



**PENSAMENTO ESPACIAL E
PENSAMENTO GEOGRÁFICO:
da formação de conceitos à prática social geográfica¹**

Matheus Feliciano dos Reis
matheus.geo.ufg@gmail.com

Mestre em Geografia pela Universidade
Federal de Goiás (UFG).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8326-5033>

RESUMO

Este artigo tem como centralidade a discussão do ensino de Geografia e da função ou prática social que daí se objetiva. Destarte, exploramos que tal prática social resulta de um processo de ensino-aprendizagem que tem o pensamento espacial e o pensamento geográfico como entes distintos mas interligados. Asseguradas as distinções entre ambos, tomamos a ordem constitutiva desses pensamentos como uma associação elementar entre o desenvolvimento intelectual e a prática social geográfica. Com base na psicologia histórico-cultural e na dialética materialista-histórica, exploramos como a leitura geográfica guarda na formação conceitual sobre as espacialidades a ensinagem de sua identidade científica, assim como a possibilidade de transformação da realidade analisada por parte dos sujeitos-alunos.

PALAVRAS-CHAVE

Pensamento espacial, Pensamento geográfico, Espacialidade, Formação de conceitos, Ensino de geografia.

¹ Artigo adaptado de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sob orientação do Prof. Dr. Denis Richter.

SPATIAL THINKING AND GEOGRAPHICAL THINKING: from concept learning to geographical social practice

ABSTRACT

This paper argues about Geography teaching and the perspective of a social practice or social purpose related to it. Thus, such practice is explored as stemming from a teaching process in which spatial thinking and geographical thinking are conceived as distinct but intertwined entities. Therefore, the constitutive order of these thoughts is comprehended by the relation between intellectual development and the geographical-social practice. Based on cultural-historical psychology and dialectical and historical materialism, we ensue to explore how the geographical analysis observes in concept learning of spatiality its own scientific identity just as the possibility of transformation of analyzed reality by the schooler-subjects.

KEYWORDS

Spatial thinking, Geographical thinking, Spatiality, Concept learning, Geography teaching.

Introdução

Investiga-se neste artigo a distinção entre pensamento espacial e pensamento geográfico, sustentada na relação entre o ensino de Geografia e a noção de prática social ou cidadã dessa disciplina. A pesquisa foi desenvolvida durante a complementação do grau de licenciatura em Geografia, primeiramente concebida nas atividades de estágio e posteriormente tornada em trabalho monográfico. Teve como base as discussões e experiências sobre a atuação docente e o papel da ciência geográfica como saber disciplinar para a sociedade e os sujeitos em formação.

Indagamos sobre o propósito da Geografia para, sobretudo, indagar sobre o pensamento geográfico, vislumbrando a disciplina à luz de suas especificidades formativas. Isso nos leva à duas perguntas fundamentais: o que é (a) Geografia? E, para quê ensinar Geografia? Pretende-se, desse modo, situar a identidade dessa ciência frente à realidade a ser estudada e seu papel na realidade a ser transformada. Assim é que, para esta pesquisa, a conformação do pensamento geográfico para a vida cotidiana ganha sentido no trabalho da educação básica. Falamos, portanto, de um pensamento geográfico como desenvolvimento formativo e intelectual, construído no processo de ensino-aprendizagem na Geografia Escolar. Dito isso, não nos dedicamos a uma análise do conhecimento científico, mas de preferência, a uma análise da mediação didática.

Tomando o elemento espacial ou de espacialidade como intrínseco ao desenvolvimento do pensamento geográfico, nos deparamos com a distinção entre

pensamento espacial e pensamento geográfico no âmbito da Geografia Escolar. A articulação entre os elementos constitutivos desses pensamentos - residente na mediação didática pela formação dos conceitos - elucida, nesta pesquisa, a afirmação da prática social da disciplina geográfica.

Por essas considerações, a primeira seção do texto tratará da formação de conceitos sobre uma espacialidade geográfica; a segunda seção irá explorar as bases do pensamento espacial no ensino-aprendizagem de Geografia; a terceira versará sobre a compreensão do pensamento geográfico para a prática social; e a quarta seção trabalhará, com auxílio de procedimento empírico, os conhecimentos docentes sobre o pensamento geográfico e o papel social da disciplina.

O desafio que se apresenta para a discussão é de atravessar diferentes horizontes e bases teóricas que fundamentam os elementos investigados, e para isso buscamos dialogar entre estudiosos que se dedicam ao ensino de Geografia. Para avaliar a abrangência e o impacto dessas discussões à formação de professores, entrevistamos um número de docentes como parte de nossa metodologia. Intenta-se com isso agregar aos estudos de ensino de Geografia, partindo do que já é trabalhado sobre o tema nas referências utilizadas e ampliando o debate, a fim de valorização pedagógica do conhecimento geográfico como saber disciplinar.

Buscamos chegar, ao final do texto, a uma apreensão do pensamento espacial e do pensamento geográfico, de sua importância fundamental ao desenvolvimento escolar de uma leitura geográfica de mundo e de uma produção ativa do espaço geográfico pelos alunos – respectivamente, da formação dos conceitos à prática social geográfica.

Formação de conceitos e a espacialidade geográfica

A formação de conceitos é um elemento pedagógico essencial para se chegar aos sentidos específicos do léxico geográfico e sua interpretação de realidade, assumindo como ponto de partida de tal interpretação o aprendizado escolar. Couto (2005, p. 79), ao tratar de teoria do conhecimento, reforça a noção de que “embora não se ensinem conceitos diretamente, o aprendizado escolar permite desenvolver as habilidades intelectuais que tornam consciente o próprio ato de pensar”.

Consideramos, então, que este ato de pensar e a inteligibilidade do mundo precedem o estabelecimento conceitual das relações entre os fenômenos, estes primeiramente percebidos e posteriormente abstraídos. Isso, ainda em diálogo com

Couto (2005), para dizer da formação de conceitos pela generalização, qualifica essa que remete a uma regularidade dos fenômenos e de suas relações intrínsecas.

