

ARTIGO

A DESCRIÇÃO GEOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES

Diego Martins da Cruz¹

RESUMO

A descrição, recorrentemente associada à Geografia tradicional, é vista tanto no ambiente acadêmico quanto na Geografia escolar com certa desconfiança. Embora tenha sido um recurso que guarda íntima relação com o desenvolvimento epistemológico desta ciência e curiosamente seja uma habilidade que é constantemente demandada dos estudantes da educação básica no cotidiano escolar. Este ceticismo pode ser um reflexo, contudo, do constituir de uma concepção de descrição que se tornou majoritária em dado momento e que consolidou um senso comum sobre seu significado. Concepção esta que pode se distanciar de sua essência, enquanto habilidade constituinte de um raciocínio que se queira geográfico, e de seu potencial, no sentido de movimentos de leitura da paisagem que especializem. Seja na teoria Geográfica, ou no seu teor pedagógico, o ato de descrever sempre esteve presente. Uma mobilização profícua e aplicada deste recurso pode acionar elevados níveis de abstração quando acionados para compreensão dos processos e práticas espaciais.

Palavras chave: Descrição, raciocínio geográfico, espacialidade.

1 INTRODUÇÃO

De algum modo, guardada a singularidade epistêmica prevalente de cada momento da história do pensamento geográfico, o ato de descrever teve seu lugar, seja como uma etapa na construção de um raciocínio geográfico, seja como método, ou mesmo em dados momentos como finalidade desta ciência. Sabe-se que epistemologicamente a Geografia não se desenvolveu traumáticamente através de revoluções e rupturas, mas sim foi historicamente

¹ Professor de Geografia na Educação Básica pelo Estado em Minas Gerais. Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisador do Grupo de Estudos em Ensino e Pesquisa em Geografia (GEPEGEO). E-mail de contato: diegomartins23@yahoo.com.br

ampliando seu campo de atuação e perspectivas (HIERNAUX; VILLORIA, 2006). De modo a não haver assim, a constituição de novos paradigmas, mas um processo de renovação em relação às posições fundadoras da modernidade científica (GOMES, 1996).

Nesse sentido entende-se que diferentes perspectivas permaneceram e convivem criando um contexto multiparadigmático na qual o pensamento geográfico foi se ramificando ao se diversificar, por reação à necessidade de se abordar determinados aspectos da realidade não contemplados nos estudos de outras perspectivas teóricas, ou a fim de se concentrar em novas questões, para as quais abordagens tradicionais se mostravam insuficientes (VALENZUELA, 2012) . Portanto é possível a coexistência de “tradições no novo e novidades no tradicional” (GOMES, 1996, p. 29).

Partindo desta perspectiva será percorrido aqui, brevemente, quais componentes espaciais foram valorizados ao longo da história do pensamento geográfico ao se descrever o espaço. Espera-se assim compreender melhor a razão de o método descritivo ter se constituído um ponto de discussão para a Geografia ao longo de todo seu decurso e assim entender como este recurso é explorado atualmente, sobretudo no ensino fundamental da educação básica. Na sequência serão analisados os dados coletados numa experiência de formação continuada com professores da educação básica, que foi formulada de modo a suscitar junto aos participantes a habilidade de descrever geograficamente. A partir do que foi observado nesta oportunidade espera-se neste estudo discutir e questionar as limitações e possibilidades que o ato de descrever incorrem em uma educação geográfica.

2 A DESCRIÇÃO NA TEORIA GEOGRÁFICA

Segundo Gomes (1996) enquanto descrição e imagem de mundo o discurso geográfico tende a reproduzir as características fundamentais da sua época e ser sensível às suas modificações. Nesse sentido ao lado do contexto social mais geral que fornece o material da descrição geográfica, há também a marcha para a ciência que condiciona a forma dessa descrição.

Assim, dentro dos grandes sistemas filosófico-epistemológicos característicos da modernidade, como os de Kant, de Hegel, de Marx ou de Comte prevalecem, grosso modo, dois polos epistemológicos aos quais suas diferenças metodológicas orientaram o modo como o ato de descrever foi apropriado pela Geografia e seus respectivos autores. Em um polo predominaria o universalismo de um saber racionalista e em outro seria valorizado o que é particular, na qual os fatos só adquiririam significado no interior de um contexto singular.

Estes debates foram frequentemente postos em termos de uma Geografia geral versus uma Geografia regional; discurso das leis versus a descrição; e o único versus o universal (GOMES, 1996).

Durante as viagens do século XVIII era valorizado a observação direta e a descrição detalhada. Alexandre Humboldt (1769-1859) retomou esta perspectiva e juntou a ela uma preocupação permanente de proceder a comparações e raciocínios gerais e evolutivos. (GOMES, 1996) Ele descrevia cada fenômeno na sua relação com os outros, acentuando sua interação recíproca. Para Humboldt a questão central era compreender “as relações que unem em um mesmo espaço fenômenos e elementos aparentemente desconexos, ou cuja conexão não pode deduzir-se um problema taxonômico” (CAPEL, 1981, p. 11).

Ritter (1779-1859) por sua vez debruçando-se, sobretudo, nas relações espaciais entre fatores físicos e humanos defenderia que as ciências geográficas “se dedicam a *descrever* como as localidades se repartem umas com as outras no espaço e as relações que se mantêm” (RITTER, apud CAPEL, 1981, p. 68). Seria necessário saber o “porque” de cada um dos mesmos “e como” aparecem em cada localização no espaço em termos de posição relativa, forma, dimensões e distancia, de modo a tentar encontrar uma ordem subjacente à aparente desordem dos fenômenos, assim como as leis gerais que regem essa ordem (CAPEL, 1981).

A influência do positivismo na geografia, que começou a ganhar força na segunda metade do século XIX, se fez sentir acentuadamente através da adoção, pelos geógrafos, do método de trabalho preconizado por essa corrente, que era ao mesmo tempo concepção filosófica e método científico. No positivismo prevalecia o domínio da aparência dos fenômenos. Ou seja, os aspectos visíveis, mensuráveis e palpáveis na qual o cientista se assume como observador. Nela a descrição, enumeração e classificação dos fatos referentes ao espaço seriam momentos de sua apreensão. A crítica recorrente que se faz à chamada geografia tradicional é que ora se fazia relações de elementos de qualidade distinta, ora ignorava mediações e grandezas entre processo. Isso impediu à geografia um conhecimento mais generalizador à medida que não ultrapassou a descrição e classificação dos fenômenos de modo meramente enumerativo (MORAES, 1994).

