

## **CONHECIMENTOS METODOLÓGICOS CURRICULARES DO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Uilmer Rodrigues Xavier da Cruz\*

### **Resumo**

Este material aborda os fundamentos e as práticas do ensino de Geografia, articulando conhecimentos metodológicos e curriculares essenciais à formação docente. Ao longo dos capítulos, são discutidas as dimensões epistemológicas da disciplina e as abordagens pedagógicas que favorecem uma compreensão crítica do espaço geográfico. A obra destaca a importância da cartografia como linguagem, o caráter polissêmico da escala e a integração entre o espaço vivido pelos alunos e o conhecimento científico. Mais do que um manual, propõe-se como guia teórico e prático para professores e estudantes, incentivando a reflexão e o debate sobre o ensino da Geografia. Cada capítulo busca apresentar conteúdos de forma clara e acessível, facilitando a aplicação das metodologias propostas. O objetivo central é contribuir para a qualificação da prática docente, promovendo o pensamento crítico, a cidadania e o reconhecimento das diferentes realidades socioespaciais.

**Palavras-chave:** Conhecimentos Metodológicos; Geografia; Ensino de Geografia.

### **Abstract**

This material addresses the foundations and practices of Geography teaching, articulating methodological and curricular knowledge essential for teacher training. Throughout the chapters, the epistemological dimensions of the discipline and the pedagogical approaches that foster a critical understanding of geographic space are discussed. The work highlights the

---

\* Discente de Residência Pós-Doutoral em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG – 2024) e Universidad Nacional de La Matanza (UNLM – 2025). Bolsista Programa Institucional de Pós-Doutorado (PIPD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG – 2024). Mestre em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ – 2019). Graduação em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG – 2008). Correio eletrônico: uilmer@ufmg.br

importance of cartography as a language, the polysemic nature of scale, and the integration between the lived space of students and scientific knowledge. More than a handbook, it is proposed as a theoretical and practical guide for teachers and students, encouraging reflection and debate on Geography teaching. Each chapter aims to present content clearly and accessibly, facilitating the application of the proposed methodologies. The central objective is to contribute to the qualification of teaching practice, promoting critical thinking, citizenship, and the recognition of different socio-spatial realities.

**Keywords:** Methodological Knowledge; Geography; Geography Education.

## Introdução

Este material foi concebido com o propósito de oferecer uma base sólida para a compreensão dos fundamentos e das práticas do ensino de Geografia. A obra busca integrar os conhecimentos metodológicos e curriculares indispensáveis à formação de educadores, destacando-se pela preocupação em articular teoria e prática em um mesmo percurso de aprendizagem.

Ao longo das partes, o leitor encontrará reflexões sobre as diferentes dimensões da disciplina, desde sua concepção enquanto campo de conhecimento até as possibilidades pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de uma leitura crítica do espaço geográfico. Nesse sentido, são exploradas questões que atravessam o ensino de Geografia na contemporaneidade, como o papel da Cartografia enquanto linguagem fundamental, a polissemia do conceito de escala e a importância de relacionar o espaço vivido pelos alunos com o conhecimento científico.

Mais do que um manual técnico, esta obra se propõe a ser um guia de apoio tanto para professores em exercício quanto para estudantes em formação inicial. Por meio de subsídios teóricos e práticos, busca contribuir para a construção de um ensino dinâmico, relevante e conectado com a realidade dos sujeitos que aprendem.

Cada parte foi elaborada de modo a oferecer uma abordagem clara e acessível, estimulando a reflexão crítica e o debate sobre os desafios e as oportunidades que atravessam a educação geográfica. A organização dos conteúdos procura favorecer a assimilação progressiva dos conceitos, bem como a aplicação das metodologias apresentadas no cotidiano escolar.



Em síntese, este material pretende colaborar para a qualificação do ensino de Geografia, apoiando os profissionais da educação na elaboração de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de promover a cidadania, o pensamento crítico e a valorização das diversas realidades socioespaciais que compõem a sociedade contemporânea.

## **1. Caracterização da área de Geografia**

A caracterização da área de Geografia nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), elaborada pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, oferece um exame aprofundado sobre o papel do ensino de Geografia na formação crítica e cidadã dos estudantes brasileiros, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. O texto parte da premissa de que o ensino de Geografia é vital para que o indivíduo compreenda o mundo em que vive, pois propicia instrumentos teóricos e metodológicos para interpretar fenômenos sociais, econômicos, políticos e naturais que estruturam a vida cotidiana. Dessa forma, a Geografia escolar é entendida como um campo essencial para o desenvolvimento de capacidades de análise, representação e intervenção sobre o espaço, enfatizando o caráter socialmente construído dos territórios, das paisagens e das identidades em escalas local, regional, nacional e global.

No início do documento, observa-se a defesa da Geografia como um saber que ultrapassa a função meramente informativa ou descritiva. Segundo os PCN (Brasil, 1998), a disciplina deve mobilizar o estudante ao raciocínio crítico e à problematização do espaço vivido, estimulando a construção de conhecimentos que auxiliem na compreensão das múltiplas relações sociais e ambientais que conformam os territórios. Esta perspectiva orienta-se pela ideia de que o espaço geográfico é resultado tanto dos processos naturais quanto das ações humanas, sendo permanentemente produzido, reproduzido e transformado. Portanto, a Geografia escolar deve oferecer instrumentos para que o aluno perceba as continuidades e descontinuidades históricas, apropriações e conflitos, desigualdades e potencialidades que marcam o espaço brasileiro e mundial, sempre sob a ótica de uma cidadania ativa, autônoma e ética.

O texto enfatiza a centralidade da alfabetização cartográfica como competência primordial para o letramento geográfico contemporâneo. Essa alfabetização vai além da capacidade de ler e interpretar mapas; ela envolve, de forma mais ampla, a apropriação de

linguagens gráficas, visuais e simbólicas que permitem a representação e a análise dos fenômenos espaciais. No contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, a cartografia escolar é apresentada como uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento das habilidades cognitivas superiores, como a observação, comparação, argumentação e síntese, além de fomentar a capacidade de intervir no mundo de forma planejada e ética. O domínio das técnicas cartográficas – leitura, produção e análise de mapas, croquis, cartas, gráficos – permite ao aluno confrontar e manipular diferentes fontes de informação, tornando-se um sujeito ativo no processo de produção do conhecimento.

Outro ponto fundamental abordado na seção consiste na valorização do princípio da interdisciplinaridade. O ensino de Geografia, segundo os PCN (Brasil, 1998), fortalece-se na interlocução com outras áreas do conhecimento, especialmente História, Ciências Naturais, Matemática e Língua Portuguesa. Essa articulação curricular visa garantir que a compreensão dos fenômenos espaciais seja contextualizada, multifacetada e conectada às experiências concretas dos alunos. Assim, a Geografia deve ser vivenciada de maneira dinâmica, agregando conteúdos, metodologias e práticas que extrapolam o ensino tradicional centrado na exposição do professor e na memorização de conteúdo. Atividades investigativas, projetos integradores, trabalhos de campo, uso de tecnologias da informação e análise de problemas do cotidiano são apontados como estratégias didáticas de grande relevância.

Além disso, o texto dos PCN (Brasil, 1998) enfatiza que a formação geográfica escolar precisa estar atenta à valorização da diversidade cultural, social e regional do Brasil. O ensino da disciplina deve contemplar as diferenças presentes nos modos de vida, nas paisagens, nas tradições e nas relações de trabalho, promovendo o respeito mútuo, o reconhecimento das identidades e a denúncia das desigualdades. Nesse sentido, o currículo de Geografia assume uma perspectiva inclusiva e emancipadora, afirmando o direito de todos os sujeitos à compreensão crítica do espaço em que vivem e à participação ativa nas decisões sobre o uso, a gestão e a transformação de seus territórios.

Enfim, o ensino de Geografia, conforme delineado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), destaca-se como um campo fundamental para a promoção de uma postura questionadora diante da realidade e para a construção do pensamento espacial crítico. Nesse contexto, a disciplina não se limita à transmissão de conteúdos, mas visa possibilitar o desenvolvimento de competências para a leitura, interpretação e intervenção consciente no espaço vivido. O estudante é incentivado a refletir sobre as múltiplas escalas que compõem o território – desde o cotidiano do bairro e da cidade até os grandes fenômenos globais –, compreendendo as articulações e especificidades de cada contexto. O documento ressalta,



ainda, que o conhecimento geográfico deve ser apropriado de maneira ativa pelos alunos, promovendo o protagonismo na investigação dos problemas socioambientais e o engajamento em ações coletivas, solidárias e transformadoras.

A abordagem ética permeia todo o texto, pois se entende que o ensino de Geografia é, antes de tudo, um exercício de cidadania. Ao proporcionar instrumentos para a análise das desigualdades sociais, das questões ambientais e dos conflitos por terra e território, a disciplina estimula o reconhecimento dos direitos e deveres dos sujeitos, promovendo a consciência crítica, a participação política e o respeito à diversidade. O documento enfatiza que, em uma sociedade marcada por intensas desigualdades regionais, é imprescindível à escola desenvolver práticas pedagógicas sensíveis à pluralidade cultural, às heranças históricas e às dinâmicas econômicas que caracterizam o Brasil. O espaço escolar, nesse sentido, constitui-se em arena privilegiada para o debate e a problematização dos desafios enfrentados cotidianamente pelos estudantes e suas comunidades.

A Cartografia, como linguagem fundamental da Geografia, adquire um papel de destaque na formação do pensamento espacial e na construção de habilidades operatórias. O domínio dos diferentes instrumentos de representação – mapas, plantas, croquis – favorece não apenas a compreensão dos fenômenos espaciais, mas também a capacidade de situar, relacionar, comparar e analisar criticamente territórios e lugares. A alfabetização cartográfica, segundo a proposta dos PCN (Brasil, 1998), deve ser trabalhada de modo progressivo e contextualizado, respeitando as fases de desenvolvimento cognitivo dos alunos e promovendo atividades práticas e desafiadoras. Ao mapear o entorno da escola, representar trajetos cotidianos ou analisar cartas topográficas, o estudante aprende mais do que técnicas: desenvolve competências de observação, abstração, síntese, argumentação e comunicação, ampliando seus horizontes cognitivos e sua inserção no mundo.

O texto ainda aponta para a importância estratégica do trabalho interdisciplinar e contextualizado no ensino de Geografia. Essa orientação se concretiza em projetos pedagógicos integradores, no uso de recursos multimídia, nas saídas de campo e na articulação com temas contemporâneos – tais como globalização, migrações, urbanização, mudanças climáticas e sustentabilidade. Experiências interdisciplinares enriquecem o currículo, promovendo a aproximação do conhecimento acadêmico à vida cotidiana dos estudantes, estimulando a curiosidade, a autonomia intelectual e a responsabilidade coletiva. Nesse sentido, o papel do professor é mediador e facilitador de aprendizagens significativas, detectando interesses, desafios e possibilidades de seu grupo, promovendo espaço para o diálogo, a investigação e a colaboração.

Finalmente, a avaliação é tratada como parte integrante do processo formativo, superando a lógica classificatória tradicional. Segundo os PCN (Brasil, 1998), a avaliação deve ser diagnóstica, contínua e diversificada, articulada aos objetivos da aprendizagem e capaz de captar o percurso e o desenvolvimento pleno do aluno. O foco recai sobre a progressiva apropriação dos conceitos geográficos, das capacidades de análise, síntese e intervenção, assegurando assim a promoção de saberes relevantes para a vida em sociedade. A avaliação, portanto, não se esgota em provas ou exercícios padronizados, mas abarca diferentes linguagens, formas de expressão e registros, permitindo ao estudante demonstrar seus avanços e dificuldades ao longo do tempo.

Ademais, o documento ressalta que o ensino de Geografia, ao contemplar as dinâmicas do espaço vivido e das relações sociais, deve ser sensível às necessidades e especificidades dos diferentes públicos escolares. Isso inclui a atenção à diversidade sociocultural, às experiências dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), às realidades do campo e da cidade, assim como aos desafios inerentes à inclusão escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) propõem que o currículo de Geografia seja suficientemente flexível para dialogar com esses diferentes contextos, reconhecendo e valorizando os saberes prévios, as trajetórias de vida e os vínculos territoriais de cada estudante. A perspectiva de educação emancipada se revela, assim, no reconhecimento do educando como sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem, protagonista da leitura, interpretação e reconfiguração de seu espaço.

O texto também orienta a seleção e organização dos conteúdos de Geografia, recomendando que sejam pautados por temas e problemáticas significativas para a vida dos estudantes. O ensino deve partir das experiências concretas, das vivências cotidianas e das questões regionais, para então articular saberes mais amplos e sistematizados. Nesse movimento, a contextualização dos conteúdos é fundamental, pois possibilita relações entre o local e o global, entre passado e presente, entre diferentes formas de pensar e utilizar o espaço. Ao desenvolver projetos pedagógicos que envolvam o estudo das dinâmicas urbanas, dos conflitos socioambientais, da diversidade cultural e das dimensões econômicas e políticas, o professor de Geografia contribui para a formação integral dos alunos, ampliando sua compreensão crítica das realidades que os cercam e fortalecendo sua condição de sujeitos históricos e sociais.