Em nosso caso, situaremos essa reflexão na psicologia histórico-cultural vigotskiana. Essa vertente concebe a Geografia como um saber culturalmente social e histórico, afirmando a mediação didática e de linguagem como eixos de aprendizagem dos sujeitos. A zona de desenvolvimento proximal dos sujeitos-alunos, para Vygotsky (2000), consiste na superação de construtos mentais primitivos/cotidianos por construtos conceituais baseados nos arquétipos científicos (que por sua vez estão atrelados aos paradigmas sociais e ao tempo histórico). Callai (2018, p. 11) completa que,

Como base para interpretação da educação geográfica e formação para a cidadania, considera-se o trabalho escolar na construção de conceitos, como aspecto essencial no desenvolvimento da aprendizagem. Os conceitos permitem fazer generalizações com o desenvolvimento do pensamento abstrato, o que permite ver o mundo não apenas como um conjunto de coisas, mas fazendo teorizações abstraindo dos fragmentos (que são os conteúdos) através de operações intelectuais. Esse processo requer que seja possibilitado ao aluno as condições para fazer a teorização, o que pode ser realizado através do confronto dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos, produzindo os processos de abstração de modo que ao fazer as generalizações ele tenha ferramentas intelectuais para aprender a geografia.

Nesse sentido, é a formação de conceitos na disciplina geográfica que conforma a apreensão da lógica de produção social do espaço, da distribuição e do arranjo da sociedade e das dinâmicas socioespaciais estabelecidas como relações entre os fenômenos. Ao falar de formação dos conceitos na Geografia como disciplina, apontamos para o desenvolver de um pensamento geográfico na dimensão didática, que é reflexo dos estatutos epistemológicos daquela ciência, mas que se almeja na escola - pela assimilação dessa leitura científica na aprendizagem, conforme o postulado vigotskiano.

Ademais, lembramos que a compreensão e o entendimento da espacialidade dos fenômenos estão invariavelmente condicionados a um elemento que não é geográfico de imediato: a cognição espacial. A cognição espacial diz respeito, em princípio, à apreensão do ambiente e das condições ambientais como fatores de construção do conhecimento formativo dos sujeitos. Como tal, não se refere à condição analítica dos fenômenos vislumbrados pelo pensamento geográfico, mas quer dizer antes da situação topológica de materialidade terrestre, entendida desde a geometria até as corporeidades. Não nos compete falar no presente da cognição espacial nos termos da Psicologia Cognitiva ou da Filosofia, mas sim estabelecer que para a Geografia Escolar, a cognição

espacial depreende a conformação de um conjunto de habilidades mentais da percepção sobre o espaço dado e experimentado.

Afirmamos, assim, que no ensino-aprendizagem de Geografia há uma distinção entre espacialidades residente na mediação didática. Uma diz respeito à espacialidade propriamente geográfica, cujo objeto é o espaço geográfico, de convenção científica e histórico-cultural; e a outra se refere à mobilização e aos processos cognitivos para uma inteligibilidade topológica, cujo objeto é um espaço geral conforme percebido pelos próprios sujeitos. Ambas as espacialidades estão articuladas na educação geográfica para a construção de um pensamento resultante sobre os fenômenos no espaço, de seus padrões e relações.

Esse pensamento resultante é o pensamento geográfico, a leitura de mundo pela representação intelectual da realidade espacial, em que os fenômenos do/no espaço e suas relações são traduzidos conceitualmente como modelos mentais, inteligíveis pela abstração e generalização de sua natureza intrínseca. Essa realidade espacial, apreendida didaticamente como espacialidade geográfica, conjuga os conceitos espaciais gerais e a representação conceitual específica da Geografia.

Nessa formação de conceitos geográficos, o desenvolvimento proximal de uma experiência cognitiva (imediate e subjetiva) para uma representação conceitual (genérica e abstrata) coloca o pensamento geográfico não somente num fluxo de complexidade, mas também sobre um princípio dialético, em que o sujeito é objeto do espaço quando o espaço se torna pensamento:

Os processos mentais superiores permitem ao ser humano ir além da percepção do aqui (espaço) e do agora (tempo), pois lhes proporcionam pensar em lugares em que nunca esteve (e, portanto, nunca viu, tocou, cheirou, ouviu, degustou) e em tempos passados e futuros. Essa relação entre o que sente e percebe e o amplo processo de abstração, que caracteriza o ser humano, têm o mesmo sentido da relação entre o concreto e o abstrato, o particular e o geral, o que é percebido e o que é invisível. Assim, o ser humano é caracterizado como síntese da objetividade com a subjetividade, **sendo a ação humana, criadora da realidade social**, o critério de verificação das relações entre o ser e o pensar. Do ponto de vista gnosiológico, isso significa pensar a objetividade confrontada com a subjetividade na forma da concretude, isto é, síntese sujeito-objeto presente no ato de conhecer. (COUTO, 2005, p. 89-90, **grifo nosso**).

A ação humana sobre a espacialidade, de tal forma, é a produção do espaço como “criadora da realidade social”, objetivando a contingência dos fenômenos em sua percepção e representação mentais. Para Martins (2016, p. 72) “o objeto diante do sujeito se firma em sua objetividade [...] pela equivalente existência dele sujeito, que põe o objeto em sua objetividade para a consciência”, e a ordem tópica da existência humana

na natureza é a perspectiva objetiva da sociedade, como preceito geográfico. Na Geografia Escolar, essa relação entre o tópico e o social sustenta o entendimento do arranjo e distribuição dos fenômenos espaciais a partir da escala, localização, e distância, num sentido de intencionalidade histórico-cultural - da qual os sujeitos-alunos tornam-se conscientes e pares por meio da formação de conceitos.

