



DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: PRECARIZAÇÃO, CONDIÇÕES DE TRABALHO E A VALORIZAÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO¹

Rafael Arosa de Mattos²

Como professor do Colégio de Aplicação da UFRJ, instituição que abrange desde a educação infantil até o terceiro ano do ensino médio e atua na formação de professores, minha fala parte da interface entre a educação básica e a formação docente. Além disso, recentemente defendi minha tese de doutorado na PUC-Rio, sob a orientação da professora Rejane Rodrigues, onde investiguei a relação entre raciocínio geográfico e a formação de professores de Geografia.

Nesta reflexão, abordarei dois eixos principais. O primeiro, de caráter mais geral, refere-se à formação de professores no Brasil. Ao tratar desse tema, falo não apenas como pesquisador, mas principalmente como professor da educação básica, com experiência diária ao lado de colegas que enfrentam os desafios desse contexto e atuam na formação de futuros docentes. O segundo eixo é mais específico e trata da formação de professores de Geografia no Brasil, baseado nas reflexões que desenvolvi ao longo de minha pesquisa de doutorado.

No que se refere ao primeiro eixo, acredito que o tema mais relevante a ser discutido em eventos que abordam os desafios da formação docente no Brasil é a precarização desse processo. Este é um fenômeno que vem se intensificando há algum tempo e está diretamente relacionado à precarização da própria docência. As condições de trabalho dos professores, muitas vezes adversas, refletem-se na qualidade da formação oferecida aos futuros educadores, impactando todo o campo da educação.

É necessário abordar de forma direta os problemas que afetam a docência no Brasil. Quem atua na educação básica conhece bem as dificuldades que enfrentamos. A precarização da profissão docente no Brasil é uma realidade que se manifesta de várias formas. Em primeiro lugar, há um desinteresse crescente pela carreira docente, resultando em uma diminuição significativa no número de pessoas que escolhem ser professores. Esse desinteresse contribui para uma escassez de profissionais em diferentes regiões e disciplinas, especialmente em um país com dimensões continentais como o Brasil.

¹ Adaptado da palestra apresentada na mesa redonda "Perspectivas da Formação de Professores para o enfrentamento dos Desafios do Novo Século", III Encontro da Licenciatura em Geografia, 3 ELG, PUC-Rio, abril de 2024.

² Doutor em Geografia pela PUC-Rio; Professor do Colégio de Aplicação da UFRJ; rafaelarosa.geo@gmail.com



Um ponto que precisa ser debatido quando falamos sobre a profissão docente é a carga de trabalho e o estresse a que os professores estão submetidos. Não é possível discutir os "Desafios da Formação de Professores no Brasil" sem levar em consideração essas questões. A redução na procura por cursos de licenciatura é um reflexo claro dessas dificuldades. Embora seja comum afirmar que os professores no Brasil recebem baixos salários, essa é uma verdade que precisa ser analisada com maior profundidade. A questão vai além da remuneração: envolve também as condições de trabalho, a sobrecarga e o desgaste emocional que acompanham a carreira docente.

Sem dúvida, há margem para melhorias salariais, mas é igualmente importante reconhecer a diversidade de situações que os professores enfrentam no país. A realidade de um professor da educação infantil é bastante distinta daquela dos profissionais que lecionam no ensino fundamental II ou no ensino médio. Além disso, a disparidade regional agrava ainda mais essa diversidade. Em bairros nobres da zona sul do Rio de Janeiro, por exemplo, escolas particulares podem pagar até R\$ 100 por hora-aula, enquanto em regiões periféricas da mesma área metropolitana o valor pago pode ser de apenas R\$ 20, ou, em alguns casos, nem isso.

Outro exemplo dessa heterogeneidade são as redes municipais de ensino, onde há casos em que os professores são contratados por R\$ 2 mil para uma carga de 30 horas semanais, um valor pouco acima do salário-mínimo. Em contraste, a prefeitura de Maricá, também no Rio de Janeiro, recentemente anunciou um concurso com remuneração de R\$ 10 mil para a mesma carga horária. Esses dados evidenciam a ampla diversidade de condições salariais e de trabalho que os professores brasileiros enfrentam.

Falo a partir da experiência em um colégio vinculado à Universidade Federal, o que representa uma posição privilegiada dentro da realidade docente. Contudo, é fundamental reconhecer a desigualdade e a diversidade de situações existentes.

