitos quanto à inteligibilidade do que dizem e com o respeito à verdade, à veracidade e à retidão moral. Reconstruem-se, assim, as estruturas simbólicas do mundo da vida na continuidade dos saberes validados pela argumentação, na estabilização das solidariedades e na formação de atores sociais responsáveis por suas ações. O já existente e o novo entrelaçam-se nos significados e conteúdos da tradição cultural, na dimensão do espaço social dos grupos integrados nele e do tempo histórico das gerações que se sucedem.

construção de uma cultura na escola como lugar de produção de saberes, com história própria, construída a partir das necessidades da sociedade com relação aos conhecimentos que precisariam ser transmitidos para as futuras gerações. Desse modo, quando se trata do conhecimento geográfico escolar e do conhecimento geográfico acadêmico, ambos em suas especificidades e suas relações são importantes e necessários ao fazer docente.

Tomando essas proposições como base nas especificidades da Geografia (acadêmica e escolar) e da dimensão pedagógica na construção do conhecimento, é possível pensar: Que conhecimentos dessas geografias têm os professores e quais estruturas utilizam na docência escolar? Que outros aspectos, saberes e conhecimentos constituem seu pensamento e quais deles são mobilizados de modo mais direto nos processos de ensino? A partir dessas questões provocativas, entende-se que, sendo o ensino um processo de planejamento, que exige o desenvolvimento e a interação de ideias, de reflexões, da tomada de decisões e de um processo que envolve distintas ações, o professor precisa ter consciência sobre que estruturas e que conhecimentos e saberes são mobilizados por ele nesse processo. Isso requer que se pense sobre os processos internos que envolvem ações e intenções desse profissional, tendo por base a compreensão de que isso se constitui em um modo de pensamento de professor.

Segundo Pérez e Gimeno (1988), a atuação do professor encontra-se em grande medida condicionada por seu pensamento e este não é um reflexo objetivo e automático da complexidade real. Pelo contrário, é uma construção subjetiva e idiossincrática elaborada junto à história pessoal, em um processo dialético pelo qual se constrói nos sucessivos intercâmbios com o meio. A partir dessa ideia, entende-se a importância da perspectiva neomoderna no sentido de abarcar aspectos que envolvem o acervo culturalmente transmitido e linguisticamente organizado, que se estrutura nos conhecimentos mobilizados, articulados ao mundo da vida, numa interação que ocorre entre sujeitos múltiplos e entre sujeito-objeto.

**Figura 2:** Estrutura de elementos internos e externos que constituem o pensamento de professor



Fonte: Carina Copatti, 2022.

A compreensão, por meio da figura 2, é a de que existem processos internos e processos externos que contribuem para a formação de um modo de pensamento de professor e que, mesmo existindo uma estrutura geral/básica a todos os professores, cada qual constitui de modo distinto esse processo, uma vez que cada história de vida, cada história de formação, cada perspectiva de compreensão social, histórica e cultural e, ainda, de representações sociais e de relações vivenciadas, compõem diferentes movimentos que

interagem com os aspectos inerentes aos saberes e conhecimentos específicos da ciência e da escola, que são espaços de formação e atuação profissional.

Entende-se que, dependendo das experiências sociais, pessoais, do tipo de formação acadêmica, da forma como compreende os saberes docentes e a construção do conhecimento, os professores constroem diferentes entendimentos, sendo que, no processo educativo, mobilizam de modo mais amplo aqueles que se tornaram mais significativos. Com base nesses elementos e considerando que o professor pensa e toma decisões constantemente em aula, é preciso pensar que estrutura é mobilizada na aula de Geografia, levando em consideração os contributos para propor problematizações, argumentações e a significação dos conhecimentos construídos em sala de aula.

Uma preocupação é com relação às concepções sobre a construção do conhecimento. Retoma-se, assim, a ideia de Becker (1993a) apresentada no início deste texto, quando considera que os professores tomam o empirismo geralmente como caminho, que se aproxima do senso comum e que, muitas vezes, relaciona-se com a formação e com as experiências tidas pelo professor. Defende-se que é preciso ir além do empirismo, da prática pela prática ou, por outro lado, de uma excessiva racionalidade que se ancora na teoria e permanece nela.