A espacialidade geográfica e o espaço produzido e passível de transformação, portanto, sustentam a relação sujeito-objeto no contexto da representação conceitual que torna o real em pensamento. Cavalcanti (2014), nesse sentido, fala da formação de sujeitos da espacialidade, e exemplifica a construção dos “objetos de pensamento” utilizando o conceito de cidade, considerando fundamentalmente que

[...] a metrópole que se ensina não é a mesma que o aluno vive. Por um lado ela é, pois a representa e apresenta elementos de sua realidade, mas, por outro, a cidade que se ensina é uma leitura específica, predominantemente nutrida pela ciência geográfica, que produz o conceito de cidade a partir de alguns mediadores – que são instrumentos teóricos (conceitos, categorias, teorias) – visando à compreensão articulada dessa espacialidade, com seus componentes, seus objetos e ações, seus processos e dinâmicas. Enfim, **trata-se de uma criação intelectual**, a cidade como **objeto de pensamento**. [...] e, com isso, trabalha-se no processo de consciência da diferença entre realidade objetiva e suas representações. Alguns dos componentes dessa espacialidade podem ser evocados, da ciência geográfica, como percursos para seu ensino [...]. (CAVALCANTI, 2014, p. 30, **grifos nossos**).

O espaço produzido nessa síntese dialética (entre concreto-abstrato, sujeito-objeto e real-pensamento) incorpora ao saber geográfico o sentido histórico-cultural que inclui o sujeito que aprende como agente consciente desse conhecimento, superando, por exemplo, a antropização ou a artificialização como materialismos físico-naturais e, ao mesmo tempo, superando a noção de representação conceitual como razão idealista. A cognoscibilidade do real – em nosso caso, do espacial – implica na intervenção e na transformação do espaço; e o pensamento geográfico torna-se, por extensão, uma prática simultaneamente espacial e geográfica.

Por essas considerações, consolidamos que o pensamento geográfico na mediação didática é a espacialidade geográfica em pensamento, a transcrição da identidade científica da Geografia e sua externalidade histórico-cultural no aprendizado escolar; e nesse sentido, fornece aos sujeitos-alunos a potencialidade de produção do espaço vivido e abstraído – tão somente pela sua apreensão conceitual.

Já vimos, porém, que a conformação do pensamento geográfico depende da cognição espacial como ponto de partida dessa formação de conceitos. A cognição espacial abrange, enquanto faculdade cognitiva, um pensamento espacial – que não é

superado pelo pensamento geográfico, mas agregado por este. Diante disso, exploraremos a seguir o lugar do pensamento espacial na mediação didática e no ensino-aprendizagem de Geografia.

Pensamento espacial e ensino-aprendizagem na Geografia

Para Miguel González (2016, p.12, tradução nossa), pensamento espacial e pensamento geográfico são complementares, o primeiro “mais ligado a processos cognitivos relacionados com a inteligência espacial e o outro muito mais vinculado com a própria disciplina geográfica”. O pensamento espacial é apontado pelo autor como funcionalmente descritivo, analítico e referencial, com foco em relações topológicas e no apontamento da “disposição e da estrutura dos objetos sobre o espaço”. Compreende o desenvolvimento de uma “inteligência espacial” e “habilidades espaciais”, como a visualização, a orientação e a relação, que implicam

A aquisição e o desenvolvimento de **processos cognitivos espaciais** como reconhecer distribuições espaciais, identificar padrões de organização no espaço e hierarquias espaciais, estabelecer associações e correlações entre fenômenos que têm uma determinada distribuição espacial, etc. (MIGUEL GONZÁLEZ, 2016, p. 14, tradução nossa, **grifos do autor**).

Tomando essas qualidades do pensamento espacial como base para uma mediação didática ancorada na formação de conceitos para um pensamento geográfico, é imperativo enunciar a importância da linguagem cartográfica no trabalho escolar. A identificação, a diferenciação e a descrição de elementos espaciais podem ser habilidades apreendidas a partir da “alfabetização e do letramento cartográficos” (RICHTER, 2018). Correspondem, efetivamente, a um movimento de trabalho mental com diversos códigos linguísticos – associar os elementos representados cartograficamente aos elementos topológicos por meio de seus respectivos símbolos, assim como atribuir à orientação cardinal gráfica a sua lógica terrestre, de localização (como princípio geral dos fenômenos geográficos). A inteligibilidade do espaço euclidiano e de seus elementos, portanto, compõe o reconhecimento de uma estrutura espacial dos fenômenos.

A linguagem cartográfica, nesse caminho, cobre tanto o eixo de mobilização cognitiva espacial (da visualização, orientação e localização) quanto o eixo de representação conceitual geográfica (relação e interpretação), à medida que a semiologia dos mapas e sua assimilação, na concepção vigotskiana, é de potência linguística e

histórico-cultural para a formação dos sujeitos. O mapa temático é um expoente dessa mediação, sendo tanto espacial-métrico quanto espacial-geográfico, representando fenômenos topologicamente (a dizer da superfície terrestre), a fim de sua interpretação e estabelecimento de relações entre eles. O elemento cartesiano do dado espacial, assim, é subvertido como elemento cartesiano do fenômeno geográfico, pois lhe é atribuído o valor da organização e da produção de seu arranjo topológico.

Há ainda, na sequência de aprendizagem, uma dimensão metalinguística a explorar no trabalho com os mapas, que segundo Richter (2018) está no entendimento do mapa como produto, e da natureza da linguagem cartográfica como representação conceitual (e histórico-cultural) da realidade espacial. O autor resgata a proposta de “subversão da Cartografia” de Seemann (2012 *apud* RICHTER, 2018), que é de destacar a contingência da linguagem cartográfica como representação da realidade, sua “efemeridade [...] e diversidade de leituras” (RICHTER, 2018, p. 263). Isso em contraponto à uma noção finalista, que trabalha o mapa como ferramenta pronta ou como determinante dos componentes espaciais - o que também significa a indiferença à produção do espaço e a passividade frente à um espaço dado, encerrado metricamente.

Se temos até aqui a formação de conceitos como uma ponte teórica entre pensamento espacial e pensamento geográfico, podemos afirmar que a linguagem cartográfica, no ensino de Geografia, estabelece a relação mais prática entre a espacialidade cognitiva e a espacialidade geográfica na sala de aula.