Esse ideário positivista na qual a observação é tida como a única base possível para o conhecimento, e que o raciocínio indutivo, que parte das observações, mediante comparações e classificações para se estabelecer conclusões gerais e leis foram aspectos muito influentes inclusive para Ratzel: “Descrever os movimentos da humanidade sobre a terra e formular-lhe as leis, tal é o objetivo da antropogeografia” (RATZEL, 1987 apud GOMES, 1996, p. 185) que também defendia que “o trabalho deveria partir da *descrição* minuciosa dos quadros

naturais circunscritos, vistos como conjuntos de elementos diferenciados, dentre os quais, os fenômenos humanos. A descrição então seguiria a comparação, tendo por meta a classificação” (MORAES, 1990, p. 13)

Entretanto o propósito positivista de estabelecer no trato dos fenômenos humanos, uma causalidade análoga a das ciências naturais foi tido como extremamente prejudicial para a compreensão dos aspectos sociais da realidade analisada pelos geógrafos em determinado momento. E como reação surge uma geografia de caráter ideográfico que se tratava de uma abordagem descritiva de particularidades que se oporia ao caráter nomotético até então vigente que procurava leis e regularidades. Neste contexto ganha espaço a perspectiva historicista cujo enfoque difere da perspectiva positivista por não buscar explicações gerais e abstratas para os fenômenos, mas sim intentava compreendê-los em sua individualidade histórica. (CAPEL, 1981)

Para Hartshorne (1978) era claro o papel da descrição nesta ciência: “A Geografia tem por objetivo proporcionar a descrição e a interpretação, de maneira precisa, ordenada e racional, do caráter variável da superfície da Terra”. A integração entre os fenômenos seria fornecida pela heterogeneidade das áreas e sua evolução. O autor não vê dicotomia entre os fatores humanos e os fatores naturais, mas apenas que primazia deve ser dada ao homem. (MORAES, 1989)

O ato de descrever também foi primordial para Paul Vidal de La Blache (1843-1918) que não seguiu uma corrente filosófica precisa, e utilizou influências diversas para produzir uma nova concepção de Geografia. Utilizava narrativas e descrições regionais para sua construção científica

Pode-se julgar, (...) o papel capital que desempenha a descrição. A Geografia distingue-se como ciência essencialmente descritiva. Não seguramente que renuncie à explicação: o estudo das relações dos fenômenos, de seu encadeamento e de sua evolução são também caminhos que levam a ela. Mas esse objeto mesmo a obriga mais que em outra ciência, a seguir minuciosamente o método descritivo. Uma dessas tarefas principais não é localizar as diversas ordens de fatos que a ela concernem, determinar exatamente a posição que ocupam, as áreas que abrangem? (...) Descrever, definir e classificar além de deduzir são as operações que logicamente se mantêm; mas os fenômenos naturais de ordem geográfica não se curvam com uma solicitude sempre dócil às categorias do espírito. A descrição geográfica deve ser maleável e variada como seu próprio objeto. Frequentemente, é proveitoso para ela servir-se da terminologia popular; esta sendo formada diretamente em contato com a natureza, tal designação apreendida sobre o atual, tal máxima rural ou provérbio podem abrir uma luz sobre um relatório, uma periodicidade, uma coincidência, qualquer coisa que se reclama diretamente da Geografia. (LA BLACHE, 1982, p. 45)

Para ele “o princípio final da geografia é a descrição da terra” e a “explicação pertence, portando, somente a terra tomada em seu conjunto”. A geografia se tornaria então um inventário das ações do homem, que enquanto realizações completas possuem toda sua explicabilidade. Nessa relação entre o gênero de vida e a obra de transformação do homem, tomada globalmente, que se situaria para o autor a própria essência do objeto da geografia. Explicação e descrição, seriam assim duas vertentes de uma mesma ideia, ou duas etapas que se conjugam no pensamento de Vidal de La Blache. O método seria caracterizado por: observação (descrição), comparação e conclusão e existiria uma liberdade de como essa descrição pode ser conduzida à medida que “deve ser flexível e variada como seu próprio objeto”.

Através da categoria gêneros de vida, Vidal de La Blache mostrou a forma específica como cada grupo desenvolve na sua maneira de ser e viver, reproduzindo-se historicamente e isso influenciou autores que se seguiram. O estudo das paisagens (que formam uma região) é feito pelo método descritivo, “em que tudo se define, se classifica e se deduz” Que se preocupa com a “descrição do ecúmeno” ou “descrição científica das paisagens humanas e sua distribuição pelo Globo”. (SORRE, 1967).

A concepção regional historicista perde força com novas propostas calcadas em métodos quantitativos e abandono do processo histórico como importante na explicação dos fatos. A renovação crítica na Geografia, período compreendido nos anos posteriores pós 2ª Guerra Mundial, provoca uma reação crítica às monografias regionais. A concepção de fenômenos únicos, segundo autores como Hagget (1965), Bunge (1962) e Burton (1963), impede qualquer esforço em direção a explicação teórica. A geografia, tal como é concebida classicamente, estaria portanto, condenada a ser apenas uma tediosa descrição de acontecimentos, sem poder jamais liga-los através de uma relação geral e teórica. Seria necessário então unir conhecimento geográfico e metodologia científica em um esforço de fazer a geografia uma ciência e um conhecimento moderno de mundo.

Neste momento as teorias se estruturam em dois planos: por sua relação com os fatos, ou seja, no caso da geografia, pela descrição, e por sua relação com a lógica, seguindo um modelo matemático. O único meio de estabelecer um conhecimento científico seria, segundo Bunge (1962 *apud* GOMES, 1996), pela ligação entre os fatos, a lógica e a teoria. A geografia tradicional teria privilegiado somente a primeira parte, descartando completamente a segunda, a que diz respeito ao conhecimento analítico.

Uma descrição, para obter um verdadeiro interesse científico, necessitaria de um caráter de generalização metódico, que estaria ausente na maior parte dos casos anteriores. Os

geógrafos científicos se distinguem dos descritivos por sua maneira de conceber o papel da descrição: para os primeiros ela é um meio; para os outros um fim em si. Buscava-se uma concepção de unidade metodológica de todas as ciências, linguagem comum a todas elas pela matemática e lógica (CAPEL, 1981, p. 371). Essa descrição não há de referir-se nem conter nenhuma essência do objeto, mas somente sua estrutura. (CAPEL, 1981, p. 370). Ou seja, desvendar as ordens subjacentes através das regularidades e não enfatizando as particularidades, o que representaria o oposto do enfoque regionalista. A diferença ao positivismo está no abandono do rigoroso determinismo causal dos fenômenos substituídos pela noção de probabilidade e foco na distribuição espacial.

Em 1960 movimentos de contestação ao sistema de racionalidade inaugurado no século XVII questionam os pressupostos do positivismo. (CAPEL, 1981, p. 406) Passam a ser valorizados os comportamentos sociais e a responsabilidade social dos cientistas entra em relevo, na qual o saber deveria estar a serviço da transformação social através de situações históricas concretas. Essas ideias se pautavam no materialismo histórico dialético de Karl Marx (1867) que valoriza um discurso político engajado na ciência. Desse rechaço aos pressupostos positivistas abdica-se do método científico desenvolvido através da observação, da descrição e da classificação dos fatos associados a Geografia Tradicional tida como restritiva aos aspectos visíveis e mensuráveis do espaço, meramente descritiva das paisagens naturais e humanizadas sem estabelecer devidas relações. Tal corrente acredita estar fundada sobre o conhecimento da essência dos fatos e não da sua aparência.