Outro elemento de destaque é o compromisso ético e político do ensino de Geografia, conforme proposto pelos PCN (Brasil, 1998). Nessa perspectiva, a disciplina se orienta pelo combate a todas as formas de discriminação, intolerância e preconceito, promovendo uma educação pautada na dignidade humana, no respeito às diferenças e na valorização dos

direitos fundamentais. O estímulo à participação social, ao debate construtivo e à responsabilidade ambiental aparecem como dimensões centrais da prática pedagógica, reafirmando a missão da escola como espaço de desenvolvimento pleno e de práticas democráticas. A consolidação da cidadania ativa, alicerçada pelo conhecimento geográfico, se dá justamente pelo acesso qualificado à informação, pela reflexão crítica e pela atuação consciente na sociedade – princípios constitutivos da área conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

Assim, ao considerar a Geografia tanto como área de conhecimento quanto campo de formação da cidadania, o documento contribui grandemente para a elaboração de propostas pedagógicas comprometidas com a transformação da realidade. O papel do professor é, portanto, articular teoria e prática, dialogando de maneira contínua com os desafios do cotidiano escolar e social, favorecendo a integração de metodologias inovadoras, recursos tecnológicos, práticas investigativas e atividades colaborativas. Essa postura docente ativa e engajada é reconhecida no texto como fundamental para a promoção do saber geográfico eficaz, significativo e alinhado às demandas contemporâneas.

## **2. Cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo**

O Eixo 4 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) de Geografia, intitulado “A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo”, oferece um panorama substancial das potencialidades e desafios do ensino da cartografia na escola básica, valorizando o papel central da linguagem cartográfica na formação do pensamento geográfico e no desenvolvimento de competências fundamentais para a cidadania contemporânea. A cartografia, concebida no texto como uma linguagem com códigos, símbolos e regras próprias, é apresentada como parte constitutiva da cultura escolar e do processo de letramento espacial dos estudantes.

O documento parte da premissa de que a linguagem cartográfica, historicamente restrita a setores técnicos especializados, necessita ser democratizada no contexto educacional. Para tanto, os Parâmetros defendem a ideia de que é preciso garantir o acesso, a compreensão e o domínio dos instrumentos de representação gráfica – mapas, plantas, croquis, cartas temáticas, gráficos e imagens diversas – por parte de todos os estudantes, desde as séries iniciais até os anos finais do Ensino Fundamental. Essa democratização da



cartografia visa não apenas ampliar o repertório cognitivo dos alunos, mas também fomentar sua autonomia intelectual e sua capacidade de leitura e intervenção no mundo.

Central na proposta curricular, o entendimento é que a cartografia escolar opera para além da simples transposição técnica do saber. Ao ser inserida como eixo estruturante do ensino de Geografia, a cartografia proporciona uma mediação privilegiada entre o sujeito e o espaço geográfico, aproximando diferentes escalas espaciais – o local, o regional, o nacional e o global – e facilitando a compreensão das inter-relações existentes entre lugares, territórios e paisagens. O domínio dos códigos cartográficos fortalece o raciocínio abstrato, a percepção simbólica, a análise crítica das informações e a construção de uma atitude investigativa em relação à realidade.

Além disso, o texto enfatiza que a aprendizagem da linguagem cartográfica constitui um processo progressivo, devendo ser respeitadas as etapas de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Os PCN (Brasil, 1998) alertam para a necessidade de seleção criteriosa das atividades didáticas, sugerindo que, inicialmente, as experiências de representação do espaço partam dos referenciais cotidianos do estudante – trajetos diários, espaços familiares, mapeamento do entorno da escola – para, então, ampliar a complexidade dos conteúdos e das técnicas de representação. Essa proposta metodológica valoriza a produção de mapas mentais, esboços e desenhos livres nas fases iniciais, evoluindo para práticas mais sistematizadas de leitura, análise e elaboração de mapas convencionais nas séries seguintes. O respeito à progressividade do aprendizado cartográfico é condição fundamental para evitar abordagens descontextualizadas, fragmentadas ou excessivamente técnicas, que tendem a desestimular ou excluir parte dos alunos do processo de apropriação desse conhecimento.

O documento lembra que toda representação cartográfica é uma construção cultural e seletiva, sujeita a escolhas, recortes e interpretações. Por isso, a alfabetização cartográfica não deve restringir-se à decodificação de símbolos, convenções e escalas, mas precisa incluir a problematização das intenções e limites de cada representação. A leitura crítica de mapas e imagens deve envolver a análise dos objetivos de quem os produziu, das informações que privilegiam ou ocultam, das implicações sociais, políticas e econômicas dessas escolhas. Ao dominar a linguagem cartográfica, o estudante é capaz não apenas de localizar, identificar e representar fenômenos, mas também de questionar, interpretar e intervir no espaço de modo qualificado.

Outro aspecto relevante destacado pelo texto reside na compreensão de que a cartografia, para além de ferramenta didática, constitui um instrumento de cidadania e participação social. Ao possibilitar que o estudante produza e interprete representações



gráficas do espaço, a escola contribui para sua autonomia na circulação, no reconhecimento e na apropriação dos diversos territórios que compõem o cotidiano brasileiro. Essa perspectiva reforça o papel emancipador do ensino cartográfico, conferindo ao sujeito condições de compreender sua posição social, seus direitos e deveres, bem como sua capacidade de inserir-se criticamente nos debates sobre o uso, a gestão e a transformação dos espaços urbanos, rurais e naturais.

No contexto do Ensino Fundamental, os PCN (Brasil, 1998) sugerem que o ensino de cartografia seja permeado por atividades vivenciais, lúdicas e investigativas, de forma a mobilizar o interesse e a participação dos alunos nos processos de observação, descrição e modelagem do espaço. A criação de mapas afetivos, o mapeamento coletivo do entorno escolar, a análise de trajetos diários, o uso de fotografias e imagens de satélite são exemplos de práticas pedagógicas defendidas pelo documento. Tais experiências promovem o desenvolvimento de competências importantes, como orientação espacial, percepção de escalas, leitura crítica de símbolos e legendas, além de estimular o trabalho colaborativo e o respeito à diversidade de olhares e trajetórias.

Nesse sentido, a cartografia apresenta-se também como linguagem permeada de possibilidades interdisciplinares. O texto enfatiza a necessidade da articulação da Geografia com áreas como História, Ciências Naturais, Matemática e Artes, propondo a inserção de atividades que envolvam a construção e análise de gráficos, tabelas, maquetes, e a interpretação de imagens e infográficos. Ao integrar diferentes linguagens e saberes, o ensino cartográfico potencializa a compreensão da complexidade dos espaços e dos fenômenos neles inseridos, tornando a aprendizagem mais significativa e conectada aos desafios do mundo contemporâneo.

A dimensão ética e política do ensino cartográfico é igualmente ressaltada no documento. Os Parâmetros orientam para a formação de estudantes críticos, capazes de identificar manipulações, distorções e discursos presentes em representações cartográficas, frequentemente utilizados para sustentar interesses econômicos, políticos ou ideológicos. A percepção de que nenhum mapa é neutro torna-se um eixo central para a análise de temas como geopolítica, conflitos por território, reivindicações de grupos sociais e dinâmicas ambientais. Assim, a alfabetização cartográfica, conforme os PCN (Brasil, 1998), deve favorecer a construção de sujeitos atentos às ambiguidades e aos usos estratégicos das representações do espaço, promovendo o posicionamento ético e a participação ativa na vida social.

Além disso, o documento chama a atenção para o potencial transformador das

tecnologias digitais e da geoinformação, recomendando que o ensino de cartografia incorpore, sempre que possível, o uso de softwares, aplicativos, sistemas de informação geográfica (SIG), GPS e outros recursos multimídia. Essas ferramentas ampliam as possibilidades de coleta, organização, representação e análise das informações geoespaciais, aproximando o ensino escolar da realidade tecnológica do século XXI. O desafio colocado aos professores é o de selecionar e adaptar essas inovações às condições concretas das escolas brasileiras, respeitando os limites e valorizando as potencialidades de cada contexto.

Por fim, ressalta-se no documento que a consolidação da alfabetização cartográfica é um processo necessariamente amplo e contínuo, no qual cada ciclo da escolarização deve buscar aprofundar e ampliar os conceitos, habilidades e atitudes já desenvolvidos nas etapas anteriores. Para tanto, o planejamento pedagógico deve considerar a progressão dos conteúdos, a diversidade de experiências e repertórios dos alunos e a articulação entre teoria e prática. O ensino de cartografia, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), deve envolver tanto o domínio dos procedimentos operatórios – como identificação de coordenadas, uso da escala, leitura de legendas e orientação por pontos cardeais – quanto a promoção de reflexões acerca das finalidades, limitações e intencionalidades de cada representação.

O exercício sistemático de leitura, produção e análise de mapas permite que o estudante alcance uma compreensão mais autônoma da dinâmica espacial da sociedade, possibilitando-lhe não apenas situar fenômenos no território, mas também pensar sobre eles de forma crítica e criativa. O texto orienta o professor a propor desafios progressivos, que estimulem a formulação de hipóteses, a busca de fontes diversificadas, a comparação entre diferentes representações e o debate coletivo sobre problemas reais do cotidiano. A produção de mapas temáticos, a análise de mapas históricos, a interpretação de imagens de satélite e o desenvolvimento de projetos de mapeamento participativo apresentam-se, assim, como estratégias potentes para a aprendizagem significativa e contextualizada.

Outro elemento relevante presente no eixo analisado é a necessidade de o ensino de cartografia estar integrado à avaliação processual e formativa dos alunos. O documento recomenda que a avaliação vá além da simples verificação do acúmulo de informações técnicas, priorizando a observação do percurso cognitivo, do desenvolvimento das competências espaciais, da participação em atividades coletivas e da capacidade de argumentação e problematização. Enfatiza-se que os erros e dificuldades devem ser compreendidos como parte do processo de construção do pensamento cartográfico e que a avaliação deve orientar intervenções pedagógicas voltadas à superação dos obstáculos

encontrados.

Finalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) reforçam que a presença efetiva da linguagem cartográfica na escola básica é condição indispensável para a formação de cidadãos autônomos, críticos e aptos a interagir com a complexidade do mundo contemporâneo. Ao instrumentalizar os estudantes para a leitura e representação das diversas dimensões do espaço geográfico, a cartografia escolar contribui para a democratização do conhecimento, a valorização da pluralidade, a ampliação do horizonte cultural e a qualificação da participação social no planejamento, na gestão e na defesa dos territórios de vida.

### **3. O problema da escala**

O capítulo “O problema da escala”, de Castro (2000), configura-se como uma das análises mais contundentes acerca dos fundamentos, desafios e repercussões do conceito de escala na produção do conhecimento geográfico. A autora inicia sua reflexão situando a escala como um dos conceitos estruturantes da ciência geográfica, apesar de ainda frequentemente reduzida a uma noção estritamente cartográfica ou matemática, questão essa que repercute tanto nas práticas de ensino quanto nas pesquisas acadêmicas e nos materiais didáticos. Castro (2000) argumenta que tratar a escala somente como uma proporção numérica capaz de expressar a redução do espaço real para sua representação gráfica é insuficiente para dar conta das múltiplas dimensões do fenômeno espacial. Segundo a autora, essa visão limitada está historicamente enraizada no hábito disciplinar, em virtude da centralidade da cartografia no ensino da geografia escolar e universitária brasileira, tornando imperativo problematizar tal herança para qualificar o exercício analítico e interpretativo sobre o território.

Nestes termos, Castro (2000) destaca que a escala geográfica transcende o caráter técnico-operacional atribuído à escala cartográfica, tornando-se questão epistemológica, metodológica e, sobretudo, ontológica para a Geografia. Não se trata meramente da relação de proporcionalidade entre o espaço mapeado e o espaço real: a escala, enquanto estratégia de apreensão do real, impõe-se como um elemento organizador da observação e do pensamento geográfico, mediando o acesso do pesquisador ao fenômeno e influenciando decisivamente as abordagens e resultados obtidos. O recorte de escala, ressalta a autora, é sempre seletivo e implica decisões teóricas quanto àquilo que será incluído ou excluído do campo de

observação, quais serão as relações privilegiadas, os níveis de agregação adotados e as explicações possíveis acerca dos processos espaciais.

Na sequência, Castro (2000) aprofunda a discussão tratando do uso múltiplo, muitas vezes confuso, do conceito de escala nos textos acadêmicos, projetos de pesquisa e práticas pedagógicas. É recorrente, por exemplo, que a “escala” seja empregada tanto para se referir ao nível de análise (local, regional, global), quanto à extensão física ou ao grau de generalização dos fenômenos estudados. Essa polissemia evidencia a necessidade de maior rigor conceitual, pois as escolhas de escala determinam, entre outros aspectos, a visibilidade dos fenômenos, o tipo de informação acessada e a possibilidade de identificação de regularidades e singularidades no território. É nesse ponto que a autora destaca a contribuição de Yves Lacoste, para quem “a escala determina a visibilidade dos fenômenos”, aparentemente reforçando o vínculo entre escala e poder de observação. Contudo, Castro (2000) ressalta que tal perspectiva não esgota as potencialidades do conceito, já que a escala não confere somente visibilidade, mas também significado e contexto para a análise das relações sociais no espaço.

Ao aprofundar o debate, Castro (2000) enfatiza que o problema da escala não pode ser dissociado das questões epistemológicas da Geografia, pois envolve escolhas interpretativas acerca do que é relevante observar, como definir os limites do fenômeno e de que modo a análise se articula com diferentes recortes do real. A autora faz um balanço crítico das contribuições de autores como Grataloup, Racine, Raffestin e Ruffy, utilizando sua produção intelectual para evidenciar a necessidade de distinguir claramente entre “escala cartográfica” – ligada à operacionalidade do mapa e à proporção fixa entre representação e representado – e “escala geográfica”, relacionada ao nível de apropriação da realidade pelos sujeitos sociais e ao modo como se dão as relações espaciais. Nesse contexto, o conceito de escala passa a ser entendido como mediador entre a objetividade dos fenômenos e a subjetividade inerente à seleção, construção e recorte das informações.

