Revista Científica
Novas Configurações
-Diálogos Plurais

CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO NO ESPAÇO HÍBRIDO: FUNDAMENTOS PARA METODOLOGIAS MEDIADAS PELAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

CONSTRUCTING GEOGRAPHICAL THOUGHT IN HYBRID SPACE: FOUNDATIONS FOR METHODOLOGIES MEDIATED BY INTERPERSONAL RELATIONSHIPS

CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO GEOGRÁFICO EN EL ESPACIO HÍBRIDO: FUNDAMENTOS PARA METODOLOGÍAS MEDIADAS POR LAS RELACIONES INTERPERSONALES

10.56238/revnocv7n2-001

Data de submissão: 07/07/2026 **Data de publicação**: 07/08/2026

Claudia Cleomar Ximenes
Mestra em Geografia
Instituição: Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
E-mail: profa.ximenescerqueira@hotmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4125-7991

Danúbia Zanotelli Soares
Doutora em Geografia
Instituição: Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
E-mail: danubiazanotellisoares853@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3951-0951

Sônia Maria Teixeira Machado
Mestra em Geografia
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia (IFRO)
E-mail: sonia.machado@ifro.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0009-0003-4895-0662

Izidoria Silva dos Santos Amorim
Instituição: Universidade Del Sol (UNADES)
E-mail: izidoria.ita@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6808-0359

Neuza Pereira de Oliveira
Mestra em Estudos Literários
Instituição: Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
E-mail: neuzaaa360@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9279-8632

Yuri Lopes de Oliveira
Licenciatura em História
Instituição: Faculdades Integradas de Ariquemes, FIAR
E-mail: yuriseduc@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0009-6417-9197

RESUMO
Este estudo analisa os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Geografia e suas implicações para o desenvolvimento do pensamento geográfico crítico, discutindo estratégias didático-pedagógicas e sua articulação com as relações interpessoais em sala de aula. Para alcançar esse propósito, foram atendidos três objetivos específicos: examinou-se a evolução histórica do ensino da disciplina, identificando-se rupturas e permanências; analisou-se a contribuição dos referenciais científicos para a mobilização de conceitos estruturantes; e discutiu-se a aplicação de metodologias e recursos didáticos na contextualização dos conteúdos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de alcance explicativo e correlacional, fundamentada na Análise Geográfica de Olivier Dollfus e Milton Santos para a compreensão do espaço híbrido, associada à Análise de Conteúdo de Laurence Bardin focada nas dimensões material, territorial e vivida. Os resultados indicam que o ensino superou abordagens memorísticas, consolidando-se no uso de categorias como lugar, território e paisagem para a interpretação crítica da realidade. Constatou-se que metodologias investigativas, cartografia digital e recursos audiovisuais têm sua efetividade condicionada à intencionalidade pedagógica e ao fortalecimento do clima socioafetivo. Conclui-se que o desenvolvimento do pensamento geográfico e a aprendizagem significativa dependem da mediação docente humanizada e de interações interpessoais positivas, reafirmando que a formação cidadã inicia-se na vivência democrática do ambiente escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem Significative. Ambiente Escolar. Interpretação Crítica. Mediação Docente. Recursos Didáticos.

ABSTRACT
This study analyzes the theoretical-methodological foundations of geography education and their implications for the development of critical geographical thinking, discussing didactic-pedagogical strategies and their connection to classroom interpersonal relationships. To achieve this aim, three specific objectives were met: the historical evolution of the discipline's teaching was examined, identifying shifts and continuities; the contribution of scientific frameworks to the mobilization of structural concepts was analyzed; and the application of methodologies and teaching resources in contextualizing content was discussed. Methodologically, this is a qualitative study with an explanatory and correlational scope, grounded in the geographical analysis of Olivier Dollfus and Milton Santos to understand hybrid space, combined with Laurence Bardin's content analysis focused on material, territorial, and lived dimensions. The results indicate that teaching has moved beyond rote memorization, consolidating the use of categories such as space, place, territory, and landscape for the critical interpretation of reality. It was found that the effectiveness of inquiry-based methodologies, digital cartography, and audiovisual resources depends on pedagogical intentionality and the strengthening of the socio-affective climate. The study concludes that the development of geographical thinking and meaningful learning relies on humanized teacher mediation and positive interpersonal interactions, reaffirming that civic education begins with the democratic experience within the school environment.

Keywords: Meaningful Learning. School Environment. Critical Interpretation. Teacher Mediation. Teaching Resources.

