

**TERRITÓRIO, INVISIBILIDADE E ESCOLA:
por um ensino geográfico emancipador**

**TERRITORY, INVISIBILITY, AND SCHOOL:
toward an emancipatory geography education**

Raphael Theo de Oliveira Vargas ¹

RESUMO

Este artigo discute a Geografia escolar como linguagem de leitura do mundo, articulando território, invisibilidades e cartografia como dimensões políticas da produção espacial. Partindo da crítica de Yves Lacoste à função estratégica do saber geográfico e da concepção do espaço como produção social em Milton Santos e Henri Lefebvre, argumenta-se que mapas não são representações neutras, mas discursos que organizam o visível e legitimam narrativas territoriais. Nesse contexto, defende-se o letramento territorial como eixo formativo capaz de deslocar o ensino de Geografia da memorização para a interpretação crítica do cotidiano vivido. À luz da BNCC, problematiza-se a tensão entre competências e instrumentalização técnica, propondo uma abordagem que integre autoria, vivência e reflexão conceitual. A cartografia afetiva é apresentada como gesto político-pedagógico que reinsere o estudante como produtor de representações, articulando experiência, análise e consciência espacial. Conclui-se que um ensino geográfico emancipador é aquele que torna o território legível, questionável e transformável, enfrentando os apagamentos inscritos tanto nos mapas quanto no currículo.

Palavras-Chave: Geografia escolar; Território; Invisibilidade; Letramento territorial; Cartografia do poder; Cartografia afetiva; BNCC.

ABSTRACT

This article discusses school Geography as a language for reading the world, linking territory, invisibilities, and cartography to the political dimensions of spatial production. Drawing on Yves Lacoste's critique of the strategic role of geographic knowledge and on Milton Santos's and Henri Lefebvre's understanding of space as a social production, the paper argues that maps are not neutral representations but discourses that organize visibility and legitimize territorial narratives. In this framework, territorial literacy is proposed as a formative axis capable of shifting Geography teaching from memorization to critical interpretation of lived everyday space. In dialogue with Brazil's National Common Curricular Base (BNCC), the article examines the tension between competencies and technical instrumentalization, advocating an approach that integrates authorship, lived experience, and conceptual reflection. Affective cartography is presented as a political-pedagogical gesture that positions students as producers of representations, fostering experience-based inquiry and spatial awareness. The paper concludes that an emancipatory Geography education is one that makes territory readable, debatable, and transformable, confronting erasures inscribed in both maps and curriculum.

Keywords: School Geography; Territory; Invisibility; Territorial literacy; Power cartography; Affective cartography; BNCC.

¹ Licenciado e bacharel em Geografia, graduado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

1 INTRODUÇÃO

“O portão da escola range como se reclamasse do horário. Ainda é cedo, mas o pátio já tem barulho: tênis raspando no cimento, risada que ecoa, conversa atravessada que vira grito e depois vira nada. No corredor, um mapa-múndi desbotado insiste em ser o mesmo desde sempre: oceanos grandes, países pintados com cores que não existem do lado de fora da sala.

Na parede da sala de Geografia, tem um mapa da cidade — desses impressos em folha grande, com avenidas destacadas e um centro bem iluminado de nomes. A professora aponta com o dedo e pergunta, sem levantar muito a voz:

— Quem consegue localizar aqui onde mora?

As mãos demoram. Não é vergonha, é outra coisa: um tipo de silêncio que o mapa costuma produzir. Um menino tenta primeiro pelo caminho da imaginação, procurando o que conhece: o campinho de terra, a padaria com balcão de inox, o ponto final do ônibus. Nada disso está ali. No mapa, o lugar onde ele mora é um vazio claro, uma mancha sem detalhes, como se a cidade terminasse antes de chegar no cotidiano dele.

— Deve ser aqui... — ele diz, apontando para uma área sem nome.

A professora aproxima, olha de perto, faz o gesto de quem procura uma rua que não aparece.

— Hum... talvez. Qual é o nome do bairro mesmo?

Ele fala o nome que todo mundo usa. Um nome que não está nas placas, mas está na boca das pessoas; um nome que nasceu de uma história que ninguém escreve nos documentos. E, por um instante, a sala inteira parece ouvir o mesmo ruído: não o do portão, nem o da cadeira arrastando, mas um ruído mais velho, feito de ausências. Como se o mapa, de tão sério, tivesse decidido quem merece ser visto.”