Castro (2000) avança analisando que na tradição geográfica francesa e anglo-saxã, esforços vêm sendo realizados para desconstruir a rigidez do conceito e ampliar suas abordagens. Na geografia crítica, por exemplo, repensa-se a própria relação entre escala e poder, abordando a escala como categoria relacional, construída social e politicamente, e não como dado a priori da análise. Tal perspectiva conduz à percepção de que a definição da escala é uma escolha estratégica, inseparável dos interesses e finalidades do observador, dos objetivos da pesquisa e da natureza dos próprios objetos de estudo. Assim, ao definir a escala, delimita-se também a pertinência das explicações e dos resultados possíveis, conduzindo a análises diferenciadas de acordo com as categorias mobilizadas (lugar, região, território,

paisagem).

No que tange ao processo de ensino-aprendizagem, a autora alerta para o risco de reproduzir, na escola, a concepção reducionista de escala, restrita à memorização de proporções numéricas ou de técnicas gráficas desvinculadas do sentido e da função explicativa do conceito. Para superar tal limitação, Castro (2000) propõe que a escala seja abordada na sala de aula tanto como ferramenta técnica – fundamental para a leitura e construção de mapas – quanto como operador conceitual imprescindível à compreensão das dinâmicas espaciais e das diversas formas de organização do território. Isso implica instigar os alunos a reconhecerem, compararem e problematizarem, em diferentes escalas, os fenômenos investigados, a exemplo da urbanização, da distribuição populacional, dos fluxos econômicos, dos conflitos fundiários e ambientais.

Outro ponto central destacado pela autora é a articulação entre escala, recorte espacial e processo de generalização/particularização. Ao selecionar determinado recorte de escala, estabelecem-se os limites do que será tratado, modificando a relação entre o particular e o geral e influenciando o grau de abstração teórica e de detalhamento empírico da análise. Nessa linha, Castro (2000) evidencia a importância de dotar o estudante, seja ele do Ensino Fundamental, Médio ou Superior, de instrumentos intelectuais e metodológicos para transitar entre escalas distintas, reconhecendo as especificidades e interconexões dos fenômenos em cada nível de abordagem. A construção do pensamento geográfico crítico, nesse sentido, depende tanto do domínio das operações cartográficas quanto da compreensão profunda das consequências epistemológicas das escolhas de escala realizadas em cada trabalho.

Para finalizar, Castro (2000) aprofunda a análise do conceito de escala como estratégia fundamental de apreensão do real, enfatizando o seu papel como mediadora entre a intencionalidade do sujeito observador e a complexidade dos processos sociais e naturais que conformam o espaço geográfico. A perspectiva adotada pela autora recusa tanto a ideia de uma escala “natural” quanto a de uma escala “neutra”: toda escala é resultado de decisões teóricas, metodológicas e políticas, e implica escolhas sobre o que privilegiar, silenciar ou evidenciar na análise dos fenômenos espaciais. Ela ressalta que a seleção da escala se configura como verdadeiro ato de poder intelectual – orienta os rumos da investigação, condiciona estratégias de representação e, não raro, interfere nas possibilidades de transformação da realidade local, regional ou global.

Nesse contexto, a autora destaca a necessidade de o pesquisador – e, por extensão, o professor de Geografia – ser capaz de articular criticamente diferentes escalas, reconhecendo que fenômenos globais repercutem no cotidiano local e vice-versa. Temas como a

globalização, a descentralização política, os fluxos de mercadorias, pessoas e informações, as disputas territoriais, bem como as dinâmicas ambientais, demandam abordagens que cruzem fronteiras escalares e permitam a compreensão das múltiplas interdependências e contradições existentes. Para tanto, Castro (2000) recomenda o desenvolvimento de uma pedagogia e de uma pesquisa atentas à multiplicidade de recortes possíveis, que promova o trânsito analítico do micro ao macro – e vice-versa – sem hierarquizar ou absolutizar níveis arbitrariamente, mas reconhecendo a organicidade e a complementaridade dos diferentes planos de análise.

No terreno metodológico, a autora reforça a importância de que a escala não seja tratada como mera condição prévia da leitura do território, mas como elemento dinâmico que pode (e deve) ser problematizado e reformulado ao longo do processo investigativo ou pedagógico. Assim, ao construir mapas, gráficos, croquis ou modelos virtuais, o professor incentiva os alunos a refletirem sobre o que muda quando se altera a escala: que informações se tornam visíveis ou invisíveis, que relações emergem ou desaparecem, que fenômenos ganham sentido ou perdem pertinência. Tal postura dialoga diretamente com o letramento cartográfico crítico e com a formação de habilidades operatórias para a leitura e intervenção no espaço – aspectos, ambos, nucleares às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da ementa da disciplina de metodologia do ensino de Geografia.

O texto encerra enfatizando o potencial inovador do conceito de escala para o ensino e a pesquisa em Geografia. Castro (2000) propõe que a superação da tradicional dicotomia entre escala cartográfica e geográfica amplia as possibilidades interpretativas, permitindo abordagens mais integradas e complexas do mundo contemporâneo. Ao reconhecer a pluralidade de escalas na análise – e ao explicitar o caráter seletivo, abstrato e construtivo dessas escolhas –, promove-se a formação de docentes e discentes aptos a navegar pelas múltiplas dimensões do espaço, conscientes de que toda representação, seja ela cartográfica, textual ou iconográfica, é sempre recorte, síntese e projeto.

Ao final, resta o convite permanente à reflexão sobre a própria prática: qual escala utilizamos para enxergar, ensinar ou transformar o mundo? Que horizontes teóricos, epistemológicos e sociais estão implicados nessas operações? É nessa articulação crítica, conceitual e operacional que reside a contribuição singular do capítulo de Castro (2000) para a compreensão contemporânea do ensino de Geografia, da cartografia escolar e da formação da cidadania crítica.



#### **4. Encontros e desencontros entre conceitos cotidianos e conceitos científicos na linguagem geográfica**

O capítulo “Encontros e desencontros entre conceitos cotidianos e conceitos científicos na linguagem geográfica”, de Cavalcanti (1998), é uma das mais densas discussões da Geografia brasileira sobre as relações entre o saber científico e o saber cotidiano, especialmente no contexto escolar. A autora parte da premissa de que a aprendizagem ativa dos alunos depende do reconhecimento, valorização e articulação dos significados cotidianos que os estudantes trazem para a sala de aula. O texto discute, assim, o diálogo entre as representações sociais dos conceitos de Geografia presentes entre alunos e professores – denominados conceitos cotidianos – e suas formulações acadêmico-científicas, que constituem o núcleo duro do conhecimento escolar a ser sistematizado.

Cavalcanti (1998) defende que o processo de ensino-aprendizagem da Geografia deve ser concebido numa perspectiva dinâmica, em que o saber dos alunos não é secundarizado nem ignorado, mas tomado como ponto de partida para a construção dos conceitos científicos. A autora dialoga diretamente com autores como Vygotsky e Lefebvre, fundamentando-se na ideia de que o conceito cotidiano é uma expressão da maneira como os sujeitos compreendem, vivem e significam a realidade a partir de suas experiências imediatas e práticas sociais, enquanto o conceito científico resulta de um processo histórico de sistematização, mediação e abstração do conhecimento. Ao tratar desses dois polos, Cavalcanti (1998) demonstra que o encontro (ou desencontro) entre eles revela tanto a riqueza quanto a complexidade do processo educativo.

No início de sua abordagem, Cavalcanti (1998) explicita que o núcleo conceitual da Geografia – paisagem, região, espaço, lugar e território – não pertence exclusivamente ao escopo da ciência geográfica, estando presente igualmente no senso comum, ainda que com acepções, usos e valorações múltiplas. Tal fato exige do professor uma postura investigativa e dialógica sobre os significados atribuídos a esses termos pelos alunos, antes de sistematizar as interpretações científicas. É nesse sentido que a análise das linguagens, tanto a falada e vivida em sala de aula quanto a científica, mostra-se crucial para compreender e superar as dificuldades históricas do ensino da disciplina.

A autora exemplifica de forma primorosa essa articulação ao discutir os modos pelos quais os conceitos-categoria de “lugar” e “paisagem” emergem no cotidiano dos estudantes. O lugar, por exemplo, é visto como o espaço vivido, carregado de experiências afetivas,



memórias e identidades, indo além de mera localização espacial. A análise do material empírico revela que os alunos tendem a associar “lugar” ao cotidiano, ao familiar e ao afetivo, o que aproxima tal conceito da tradição fenomenológica e da Geografia Humanística. Cavalcanti (1998), por sua vez, alerta que, sem o tensionamento com a teoria, esses conteúdos permanecem fragmentados e pouco instrumentalizadores do raciocínio geográfico, naturalizando perspectivas individualistas ou descontextualizadas da totalidade social.

Ao dar sequência à análise, Cavalcanti (1998) expande seu olhar para os conceitos de “espaço” e “região”, evidenciando como estas categorias, apesar de presentes na fala comum, adquirem sentidos e funções muito diversos na ciência geográfica. O espaço, por exemplo, aparece no cotidiano como algo indistinto, muitas vezes confundido com “local” ou “lugar”, enquanto para a Geografia trata-se de uma categoria relacional, produto de dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais, sempre em permanente transformação. É nesse ponto que a autora destaca a importância de o professor de Geografia atuar como mediador da passagem dos sentidos espontâneos para as elaborações conceituais complexas, promovendo a reflexão crítica, o debate, a comparação de exemplos e a problematização das experiências individuais e coletivas.

Ao analisar o conceito de “região”, Cavalcanti (1998) revela que os alunos frequentemente o associam a recortes administrativos, divisões estaduais ou características naturais marcantes, tal como veiculado por materiais didáticos ou meios de comunicação. No entanto, a ciência geográfica trabalha o conceito de região como construção teórica, fundada em critérios múltiplos e fluidos – sejam eles naturais, sociais, econômicos ou culturais – e, por isso, sempre sujeitos a revisão e problematização. Esta compreensão desestabiliza a visão fixa e acrítica de região, incentivando no aluno a ideia de que os recortes e as identidades regionais são historicamente produzidos, disputados e redefinidos, refletindo relações de poder e interesses sociais diversos.

Cavalcanti (1998) enfatiza que o confronto entre o conhecimento cotidiano e o científico exige do professor um olhar atento ao chamado “déficit de comunicação” frequentemente presente na sala de aula. O simples emprego de termos científicos, sem considerar os significados prévios dos alunos, pode reforçar a distância entre o saber escolar e o vivido, gerando incompreensão ou mesmo rejeição ao conteúdo ensinado. Por isso, a autora propõe uma perspectiva construtivista e dialógica do ensino de Geografia, inspirando-se na psicologia histórico-cultural, segundo a qual a aprendizagem de conceitos científicos só se completa quando consegue dialogar e transformar as estruturas cognitivas dos sujeitos, ampliando suas capacidades de análise do mundo.



No plano metodológico, o texto de Cavalcanti (1998) apresenta sugestões práticas robustas, como o levantamento prévio das concepções dos alunos sobre os conceitos mais usuais, a promoção de projetos de investigação do entorno da escola, a análise crítica de textos, imagens, músicas e mapas, além do incentivo à produção oral e escrita sobre experiências vividas. Tais estratégias visam valorizar as dimensões subjetivas, emocionais e sociais envolvidas no processo de significação, mostrando que o ensino da Geografia não se dá apenas pela via da transmissão, mas sobretudo pelo exercício da escuta, da problematização e do diálogo.

Nas considerações finais do capítulo, Cavalcanti (1998) oferece uma leitura sofisticada das implicações éticas, epistemológicas e políticas que envolvem o encontro – e, por vezes, o desencontro – entre conceitos cotidianos e científicos na linguagem e no ensino de Geografia. Ela ressalta que a mediação pedagógica, nesse contexto, é uma atividade complexa, que exige sensibilidade, domínio conceitual e abertura ao diálogo. O professor de Geografia, segundo a autora, deve assumir o papel de tradutor e articulador de sentidos, capaz de criar pontes entre as formas espontâneas de apreensão do espaço e as elaborações teóricas da ciência, sem desprezar nenhuma dessas dimensões. Trata-se de estimular o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento, valorizando suas experiências, mas também as tensionando à luz dos debates acadêmicos, das múltiplas linguagens e das diferentes escalas de análise.

Cavalcanti (1998) ressalta o desafio de promover a passagem dos conceitos cotidianos aos científicos sem incorrer em reducionismos didáticos ou em rupturas artificiais na experiência educativa. Para tanto, destaca a necessidade de práticas pedagógicas alicerçadas na problematização do vivido, na análise crítica das representações culturais, midiáticas e institucionais do espaço, bem como na valorização da diversidade das trajetórias juvenis. O ensino inclusivo e reflexivo, defendido no texto, exige do docente tanto o domínio dos conteúdos específicos quanto o desenvolvimento de estratégias contextualizadas, capazes de despertar o interesse, o engajamento e o pensamento autônomo de seus estudantes.

Outro ponto relevante é a concepção de construção de conhecimento geográfico como um processo espiralado, contínuo e dinâmico. Cavalcanti (1998) enfatiza que o avanço do nível de complexidade conceitual não se dá por substituição linear do saber cotidiano pelo científico, mas sim pela integração e retomada constante dos dois polos. Assim, o conceito de lugar, por exemplo, pode ser revisitado em diferentes etapas da escolarização, ora a partir de experiências concretas, ora à luz das discussões teóricas sobre identidade, memória, redes e globalização. Essa abordagem processual contribui para a formação de um pensamento espacial multifacetado, sensível à pluralidade de sentidos, escalas e vivências que compõem o

mundo contemporâneo.

No campo da formação docente, Cavalcanti (1998) aponta que é preciso preparar o futuro professor de Geografia para lidar com as ambiguidades, tensões e desafios postos pela linguagem escolar e pelos diferentes repertórios dos alunos. Isso implica, entre outros aspectos, a capacidade de pensar os conteúdos em diálogo com as práticas do cotidiano, de fomentar debates críticos sobre processos sociais e territoriais e de utilizar recursos metodológicos variados, tais como mapas mentais, registros autobiográficos, análise de paisagens e realização de projetos interdisciplinares. O olhar investigativo deve ser constante, permitindo identificar as barreiras comunicacionais e atuar proativamente para superá-las, sem esvaziar a riqueza reflexiva e afetiva que permeia a experiência espacial dos estudantes.

