

RACIOCÍNIO E PENSAMENTO GEOGRÁFICO NO CURRÍCULO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Geographic Reasoning And Thinking In The School Curriculum: contributions to the teaching of Geography

Carina Copatti

Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Professora e pesquisadora da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), atuando no Departamento de Educação, Política e Sociedade (Deps) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

carina.copatti@ufes.br

Hugo de Carvalho Sobrinho

Doutor em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do Departamento de Geografia de Campos, vinculado ao Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPG).

hugocarvalho@id.uff.br

Recebido: 17/06/2026

Aceito: 20/08/2026

Resumo

O presente artigo discute o papel do raciocínio e do pensamento geográfico na organização do currículo escolar e nas práticas de ensino de Geografia na educação básica. Partimos do entendimento de que o desenvolvimento de modos de pensar geograficamente constitui elemento fundamental para a formação dos estudantes e para a compreensão das dinâmicas socioespaciais e territoriais que estruturam a realidade contemporânea. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica e analítica, cuja proposta mobiliza referenciais que discutem o ensino de Geografia, o currículo e as categorias de raciocínio e pensamento geográfico, articulando contribuições de autores da área, bem como reflexões desenvolvidas pelos próprios autores a partir de suas experiências de pesquisa e atuação na formação de professores. Defende-se que o ensino de Geografia orientado pelo raciocínio e pensamento geográfico contribui para a construção de aprendizagens significativas ao mobilizar conceitos, categorias analíticas e princípios estruturantes da ciência geográfica: espaço, território, paisagem, região e lugar, ao favorecer o desenvolvimento de capacidades interpretativas e analíticas sobre o espaço geográfico. Conclui-se que a incorporação do pensamento geográfico na organização curricular fortalece a função formativa da disciplina e amplia sua relevância na educação básica ao contribuir para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente as relações que são constituídas no espaço geográfico e, portanto, no território vivido.

Palavras-chave: Raciocínio geográfico, Pensamento geográfico, Currículo escolar, Ensino de Geografia.

Abstract

This article discusses the role of geographic reasoning and thinking in the organization of the school curriculum and in Geography teaching practices in basic education. We start from the understanding that developing ways of thinking geographically is a fundamental element for students' education and for understanding the socio-spatial and territorial dynamics that structure contemporary reality. The research adopts a qualitative approach of a theoretical, bibliographical, and analytical nature. Its proposal mobilizes frameworks that discuss the teaching of Geography, the curriculum, and the categories of geographic thinking and reasoning, articulating contributions from authors in the field, as well as reflections developed by the authors themselves based on their research experiences and work in teacher education. It is argued that the teaching of Geography guided by geographic thinking and reasoning contributes to the construction of meaningful learning by mobilizing concepts, analytical categories, and structuring principles of geographic science: space, territory, landscape, region, and place, thereby favoring the development of interpretive and analytical capacities regarding the geographic space. It is concluded that incorporating geographic thinking into the curricular organization strengthens the formative function of the discipline and broadens its relevance in basic education by contributing to the development of individuals capable of critically interpreting the relationships established in the geographic space and, consequently, in the lived territory.

Keywords: Geographic Thinking, geography teaching, geographic space, socio-spatial dynamics, lived territory.

1. INTRODUÇÃO

A Geografia Escolar, componente curricular institucionalizado na Educação Básica, com suas finalidades, conteúdos e organização normativa, tem passado por importantes transformações nas últimas décadas, especialmente no que se refere às concepções de currículo e às abordagens metodológicas que orientam o ensino da disciplina. Nesse contexto, tem ganhado destaque no debate educacional a discussão sobre o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento geográfico como dimensões estruturantes do processo de aprendizagem, na medida em que possibilitam aos estudantes interpretar e analisar as dinâmicas socioespaciais que configuram o espaço geográfico.

O ensino de Geografia precisa ultrapassar práticas centradas na memorização de conteúdos e na descrição de fenômenos espaciais, avançando para abordagens que favoreçam a construção de interpretações sobre o espaço geográfico e estimulem os estudantes a compreender as dinâmicas sociais, políticas, econômicas e ambientais que produzem e transformam o território (Copatti; Carvalho Sobrinho, 2022). Nessa perspectiva, defende-se que o desenvolvimento do pensamento geográfico é fundamental para o ensino de Geografia, pois contribui para a formação crítica dos estudantes e amplia sua capacidade de interpretar as relações estabelecidas entre sujeitos, sociedade e natureza, compreendendo-se na interação com as dinâmicas evidenciadas no território.