RESUMEN
Este estudio analiza los fundamentos teórico-metodológicos de la enseñanza de Geografía y sus implicaciones para el desarrollo del pensamiento geográfico crítico, discutiendo estrategias didáctico-

pedagógicas y su articulación con las relaciones interpersonales en el aula. Para alcanzar este propósito, se atendieron tres objetivos específicos: se examinó la evolución histórica de la enseñanza de la disciplina, identificándose rupturas y permanencias; se analizó la contribución de los referentes científicos para la movilización de conceptos estructurantes; y se discutió la aplicación de metodologías y recursos didácticos en la contextualización de los contenidos. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, de alcance explicativo y correlacional, fundamentada en el Análisis Geográfico de Olivier Dollfus y Milton Santos para la comprensión del espacio híbrido, asociada al Análisis de Contenido de Laurence Bardin enfocada en las dimensiones material, territorial y vivida. Los resultados indican que la enseñanza superó abordajes memorísticos, consolidándose en el uso de categorías como lugar, territorio y paisaje para la interpretación crítica de la realidad. Se constató que metodologías investigativas, cartografía digital y recursos audiovisuales tienen su efectividad condicionada a la intencionalidad pedagógica y al fortalecimiento del clima socioafectivo. Se concluye que el desarrollo del pensamiento geográfico y el aprendizaje significativo dependen de la mediación docente humanizada e interacciones interpersonales positivas, reafirmando que la formación ciudadana se inicia en la vivencia democrática del ambiente escolar.

Palabras clave: Aprendizaje Significativo. Ambiente Escolar. Interpretación Crítica. Mediación Docente. Recursos Didácticos.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia fundamenta-se em teóricos basilares, conhecidos como os clássicos da literatura geográfica — a exemplo dos franceses Pierre George, Olivier Dollfus, Gabriel Rougerie e Pierre Monbeig, além do brasileiro Milton Santos. A partir dessa tradição, a disciplina avança até a contemporaneidade com as contribuições de autores como Nestor André Kaercher, Antonio Carlos Castrogiovanni, Helena Copetti Callai, Lígia Beatriz Goulart, Nelson Rego, Núbia Caramello, entre outros.

São inúmeros os pesquisadores e docentes que produzem saberes essenciais para a prática pedagógica, tornando premente valorizar essas produções no debate acadêmico e social. Nessa perspectiva, destaca-se a prioridade do entendimento da linguagem geográfica como um instrumento que proporciona o desenvolvimento do pensamento crítico e a leitura do mundo. Estruturada de forma a respeitar as realidades dos educandos, a Ciência Geográfica assume papel central nessa rede de informações necessárias para a vida cotidiana, atuando em um amplo processo de codificação e decodificação do espaço.

Contudo, observa-se que as metodologias tradicionais ainda estão presentes no ambiente escolar. Para que a avaliação assuma uma dimensão verdadeiramente formativa, torna-se necessário personalizar o ensino, integrando estratégias como a sala de aula invertida e a monitoria. Nas abordagens do ensino híbrido, o processo avaliativo passa a considerar tanto os aspectos cognitivos quanto os atitudinais, garantindo reflexões e *feedbacks* frequentes. Essa hibridação exige um alinhamento não apenas no âmbito pedagógico, mas também social, demandando a participação ativa da família para criar a sinergia necessária ao aprendizado.

Diante desse cenário, o objetivo geral deste trabalho é analisar os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Geografia e suas implicações para a construção do pensamento geográfico crítico, discutindo estratégias didático-pedagógicas voltadas à aprendizagem significativa às relações interpessoais em sala de aula. Para alcançar essa proposta, definem-se os seguintes objetivos específicos: i) Examinar a evolução histórica das concepções de ensino de Geografia, evidenciando permanências, rupturas e desafios contemporâneos; ii) Analisar as contribuições dos referenciais clássicos e contemporâneos da Ciência Geográfica para a organização do ensino e a mobilização dos conceitos estruturantes da disciplina; iii) Discutir estratégias metodológicas e recursos didáticos, incluindo as dinâmicas do ensino híbrido, que potencializem o desenvolvimento do pensamento geográfico crítico e a contextualização dos conteúdos escolares.

Analisar os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Geografia e suas implicações para a construção do pensamento geográfico crítico, discutindo estratégias didático-pedagógicas voltadas à aprendizagem significativa e sua articulação com as relações interpessoais em sala de aula.

Como subsidio para sucesso dessa discussão teórico-analítica os objetivos específicos são três: i) Examinar a evolução histórica das concepções de ensino de Geografia, evidenciando permanências, rupturas e desafios contemporâneos; iii) Analisar as contribuições dos referenciais clássicos e contemporâneos da Ciência Geográfica para a organização do ensino e para a mobilização dos conceitos estruturantes da disciplina; iii) Discutir estratégias metodológicas e recursos didáticos que potencializem o desenvolvimento do pensamento geográfico crítico e a contextualização dos conteúdos escolares.