Em síntese, o texto de Cavalcanti (1998) traz contribuições decisivas para a didática da Geografia, enfatizando a importância de reconhecer os saberes prévios dos alunos, instrumentalizá-los com os aportes científicos da disciplina e promover a emancipação intelectual e cidadã por meio do diálogo entre diferentes linguagens e formas de compreender o espaço. Ao desafiar soluções simplificadoras ou normativas, a autora reafirma a centralidade do mediador, que é o professor, na construção do conhecimento. Esse mediador deve constantemente buscar estratégias para articular teoria e prática, vivência e reflexão, ciência e vida – dimensões que fundamentam, em última instância, um ensino de Geografia crítico, inclusivo, socialmente referenciado e comprometido com a formação de sujeitos autônomos.

## **5. Proposições metodológicas para a construção de conceitos geográficos no ensino escolar**

O capítulo “Proposições metodológicas para a construção de conceitos geográficos no ensino escolar”, de Cavalcanti (1998), apresenta uma fundamentação teórico-metodológica robusta para a didática da Geografia, ancorada nos princípios do socioconstrutivismo e nas contribuições de Vygotsky, Libâneo, Wallon, Piaget e outros expoentes da psicologia da educação. Cavalcanti (1998) propõe que o ensino de Geografia ultrapasse o modelo transmissivo para assumir um caráter eminentemente interativo, dialógico, ativo e dinâmico, compreendendo professor e alunos como coautores do processo de aprendizagem, cujos papéis se definem, de modo relacional, no ato educativo.

A autora inicia sua análise situando o ensino escolar como um espaço de intervenção intencional nos processos intelectuais e afetivos do aluno, o que implica compreender a aprendizagem como conhecimento mediado, constituído em interação. O professor, nesse contexto, é agente de direção, cuja tarefa é articular finalidades, conteúdos e métodos, atentos às condições concretas do ensino: planejamento, realização das aulas e avaliação são compreendidos como dimensões coadunadas do processo didático. Cavalcanti (1998), ecoando Libâneo, ressalta que o ensino é uma relação bilateral, exigindo do docente sensibilidade para interagir e dialogar com as intenções e sentidos atribuídos pelos estudantes: trata-se, portanto, de um processo de permanente confronto e negociação entre experiência sociocultural do aluno e saber sistematizado.

No âmbito das bases teóricas, Cavalcanti (1998) reafirma a potencialidade do socioconstrutivismo para o desenvolvimento intelectual, destacando o entrelaçamento entre sujeitos e objetos do conhecimento no ato educativo. Isso significa reconhecer o aluno como sujeito ativo – detentor de experiências, representações e hipóteses sobre o mundo – e o professor como protagonista na mediação entre o sujeito e o saber elaborado. A referência à psicologia histórico-cultural, especialmente a Vygotsky, permite aprofundar o entendimento dos processos de internalização do conhecimento, valorizando a Zona de Desenvolvimento Proximal como espaço privilegiado de intervenção pedagógica: é na distância entre o que o aluno já sabe fazer sozinho e aquilo que pode realizar com o auxílio do professor ou de colegas mais experientes que se produz o salto qualitativo do desenvolvimento.

A autora identifica duas dimensões essenciais na formação da consciência: a construção individual, marcada pela transformação ativa das representações e conhecimentos do sujeito, e a mediação social, evidenciando o papel constitutivo do coletivo, do outro, dos instrumentos simbólicos e da linguagem no desenvolvimento das funções cognitivas superiores. Transpondo essas reflexões para o contexto escolar, Cavalcanti (1998) enfatiza que a aprendizagem se enriquece quando os instrumentos mediadores – sobretudo a linguagem – são qualificadamente mobilizados pelo docente, destacando-se o papel da palavra na organização do pensamento, na abstração, na generalização e na comunicação de experiências históricas e culturais.

Em suas proposições metodológicas, a autora advoga por uma prática pedagógica pautada pela confrontação entre o conhecimento cotidiano do aluno e os conceitos científicos a serem ensinados. Isso exige, do professor, uma vigilância constante ao universo de representações dos estudantes, utilizando tais dados como ponto de partida para o planejamento e desenvolvimento das aulas. Ao invés de simplesmente transmitir o conceito

científico, a didática deve provocar o encontro entre saberes distintos, estimulando a problematização, o questionamento, o confronto, a ressignificação e a reelaboração de sentidos. Assim, a construção de conceitos se efetiva como um processo dialógico, colaborativo, social e historicamente situado.

No desenvolvimento de suas proposições, Cavalcanti (1998) sistematiza um conjunto de orientações concretas para a mediação didática na construção de conceitos geográficos. Ela ressalta a centralidade do diagnóstico prévio dos conhecimentos dos alunos: o professor deve investigar quais representações, ideias e imagens do mundo estão em circulação entre sua turma a respeito dos conceitos-chave da Geografia, como paisagem, lugar, região, território e espaço. Essa escuta atenta, feita por meio de conversas, relatos, desenhos, produções orais e escritas, favorece o planejamento de sequências didáticas mais afinadas com o universo dos estudantes.

A autora defende a organização do ensino por meio de situações-problema, projetos pedagógicos, estudos de caso e atividades investigativas, nas quais os alunos sejam instigados a explorar, comparar, analisar e explicar fenômenos do próprio cotidiano. Trabalhos de campo, análise de mapas, interpretação de imagens e produção de croquis do entorno da escola são destacados como métodos valiosos para aguçar o olhar geográfico e promover o desenvolvimento de habilidades operatórias, como classificação, comparação, abstração, síntese e argumentação. A escola e seu entorno, a cidade, os fluxos diários, as paisagens familiares e as vivências dos próprios estudantes são valorizadas como disparadores de aprendizagens relevantes e contextualizadas.

Outro elemento fortemente presente na abordagem metodológica é a valorização da linguagem como instrumento e objeto do saber geográfico. Cavalcanti (1998) reforça que, para avançar na construção de conceitos científicos, é preciso diversificar e qualificar as formas de expressão presentes no fazer pedagógico: leitura e produção de textos, debates, relatos orais, seminários, interpretação e elaboração de mapas, produção de imagens e dramatizações são todas potencialidades a serem mobilizadas pelo professor. Esse investimento em múltiplas linguagens enriquece o processo de aprendizagem e amplia a condição de os estudantes acessarem distintas formas de compreensão e comunicação do espaço.

Cavalcanti (1998) também destaca a importância do trabalho com projetos interdisciplinares, experimentando a articulação entre Geografia e outras áreas, como História, Ciências, Arte, Literatura e Matemática. Essa perspectiva amplia o horizonte analítico dos alunos, favorecendo leituras integradas do mundo, capazes de explicitar a complexidade dos

fenômenos socioespaciais. Ela enfatiza ainda que o trabalho de ensino não deve ser pautado pelo acúmulo enciclopédico de informações, mas pela formação de competências para analisar, explicar e intervir criticamente na realidade.

Entre as estratégias sugeridas, a autora recomenda que o processo de avaliação assuma uma dimensão contínua, diagnóstica e formativa: mais do que aferir resultados, busca-se compreender trajetórias de aprendizagem, dificuldades e avanços dos estudantes, de modo a ajustar intervenções pedagógicas e favorecer a progressiva autonomia intelectual. A proposição é de uma avaliação plural, que combine instrumentos quantitativos e qualitativos, como portfólios, registros reflexivos, autoavaliações, apresentação de projetos e debates.

Na conclusão de sua análise, Cavalcanti (1998) aprofunda o debate sobre a formação do pensamento crítico e autônomo dos estudantes, ressaltando que o trabalho metodológico na Geografia precisa se comprometer, primordialmente, com a capacidade dos alunos de interpretar, explicar e intervir em seu próprio contexto socioterritorial. Ela sublinha que essa construção não se dá por mera transmissão de conteúdos ou procedimentos técnicos, mas sim por meio do confronto articulado entre conhecimentos cotidianos, saber científico e prática social, em um processo permanente de resignificação. O professor, nessa perspectiva, é chamado a assumir um papel investigativo, criador e reflexivo: cabe-lhe planejar situações que coloquem o estudante diante de desafios reais, que exijam mobilização de diferentes saberes, análise de múltiplos pontos de vista e ativação de estratégias cognitivas superiores.

A autora enfatiza que a formação conceitual deve estar sempre vinculada à problematização do vivido – seja a partir do bairro, da cidade, da mídia, da família ou das experiências pessoais dos alunos. A Geografia, desse modo, mostra-se como ciência dotada tanto de rigor acadêmico quanto de pertinência social, capaz de superar dicotomias entre teoria e prática, macro e microescala, global e local. Para tanto, o ensino precisa ser sensível às dinâmicas culturais, às trajetórias de vida e aos contextos plurais dos sujeitos, promovendo uma apropriação crítica e significativa dos conceitos, técnicas, categorias e valores da ciência geográfica.

Cavalcanti (1998) também ressalta o papel estruturante da mediação docente para romper com rotinas didáticas reprodutivistas. Um ensino ativo e investigativo demanda professores dispostos a realizar contínuas leituras de sua prática, a experimentar metodologias variadas e a dialogar constantemente com os avanços da pesquisa em educação geográfica. A autora destaca que a formação continuada é imprescindível para esse perfil profissional – o professor deve ser, ele próprio, sujeito de aprendizagem, atento às mudanças nas realidades escolares e aos desafios postos por novos paradigmas curriculares, como os oriundos da

BNCC.

Outra dimensão apontada como central é a avaliação, que não pode se restringir a testes classificatórios ou saberes acumulados, mas deve favorecer o acompanhamento processual da aprendizagem, o reconhecimento dos avanços e a identificação de obstáculos. Cavalcanti (1998) propõe atividades avaliativas ricas em significado, que integrem múltiplas linguagens (oral, escrita, cartográfica, visual), fomentem a autoavaliação e a avaliação entre pares, incentivem a autonomia e a reflexão coletiva sobre o aprender, o ensinar e o viver em sociedade. Com isso, a avaliação passa a sustentar um ciclo permanente de aperfeiçoamento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos estudantes enquanto cidadãos críticos e participantes.

Em síntese, o texto de Cavalcanti (1998) propõe que a construção de conceitos geográficos na escola deve ser guiada por metodologias participativas, dialógicas e investigativas, ancoradas na escuta ativa, na valorização das experiências dos alunos e no compromisso com a transformação social. Sua proposta metodológica se alinha às tendências mais inovadoras das discussões sobre a didática da Geografia e da educação contemporânea — superando dualismos reducionistas, aproximando docência e pesquisa e promovendo, em última instância, uma formação que prepara para a leitura crítica, a intervenção ética e a participação ativa no espaço vivido.

## **6. O objeto e a renovação da Geografia**

Esta parte se dedica a explorar as discussões fundamentais sobre o objeto de estudo da Geografia e o processo de renovação teórica e metodológica que a disciplina vivenciou ao longo do século XX. Serão abordadas as múltiplas definições do campo geográfico, as origens e pressupostos que moldaram seu desenvolvimento, e as principais correntes que impulsionaram sua renovação, como a Geografia Quantitativa e a Geografia Crítica. O objetivo é fornecer uma compreensão aprofundada das tensões e transformações que caracterizam a Geografia como uma ciência em constante redefinição.

### **6.1. O objeto da Geografia**

No capítulo “O objeto da Geografia”, Moraes (2000) conduz o leitor a um exame rigoroso e problematizador sobre as múltiplas definições do campo geográfico ao longo da





tradição disciplinar. O autor esclarece, desde as primeiras linhas, que responder à indagação acerca do que é Geografia não se mostra tarefa singela: embora “Geografia” seja termo corrente no vocabulário social, sua conceituação científica está longe de qualquer consenso, marcada por profundas polêmicas e intensos debates, resultando em um itinerário de indefinição e multiplicidade.

Moraes (2000) destaca que a indagação sobre o objeto da Geografia percorre, historicamente, diferentes correntes e propostas explicativas. Entre as visões mais propagadas, figura a que compreende a Geografia como “estudo da superfície terrestre”, de caráter eminentemente descritivo e apoiado na etimologia do termo (descrever a Terra). Esta perspectiva, fortemente influenciada por Kant e denominada corológica, associa a Geografia ao papel de ciência sintética e descritiva, incumbida de abarcar a totalidade do planeta. A grande fragilidade, segundo Moraes (2000), está na vaguidade do termo “superfície terrestre”, que é tratado de maneira imprecisa e, não raro, como sinônimo de biosfera ou crosta terrestre, denotando a insuficiência dessa definição para delimitar um objeto científico próprio.

Em uma variação dessa abordagem, alguns autores elegem como objeto da Geografia a “paisagem”, restringindo o campo à análise dos elementos visíveis e apostando em dois vieses: o morfológico, de matriz descritiva e estética; e o fisiológico, mais preocupado com as dinâmicas e inter-relações pautadas pela Ecologia. Moraes (2000) mostra que, tanto na leitura da paisagem como na ênfase sobre a individualidade dos lugares (perspectiva regionalista), está presente a marca da ciência de síntese, comprometida ora com a simples enumeração de elementos, ora com a busca do caráter singular das diferentes partes do planeta.

Outra definição apresenta a Geografia como “estudo da diferenciação de áreas”, salientando o viés comparativo e analítico do saber geográfico. Essa proposta tensiona o campo em direção à generalização e explicação sistemática, associando-se à busca de regularidades e padrões espaciais. Alternativamente, há quem compreenda a Geografia como “ciência do espaço”, privilegiando a dimensão da localização e da lógica distributiva dos fenômenos. Moraes (2000) ressalta, contudo, as ambiguidades que permeiam tal perspectiva, já que a noção de espaço apresenta múltiplos sentidos – seja como categoria do entendimento, atributo dos seres, ou como ente real dotado de dinâmica própria –, sendo um tema debatido tanto na Filosofia quanto nas Ciências Humanas.

