

INTERPRETAÇÃO GEOGRÁFICA POR PROFESSORES DE GEOGRAFIA: A MOBILIZAÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

Patrícia Assis da Silva Ribeiro

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFMG
Departamento de Educação, Juiz de Fora, MG, Brasil
patriciaassis.geo@gmail.com

Valéria de Oliveira Roque Ascensão

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Departamento de Geografia, Belo Horizonte, MG, Brasil
valeriaroque@gmail.com

RESUMO

Este trabalho se debruça sobre a investigação dos conhecimentos operados por professores de Geografia ao ensejarem a interpretação de uma situação geográfica, mobilizando o raciocínio geográfico. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista projetiva articulada por uma questão geográfica. Os resultados indicam que, apesar de utilizarem conceitos durante a resolução das atividades propostas, os professores nem sempre operam com esses conceitos para a compreensão da situação geográfica em análise, o que compromete a mobilização efetiva do raciocínio geográfico. Além disso, mostram que, quanto menos o sujeito se apropria das linguagens fornecidas, mais lança mão de informações do senso comum, se distanciando da mobilização do raciocínio geográfico. Os limites apresentados pelos sujeitos ao mobilizarem o raciocínio geográfico na interpretação de uma situação geográfica, permitem inferir que os conhecimentos adquiridos pelos professores de geografia em sua formação inicial, podem comprometer a compreensão da espacialidade de um fenômeno condicionador de uma situação geográfica. Por fim, cabe destacar que não apostamos na existência única de um raciocínio geográfico, possivelmente combinações outras devem existir, advindas da multiplicidade de pesquisas que tomem como central a realização de uma interpretação geográfica na qual o espaço geográfico não seja um mero palco.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Espacialidade do fenômeno. Conhecimento docente.

GEOGRAPHIC INTERPRETATION BY GEOGRAPHY TEACHERS: THE MOBILIZATION GEOGRAPHICAL REASONING

ABSTRACT

This work focuses on the investigation of knowledge operated by Geography teachers when giving rise to the interpretation of a geographical situation, mobilizing geographical reasoning. The data were collected through a projective interview articulated by a geographic question. The results indicate that, despite using concepts when solving the proposed activities, teachers do not always operate with these concepts to understand the geographic situation under analysis, which compromises the effective mobilization of geographic reasoning. Furthermore, they show that the less the subject appropriates the languages provided, the more he makes use of common sense information, distancing himself from the mobilization of geographic reasoning. The limits presented by the subjects when mobilizing geographic reasoning in the interpretation of a geographic situation, allow inferring that the knowledge acquired by geography teachers in their initial training can compromise the understanding of the spatiality of a phenomenon that conditions a geographic situation. Finally, it should be noted that we are not betting on the single existence of a geographic reasoning, possibly other combinations should exist, arising from the multiplicity of research that take as central the realization of a geographical interpretation in which the geographic space is not a mere stage.

Keywords: Teaching of Geography. Spatiality of the phenomenon. Teaching knowledge.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, objetivamos apresentar considerações referentes ao raciocínio geográfico mobilizado por professores de Geografia, ao ensejarem uma interpretação geográfica. Tais considerações derivam de investigações realizadas ao longo do doutorado de uma das autoras deste artigo.

Consideramos que o raciocínio geográfico é um *modus operandi* específico da ciência geográfica, sem o qual talvez, não seja possível construir um caminho sistemático que favoreça o ensino e aprendizagem das espacialidades através de práticas pedagógicas.

Cabem aqui algumas considerações; primeiramente, mesmo autores que consideram a perspectiva do Pensamento Geográfico, como o faz Lana Cavalcanti (2019), afirmam o Raciocínio Geográfico um modo para se operar tal pensamento. Outros, como Golledge, Marsh e Battersby (2008) defendem que a articulação entre um conjunto de conceitos de níveis primitivos e outros, denominados conceitos derivados, nos permitiria o desenvolvimento escolar do pensamento ou raciocínio geográfico.

Embora concordemos com Cavalcanti (2019) que existam pensamentos sobre o espaço, que decorrem das vivências; de explicações que podem ser absolutamente adequadas, esses emergem das experiências e, seguramente, das articulações intelectuais estabelecidas por sujeitos ou grupos. Nesse caso, o ensino e a aprendizagem podem ocorrer, ainda que não seja o foco. Assim, no modelo proposto por Cavalcanti (2019) o raciocínio geográfico seria uma noção sistematizada para que pudéssemos compreender a espacialidade dos fenômenos.

Golledge, Marsh e Battersby (2008) trazem as palavras 'pensamento e raciocínio' como pares conceituais, a partir dos quais operamos conceitos primitivos e derivados. Tais autores buscaram por uma ontologia, assentada num léxico conceitual decorrente de termos e ações denominadas geográficas, traduzida por vocábulos e com as teorias da aprendizagem de Piaget e Inhelder (1967).

Para nós, o ensino de Geografia carece de uma estrutura epistêmica clara, que demarque seu objeto. Por isso, assim como Golledge, Marsh e Battersby (2008), partimos para demarcação de uma ontologia geográfica que se assentasse em palavras chaves, que dissessem do fazer geográfico. Desse modo, através do estudo de autores clássicos, modernos e contemporâneos da ciência geográfica como Ratzel (1983), La Blache (1913), Reclus (1876), Brunhes (1897), Sorre (1948), Sauer (1966), Hartshorne (1939), Harvey (2012) e Santos (1986), selecionamos elementos comuns em todos esses autores e outros, mais bem aclarados em Santos (1996, 2008) e Silveira (1999), estruturamos parte daquilo que compreendemos como Raciocínio Geográfico. Propomos um modelo de Raciocínio Geográfico com o fim de orientar as práticas pedagógicas na Geografia Escolar.

Consideramos que o professor possa ter na interpretação de uma dada situação geográfica (SILVEIRA, 1999), através da mobilização do Raciocínio Geográfico, uma chave metodológica para o desenvolvimento de aulas menos prescritivas e mnemônicas. Aulas que favoreçam aos estudantes a operação com conceitos e linguagens próprios da ciência geográfica. Defendemos, neste estudo, a existência de um núcleo duro constituinte da Geografia manifesto através da Escala, Espaço, Tempo e Processos. Esses conceitos, diante de uma dada pergunta geográfica, podem favorecer a compreensão da espacialidade de um fenômeno, pautada na investigação da influência de um fenômeno sobre um espaço, e desse espaço sobre o fenômeno (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017a).

A investigação que constitui este artigo foi balizada pela seguinte questão: Quais conhecimentos necessitam ser operador por professores de Geografia, ao interpretarem uma dada situação geográfica, pelas vias do raciocínio geográfico? Para compreender como docentes mobilizam o Raciocínio Geográfico realizamos uma entrevista projetiva. Esse tipo de entrevista permite a utilização de recursos visuais (fotos, vídeos, mapas, esculturas) para a criação de circunstâncias que encorajem o sujeito a expor respostas sobre determinados dados (MALHOTRA, 2001). Participaram da entrevista três professores de Geografia, atuantes na Educação Básica. É importante destacarmos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais, sob o parecer de número 4.513.108.

A elaboração da entrevista projetiva teve por princípio teórico-metodológica os domínios cognitivos de Benjamim Bloom et al. (1956), os quais reconhecem a complexidade inerente a cada momento da aprendizagem e permite inferir parâmetros referentes ao aprofundamento dos conhecimentos mobilizados pelos sujeitos de pesquisa. Neste estudo, os Domínios Cognitivos de Bloom et al. (1956) são compreendidos como um caminho para o entendimento dos movimentos intelectuais dos sujeitos em situações de contato com o objeto de conhecimento.