Tais relações na linguagem cartográfica ajudam a ilustrar um processo de ensino-aprendizagem entre o espacial e o geográfico: primeiramente, do estabelecimento da zona de desenvolvimento proximal vigotskiana, significando a mediação efetiva entre a inteligência espacial em desenvolvimento, que diz respeito à percepção cotidiana da espacialidade acrescentada da dimensão conceitual-científica do espaço trabalhada na escola. Em seguida, a consolidação de um pensamento interpretativo, em que o entendimento dos mapas como referências conceituais implica a apreensão de um espaço preenchido por fenômenos, múltiplo e diverso. Fenômenos tanto de caráter imediato e vivido quanto de caráter genérico e abstrato, cuja interpretação mobiliza habilidades intelectuais como problematizar, sistematizar e sintetizar - conforme enunciadas por Cavalcanti (2014).

Por essas considerações, podemos dividir o processo de ensino-aprendizagem na Geografia Escolar em etapas, em que a mediação didática entre pensamento espacial e pensamento geográfico torne visível suas especificidades e abrangências, assim como sua

posição no movimento de complexidade que envolve o desenvolvimento proximal e a formação dos conceitos. A Figura 1 demonstra esse processo:



Figura 1: Ensino-aprendizagem da Geografia Escolar por etapas de pensamento. Fonte: Adaptado de Cavalcanti (2014), Miguel González (2016), Richter (2018). Org.: REIS, 2020.

O processo ilustrado na figura está segmentado em fases de desenvolvimento intelectual dos alunos, seguindo uma medida de complexidade do pensamento formado (cima para baixo, esquerda para direita). Tal ganho de complexidade é visualizado nas etapas de pensamento, dos processos cognitivos mobilizados ao estabelecimento de operações mentais superiores (COUTO, 2005), e dos raciocínios espaciais à “indagação geográfica” (MIGUEL GONZÁLEZ, 2016).

Deve-se atentar que o pensamento espacial da/na Geografia, conforme a figura, não é sinônimo de pensamento geográfico. De preferência, situa o caminho entre a inteligibilidade topológica e a indagação geográfica, onde há a apropriação intelectual

das habilidades espaciais necessárias às especificidades conceituais geográficas – em contraponto a um pensamento espacial geral e transdisciplinar.

O pensamento geográfico, por sua vez, possui caráter de totalidade e agrega todos os fatores formativos anteriores. É um pensamento de maior complexidade, que pode ser entendido como um “pensamento multidimensional” (LIPMAN, 2016 *apud* RICHTER, 2018). Incute isso que, em vez de uma complementaridade, há um tronco constitutivo compartilhado entre o pensamento espacial e o pensamento geográfico a fim da formação do sujeito consciente, participativo e transformador do espaço.

Utilizando a linguagem cartográfica como modelo de mediação didática no ensino de Geografia, delimitamos os processos cognitivos, as operações mentais, os condicionantes linguísticos, os raciocínios fundamentais e as formações conceituais no ensino-aprendizagem que parte do pensamento espacial para o pensamento geográfico (conforme Figura 1). Investigaremos a seguir sobre as concepções de encaminhamento deste pensamento geográfico na Geografia Escolar e como ele aponta (ou pode apontar) para o estabelecimento de uma prática social geográfica.

Pensamento geográfico e prática social geográfica

A mediação didática que temos discutido até aqui para o ensino de Geografia, orientada para a articulação entre o pensamento espacial e o pensamento geográfico, tem certo respaldo nos primeiros anos do ensino básico, conforme subsidiado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o **pensamento espacial**, estimulando o **raciocínio geográfico** para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a **apropriação de conceitos** para o domínio do conhecimento fático (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o **exercício da cidadania**. (BRASIL, 2018, p. 360, **grifos nossos**).

Callai (2001, p. 134) atesta para o entendimento de que a Geografia “é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania”, e Cavalcanti (2014) concorda que a função da formação de conceitos é a de fornecer referências ao sujeito para uma prática cidadã. Entendendo a cidadania como o engajamento e o exercício na coletividade social, podemos falar efetivamente do espaço produzido, material e objetivamente, sobre o qual a ação

subjetiva é o ato político, vetor dos fenômenos e das relações manifestas nos arranjos espaciais.

Embora a “apropriação de conceitos” e o “exercício da cidadania” figurem na BNCC como processo e objetivo de ensino-aprendizagem da Geografia, verifica-se potenciais problemas quanto ao encaminhamento de sua mediação didática. Sobretudo, pelo fato de que a Geografia enquanto disciplina só é reconhecida na base curricular do Ensino Fundamental, e suprimida nominalmente do currículo do Ensino Médio, tratada ali somente como parte da grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Isso pode significar que, na prática, mesmo que alinhe o processo de ensino-aprendizagem da Geografia Escolar às etapas que visualizamos na Figura 1, o currículo mais recente desloca a formação de conceitos geográficos para fora da competência geográfica – limitando a legitimidade da Geografia Escolar ao pensamento espacial e às linguagens a ele associadas, como a Cartografia.

Numa situação como essa, a priorização das relações métricas, a redução tópica dos fenômenos e as representações projetivas como objetos de ensino da Geografia nas estruturas curriculares contradizem o estabelecimento do pensamento geográfico na escola, embora o próprio currículo se posicione pela superação de reducionismos. Para Miguel González (2016), trata-se do reforço de um raciocínio descritivo e mnemônico, que dá lugar à busca por competências tecnológicas e vocacionais e suplanta a aquisição de um conhecimento geográfico holístico como “ciência interdisciplinar de relação entre os fenômenos naturais e a organização social no território” (p. 11, tradução nossa).

Associa-se a esse perfil curricular uma concepção tradicionalista que remonta à Geografia Regional monográfica, em que a busca por uma cientificidade conteudística na escola é traduzida pela transmissão de categorias encerradas; que denotam, igualmente, um espaço apriorístico inviabilizado de leituras conceituais potencialmente transformadoras. Para Girotto (2015), numa análise lacostiana, esse é um quadro de distanciamento dicotômico entre a Geografia que se ensina e a realidade do aluno:

[...] o que está posto é uma ruptura da relação dialética entre realidade e conhecimento que deveria nortear o processo de construção do projeto de ensino-aprendizagem, em uma perspectiva crítica. [...] Nesta lógica, realidade e conhecimentos sistematizados são concebidos como polos separados e estanques e assim são apresentados aos educandos. (GIROTTTO, 2015, p. 79).