Por fim, o autor discorre sobre a clássica definição da Geografia enquanto disciplina do “estudo das relações entre homem e meio”, reivindicando para si o papel de interface entre as ciências naturais e humanas. Nessa abordagem, identifica-se a subdivisão em três tendências: o determinismo natural (ênfasis na influência da natureza sobre o ser humano),

o possibilismo (valorizando a ação do homem sobre o meio) e a visão relacional-equilibrada (equilíbrio entre sociedade e natureza sob a perspectiva ecológica).

## 6.2. Origens e pressupostos da Geografia

No capítulo “Origens e Pressupostos da Geografia”, Moraes (2000) aprofunda o exame das condições históricas, sociais e científicas que contribuíram para a conformação da Geografia como campo disciplinar. De início, o autor situa o nascimento da Geografia moderna no bojo das grandes transformações da sociedade europeia dos séculos XVIII e XIX, destacando a centralidade do Iluminismo, da Revolução Industrial, da ascensão do nacionalismo e da consolidação da ciência como fundamento da organização do conhecimento.

Moraes (2000) enfatiza que a institucionalização da Geografia enquanto disciplina ensinada nas escolas e formalmente reconhecida nas universidades foi fruto das demandas dos Estados nacionais em organização. O saber geográfico surgiu como uma “ciência aplicada” às políticas de exploração territorial, à administração das fronteiras, ao planejamento urbano, à educação cívica e militar, revelando, desde as origens, uma íntima conexão com os interesses de poder e de controle do espaço. Ele ressalta que o processo de escolarização da Geografia serviu, inicialmente, para a naturalização das fronteiras, a consolidação da ideia de nação e o desenvolvimento do sentimento patriótico, atuando tanto na inteligência militar quanto na concepção do “espírito nacional”.

Ao abordar os pressupostos epistemológicos da Geografia, Moraes (2000) mostra que grande parte da tradição disciplinar repousou sobre o paradigma da ciência da Terra, herdeiro direto do naturalismo oitocentista e das filosofias positivistas. Nesse contexto, a análise da relação homem-meio assume papel central, a partir da noção de que a natureza exerce influência determinante sobre a organização das sociedades humanas, explicando, assim, diferenças culturais, econômicas e civilizacionais a partir das condições naturais. O determinismo geográfico, representado nos escritos de Friedrich Ratzel, Paul Vidal de La Blache e outros, exercia uma força paradigmática na explicação do mundo e na justificativa das desigualdades regionais.

Por outro lado, Moraes (2000) ressalta que, com o tempo, distintas correntes buscaram relativizar a influência do meio, valorizando o papel ativo das sociedades, despontando a corrente possibilista e, posteriormente, as abordagens integradoras e críticas. O autor evidencia que as categorias básicas do pensamento geográfico – espaço, território, região, lugar, paisagem – foram historicamente construídas no cruzamento entre tradição naturalista,



experiências empíricas produzidas pela colonização e pelo expansionismo europeu, e a própria emergência da modernidade.

Moraes (2000) destaca ainda que a Geografia moderna foi marcada pela busca de identidade e autonomia frente às ciências naturais clássicas, como a Geologia e a Biologia, e frente às ciências humanas emergentes, como Sociologia, Economia e História. Essa busca motivou o desenvolvimento de abordagens metodológicas próprias, ampliou o debate sobre métodos de regionalização, classificação e tipificação das paisagens, e fomentou a criação de uma linguagem científica interna, muitas vezes rejeitando termos e categorias consagrados em outros campos.

Ao final do capítulo, Moraes (2000) observa que compreender as origens e pressupostos da Geografia é imprescindível para situar as tensões e desafios contemporâneos da disciplina, ressaltando que seu percurso é marcado tanto por permanências quanto por rupturas: a Geografia se configura, assim, como campo de fronteira e de incessante redefinição, seja em função das exigências históricas dos contextos sociais, seja em razão das reinvenções teóricas e metodológicas produzidas em seu próprio interior.

### **6.3. O movimento da renovação da Geografia**

No capítulo “O movimento de renovação da Geografia”, Moraes (2000) apresenta uma análise crítica do processo de transformação vivenciado pela disciplina ao longo do século XX, conhecido como movimento de renovação da Geografia. O autor inicia contextualizando o desencadeamento do processo de crise da Geografia Tradicional nas décadas de 1950 e 1960, relacionando-o à insatisfação crescente com os limites metodológicos, explicativos e sociais do paradigma vigente.

Segundo Moraes (2000), a Geografia Tradicional, ancorada ora na descrição das paisagens ora na análise das regiões singulares, mostrava-se incapaz de responder aos desafios postos pela expansão urbana, industrialização acelerada, globalização e novas demandas de compreensão dos processos espaciais. A partir dessa crise, emergem movimentos renovadores com enfoques, estratégias e motivações diversas, que, ao mesmo tempo em que questionam os fundamentos do tradicionalismo, propõem novos caminhos, agendas e linguagens para o campo geográfico.

Moraes (2000) destaca que o movimento de renovação não configurou uma ruptura abrupta, mas resultou de disputas internas, assimilação de contribuições externas e da reinterpretação dos próprios fundamentos da ciência geográfica à luz das necessidades históricas, sociais e políticas. No início, ganha espaço o que Moraes (2000) denomina de

“Geografia Quantitativa”, marcada especialmente pela influência do neopositivismo anglo-saxão. Essa renovação privilegia a quantificação de dados, a modelização matemática, o rigor metodológico e a busca de leis gerais para o comportamento espacial dos fenômenos.

Os geógrafos quantitativos procuraram dotar a disciplina de maior precisão analítica e de capacidade preditiva, apoiando-se em métodos estatísticos, análise de correlações e construção de modelos. No entanto, Moraes (2000) ressalta que esse enfoque, apesar de avanços técnicos, foi criticado por subestimar as dimensões sociais, históricas e políticas dos processos territoriais, recaindo muitas vezes no tecnicismo e no reducionismo metodológico. Como resposta às limitações da Geografia Quantitativa, surge um movimento de crítica social e epistemológica, fortemente influenciado pelo marxismo e pelas ciências sociais críticas.

A chamada Geografia Crítica, encabeçada por autores como Milton Santos no Brasil e David Harvey internacionalmente, recusa o reducionismo quantitativo, defendendo que a análise geográfica deve priorizar as contradições do modo de produção, as relações de poder, a luta de classes e os processos de produção e apropriação do espaço. Nessa perspectiva, a renovação passa pela reinterpretação das categorias – espaço, território, região – sob lentes dialéticas, interrogando não apenas as formas, mas, fundamentalmente, os conteúdos sociais, ideológicos e históricos que as constituem.

Moraes (2000) enfatiza que o movimento de renovação resultou numa pluralização de paradigmas, métodos e objetos da Geografia. Além das vertentes quantitativas e críticas, ganharam destaque abordagens humanistas, fenomenológicas, culturais e pós-modernas, que buscam compreender a construção subjetiva dos espaços, a diversidade das territorialidades, as experiências afetivas dos lugares e as identidades múltiplas constituídas no mundo contemporâneo. Esse pluralismo, observa o autor, apresenta riscos e desafios: por um lado, enriquece o campo com novas perguntas, objetos e referenciais teóricos; por outro, põe em questão a unidade disciplinar e a possibilidade de diálogo interno, exigindo esforço permanente de síntese e crítica.

Ao encerrar o capítulo, Moraes (2000) aponta que a renovação da Geografia é fenômeno inacabado, constantemente atravessado por novas demandas sociais, técnicas e intelectuais. A vitalidade do campo reside justamente em sua capacidade de dialogar criticamente com outras disciplinas, renovar suas categorias analíticas e manter-se sensível aos problemas concretos do mundo, sem perder de vista suas tradições e fundamentos científicos. Assim, o movimento de renovação, mais do que ruptura, expressa o dinamismo de uma ciência em contínuo processo de autocrítica, recontextualização e reinvenção.



## 7. O ensino de Geografia e a realidade do aluno trabalhador

Esta parte explora as reflexões de Márcia Spyer Resende (2009) sobre os desafios e as possibilidades do ensino de Geografia, com foco na realidade do aluno trabalhador. Serão abordadas as problemáticas gerais que permeiam a disciplina, a importância de integrar o "espaço real" do aluno ao espaço geográfico científico, e as propostas metodológicas para uma prática pedagógica mais significativa e transformadora. O objetivo é aprofundar a compreensão sobre como o ensino de Geografia pode se tornar uma ferramenta de emancipação e cidadania, valorizando as experiências e os saberes dos estudantes.

### 7.1. Dos problemas gerais ao problema central do ensino de Geografia

O capítulo inicial da obra “A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino”, escrito por Márcia Spyer Resende (2009), lança um olhar minucioso sobre os impasses estruturais, epistemológicos e históricos que marcam o ensino de Geografia nas escolas básicas brasileiras, principalmente na rede pública voltada à população trabalhadora. A autora parte da constatação da presença persistente de uma crise no ensino da disciplina, identificando causas complexas que extrapolam o âmbito pedagógico e perpassam questões sociais, culturais, institucionais e políticas.

Resende (2009) inicia seu argumento demarcando o status de marginalidade frequentemente atribuído à Geografia no interior do currículo escolar. Tal fato se manifesta, de um lado, pelo olhar dos próprios estudantes – que tendem a considerar a disciplina como mera repetição de conteúdos a serem memorizados para provas, sem vínculo direto com suas vidas reais – e, de outro, pelo modo como professores, gestores e políticas públicas tratam o ensino desse campo do conhecimento. A autora destaca o quanto esse rebaixamento epistemológico é retroalimentado pela disputa desigual entre áreas disciplinares, em que as ciências humanas, como um todo, enfrentam desvalorização diante das ciências exatas e biológicas, consideradas prioritárias pelo imaginário social e por políticas educacionais.

Problemas específicos da organização curricular agravam essa situação: Resende (2009) observa a ausência de continuidade entre os ciclos iniciais (que valorizam o contexto e a experiência imediata dos alunos) e as séries seguintes do ensino fundamental, nas quais conteúdos geográficos se tornam abstraídos, distanciados e, muitas vezes, fragmentados. Esse hiato produz desorientação e desmotivação, pois impede a construção de vínculos significativos entre o saber formal e o cotidiano vivido. Soma-se a tal fragmentação um

problema não menor de conteúdo: os manuais didáticos e os programas escolares transmitem listagens infundáveis de nomes, mapas e definições, exigindo da memória do estudante, mas encerrando possibilidades de crítica, diálogo com a vida e leitura de mundo.

Nas palavras de Resende (2009), o ensino de Geografia opera, em grande parte das escolas, orientado pelo formalismo e pelo distanciamento dos conteúdos em relação à experiência concreta, convertendo o conhecimento escolar em abstração desprovida de sentido para as classes trabalhadoras. O parâmetro avaliativo predominante – quantidades de informações memorizadas – reforça o ciclo de desengajamento e marginalização. Com efeito, a disciplina se mantém desconectada de seu potencial formativo, de desenvolver estratégias de leitura crítica dos espaços de vida e das articulações entre trabalho, território, sociedade e natureza.

Outro fator crítico explorado no texto refere-se à formação precária dos professores para a prática efetiva do ensino de Geografia nas séries fundamentais. A autora ressalta como predominam, nos cursos de licenciatura, enfoques conteudistas e distantes da realidade escolar, voltados mais à preparação de pesquisadores do que de educadores comprometidos com a transformação social e com as demandas reais de seus futuros alunos. A distância entre teoria universitária e prática cotidiana alimenta rotinas didáticas artificiais, nas quais o aluno é visto como sujeito “universal”, desprovido de contexto histórico e social, e as particularidades de sua trajetória são desconsideradas pela escola.

Ao final desta primeira parte, Resende (2009) propõe que o verdadeiro nó da crise da disciplina reside não (apenas) em fatores “externos” – como carga horária reduzida, materiais insuficientes, falta de recursos didáticos –, mas, fundamentalmente, na desconexão entre o objeto do ensino e o sujeito real da aprendizagem. A autora defende, assim, a necessidade de uma ressignificação radical do lugar do aluno, reconhecendo-o como ser histórico e trabalhador, sujeito de sua existência, cujas experiências, expectativas, aspirações e modos de viver o espaço devem ser integrados ao processo educativo.

Essa recomposição exige posturas investigativas, abertura ao diálogo e compromisso com a historicidade dos sujeitos, sem o que não é possível construir práticas emancipadoras e comprometidas com a transformação social. Dando sequência ao exame rigoroso dos impasses que atravessam o ensino de Geografia, Resende (2009) aprofunda a análise relacionando a crise experienciada nas escolas – com todos os seus indícios de marginalização disciplinar, fragmentação dos conteúdos e afastamento do cotidiano dos estudantes – ao que denomina de “ruptura epistemológica” no núcleo do saber escolar. Ela argumenta que, ao tratar os alunos, especialmente das classes populares, como sujeitos desprovidos de

identidade, cultura e história, a escola perpetua uma prática didática que naturaliza desigualdades sociais, invisibiliza memórias coletivas e reforça a alienação entre conhecimento científico e experiências de vida.

A autora discute a centralidade do que chama de “espaço real do aluno”, isto é, aquele espaço compreendido, vivido e apropriado cotidianamente pelo estudante trabalhador. Esse espaço, que é simultaneamente físico, social e afetivo, constitui o universo de referência mais imediato e poderoso para dar sentido ao conhecimento escolar. Resende (2009) identifica, porém, uma sistemática negação do valor pedagógico desse espaço pelos currículos tradicionais da Geografia: o discurso escolar, preso ao formalismo e à lógica do conhecimento abstrato negligencia as práticas cotidianas dos sujeitos, o que acaba por marginalizá-los dentro do próprio espaço escolar.