O estudo em tela possui natureza qualitativa, com alcance explicativo e correlacional, estruturado metodologicamente a partir dos pressupostos da Análise Geográfica de Olivier Dollfus (1973) e da síntese operacional de Milton Santos (2014). Esse direcionamento justifica-se pela necessidade de estabelecer uma ponte teórico-analítica dialética de caráter propositivo, operando uma triangulação teórica para a compreensão e decodificação do ensino híbrido.

A Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016) atua de maneira correlacional ao articular rigorosamente as unidades de registro empíricas às três matrizes conceituais indissociáveis do espaço híbrido: a dimensão material, concernente às infraestruturas e suportes técnicos; a dimensão territorial, tocante às relações de poder e controle do processo pedagógico; e a dimensão vivida, pautada nas experiências simbólicas e subjetivas dos sujeitos no ato de aprender. Essa intersecção permite ultrapassar a mera descrição dos dados, conferindo peso analítico à leitura das práticas de ensino.

O nível explicativo da pesquisa consolida-se na síntese geográfica dessas abordagens, culminando na elaboração de um esquema conceitual próprio e propositivo. Essa estrutura interpreta o espaço híbrido enquanto totalidade dialética, simultaneamente material, territorial e vivida demonstrando que a mediação tecnológica no ensino reconfigura as geografias da sala de aula. Com isso, valida-se o alcance metodológico da triangulação teórica construída, oferecendo sustentação aos objetivos propostos no trabalho.

2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA

A Geografia tem como objeto de estudo o espaço geográfico, compreendido por meio de categorias analíticas como território, região, lugar, paisagem e redes, cuja articulação possibilita compreender as profundas relações estabelecidas entre sociedade e natureza. É elementar compreender que a Ciência Geográfica passou por diversas transformações epistemológicas ao longo dos anos, influenciando diretamente a forma como o conhecimento é mediado no ambiente escolar. Por muito tempo, as categorias de *paisagem* e *região* foram predominantes sob uma perspectiva meramente descritiva e fragmentada, período no qual a Geografia era tratada como uma disciplina puramente física ou enumerativa.

Embora a Geografia Crítica tenha surgido para redefinir a interpretação das contradições sociais no espaço, a cisão entre Geografia Física e Geografia Humana já se consolidava desde o século XIX, refletindo-se em práticas pedagógicas rígidas e descontextualizadas. O modo como a disciplina se organizou historicamente impactou não apenas os conteúdos abordados, mas também a dinâmica das relações interpessoais na sala de aula. Sob a égide do ensino tradicional, a interação entre professor e aluno pautava-se na passividade, na qual o docente figurava como o detentor soberano da informação e o estudante como mero espectador acrítico.

Para que o estudante possa "[...] incluir-se no globo, sentir e agir no planeta como alguém capaz de modificar o lugar onde vive" (Schäffer *et al.*, 2011, p. 19), a relação em sala de aula precisa migrar do modelo transmissivo para o modelo dialógico. A motivação e o prazer pelo aprender surgem quando o espaço de sala de aula se torna um ambiente socioafetivo seguro, onde as vivências e os saberes prévios dos estudantes são acolhidos. Ao sentir-se pertencente e respeitado em suas interações com o professor e com os colegas, o aluno é estimulado a pensar reflexivamente sobre o meio ambiente e a sua própria territorialidade.

As vicissitudes da educação em Geografia, ao longo dos tempos, é alvo de embates que deveriam permanecer no campo intelectual, entretanto, por vezes, as lutas de classes saíram da subjetividade com sangrentas disputadas territoriais e a Educação foi e é criticada (Cerqueira *et al.*, 2026; Ximenes *et al. 2026a*). Como a Geografia contempla ações que leve o estudante a entender o elo estabelecido entre o ser humano e a natureza, a ela cabe a função de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, junto a outras áreas do conhecimento.

O ensino da Geografia Escolar concentra aspectos importantes que Rego (2007) chama atenção como o olhar sobre o ensino da Geografia e a Geografia Educativa. Para o autor há grande diferença entre uma e outra, caso o ensino da Geografia ficar só na exposição do conteúdo programado. Como a apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 2001 que traz a abordagem da Ciência Geográfica como uma demanda correlacional, a qual tem por encargo levar para o estudante as diferentes noções espaciais e temporais, entre outros. Ao professor fica a função de atestar a eficiência e eficácia dos currículos e dos temas a serem abordados durante as aulas. Necessário se faz que seja compreensível e dinâmico tal qual é esta ciência.

Essa diferença aumenta se a Geografia Educativa possibilitar o professor-educador trabalhar os temas programados com o entendimento de que a proposta dos PCNs deve se relacionar o ensino dos fenômenos sociais, culturais e naturais. Tanto quando, trazem, também, no se escopo, que estas variáveis que são atributos da paisagem e essa se transformarem no tempo. O objetivo é de proporcionar a compreensão processual e dinâmica da constituição sistêmica e assistêmica da relação humana com a natureza.