A ruptura do princípio dialético do pensamento geográfico significaria justamente a inviabilização da cidadania e da transformação democrática do espaço pela negação do protagonismo dos sujeitos que aprendem. Um espaço sem sujeitos, perpetuamente

externalizado, cujas feições topológicas justificam-se de forma alheia ao tempo histórico, legitimando as relações de poder e a apropriação desigual do espaço e da natureza como fenômenos espontâneos. Moreira (1987, p. 120) o descreve como a “politização pela despolitização de classe”, em que o pressuposto do conteudismo físico-materialista deliberadamente engessa qualquer emancipação sustentada no entendimento complexo da realidade e seus fenômenos – especificamente do espaço geográfico.

Os obstáculos curriculares na conformação de um pensamento geográfico, então, são reconhecidos como intencionalidades, em que o projeto de Educação é objeto de disputa e que a alternativa de emancipação seja a subversão dos conteudismos, a dissidência dos academicismos e das expressões mais enfáticas de um pragmatismo lógico-formal que reforce leituras dualistas da realidade. A dialética do espaço produzido, assim, afirma-se como reveladora dos antagonismos e condicionante subversiva da leitura geográfica e de seu ensino, à medida que o pensamento geográfico é circunscrito numa perspectiva materialista-histórica. Quanto às convenções curriculares, essa perspectiva delinea o debate sobre os atores de reformas educacionais e as tendências tecnocráticas e vocacionais apoiadas em preceitos de universalidade e aplicabilidade do ensino, associados ao capitalismo neoliberal.

Gomes (2003) explora que a análise materialista histórico-dialética é de caráter transformador da realidade à medida que o engajamento político da investigação científica é o de indagar a transitoriedade do próprio saber enquanto produto social. Vesentini (2008) acrescenta que a instituição escolar moderna, na esteira das revoluções burguesas e nascida com o modo de produção capitalista, assentou uma Geografia Escolar que naturalizava os arranjos espaciais pelo ideário do Estado-nação liberal; e nesse sentido, a Geografia Crítica insurgida no séc. XX rejeita os conteúdos tradicionalistas e pauta essencialmente as “lutas sociais” como objeto de investigação:

A luta de classes *stricto sensu* nos parece superada ou relativizada nos dias de hoje, com a diluição do proletariado e da própria burguesia [...] nos regimes social-democratas e nos Estados do bem-estar social. É preciso considerar também a crescente importância — à margem do movimento operário e com posturas até mais radicais que ele, em grande parte do mundo — das lutas que não podem ser estritamente definidas em termos de classes, tais como as ambientais, feministas, étnicas e de consumidores. Mas se a luta de classes no sentido original e restrito perde a cada dia seu peso explicativo da dinâmica social, as lutas sociais no sentido amplo (aí incluídas as contradições homem/natureza) continuam básicas para se entenderem as transformações na história e, conseqüentemente, no espaço geográfico. (VESENTINI, 2008, p. 06).

Entendemos que, conforme enunciado pelo autor, as lutas sociais são fundamentais na aprendizagem do espaço geográfico inserido em sua transitoriedade

histórico-cultural, sobretudo por caracterizarem fenômenos geográficos de representação conceitual e contingência cotidiana para os sujeitos-alunos; e é por esse princípio crítico que se atribui uma identidade política à construção do pensamento geográfico e sua função social na Geografia Escolar.

Sem intentar qualquer discussão aprofundada de método na Geografia Crítica, mas sim tratando da mediação didática da disciplina, há de se discutir a priorização de fenômenos em sua natureza intrínseca como objetos de engajamento político de contingência cotidiana - à medida que passam a pautar as práticas pedagógicas como sinônimo de prática social. Nesse contexto, a prática social objetivada para o ensino de Geografia comumente deixa de ser discutida nas bases pedagógico-formativas para ser conformada numa acepção crítico-política. Esse posicionamento posa ressalvas de outros estudiosos quanto a um empobrecimento das questões didáticas. Roque Ascensão e Valadão (2014, p. 03) já escreviam que,

Mesmo admitindo a relevância das discussões de cunho político, questiona-se o quanto tal confronto corroborou para a busca de possibilidades frente aos limites contidos pelas medidas. Indaga-se se alterações dessa natureza favoreceram o deslocamento do debate acadêmico em prol de mudanças na formação dos futuros docentes. Infere-se se essas críticas de natureza política não deixaram encobertas questões de cunho pedagógico, as quais deveriam estar no cerne tanto das medidas políticas, como dos processos de formação de professores.

Diante disso, os autores seguem em afirmar que o trabalho pedagógico no ensino de Geografia deve ser pautado pela interpretação da espacialidade dos fenômenos, definida como a “articulação entre os conceitos fundantes, o tripé metodológico da Geografia [localizar, descrever e interpretar] e o conjunto de processos que fazem um fenômeno atuar sobre um dado espaço”, para a “constituição do raciocínio geográfico.” (p. 05). Em outras palavras, reforçam que a formação de conceitos pela mediação didática na Geografia Escolar é indispensável para um engajamento político no espaço produzido e suas relações socioespaciais:

Ao se assumir a descrição informativa em lugar da busca pela interpretação da espacialidade do fenômeno, pode-se omitir ao aluno a percepção de que através da interação entre os componentes espaciais seja possível identificar problemas para, em seguida, se buscar as soluções ou a minimização desses. Perde-se assim a oportunidade de construir junto aos educandos **a expertise da ação sobre o espaço, essencial para a vivência cidadã ativa. Reitera-se que a finalidade e função social da Geografia** declarada por teóricos da área e nas propostas curriculares pós-meados da década de 1990, **concentra-se no desenvolvimento, junto aos alunos** do nível básico de ensino, **da capacidade de apreensão dos eventos, cotidianos ou não, a partir das organizações espaciais.** Tal apreensão embute o empoderamento dos educandos quanto à capacidade,

individual e coletiva, de produção de tais organizações. (ROQUE ASCENÇÃO & VALADÃO, 2014, p. 07, **grifos nossos**).