De modo geral, o maior problema enfrentado pelos professores no Brasil não está apenas relacionado ao valor do salário em si, mas à elevada carga de trabalho e ao nível de estresse envolvidos no exercício da profissão. A ideia de que o salário do professor é baixo, embora verdadeira em muitos casos, não reflete toda a complexidade da situação. É necessário ir além dessa afirmação simplista e analisar os fatores que contribuem para o desgaste físico e emocional dos docentes.

Muitas vezes, o desconforto e o mal-estar experimentados pelos professores não se devem unicamente à questão salarial, mas ao esforço necessário para alcançar uma remuneração digna. Em diversos casos, os profissionais precisam acumular três ou até quatro matrículas para obter um salário que, em alguns contextos, pode representar uma forma de ascensão social, especialmente para aqueles oriundos de famílias mais humildes. No entanto, essa ascensão vem acompanhada de uma carga de trabalho exaustiva e de um nível de estresse que compromete o bem-estar e a qualidade de vida desses profissionais.

No contexto de precarização da docência, quais têm sido as respostas dos principais atores da sociedade, como governos e iniciativa privada? Aqueles que atuam diretamente na formação de professores não parecem estar direcionando seus esforços para tornar a profissão mais atraente ou melhorar as condições de trabalho. Pelo contrário, observa-se uma tendência crescente de precarização da própria formação docente.

Atualmente, no Brasil, mais da metade dos professores são formados por meio da educação a distância (EaD). Este cenário inclui não apenas áreas específicas como Geografia, mas também outros segmentos da educação, como a educação infantil e os cursos



de Pedagogia. Dados de 2023 e 2024 indicam que cerca de 70% dos professores, considerando todos os níveis de ensino, concluem sua formação através do EaD. Esta realidade já afeta, ou afetará em breve, professores de áreas como Geografia e História. A preocupação é ainda maior quando se observa o surgimento de cursos de formação docente acelerados, ou *express*, que buscam formar profissionais de maneira rápida e superficial.

A profissão docente, muitas vezes vista como pouco atrativa, com salários que, mesmo quando razoáveis, não compensam o elevado nível de estresse e desgaste físico e emocional, enfrenta uma nova problemática: a facilidade de acesso a diplomas por meio da educação a distância. Em muitos casos, pessoas que não encontram outras oportunidades no mercado de trabalho optam pela docência como uma espécie de "seguro-desemprego". Assim, conciliam outras atividades profissionais, como motoristas de aplicativo ou vendedores no comércio, com cursos online que, em cerca de três anos, garantem um diploma.

Por fim, há outro fator preocupante nessa precarização: o diploma conferido por esses cursos nem sempre é específico de uma área, como Geografia, mas sim um diploma generalista em Humanidades. Esse modelo de formação rápida e à distância habilita os professores a lecionar não apenas Geografia, mas também História, Sociologia e Filosofia, comprometendo a qualidade e a profundidade do ensino nessas disciplinas.

A precarização da docência no Brasil não é um fenômeno novo, mas vem se aprofundando nos últimos anos, em consonância com as recentes propostas curriculares que buscam integrar diferentes áreas de conhecimento em itinerários formativos, como o campo de humanidades. Isso, de certa forma, oficializa uma precarização que já existia. Quando comecei a lecionar, por exemplo, minha primeira oferta de emprego na rede privada não foi como professor de Geografia, embora essa fosse minha área de formação. Enquanto cursava o mestrado, fui convidado a dar aulas de Sociologia, mesmo sem ter formação na área. A justificativa era que não havia necessidade de ser licenciado em Sociologia para lecionar a disciplina. Esse cenário, que antes era informal, agora se institucionaliza, com consequências preocupantes tanto para a docência quanto para a formação de professores.

Uma das principais respostas à falta de professores e ao desinteresse crescente pela profissão tem sido a redução da exigência de formação sólida, em favor de uma formação mais rápida e simplificada. Em muitos casos, o professor é formado em um curto período de tempo, com múltiplas licenciaturas, o que parece oferecer uma solução fácil para a escassez de docentes. No entanto, essa prática reflete um profundo esvaziamento do trabalho intelectual do professor, que passa a ser visto como alguém que precisa apenas de uma formação técnica básica, em vez de uma sólida formação intelectual.