“A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra.” A frase de Yves Lacoste (1988) abre um dos livros mais emblemáticos da formação de professores e pesquisadores da área. Não se começa uma formação em Geografia com mapas coloridos, capitais a decorar ou listas de bacias hidrográficas. Começa-se com a compreensão de que o espaço é disputa. Que o território é estratégia. Que o mapa é instrumento. Que o conhecimento geográfico nunca foi inocente. Como nos lembra Lacoste (1988), a Geografia sempre esteve vinculada a estratégias de Estado, à administração territorial e ao exercício do poder.

Logo adiante, nas bibliografias iniciais de muitos cursos de graduação, aparece Milton Santos com *A Metamorfose do Espaço Habitado* (Santos, 2008). Isso não é coincidência. É letramento. É identificação. É iniciação.

Se Lacoste nos lembra que a Geografia serve para fazer a guerra, Milton Santos (2008; 1996) nos ensina que o espaço é produzido, transformado e apropriado. O espaço geográfico não é cenário neutro, mas resultado histórico das relações sociais que o constroem. Em *A Natureza do Espaço*, Santos (1996) define o espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, indicando que toda materialidade espacial é atravessada por intencionalidades.

Henri Lefebvre (2006) reforça essa perspectiva ao afirmar que o espaço é socialmente produzido. Não há espaço sem relações sociais, assim como não há representação espacial descolada das estruturas de poder. Entre Lacoste, Santos e Lefebvre, aprendemos que o espaço geográfico — o objeto de estudo da Geografia e, conseqüentemente, do geógrafo — é expressão concreta de disputas econômicas, políticas e simbólicas.

E, no entanto, quando atravessamos os portões da escola básica, essa potência parece diluir-se. A Geografia escolar frequentemente se apresenta como enumeração: nomes de rios, capitais, climas, extensões territoriais. Aprende-se qual é a maior bacia hidrográfica do planeta, mas raramente se aprende a perguntar por que determinados territórios concentram riqueza, infraestrutura e visibilidade, enquanto outros concentram precariedade e apagamento.

Há algo de paradoxal nisso.

Se a Geografia é fundamento para compreender estratégias de poder, se é instrumento para ler conflitos, fronteiras, fluxos e desigualdades, por que ela é ensinada, tantas vezes, como um conjunto de informações estáticas? Se é linguagem do mundo, por que não a ensinamos como idioma?

Porque a Geografia é linguagem.

Linguagem que organiza o real por meio de categorias como território, paisagem, região, escala e rede. Linguagem que define centros e periferias. Linguagem que nomeia bairros e silencia outros. Linguagem que produz mapas — e, ao produzi-los, seleciona o que aparece e o que desaparece. Como argumenta Harley (1989), os mapas não são representações neutras, mas textos culturalmente situados, atravessados por ideologia. Denis Wood (1992) amplia essa perspectiva ao demonstrar que mapas produzem autoridade e legitimam narrativas espaciais específicas.

Ler o mundo, portanto, é um ato geográfico.

Mas ler o mundo exige letramento. E letramento, aqui, não como mera decodificação de símbolos cartográficos, mas como prática social de interpretação. Magda Soares (2009) compreende o letramento como inserção em práticas sociais de leitura e escrita. Ao

deslocarmos essa noção para o campo geográfico, podemos afirmar que ensinar Geografia é inserir o estudante nas práticas sociais de leitura e produção do espaço.

Paulo Freire (1989) já afirmava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A Geografia, nesse sentido, é disciplina privilegiada para concretizar essa afirmação: trata-se de ensinar a ler o território antes mesmo de ler sua representação formal. Ensinar Geografia, portanto, é promover letramento territorial.

Se a Geografia é a base da leitura e interpretação do mundo, por que não aprendemos esse idioma nas escolas como aprendemos a ler palavras? Por que sabemos identificar continentes, mas não sabemos interpretar o bairro onde vivemos? Por que dominamos a rosa dos ventos, mas não compreendemos as direções do poder que organizam a cidade?

Talvez porque ensinar a Geografia como linguagem implique formar sujeitos capazes de interpretar criticamente o espaço que habitam. E isso desloca o ensino da memorização para a compreensão, da reprodução para a autoria, da passividade para a leitura crítica. Como aponta Cavalcanti (2012), o ensino de Geografia deve possibilitar ao aluno compreender o espaço como construção histórica e social, superando práticas meramente descritivas.

Nessa perspectiva, a cartografia escolar não pode limitar-se à técnica; precisa constituir-se como alfabetização cartográfica crítica (Callai, 2005), capaz de articular representação, vivência e reflexão. O território vivido, como argumenta Haesbaert (2004), é múltiplo, atravessado por dimensões materiais e simbólicas. Ignorá-lo no processo educativo é esvaziar a potência formativa da Geografia.