É importante destacar que, mais do que questionar se os professores de geografia mobilizam ou não o raciocínio geográfico, buscamos compreender quais são os conhecimentos operados por esses sujeitos, ao ensejarem uma interpretação geográfica. A análise dos dados se deu em diálogo com os princípios da aprendizagem elaborados por Bloom et al. (1956) e referenciais teóricos do Ensino de Geografia (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2016, 2017a, 2017b).

O texto, que ora se apresenta, se constituirá por três partes, além dessa introdução. Primeiramente realizaremos uma discussão acerca das bases que constituem o raciocínio geográfico, buscando deslindar os elementos e ações envolvidos desse modo de pensar, específico da Geografia. Em seguida, discorreremos sobre a construção do raciocínio geográfico de professores de Geografia, a partir da interpretação de uma situação geográfica por meio de uma entrevista projetiva. Por fim, apontaremos algumas considerações acerca do trabalho com o raciocínio geográfico na formação inicial de professores de Geografia, destacando a necessidade dessa formação inicial fornecer aos licenciandos subsídios sólidos para a mobilização do raciocínio geográfico, a partir da interpretação da espacialidade do fenômeno.

BASES CONSTITUTIVAS DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

Com o intuito de deslindar um caminho para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, trataremos aqui discussões sobre os elementos que constituem essa forma de raciocinar. O raciocínio geográfico é um modo de pensar específico da Geografia que permite a produção de conhecimento, por meio da operação de conceitos, competências e aptidões (GOMES, 2017).

Ao longo de sua existência, a ciência geográfica teve seu projeto científico questionado em diversos momentos. Segundo Gomes (2009), a partir dos anos de 1950, grande parte dos geógrafos começam a reconhecer a insuficiência nas bases teóricas da Geografia, tal insuficiência resultava da ideia de que o conhecimento geográfico era relacionado apenas ao conhecimento empírico dos lugares e, por isso, não se fazia necessário criar explicações ou teorias, ou seja, o conhecimento era limitado à descrição da realidade (GOMES, 2009).

Dessa forma, Gomes (2009) afirma que a busca de um objeto de estudo da Geografia ganhou relevância nas discussões, chegando-se à conclusão de que seria o espaço que daria identidade e relevância à ciência geográfica.

Contudo, como destacado por Milton Santos (2008), entre todas as disciplinas sociais, a Geografia foi a que mais se atrasou na definição de seu objeto – o espaço geográfico. Para Santos (2008) uma ciência se define por seu objeto, mas nem sempre a disciplina leva em conta esse objeto, o que ocorre com a Geografia, cuja preocupação com seu objeto – o espaço geográfico – sempre foi deixada em segundo plano. O autor destaca que tal fato é uma das causas do atraso dessa ciência no campo teórico-metodológico.

Além do problema apresentado por Santos (2008), em relação ao papel coadjuvante que o espaço geográfico possuía na disciplina de Geografia, outra problemática a ser considerada é a apresentada por Gomes (2009), que destaca que a definição do espaço como objeto de estudo da Geografia, sem delimitações, dava margem à ideia da Geografia como uma ciência de síntese (que visava simplesmente relacionar as análises realizadas por áreas como Geologia, Pedologia, Economia, Demografia, sem pensar em resolver um dado questionamento sobre um problema), da relação natural-cultural, do espaço como reflexo da sociedade, mantendo assim, uma reflexão teórica própria. Para Gomes (2009), não basta saber quais são os fenômenos que fazem domínio de uma determinada ciência, mas ter clareza quanto à contribuição relevante dessa ciência na investigação de um fenômeno.

Segundo Gomes (2009), o arranjo físico dos objetos e fenômenos é orientado seguindo um plano de dispersão sobre o espaço, uma trama locacional, que é essencial para o ordenamento espacial de determinados fenômenos. Para o autor, a compreensão desse ordenamento espacial, se dá mediante uma determinada questão sobre o fenômeno investigado. Assim, concordamos com o autor referenciado, que a pergunta dirigida a uma determinada situação é essencial para que se instaure uma análise, de fato, geográfica e o caminho percorrido para responder tal questão possibilitará o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Defendemos que, para que a pergunta formulada seja efetivamente categorizada como geográfica, é necessário que ela se fundamente em premissas, tais como: Por que as coisas estão onde estão? Por que determinado fenômeno acontece aqui e não ali? Por que dois espaços com características similares

reagem ao mesmo fenômeno de maneira similar? Por que espaços com características similares reagem ao mesmo fenômeno de forma distinta? A pergunta geográfica depreende de uma arquitetura que associe todas as premissas anteriormente indicadas. Contudo, caso não se consiga formular uma única pergunta, capaz de articular tantas premissas, é possível elaborar uma pergunta chave, ou seja, àquela que venha orientar a investigação. Tal pergunta será dirigida às organizações espaciais (SOUZA, 2013) e, precisará ser dirigida à compreensão da espacialidade de uma dada Situação Geográfica.

Como já destacado, a pergunta chave irá nortear a interpretação de uma dada situação geográfica. Já as questões que se desdobram dessa pergunta chave, conduzirão a compreensão das interações que forjam uma dada Situação Geográfica, de modo que contemplemos a interpretação da Espacialidade do Fenômeno. Cabe destacar que a Espacialidade do Fenômeno seria uma compreensão geográfica com base no reconhecimento de intervenções mútuas entre fenômeno e organização espacial. Ou seja, o reconhecimento das alterações provocadas por um fenômeno sobre um dado espaço e, ao mesmo tempo, desse dado espaço sobre um fenômeno (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014).

Para Maria Laura Silveira (1999) a ideia de situação geográfica está relacionada à noção de evento, este seria uma “unidade do movimento de totalização do espaço geográfico” (SILVEIRA, 1999, p. 26) e podem ser agentes, normas, formas, objetos e ações. Para a autora, a situação geográfica é formada por um conjunto de eventos e a combinação diferenciada destes é que constituem as especificidades do lugar. Dessa forma, uma situação geográfica é uma localização material e relacional de sítio e situação e conduz à uma pergunta que abrange o momento da sua construção e seu movimento histórico.

Segundo Silveira (1999, p. 22):

Os eventos criam, de um lado, uma continuidade temporal, susceptível de ser cindida em períodos significativos e, de outro, uma coerência espacial que é dada pelos sistemas de eventos nos lugares. Constrói-se, a cada momento histórico, uma extensão dos fenômenos no lugar, que é uma manifestação da coerência do real. A situação decorreria de um conjunto de forças, isto é, de um conjunto de eventos geografizados, porque tornados materialidade e norma. Muda, paralelamente, o valor dos lugares porque muda a situação, criando uma nova geografia. Assim, ao longo do tempo, os eventos constroem situações geográficas que podem ser demarcadas em períodos e analisadas na sua coerência.

Ressaltamos que, apesar de Silveira (1999) utilizar o termo evento, nesse trabalho utilizamos o termo fenômeno em coerência ao pilar teórico que norteia as concepções aqui apresentadas, o raciocínio geográfico.

Dessa forma, a situação geográfica pode ser considerada, sobretudo, um viés metodológico que guarda elementos que lhe são próprios e, ao mesmo tempo, elementos características do todo - o Espaço (SANTOS, 1996). Na relação entre evento e o espaço onde este acontece, ou seja, na constituição de uma Situação Geográfica, é fundamental para sua análise a identificação dos elementos chaves que, atingidos por um dado evento, podem vir a produzir uma nova organização espacial (SILVEIRA, 1999).