A docência, especialmente na educação básica, é um trabalho intelectual que demanda uma formação robusta e aprofundada. No entanto, ao propor soluções como cursos *express* de formação, que permitem ao professor se licenciar em múltiplas áreas em poucos anos, o que se está dizendo é que a dimensão intelectual do trabalho docente é secundária. A prioridade parece ser a rapidez na formação de professores, lembrando processos de produção fordista, em que o objetivo é formar profissionais minimamente capazes de reproduzir conteúdos de forma técnica, sem uma reflexão crítica ou aprofundada.

Em minha experiência como professor da rede municipal do Rio de Janeiro, vivenciei esse modelo de formação técnica. Quando comecei a atuar como professor de Geografia em regime de 40 horas na rede municipal, participei de um curso de treinamento obrigatório antes de iniciar o trabalho na sala de aula. Esse curso, realizado em 2012, foi oferecido pela Fundação Lemann e pago pela prefeitura, e ocorreu na Escola Paulo Freire, no centro da



cidade. A experiência evidenciou uma tendência preocupante: a formação de professores voltada para a eficiência técnica, em detrimento de uma formação intelectual crítica e sólida.

Nessa ocasião, participei, junto com dezenas de outros professores de várias disciplinas, de um curso de duas semanas oferecido pela prefeitura. O conteúdo do curso era baseado em um livro de Doug Lemov, intitulado "Aula Nota 10: 49 Técnicas para Ser um Professor Campeão de Audiência". Esse material, profundamente influenciado pelo *behaviorismo*, apresentava um conjunto de técnicas voltadas à "eficiência" no manejo da sala de aula, incluindo desde a forma de distribuir folhas de maneira rápida até outras práticas igualmente técnicas e superficiais. Ao todo, eram 49 técnicas que, em essência, reduziam o trabalho docente a um conjunto de instruções mecânicas, desconsiderando o caráter intelectual e crítico da prática pedagógica.

Esse tipo de formação reflete uma tendência preocupante de redução do trabalho docente a um conjunto de técnicas pragmáticas, voltadas para a "eficiência" no ensino de conteúdos. Trata-se de um esvaziamento da dimensão intelectual do trabalho do professor, que passa a ser visto como um simples transmissor de conteúdo, desprovido de reflexão crítica e de autonomia profissional. O livro de Lemov, ao propor essas 49 técnicas, reforça essa visão, sugerindo que o sucesso do professor depende apenas de sua capacidade de seguir um conjunto de regras comportamentais.

Além de desconsiderar a complexidade do trabalho docente, essa abordagem ignora o fato de que a docência é, sim, um trabalho intelectual que demanda formação sólida e contínua. No contexto atual, a carga de trabalho e o estresse associados à profissão são crescentes. O adoecimento dos professores tem sido uma realidade cada vez mais comum, resultado de fatores como turmas superlotadas, a desestruturação familiar e a intensificação das exigências profissionais. Em muitas redes, como a própria prefeitura do Rio de Janeiro, o salário de seis mil reais líquidos pode parecer atrativo, mas muitos professores estão adoecendo sob essa pressão.

Reconhecer a docência como um trabalho intelectual e, ao mesmo tempo, estressante, é crucial para enfrentar esses desafios. A solução não passa apenas pelo aumento da remuneração, mas também pela melhoria das condições de trabalho, com a redução da carga horária e o número de alunos por turma, além de um reconhecimento mais amplo da importância e complexidade da profissão.

Por fim, gostaria de introduzir o segundo eixo desta discussão, onde o pesquisador recém-doutor assume a fala, trazendo reflexões específicas sobre a formação de professores de Geografia no Brasil.

Reconhecendo que o trabalho docente é, essencialmente, um trabalho intelectual, é importante refletir sobre como essa intelectualidade se manifesta no caso de um professor de Geografia. Neste segundo eixo da discussão, quero abordar o atual contexto brasileiro de questionamentos e debates sobre o currículo escolar. A instabilidade política que vivemos contribui para que essas discussões se prolonguem, o que, de certa forma, pode ser positivo, pois nos permite uma reflexão mais profunda sobre o que queremos para a educação. Sabemos que o currículo é uma construção social, histórica e cultural, produto das relações de poder em diferentes contextos. Em momentos de tensão, polarização e incerteza, essas discussões se tornam ainda mais acirradas e complexas.