Os princípios que sustentaram os modelos teóricos mais prestigiados da geografia moderna foram então vistos com desconfiança. As condições de abstração teórica da nova geografia eram assim acusadas de se apoiarem em bases falsas à medida que desconsideravam o social em suas análises. Estas críticas não recomendam, no entanto, um retorno a concepção dos fenômenos como individualidades. Tratava-se antes da exigência de um modelo que pudesse verdadeiramente levar em conta as condições existentes, sem se deixar influenciar por realidades desejadas. O espaço isomórfico dos modelos não se assemelharia em nada a imagem da realidade de um espaço carregado de valores, tradições, hábitos.

Novamente, a geografia clássica também é revisitada criticamente neste momento. Segundo (Randolphe de Koninck *apud* GOMES, p. 1996), o modelo descritivo inspirado por Vidal de La Blache supõe noções de harmonia, de equilíbrio e de evolução que servem para dissolver toda explicação em uma espécie de naturalização dos processos sociais. Este método, para este autor era concebido pela maioria dos geógrafos como uma arte, a arte da descrição, e as monografias eram os objetivos onde os geógrafos exerciam seus talentos

artísticos e literários. Essa perspectiva tida como empobrecedora teria se imposto como dominante até o advento das críticas modernas, nos anos sessenta. A geografia tradicional era assim vista como uma ciência reacionária que pretendia afirmar a natureza imutável das relações entre o homem e a terra (GOMES, 1996). O ato de descrever passa a ser visto então com desconfiança e é deixado de escanteio, como possível contribuição na compreensão do espaço.

A reação anti-positivista faz também retornar o dualismo historicista. Nos anos 70 desenvolve-se uma geografia de cunho fenomenológico e existencialista na qual o espaço vivido se torna tema de reflexão. O investigador não pode mais estar distante de seu objeto, mas deve estar emerso no contexto que estuda - observação participante – e temos assim um retorno ao método indutivo. Com base neste argumento, destaca-se que a fenomenologia “é a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1-2). A filosofia fenomenológica procurou o essencial na experiência particular. O meio utilizado nesta perspectiva é a descrição minuciosa, despojada de preconceito, pressupostos, conceitos e categorias universais.

Como visto, a descrição enquanto método, recurso ou algo a ser evitado sempre foi uma pauta na construção do pensamento geográfico e este devir histórico pode ter consolidado olhares sobre este recurso que podem prevalecer sobre outras possibilidades de se apropriá-lo e isso abre margem a algumas perguntas: Qual a importância do ato de descrever o espaço na consolidação de um raciocínio que se queira geográfico? O modo como este recurso é apropriado nas aulas de Geografia na educação básica guarda relação a como ele é visto na Geografia Acadêmica? Quais os limites e possibilidades de seu uso nestes espaços? Esperamos discorrer sobre essas questões na sequência.

3 A DESCRIÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Recorrentemente é discutido o papel da Geografia na escola. Contudo, como lembra Diamantino Pereira (1996) sempre que esta pauta é discutida, a sua identidade, ou seja, o seu papel na formação dos estudantes e a contribuição dos conhecimentos de cunho geográfico para a elucidação do mundo pelos sujeitos é colocada em questão. A função social da Geografia escolar ser questionada traz implicações inclusive na sua presença nos currículos escolares. Vide a reforma do Ensino Médio proposta pelo Ministério da Educação por meio da

Medida Provisória 746 de 22/09/2016, sancionada pelo Governo Federal em 16/02/2017 e publicada pela Lei 13.415 no D.O.U. de 17/02/2017 que retirou o fim da obrigatoriedade do componente curricular “Geografia” no Ensino Médio, deixando a cargo dos sistemas estaduais e/ou municipais de educação, sua incorporação em seus respectivos projetos pedagógicos.

Ainda segundo o referido autor, no mundo da escola essa sensação de inutilidade advém do senso comum e do fato de muitos professores de Geografia não terem conseguido, ainda, desvencilhar-se do papel através do qual esta disciplina consagrou-se: o da descrição dos fenômenos, sobretudo físicos e paisagísticos”(PEREIRA, 1996). A concepção de espaço mais popular e que faz parte do senso comum é de sua caracterização seja como substrato físico da vida social, ou seja o espaço como uma superfície onde transcorre a história. Isso leva diretamente para a descrição física da terra, na qual a popular geografia física daria conta de explicar essa superfície (KAERCHER, 2014).

Contudo descrever não se trata de uma operação simples como alguns supõem, na qual apenas bastaria relatar o que se vê. Sabemos que não vemos apenas com os olhos, pois o cérebro imediatamente, interpreta, orienta, induz e tenta dar sentido ao que se vê. E, é neste momento que as teorias (geográficas ou não) atuam. Não raro, com uma série de pré-conceitos arraigados. Quando as teorias não agem, o horror ao vácuo, isto é, não saber do que se fala geralmente leva a atuação da imaginação que tende a preencher esse vácuo. Por isso a importância de nos atermos ao que as distintas teorias preconizavam ao se olhar para o espaço.

Como já discorrido neste estudo, a geografia, em seus movimentos de renovação próprios da modernidade protagonizados pelos movimentos de contracorrente criticavam o saber racionalista de caráter positivista, cujas características eram associadas a uma geografia entendida como tradicional. Os métodos calcados na observação, da descrição e da classificação dos fatos, cujo caráter universalizante restringia-se apenas a aspectos visíveis e mensuráveis do espaço foram alvo de duras críticas por aqueles que defendiam outro modo de fazer ciência.

A descrição passa a ser rechaçada, seja pela geografia teórico-quantitativa e pelo materialismo histórico dialético ou mesmo assume uma nova tônica com a fenomenologia. Esses novos entendimentos sobre o que é prioritário ao se ater ao observar o espaço de algum modo trouxeram reverberações na geografia escolar e encontraram certo espaço nos livros didáticos. Embora seja reconhecido o distanciamento existente entre o que se discute no âmbito acadêmico e o que é desenvolvido na geografia escolar.

No ensino da geografia, a geografia tradicional estaria vinculada a essa tendência de estudo meramente descritivo das paisagens naturais e humanizadas, sem estabelecer relações entre elas. Os procedimentos didáticos baseavam-se na memorização e na descrição dos elementos e conceitos que compõem a disciplina. Com a crítica aos modelos tradicionais pelas novas propostas e reflexões calcadas no materialismo histórico e na dialética marxista, a geografia passou, então, a ser entendida como um campo do conhecimento comprometido com o estudo de questões sociais.