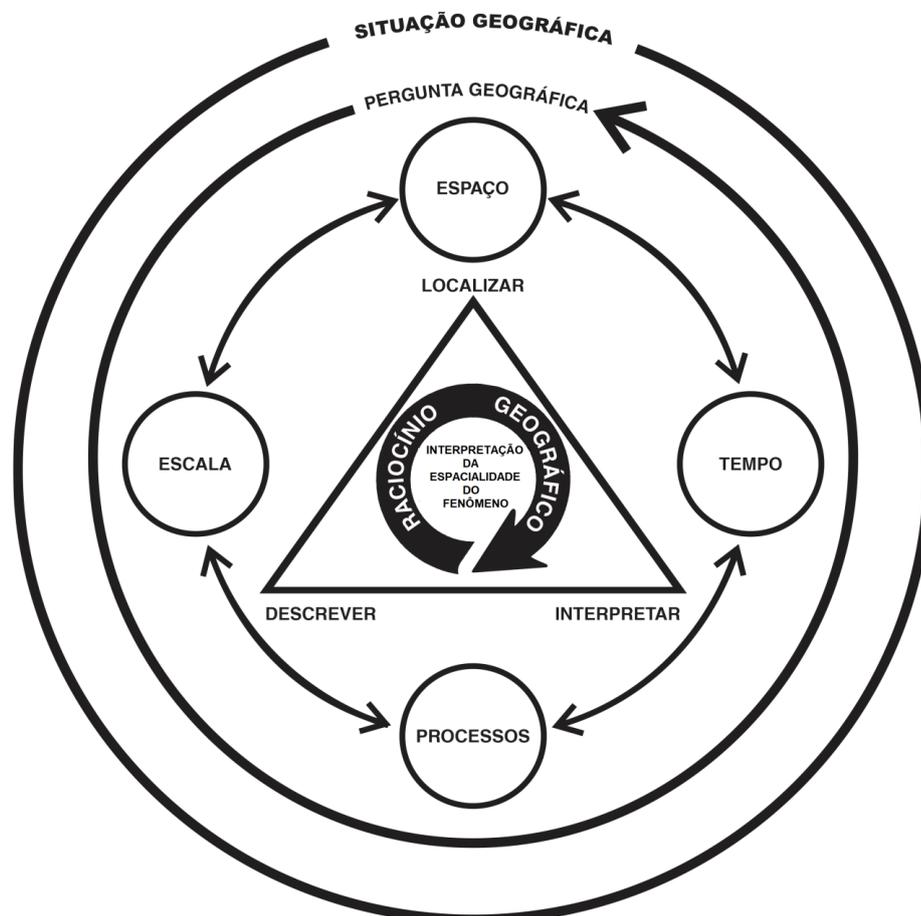
É importante destacarmos que, conforme afirmam Morais e Roque Ascenção (2021), os conteúdos para o ensino de Geografia não são os componentes espaciais, mas sim a situação geográfica constituída pela interação entre componentes de diferentes ordens. Ainda de modo mais explícito, Morais e Roque Ascenção (2021) defendem que, conteúdo é aquilo que se pretende ensinar através da espacialidade de um dado fenômeno. Para as autoras, um conteúdo se explicita na pergunta que se faz frente à constituição de uma situação geográfica, a qual decorre da ação de um dado fenômeno sobre um dado espaço. O conteúdo é, pois, aquilo que se pretende que os estudantes compreendam ao interpretarem a espacialidade de um fenômeno.

Compreendemos que a seleção e hierarquização, destacadas por Silveira (1999), se estabelecem a partir da pergunta geográfica que deixará clara o conteúdo que se pretende trabalhar, visto que uma situação geográfica pode dar origem a conteúdos diversos. A pergunta conduzirá, parcialmente, à interpretação de uma dada situação geográfica (SILVEIRA, 1999), visando à compreensão da influência de um fenômeno sobre um espaço e desse espaço sobre o fenômeno (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014, 2016, 2017a, 2017b). Essa retroalimentação do binômio fenômeno – espaço / espaço – fenômeno constitui traço fundamental do raciocínio geográfico.

Corroboramos com Roque Ascenção e Valadão (2014, 2016, 2017a, 2017b) quanto ao fato de que o sujeito mobiliza um raciocínio geográfico quando interpreta uma dada situação geográfica por meio da

articulação entre os conceitos estruturadores e estruturantes da Geografia e seu tripé metodológico (figura 1).

Figura 1 - Uma possível expressão gráfica para a complexidade cognitiva e intelectual fundamental ao exercício do raciocínio geográfico.



Fontes - ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2016, 2017a, 2017b; SILVA, 2021.

Em consonância com Roque Ascenção e Valadão (2016, 2017a, 2017b), entendemos que os conceitos estruturadores e estruturantes da Geografia são essenciais a qualquer análise geográfica, pois são eles que estruturam, alicerçam e sustentam o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Os conceitos estruturadores são permanentes, sendo, então, sempre os mesmos em qualquer análise geográfica; são eles: Espaço, Escala, Tempo e Processos.

Já os conceitos estruturantes são circunstanciais, sendo, então, móveis e variantes conforme a situação geográfica em análise; decorrem eles, portanto, da atuação de variada gama de processos inerentes aos mais diversos componentes de um dado espaço, e de processos derivados da interação entre esses componentes.

A figura 1 simboliza uma ideia carregada de significados. Tais significados dizem de seus componentes em si, e deles no conjunto denominado raciocínio geográfico. Roque Ascenção, Valadão e Silva (2018, p. 38) compreendem a categoria espaço “como base para todo e qualquer estudo, visto que é através dela que os fenômenos se concretizam”. Para os referidos autores, o espaço concernente à espacialidade do fenômeno, e de interesse ao raciocínio geográfico, é o espaço adjetivado geográfico, “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 2008, p. 28).

O Tempo diz da duração do fenômeno e, como afirma Roque Ascenção, Valadão e Silva (2018) e Santos (1996), é mensurado pela condição existencial das técnicas presentes nos objetos geográficos. Ou seja,

consideramos que o tempo da análise geográfica é histórico, que se revela na rugosidade, simultaneidade, porosidade, multiplicidade, naquilo que permanece e naquilo que rompe através da duração.

O sentido da Escala, tal como adotado por Roque Ascenção e Valadão (2016, 2017a, 2017b), é revelador da abrangência, intensidade, magnitude e expressão de um dado fenômeno e da espacialidade.

Os Processos, constituídos por componentes físicos-naturais e sociais; são mutáveis, segundo a situação geográfica que se analisa e o fenômeno que gerou tal situação; são eles os responsáveis pela dinamização do espaço. Espaço, Tempo, Escala e Processos são estruturadores do raciocínio geográfico, ou seja, são presenças constantes quando da compreensão da espacialidade de um dado fenômeno.

Para Roque Ascenção e Valadão (2014), localizar, descrever e interpretar, assim como, Espaço, Tempo, Escala e Processos são permanentes na ciência geográfica, constituindo seu núcleo duro. O Tripé Metodológico, assim denominado por Roque Ascenção e Valadão (2014), consiste em: localizar (onde?), descrever (como?) e interpretar (por quê?) e dele derivam perguntas como: por que aqui e não lá? Como ocorre aqui? Por que aqui ocorre desta forma e lá ocorre de outra forma? Porque ocorre da mesma forma aqui e lá, sendo que são espaços tão distintos? A ideia de localização, para esses autores, vai além do seu referencial meramente cartesiano.

Localizar nessa perspectiva significa indicar os atributos do fenômeno e dos demais constituintes do espaço onde esse se materializa/materializou [onde]. A distribuição (dispersão/concentração) de tais atributos do fenômeno e de seu local de ocorrência constituirá a descrição [como]. 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 [por quê] (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014, p.6).

Ressaltamos que a articulação entre a questão geográfica, os conceitos estruturadores e estruturantes da Geografia (Escala – Espaço – Tempo – Processos) e o tripé metodológico (localizar – descrever – interpretar), a fim de interpretar uma dada situação geográfica (SILVEIRA, 1999), constitua um caminho metodológico para a mobilização do raciocínio geográfico. Ainda que possa haver outros caminhos metodológicos para se chegar à mobilização do raciocínio geográfico, para que eles possam ser adjetivados de “geográficos” é fundamental a permanência dos constituintes expostos acima. Tais constituintes representam um traço indelével sem o qual, embora se faça uma investigação de um fato ou fenômeno espacial, não será essa investigação necessariamente geográfica.

A MOBILIZAÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO POR PROFESSORES DE GEOGRAFIA

A entrevista projetiva foi realizada com três professores de Geografia. A seleção desses professores se deu mediante alguns critérios: Formação concluída em licenciatura em Geografia e atuação como professor nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. O primeiro critério foi estabelecido, pois partimos do pressuposto que a formação em Geografia deveria fornecer um aporte teórico e metodológico para o professor mobilizar o raciocínio geográfico. O segundo critério foi definido, pois os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio devem desenvolver junto aos seus alunos o raciocínio geográfico, pois a Base Nacional Comum Curricular (2017) destaca que cabe à Geografia desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para interpretar e representar a dinâmica espacial, estabelecendo relações entre a natureza e a sociedade. “Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural” (BRASIL, 2017, p. 312).

A partir disso, foram convidados via e-mail, seis professores que haviam participado anteriormente de oficinas de formação continuada ofertada pelo Grupo de Estudos do qual as autoras do presente texto participam. Dos seis professores convidados, apenas quatro retornaram o contato, sendo que um deles rejeitou o convite devido à indisponibilidade de tempo. Por isso, apenas três professores participaram da entrevista. Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, eles foram identificados como A, B e C. O professor A formou-se em uma universidade pública no ano de 2016 e possuía quatro anos de experiência na Educação Básica; o professor B formou-se em 2018, em uma instituição particular e possuía quatro anos de experiência na Educação Básica; já o sujeito C havia se formado no ano de 2014 por uma universidade pública e possuía cinco anos de experiência nos anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. É importante destacarmos que, a presente pesquisa qualitativa, busca indícios de como os três sujeitos de pesquisa mobilizam o raciocínio geográfico, a partir de uma análise vertical.

O processo de construção da entrevista projetiva foi balizado por Bloom et al. (1956) com o intuito de apresentar caminhos para o aprofundamento do conhecimento mobilizado pelos professores, sujeitos desta pesquisa. Segundo Bloom et al. (1956), o “domínio cognitivo” está relacionado ao desenvolvimento do conhecimento, considerando percursos que podem contribuir para a mobilização de fatos, informações e conceitos, compreendidos neste trabalho como necessários para a resolução de problemas. Os percursos denominados por Bloom como categorias, são aqui reconhecimentos numa perceptiva espiral de complexidade (figura 2): conhecimento; aplicação; análise; síntese e avaliação.

Figura 2 - Espiral das categorias do domínio cognitivo de Bloom.



Fonte - SILVA, 2021.

Defendemos a ideia de que os domínios cognitivos de Bloom e seus colaboradores não obedecem a uma hierarquia estrita e sequencial, por isso não podem ser considerados etapistas. Compreendemos que as categorias do domínio cognitivo de Bloom et al. (1956), estão interligadas, ocorrem de maneira contínua e que os conhecimentos empregados na resolução de um problema podem perpassar por mais de uma categoria. É a partir dessa compreensão que a Teoria do autor referendado foi utilizada na construção do instrumento de pesquisa e nas análises dos dados coletados.

Durante a entrevista, os sujeitos foram colocados diante de questões problemas e de um conjunto de linguagens, acerca de uma dada situação geográfica - A dinâmica migratória contemporânea no continente europeu - que demandavam a mobilização de conhecimentos e conceitos geográficos.

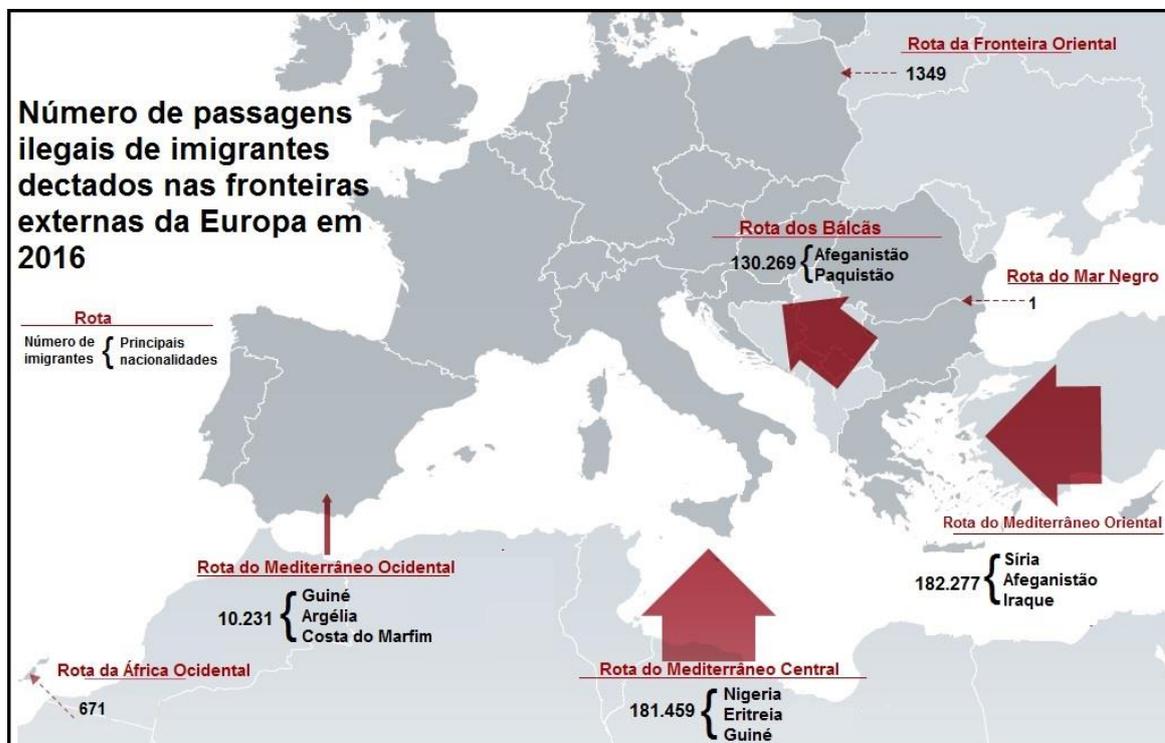
A entrevista foi realizada com cada um dos professores individualmente e por meio de uma videochamada, uma vez que o cenário vivenciado mundialmente, de isolamento domiciliar devido à pandemia da Covid-19, impossibilitou o contato presencial com os professores participantes.

O procedimento metodológico foi orientado pela seguinte pergunta geográfica: Em que medida as tensões vivenciadas na África e no Oriente Médio influenciam a dinâmica migratória no continente europeu? Além disso, foi organizada em três momentos, sendo: 1) oralização; 2) sistematização escrita; e 3) elaboração de um mapa conceitual que representasse graficamente o raciocínio construído durante a entrevista. Cada um desses momentos abordou determinados aspectos da situação geográfica em foco.