Dentre as muitas incertezas que atravessam a sociedade, uma delas diz respeito à relação entre educação, formação, capital e trabalho. Cresci ouvindo uma ideia sobre essa relação, uma promessa de mundo que, hoje, sabemos que não se concretizou da forma



esperada. Vivemos em uma era de incerteza global, em que é difícil identificar claramente quem são os perdedores e vencedores da globalização. Nesse cenário de incerteza, o currículo do ensino médio tem sido particularmente impactado, já que esse segmento está mais próximo do que seria uma formação voltada para o mercado de trabalho ou para o ingresso em universidades, além de englobar cursos técnicos.

Essa incerteza na relação entre formação, capital e trabalho coloca o ensino médio no centro das disputas de poder. E, dentro desse contexto, a Geografia tem sido uma das áreas mais ameaçadas. Estamos presenciando a chegada de novos materiais didáticos às escolas que diluem o conteúdo de Geografia em meio a outros saberes das humanidades, comprometendo a identidade e a especificidade da disciplina. A lógica disciplinar, que há muito tempo organiza o ensino, está sendo questionada em nome de uma suposta interdisciplinaridade. Embora o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar seja essencial, o que estamos vendo é uma diluição perigosa dos conteúdos, muitas vezes mascarada por discursos de empreendedorismo e pelos chamados "notórios saberes".

Essa diluição reflete uma visão que desvaloriza o conhecimento disciplinar específico, essencial para a formação crítica e intelectual dos alunos. A Geografia, como disciplina, oferece uma compreensão aprofundada das relações entre sociedade e natureza, do espaço geográfico e das dinâmicas que moldam o mundo contemporâneo. No entanto, essa especificidade está sendo ameaçada, e o risco é que os alunos percam a oportunidade de desenvolver o raciocínio geográfico, que é fundamental para entender o mundo globalizado em que vivemos.

A Geografia, como disciplina escolar, enfrenta uma ameaça significativa de diluição no Brasil. Diversas forças na sociedade, especialmente aquelas envolvidas na produção curricular, estão direcionadas a reduzir a presença da Geografia, não apenas entre seus pares nas humanidades, mas também ao integrá-la de forma imprecisa em conteúdos de atualidades, jornalismo ou discussões sobre as novas relações de trabalho. Esse processo de diluição enfraquece a identidade da disciplina e a coloca em risco de perder relevância no cenário educacional.

Se não tivermos clareza sobre a importância da Geografia no currículo escolar, corremos o risco de sermos excluídos das discussões. No Reino Unido, por exemplo, em um contexto de incertezas e instabilidade política, houve uma série de reformas curriculares na virada dos anos 2000 para 2010. A resposta da comunidade geográfica britânica foi se unir sob a liderança de figuras como o professor David Lambert. Eles mobilizaram a ideia do "conhecimento poderoso", conceito desenvolvido por Michael Young, e passaram a argumentar sobre a importância da Geografia enquanto produtora de um conhecimento que vai além do factual e se fundamenta em conceitos que desenvolvem funções mentais superiores, de acordo com uma perspectiva "vygotskiana".

Esse "conhecimento poderoso" permite aos alunos projetar o futuro, fazer questionamentos críticos e propor soluções para problemas complexos. Em tempos de incerteza e constantes mudanças, a Geografia fornece as ferramentas necessárias para pensar e atuar de maneira crítica sobre o mundo. No Reino Unido, essa mobilização gerou algumas vitórias importantes para a disciplina. No Brasil, também há um movimento de defesa da Geografia, que foca no desenvolvimento do que chamamos de "raciocínio geográfico". Este conceito, resumidamente, visa fortalecer as competências analíticas e críticas dos estudantes, oferecendo-lhes uma visão mais abrangente e integrada das interações espaciais e sociais que moldam o mundo contemporâneo.



Se nós, como professores e defensores da disciplina, não afirmarmos com clareza porque a Geografia é essencial, não apenas para a compreensão do presente, mas para a construção de um futuro sustentável e consciente, perderemos terreno nas discussões curriculares e, conseqüentemente, na formação de cidadãos críticos.

No Brasil, temos visto uma série de avanços na discussão sobre o papel e a importância da Geografia no contexto escolar, impulsionados por pesquisas de autoras e autores que se dedicam a pensar a interface entre Educação e Geografia. Essas pesquisadoras vêm questionando, há mais de uma década, qual é o propósito da Geografia Escolar e como ela pode contribuir para a formação dos alunos. Esse movimento se conecta de certa forma com um debate que ocorre nos Estados Unidos em torno do pensamento espacial, um conceito que surgiu no final dos anos 1970 e ganhou força nos anos 2000.