Por isso a Geografia não deve ser ensinada como inventário de conteúdos, mas como prática de letramento territorial. Como ciência que ensina a ler o mundo e, sobretudo, a reconhecer-se nele. Porque compreender o espaço é compreender as relações que nos constituem — e, ao compreendê-las, abrir possibilidade de transformação.

2. GEOGRAFIA COMO LINGUAGEM DO MUNDO

Se assumimos que a Geografia não é um inventário de informações, mas um campo de interpretação, então precisamos deslocá-la do lugar de disciplina descritiva para o de linguagem estruturante da leitura do mundo. O espaço geográfico, longe de ser mero cenário onde os fatos acontecem, é produto e produtor de relações sociais (Santos, 1996; Lefebvre, 2006).

Milton Santos (1996) afirma que o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações. Essa formulação desloca o olhar: não se trata apenas de observar

a materialidade — ruas, prédios, rios — mas de compreender as ações que lhes dão sentido e função. O espaço, nesse sentido, é linguagem materializada. Ele expressa racionalidades, interesses e projetos de sociedade.

Doreen Massey (2008) contribui ao afirmar que o espaço é relacional, aberto e múltiplo. Não é fixo nem homogêneo, mas tecido por trajetórias que se cruzam. Pensar o espaço como relacional amplia sua dimensão linguística: cada território é um enunciado provisório, resultado de interações e disputas. A cidade, o bairro, a escola são textos em constante reescrita.

A cartografia, nesse contexto, é uma das gramáticas dessa linguagem. J. B. Harley (1989) rompe com a ideia de mapa como espelho neutro da realidade ao defendê-lo como construção social, atravessada por ideologia. Mapear é selecionar. É decidir o que aparece e o que se oculta. Denis Wood (1992) reforça essa perspectiva ao demonstrar que mapas produzem autoridade e sustentam determinadas narrativas espaciais.

Se mapas são textos, então aprender Geografia é aprender a lê-los criticamente — e a produzi-los.

Essa compreensão tem implicações diretas para o ensino. Lana Cavalcanti (2012) argumenta que o conhecimento geográfico escolar deve possibilitar ao aluno compreender o espaço como construção histórica e social, superando práticas fragmentadas e conteudistas. O ensino de Geografia, portanto, precisa assumir sua dimensão formativa e crítica a partir da vivência do protagonista – O estudante.

Helena Copetti Callai (2005) enfatiza a necessidade de alfabetização cartográfica que vá além da técnica. Não se trata apenas de ensinar legenda, escala ou orientação, mas de possibilitar que o estudante compreenda o significado social das representações espaciais. Alfabetizar cartograficamente é introduzir o sujeito na linguagem espacial.

Mas a linguagem não se aprende apenas pela norma; aprende-se pelo uso.

Magda Soares (2009) compreende o letramento como prática social. Aplicado à Geografia, isso significa que o estudante precisa vivenciar situações reais de leitura e produção do espaço. A aprendizagem torna-se mais significativa quando parte da experiência concreta. É nesse ponto que a vivência emerge como fundamento metodológico. Partindo da concepção freireana, sabemos que a leitura do mundo, precede a leitura da palavra (Freire, 1989), aplicando este conceito à geografia: o estudante já interpreta o território antes mesmo de aprender seus conceitos formais. Ele sabe onde há perigo, onde há encontro, onde há ausência do Estado. O que a escola pode fazer é sistematizar, problematizar e ampliar essa leitura.

Nilma Lino Gomes (2017), ao discutir educação e identidade, reforça que a experiência social dos sujeitos não pode ser dissociada do processo formativo. Ignorar o território vivido é reproduzir silenciamentos. Incorporá-lo é reconhecer saberes.

No campo da Geografia escolar, autoras como Sonia Maria Vanzella Castellar (2011) defendem metodologias que partam do cotidiano do aluno para a construção de conceitos geográficos. O lugar vivido não é etapa inicial a ser superada; é base epistemológica da aprendizagem.

Yi-Fu Tuan (1980), ao tratar da topofilia, contribui para compreender a dimensão afetiva da relação com o lugar. A experiência espacial não é apenas racional, mas também sensível. Trabalhar a Geografia como linguagem do mundo implica considerar essa dimensão subjetiva como parte constitutiva do conhecimento.

Quando a escola desconsidera a vivência, transforma a Geografia em idioma estrangeiro. Quando parte do território vivido, transforma-a em linguagem de pertencimento.

Ensinar a partir da vivência não significa abandonar o rigor conceitual. Significa construir mediações. Significa partir do percurso casa-escola para discutir mobilidade urbana; da praça do bairro para discutir uso do solo; da ausência de equipamentos públicos para discutir políticas territoriais.