Tomando a perspectiva baseada estritamente nos conteúdos científicos, ganha ênfase a dimensão cientificista, fechada e fragmentada. Esta, muitas vezes, representa a aplicação de conteúdos ou sua “transposição” ou simplificação para o contexto escolar, sem que ocorra uma reflexão e reconfiguração desses processos de modo mais amplo e complexo. Por outro lado, a ênfase no pragmatismo, numa perspectiva empirista baseada na prática a partir da realidade, sem, contudo, uma relação continuada e complexa com os aportes teóricos numa práxis provocadora, reproduz um modelo de educação que não avança para a complexificação dos conhecimentos e apenas descreve e repassa determinados conteúdos.

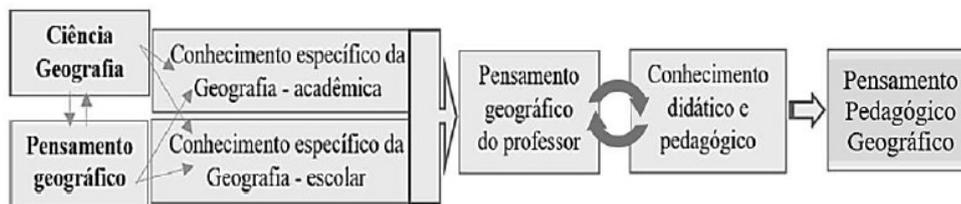
A perspectiva com base nos estudos de Marques (1990) torna possível pensar um movimento que relaciona as dimensões hermenêutica, crítico-dialética e epistêmico-instrumental nos processos do fazer docente dos professores, dentre eles, os de Geografia. Tais dimensões, ao serem construídas e articuladas, tornam possível que, ao tomar a ciência geográfica como centralidade, considere-se o conhecimento a construir, a escola, sua organização própria e os sujeitos envolvidos na aprendizagem. O ensino de Geografia, desse modo, precisa responder aos problemas sociais e relacionar-se com o mundo da vida e com a vida dos sujeitos envolvidos nela. Isso demanda, portanto, um conjunto diverso de saberes e conhecimentos para gerar um novo conhecimento, novas interpretações deste, tomando como base o conhecimento construído pela humanidade ao longo do tempo, sua historicidade, a tradição que não é excluída desse processo de conhecer/de aprender.

Existe, nesse processo, portanto, uma dinâmica pela qual se articulam conhecimentos do professor e que são conformados ao longo da sua formação inicial e permanecem em constante

desenvolvimento/construção/transformação, desde que o profissional professor coloque-se como um profissional que pesquisa e que reflete sobre sua própria atuação. Essa consciência de professor, envolta em conhecimento, problematizações e reflexões, auxilia a ir além de uma perspectiva conteudista, baseada estritamente na ciência, ou de uma perspectiva empirista, que se ampara na prática sem articulação coerente com a teorização e com experiências da vida.

Tomando como base as provocações e proposições de Marques (1990) e as propostas que foram sendo construídas nos últimos anos em pesquisas (COPATTI, 2019; 2020), entende-se essencial, nessa construção, aliar o Pensamento Geográfico do Professor construído com base na ciência geográfica a partir dos seus estudos na academia e sua perspectiva escolar, ao conhecimento pedagógico inerente à docência, vindo a consolidar o que se denominou de *Pensamento Pedagógico-Geográfico* (PPG).

**Figura 3:** Estrutura de relação no pensamento pedagógico-geográfico



Fonte: Carina Copatti, 2019.

O Pensamento Pedagógico-Geográfico é constituído por meio da estrutura do pensamento geográfico que consolidou, alimenta e é alimentado pela ciência Geografia, a partir de relações estabelecidas dialeticamente entre essas dimensões e a sua organização escolar, compreendida em interação com o conhecimento pedagógico. Entende-se, assim, que desenvolver o Pensamento Pedagógico-Geográfico dá condições ao professor de atuar de modo a construir conhecimentos que contribuam para ir além da tradição implicada até então no fazer docente e que tem sido amplamente questionado (sob a ênfase na empiria ou na racionalidade).