Contudo, vale destacar que o pensamento espacial, tal como desenvolvido nos Estados Unidos, difere bastante da forma como entendemos a Geografia no Brasil. Influenciado pela geografia quantitativa e teórica, particularmente pela Escola de Chicago, o pensamento espacial nos EUA tende a ser mais restrito a uma visão cartesiana do espaço, sem levar em conta dimensões sociais mais amplas, como a produção social do espaço, que é central para o pensamento geográfico no Brasil, especialmente no legado de Milton Santos. Não é uma abordagem que defendo para a nossa realidade educacional, pois falta a ela as camadas críticas e sociais necessárias para entender o espaço geográfico em profundidade.

Por outro lado, acredito, e procuro argumentar isso na minha tese, que aqui no Brasil temos conseguido avanços importantes no campo do raciocínio geográfico e da educação geográfica. O movimento no Brasil se diferencia por ter clareza sobre quais são as formas de raciocinar que a Geografia pode proporcionar de maneira única para os estudantes. Em outras palavras, estamos conseguindo definir melhor quais perguntas a Geografia pode fazer na escola, quais respostas ela pode oferecer, e de que forma isso contribui para uma análise mais complexa da realidade.

Essas questões são centrais para valorizar o papel da Geografia, pois existem ferramentas teóricas, metodológicas e conceituais que apenas a Geografia, e não a História, Sociologia ou Filosofia, pode oferecer. A Geografia tem uma forma única de raciocinar sobre o espaço, e essa forma é poderosa, pois permite aos estudantes desenvolver funções mentais superiores, interpretando e projetando o futuro em um mundo em constante transformação.

Na minha tese, eu explorei essa questão analisando a produção das aulas regenciais — ou aulas regências, como é chamado em alguns cursos — de licenciandos de Geografia do Colégio de Aplicação da UFRJ. Durante um ano, examinei o processo de produção dessas aulas, observando como os estagiários, ao final de seus estágios, desenvolvem suas práticas pedagógicas e como o raciocínio geográfico se manifesta nelas. Essa análise me permitiu identificar de que maneira o raciocínio geográfico se articula no ensino de Geografia e como ele pode ser fortalecido na formação docente.

Essa reflexão sobre o raciocínio geográfico é crucial para responder às ameaças de diluição da disciplina no currículo escolar e para afirmar o papel essencial da Geografia na formação crítica e intelectual dos alunos.

Estamos nos referindo a uma instituição de ensino superior reconhecida por sua excelência, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, especificamente o Colégio de Aplicação da UFRJ. O que pude observar, de forma resumida, é que os licenciandos enfrentam consideráveis dificuldades para justificar e explicar por que suas aulas são, de fato, aulas de Geografia. Questões como: "Por que isso é Geografia?" ou "Por que este conteúdo pertence



a uma aula de Geografia?" são frequentemente respondidas de maneira insatisfatória, com respostas como: "Porque tem um mapa" ou "Porque eu localizei." Tais respostas não são suficientes.

Por outro lado, os licenciados que possuem maior experiência em pesquisa científica — alguns dos quais estão cursando mestrado e participaram de grupos de pesquisa em Geografia — demonstram um entendimento mais aprofundado das discussões epistemológicas ao longo de sua formação, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Esses alunos têm uma compreensão mais clara dos elementos necessários para que uma aula possa ser considerada, de fato, uma aula de Geografia.

Não se trata apenas de localizar fenômenos ou de referenciar um recorte espacial; nem de trabalhar exclusivamente com paisagem ou território. É fundamental articular o fenômeno à explicação da lógica da organização espacial desse fenômeno, o que vai além do que a corrente do pensamento espacial propõe.

Para encerrar esta parte, gostaria de mencionar a revista Gira Mundo, do Colégio Pedro II, que recentemente publicou uma edição temática. Nela, contribuí com um artigo que reflete algumas de minhas ideias, ainda em estágio preliminar, pois estava longe de concluir minha tese. Além disso, incluo o artigo do professor Roberto, com quem tenho uma relação de coleguismo, dado que somos ambos professores de Prática de Ensino na UFRJ.