Dessa forma, a Geografia deixa de ser apenas descritiva e torna-se interpretativa. Deixa de ser memorização e torna-se leitura crítica. Deixa de ser reprodução e torna-se autoria.

A linguagem geográfica, quando apropriada pelo estudante, permite que ele compreenda que o espaço não é destino — é construção. E, sendo construção, pode ser transformado.

Assim, pensar a Geografia como linguagem do mundo implica reconhecer três dimensões articuladas:

1. O espaço como produção social.
2. A cartografia como discurso.
3. O ensino como prática de letramento territorial a partir da vivência.

Essas dimensões nos conduzem ao próximo debate: se mapas e categorias geográficas organizam o mundo, quem decide essa organização? Quem é visível e quem é invisibilizado? É nesse ponto que a cartografia do poder se impõe como questão central.

3. CARTOGRAFIA DO PODER E PRODUÇÃO DE INVISIBILIDADES

Se a Geografia é linguagem e o espaço é produção social, então a cartografia é uma das formas privilegiadas de institucionalização dessa produção. Mapear não é apenas representar; é organizar o visível. E organizar o visível é exercer poder.

Yves Lacoste (1988) já alertava que o saber geográfico sempre esteve associado à estratégia estatal. A cartografia moderna consolidou-se como instrumento de administração territorial, delimitação de fronteiras, planejamento militar e controle populacional. Nesse sentido, o mapa não é apenas técnica científica: é tecnologia política.

Michel Foucault (1979), ao discutir as relações entre saber e poder, oferece chave interpretativa importante para essa reflexão. Para o autor, o conhecimento não é neutro; ele produz regimes de verdade. Aplicada à cartografia, essa perspectiva nos permite compreender que mapas não apenas descrevem o território — eles estabelecem o que é considerado legítimo, oficial e reconhecível como espaço.

J. B. Harley (1989) argumenta que todo mapa é uma forma de discurso. Ao selecionar elementos, omitir outros e hierarquizar informações, o cartógrafo constrói uma narrativa espacial. Denis Wood (1992) complementa ao afirmar que mapas produzem autoridade: quando impressos em livros didáticos ou divulgados por instituições oficiais, tornam-se verdades estabilizadas.

Essa estabilização, contudo, não é inocente.

A definição de fronteiras nacionais, por exemplo, não é apenas traçado geométrico; é afirmação de soberania. A divisão de zonas urbanas — residencial, industrial, comercial — organiza fluxos e determina possibilidades de circulação. A ausência de determinados bairros em mapas oficiais não é mero descuido técnico; é expressão de processos históricos de marginalização.

Rogério Haesbaert (2004) contribui para essa discussão ao afirmar que o território é sempre resultado de relações de poder. Ele não é apenas espaço físico delimitado, mas espaço apropriado, vivido e disputado. Quando certos grupos têm seu território reconhecido e outros permanecem invisíveis, o que está em jogo é a legitimidade de sua existência social.

Gillian Rose (1993), ao discutir geografia e gênero, evidencia que o espaço também é estruturado por relações patriarcais. A produção do conhecimento geográfico historicamente privilegiou perspectivas masculinas, eurocêntricas e hegemônicas. Questionar a cartografia do poder implica também questionar quem produz os mapas e a partir de quais posições sociais.

Linda McDowell (1999) reforça essa perspectiva ao demonstrar que as relações de gênero estruturam a organização espacial das cidades, influenciando divisão do trabalho, mobilidade e acesso a recursos. O espaço, portanto, não é apenas econômico ou político; é também atravessado por marcadores sociais que determinam quem circula, quem permanece e quem é excluído.

Se o espaço é atravessado por múltiplas relações de poder — de classe, gênero, raça — então a cartografia que o representa também carrega essas marcas.

A pergunta que se impõe é: como essa dimensão política aparece (ou não aparece) no ensino de Geografia?

Quando a escola apresenta mapas como representações neutras, ela contribui para naturalizar desigualdades. Ao ensinar divisões regionais sem discutir seus critérios históricos, reforça narrativas consolidadas. Ao trabalhar escalas globais sem conectar ao cotidiano, distancia o estudante da dimensão política do espaço que habita.

Lana Cavalcanti (2012) defende que o ensino de Geografia precisa possibilitar a compreensão crítica das práticas espaciais. Isso implica problematizar as representações e discutir os processos que as produziram. A cartografia escolar pode — e deve — ser espaço de questionamento.