No primeiro momento, apresentamos aos sujeitos da pesquisa dois mapas (figuras 3 e 4) que representavam as passagens ilegais e as principais rotas migratórias, terrestres e marítimas, para a Europa e os conflitos que mais causaram deslocamentos no período de 2013 a 2018. A expectativa era

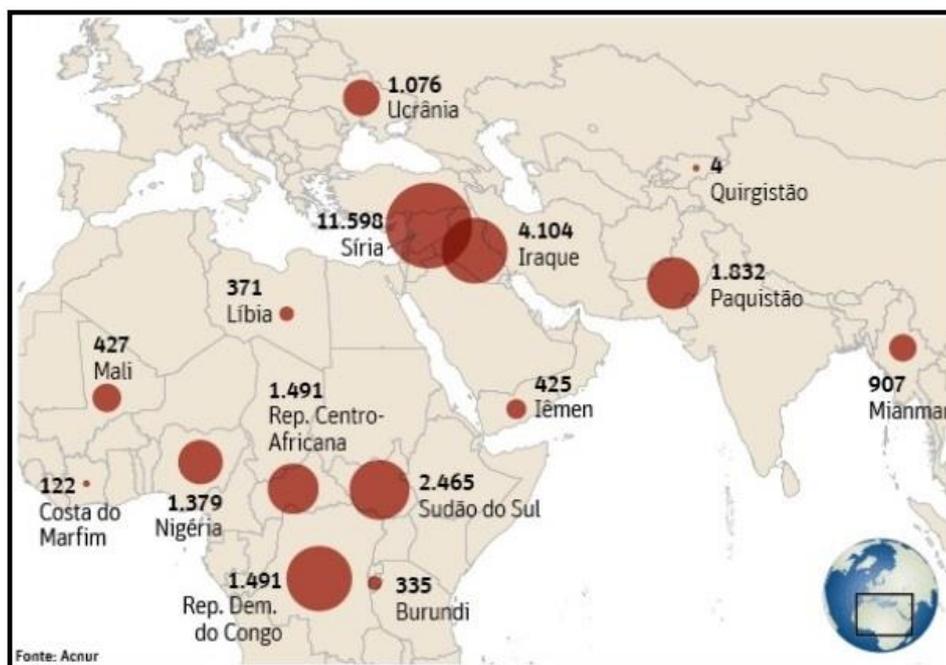
que, a partir da observação e interpretação das linguagens, os professores identificassem e compreendessem as rotas mais e menos buscadas pelos migrantes e a distribuição dos conflitos.

Figura 3 – Mapa do número de passagens ilegais nas fronteiras externas da Europa, 2016.



Fonte - FRONTEX, 2016.

Figura 4 – Mapa dos conflitos que mais causaram deslocamentos, fornecido no primeiro momento da entrevista projetiva, 2016.



Fonte - ACNUR, 2020.

Os professores A e C realizaram uma decodificação dos mapas e compreenderam que existem rotas migratórias que são mais ou menos buscadas; e que há países que possuem conflitos que geram deslocamentos com maior ou menor intensidade. Esses professores operaram com os conceitos rotas migratórias e conflitos, mas não operaram com o tripé metodológico – localizar, descrever e interpretar. A localização realizada por eles foi uma simples transposição de informações das linguagens. O professor C apresentou uma inferência sobre a situação geográfica analisada, para ele, as rotas do Mediterrâneo Central e Mediterrâneo Oriental são as mais utilizadas por serem marítimas e não possuem fronteiras como as rotas terrestres. Os sujeitos A e C operaram com a categoria conhecimento do domínio cognitivo de Bloom et al. (1956).

Já o professor B realizou uma decodificação dos mapas limitada à simbologia gráfica utilizada nas representações e não à compreensão do fenômeno representado em ambos os mapas. Dessa forma, o sujeito B não identificou nem compreendeu as rotas migratórias mais e menos usadas pelos migrantes e a distribuição dos conflitos no Oriente Médio e na África. A localização operada por esse sujeito é a cartográfica e não a geográfica - aquela que permite compreender por que um dado fenômeno ocorre em um dado espaço. O professor B também operou com a categoria conhecimento de Bloom et al. (1956), uma vez que reconheceu o espaço representado no mapa e reproduziu informações previamente adquiridas e memorizadas a respeito da simbologia utilizada na linguagem.

No segundo momento, solicitamos que os professores identificassem e registrassem, por escrito, se havia alguma relação entre os fenômenos representados nos dois mapas fornecidos no primeiro momento e que justificassem suas respostas. Esse momento tinha como propósito identificar se os professores compreendiam a relação entre as migrações e os conflitos, buscando a criação de um raciocínio geográfico acerca da dinâmica migratória do continente europeu.

Nesse momento, o professor A operou com os conceitos estruturadores da Geografia – Escala, Espaço, Tempo e Processos, pois destacou o impacto dos conflitos sobre as migrações e o impacto desses dois sobre o espaço; a abrangência da dinâmica migratória sobre diferentes territórios; e temporalidades distintas, a partir do momento que compreende que o fenômeno migratório ocorre em mais de um espaço simultaneamente. Esse sujeito opera ainda com o tripé metodológico, localiza (onde) pensando em contexto, descreve (como) a distribuição da migração e interpreta (por que) produzindo interpretações do processo migratório. O sujeito A mobilizou conceitos como: deslocamento de pessoas, conflitos e rota migratória. Além disso, operou com a categoria compreensão de Bloom et al. (1956), desenvolvendo o raciocínio geográfico, buscando compreender uma dada situação geográfica.

Já o sujeito B estabelece uma relação entre a dinâmica migratória e os conflitos, mobilizando em parte o tripé metodológico, operando com a localização. Essa localização ocorre quando o sujeito B delimita que os países da África e do Oriente Médio concentram muitos conflitos que provocam o deslocamento de suas populações, e que tal deslocamento acontece por rotas estratégicas, pensando em uma localização contextualizada. O professor B utilizou os conceitos: conflitos e deslocamentos, porém não mobilizou esses conceitos para entender o Processo de migração. Ele não operou com os conceitos estruturadores e estruturantes da Geografia. Apesar de estabelecer uma relação entre as migrações e os conflitos, os conhecimentos mobilizados por esse sujeito foram incipientes para o desenvolvimento de um raciocínio geográfico sobre a situação geográfica em análise. Em relação à categoria do domínio cognitivo de Bloom et al. (1956) o professor operou com o conhecimento.

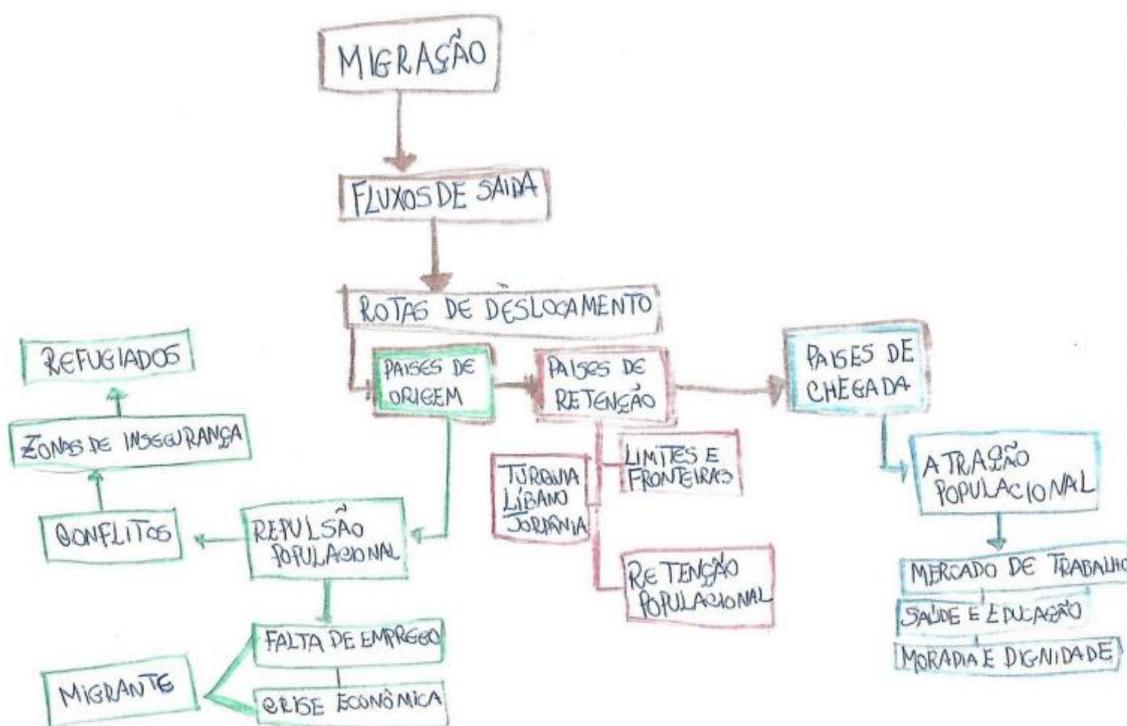
Já o professor C, mobilizou em parte o tripé metodológico, ele localiza ao delimitar a Síria e o Iraque como os países que mais repelem sua população devido aos conflitos e ao destacar a proximidade desses países à Rota do Mediterrâneo, mas não realiza a descrição e a interpretação. O sujeito operou ainda com o conceito estruturador Espaço ao pensar na influência dos conflitos sobre os espaços em que ocorrem; mas não se apropriou da perspectiva escalar e nem operou com temporalidades. Além disso, mobilizou os conceitos: conflitos e rotas de deslocamento, e compreendeu como se dá o Processo de migração. Em relação à categoria do domínio cognitivo de Bloom et al. (1956) o professor operou com o conhecimento.