Para evidenciar suas teses, a autora apresenta exemplos empíricos retirados de conversas, relatos e observações do ambiente escolar, demonstrando como, muitas vezes, a escola ignora o saber que os alunos já construíram a partir de suas experiências de trabalho, mobilidade urbana, vida familiar, circulação pela cidade e inserção em territórios periféricos. Ao não reconhecer os alunos como sujeitos de saber, a escola compromete não só o acesso ao conhecimento científico, mas também a constituição da cidadania, da consciência política e da autonomia intelectual.

Resende (2009) aponta que o grande desafio para o ensino de Geografia reside, assim, em rearticular o vínculo entre o espaço vivido e o espaço sistematizado pelo conhecimento científico. Essa integração não é imediata, tampouco se dá de forma ingênua; exige uma postura ativa de investigação sobre o universo social do estudante, além de uma revisão profunda dos objetivos, dos métodos e das práticas avaliativas adotadas em sala de aula. Apenas reconhecendo o espaço real dos alunos como ponto de partida, será possível desenvolver práticas pedagógicas que promovam aprendizagem significativa, emancipadora e socialmente referenciada.

A autora propõe então que o papel do professor de Geografia seja reinventado: em vez de mero transmissor de conteúdos prontos, deve atuar como mediador do diálogo entre os saberes sociais dos alunos e os conhecimentos científicos, promovendo práticas de escuta, debate e problematização do vivido. Essa mediação é marcada, segundo ela, pela necessidade de investigação constante – conhecer de fato o espaço concreto do aluno, mapear suas trajetórias, compreender sua relação com o trabalho, a economia local, os serviços públicos, a saúde, o lazer e a cultura. Só assim a escola pode deixar de ser espaço de imposição e tornar-se espaço de produção compartilhada de saberes, com ampliação da consciência cidadã e



reforço das identidades coletivas dos grupos sociais historicamente excluídos.

Nessa perspectiva, Resende (2009) destaca que não basta incorporar temas ligados ao cotidiano dos alunos de maneira superficial ou meramente ilustrativa nos conteúdos de Geografia. O ensino verdadeiramente transformador depende de um projeto pedagógico consequente, orientado pela práxis – onde teoria e prática educativa estejam articuladas –, e que reconheça a historicidade do espaço, as lutas sociais pela apropriação do território e a pluralidade das experiências que compõem o ambiente vivido. Abordar o espaço real nas aulas de Geografia é, para autora, indissociável do compromisso com uma educação libertadora, fundada na valorização dos saberes populares e no enfrentamento crítico das desigualdades. Sustentada nessa abordagem, Resende (2009) antecipa as bases do capítulo subsequente (“Integração do ‘espaço real’ ao espaço geográfico no ensino de geografia”), defendendo que apenas uma didática comprometida com a escuta, diálogo e valorização das experiências do estudante pode construir conexões sólidas entre o conhecimento escolar e os desafios da vida concreta.

## **7.2. Integração do “espaço real” ao espaço geográfico no ensino de Geografia**

No capítulo “Integração do ‘espaço real’ ao espaço geográfico no ensino de geografia”, Márcia Spyer Resende (2009) aprofunda a reflexão sobre os caminhos metodológicos e políticos para promover a reconciliação necessária entre a experiência vivida dos alunos e os conteúdos científicos sistematizados pela Geografia escolar. A autora parte de uma crítica contundente à fragmentação que ainda domina o ensino da disciplina, atuando como se os alunos fossem pontos abstratos sem historicidade, vivências, identidades ou vínculos socioespaciais. Tal atitude, além de reforçar desigualdades históricas, priva a escola de seu papel central como espaço de produção do conhecimento significativo, diluindo sua função socializadora e emancipatória.

Resende (2009) propõe, assim, uma metodologia dialética para o ensino da Geografia, baseada no princípio de que o ponto de partida do processo educativo deve ser sempre o “espaço real” – aquele que alunos concretamente experienciam, conhecem e transformam. A valorização deste universo singular permite que o ensino se torne mais do que mera transmissão de saberes descontextualizados: passa a ser prática reflexiva, criativa e politicamente comprometida. A autora sublinha que o espaço real não deve ser visto como antagonista do espaço geográfico científico, mas, antes, como substrato fundamental sobre o qual deve se enraizar a construção conceitual e crítica do saber escolar.

Um dos fundamentos didáticos defendidos por Resende (2009) é o levantamento

sistemático do saber dos alunos sobre seu entorno, suas trajetórias de vida, seu cotidiano de trabalho e mobilidade, suas percepções sobre bairro, cidade, natureza e sociedade. Essa investigação inicial, que pode ser realizada por meio de entrevistas, rodas de conversa, desenhos, mapas mentais e relatos autobiográficos, tem duplo papel: ao mesmo tempo em que atribui centralidade à voz do aluno, também revela a multiplicidade de experiências, condições sociais e projetos de vida presentes em uma mesma sala de aula.

O reconhecimento dessas diversidades é condição essencial para que o ensino da Geografia escape da homogeneização e da invisibilidade dos sujeitos reais. A autora detalha, ainda, os modos de operacionalizar a integração entre espaço real e espaço geográfico, sugerindo sequências didáticas articuladas por meio de questionamentos, investigações e análises dirigidas à compreensão ativa do território. Propõe que temas clássicos da Geografia – recursos naturais, urbanização, clima, bacias hidrográficas, redes de transporte, produção do espaço rural e urbano – sejam abordados não como “conteúdos prontos”, mas a partir dos problemas e questões emergentes do cotidiano dos estudantes.

Por exemplo, a análise de um curso de rio próximo da escola pode transitar de elementos empíricos da paisagem (poluição, uso, lazer, riscos) para questões globais sobre recursos hídricos, apropriação social e políticas públicas, sempre retornando ao ponto de vista dos alunos-trabalhadores. Essa abordagem investigativa valoriza não só o saber prévio dos estudantes, mas também potencializa o ensino dialógico, tornando-o capaz de construir pontes entre experiências pessoais e estruturas sociais mais amplas.

Segundo Resende (2009), é a partir dessa dinâmica que o ensino de Geografia pode assumir papel ativo na formação da cidadania, preparando o aluno para ser agente de leitura e transformação crítica do espaço em que vive. Ao integrar vivências individuais ao processo de ensino-aprendizagem, a Geografia escolar adquire um sentido político renovado, promovendo o reconhecimento de direitos, a compreensão da história do território e o enfrentamento das desigualdades socioespaciais.

No campo da avaliação, a autora sugere que os instrumentos também sejam reelaborados em consonância com a metodologia proposta. Critica modelos avaliativos baseados só em testes, listas e reprodução do conteúdo, propondo, em seu lugar, acompanhamentos processuais, portfólios, registros reflexivos, produção de mapas coletivos, apresentações de projetos de pesquisa sobre o bairro e debates acerca de problemas do cotidiano. Essa reorientação pedagógica amplia o compromisso ético do professor, exigindo contínua escuta, flexibilidade e disposição para o diálogo.

Ao final do capítulo, Resende (2009) reconhece os obstáculos enfrentados para a

adoção desse tipo de abordagem em um sistema escolar marcado por precariedades materiais, rotinas burocráticas e políticas curriculares conservadoras. No entanto, reafirma que o professor, ao resgatar o valor educativo do espaço real, potencializa os sentidos da escola pública enquanto instância de democratização do conhecimento e de valorização dos sujeitos historicamente excluídos. O ensino de Geografia, nesta perspectiva, não se reduz a um saber sobre o “mundo do outro”, mas torna-se espaço de produção coletiva de sentido, munição para a cidadania ativa e campo fértil para práticas pedagógicas emancipatórias.

## 8. A cidade nas aulas de Geografia

O artigo “A cidade nas aulas de Geografia”, de Neiva Otero Schäffer, publicado no Boletim Gaúcho de Geografia (1992), lança um olhar crítico e histórico sobre o modo como o tema da cidade é tratado no ensino de Geografia no Brasil, em especial no Ensino Fundamental. Utilizando-se de rigor metodológico e de análise curricular comparada, a autora discute os distintos paradigmas presentes nos livros didáticos, explicita rupturas e permanências teóricas e destaca os desafios implicados na renovação do tratamento da questão urbana nas salas de aula, dialogando com propostas curriculares e movimentos sociais da década de 1980.

Inicialmente, Schäffer (1992) aponta a juventude da universalização do ensino formal na história brasileira, destacando seu vínculo direto com o modelo de produção capitalista e os valores a ele associados, como pátria, trabalho e honestidade. Nesse contexto, a produção do conhecimento geográfico escolar depende fortemente dos cursos de formação superior, das publicações especializadas e, de modo central, dos livros didáticos, que atuam como mediadores entre o saber acadêmico e a prática cotidiana do professor.

A autora problematiza que, quando o professor de Geografia aborda qualquer temática – e, em particular, a cidade –, a seleção dos conteúdos, procedimentos e objetivos reflete tanto sua trajetória como sujeito quanto sua formação teórica. Passa, assim, a ser fundamental compreender como o conhecimento sobre cidades se constituiu historicamente e por quais razões determinadas abordagens persistem ou são substituídas nas práticas de ensino. Ao analisar a unidade temática “cidade” nas propostas curriculares e nos livros didáticos, Schäffer organiza sua exposição em torno de três questões nevrálgicas: como a cidade é apresentada nos estudos e livros de Geografia; por que sua abordagem se justifica nas aulas; e



como é orientada nas propostas curriculares contemporâneas.

A análise histórica revela que, nas obras clássicas da tradição francesa e nas primeiras formulações curriculares do país, o estudo da cidade era relegado a segundo plano em relação à ênfase nos fenômenos naturais e nos estudos agrários, perpetuando uma visão da Geografia como “ciência dos lugares”, mais preocupada com elementos naturais, gênese da paisagem e modos de vida rurais do que com os processos urbanos e humanos. Nas poucas ocasiões em que a cidade merecia destaque, sua abordagem era restrita a tópicos como origem, povoamento, posição, sítio e funções básicas, desprovida de qualquer problematização de ordem social, política ou econômica.

As transformações do mundo no pós-Segunda Guerra Mundial, com a consolidação do capitalismo global, a intensificação da urbanização e a reforma dos sistemas produtivos, deslocaram o olhar acadêmico e institucional para uma abordagem sistêmica das cidades. A cidade passou a ser vista como sistema, cujos “desequilíbrios” e “disfunções” deveriam ser corrigidos por meio do planejamento estatal – abordagem fortemente marcada pela crença na intervenção técnica e quantificadora. Contudo, mesmo nesse contexto, o ensino fundamental absorveu de modo restrito esse avanço teórico, limitando-se à inclusão de novos temas (como rede urbana, uso do solo e funções urbanas) sem romper radicalmente com os pressupostos naturalistas e universalistas das décadas anteriores – ainda entendendo a sociedade como homogênea e seus fenômenos como determinados, ora pela natureza, ora pela cultura.

Prosseguindo na análise de Neiva Otero Schäffer (1992) sobre o ensino da cidade em Geografia, a autora evidencia como as mudanças econômicas, sociais e políticas da segunda metade do século XX impuseram a necessidade de reavaliar as bases do ensino da disciplina no Brasil. A intensa urbanização, o crescimento das periferias metropolitanas, a crise do modelo desenvolvimentista e, sobretudo, o protagonismo dos movimentos sociais urbanos da década de 1980 exigiram novas formas de pensar e trabalhar o fenômeno da cidade nas escolas – tarefa, no entanto, marcada por resistências e desafios estruturais.

Nesse contexto, Schäffer (1992) destaca que as propostas de renovação curricular começaram a romper com modelos tradicionais, superando a mera descrição das formas urbanas ou a explicação das cidades como “fruto do meio natural” ou do “trabalho humano em abstrato”. A crítica central dirigida aos conteúdos clássicos remete à despolitização do espaço urbano e à ausência de leitura da cidade como território de luta, contradições, desigualdades e produção coletiva da vida. A autora enfatiza que, pela primeira vez, surgem diretrizes que buscam compreender a cidade sob múltiplos pontos de vista: espaço de concentração de capital, moradia, circulação, consumo, exclusão e resistência.

Essas preocupações aparecem nas propostas curriculares estaduais dos anos 1980 – como nos programas de São Paulo e do Rio Grande do Sul –, que orientam o ensino da cidade para além da classificação ponto por ponto (funções, estrutura, hierarquia), sugerindo temas como produção e apropriação do espaço urbano, moradia popular, transporte, relação campo-cidade e movimentos sociais urbanos. Schäffer (1992) salienta, entretanto, que essas iniciativas nem sempre foram plenamente compreendidas ou efetivamente implementadas, seja por formação precária dos professores, carências didáticas, falta de materiais ou inércia dos sistemas escolares.

No exame dos livros didáticos, a autora observa que, na passagem para os anos 1990, muitos ainda reproduziam abordagens funcionalistas, naturalistas ou neutralizantes, apresentando a cidade como “ambiente” a ser explicado, ignorando suas tensões estruturais e históricas. A noção de cidadania, quando surge, aparece associada a generalidades (consumo, trânsito, participação), sem considerar as dinâmicas políticas e as desigualdades profundas da vida urbana contemporânea. Para Schäffer (1992), essa tendência reitera a fragmentação dos conteúdos e a ideia de uma cidade linear e homogênea – visão distante da experiência concreta da maioria dos estudantes, particularmente dos que vivem nas periferias urbanas.