Helena Callai (2005) destaca que alfabetizar cartograficamente não é apenas ensinar símbolos, mas desenvolver a capacidade de interpretar representações. Esse processo exige que o estudante compreenda que todo mapa é resultado de escolhas.

Incorporar essa perspectiva política ao ensino significa propor práticas que revelem as ausências e as hierarquias espaciais.

Uma possibilidade é trabalhar com comparação de mapas oficiais e mapas produzidos pelos próprios estudantes. Ao elaborarem cartografias do bairro, identificando locais significativos, áreas de risco, espaços de convivência ou ausência de serviços públicos, os alunos confrontam a representação institucional com a experiência vivida. Essa prática aproxima-se das metodologias de cartografia social, amplamente utilizadas em contextos comunitários para dar visibilidade a grupos historicamente silenciados.

Nilma Lino Gomes (2017) enfatiza que a escola deve reconhecer os saberes produzidos nas experiências sociais dos sujeitos. Ao incorporar territórios negros, periféricos ou indígenas como objetos legítimos de estudo, o ensino de Geografia rompe com a lógica de invisibilização.

Sonia Castellar (2011) argumenta que o ensino crítico deve articular conceito e realidade. Não basta denunciar desigualdades; é preciso construir mediações didáticas que

permitam compreendê-las. Trabalhar o conceito de território, por exemplo, pode envolver a análise de conflitos fundiários, disputas urbanas ou processos de gentrificação que afetam diretamente o cotidiano dos estudantes.

Paulo Freire (1989) oferece base ética para essa abordagem ao afirmar que a educação é ato político. Ensinar a ler o espaço é ensinar a identificar estruturas de opressão e possibilidades de transformação.

Dessa forma, aprofundar politicamente a cartografia não significa ideologizar o ensino, mas torná-lo coerente com a natureza da própria ciência geográfica. Se o espaço é produto de relações sociais, ignorar essas relações é empobrecer o conhecimento.

A cartografia do poder, quando analisada criticamente em sala de aula, transforma-se em ferramenta de emancipação. O estudante deixa de ser consumidor passivo de mapas e passa a questionar: quem produziu essa representação? A quem ela serve? Quem ficou de fora?

Essa postura desloca o ensino da neutralidade aparente para a responsabilidade crítica.

E é precisamente nesse deslocamento que a Geografia recupera sua potência formativa: ao revelar que o espaço não é dado, mas construído; que não é destino, mas disputa; que não é estático, mas processo histórico.

Se a linguagem geográfica pode ser usada para fazer a guerra, ela também pode ser usada para fazer consciência.

O desafio do ensino está em escolher qual dessas possibilidades será cultivada na escola.

4. ENSINO DE GEOGRAFIA COMO LETRAMENTO TERRITORIAL: ENTRE PODER, VIVÊNCIA, AUTORIA E BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) não é apenas um documento técnico de organização de conteúdos; é uma definição institucional do que deve ser reconhecido como conhecimento legítimo na formação escolar. Como todo currículo, ela resulta de disputas históricas e políticas sobre quais saberes são considerados essenciais. Michael Apple (2006) demonstra que o currículo expressa relações de poder ao selecionar determinados conhecimentos e silenciar outros. Tomaz Tadeu da Silva (2005) acrescenta que o currículo não apenas organiza conteúdos, mas produz identidades e regula formas de ver o mundo. Ao estabelecer competências, habilidades e conteúdos prioritários, a BNCC delimita fronteiras epistemológicas: aquilo que é nomeado ganha centralidade; aquilo que não aparece

tende à invisibilidade. Reconhecer essa dimensão política não significa negar a BNCC, mas compreendê-la como campo de interpretação e disputa pedagógica.

Ao situar a Geografia na área de Ciências Humanas, a Base Nacional Comum Curricular afirma que esse componente deve contribuir para a compreensão das relações entre sociedade e natureza, das formas de organização do espaço geográfico e das desigualdades que o atravessam (Brasil, 2018). O documento explicita que cabe à Geografia possibilitar ao estudante a análise das dinâmicas territoriais em diferentes escalas e o uso de linguagens cartográficas e outras formas de representação como instrumentos de interpretação da realidade. Além disso, ao definir como Competências Gerais o desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo (CG2), da argumentação fundamentada (CG7), do uso de múltiplas linguagens (CG4), da cultura digital (CG5) e do exercício da cidadania (CG10), a BNCC projeta uma formação que supera a lógica da memorização de dados e orienta-se para a leitura crítica do mundo. Nesse sentido, o próprio documento oferece fundamentos normativos para um ensino de Geografia comprometido com a análise e a problematização do espaço socialmente produzido.