No terceiro momento da entrevista projetiva buscamos investigar se os sujeitos seriam capazes de mobilizar o raciocínio geográfico, operando com os conceitos estruturadores e estruturantes e o tripé metodológico, ao construir um mapa conceitual que comunicasse graficamente as relações que constituem as migrações na Europa contemporânea. Nesse momento, foram disponibilizados alguns conceitos-chave que deveriam ser utilizados na construção do mapa conceitual, foram eles: atração populacional, conflitos, fluxos de saída, limites e fronteiras, mercado de trabalho, migração, migrante, países de chegada, países de origem, países de retenção, refugiado, repulsão populacional, retenção

populacional, rotas de deslocamento e zonas de insegurança. Além desses conceitos, os sujeitos poderiam acrescentar outros que considerassem pertinentes para a construção do mapa conceitual.

Na elaboração do mapa conceitual, o sujeito A utilizou os conceitos pré-estabelecidos e acrescentou os conceitos falta de emprego, crise econômica, saúde, educação, moradia e dignidade, como ilustra a figura 5.

Figura 5 – Mapa conceitual elaborado pelo professor A.



Fonte - SILVA, 2021.

O sujeito A utilizou como conceito basilar, o conceito de migração e a partir dele estabeleceu as relações em sua representação. Na oralização do mapa conceitual, ele explicou:

Para fazer o mapa eu parti do conceito de migração. Considerei que a migração gera fluxos de saída que se dão pelas rotas de deslocamento. Essas rotas vão do país de origem, passam pelos países de retenção, até os países de chegada. Os países de origem repulsam a população, por isso vinculei a repulsão populacional aos países de origem. Essa repulsão pode acontecer por vários fatores, coloquei como exemplo a falta de emprego e a crise econômica, as pessoas que migram por motivos assim são migrantes. A repulsão populacional pode acontecer também por causa de conflitos, que geram zonas de insegurança, colocando a população em risco, nesse caso os que migram são refugiados. Os países de retenção retêm a população, essa retenção pode acontecer principalmente por limites e fronteiras; a Turquia, o Líbano e a Jordânia são exemplos de países de retenção. Agora, os países de chegada são aqueles que o migrante ou refugiado pretende alcançar, então eles atraem a população e essa atração acontece por vários motivos, elenquei aqui, mercado de trabalho, saúde e educação, moradia e dignidade (SUJEITO A, 2020, em depoimento oral).

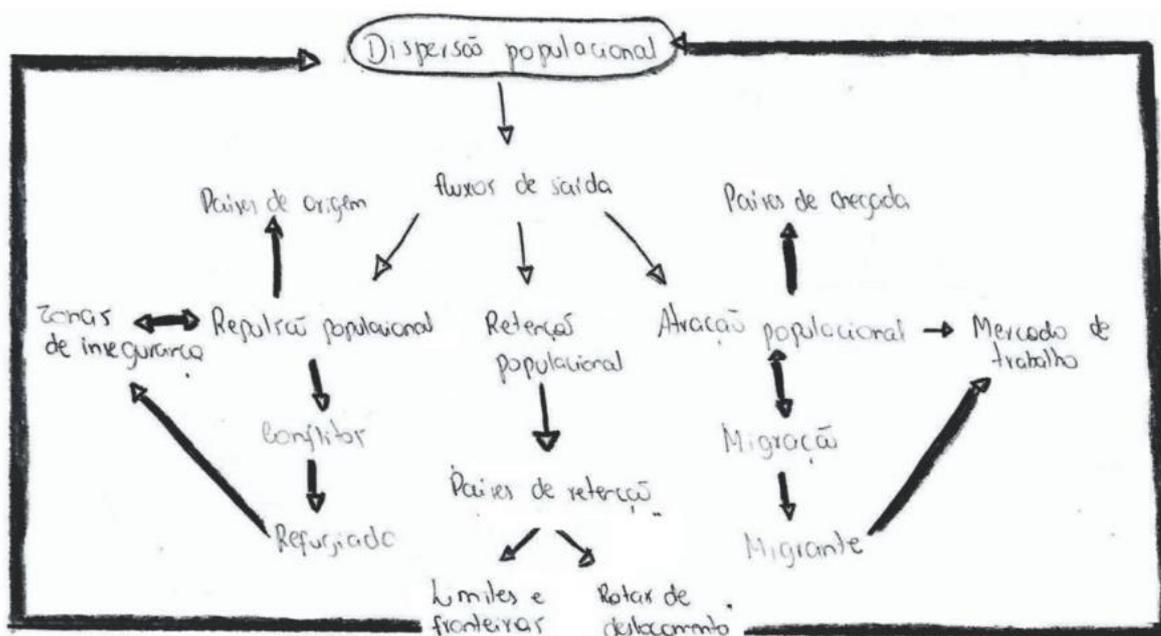
No terceiro momento o sujeito A representa em seu mapa conceitual um raciocínio acerca da dinâmica migratória, estabelecendo as relações presentes nos processos envolvidos da migração, representando os deslocamentos a partir dos processos de repulsão, retenção e atração. O sujeito A mobilizou os conceitos estruturadores da Geografia, uma vez que operou com a Escala na medida em que compreendeu a abrangência da migração; com o Espaço quando compreendeu a influência do fenômeno da dinâmica migratória sobre os diferentes espaços de sua ocorrência e desses espaços sobre esse fenômeno; e com

o Tempo quando compreendeu que o Processo migratório ocorre em diversos espaços de maneira simultânea. Ele operou com o tripé metodológico ao localizar o fenômeno, descrever a sua distribuição e interpretar os Processos que atuam a partir do fenômeno da migração.

Em seu mapa conceitual e sua explicação, o sujeito A mostrou compreender e relacionar os Processos presentes em uma dada situação geográfica e representá-los por meio de uma linguagem. Ele operou ainda com as categorias aplicação e análise segundo Bloom et al. (1956) pois criou uma representação, reunindo e/ou agregando conhecimentos, estabelecendo associações.

Já o sujeito B, ao elaborar o mapa conceitual, além de utilizar os conceitos-chave pré-estabelecidos, acrescentou o conceito dispersão populacional, como o principal em sua representação, como ilustra a figura 6.

Figura 6 - Mapa conceitual elaborado pelo professor B, 2021.



Fonte - SILVA, 2021.

Segundo o sujeito B, a construção do seu mapa conceitual consistiu nas seguintes etapas:

Eu elenquei a dispersão populacional como conceito basilar e como conceito principal. A partir daí estabeleci que é essa dispersão que causa os fluxos de saída, que se relacionam também à repulsão. São os países de origem que causam a repulsão populacional, por diversos fatores, dentre eles os conflitos, nesse caso, causando refugiados, que fogem de zonas de insegurança. Os fluxos de saída se relacionam também à retenção populacional, que ocorrem em países de retenção, por causa de limites e fronteiras e rotas de deslocamento, que causam a dispersão populacional. Os fluxos de saída se relacionam também à atração populacional porque os migrantes buscam mercado de trabalho melhores condições de vida nos países de chegada. (SUJEITO B, 2020, em depoimento oral).