Apoiamo-nos no debate dos autores para estabelecer que a prática social geográfica está atrelada ao amadurecimento intelectual dos sujeitos pela formação de conceitos científicos, na interpretação dos fenômenos geográficos (pelo pensamento geográfico), e não pela assimilação descritiva dos fenômenos sociais na medida de sua relevância política ao cotidiano desses sujeitos.

A questão da problematização e do cotidiano no ensino de Geografia são centrais aqui para identificar uma divergência premente na apreensão de uma prática social atribuída ao pensamento geográfico: a problematização conceitual é comumente equalizada à crítica política. Os antagonismos nas relações sociedade-natureza e de produção são elementos tradicionais do materialismo histórico-dialético para qualificar a transformação da realidade; e de tal modo, tais elementos são comumente considerados valores intrínsecos do pensamento geográfico, a fim de conformar uma interpretação específica da realidade a ser transformada.

Entretanto, devemos voltar ao princípio dialético da unidade contraditória entre real e pensamento, pois falamos de uma realidade a ser transformada pela ação subjetiva, do ato político da produção socioespacial iniciado no pensamento - onde o materialismo-dialético do espaço geográfico está presente na potência histórico-cultural do pensamento. O pensamento geográfico, reitera-se, não se reduz à assimilação de uma manifestação concreta da espacialidade, mas desenvolve-se sobre sua representação conceitual. A problematização conceitual da realidade, dessa maneira, diz respeito à potencialidade inerente ao conceito de interpretá-la, e não a categorização apriorística (e dualista) dos fenômenos como externos ao pensamento.

Quanto ao fator cotidiano, na Geografia, poderia arguir-se que os problemas geográficos reais, ou aquelas lutas sociais que dizem respeito à produção desigual do espaço, deveriam ser trabalhados em sua concretude e cotidianidade, suplantando em importância a mediação conceitual, pois sua manifestação vivida lhes garantiria a objetividade e o sentido no pensamento geográfico. O cotidiano, porém, na condição de continente empírico dos conceitos primitivos, não pode ser reduzido à objetividade fenomênica, tampouco definido por sentidos sociais e culturais imputados aos sujeitos. O cotidiano deve ser tomado antes como elemento de mediação, pois “[...] os conceitos científicos, ao serem ensinados à criança através da educação escolar, superam por incorporação os conceitos cotidianos [...]” (DUARTE, 2000, p. 86).

O que Roque Ascensão e Valadão (2014) chamam de descrição informativa dos fenômenos, portanto, promove a mesma transmissão de conteúdos fragmentados que pretende combater no tradicionalismo conteudista. Logo, o entrave ao estabelecimento de uma prática social e cidadã geográfica não se resume às reformas verticalizadas da base curricular na disputa ideológica pela reprodução de paradigmas. Ensinar os conteúdos sem que haja o subsídio conceitual para a conformação de um pensamento geográfico situa o problema na mediação didática e, conseqüentemente, na ação docente.

Nesse sentido, o professor problematizador deve ser, acima de tudo, o professor mediador. Isto não significa uma resignação da dialética, da Geografia Crítica, ou um pressuposto de neutralidade que denote aquela despolitização deliberada. Pelo contrário, trata-se de negar a mera transmissão de realidades prontas e de afirmar a primeira emancipação tangível aos sujeitos que é a de sua autonomia intelectual. Entendemos que é assim que a constituição de um pensamento geográfico estabelece uma prática social da Geografia Escolar, como produto de seu ensino-aprendizagem. Qualquer posicionamento crítico-político em relação ao espaço geográfico só pode desenvolver-se a partir do entendimento adequado deste espaço vivido e produzido. Podemos afirmar, com isso, que a prática social geográfica é a prática social do pensamento geográfico.

Prática social geográfica e conhecimento pedagógico da Geografia

Diante das reflexões sobre a relação entre o pensamento geográfico e sua prática social, nos atentamos à sala de aula para colocar a importância do trabalho docente em seu papel mediador. Tomando o pensamento geográfico tanto como a medida da aprendizagem quanto a apreensão de uma identidade científica e civilizatória da Geografia, seguimos nossa investigação para o conhecimento pedagógico dos professores a desempenhar esse papel.

Ao afirmarem que muito se investiga da aprendizagem dos alunos mas pouco é feito em relação aos professores, Roque Ascensão e Valadão (2017, p. 09) resgatam a concepção de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK, em inglês) formulada por L. S. Shulman, e a delimitam na Geografia como a “apropriação de conceitos por professores de Geografia, com fins de produção de práticas pedagógicas que objetivam a interpretação da espacialidade de um fenômeno junto a alunos da educação básica.” Baseado nisso, seguem a investigar, com um grupo de professores, em que medida os

processos de aprendizagem por eles vivenciados priorizam a mediação conceitual em lugar da descrição informativa dos conteúdos.

Intentamos proceder de maneira semelhante para avaliar a apreensão do pensamento geográfico e de seu processo de ensino por parte de um grupo de professores, com base no que discutimos até aqui em termos de espacialidade, processos cognitivos e prática social geográfica. Para tanto, o fizemos por meio de um questionário digital, disponibilizado via e-mail para alunos egressos do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Goiás. O formato digital justificou-se pelo maior alcance de participantes, além de garantir que os mesmos não dialogassem intencionalmente com a perspectiva deste trabalho sobre os elementos inquiridos.

Os critérios de seleção dos candidatos basearam-se na sua formação e atuação docente, em que a amostra desejada consistiu de sujeitos formados há mais de quatro anos e em exercício da profissão durante esse período. Buscou-se, com esses parâmetros, trabalhar com sujeitos cuja experiência constante entre a formação inicial e continuada proporcionou a aplicação do conhecimento pedagógico na ação docente, considerando suas ressignificações e influências no cotidiano profissional. Tais quesitos foram verificados no início do próprio questionário, mediante preenchimento de informações, e resultou na composição de um grupo de seis (06) professores de Geografia.