Entretanto, há uma tensão estrutural: como operacionalizar essas competências sem reduzir o ensino à instrumentalização técnica? Como evitar que a linguagem das “competências” esvazie a densidade crítica da Geografia? Ou ainda, como transformar a densidade informacional e a técnica exigida, em algo que desperte o interesse no estudante?

Responder a essas questões exige retomar o fundamento epistemológico da disciplina.

Milton Santos (1996) define o espaço geográfico como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, enfatizando que a materialidade — estradas, edifícios, infraestrutura — não pode ser compreendida separadamente das práticas sociais, econômicas e políticas que a produzem e a utilizam. O espaço é, simultaneamente, estrutura e processo, técnica e intencionalidade. Henri Lefebvre (2006) amplia essa compreensão ao afirmar que o espaço é socialmente produzido, resultado de relações históricas que articulam práticas espaciais, representações do espaço e espaços de representação. Nessa perspectiva, o espaço não é suporte neutro da vida social, mas dimensão constitutiva das relações de poder que o atravessam.

Essa concepção fundamenta as demais categorias de análise da Geografia. O território, por exemplo, refere-se ao espaço apropriado e marcado por relações de poder (Haesbaert, 2004), evidenciando que toda delimitação espacial envolve disputa e controle. O lugar, por sua vez, remete à experiência vivida e às dimensões de pertencimento e identidade (Tuan, 1980), incorporando a dimensão subjetiva da espacialidade. A paisagem expressa a

materialização visível das relações históricas no espaço, sendo leitura sensível e histórica da produção espacial (Santos, 1996). A região, como recorte analítico, organiza a diversidade espacial segundo critérios econômicos, culturais ou naturais, revelando racionalidades de classificação (Corrêa, 2003). A escala, longe de ser apenas medida cartográfica, constitui instrumento interpretativo que permite compreender a articulação entre processos locais e globais (Massey, 2008). Já as redes evidenciam fluxos, conexões e interdependências que estruturam a contemporaneidade, articulando territórios em múltiplos níveis (Santos, 1996).

Se o espaço é produção social, como sustentam Santos e Lefebvre, e se suas categorias são formas de leitura dessa produção, então analisá-lo implica necessariamente interpretação histórica. Não se trata de descrever formas espaciais, mas de compreender as condições que as produziram e os conflitos que as sustentam. Ler o espaço é, portanto, ler relações sociais materializadas.

A Geografia escolar, portanto, não pode limitar-se à descrição do que está dado; deve revelar as condições de produção do espaço. É nesse ponto que a cartografia assume centralidade.

Harley (1989) e Wood (1992) demonstraram que mapas são discursos. Não representam o mundo tal como ele é, mas constroem versões legitimadas do território. A neutralidade cartográfica é um mito funcional à estabilidade das narrativas hegemônicas. Ensinar cartografia sem problematizar essa dimensão equivale a reproduzir regimes de verdade espacial.

A BNCC, ao enfatizar o uso de diferentes linguagens — entre elas a cartográfica — abre espaço para uma abordagem crítica. Contudo, essa criticidade não se realiza automaticamente. Depende da mediação docente e da concepção de Geografia que orienta a prática.

É aqui que a cartografia afetiva adquire densidade epistemológica e ganha espaço como metodologia de ensino.

Frequentemente compreendida apenas como recurso metodológico criativo, ela pode ser interpretada, em sentido mais rigoroso, como reconfiguração das condições de produção do conhecimento geográfico na escola. Ao convidar o estudante a representar o território a partir de suas experiências, memórias e sentidos de pertencimento, a cartografia afetiva desloca a centralidade da representação normativa — historicamente associada à racionalidade técnico-cartográfica — para a experiência situada. Esse deslocamento reconhece que o conhecimento não se constitui apenas pela abstração, mas pela relação vivida com o mundo.

John Dewey (2010) sustenta que a experiência é fundamento da aprendizagem significativa, desde que seja submetida à reflexão. A experiência, por si só, não produz conhecimento; ela precisa ser reorganizada intelectualmente. Nesse sentido, a cartografia afetiva não se limita a valorizar o vivido, mas o transforma em matéria de análise. Ao desenhar o território a partir de suas referências cotidianas, o estudante inicia um processo que, mediado pedagogicamente, converte experiência em investigação.