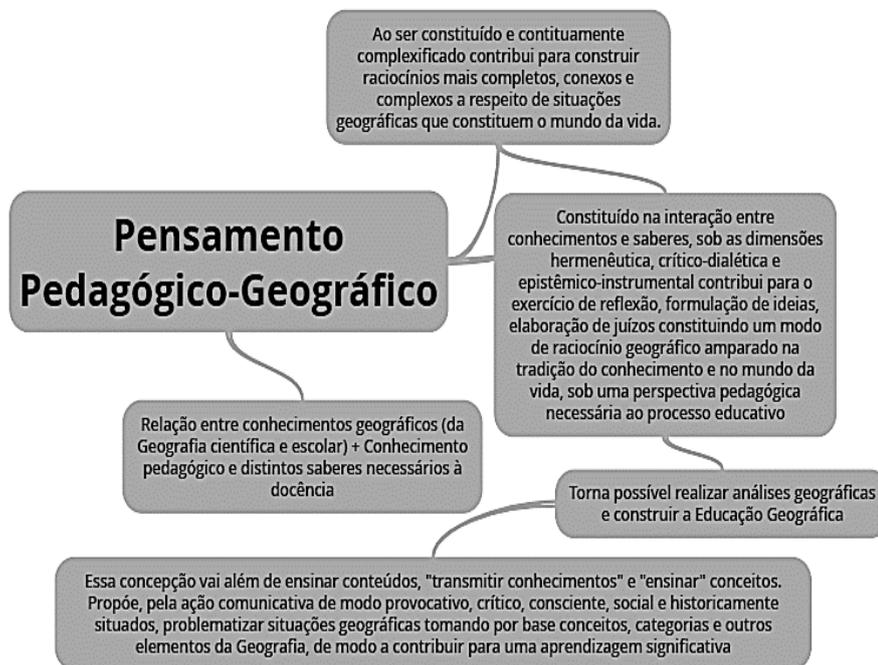
Callai (2001, p. 134) provoca a romper com a mesmice da instituição educativa, “desenvolvendo uma prática que seja aberta à possibilidade de questionar o que se faz, de incorporar de fato os interesses dos alunos, e de ser capaz de produzir a capacidade de pensar, agindo com criatividade e com autoria de seu pensamento”. Para tanto, é preciso reconhecer a interação entre distintos aspectos que fundamentam os conhecimentos e o pensamento de professor de Geografia. Essa compreensão contribui para construir autonomamente o conhecimento, aliando distintas dimensões em seu modo de pensar e abordar a Geografia, considerando a realidade e sua problematização ao longo do processo educativo.

É interessante ponderar, também, como chama a atenção Marcelo García (1992), que o que o professor pensa sobre o ensino influencia a sua maneira de ensinar, o que representa um aspecto necessário de ser analisado. Nesse processo, realiza uma mediação cognitiva, agindo como sujeito racional que toma decisões durante a realização de sua tarefa, para resolver problemas e tomar decisões. É um sujeito que

interage constantemente com o entorno, processa informações sobre as situações de ensino, pensa continuamente sobre o que fazer no momento do processo educativo e isso demanda, portanto, na compreensão aqui desenvolvida, ter claros os conhecimentos e saberes mobilizados para tal processo.

Sendo assim, entende-se que, na construção de conhecimentos pelos professores de Geografia e na constituição gradativa do seu próprio pensamento, são relacionadas distintas dimensões e diferentes aspectos que precisam, pouco a pouco, ser decifrados, compreendidos e conectados pelos docentes para que façam sentido na construção do próprio conhecimento e, ainda, para que contribuam à construção do conhecimento pelos alunos.

**Figura 4:** Mobilização do Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor no fazer docente



Fonte: Carina Copatti, 2021.

O PPG pode ser pensando, desse modo, a partir dos elementos que o professor precisa mobilizar e utilizar ao desenvolver raciocínios e análises geográficas e parte sempre de uma estrutura geográfica (de conceitos, categorias, teorias, método geográfico, princípios, escala de análise, dentre outros elementos basilares à ciência geográfica e ao seu ensino na escola) em articulação com a dimensão pedagógica. Para que isso seja possível, afirma-se novamente que não há ensino de Geografia eficazmente realizado sem a dimensão específica do conteúdo geográfico e, da mesma forma, não há ensino com base na estrutura do que seja o cerne da Geografia, sem que a dimensão pedagógica realize essa mediação.

O modo de pensar pedagógico-geograficamente, ao ser constituído pelos professores, pode ser mobilizado em diferentes situações, para construir relações por meio do raciocínio geográfico e nas análises geográficas a serem desenvolvidas, ao abordar um conteúdo escolar, ao analisar determinado fenômeno, ao esclarecer um fato ou, também, na leitura de mundo de modo consciente, crítico, articulado com outras dimensões que envolvem a vida humana e as demais ciências implicadas a ela. Nesse processo, pode

aproximar distintas realidades e diversas escalaridades, considerando a dimensão temporal e espacial, localizando, delimitando e, sob esses aspectos, estabelecendo uma ação comunicativa que não se encerra em si mesma.