Contudo, apesar dos avanços, sobretudo no que concerne ao reconhecimento da sociedade como algo orgânico e não uma simples camada de ‘habitantes’ e do papel das contradições sociais na produção e organização do espaço, a geografia crítica nos deixou um frágil legado no que concerne a metodologias de ensino, a medida que, suas reflexões sobre o espaço não avançavam para além da contextualização histórica dos fenômenos e assim como a geografia tradicional também não explorou a riqueza da natureza dicotômica da disciplina e suas possíveis e necessárias inter-relações. Não chegou a realocar o objeto da geografia dentro de uma teoria de fato, e com isso a crítica radical foi se voltando gradualmente para o tratamento de questões relativas a economia espacial e a geopolítica. (GOMES, 1996)

Em termos gerais: a crise da escola/professor tradicional deixou um vácuo. Houve, a partir de meados da década de 70, quando ocorre o ingresso massivo das camadas mais humildes da população uma desagregação da escola tradicional. Sabe-se que a escola tradicional não significava necessariamente eficácia nem qualidade, menos ainda democracia, pois só atendia a uma elite, uma minoria. Mas o que veio posteriormente – geografia crítica e Pedagogia Progressista- embora com uma maior preocupação com o sujeito aluno, não conseguiu dar um salto de qualidade no que diz respeito a melhoria da aprendizagem do aluno nem na construção de relações professor-aluno mais efetivas (KAERCHER, 2014).

Parece claro para Kaercher (2014) que, na tentativa de superação da geografia tradicional em direção a uma geografia diferenciada, perderam-se alguns recursos e habilidades didáticos básicos: o mapa, o quadro, o hábito de os alunos escreverem no caderno, a observação e descrição das paisagens. Confundiu-se, erroneamente, tais tarefas como sendo necessariamente negativas por que identificadas à geografia tradicional.

Ainda segundo este autor as duas maiores promessas da geografia crítica – incorporação dos alunos nas discussões e a maior densidade no tratamento dos temas – ficaram comprometidas, pois a geografia teria se diluído e se perdido no meio das informações. Não haveria um direcionamento dos temas para relacioná-los com as categorias geográficas e, portanto, a geografia soaria como um pastel de vento: uma aparência externa

agradável, “moderna”, mas com conteúdo dispersivo e de reflexão superficial. Segundo suas observações as aulas expositivas se tornaram a cada dia mais raras e os materiais de apoio são pouco usados, ou apressadamente usados. As discussões são feitas apressadamente e num ambiente barulhento e percebeu-se nas pesquisas realizadas por Kartcher (2014) uma baixa aprendizagem. Se somarmos isso ao entendimento de que a geografia “fala de tudo”, sobrecarregando o aluno em informações, temos como consequência que a própria disciplina acaba trabalhando pouco o intelectual no estabelecimento de um raciocínio geográfico.

Nesse sentido, no bojo das continuidades e rupturas epistemológicas durante os processos de transição paradigmática sofridos pela geografia ao longo do tempo, observa-se que houve uma demonização do método descritivo no âmbito da geografia tradicional. Porém, abrir mão totalmente deste método de modo desmedido e acrítico pode ser perigoso visto que ele pode assumir um papel importante na construção de um raciocínio de caráter geográfico. Curiosamente, também, trata-se de uma habilidade que é recorrentemente solicitada aos estudantes nas atividades de fixação de conteúdo, sobretudo no ensino fundamental, que comumente também não são acompanhadas de quaisquer orientações sobre como desenvolvê-las. E, como veremos mais adiante neste estudo, nem os professores de Geografia podem estar familiarizados com este recurso e podem encontrar dificuldades no seu trato.

Já delineamos que o recurso da descrição foi assimilado de modo particular por cada corrente do pensamento geográfico e, portanto não existe uma concepção única sobre como e o que descrever. Sua apropriação dependerá da concepção de ciência dos sujeitos que a ele recorrem ou mesmo ao objeto de estudo em questão. Contudo, buscamos chamar atenção aqui a determinados aspectos que consideramos importantes, que estão imbricados no ato de descrever, aos quais percebemos potencial didático pedagógico na construção de um raciocínio geográfico junto aos estudantes da educação básica, que por sua vez, podem ou não guardar aproximações das concepções clássicas de descrição.

Entendemos como importante o desenvolvimento de práticas pedagógicas que superem a descrição individualizada de componentes espaciais e promovam, junto aos alunos, compreensões referentes à espacialidade de fenômenos. Entendemos que não existe descrição sem que haja algum nível de interpretação do espaço e que, portanto, tratam-se de processos que estão totalmente imbricados e por isso são interdependentes: localizar, descrever e interpretar. O movimento de descrever o espaço necessariamente mobiliza estes aspectos que entendemos como a tríade que sustenta um raciocínio de cunho geográfico.

Assim com fins de proceder à elucidação da espacialidade, realiza-se o movimento de leitura do fenômeno considerando sua localização, descrevendo suas características e sua

reação frente aos demais componentes do espaço onde ocorre e, na conjugação entre essas ações e os referenciais teóricos eleitos, se sistematiza a interpretação do espaço.

Localizar nessa perspectiva significaria indicar os atributos do fenômeno e dos demais constituintes do espaço onde esse se materializa/materializou. Constituintes ou componentes espaciais podem ser de ordem física (hidrográficos, geomorfológicos, climáticos, pedológicos) ou de ordem humana (demográficos, urbanos, econômicos, culturais). A distribuição (dispersão/concentração) de tais atributos do fenômeno e de seu local de ocorrência constituirá a descrição. Essa, em associação com a localização, permitirá a produção de interpretações dos processos que atuam sobre/a partir do fenômeno e que em interação aos demais componentes presentes numa dada localidade, produzem certa espacialidade. (ASCENSÃO; VALADÃO, 2014)

Reconhecendo essa relação de interdependência entre a descrição, localização e interpretação abre-se um caminho metodológico para a elucidação da espacialidade de um fenômeno. Pois significa deslocar-se de uma descrição informativa dos componentes espaciais para uma descrição que se atenha antes de tudo a interação destes componentes com a finalidade de interpretação da espacialidade do fenômeno. Nessa dialética entre descrição e interpretação se mostra profícuo partir de questões que desencadeiam raciocínios sobre o espaço que começam por: onde, como e por que. De início, caberia ao geógrafo localizar e situar aquilo que constitui seu objeto de sua pesquisa, descrevendo e definindo suas formas e atributos, o que levaria a análise de sua disposição, de sua repetição, de sua similitude e singularidade.

Segundo Dolfuss (1972) ao descrever estabelecem-se relações entre localização, organização e diferenciação espacial. Ao se classificar as estruturas organizadoras do espaço decompondo os sistemas que a regem pode-se estudar a intensidade dos fenômenos e a densidade das populações, o volume de circulação e das trocas, depreender o significado dos limites e descontinuidades que retalham o espaço, busca o sentido das suas evoluções.