É importante destacar que o professor Roberto e a professora Ana Angelita, também da UFRJ, publicaram artigos nesse dossiê que fazem alertas relevantes. Na minha interpretação, eles enfatizam que o pensamento espacial por si só não pode ser considerado Geografia. Nos Estados Unidos, essa corrente de pensamento influenciou o currículo escolar, especialmente o K-12, levando a uma prevalência do Sistema de Informação Geográfica (SIG) na formação geográfica. Percebo que os livros sobre ensino de geografia nos EUA são predominantemente voltados para o SIG.

Portanto, o alerta que os professores destacam é de suma importância: não podemos aceitar que o pensamento espacial substitua a Geografia em um país que teve figuras como Milton Santos, que propuseram uma compreensão mais rica e multifacetada do espaço geográfico. Embora o pensamento espacial inclua elementos úteis, não podemos ignorar as contribuições das diversas correntes de pensamento, como a fenomenologia, o humanismo e a geografia crítica.

Entretanto, é imprescindível reconhecer que não há raciocínio geográfico sem a presença de elementos do pensamento espacial. O raciocínio geográfico envolve, de fato, o pensamento espacial, assim como relações espaciais. Não se trata apenas de localização; é necessário considerar correlações, áreas de influência, formação de redes e fluxos. O professor Paulo César da Costa Gomes, em seu livro Quadros Geográficos, argumenta que, ao longo da história do pensamento geográfico — desde os precursores como Humboldt, Hatzell, Ritter e de la Blache, passando pela Geografia teórica quantitativa até as correntes fenomenológicas e marxistas — a lógica da organização espacial dos fenômenos sempre foi um elemento central, embora sob diferentes enfoques.

Essas abordagens foram realizadas sob diferentes ângulos, utilizando métodos variados e alcançando conclusões distintas, em virtude de diferentes propósitos. Contudo, a explicação da lógica da organização espacial dos fenômenos sempre esteve presente, de alguma forma. Essa explicação pode ser feita em diversas escalas e métodos, visando atender a diferentes objetivos, mas o elemento da organização espacial deve ser incorporado criticamente nas relações espaciais. Assim, é imprescindível responder à pergunta: "O que a



Geografia Escolar possui de diferente e singular? Quais são as perguntas que ela pode suscitar? Qual é o arcabouço teórico, metodológico e conceitual que a Geografia Escolar pode oferecer e desenvolver nos estudantes?"

Assim como a matemática é valorizada por ser uma forma de raciocinar, a Geografia também deve ser reconhecida como uma forma de raciocínio. É fundamental ter clareza sobre isso. Esse é o meu ponto de vista, que não busca esvaziar a Geografia Crítica. Ao contrário, é essencial valorizar os diferentes tipos de análise. O "conhecimento poderoso" geográfico envolve pensar sobre o futuro, fazer projeções e resolver problemas, indo além da mera localização. Minha perspectiva sobre a Geografia Crítica e o conhecimento poderoso do raciocínio geográfico está inserida nesse contexto.

Não acredito que a ideia de raciocínio geográfico esvazie a Geografia Crítica. No entanto, devemos estar alertas para que as forças que produzem o currículo não levem à diluição da Geografia Crítica. Precisamos ter cautela para que o pensamento espacial não se una ao raciocínio geográfico e transforme o currículo de Geografia em algo semelhante ao que ocorre nos Estados Unidos. O mundo enfrenta grandes desafios: incertezas, tensões e problemas. Portanto, a Geografia deve ser crítica em relação às estruturas hegemônicas e de poder sociais e econômicas. Não tenho dúvidas sobre isso.

Entretanto, afirmar que a Geografia deve formar cidadãos críticos é uma abordagem insuficiente. É necessário questionar: como? A História também defende a formação de cidadãos críticos, assim como a Sociologia. Contudo, não posso formar cidadãos críticos pela Sociologia, pois minha formação é em Geografia. Portanto, como minha disciplina e meu trabalho intelectual podem desenvolver raciocínios e funções mentais superiores que promovam a crítica social e a análise das estruturas de poder? É fundamental ter essa clareza.

O caminho a ser seguido envolve entender que nosso trabalho é, de fato, intelectual. É essencial ter consciência da natureza desse pensamento, dessa intelectualidade da Geografia como uma forma de raciocinar.