Essa passagem da experiência à reflexão pode ser compreendida à luz do modelo de aprendizagem experiencial proposto por David Kolb (1984), no qual a experiência concreta é seguida por observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa. O mapa afetivo corresponde à experiência concreta; sua análise coletiva promove reflexão; a articulação com categorias geográficas — território, escala, desigualdade, mobilidade — constitui a etapa de abstração; e a reelaboração crítica da representação inaugura nova prática interpretativa. A cartografia afetiva, portanto, não encerra o processo formativo na expressão subjetiva, mas a estrutura como ciclo de construção do conhecimento. Quando o estudante representa seu território, indicando lugares de medo, ausência de iluminação ou falta de equipamentos públicos, está produzindo uma leitura que revela materialidades estruturais, ele não apenas descreve um espaço; ele se reconhece implicado nele. Esse reconhecimento inaugura uma dimensão ética do ensino: o sujeito deixa de ser observador externo e passa a perceber-se como parte das dinâmicas espaciais que analisa.

Desse modo, a cartografia afetiva consolida-se como prática consistente no ensino de Geografia. Ela reorganiza a relação entre sujeito e território, entre conhecimento e poder, entre representação e realidade. Mais do que recurso didático, constitui gesto formativo que integra experiência vivida e análise crítica, permitindo que o estudante compreenda o espaço como dimensão simultaneamente material, simbólica e política.

Essa articulação concretiza as competências previstas na BNCC sem reduzi-las à formalidade. Desenvolver pensamento crítico (Competência Geral 2) não é apenas analisar dados estatísticos; é compreender como as representações espaciais moldam percepções e legitimam desigualdades. Exercitar argumentação (Competência Geral 7) não é apenas redigir textos; é sustentar interpretações sobre o território vivido. Promover cidadania (Competência Geral 10) não é repetir valores abstratos; é compreender como decisões políticas reorganizam o espaço cotidiano.

Há, contudo, um risco a ser evitado: a estetização da cartografia afetiva.

Se transformada apenas em atividade expressiva, ela pode esvaziar sua potência crítica. Nilma Lino Gomes (2017) lembra que as experiências territoriais são atravessadas por

marcadores sociais estruturantes. Ignorar essas dimensões significa romantizar o lugar e ocultar conflitos.

A cartografia afetiva torna-se emancipadora quando revela tensões. Quando permite que o estudante reconheça que sua experiência individual está vinculada a processos históricos mais amplos. Quando evidencia que a ausência de serviços não é acaso, mas resultado de decisões políticas.

Nesse ponto, a Geografia escolar aproxima-se de seu fundamento crítico.

A BNCC, enquanto documento normativo, estabelece horizontes formativos; mas a forma como esses horizontes são concretizados depende da concepção de espaço que orienta o ensino. Se o espaço for tratado como dado natural, a competência transforma-se em técnica. Se for compreendido como produção social, a competência transforma-se em instrumento de leitura crítica.

Ensinar Geografia, portanto, é disputar sentidos sobre o território.

A cartografia afetiva, articulada à análise conceitual e à crítica das representações oficiais, possibilita que o estudante se reconheça como sujeito territorial. Esse reconhecimento não é apenas identitário; é político. Ao compreender que o espaço pode ser representado de múltiplas maneiras, o estudante entende que ele próprio participa da produção do mundo que habita.

Esse é o ponto de inflexão.

Quando o mapa deixa de ser objeto a ser decorado e passa a ser linguagem a ser interrogada, a Geografia recupera sua potência formativa. A escola deixa de ser espaço de reprodução cartográfica e torna-se espaço de produção de sentido.

Cumprir a BNCC, nesse horizonte, não significa aplicar uma matriz de habilidades, mas formar leitores críticos do espaço. Significa transformar a cartografia em instrumento de reflexão, e não apenas de localização.

Se o mapa pode decidir quem existe, a cartografia afetiva pode devolver visibilidade ao que foi silenciado.

E talvez seja essa a tarefa mais urgente da Geografia escolar: ensinar que o território não é apenas onde se vive — é também o que se disputa, se representa e se transforma.

A BNCC não exige neutralidade; exige formação integral. O letramento territorial é caminho para concretizar essa formação no campo da Geografia. Ensinar o estudante a ler mapas é importante. Ensinar a perguntar quem produziu o mapa é formativo. Ensinar a produzir seu próprio mapa é emancipador.

A Geografia, nesse horizonte, não é apenas disciplina curricular. É instrumento de compreensão do mundo e de posicionamento ético diante dele. E quando o estudante compreende que o território é construção histórica, atravessada por relações de poder, ele passa a reconhecer que sua própria existência é parte dessa construção.

É nesse momento que o ensino ultrapassa o conteúdo e se torna consciência espacial.