Para avançar na mobilização do pensamento geográfico, é essencial que tanto o currículo escolar quanto sua efetivação nas práticas pedagógicas promovam o desenvolvimento de habilidades interpretativas, analíticas e espaciais. Tal processo envolve a mobilização de conceitos, categorias analíticas e operações cognitivas que permitem aos sujeitos interpretar a realidade espacial de forma crítica.

O currículo escolar assume papel estratégico, uma vez que organiza conhecimentos, habilidades e experiências de aprendizagem voltadas à construção desse modo específico de pensar denominado como pensamento geográfico. Ele pode ser gradativamente ampliado, complexificado e aprofundado por meio da mediação docente, de forma intencional e comprometida com uma perspectiva crítica e emancipatória de leitura do mundo.

Assim, o artigo busca refletir sobre a seguinte questão: de que maneira o raciocínio e o pensamento geográfico podem contribuir para a organização do currículo escolar e para o ensino de Geografia na educação básica? Diante dessa questão, o objetivo é analisar o papel do raciocínio e do pensamento geográfico no currículo escolar, discutindo suas contribuições para o ensino escolar de Geografia e para a formação crítica dos estudantes.

O estudo fundamenta-se em uma revisão de literatura no campo da educação e do ensino de Geografia, mobilizando contribuições de autores que possibilitam estabelecer interlocuções entre referenciais teóricos da área e reflexões produzidas acerca das relações entre currículo, ensino e formação crítica. O texto enfatiza o currículo escolar, o pensamento e o raciocínio geográfico, bem como suas implicações para a prática pedagógica. Trata-se, portanto, de um estudo de abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica e analítica.

O artigo está organizado em três momentos principais. Inicialmente, discutem-se os conceitos de raciocínio e de pensamento geográfico no contexto do ensino escolar de Geografia, destacando suas bases teóricas e suas contribuições para o desenvolvimento de capacidades interpretativas e analíticas. Em seguida, analisa-se o papel do currículo escolar na construção de um modo de pensar geograficamente, enfatizando como a seleção e a organização dos conhecimentos geográficos podem favorecer a formação crítica dos sujeitos. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais são retomados os principais argumentos do estudo e evidenciadas as implicações do desenvolvimento do raciocínio e da construção de modos de pensamento geográfico na Geografia escolar.

2. RACIOCÍNIO E PENSAMENTO GEOGRÁFICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O pensamento geográfico pode ser compreendido como a habilidade de interpretar fenômenos de natureza social e natural a partir de suas intrínsecas dimensões espaciais. Esta abordagem cognitiva de pensar implica o reconhecimento e a análise das relações, procedimentos, escalas e interações que, em conjunto, estruturam o espaço geográfico.

Para a efetivação dessa capacidade, torna-se imperativo que as aulas de Geografia promovam atividades pedagógicas diversificadas. Tais atividades devem ser concebidas para mobilizar os estudantes na análise crítica, interpretação consciente e abrangente de fenômenos e situações geográficas, mobilizando as categorias, os conceitos, os princípios e as escalas de análise geográfica.

No contexto do ensino de Geografia, o desenvolvimento do pensamento geográfico está diretamente relacionado à mobilização do raciocínio geográfico, ou seja, parte-se das capacidades de raciocinar geograficamente para construir pensamento de cunho geográfico.

O raciocínio geográfico envolve um conjunto de operações cognitivas que permitem estabelecer relações espaciais, identificar padrões de organização do território e interpretar processos que estruturam a realidade socioespacial. Desse modo, o raciocínio geográfico pode ser compreendido como um caminho analítico que contribui para a construção do pensamento geográfico no ensino de Geografia.

O raciocínio geográfico oferece aportes para caracterizar, identificar e, a partir disso, estabelecer conexões, comparações, aproximações, construindo entendimentos que possibilitam o debate acerca de conhecimentos, fatos e fenômenos geográficos (Copatti, 2019). Esse processo mobiliza capacidades de reflexão, formulação de ideias e elaboração de juízos e decisões que contribuem para a complexificação do pensamento a partir das construções cognitivas desse movimento.