Pensar sobre o PPG do professor manifestado, por exemplo, em uma atividade de pesquisa a campo, mobiliza um aparato de conhecimentos no sentido de raciocinar, argumentar, desenvolver e propor análises geográficas. Assim, pode-se, de fato, articular a ciência geográfica e a dimensão pedagógica de organização/planejamento de aula para aquele grupo, com uma finalidade específica: construir o conhecimento sobre um tema em estudo, situado no tempo, no espaço e de modo relacionado com a vida, tecendo as relações sociedade-natureza propostas pela ciência geográfica.

Para essa construção pedagógica, que envolve o fazer docente, entende-se que o professor, previamente, terá pensado nas estratégias necessárias para conduzir essa atividade. É, no entanto, no decorrer da atividade que vai percebendo os momentos em que precisa intervir, lançar as perguntas previamente elaboradas, debater sobre determinado aspecto observado, mobilizar os alunos a pensar as relações que ocorrem nesse recorte espacial e que tenham relação com outros contextos, considerando, neste sentido, as múltiplas escalaridades que podem ser mencionadas e a dimensão espaço-temporal, que permite pensar o espaço em diferentes momentos e sob distintas influências (naturais, sociais, culturais, econômicas) (COPATTI, 2019).

O professor mobiliza um pensamento espacial que localiza, delimita, leva a perceber a extensão e, nesse movimento, precisa ter aportes de cunho teórico que forneçam subsídios para ir além de uma análise de senso comum. É esse pensamento que o professor mobiliza que dispõe de ferramentas para que tenha autonomia ao conduzir o processo educativo. Os aportes teóricos para estabelecer raciocínios geográficos perpassam, dessa forma, pela definição que o professor faz a partir de uma determinada perspectiva de pensamento (geográfica e pedagógica, ou da mistura de perspectivas, que pode ocorrer, mas que precisa ser compreendida em suas articulações, aproximações e limitações).

Para analisar esse recorte espacial estudado em atividade de campo, ele precisa mobilizar conceitos estruturantes (lugar, região, território, paisagem), categorias (o espaço geográfico, a paisagem, o território, o lugar, o cotidiano) e os princípios a partir dos quais pode conduzir as análises sobre determinado tema em estudo (conexão, analogia, atividade, ordem etc.). Esse constructo possibilita, ao organizar o planejamento docente e colocar em ação as aulas, definir de modo nítido o que ensinar (qual o recorte de conteúdos e sob que perspectiva abordá-lo), porque ensinar (com que finalidade), como (de que forma e sob que organização didática), quando (em que recorte temporal), quanto (que intensidade para cada ação/proposição).

Diante disso, defende-se que a base para essa construção precisa estar na mobilização de um modo de Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor, considerando-o como uma dimensão mais ampla, a

qual torna possível elencar um conjunto de aspectos que permitam também ter clareza de questões como: para quem ensinamos, por que ensinamos de determinada forma, que tipo de educação propomos por meio do ensino de Geografia que realizamos.

Entende-se que partir de um modo de pensamento de professor e de sua constituição pela dimensão científica, representa a possibilidade de tornar compreensíveis os aspectos que são centrais e essenciais para mobilizar processos mentais, desenvolver ações e avançar nas intenções que se objetiva desenvolver na atividade docente. Isso torna possível tornar nítidas as estruturas internas e externas do pensamento geográfico de professor e as dimensões, conhecimentos e saberes a serem considerados no processo de mobilização do seu pensamento, das dinâmicas de raciocínio e de análise ao desenvolver a educação geográfica, o que efetivamente contribui para amparar as intenções, as ações, as proposições e as decisões dos professores.

## Considerações finais

Ao propor uma reflexão sobre os modelos pedagógicos que são adotados e mobilizados pelos professores, ao considerar as interpretações sobre o conhecimento e as perspectivas inerentes à Geografia, foram tecidas, no presente artigo, relações que contribuem para o fazer docente e no sentido de compreender movimentos essenciais à educação e para a docência. Tais apontamentos foram importantes no sentido de defender a construção de um modo de pensamento de professor de Geografia e abordar a dimensão/dimensões epistemológica/s que perpassa/m essa estrutura.