Seja qual for o nível de percepção adotado, cada jogo de elementos repetidos com maior ou menor regularidade confere à paisagem uma fisionomia que deve ser **descrita** e explicada. Ao decompor os elementos constitutivos de uma paisagem, ao classifica-los ao tempo que busca as ligações que possa ter um com os outros, o geógrafo **localiza** esses mesmos elementos e descreve o significado de sua localização.

3.1 A habilidade de descrever: uma experiência na formação continuada com professores

Um possível caminho que temos investido para mobilizar junto aos estudantes raciocínios que lançam mão da descrição, alinhada a localização e interpretação seria partir de questões problemas para tratar de temáticas atribuídas à Geografia, habilidade comumente prevista em currículos escolares. Percebemos que investir nessa proposição metodológica facilita a percepção dos componentes espaciais em sua interação pelos estudantes e exercita a habilidade de ler e interpretar o espaço como elemento capacitante a práticas espaciais ativas no meio em que vivem.

O Grupo de Estudos em Ensino e Pesquisa em Geografia (GEPEGEO), que comunga desse pressuposto, desenvolve pesquisas a respeito do conhecimento docente e a interpretação geográfica dos fenômenos. Contudo, para além da pesquisa também nos preocupamos com o ensino e extensão. Por isso tradicionalmente são realizadas anualmente atividades extensionistas onde o público alvo são professores da rede pública e privada de ensino. Do movimento de estender a comunidade o que pensamos e promover ações de formação docente continuada, também extraímos dados que tendem a retroalimentar nossa pesquisa.

Uma dessas ações se refere a uma oficina realizada no ano de 2016, elaborada a partir da proposição de Bloom (1956), que, de algum modo, também fundamenta a Matriz de Especificação - Habilidades Cognitivas no Planejamento do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), primeiramente com o objetivo de ajudar no planejamento, organização e controle dos objetivos de aprendizagem.

Construiu-se um consenso pelo grupo que o ato de saber descrever corretamente os elementos espaciais e identificar adequadamente seus atributos seria fundamental na construção de um raciocínio que avançasse para além da descrição dos fenômenos e alcançasse, assim, a espacialidade dos mesmos. Ao longo das atividades extensionistas desenvolvidas pelo grupo, percebeu-se a frágil habilidade dos professores em descrever a disposição espacial de elementos presentes no recorte espacial proposto e vimos como isso repercutia diretamente na capacidade destes em cumprir satisfatoriamente as expectativas criadas pelo grupo, no que concerne ao desenvolvimento da atividade proposta, cujo momento final demandava que os professores construíssem questões que suscitasse a espacialidade de dado fenômeno.

As competências cognitivas (Figura1), segundo SAEB (2013), nas quais as oficinas desenvolvidas pelo grupo se ancoram, podem ser categorizadas em três níveis distintos de ações e operações mentais, que se diferenciam pela qualidade das relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto do conhecimento, a saber: Básico / Operacional / Global. No Nível Básico encontram-se as ações que possibilitam a apreensão das características e propriedades

permanentes e simultâneas de objetos comparáveis, isto é, que possibilitam a construção dos conceitos. No nível Operacional encontram-se as ações coordenadas que pressupõem o estabelecimento de relações entre os objetos, isto é, fazem parte deste nível os *esquemas operatórios* que se coordenam em estruturas reversíveis. Estas competências que em geral atingem o nível da compreensão e a explicação, mais que o *saber fazer*, supõem alguma tomada de consciência dos instrumentos e procedimentos utilizados, possibilitando sua aplicação a outros contextos. No Nível Global encontram-se ações e operações mais complexas, que envolvem a aplicação de conhecimentos a situações diferentes e a resolução de problemas inéditos. Para se fazer atingir o nível global se faz necessário perpassar e revisitar as etapas anteriores.

Habilidades Cognitivas										
Conhecimento			Compreensão				Aplicação (situações novas)	Análise	Síntese	Avaliação
Evocação	Reconhecimento	Interpretação Linear	Interpretação (relação entre)	Explicação	Inferência	Extrapolações				

Figura 1: Habilidade cognitivas no planejamento/construção de avaliações (Matriz de Especificação). Fonte: SAEB (2013).

Associando-se os raciocínios dessas duas fontes construiu-se um novo quadro (Figura 2) atribuindo conceitos mais ilustrativos que auxiliassem uma melhor visualização das etapas que deveriam ser contempladas para que a oficina junto aos professores atingisse os objetivos propostos.

> Complexidade

PROCEDIMENTOS INTELECTUAIS											
CONTATO				HABILIDADES COGNITIVAS				APROFUNDAMENTO			
	Evocação (recordar)	Reconhecimento	Interpretação Linear	Interpretação (relação entre)	explicação	Inferência	extrapolações	Aplicação (novas situações)	análise	avaliação	Criação
Descrição	Reconhecer e trazer à memória informações relevantes; memória de longo prazo.			construir significado a partir de materiais de leitura ou de explicações.				Aplicação de um processo aprendido: situação familiar ou nova.	Decomposição do conhecimento em suas partes, buscando identificar como tais partes se relacionam com a estrutura global.	Comparar e discriminar ideias; dar valor a apresentação de teoria; escolher teorias baseando-se em argumentos fundamentados; verificar o valor da evidência e reconhecer subjetividades	Reunir coisas, produzir o novo/nova solução: generalização, planificação e produção; propõe alternativas.

Figura 2: Matriz de Bloom (adaptado). Fonte: SAEB (2013); Ferraz; Belhot (2010).

Convencionou-se chamar cada coluna do quadro de “etapa de procedimento”. Temos então três etapas de procedimento: a primeira, sendo a etapa do conhecimento (ou contato), a segunda, da compreensão (ou sistematização), e a terceira a apropriação (ou aprofundamento). Os nomes nos parêntesis ajudam na construção do sentido de cada etapa de procedimento. Observou-se que o quadro (Figura 3) apresenta um sentido crescente de complexidade e aprofundamento das habilidades cognitivas, partindo-se do conhecimento e chegando-se à apropriação.

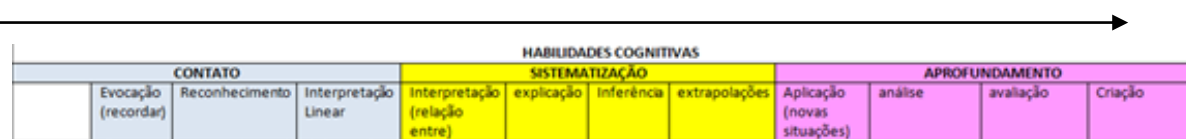


Figura 3: Aumento da complexidade e aprofundamento das habilidades cognitivas.