Nessa perspectiva, raciocínio e pensamento geográfico constituem dimensões a serem mobilizadas no ensino de Geografia. Enquanto o pensamento geográfico refere-se à capacidade mais ampla de interpretar a realidade a partir das categorias e princípios da ciência geográfica, o raciocínio geográfico diz respeito às operações cognitivas que possibilitam estabelecer relações, conexões e explicações sobre os fenômenos espaciais.

O raciocínio geográfico pode ser mobilizado a partir de princípios analíticos que orientam a leitura e a interpretação do espaço. Esse raciocínio mobiliza princípios como localização, distribuição, conexão, analogia, diferenciação, extensão e ordem (Moreira, 2015), os quais permitem compreender como os fenômenos se organizam e se relacionam.

A mobilização e complexificação do pensamento e do raciocínio podem ser feitas a partir de análises de cunho geográfico a partir de fatos, fenômenos, da compreensão de dinâmicas e processos espaciais e das interações que ocorrem continuamente envolvendo distintos sujeitos e objetos no espaço. Essas análises podem tanto servir ao aperfeiçoamento do pensamento do professor, quanto contribuir para que este profissional planeje processos educativos em que seja possível, aos alunos, ampliar suas possibilidades de raciocínio e pensamento a partir das análises que propõe. Para isso, na perspectiva da educação geográfica, o professor precisa compreender: o que ensinar; - por que ensinar isso; - para quem ensinar; - para que (que finalidade); - como fazer isso. Que são procedimentos que contribuem, ainda, para pensar que sujeitos formar, e nesse planejamento é possível perceber se contribuimos ou não à formação cidadã (Copatti; Callai, 2020, p. 17).

Sendo assim, o raciocínio geográfico mobiliza diferentes elementos, entre eles: análise de localização e distribuição espacial; entendimento das relações entre sociedade e natureza; interpretação de escalas geográficas; leitura crítica de paisagens e territórios; identificação das transformações espaciais.

Essas habilidades permitem compreender que o espaço não é apenas um cenário onde ocorrem os fenômenos sociais, mas uma construção histórica resultante de múltiplas relações de poder, produção e cultura.

Copatti e Carvalho Sobrinho (2022) destacam que o pensamento geográfico não se restringe ao domínio dos conteúdos da disciplina, mas envolve um conjunto de operações cognitivas que possibilitam analisar a organização do espaço. O raciocínio geográfico constitui uma dimensão fundamental da construção de modos de pensar, pois se refere às formas de argumentação, interpretação e explicação que mobilizam categorias, conceitos e princípios presentes nos conteúdos e temas trabalhados nas aulas de Geografia.

Nessa perspectiva, Cavalcanti (2019) argumenta que a Geografia, enquanto componente curricular da Educação Básica, assume a função de favorecer o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes, possibilitando que realizem interpretações e análises da realidade a partir de sua dimensão espacial. A efetivação dessa ideia requer que tanto o currículo escolar quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula assegurem condições para que o conhecimento geográfico seja construído de forma intencional, articulado às transformações sociais e comprometido com uma formação emancipadora.

Nessa direção, a educação adquire sentido quando orientada para a promoção da autorreflexão crítica dos sujeitos, compreendida, conforme Adorno (1995), como elemento fundamental para a formação de indivíduos capazes de interpretar e intervir na realidade social.

A educação voltada para uma formação emancipadora é aquela que favorece o desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia intelectual e da capacidade de

reflexão sobre a realidade social. Tal encaminhamento possibilita a construção de um olhar atento e crítico sobre o mundo, evitando a submissão acrítica às estruturas de dominação presentes na sociedade.

Assim, em uma sociedade que se pretende ser democrática, a educação exige a emancipação dos sujeitos (Adorno, 1995), o que pressupõe processos de esclarecimento fundamentados na construção de conhecimentos voltados para a vida em sociedade. Por isso, o desenvolvimento do pensamento geográfico torna-se fundamental, pois possibilita compreender e interpretar criticamente as dinâmicas socioespaciais, reconhecendo as relações de poder, as desigualdades e as transformações que se materializam no espaço geográfico.

3. CURRÍCULO ESCOLAR, ENSINO DE GEOGRAFIA E A CONSTRUÇÃO DE UM MODO DE PENSAR GEOGRAFICAMENTE

O currículo escolar configura-se como elemento estruturante na formação do pensamento geográfico, uma vez que orienta a seleção dos conteúdos a serem ensinados e a forma como estes são organizados na prática educativa.