A autora indica que a efetivação da cidade como tema problematizado em Geografia escolar demanda a valorização das vivências dos alunos, a leitura crítica de seus bairros, circulação diária, serviços públicos, moradia, lazer, violência, trabalho, saúde, mobilidade e sua relação com os processos históricos de urbanização. Apenas a partir da compreensão do estudante como sujeito urbano, dotado de experiências múltiplas, é possível construir um ensino que escape ao formalismo e à alienação típicos de abordagens convencionais.

No campo metodológico, Schäffer (1992) enfatiza a necessidade de procedimentos didáticos que promovam a pesquisa, o levantamento de dados, o mapeamento participativo, os trabalhos de campo e o uso crítico de imagens, mapas, jornais e registros orais. O ensino sobre a cidade, propõe a autora, deve adotar uma postura ativa e investigativa, que ultrapasse o manual didático e incorpore perguntas contemporâneas: Como são produzidas as desigualdades urbanas? Quem tem acesso a serviços? Que grupos sociais definem e transformam a cidade? Que relações existem entre cultura, território, política e economia na vida das cidades brasileiras?

Na última parte de sua análise, Neiva Otero Schäffer (1992) aprofunda a discussão sobre o papel do ensino da cidade enquanto campo de formação crítica e cidadã, realçando que a cidade precisa ser compreendida, nas aulas de Geografia, como espaço multifacetado: território de produção da vida social, arena de conflitos, inovação, desigualdades e resistência

cotidiana. Tal perspectiva é central para dar relevância ao ensino, aproximando o saber escolar das vivências dos próprios estudantes e de sua inserção no urbano.

A autora ressalta que a formação docente é elemento-chave nesse processo. O avanço para uma abordagem investigativa, crítica e contextualizada sobre a cidade exige que o professor esteja atento ao seu próprio percurso formativo, dialogando com novas produções teóricas – especialmente as que articulam Geografia urbana, Ciências Sociais e Educação – e se apropriando de práticas pedagógicas inovadoras. A capacitação contínua e o intercâmbio entre experiências docentes, segundo Schäffer (1992), possibilitam rupturas com rotinas didáticas mecanizadas, favorecendo projetos capazes de problematizar tanto o bairro do aluno quanto a cidade “global”. O ensino da cidade, portanto, deve se construir através da circulação de saberes: do vivido ao científico, do local ao universal, desafiando hierarquizações entre cidade e campo e evitando simplificações reducionistas da questão urbana.

Outro aspecto relevante envolve a articulação com os movimentos sociais urbanos e as organizações comunitárias. Schäffer (1992) indica que a cidade contemporânea – marcada por informalidade, lutas por moradia, transporte, saúde, saneamento e direito à cidade – só pode ser bem compreendida quando o cotidiano dos estudantes é valorizado como fonte de conhecimento. Projetos escolares vinculados à investigação e ao debate de questões urbanas reais fomentam o protagonismo juvenil, a leitura crítica dos espaços e a constituição de sujeitos capazes de reivindicar direitos, apontando para uma educação emancipadora. O encontro entre escola e movimentos sociais fortalece o currículo, ressignifica o papel do professor e impulsiona práticas educativas voltadas à transformação concreta do lugar em que se vive.

Schäffer (1992) destaca, ainda, que uma didática da cidade deve se abrir a múltiplas linguagens: mapas, imagens, relatos pessoais, literatura, narrativas orais, representação gráfica e audiovisual, construção de jornais, análise de dados do IBGE, trabalho com mídias locais e experiências de campo urbano. O mapeamento participativo, quando associado à cartografia social, permite aos alunos perceberem dinâmicas do entorno da escola, origens das periferias, trajetórias migratórias, transformações do bairro e redefinições de identidades territoriais. Tais práticas possibilitam, por exemplo, a abordagem de temas como segregação urbana, moradia popular, transporte coletivo, violência, cultura, festas, religião e mercados de trabalho – tornando a Geografia escolar um campo vivo, dinâmico e conectado ao tempo presente.

Na conclusão de seu artigo, a autora afirma que o ensino da cidade em Geografia só alcançará pleno sentido se for capaz de romper com modelos universais e despolitizados, assumindo a cidade como espaço de múltiplas escalas, tempos e vozes. Reafirma a

necessidade de um currículo aberto ao diálogo com as demandas reais da comunidade escolar, sensível às diferenças internas e atento às transformações sociais. Tal postura se ancora na convicção de que o conhecimento geográfico, para produzir emancipação e cidadania, deve ser construído na interseção entre ciências, experiências, coletivos e sujeitos singulares – tornando a sala de aula um espaço de leitura, intervenção e participação ativa no mundo urbano.

## 9. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio

No capítulo “Cartografia no Ensino Fundamental e Médio”, Maria Elena Ramos Simielli (2008) apresenta uma abordagem profunda e crítica sobre o processo de transposição do saber cartográfico universitário para o contexto da educação básica, enfatizando os desafios da reconstrução didática e da adaptação curricular. O texto destaca que a passagem do conhecimento produzido na universidade para o espaço escolar não ocorre de forma linear ou simplificadora, mas exige um redimensionamento conceitual e metodológico que respeite as especificidades cognitivas, contextuais e afetivas dos alunos de diferentes faixas etárias.

Simielli (2008) inicia sua análise sublinhando que o saber universitário em cartografia é fragmentado, múltiplo e dependente de elaboração teórica avançada, carecendo, portanto, de mecanismos que permitam sua apropriação significativa pelo público escolar. Não é suficiente, argumenta a autora, limitar-se à mera simplificação dos conteúdos: elaborar um currículo de Cartografia eficaz demanda reconstrução dos objetivos formativos, adaptação de procedimentos e linguagem e consideração dos sujeitos e realidades concretas das escolas brasileiras. Trata-se de uma reconstrução “em vários níveis”, tal como detalhado no texto.

No primeiro nível, Simielli (2008) aponta a necessidade de reconstrução no âmbito dos programas oficiais, em que apenas uma parte restrita do saber acadêmico é selecionada para compor o currículo, tendo como critério central a formação geral do educando. Assim, não se trata de miniaturizar o saber universitário, mas de operar escolhas conscientes, privilegiando conteúdos pertinentes à idade, à complexidade cognitiva, à função social da escola e à formação cidadã.

No segundo nível, a reconstrução ocorre na prática pedagógica dos professores. Mesmo diante de programas padronizados, cada docente interpreta e executa suas aulas de acordo com seu repertório, experiência, motivações e reconhecimento das necessidades,





dificuldades e expectativas dos alunos. O saber ensinado, portanto, é resultado de constantes seleções, adaptações e ajustes que conferem dinamismo e, ao mesmo tempo, singularidade ao ensino da Cartografia.

No terceiro nível, a reconstrução se dá nas próprias aulas: a condução do ensino é continuamente reelaborada, ora para atender à diversidade de reações e ritmos de aprendizagem dos alunos, ora para sanar lacunas, superar obstáculos e potencializar experiências significativas. Simielli (2008) evidencia o quanto a construção coletiva do conhecimento depende do diálogo constante entre professor, estudantes e conteúdos, orientando-se sempre por práticas participativas e investigativas.

O quarto nível destacado é a reconstrução operada pelo próprio aluno. O estudante, diante do universo complexo dos conteúdos cartográficos, mobiliza estratégias próprias de seleção, retenção, integração e ressignificação daquilo que lhe é ensinado. Assim, o resultado do processo formativo é sempre singular, condicionado por elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que extrapolam a planificação docente ou curricular.

A autora explicita que o objetivo primordial do ensino de cartografia no fundamental e médio não é formar especialistas, mas dotar os alunos de capacidades para ler, interpretar, representar e questionar o espaço – habilidades indispensáveis à formação de sujeitos críticos e autônomos. Para tanto, estrutura sua proposta em consonância com as possibilidades cognitivas de cada faixa etária, enfatizando que o Ensino Fundamental de 1º a 5º Ano deve priorizar a alfabetização cartográfica.

Prosseguindo com a análise de Simielli (2008) sobre a Cartografia no ensino fundamental e médio, a autora discorre sobre as progressivas etapas do processo de alfabetização cartográfica e sua adaptação às diferentes faixas etárias e contextos escolares. Segundo Simielli (2008), a ênfase inicial, nas séries primeiras do Ensino Fundamental, deve ser voltada para o desenvolvimento das noções espaciais básicas, valorizando experiências concretas, vivências do entorno da escola e do lar, construção de figuras, desenhos livres, croquis e mapas mentais. Nessa etapa, a assimilação dos códigos, símbolos e convenções cartográficas ocorre de maneira fundamentalmente lúdica e experiencial, inserindo o aluno na linguagem espacial sem exigir, prematuramente, a assimilação rigorosa de proporção, escala ou técnicas formais.

A autora propõe que a alfabetização cartográfica seja concebida como uma prática gradativa, em que os conteúdos sejam apresentados em espiral, permitindo sucessivos retornos e aprofundamentos das noções já exploradas. O ensino de plantas baixas, por exemplo, pode partir do desenho do próprio quarto ou da escola, avançando, conforme o

amadurecimento dos estudantes, para mapas do bairro, da cidade ou representações esquemáticas dos trajetos diários. Simielli (2008) ressalta que a produção de croquis do entorno, a discussão de trajetos e distâncias, o trabalho com jogos, o uso de maquetes e construções manuais são estratégias que despertam a percepção espacial, conferindo significado à aprendizagem e favorecendo o raciocínio indutivo.

À medida que o aluno avança no ciclo escolar, o ensino da Cartografia pode (e deve) incorporar novos conteúdos e linguagens, combinando leitura, interpretação e produção de material gráfico. Nas séries finais do Ensino Fundamental e, especialmente, no Ensino Médio, Simielli (2008) argumenta que é preciso investir na consolidação de competências como leitura de mapas de diferentes tipos (físicos, políticos, econômicos, temáticos), análise de representações gráficas variadas (cartogramas, gráficos, imagens de satélite, ortofotos), compreensão de escalas, coordenadas geográficas, localização relativa e absoluta, interpretação e cálculo de distâncias, orientação pelos pontos cardeais e uso crítico das legendas.

A autora chama a atenção para a necessidade de desenvolver não apenas habilidades técnicas, mas também competências críticas e reflexivas. O ensino da Cartografia deve incentivar questionamentos sobre como os mapas são produzidos, por quem, com que intenção e quais elementos são enfatizados ou omitidos nas representações. Essa postura crítica contribui para desconstruir o mito de neutralidade das linguagens cartográficas, possibilitando ao aluno perceber o mapa como uma construção social situada, muitas vezes permeada por interesses políticos, econômicos e culturais.

No que concerne à prática didática, Simielli (2008) enfatiza o papel do professor enquanto mediador da construção do saber, responsável por identificar os conhecimentos prévios do aluno, considerar suas dificuldades e propor desafios que levem ao enfrentamento de obstáculos conceituais. Ela recomenda o uso frequente de debates, trabalhos em grupo, observação direta do entorno, levantamento de hipóteses, construção coletiva de mapas murais, análise de reportagens, uso de tecnologias digitais e comparação entre diferentes tipos de mapas e fontes.

A autora reitera a importância de não dissociar a cartografia do universo social e cultural dos estudantes: quanto maior a articulação com o cotidiano, maior a apropriação efetiva da linguagem cartográfica. Um ensino ancorado apenas na técnica, alerta Simielli (2008), esvazia o potencial formativo da disciplina, afastando o aluno do raciocínio geográfico crítico e autônomo.

No desfecho de sua análise, Maria Elena Ramos Simielli (2008) aprofunda a discussão

sobre o papel estratégico da avaliação, as exigências do ensino crítico da Cartografia e os desafios impostos pela conjuntura contemporânea, especialmente diante do avanço das tecnologias da informação.

A autora enfatiza que a avaliação no ensino de cartografia deve ser processual, diagnóstica e formativa, superando práticas puramente classificatórias e centradas na memorização ou reprodução automática de símbolos e procedimentos. Avaliar aprendizagens cartográficas demanda acompanhamento contínuo do percurso dos alunos: atenção às suas dúvidas e avanços, análise de suas produções gráficas, interpretação dos mapas realizados em diferentes etapas, observação da participação em debates, relatos sobre trajetos cotidianos e solução de pequenos problemas espaciais. O objetivo central, conforme Simielli (2008), é captar o desenvolvimento das operações mentais – localização, orientação, percepção de relações espaciais, leitura crítica das representações – e não apenas aferir domínio técnico.

Nesse sentido, os instrumentos avaliativos sugeridos incluem desde a produção de mapas mentais e croquis do bairro até a elaboração de mapas temáticos, relatórios de saídas de campo, autoavaliações e portfólios de atividades cartográficas. A proposta é que a avaliação integre múltiplas linguagens: registro escrito, produção gráfica, exposição oral, diálogo coletivo. Isso estimula autonomia e reflexão, favorecendo a autopercepção do estudante como sujeito capaz de construir e questionar representações do espaço.

Simielli (2008) também ressalta as exigências da formação docente em Cartografia. Ela adverte que o domínio técnico do professor, embora fundamental, não é suficiente: é preciso compreender a complexidade teórica do campo, suas articulações com a história do pensamento geográfico e as peculiaridades cognitivas do processo de aprendizagem cartográfica. A autora recomenda a busca constante por atualização pedagógica, intercâmbio de experiências entre profissionais, análise crítica de materiais didáticos e disposição para a experimentação metodológica.

Outro ponto relevante diz respeito ao impacto das tecnologias digitais. O acesso a mapas interativos, softwares de elaboração cartográfica, imagens de satélite, GPS, aplicativos de localização e ambientes digitais amplia potencialmente as possibilidades do ensino. No entanto, Simielli (2008) faz um alerta: a introdução das TICs deve ser criteriosa e contextualizada, para não se converter apenas em atualização cosmética ou aprofundar desigualdades de acesso. A reflexão sobre as fontes, a autoria, a intencionalidade, a escala e o recorte das imagens e mapas oferecidos em plataformas digitais é imprescindível ao letramento cartográfico contemporâneo.