O quadro acima traz a noção de que a construção do conhecimento passa por um aumento da complexidade das habilidades cognitivas. Isto não significa que na prática, o raciocínio se estabeleça por etapas fixas e lineares. Ocorre que neste processo, o raciocínio se dá por meio de um movimento interpenetrante destas etapas, com uso de habilidades de todos os níveis. No entanto, considera-se que o entendimento de algo se dá pela análise gradativa do objeto, assim como sugere o quadro, primeiro compreende-se as partes, a relação destas, e vai construindo o entendimento de como este “algo” se organiza, como funciona.

Com base nas etapas ilustradas neste quadro realizou-se no dia 04/04/2016 a oficina: “Interpretações geográficas: espacialidades e práticas de ensino”, dirigida aos professores de geografia do ensino fundamental (segundo segmento) e do ensino médio com o intuito de refletir sobre metodologias e práticas de ensino na disciplina. Cujas propostas buscaram atingir o desenvolvimento de todas as etapas de procedimento.

3.1.1 CONTATO, SISTEMATIZAÇÃO e APROFUNDAMENTO.

Na etapa do CONTATO, a atividade teve início a partir da análise da imagem do Bairro Mangabeiras, Belo Horizonte, MG (Figura 4). Nesta etapa, os professores teriam que responder às seguintes questões:

- 1) Reconhecer os alvos (componentes espaciais) na imagem
- 2) Caracterizar cada um dos alvos reconhecidos pela dupla/trio/grupo na etapa anterior

3) Descreva a distribuição espacial desses alvos



Figura 4: Fonte: Google Earth Data:19/04/2011

Nesta etapa promoveu-se a identificação e compreensão dos componentes espaciais, e a disposição dos mesmos no espaço. A maior parte dos grupos de professores atenderam ao comando da questão 1 reconhecendo os elementos da paisagem. Contudo, a partir da questão 2, as respostas ficaram mais genéricas, e observou-se que o comando da questão deixou de ser seguido, pois os professores optaram por pular etapas e já partir logo para a interpretação. No momento em que foi solicitada uma descrição, os professores fizeram uma espécie de “checklist” do que identificavam na imagem. Percebeu-se certa confusão entre caracterizar e descrever. A caracterização pretendida era de cada elemento identificado na imagem, (a rua, as casas etc.).

Quanto a descrição, tratava-se da **organização** destes elementos presentes na imagem analisada, ou seja, devia dizer sobre a sua organização espacial o que necessariamente mobiliza a habilidade de localizar e interpretar o espaço. Esse momento foi assumido como menor pelos professores, que o leram como uma “etapa” supostamente óbvia e já contemplada ou mesmo desnecessária para o desenvolvimento da atividade proposta. Essa postura pode ser um reflexo de tudo que se aventou neste estudo sobre a concepção majoritária de descrição e suas origens ligadas às revisões epistêmicas na teoria geográfica e a uma consolidada cultura escolar.

Na etapa da **sistematização**, realizou-se a comparação da imagem do Bairro Mangabeiras com a imagem do Bairro Taquaril (Figura 5) que apresentam morfologia semelhantes justamente por constituem-se partes de uma mesma estrutura geológica como se pode observar nas imagens que se seguem.

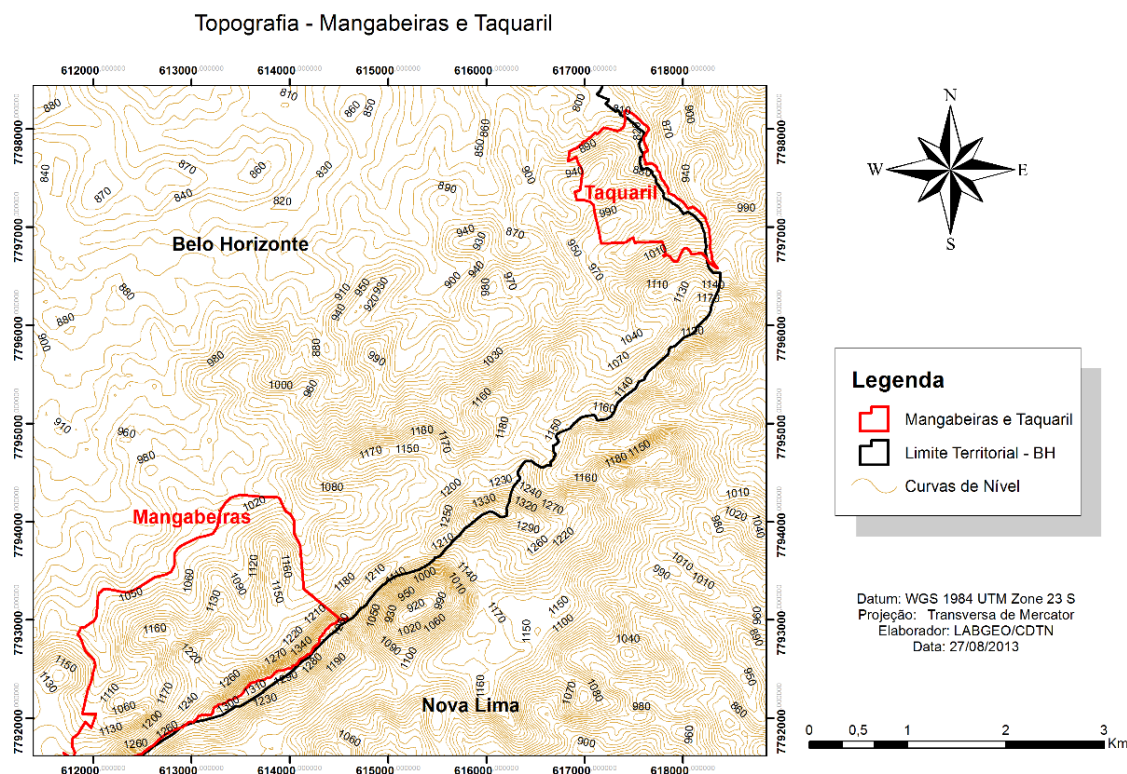


Figura 5: Topografia de área de Belo Horizonte-MG com bairros Taquaril e Mangabeiras.

Fonte: LABGEO/CDTN , 2013.

Assim os professores responderam às seguintes questões:

- 4) Estabeleça uma comparação entre a distribuição espacial (especialidade) dos componentes espaciais do Bairro Mangabeiras com àquela do Bairro Taquaril. A partir desta comparação, apresente/liste as diferenças e semelhanças verificadas pelo grupo.
- 5) A partir das cartas topográficas, estabeleça uma comparação entre a configuração do relevo nos Bairros Mangabeiras e Taquaril. A partir desta comparação, liste ou apresente as diferenças e as semelhanças verificadas pelo grupo. (Esta questão aponta para o fato de que o relevo de ambos os bairros é semelhante)

6) Leia a afirmativa:

“A produção do espaço urbano dos Bairros Mangabeiras e Taquaril apresentam diferenças significativas, apesar de ocuparem espaços/territórios cuja configuração do relevo é semelhante.”