Conforme Sacristán (1998), o currículo se constitui como um campo de atividade para múltiplos atores sociais e pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, em que se expressam na sua configuração múltiplos agentes e forças, incidindo sobre aspectos distintos; por isso, toda prática pedagógica gravita em torno do currículo.

O currículo escolar não pode ser compreendido apenas como um instrumento técnico de organização de conteúdos, mas como uma construção social e política que expressa disputas de sentidos sobre quais conhecimentos são considerados relevantes na formação dos estudantes e para a prática da cidadania. Na seleção de determinados conceitos, temas, conteúdos e abordagens, o currículo também orienta modos de interpretar a realidade e de compreender o espaço geográfico. Assim, a incorporação do raciocínio e do pensamento geográfico no currículo implica reconhecer que o ensino deve favorecer o desenvolvimento de capacidades analíticas para compreender a complexidade das relações socioespaciais em diferentes escalas.

O currículo não se constitui apenas em um conjunto de temas e conteúdos a serem trabalhados e/ou construídos no movimento do ensino e aprendizagem, embora, há muito tempo, seja compreendido por muitos profissionais nessa perspectiva (Copatti; Carvalho Sobrinho, 2022).

Indo além dessa definição, na interpretação de Silva e Carvalho Sobrinho (2019), o currículo não é um instrumento neutro, pois abarca ideologias na sua materialização. Se desprezadas as devidas modelações e adaptações necessárias, pode se tornar insignificante ou inválido exatamente por não expressar as necessidades do contexto social em que se situa.

Copatti e Carvalho Sobrinho (2022) salientam que um currículo comprometido com a formação do raciocínio geográfico precisa articular conteúdos conceituais, procedimentos investigativos e atitudes críticas. Isso significa que o ensino de Geografia deve privilegiar não apenas a transmissão de informações, mas aprender a operar com princípios que tornem possível o entendimento do espaço na inter-relação entre diversos aspectos (históricos, culturais, econômicos, políticos) a serem interpretados por meio do olhar geográfico.

Para que seja possível articular conceitos, categorias e princípios geográficos na construção de análises consistentes, parte-se da compreensão de que os conceitos estruturantes da Geografia, como espaço, território, paisagem, região e lugar, são fundamentais para orientar o trabalho do professor. Tais conceitos não apenas organizam o pensamento geográfico, mas também se constituem como instrumentos analíticos que permitem aos estudantes interpretar, explicar e problematizar as dinâmicas socioespaciais em diferentes escalas.

Portanto, destacamos a importância de abordá-los a partir de um conjunto plural de perspectivas, considerando que distintos autores e correntes do pensamento geográfico atribuem significados diversos a essas noções, o que evidencia seu caráter histórico, relacional e em constante construção. Essa pluralidade teórica, longe de representar um obstáculo, amplia as possibilidades de análise e contribui para a formação de um pensamento geográfico mais crítico, reflexivo e propositivo.

Ao mobilizar esses conceitos no contexto escolar, não se trata apenas de defini-los de forma isolada, mas de articulá-los a situações concretas e a problemáticas do mundo contemporâneo, favorecendo a construção do raciocínio e pensamento geográfico. Desse modo, o ensino de Geografia pode promover a compreensão das múltiplas dimensões do espaço, possibilitando aos estudantes estabelecer relações, identificar contradições e construir interpretações mais complexas sobre a realidade em que estão inseridos.

Embora o presente estudo tenha caráter teórico-bibliográfico, considera-se pertinente apresentar uma situação didática, com o objetivo de explicitar, em termos práticos, como

os pressupostos do raciocínio e do pensamento geográfico podem ser mobilizados no contexto do ensino de Geografia na educação básica.

Na prática pedagógica, a mobilização do raciocínio e pensamento geográfico pode ser concretizada por meio de propostas que façam referência ao cotidiano e território dos estudantes, articulando diferentes categorias e conceitos geográficos em situações reais de vivência e experiência. Nesse sentido, uma proposta de sequência didática¹, a partir do conteúdo curricular de Geografia, pode explicitar, de forma objetiva, aspectos discutidos ao longo deste artigo.

Em uma situação hipotética, consideramos a ação pedagógica de um professor de Geografia no município de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, tomando como ponto de partida a investigação do território vivido dos estudantes, a partir do bairro ou da comunidade em que a escola está inserida. Inicialmente, propõe-se a realização de atividades de reconhecimento do lugar, por meio de caminhadas orientadas no entorno da escola, registros fotográficos, produção de croquis e relatos orais de moradores, em uma perspectiva de ensino investigativo.