5 CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, partimos de uma cena escolar simples — um mapa que “não encontra” o bairro do estudante — para explicitar um problema maior: a Geografia escolar, muitas vezes, opera como linguagem que não acolhe o mundo vivido por quem aprende. A ausência de um nome no mapa não é apenas falha técnica; é sintoma de uma lógica histórica de produção de visibilidades e invisibilidades. Se o território é, como demonstram Santos (1996) e Lefebvre (2006), produção social atravessada por intencionalidades, então a forma como ele é representado — e ensinado — participa dessa produção.

Ao assumir a Geografia como linguagem do mundo, o artigo sustentou que seus conceitos (território, lugar, paisagem, região, escala, redes) não devem funcionar como definições decoradas, mas como chaves interpretativas. A cartografia, nesse quadro, aparece como gramática privilegiada dessa linguagem: mapear é selecionar, hierarquizar e narrar o espaço (Harley, 1989; Wood, 1992). Por isso, ensinar mapas como se fossem espelhos neutros do real, significa naturalizar versões hegemônicas do território e, com elas, desigualdades historicamente construídas. A escola, quando não problematiza essa dimensão, tende a reproduzir o “ruído das ausências” que a cena inicial dramatiza.

O debate sobre cartografia do poder mostrou que a invisibilidade não é acidente: ela é efeito de regimes de verdade e de dispositivos que organizam o que conta como legítimo (Foucault, 1979). Nesse sentido, a pergunta “quem aparece no mapa?” é também uma pergunta sobre cidadania e reconhecimento. Se o território é lugar de disputa (Lacoste, 1988; Haesbaert, 2004), o ensino de Geografia não pode restringir-se à localização e ao inventário; precisa formar sujeitos capazes de ler criticamente o espaço e suas narrativas. É nessa virada que a Geografia recupera sua potência formativa: não como conjunto de informações, mas como alfabetização para interpretar o mundo.

A BNCC, por sua vez, aparece no texto não como mero roteiro de conteúdos, mas como marco normativo que define o que será reconhecido como essencial na formação escolar (Brasil, 2018). Ao mesmo tempo em que estabelece um horizonte de competências

ligadas ao pensamento crítico, à argumentação e à cidadania, ela também evidencia a natureza política do currículo: toda seleção curricular cria centralidades e margens (Apple, 2006; Silva, 2005). O desafio colocado ao professor de Geografia é transformar esse horizonte normativo em prática interpretativa, evitando que a linguagem das competências reduza a disciplina a técnica e esvazie sua densidade crítica.

É nesse ponto que a cartografia afetiva se apresenta como gesto político-pedagógico. Ao deslocar a representação do “mapa pronto” para a experiência situada, ela reinsere o estudante como autor de leitura territorial e cria uma passagem metodológica entre vivência e conceito (Dewey, 2010; Kolb, 1984). Quando articulada às categorias de análise da Geografia e à crítica das representações oficiais, a cartografia afetiva evita o risco da estetização e torna-se instrumento de problematização. Ela permite que memórias e pertencimentos sejam reconhecidos como dimensão constitutiva do espaço, sem abandonar a análise estrutural das desigualdades e das relações de poder que o produzem (Jelin, 2002; Raffestin, 1993).

Assim, a proposta central que atravessa o artigo pode ser sintetizada: a escola pode ser o lugar onde o território deixa de ser apenas conteúdo e passa a ser leitura crítica, autoria e reconhecimento. Quando a Geografia escolar se orienta pelo letramento territorial — entendido como inserção nas práticas sociais de leitura e produção do espaço (Soares, 2009) — ela transforma o mapa de instrumento de silenciamento em ferramenta de visibilização. Nesse horizonte, “Território, Invisibilidade e Escola” não é apenas um título: é um programa formativo. A Geografia ensinada como linguagem crítica não elimina o rigor; ao contrário, o aprofunda, porque recusa a neutralidade aparente e assume que interpretar o espaço é interpretar as relações sociais materializadas.

Em última instância, um ensino geográfico emancipador é aquele que devolve ao estudante a possibilidade de se reconhecer no mundo e de compreender que o espaço não é destino — é construção histórica. E se é construção, pode ser interrogado, reivindicado e transformado.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação — citações em documentos — apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação — trabalhos acadêmicos — apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação — referências — elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 2012.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 2003.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HARLEY, J. B. Deconstructing the map. *Cartographica*, v. 26, n. 2, p. 1-20, 1989.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memória**. Madrid: Siglo XXI, 2002.

KOLB, David A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MCDOWELL, Linda. **Gender, identity and place: understanding feminist geographies**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

ROSE, Gillian. **Feminism and geography: the limits of geographical knowledge**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, Milton. **A metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 2008.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EdUSP, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

WOOD, Denis. **The power of maps**. New York: Guilford Press, 1992.