Ao finalizar o texto, Simielli (2008) atribui sentido social à Cartografia escolar: seu

ensino, para além do domínio técnico, visa formar sujeitos aptos a compreender, ler criticamente, representar e intervir conscientemente nos diferentes espaços de sua vida familiar, escolar, urbana, regional, nacional e global. Tal formação é essencial à cidadania, ao fortalecimento da autonomia e ao desenvolvimento do pensamento crítico.

A autora convida, assim, professores e alunos a trilhar o caminho da Cartografia como linguagem viva e investigativa, sempre articulada à prática social e à complexidade do mundo, reafirmando que, em tempos de fluxos múltiplos e espaços cada vez mais mediados por tecnologias, o desafio maior do ensino é “ensinar a ler mapas sem deixar de ler a vida”.

## **10. O ensino da Geografia na escola do século XXI**

No capítulo “O ensino da Geografia na escola do século XXI”, José William Vesentini (2016) realiza uma leitura crítica, densa e historicizada sobre o papel da disciplina no contexto contemporâneo, destacando os desafios, contradições e perspectivas que marcam a Geografia escolar em face da globalização, da terceira revolução industrial e do avanço das tecnologias da informação.

Logo no início do texto, Vesentini (2016) resgata a trajetória da disciplina no cenário internacional, evidenciando seu processo de marginalização, especialmente ao longo da segunda revolução industrial. O autor enfatiza que, nesse período, a Geografia foi frequentemente rebaixada a uma posição secundária nos currículos escolares, seja pela redução da carga horária, seja pela sua dissolução em disciplinas genéricas como “Estudos Sociais”, tanto nos Estados Unidos e no Brasil quanto em países europeus. Tal marginalização esteve associada à centralidade das ciências exatas e à valorização de conteúdos considerados úteis na ótica do mercado de trabalho técnico-industrial do período fordista.

A partir da década de 1990, no entanto, Vesentini (2016) registra o retorno do interesse pela Geografia, impulsionado por transformações estruturais do sistema mundial: a intensificação da globalização econômica e cultural, a emergência da terceira revolução industrial e a constatação, por autoridades educacionais, da necessidade de formar cidadãos aptos a interpretar criticamente o mundo. O autor exemplifica com o caso norte-americano, onde, após décadas de redução da disciplina, houve um movimento de revalorização; destaca o aumento da carga horária de Geografia em vários estados, a realização de eventos nacionais, como a “Semana de Conscientização Geográfica”, e o reconhecimento, por setores políticos e

empresariais, do chamado “analfabetismo geográfico” como um entrave à competitividade nacional e à qualidade da democracia.

Vesentini (2016) sublinha que esse movimento não se restringiu aos Estados Unidos, mas incluiu outras potências, como Japão, Coreia e, mais recentemente, a China, onde intensos programas de intercâmbio e renovação curricular buscaram modernizar o ensino geográfico, conectando-o às demandas das sociedades complexas do século XXI. O autor expõe, ainda, a polêmica francesa, na qual a suposta redução da Geografia em favor de disciplinas “novas” – como Geologia e Economia – reflete tensões políticas e corporativas, além do embate entre diferentes grupos de geógrafos sobre o estatuto da disciplina como ciência humana, natural ou técnica.

Como resultado das inflexões geopolíticas, econômicas e culturais globais, a Geografia escolar ressurgiu como instrumento central para decifrar temas da atualidade – globalização, migrações, problemas ambientais, cidadania, desigualdades regionais –, tornando-se imprescindível para a compreensão das múltiplas escalas e relações que compõem o mundo contemporâneo. Vesentini (2016) defende que a Geografia, ao articular dimensões naturais e sociais do espaço, propicia a leitura crítica de fenômenos como urbanização, crise ambiental, reorganização produtiva, multiculturalismo e conflitos globais, destacando que a compreensão do mundo, em suas diferentes escalas, é condição da cidadania ativa e da democracia qualificada.

O autor aprofunda o debate sobre a natureza e as finalidades da Geografia escolar na contemporaneidade, sublinhando que a disciplina assume papel central na formação de alunos capazes de ler criticamente o mundo, interpretar deslocamentos, fluxos, redes e conflitos, além de compreender o funcionamento e as contradições das sociedades locais e planetárias. Vesentini (2016) afirma que a especificidade do raciocínio geográfico reside justamente na articulação entre múltiplas escalas e na análise do espaço como totalidade dinâmica, construída historicamente por relações sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais.

A crítica ao ensino tradicional e enciclopédico emerge como um dos pontos fulcrais do capítulo. O autor ressalta que, durante décadas, a Geografia escolar brasileira esteve dominada por uma abordagem baseada na memorização de nomes de países, capitais, rios e montanhas, bem como pela repetição mecânica de listas completas de divisões regionais e unidades territoriais. Esse modelo, herdado dos manuais franceses do século XIX, manteve-se por força da tradição pedagógica, mas tornou-se absolutamente insuficiente frente à complexidade do mundo globalizado e da nova ordem informacional. Vesentini (2016) reforça que essa Geografia fragmentada, descontextualizada e desprovida de discussão sobre os processos, as

relações de poder e os fundamentos sociais e ambientais do espaço acabou por alimentar o desinteresse dos estudantes e consolidar a imagem da disciplina como secundária e “decoreba”.

Como alternativa, Vesentini (2016) defende uma ruptura com a tradição puramente descritiva, propondo que a Geografia trabalhe com categorias analíticas centrais – região, território, paisagem, redes, escala, lugar –, ativando o raciocínio relacional e investigativo dos alunos. O ensino, enfatiza o autor, deve partir da problematização do cotidiano, das experiências concretas dos estudantes, aproveitando sua inserção nos fluxos e conflitos do espaço vivido e articulando-os a processos de escala regional, nacional e global. O autor aponta que essa perspectiva exige, do professor, reestruturação curricular, prática docente reflexiva, diversificação de fontes e metodologias, além do cuidado constante com a seleção de temas relevantes e de estratégias ativas de ensino.

Vesentini (2016) discute também o impacto das tecnologias informacionais e midiáticas na vida escolar e na construção do conhecimento geográfico. Ele alerta para o desafio de enfrentar a proliferação de informações superficiais, a fragmentação de saberes e a rápida circulação de “certezas instantâneas” proporcionadas pela internet, pelas mídias sociais e pelos recursos digitais. O ensino de Geografia, segundo o autor, deve ajudar o estudante a filtrar, contextualizar e problematizar as informações, situando-as em seus marcos históricos, políticos e territoriais – tarefa que demanda a incorporação crítica das novas tecnologias ao cotidiano da sala de aula, sem perder de vista o papel insubstituível da análise e do debate presencial guiados pelo educador.

No campo dos conteúdos, Vesentini (2016) propõe uma Geografia conectada à realidade socioespacial dos alunos, aberta às questões contemporâneas e animada pela problematização de temas como desigualdades territoriais, urbanização, movimentos migratórios, conflitos ambientais, questões indígenas e quilombolas, dinâmicas das grandes cidades, acesso a direitos básicos, papel do consumo, transformações produtivas e impacto das políticas globais. O autor salienta que o currículo deve ser enxuto, flexível e criterioso, privilegiando a profundidade analítica em detrimento do acúmulo enciclopédico, de modo a permitir que o estudante compreenda a lógica do espaço e se torne capaz de agir sobre a realidade.

Além disso, Vesentini (2016) reitera a importância da abordagem interdisciplinar. Se a Geografia é ciência de articulação e síntese, deve dialogar com a História, a Sociologia, as Ciências Naturais, as Artes e outras áreas afins, favorecendo a formação de um pensamento crítico e sistêmico sobre as relações entre sociedade e natureza, entre o local e o global, entre



o passado, o presente e o futuro.

No fechamento de sua reflexão, José William Vesentini (2016) aprofunda os desafios e proposições voltados à formação docente e à consolidação de uma Geografia escolar que seja, de fato, promotora de autonomia intelectual, cidadania crítica e leitura transformadora do mundo. O autor destaca que o professor de Geografia do século XXI precisa ser muito mais do que um transmissor de conteúdos prontos: seu papel é o de mediador e articulador de saberes, atento à pluralidade de fontes de informação, capaz de extrair do cotidiano dos alunos questões relevantes, fomentar debates, estimular o pensamento investigativo e criar pontes entre o espaço vivido e os grandes processos globais.

Vesentini (2016) observa que a formação inicial e continuada de professores ainda enfrenta obstáculos estruturais: tanto nas licenciaturas quanto nas jornadas cotidianas das escolas, prevalecem currículos engessados, falta de estímulo à pesquisa e pouca ênfase na articulação entre teoria didática e experiência do estudante. O autor defende, assim, uma formação docente em Geografia que valorize metodologias ativas, práticas investigativas em campo, análise crítica de materiais didáticos, trabalho interdisciplinar e, sobretudo, o incentivo à autonomia intelectual do próprio professor. Ressalta que os educadores devem buscar atualização permanente e manter-se abertos à inovação, ao diálogo com as novas gerações e à apropriação crítica de tecnologias digitais e audiovisuais.

No que diz respeito à pesquisa e à investigação escolar, Vesentini (2016) propõe que toda prática educativa em Geografia seja animada pelo diálogo entre conceito e experiência, entre global e local, entre fenômenos planetários e a realidade concreta do entorno escolar. O autor recomenda que o professor incentive a realização de projetos coletivos, trabalhos de campo, produção de mapas mentais e croquis do bairro, estudos de caso, análise de notícias, visitas a territórios indígenas, quilombolas ou assentamentos urbanos e pesquisas sobre as transformações no espaço do aluno – sempre relacionando tais vivências às grandes temáticas do conhecimento geográfico.

Num horizonte mais amplo, Vesentini (2016) reitera que a Geografia é disciplina fundamental para a formação de sujeitos sociais que não apenas compreendam seu lugar no mundo, mas que sejam capazes de intervir nele de modo consciente, ético e solidário. Ele reafirma que a Geografia escolar do século XXI deve assumir, como missão, a construção de uma consciência planetária, a luta pela democratização do acesso ao conhecimento e a formação de uma cidadania ativa, sensível aos dilemas ambientais, sociais e políticos contemporâneos.

Como desafio final, Vesentini (2016) aponta a necessidade permanente de lutar contra



a reprodução de modelos tradicionais, conservadores e alienantes, que reduzem o ensino à simples repetição de listas ou ao culto à “informação”. Em seu lugar, defende uma didática ancorada no pensamento crítico, na capacidade de problematização, no olhar relacional e no poder de síntese sobre os distintos processos que organizam e desorganizam o mundo moderno. O ensino de Geografia, para Vesentini (2016), deve ser espaço de resistência, criatividade, inovação e produção coletiva de sentido.

De modo sintético, o autor conclui que, na escola do século XXI, a Geografia será socialmente necessária enquanto for capaz de ajudar o estudante a “ler” e atuar sobre o mundo, praticando o exercício permanente de articular as escalas (do local ao global), os sujeitos (indivíduo/família/comunidade/sociedade) e as temporalidades (história/passado, presente e projeção do futuro). Apenas assim, a disciplina deixará de ocupar posição marginal e assumirá sua função estratégica na formação de cidadãos reflexivos, críticos e participantes.

## **Considerações finais**

A jornada através dos conhecimentos metodológicos e curriculares do ensino de Geografia, apresentada neste material, reforça a complexidade e a riqueza da disciplina. Ao longo dos capítulos, foi possível aprofundar a compreensão sobre a importância de uma abordagem pedagógica que transcenda a mera transmissão de conteúdos, buscando a formação de cidadãos críticos e engajados com as realidades socioespaciais.

Os temas abordados, desde a relevância da cartografia até a integração do espaço vivido pelos alunos, sublinham a necessidade de um ensino de Geografia que dialogue com o cotidiano e as experiências dos estudantes. Essa perspectiva não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também capacita os alunos a interpretar e transformarem o mundo ao seu redor.

Em síntese, este material oferece um arcabouço sólido para educadores que buscam aprimorar suas práticas no ensino de Geografia. Acreditamos que as reflexões e propostas aqui apresentadas contribuirão significativamente para a construção de uma educação geográfica mais significativa, inclusiva e transformadora, capaz de formar indivíduos conscientes de seu papel no mundo.



## **Agradecimento**

Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Geociências, Departamento de Geografia, Departamento de Geografia Econômica. Este artigo foi apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 - 88881.083131/2024-01. Bolsa de Pós-Doutorado - (PIPD).

## Referências bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 1ª Parte: Caracterização da área de geografia. In: BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Geografia**: MEC/SEF, 1998. p. 19-36.

CASTRO, Iná Elias de. O Problema da escala. In: CASTRO, Iná Elias de; CORREA, Roberto Lobato; GOMES, Paulo César da Costa (org.) **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 117-140.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Encontros e desencontros entre conceitos cotidianos e conceitos científicos na linguagem geográfica. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998. p. 87-120.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Proposições metodológicas para a construção de conceitos geográficos no ensino escolar. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998. p. 137-166.

RESENDE, Márcia Spyer. Dos problemas gerais ao problema central do ensino de geografia. In: RESENDE, Márcia Spyer. **A Geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo: Loyola, 1986. p. 15-22.

RESENDE, Márcia Spyer. Integração do “espaço real” ao espaço geográfico no ensino de geografia. In: RESENDE, Márcia Spyer. **A Geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo: Loyola, 1986. p. 163-175.

SCHÄFFER, Neiva Otero. A cidade nas aulas de geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 19, p. 48-56, maio 1992.

VESENTINI, José William. O ensino da geografia na escola do século XXI. In: VESENTINI, José William. **Repensando a Geografia Escolar para o século XXI**. 2. ed. São Paulo: Plêiade, 2016. p. 44-70.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 92-108.