Essas atividades têm como objetivo identificar elementos da paisagem, formas de uso e ocupação do solo, bem como dinâmicas de circulação e condições de acesso a serviços urbanos, como transporte, saúde e educação. Nesse momento, são mobilizados conceitos como lugar, paisagem e espaço, que, além de serem conceituados ao longo das aulas, servem como categorias de análise geográfica a serem articuladas a alguns princípios geográficos, como: localização, delimitação, analogia, comparação, permitindo aos estudantes descrever e interpretar as características mais imediatas do cotidiano, evidenciando, por exemplo, contrastes entre áreas mais valorizadas e outras marcadas por vulnerabilidades sociais e, ainda, tecendo relações com outros recortes espaciais.

Em um segundo momento, no desenvolvimento da sequência didática, o professor, no exercício da mediação pedagógica, conduz a sistematização e a problematização, em sala de aula, de tudo o que foi sentido, observado, anotado, registrado e experienciado, em

¹ Acreditamos ser importante, para o debate teórico-conceitual, explicitar nosso entendimento sobre o que é uma sequência didática. Trata-se de um conjunto organizado e intencional de atividades pedagógicas, articuladas pelo professor com o objetivo de promover a aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, conforme Zabala (1998), é um instrumento que orienta a prática docente, mantendo-se aberto e dinâmico ao considerar a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Sua organização parte de situações significativas do contexto dos estudantes, mobilizando questionamentos e hipóteses, e se desenvolve por meio de processos de investigação, análise e sistematização das informações, até sua comunicação. Assim, a sequência didática vai além da simples organização de conteúdos, constituindo-se como uma estratégia que contribui para qualificar a prática pedagógica e os processos de aprendizagem.

diálogo com os estudantes, buscando identificar desigualdades socioespaciais, conflitos de uso do território e relações de poder que atravessam o espaço analisado.

No contexto de Campos dos Goytacazes, essa análise pode envolver discussões sobre a expansão urbana, segregação socioespacial, impactos de atividades econômicas regionais e desigualdades no acesso a equipamentos e serviços públicos, propostas que podem ser construídas de modo intencional a partir da identificação dos conteúdos curriculares previstos para cada ano letivo e da seleção das categorias de análise geográfica que contribuem para a construção das interpretações a serem realizadas pelos estudantes, sob a mediação do docente.

Nessa etapa, a categoria Território ganha centralidade, na medida em que possibilita compreender o espaço como resultado de disputas, interesses e formas diferenciadas de apropriação. A análise pode ser ampliada por meio da incorporação de dados secundários, como mapas temáticos, indicadores socioeconômicos e informações sobre políticas públicas, articulando diferentes escalas de análise e recursos didáticos.

Para finalizar a sequência didática, propõe-se a elaboração de sínteses interpretativas, nas quais os estudantes sejam capazes de explicar as dinâmicas observadas, relacionando o local a movimentos mais amplos, como a urbanização, a atuação do Estado e as lógicas da globalização. Esse percurso didático, concebido como forma de exemplificar a articulação entre raciocínio e pensamento geográfico, favorece a passagem da descrição à análise e à explicação dos fenômenos geográficos, ao contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender, problematizar e intervir no espaço e no território em que vivem.

Desse modo, o ensino de Geografia contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender, explicar e problematizar as contradições do mundo contemporâneo, posicionando-se diante delas e evidenciando a consolidação de um modo de pensar geográfico.

O exemplo apresentado evidencia que a mobilização do raciocínio e do pensamento geográfico, no contexto da prática pedagógica, está diretamente relacionada à utilização de conceitos, categorias e princípios da ciência geográfica como instrumentos de análise da realidade.

Para Copatti (2019), os conceitos constituem construções teóricas que possibilitam interpretar, explicar e atribuir sentido aos fenômenos espaciais. Caracterizam-se por sua flexibilidade e por serem diretamente mobilizados na análise do real. Contribuem para a leitura do mundo, sendo historicamente construídos e adquirem significado no contexto de

seu uso pedagógico em sala de aula. Assim, o conceito pode ser compreendido como uma ferramenta analítica utilizada pelo sujeito na apreensão da realidade.