Você concorda com esta afirmativa? () sim, concordo.() não.

Apresente argumentos que justifique sua resposta/seu posicionamento.

Considerando a tabela de habilidades cognitivas, nesta etapa de sistematização, se buscou a relação entre os elementos, além de explicações e inferências. Esperava-se que a comparação feita entre os bairros permitisse que se estabelecessem estas relações. A partir da identificação das diferenças da organização espacial observados na comparação, buscou-se a explicação destas singularidades, o que poderia ser feito por meio de inferências. Neste momento, os professores apontaram se as respectivas representações possuíam ou não os mesmos elementos espaciais, mas sem comparar o padrão destes elementos. Ao responder à questão 8, todos os grupos concordaram com a afirmativa e todas as respostas associaram as diferenças a ausência ou não de planejamento, quando na verdade sabe-se que ambas as áreas tiveram um planejamento urbano oficial.

A etapa de **aprofundamento** teve o objetivo de aplicar o conhecimento adquirido na análise dos Bairros Taquaril e Mangabeiras, em uma situação nova. Para tal, foi sugerido que fosse feita a análise de um terceiro bairro que esteja localizado na mesma estrutura geomorfológica dos bairros analisados, ou seja, na Serra do Curral. A sugestão foi de analisar a implantação de um bairro hipotético cuja localização fosse em uma região pertencente à Serra do Curral. Desse modo foi solicitado aos professores discorrer sobre a seguinte situação: 7)Durante a elaboração do Plano Diretor Municipal de Sarzedo-MG, a equipe técnica responsável pelo zoneamento urbano definiu uma área localizada na encosta da Serra Três Irmãos (um prolongamento da Serra do Curral) como zona edificável. Essa decisão implicou na destinação daquela área para fins habitacionais.

Considerando que você é integrante da equipe responsável pela elaboração de normatizações do uso e ocupação do solo do município de Sarzedo-MG, **apresente** diretrizes que definirão as condições necessárias para a ocupação da referida área, comprometidas com a mitigação de potenciais impactos e riscos ambientais.

Este exercício permitiria que os professores realizassem uma análise dos fatores favoráveis e contrários a este empreendimento, analisando as questões socioespaciais e os riscos envolvidos neste problema. Foi identificado que nesta etapa da oficina os docentes novamente sugerem diretrizes sobre o uso do espaço sem associá-las com o que foi discutido e trabalhado previamente. Quanto à elaboração de uma questão central/norteadora, o objetivo não foi alcançado uma vez que todas as perguntas podem ser respondidas pelo conhecimento

prévio, por meio de evocação e da memorização, sem que haja a necessidade de realizar o movimento cognitivo proposto pela oficina.

3.2 DO POTENCIAL PEDAGÓGICO DA DESCRIÇÃO

Evidenciado a importância da descrição na Geografia, resta-nos também explorar o potencial pedagógico do ato de descrever. As proposições de Bloom (1956,1986) e sua sistematização dos objetivos de aprendizagem se mostraram oportunas na construção de uma proposta que estimulasse os professores a desenvolver raciocínio e abstrações de alto nível, que entendemos serem movimentos cognitivos necessários para o alcance de um raciocínio que especialize os fenômenos.

Sabe-se que para cada momento do desenvolvimento das habilidades cognitivas Bloom (1956;1986) estabelece objetivos. Tais objetivos são descritos utilizando verbos de ação e substantivos que procuram descrever os processos cognitivos desejados. Analisando-os, percebemos que a ação de descrever aparece de algum modo atrelada a todas as chamadas “etapas” do desenvolvimento cognitivo, desde o conhecimento até a avaliação, ou na nossa adaptação: contato até o aprofundamento. A diferença apenas estaria na profundidade ou forma como o recurso de descrever é explorado ou demandado. Se considerarmos a princípio a proposição de Bloom de 1956 temos, nos quadros nas páginas seguintes, os verbos com as respectivas definições e habilidades esperadas para cada momento.

A expectativa inicial de identificar em qual nível de abstração a ação de descrever estaria instituída se frustra ao perceber que na verdade descrever algo, ou neste caso, o espaço pode ser um procedimento tão complexo que extrapolaria “caixinhas” ou quaisquer tentativas de compartimentação do conhecimento, ainda que estas se mostrem profícuas para fins didáticos ou de planejamento, organização e controle dos objetivos de aprendizagem. Todos os verbos explicitados no quadro acima de algum modo sintetizam habilidades que são mobilizadas no ato de descrever, que, por sua vez se mostra um recurso que pode ser mobilizado desde a construção de habilidades cognitivas básicas até o alcance de níveis mais elevados de abstração. Tal característica também pode ser percebida na proposição revisada de Bloom (1986), na qual os verbos agora aparecem no gerúndio e apresentam uma nomeação às categorias.

1. Conhecimento	2. Compreensão	3. Aplicação
Definição: Habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos etc.	Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto.	Definição: Habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas. Isso pode incluir aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias.
Requer: Conhecimento de terminologia; Conhecimento de tendências e sequências; 1.2 Conhecimento de formas e significados relacionados às especificidades do conteúdo: Conhecimento de tendência e sequência; Conhecimento de classificação e categoria; Conhecimento de critério; Conhecimento de metodologia; e 1.3 Conhecimento universal e abstração relacionado a um determinado campo de conhecimento: Conhecimento de princípios e generalizações; Conhecimento de teorias e estruturas.	Requer: Translação; Interpretação e Extrapolação.	
Verbos: enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, relembrar, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar e reconhecer	Verbos: decodificar, defender, definir, descrever, distinguir, discriminar, estimar, explicar, generalizar, dar exemplos, ilustrar, inferir, resumir, classificar, discutir, identificar, interpretar, reconhecer, redefinir, selecionar, situar e traduzir.	Verbos: demonstrar, desenvolver, descobrir, dramatizar, ilustrar, interpretar, organizar, produzir, relatar, resolver, , construir, esboçar.
4. Análise	5. Síntese	6. Avaliação
Definição: Habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa habilidade pode incluir a identificação das partes, análise de relacionamento entre as partes e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Identificar partes e suas inter-relações. Nesse ponto é necessário não apenas ter compreendido o conteúdo, mas também a estrutura do objeto de estudo.	Definição: Habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo. Essa habilidade envolve a produção de uma comunicação única (tema ou discurso), um plano de operações (propostas de pesquisas) ou um conjunto de relações abstratas (esquema para classificar informações). Combinar partes não organizadas para formar um “todo”.	Definição: Habilidade de julgar o valor do material (proposta, pesquisa, projeto) para um propósito específico.
Requer: Análise de elementos; Análise de relacionamentos; e Análise de princípios organizacionais.	Requer: Produção de uma comunicação original; Produção de um plano ou propostas de um conjunto de operações; e Derivação de um conjunto de relacionamentos abstratos.	Requer: Avaliação em termos de evidências internas; Julgamento em termos de critérios externos.
Verbos: analisar, reduzir, classificar, comparar, contrastar, determinar, deduzir, diagramar, distinguir, diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, relacionar, selecionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar, experimentar, testar, esquematizar e questionar.	Verbos: categorizar, combinar, compilar, compor, conceber, construir, criar, desenhar, elaborar, estabelecer, explicar, formular, generalizar, inventar, modificar, organizar, propor, reorganizar, relacionar, revisar, reescrever, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar, montar e projetar.	Verbos: Avaliar, averiguar, escolher, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoiar, validar, escrever um <i>review</i> sobre, detectar, estimar, julgar e selecionar.