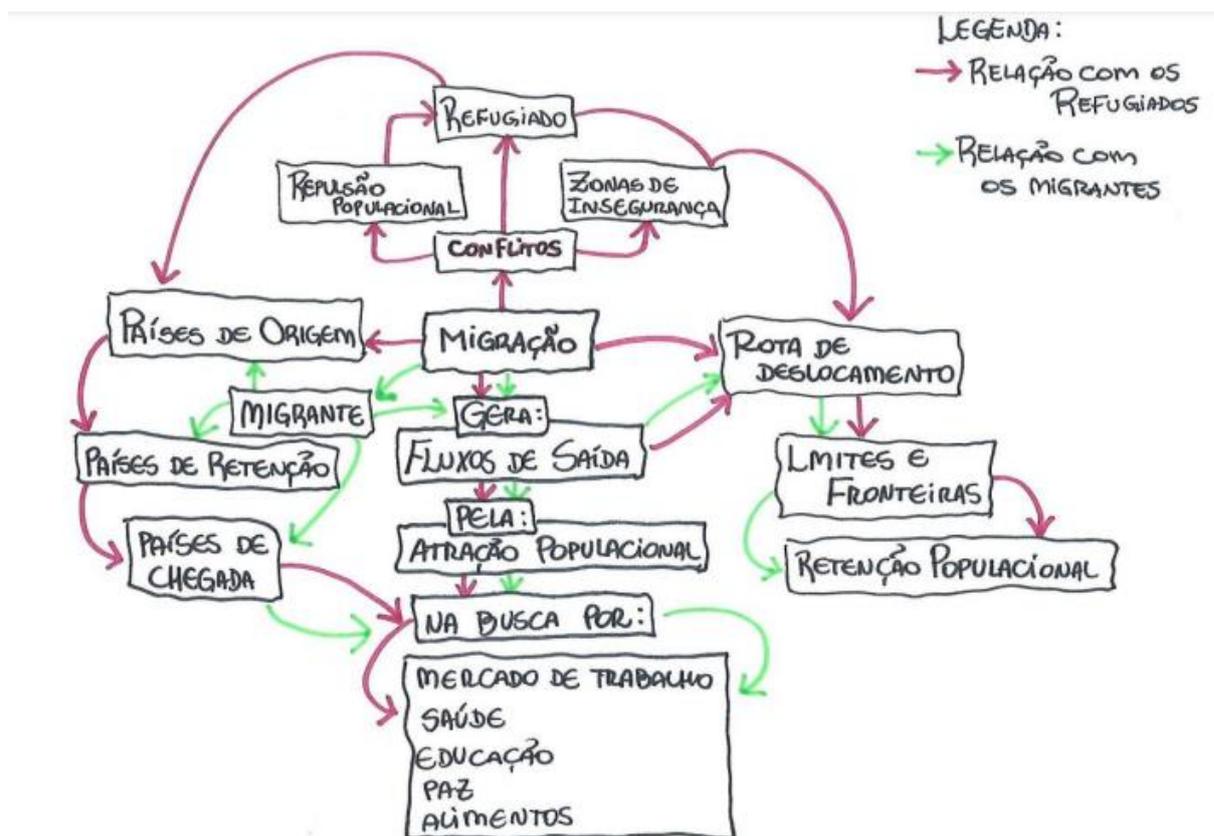
O mapa conceitual construído pelo professor B mostra menor clareza quanto à compreensão da dinâmica migratória e seus constituintes. O sujeito B representa e explica como se dá o processo de repulsão, mas ao associar em sua representação as rotas de deslocamento apenas aos países de retenção, e a migração apenas à atração populacional e ao migrante, ele mostra uma ausência de ordenação lógica, uma vez que tais conceitos são centrais ao fenômeno representado.

É importante destacar que operar um conceito vai muito além da sua utilização, foi justamente por isso que fornecemos aos sujeitos da pesquisa os conceitos que deveriam ser utilizados em seus mapas conceituais, uma vez que, o que interessa nessa pesquisa é como o conceito será mobilizado no

desenvolvimento do raciocínio geográfico. Apesar do sujeito B utilizar todos os conceitos pré-estabelecidos e acrescentar o conceito de dispersão populacional em sua representação, ele não opera com os conceitos para construir e representar um raciocínio acerca da dinâmica migratória. O professor B não mobilizou o raciocínio geográfico e não operou com as chaves intelectuais de Bloom et al. (1956).

Já o sujeito C, utilizou todos os conceitos pré-estabelecidos na construção de seu mapa conceitual, além dos conceitos saúde, educação, paz e alimentos. A Figura 7 mostra o mapa conceitual construído por ele.

Figura 7 - Mapa conceitual elaborado pelo professor C.



Fonte - SILVA, 2021.

Em seu mapa conceitual, o sujeito C, buscou representar a dinâmica migratória com foco no migrante e no refugiado:

Primeiramente, eu coloquei no centro do mapa o conceito migração, porque ele sintetiza, de maneira geral, o problema trabalhado. A partir da migração, eu busquei duas explicações: uma, referente ao refugiado, que são as setas em vermelho; e outra, referente ao migrante, que são as setas verdes (SUJEITO C, 2020, em depoimento oral).

Na explicação de sua representação, o sujeito C destacou que a migração é um processo que gera fluxos de saída, tanto de migrantes quanto de refugiados. Contudo, quando há conflitos envolvidos da migração, esses repulsam seus habitantes, que são definidos como refugiados, uma vez que correm risco em seu país de origem. No processo de construção do mapa conceitual, o sujeito C ressaltou: “Fui delimitando aqui para a parte de cima a questão do conflito, que gera repulsão populacional e transforma o espaço em que ele ocorre em zona de insegurança, colocando o seu povo em risco e fazendo com que esse povo se torne refugiado”. (PROFESSOR C, 2020, em depoimento oral).

O sujeito C, na construção de seu mapa conceitual, codifica informações e/ou conhecimentos referentes à situação geográfica; compreende e relaciona o fenômeno e seus atributos, estabelecendo associações entre eles. Ele opera com o tripé metodológico ao representar as localizações do fenômeno, ao descrever a sua dispersão e ao interpretar os processos envolvidos do fenômeno. Além disso, o referido sujeito, opera

com os conceitos Espaço, Escala, Tempo e Processos (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017b). Nesse sentido, revela uma compreensão da atuação do fenômeno sobre o espaço e do espaço sobre o fenômeno, indicando a compreendendo da abrangência da dinâmica migratória e da ocorrência simultânea desse fenômeno – migração - em diferentes localidades. Assim como o sujeito A, o sujeito C compreendeu e relacionou os Processos presentes na situação em análise e operou com as categorias aplicação e análise, na perspectiva do desenvolvimento do domínio cognitivo presente em Bloom et al. (1956) criando uma representação; reunindo e/ou agregando conhecimentos; estabelecendo associações.

Os dados obtidos suscitam que apesar de utilizarem conceitos durante a resolução das atividades propostas, os sujeitos nem sempre operavam com esses conceitos para compreensão da situação geográfica em análise, o que os impossibilitava de mobilizar efetivamente o raciocínio geográfico e consequentemente a compreensão da espacialidade do fenômeno. Durante a entrevista projetiva, o sujeito A mobilizou o raciocínio em uma crescente de aprofundamento, operando com as chaves intelectuais de Bloom et al. (1956), decodificando mapas; compreendendo processos; estabelecendo relações; evocando informações, ideias e conceitos; identificando, reconhecendo e compreendendo processos presentes na situação geográfica; localizando o fenômeno e indicando os seus atributos; e representando um raciocínio a respeito de uma situação geográfica. Apesar de no momento 1 o sujeito A não mobilizar o raciocínio geográfico, nos momentos 2 e 3 ele mobiliza esse raciocínio, retomando sempre as linguagens disponibilizadas e as atividades anteriores para embasar suas respostas. O sujeito B não mobilizou o raciocínio geográfico em nenhum momento da entrevista e não lançou mão das linguagens fornecidas durante a entrevista projetiva para construir um raciocínio para interpretar a situação geográfica. Já o sujeito C, apesar de não ter mobilizado o raciocínio geográfico nos momentos 1 e 2, operou com esse raciocínio durante a construção e explicação de seu mapa conceitual no momento 3. Apesar do sujeito C se apropriar das linguagens fornecidas em cada momento da entrevista, ele não retomava às linguagens fornecidas nos momentos anteriores e nem às respostas dadas por ele nos outros momentos.