Por outro lado, a categoria refere-se a uma estrutura organizadora do pensamento geográfico. Conforme Copatti (2019), as categorias geográficas são entendidas como estruturas mais amplas, responsáveis por orientar a produção do conhecimento e a própria construção dos conceitos, uma vez que operam em um nível mais abstrato e epistemológico. Por serem mais abrangentes, devem ser mobilizadas no desenvolvimento dos conteúdos e temas com o objetivo de promover análises que favoreçam interpretações mais amplas e complexas, superando a simples menção a determinados assuntos.

Ao construir ou redefinir o currículo escolar no âmbito dos conteúdos de Geografia, torna-se fundamental considerar, por exemplo, a categoria Território vivido, uma vez que ela expressa as experiências dos estudantes, suas práticas espaciais e as desigualdades concretas, estabelecendo diálogos com o território em diferentes escalas de análise e recortes espaciais.

Isso demanda valorizar saberes locais e regionais de forma articulada à compreensão da diversidade existente no mundo, entender o espaço como uma construção histórica, articulando dimensões espaço-temporais nas análises realizadas, bem como problematizar as desigualdades socioespaciais, evidenciando conflitos, disputas e outros processos inerentes à produção e à apropriação do espaço (Santos, 2007). Desse modo, o currículo deixa de assumir um caráter abstrato e passa a se constituir como uma proposta territorializada, diretamente vinculada à realidade dos sujeitos.

O currículo precisa considerar a realidade vivida pelos estudantes, promovendo a articulação entre experiências cotidianas e conhecimentos científicos. No ensino de Geografia esse movimento contribui para mobilizar as escalas de análise, permitindo que os estudantes compreendam a relação entre seu lugar de vivência e outros contextos, impactando e sendo impactados pela ação de outros sujeitos.

Copatti e Carvalho Sobrinho (2022, p. 41), defendem a seguinte percepção sobre o currículo escolar.

[...] o currículo enquanto espaço dialógico em que os sujeitos pesquisadores e professores, implicados com a educação pública, sejam conscientes da sua função social e atuem em defesa da democracia e de uma formação ampla dos sujeitos. No que tange especialmente ao âmbito da Geografia, a defesa de um currículo requer a própria manutenção desta enquanto ciência que constitui interpretações e compreensões dos processos inerentes às interações entre os sujeitos, a sociedade e a natureza.

Em defesa do ensino crítico de Geografia na escola e diante dos desafios que perpassam a sociedade contemporânea, frente a mudanças climáticas, crises econômicas,

desigualdades alarmantes, aumento da violência, da intolerância, das guerras, entende-se que é preciso mobilizar os sujeitos para uma atuação social mediada pela ciência e pelos seus avanços ao longo da história. A partir da Geografia, é possível contribuir para que os estudantes analisem distintos fenômenos em escala local, regional, nacional e global, tecendo a teia de relações que envolvem sociedade e natureza.

Nessa perspectiva, o currículo assume papel estratégico na organização dos conhecimentos geográficos trabalhados na educação básica. Mais do que um instrumento normativo, ele constitui um espaço de disputas e escolhas que expressam determinadas concepções de conhecimento, sociedade e formação humana (Copatti; Carvalho Sobrinho, 2022). Assim, pensar o currículo de Geografia implica refletir sobre quais saberes são considerados relevantes para que os estudantes compreendam criticamente as dinâmicas socioespaciais do mundo contemporâneo e possam exercer a cidadania.

A incorporação do raciocínio e do pensamento geográfico enquanto processos a serem desenvolvidos em sala de aula, a partir dos conteúdos dispostos no currículo escolar, exige definir estratégias de inovação e de mudança nas práticas pedagógicas, estimulando o uso de metodologias que incentivem a investigação, a problematização e a entendimento análise socioespacial.

Entre as estratégias pedagógicas que favorecem o desenvolvimento do raciocínio geográfico destacam-se: análise de mapas e representações cartográficas; estudos do meio e observação da paisagem; análise de problemas socioespaciais contemporâneos; interpretação de imagens, gráficos e dados geográficos; atividades de investigação sobre o território local.

Essas práticas possibilitam compreender situações concretas, desenvolvendo habilidades de interpretação espacial e pensamento crítico. Assim sendo, a construção da análise geográfica em sala de aula torna possível a compreensão dos fenômenos sociais e territoriais, especialmente no contexto contemporâneo marcado por crises e transformações que caracterizam a atual fase da globalização.