O questionário foi dividido em seções de perguntas sobre o pensamento geográfico, a prática social geográfica e o conhecimento pedagógico da Geografia, conforme explorados anteriormente. Primeiramente, foi demandado desses professores que elaborassem uma breve definição do que é a Geografia, e o termo mais recorrente de suas respostas foi de que a Geografia trata do espaço. Das seis respostas, três se referiram somente a espaço, enquanto as outras três o chamaram de “espaço geográfico” e “espaço terrestre”. As definições ressaltaram o termo relações, variando entre “relações socioespaciais e culturais”, “relações homem-Natureza”, “relações ocorridas no espaço” e “relações entre elementos sociais e naturais”; além de “organização do espaço” e “ações humanas no espaço” como foco dos estudos da Geografia. Outros termos dignos de nota dessas respostas foram sociedade, escala e fenômenos. Quando inquiridos sobre qual o objeto de estudo da Geografia, cinco respostas afirmaram espaço geográfico, enquanto uma delas expandiu na forma de “espaço geográfico (sociedade e ambiente)”. A sexta resposta figurou como “espacialidade dos fatos e fenômenos naturais e sociais”.

A partir disso inquirimos sobre a importância do ensino de Geografia para a formação escolar dos alunos. Nessa questão, os professores concordaram que a Geografia contribui para uma leitura de mundo a partir da espacialidade, em que as

finalidades identificadas são de promoção da autonomia do aluno e sua formação cidadã e consciente, bem como a estruturação de um pensamento espacial e de um pensamento geográfico (citados separadamente em respostas diferentes).

A especificidade do ensino de Geografia em relação às demais disciplinas da base curricular é, segundo os professores, novamente da interpretação da espacialidade dos fenômenos e da leitura crítica do espaço geográfico. Sobre a relação entre a formação intelectual e a formação social dos alunos, foi respondido que a análise por “categorias da realidade” e “bases conceituais críticas e reflexivas” dariam ao aluno uma leitura pelo “raciocínio geográfico” que o auxiliaria em propor soluções para problemas sociais. Da mesma maneira, quando perguntados sobre a relação entre ensino de Geografia e cidadania, os professores tornaram a afirmar que a cidadania pode ser trabalhada a partir dos conceitos geográficos e também de elementos do cotidiano dos alunos. Destaca-se, contudo, que algumas dessas afirmações foram condicionadas à adesão pedagógica de um “projeto emancipador e humanista”, de definição vaga.

Ao tratar diretamente sobre o que é o pensamento geográfico, os professores afirmaram, em síntese, que: constitui na leitura e compreensão do espaço por meio dos conceitos geográficos; propicia a ação e tomada de decisão no espaço pela lógica espacial geográfica; envolve a superação das habilidades topológicas para a problematização do espaço geográfico; e constitui o raciocinar sobre as espacialidades dos fenômenos geográficos.

Finalmente, pedimos que esses professores atribuíssem um nível de relevância, numerado de zero (0) a dez (10), a elementos de ensino de Geografia e conceitos e categorias da análise geográfica – de acordo com o peso desses valores em sua formação e ação docente.

Dentre os elementos de ensino de Geografia, a ordem decrescente de relevância atribuída pelos professores foi: **pensamento crítico > formação de conceitos e análise espacial > prática cidadã e pensamento geográfico > alfabetização cartográfica e produção do espaço**. Dessa ordem geral, dois dentre os seis professores atribuíram nota máxima a todos os elementos apresentados; enquanto outros dois só não atribuíram nota máxima ao elemento de prática cidadã. Já os dois professores restantes que deram notas variadas aos elementos avaliaram que a produção do espaço e a alfabetização cartográfica são ainda menos relevantes que a prática cidadã.

Já quanto aos conceitos e categorias geográficas que apresentamos, a ordem decrescente de relevância dada foi: **lugar > localização e sociedade > espaço > território e paisagem e cotidiano e natureza > escala > política > região**. Neste grupo, somente

um professor atribuiu máxima relevância a todos os conceitos ou categorias apresentadas; e outros três dos seis professores consideraram que dez dos onze conceitos ou categorias apresentadas têm máxima relevância, com a única exceção de cada resposta sendo cotidiano, região ou política. Os dois professores restantes atribuíram notas com maior variação entre o mais relevante e o menos relevante.

Para melhor visualização, podemos agrupar todos esses elementos em modelos de nuvem de palavras, por ordem atribuída de sua relevância - o tamanho das palavras e o gradiente de cor se referem à sua apreciação conforme as respostas dos professores (ver Figura 2):



Figura 2: Relevância atribuída pelos professores (em tamanho e cor) aos elementos de ensino e conceitos/categorias de análise da Geografia.
Org.: REIS, 2020.

A síntese das respostas ao questionário permite verificar alguns pontos do debate colocado até aqui. Primeiramente, de que a apreensão de pensamento geográfico dos professores é aquela que exploramos, com destaque ao reconhecimento da cognição espacial e seu caráter topológico na definição dos fenômenos a serem conceituados geograficamente. Quanto ao alcance de uma prática social geográfica, a visão dos professores também convergiu nos termos que discutimos, pois a maioria deles entende que se dá pelo desenvolvimento da autonomia intelectual dos sujeitos-alunos em sua leitura geográfica de mundo; embora algumas respostas tenham colocado que isso dependeria de um projeto emancipador externo, afeito à retórica crítico-política.

Na constituição de um conhecimento pedagógico da Geografia, conforme definido por Roque Ascensão e Valadão (2017), as respostas dos professores participantes

são quase idênticas à noção dos autores de “interpretação da espacialidade dos fenômenos”. Isso sinaliza que a apropriação dos conceitos por parte desses professores - bem como seu entendimento da identidade científica da Geografia - não só segue o que é colocado pelos mesmos autores como também percorre a base teórico-metodológica que exploramos. É possível considerar que o fator determinante para esses resultados tenha sido a formação inicial compartilhada desses profissionais, demonstrando que o conhecimento pedagógico da Geografia foi estabelecido para a ação docente e os trabalhos pedagógicos.