Os resultados mostram que quanto menos o sujeito se apropria das linguagens fornecidas, como mapas, textos e infográficos, mais lança mão de informações do senso comum, se distanciando da mobilização do raciocínio geográfico. Tais resultados são similares aos encontrados nos textos publicados por Costa, Ferreira e Roque Ascenção (2020). As dificuldades apresentadas pelos sujeitos, ao mobilizarem o raciocínio geográfico, na interpretação de uma dada situação geográfica, suscitam a compreensão de que os conhecimentos adquiridos pelos professores de Geografia, em sua formação inicial, podem não subsidiar a compreensão da espacialidade de um fenômeno, condicionador de uma situação geográfica, de maneira satisfatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os limites apresentados pelos professores na mobilização do raciocínio geográfico, na interpretação de uma dada situação geográfica, inferimos que esses limites derivam da formação inicial do professor de Geografia, que, através da fragmentação de conhecimentos, reforça o estudo isolado dos componentes espaciais. Apesar de o raciocínio geográfico ser uma operação mental e particular do sujeito, é essencial que a formação inicial do professor de Geografia forneça subsídios e ferramentas para que o sujeito aprenda a operar com esse raciocínio para a interpretação de situações geográficas e a compreensão da espacialidade do fenômeno.

Os futuros professores devem ser ensinados a compreender situações geográficas a partir da apropriação de mapas, infográfico, textos e fotografias, assim como produzir linguagens que expressem espacialidades interpretadas. Acreditamos que uma formação apoiada em situações geográficas possa contribuir para uma Geografia Escolar que vá além de um ensino de geografia descritivo, fragmentado e assentado no estudo isolado dos componentes espaciais.

Destacamos que buscamos neste trabalho, propor um modelo de raciocínio geográfico com o fim de orientar as práticas pedagógicas na Geografia Escolar. Salientamos a necessidade do desenvolvimento de propostas similares que busquem aclarar os elementos constituintes do raciocínio geográfico. Tal debate permitirá o fomento de ações pedagógicas no ensino de Geografia e na Educação Básica, além de contribuir para a construção de metodologias voltadas à formação inicial e continuada de professores de geografia.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (código de Financiamento 001), pela bolsa concedida durante o doutoramento da primeira autora.

REFERÊNCIAS

- ACNUR. **Dados sobre refúgio**. 2020. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>> Acesso em: 13 jan. 2023.
- BLOOM, B. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo**. Porto Alegre: Globo, 1956.
- BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: ME/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 05 jul. 2023.
- BRUNHES, J. Les irrigations en Égypte. **Annales de Géographie**, [S.L.], v. 6, n. 30, p. 456-460, 1897. <http://dx.doi.org/10.3406/geo.1897.6993>.
- CAVALCANTI, L.S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- COSTA, R. F. ; FERREIRA, L. L. ; ROQUE ASCENCAO, V. O. . O Exercício de localização no ensino de Geografia. In: Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia, 2020, Goiânia. **Anais do X Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia**. Goiânia: Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica - NEPEG, 2020. v. 4. p. 1341-1351.
- FRONTEX. **Risk Analysis for 2016**. Warsaw: Frontex, 2021.
- GOLLEDGE, R.G.; MARSH, M.; BATTERSBY, S. Matching Geospatial Concepts with Geographic Educational Needs. **Geographical Research**, [S.L.], v. 46, n. 1, p. 85-98, 2008. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-5871.2007.00494.x>.
- GOMES, P.C.C. **Quadros geográficos: Uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- GOMES, P.C.C. Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário. In: MENDONÇA, F.; LOWEN-SAHR, C.L.; SILVA, M. **Espaço e tempo: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico**. Curitiba: Ademadan, 2009. p. 13-30.
- HARTSHORNE, R. The Nature of Geography. **Annals of the Association of American Geographers**, Lancaster, v. 29, n. 3-4, 1939. <https://doi.org/10.2307/2561063>
- HARVEY, D. O direito à cidade. **Lutas Sociais**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 73–89, 2012.
- LA BLACHE, P.V.D. Des caractères distinctifs de la géographie. **Annales de Géographie**, [S.L.], v. 22, n. 124, p. 289-299, 1913. <http://dx.doi.org/10.3406/geo.1913.8245>.
- MALHOTRA, K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- MORAIS, E.M.B.; ROQUE ASCENÇÃO, V.O. Uma questão além da semântica: investigando e demarcando concepções sobre os componentes físico-naturais no Ensino de Geografia. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 41, n. 65814, p. 1-25, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/65814/36725>> . Acesso em: 05 jan. 2023. <https://doi.org/10.5216/bgg.v41.65814>
- PIAGET, J. INHELDER, B. **The child's conception of space**. Nova Iorque: Norton & Company, 1967.
- RATZEL, F. O solo, a sociedade e o Estado. **Revista do Departamento de Geografia**. São Paulo. v. 2, n. 2, p. 83-101, 1983. <https://doi.org/10.7154/RDG.1983.0002.0008>
- RECLUS, E. **Nouvelle Géographie Universelle**. Paris: Hachette, 1876. <https://doi.org/10.5479/sil.300321.39088005729611>

- ROQUE ASCENÇÃO, V. O.; VALADÃO, R. C.; SILVA, P.A. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, n. -, p.34-51, 2018. Disponível em: <<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1465>> . Acesso em: 07 fev. 2023.
- ROQUE ASCENÇÃO, V. 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.5-23, 2017a. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i14.458>
- ROQUE ASCENÇÃO, V. O.; VALADÃO, R.C. Por uma Geomorfologia socialmente significativa na Geografia Escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes. **Acta Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, p.179-195, 2017b. <https://doi.org/10.18227/2177-4307.acta.v11iee.4780>
- ROQUE ASCENÇÃO, V.O.; VALADÃO, R.C. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova**, Barcelona, n. 496(03), p.1-14, 2014. Disponível em: <<http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14965/18402>> . Acesso em: 05 jan. 2023.
- ROQUE ASCENÇÃO, V.O.; VALADÃO, R.C. Tendências Contemporâneas na Aplicação do Conhecimento Geomorfológico na Educação Básica: a Escala sob Perspectiva. **Espaço Aberto**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p.191-208, 2016. <https://doi.org/10.36403/espacoaberto.2016.5245>
- SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. <https://doi.org/10.35520/metamorfoses.2008.v9n1a21776>
- SANTOS, M. **Por Uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo: Globalização e meio técnico científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SAUER, C. O. **Northern Mists**. Berkeley: University of California Press, 1966.
- SILVA, P.A. **O raciocínio geográfico: mobilizações intelectuais na interpretação de situações geográficas**. 2021. 129 f. Tese – Doutorado em Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/39065/1/Tese_SILVA%2c%20Patr%2c%20Assis.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2023.
- SILVEIRA, M. L. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Revista Território**, [s.l.] v.4, n.6, p.21-28, 1999
- SORRE, M. Fundamentos da Geografia Humana. In: MEGALE, J. F. (Org.). **Max Sorre: geografia**. São Paulo: Ática, 1948. p. 87-98.
- SOUZA, M. L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Editora, 2013.

Recebido em: 20/03/2023

Aceito para publicação em: 02/08/2023