Conforme Santos (2000, p. 19), “a globalização, tal como está sendo, é perversa para a maioria da humanidade”. Após mais de duas décadas da referida afirmação, concordamos com o autor quando analisa geograficamente a globalização a partir do avanço técnico-científico-informacional, que produz uma integração seletiva, ampliando desigualdades entre lugares e populações. Esse contexto mostra-se, na atualidade, ainda mais desafiador, configurando-se como um elemento central de análise nos estudos geográficos.

O currículo escolar, enquanto espaço de inserção de temas relevantes como este, envolve conteúdos e abordagens considerados essenciais para o entendimento das relações sociedade-natureza e, portanto, deve problematizar a globalização como um fenômeno contraditório. Isso implica evidenciar quem se beneficia e quem é excluído, bem como quem tem acesso a direitos e ao próprio território. Requer, ainda, promover o desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo globalizado, reconhecendo os estudantes como sujeitos ativos na construção da sua autonomia e aprendizagem. Tal perspectiva aproxima-se de uma educação crítica, que não naturaliza as dinâmicas globais, mas as compreende como construções históricas.

Consideramos que, para compreender as relações dos sujeitos com os lugares, identificar transformações nas paisagens e analisar a circulação e a produção que estruturam as regiões e os territórios, faz-se necessário um currículo pautado na interpretação crítico-analítica dos conteúdos. Para tanto, é fundamental considerar também a inserção de temas que abordem o papel das tecnologias na produção do espaço, os fluxos de informação e sua distribuição desigual, bem como as novas formas de controle e circulação no território. Tal perspectiva implica interpretar redes, fluxos e técnicas sem perder de vista as desigualdades historicamente produzidas e sua permanência no contexto atual, mesmo diante de alguns avanços obtidos na sociedade a partir de determinadas políticas de cunho social.

Entendemos que as interpretações se constroem por meio da mobilização das diferentes escalas de análise, fundamentais para a produção de sentidos acerca da ação dos sujeitos em sociedade. O lugar, enquanto categoria geográfica, assume centralidade ao contribuir tanto para a interpretação do cotidiano dos estudantes quanto para a projeção de outros cotidianos possíveis em distintos recortes espaciais. Nessa direção, sob uma perspectiva de currículo contra-hegemônico, os sujeitos, em sua diversidade, tornam-se elementos fundamentais para o entendimento das formas de resistência que emergem nos lugares frente aos processos de globalização, pois “é no lugar que se desenvolvem as possibilidades de uma outra globalização” (Santos, 2000, p. 78).

É nos lugares que a vida e as interações se concretizam, contribuindo para a construção de formas de vida e de interação social orientadas à cidadania, em contraposição ao que o autor, ao analisar a sociedade brasileira, denuncia como cidadania mutilada (Santos, 2007).

Ao propor um currículo cujos temas e conteúdos abordem criticamente as contradições na produção do espaço e das condições de vida dos sujeitos, torna-se

possível não apenas ampliar a compreensão dos estudantes sobre as relações socioespaciais, mas fomentar formas de raciocínio e pensamento geográfico comprometidas com a transformação social. Trata-se de promover uma formação que ultrapasse a apreensão descritiva da realidade, orientando-se para a problematização das desigualdades, das relações de poder e das disputas pelo território, de modo a possibilitar a construção de leituras críticas e socialmente situadas no lugar, no mundo e no território.

Na articulação entre o currículo e o processo educativo, o professor de Geografia assume um papel fundamental como mediador na construção crítica do conhecimento. Nesse sentido, cabe-lhe organizar situações didáticas que estimulem o questionamento, a reflexão e a elaboração de explicações acerca do espaço geográfico, favorecendo a construção de aprendizagens que estão situadas no território vivido pelos sujeitos. Para Libâneo (2017), a prática educacional orienta-se para o alcance de objetivos previamente definidos, por meio de uma ação intencional, planejada e sistemática. Portanto, os objetivos educacionais e a construção do conhecimento expressam finalidades objetivas quanto ao desenvolvimento de qualidades humanas, intelectuais e sociais a serem constituídas pelos sujeitos ao longo de sua formação.