Matriz de Bloom. Fonte: Ferraz; Belhot (2010); Bloom (1956). Adaptado pelo autor.

1. Lembrar: Reconhecendo e Reproduzindo.	4. Analisar: Diferenciando, Organizando, Atribuindo e Concluindo.
2. Entender: Interpretando, Exemplificando, Classificando, Resumindo, Inferindo, Comparando e Explicando.	5. Avaliar: Checando e Criticando.
3. Aplicar: Executando e Implementando.	6. Criar: Generalizando, Planejando e Produzindo.

Fonte: Bloom (1986). Adaptado pelo autor.

4 CONTORNOS FINAIS

A descrição, recorrentemente associada a algo que é compreendido como Geografia tradicional, é vista tanto no ambiente acadêmico quanto na Geografia escolar com certa desconfiança. Embora sempre tenha sido um recurso que guarda uma relação íntima com o desenvolvimento epistemológico da disciplina e curiosamente é uma habilidade que é constantemente demandada dos estudantes da educação básica. A razão desta desconfiança pode ser um reflexo, contudo, da constituição de uma concepção de descrição que se tornou majoritária em dado momento e que consolidou um senso comum sobre seu significado. Concepção esta que, pode-se distanciar do seu potencial enquanto habilidade constituinte de um raciocínio que se queira geográfico, no sentido de movimentos de leitura da paisagem que especializem. Seja na teoria geográfica quanto no seu teor pedagógico a descrição tem seu espaço e mostra que pode exigir elevados níveis de abstração e compreensão dos processos e práticas espaciais.

O que se percebeu com a experiência da oficina é que quando a tríade: localizar, descrever e interpretar não é devidamente mobilizada ou é negligenciada quando se reflete sobre o espaço, estabelecem-se limitações no que concerne ao avanço para níveis de abstração mais avançados que são demandados em atividades que preconizam a compreensão da espacialidade de fenômenos. A descrição assume, portanto, um papel importante na construção de raciocínios geográficos e o fato de ser assumida como menor por conta da prevalência de uma concepção senso comum acerca de seu significado pode introduzir barreiras na exploração deste recurso que, como visto, mobiliza movimentos cognitivos em diferentes níveis e possui alto teor pedagógico e geográfico.

THE GEOGRAPHICAL DESCRIPTION AND ITS SENSES AND REFLEXES IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

The description, often associated with traditional geography, is seen for the academic environment and also by the school geography with some mistrust. Although it has been a resource that is closely related to the epistemological development of this science and curiously it is a skill that is constantly demanded of the students of basic education in the school routine. This skepticism may be a reflex, however, of the constituting of a conception of description that has become majoritarian at a given moment and which has consolidated a common sense about its meaning. This conception can be distanced from its essence as a constituent ability of geographical reasoning and its potential in the sense of reading movements of the landscape that specialize. Whether in Geographical theory or in its pedagogical content, the act of describing has had its space and a profitable and applied mobilization of this resource can trigger high levels of abstraction when required for understanding processes and spatial practices.

Keywords: Description, geographic reasoning, spatiality.

REFERÊNCIAS

ASCENSÃO, Valéria de O. Roque; VALADÃO, Roberto C. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Revista Scripta Nova** (Online), Barcelona, n. 18, 2014.

BLOOM, B. S. *et al.* **Taxonomy of educational objectives**. V. 1. New York: David McKay, 1956. 262 p.

BLOOM, B. S. What we are learning about teaching and learning: a summary of recent research. **Principal**, v. 66, n. 2, p. 6-10, 1986.

BUNGE, Willian. **Theoretical Geography in Lund studies in Geography**. Suécia: The royal university of Lund, Gleerup PBS, 1962, p.1-13

BURTON, Ian. **The quantitative revolution and theoretical geography**. Canadá: Canadian geographer, v. 2, 1963, p. 151-163.

CAPEL, Horacio. **Filosofia y ciencia en la Geografia contemporanea**: una introducción a la Geografia. Barcelona: Ed. Barcanova, 1981, 509 p.

DOLFUSS, Olivier. **A análise geográfica**. Tradução: Heloysa de Lima Dantas. Coleção Saber atual, n.153. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1972.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

- GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- HAGGET, Peter. **Locational Analysis in Human Geography**. Londres: Arnold, 1965
- HIERNAUX, Daniel; VILLORIA, Alicia Lindón. (Directores). **Tratado de Geografía Humana**. México: Anthropos, 2006, 652 p.
- KAERCHER, N. A. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato comeu a Geografia Crítica**. 1.a ed. Porto Alegre, RS: Evangraf, 2014, 248 p.
- LA BLACHE, P. V. de. As características próprias da Geografia. In: CHRISTOFOLETTI, A. (org). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2.a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORAES, A. Carlos Robert. **Geografia: Pequena Historia Critica**. São Paulo: Hucitec, 1994
- _____. **A gênese da Geografia Moderna**. São Paulo: HUCITEC; EDUSP, 1989. Coleção Geografica: Teoria e realidade, n. 16, 206 p.
- _____. **Ratzel**. São Paulo: Ática, 1990, 199 p. [Coleção Grandes Cientistas Sociais, nº 59; Coord. Florestan Fernandes 1999]
- PEREIRA, Diamantino. Geografia Escolar: uma questão de identidade. **Cadernos CEDES**, n. 39, Ensino de Geografia, 1ª edição, dez./1996
- SAEB. Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Inclusão de Ciências no Saeb**: documento básico. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 36 p
- SORRE, Max. **El hombre en la Tierra**. Barcelona: Labor, 1967. [1961]
- VALENZUELA, Cristina; PYSZCZEK, Luis. La riqueza del objeto de la Geografía como disciplina multiparadigmática A riqueza do objecto da Geografia como disciplina multiparadigmática. **Geografia em Questão**, v. 5, n. 2, p. 75-95, 2012.

Recebido em 01/12/2017.

Aceito em 29/06/2018.