O resultado dessa breve investigação confirma que a discussão sobre o conhecimento pedagógico da Geografia é indispensável para a avaliação dos trabalhos didáticos, e mais ainda, que deve figurar à frente nos debates sobre as reformas educacionais e as mudanças que tratam dos conteúdos geográficos e sua base curricular. Reforça-se, com efeito, que a dimensão didático-formativa nas disputas educacionais não pode ser abandonada ou tomada como alheia à mobilização e transformação social - principalmente pelos professores.

Considerações finais

Embora possuam bases teóricas distintas (até mesmo em diferentes campos do conhecimento), a relação entre pensamento espacial e pensamento geográfico é central ao ensino de Geografia. A fim de melhor delinear seu papel numa mediação didática que envolva a formação de conceitos e a prática social e cidadã, é necessário que sejam discutidos à luz do ensino-aprendizagem, dos estatutos epistemológicos para a sala de aula.

Para tanto, exploramos no início do texto, que a apreensão de uma espacialidade geográfica inclui o sujeito como vetor essencial do espaço produzido. Logo, uma prática social inerente a esse pensamento parte do entendimento de uma síntese dialética - em contraponto à noção do espaço e dos fenômenos espaciais externalizados em sua materialidade. Tal apreensão pelos sujeitos que aprendem avança do pensamento espacial (inteligibilidade do espaço geral) para o pensamento geográfico (representação conceitual dos fenômenos sobre o espaço produzido). É assim que, com auxílio de outros autores, distinguimos o pensamento espacial do pensamento geográfico - com base nas etapas formativas de cada pensamento, suas operações mentais e o desenvolvimento de um raciocínio interpretativo pelos alunos.

Exemplificamos que a Cartografia, como linguagem elementar ao conhecimento e ensino-aprendizagem geográficos, é mediadora por excelência no fluxo didático entre pensamento espacial e pensamento geográfico. Por essa linguagem, a representação de qualquer tema na dimensão topológica é interpretativa, pois a localização do elemento, seja ele físico-natural ou humano, é relativizada à posição de outros elementos em recorte, em escala e em sistema de coordenadas. O porquê essencial na topologia ou a razão de estar, portanto, é a indagação geográfica, pautada no potencial das relações que torna os elementos espaciais em arranjos de fenômenos – objetos ontológicos do mapa.

O desenvolvimento desejável dessa indagação pelos alunos nos levou a refletir sobre o subsídio ao pensamento geográfico no ensino de Geografia. Do currículo oficial às análises de pesquisadores, afirmamos que é o empoderamento intelectual do sujeito-aluno que o capacita a intervir no espaço geográfico e nos fenômenos do cotidiano. Como tal, a prática social geográfica não resulta da subversão do currículo ou da crítica aos conteúdos, mas da mediação didática e da problematização conceitual - à medida que o pensamento geográfico converge, entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar, nos conceitos específicos à leitura geográfica de mundo.

O porquê ensinar Geografia retorna, assim, ao que é a Geografia; e podemos afirmar que a prática social geográfica é a prática social do pensamento geográfico. A noção de conhecimento pedagógico do conteúdo, que buscamos em outros autores, serviu para avaliar que o sentido dado à disciplina, para os alunos, se constrói durante a mediação didática – especificamente na formação dos conceitos geográficos. Desenvolver e motivar o pensamento geográfico, mais que qualquer crítica pela crítica, é inalienável também aos professores, em sua formação inicial e continuada. O grupo de docentes que avaliamos nesta pesquisa atestou para essa importância.

A transformação da sociedade e das dinâmicas socioespaciais para projetos desejáveis de cidadania depende de ler e conhecer o espaço geográfico. Reforçamos, portanto, a importância da formação dos conceitos geográficos como objetos do pensamento e o reconhecimento de sua apreensão intelectual como fator de produção do espaço. A formação de conceitos, assim, é etapa imprescindível no ensino de Geografia e no trabalho docente, pois estabelece o desenvolvimento do pensamento geográfico e o distingue do pensamento espacial na medida de sua identidade científica. Pela formação de conceitos geográficos é que se ensina a prática social da Geografia.

Referências Bibliográficas

- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001.
- CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, n. 70, p. 09-30, 2018.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/ para que/ para quem ensinar? In: PAULA, F. M. A. et al (org.). **Ensino de Geografia e metrópole**. Goiânia: América, p. 27-41, 2014.
- COUTO, Marcos Antônio Campos. Pensar por conceitos geográficos. In: CASTELLAR, Sônia. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, p. 79-96, 2005.
- DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, v.21, n. 71, jul. 2000.
- GIROTTO, Eduardo Donizetti. Ensino de Geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v.5, n.9, jan./jun., p.71-86, 2015.
- GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MARTINS, Elvio Rodrigues. O pensamento geográfico é Geografia em pensamento? **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, v.18, n.37, p.61-79, 2016.
- MIGUEL GONZÁLEZ, Rafael de. Pensamiento espacial y conocimiento geográfico en los nuevos estilos de aprendizaje. In: **Actas** del XI Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía. Sevilla: AGE, p. 11-39, 2016.
- MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso** (para a crítica da Geografia que se ensina). Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- RICHTER, Denis. O pensamento, o pensamento espacial e a linguagem cartográfica para a geografia escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p.251-267, 2018.
- ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova**, Barcelona, Vol. 18, n. 496 (03), dez. 2014.
- ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 05-23, jul./dez., 2017.
- VESENTINI, José William. **Para uma Geografia crítica na escola**. São Paulo: Editora do autor, 2008. Disponível em: <http://www.academia.edu/31991777/PARA_UMA_GEOGRAFIA_CR%C3%8DTICA_NA_ESCOLA>. Acesso em 30 out. 2020.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Recebido em 29 de maio de 2020.

Aceito para publicação em 01 de novembro de 2020.