Portanto, o ensino de Geografia assume papel fundamental na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade espacial. Ao mobilizar conceitos estruturantes da ciência geográfica e promover situações de análise do espaço vivido, o processo educativo contribui para que os estudantes desenvolvam formas de pensar que ultrapassam a mera descrição de fenômenos, favorecendo a compreensão das relações de poder, produção e organização que estruturam o espaço geográfico.

Considera-se necessária uma profunda reformulação dos currículos, orientada por uma perspectiva educativa comprometida com a transformação social e, portanto, de caráter contra-hegemônico. Nessa direção, busca-se uma formação em que os sujeitos, em suas diversidades e diferenças, participem ativamente da construção do mundo e das decisões que impactam suas vidas, seu trabalho e seus cotidianos.

A mediação pedagógica, constituída por movimentos formativos robustos, críticos, reflexivos e propositivos, assume papel central no desenvolvimento do pensamento e do raciocínio geográfico, orientados por uma perspectiva crítico- emancipadora e humanista.

Ao organizar situações de aprendizagem que mobilizem a problematização do espaço, a análise de fenômenos socioespaciais e a interpretação de diferentes linguagens geográficas, o professor possibilita que os estudantes construam explicações sobre a realidade e desenvolvam capacidades analíticas fundamentais para a compreensão crítica

do mundo contemporâneo posicionando-se como parte desse movimento e também implicados com outros sujeitos e com suas existências no mundo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas evidenciam que o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento geográfico constitui dimensão relevante para o fortalecimento do ensino de Geografia na educação básica.

Ao articular conceitos estruturantes da ciência geográfica, princípios de análise espacial e práticas pedagógicas investigativas, a disciplina pode contribuir para que os estudantes interpretem criticamente as dinâmicas socioespaciais e compreendam seu papel na construção do espaço em que vivem, o que requer uma mediação intencional e propositiva dos professores em sala de aula.

Nessa perspectiva, evidencia-se que o ensino de Geografia na escola deve estar orientado para a formação de estudantes capazes de analisar criticamente as dinâmicas espaciais que estruturam a sociedade. Tal movimento implica reconhecer que o currículo escolar, elaborado de forma atenta às transformações sociais contemporâneas, precisa oportunizar a abordagem dos conhecimentos geográficos de maneira articulada às demandas sociais, sobretudo dos povos e grupos historicamente menos favorecidos, bem como às experiências vividas pelos estudantes.

Para que isso ocorra, torna-se necessário que o currículo valorize aspectos estruturantes da Geografia enquanto campo científico e componente curricular, estabelecendo relações entre conceitos, categorias analíticas e a realidade vivida pelos sujeitos. Essa articulação também deve considerar outras realidades e contextos socioespaciais, ampliando as possibilidades de análise do mundo.

Assim, a Geografia Escolar assume papel fundamental na formação cidadã, contribuindo para que os estudantes participem de forma crítica da construção do espaço em que vivem. Desse modo, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Geografia precisam considerar a diversidade social, histórica e cultural que constitui o mundo contemporâneo, mobilizando metodologias e processos investigativos que favoreçam a problematização da realidade e a construção de interpretações mais complexas sobre as relações entre sociedade e natureza.

O contexto da prática pode ser compreendido como espaço de reelaboração, crítica e resistência diante das atuais configurações da educação pública e de seus formatos de organização curricular (Copatti; Carvalho Sobrinho, 2022). Assim, o currículo configura-se

como um espaço de disputa no qual as interpretações geográficas podem atuar como dispositivos potentes para a construção de uma educação comprometida com a justiça social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227–247, 2005.

CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

COPATTI, C. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático**: percursos para a educação geográfica. 2019. 274 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUI, 2019.

COPATTI, C.; CALLAI, H. C. A ciência geografia e a construção de um pensamento geográfico de professor. **Acta Geográfica**, Boa Vista, v. 14, n. 34, 2020.

COPATTI, C.; CARVALHO SOBRINHO, H. de. Reformas curriculares atuais e as implicações das prescrições curriculares para o/no ensino de Geografia. **Revista Geoaraguaia**, Barra do Garças, v. 12, n. especial, p. 24-43, 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

SILVA, A. S.; CARVALHO SOBRINHO, H. Projeto Pedagógico de Curso: um documento de mera formalidade a ser cumprida? Coletânea de Geografia Escolar: Teorias e Práticas. **Revista Querubim**, Rio de Janeiro, Seção Especial, n. 38, 5-13, 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido: 17/06/2026

Aceito: 20/08/2026