A construção do pensamento de professor envolve uma série de conhecimentos e saberes docentes e precisa articular aspectos específicos e pedagógicos. Esse pensamento torna possível compreender como ele mobiliza a estrutura de elementos essenciais à docência e no sentido de atuar de modo qualificado no fazer docente. Esses aspectos precisam ser debatidos, uma vez que configuram elementos presentes no modo de pensamento de professor, a partir do qual convergem e são mobilizados na formação dos estudantes e na proposição de formas pelas quais ler e interpretar o mundo da vida, contribuir para a construção de conhecimentos e, para além disso, de modos de interpretar as dinâmicas e os processos evidenciados na sociedade.

No contexto da ciência geográfica, defende-se a necessidade de partir do pensamento geográfico, de compreender sua estrutura no movimento de formação do pensamento para a docência, pois se constitui de um conjunto de aspectos de base científica que precisa ser relacionado a outros conhecimentos e saberes inerentes à sua profissão, ao contexto escolar onde atua e às dinâmicas e legislações que a envolvem, sempre em interação com distintas dimensões, as subjetividades de cada professor e as complexidades que envolvem os processos pedagógicos. Diante disso, entende-se que o Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor abarca um amplo espectro de elementos oriundos da Geografia científica em seus

delineamentos na academia e na escola, assim como conhecimentos inerentes à Educação em sua historicidade, seus processos pedagógicos e didáticos, o ensino e aprendizagem escolar.

Portanto, há uma série de aspectos que precisam ser levados em conta quando se aborda o pensamento de professor e, especificamente, a formação de um modo de pensamento amparado na ciência geográfica, mas que contribua para formar os estudantes como sujeitos cidadãos por meio da educação geográfica que, aqui, se propõe amparada nas dimensões crítico-dialética, hermenêutica e epistêmico-instrumental, como proposição de Mario Osorio Marques (1990), o que torna possível, segundo o autor (1992), dizer a própria palavra e superar modos de pensamento igual, que reproduzem sem um conhecimento mais amplo e complexo sobre o caráter e a estrutura daquilo que constitui a base da sua profissão.

### Referências

- BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: RJ, 1993a.
- BECKER, Fernando. Epistemologia e ação docente. *Em Aberto*. Brasília, ano 12. n.58, abr./jun. 1993b.
- BECKER, Fernando. Entrevista: Escola e epistemologia do professor. *RPD – Revista Profissão Docente*. Uberaba, v.3, n.9, set/dez. 2003, p. 40-46.
- CALLAI, Helena C. *A formação do profissional da Geografia: o professor*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013.
- CALLAI, Helena C. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? In: *Revista Terra Livre*, n. 16. São Paulo, 2001, p. 133-152.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 1990, p. 177-229.
- COPATTI, Carina. *Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica*. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, 2019, 274 p.
- COPATTI, Carina. *Geografia(s), professor(res) e a construção do Pensamento Pedagógico-Geográfico*. Curitiba: Editora CRV, 2020.
- JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- KUHN, Martin; ILGENFRITZ TOSO, Cláudia Eliane. Epistemologias na Formação Docente. In: ANDRADE Elisabete (org.). *Políticas Educacionais e Formação de Professores*. Curitiba: CRV, 2016, p. 83 - 97.
- LESTEGÁS, Francisco R. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, n. 33, 2002, p. 173-186.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MARQUES, Mario O. Os paradigmas da educação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: MEC-Inep, v. 73, n. 175, p. 547-565, set./dez. 1992. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view-File/389/394>. Acesso em: 5 de set., 2021.

MARQUES, Mario O. O educador/pedagogo na relação educativa direta. In: *Contexto e educação*, Ijuí, Livraria Unijuí editora, v. 1, n. 1, jan./mar. 1990. p. 17-30.

MARQUES, Mario O. *A formação do profissional da educação*. 5. ed. Brasília: Editora Inep, 2006. (Coleção Mario Osorio Marques).

PÉREZ, Angel. GIMENO, José. Pensamiento y acción em el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*. Málaga. 1988, 42, p. 37-63.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 30. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida V. SILVA JÚNIOR, Celestino A. da. *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SOUZA, Vanilton Camilo de. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da geografia: bases para formação do pensamento espacial crítico. *Rev. Bras. Educ. Geog.*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./jun., 2011.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. Notas sobre epistemologia da Geografia. *Cadernos Geográficos*, Florianópolis, n. 12, maio 2005.