A Geografia Educativa coloca os debates geográficos no cerne do entendimento da vida no espaço (Rego, 2007). Essa conduta enxerga o estudante como sujeito criador e ativo. Para que as coisas da vida e do cotidiano se transformem em temas para compreender o mundo, o professor precisa estabelecer uma ponte afetiva e comunicativa em sala de aula. Sem uma relação interpessoal positiva baseada na confiança e na colaboração, a realidade do aluno dificilmente entra na pauta pedagógica.

Algumas questões precisam ser observadas, como a situação atual como pontua Milton Santos (2014). O estudante contemporâneo, por exemplo, vive num mundo que muda os hábitos com frequência e ao professor-educador fica a função de estimular, problematizar os múltiplos espaços geográficos e que se materializem as categorias físicas e humanas da Geografia (territórios, paisagens, regiões, lugares, entre outros). A temporalidade é de suma importância, assim como outros.

Embora os conceitos geográficos guardem um caráter estruturante, a interpretação do espaço reconfigura-se em sintonia com as transformações culturais e históricas de cada época. Determinadas permanências mantêm-se ao longo da trajetória epistemológica da disciplina, como a centralidade do espaço geográfico enquanto objeto de análise. Ainda que o debate sobre a prioridade de determinados conteúdos tenha oscilado ao longo do tempo. A apreensão do espaço exige, assim, um olhar atento às continuidades e rupturas que marcam a evolução da Ciência Geográfica e a sua tradução para a prática escolar.

Para compreender esse processo de constituição e as críticas históricas direcionadas ao ensino da disciplina, sobressai a contribuição de Albuquerque (2011). A autora ressalta que, já no início do século XX, apontava-se um desconhecimento generalizado sobre a natureza da Geografia, acompanhado por severas restrições ao modo como os conteúdos eram ministrados nos anos iniciais da escolarização. Essa preocupação com a formação inicial e a necessidade de renovação metodológica transparece na literatura acadêmica, conforme sintetizado no Quadro 1, que reúne as reflexões de seis autores de diferentes períodos sobre o papel do saber geográfico em seus contextos históricos.

Quadro 1. Transformações históricas das concepções de ensino da Geografia

Autores	Obras	A Geografia...*
José Veríssimo (1985)	*A Educação Nacional* (escrita em 1906)	"Apesar da pretensão contrária, nós não sabemos geografia. Nesta matéria, a nossa ciência é de nomenclatura e, em geral, cifra-se à nomenclatura geográfica da Europa. [...] No ensino primário brasileiro o da geografia é lamentável e, quando feito, o é por uma decoração bestial e a recitação ininteligente da lição decorada [...]."(Veríssimo, 1985, p. 92-96)
Delgado Carvalho (1925)	*Methodologia do Ensino Geographico*	"A geographia tem por objecto o estudo da terra como 'habitat' do homem. Infelizmente não é sob esse ponto de vista que é estudado entre nós este ramo scientifico. [...] Aqui, quem não sabe nomenclatura não sabe geographia [...]."(Carvalho, 1925, p. 3)
Antônio Firmino Proença (1928)	*Como ensinar Geografia*	"Pelos seus elementos etymologicos [...], vem a ser a descripção da terra. [...] Ora constitue uma espécie de literatura, feita antes para deleitar do que para instruir [...]. Outras vezes cai no puro verbalismo e os nomes substituem as coisas." (Proença, 1928, p. 8).

Pierre Monbeig; Aroldo de Azevedo; Mª da Conceição V. de Carvalho (1935)	Artigo sobre a reforma do ensino secundário no Brasil	"[...] Substitui-se o antigo sistema puramente de nomenclatura e mnemônico, por uma compreensão científica da matéria. E nestas condições é dever de todos [...] auxiliar os poderes públicos na difícil tarefa de modernizar seu ensino." (Monbeig; Azevedo; Carvalho, 1935, p. 113).
Heloisa Dupas Penteado (1991)	*Metodologia do Ensino de História e Geografia*	"[...] Extensas listas de nomes de acidentes geográficos, bem como extensas listas de números [...] nortearam a docência dessa disciplina, então preocupada com procedimentos meramente descritivos." (Penteado, 1991, p. 28).
Renato Jardim (1997)	Publicado originalmente em 1927 nos Anais da I CNE	"[...] uma mal denominada Geografia Física meramente descritiva [...], em que se passam em vista os acidentes físicos da região, em catalogação inútil, estudo em que profusamente se aprendem 'nomes' e não 'coisas' [...]."(Jardim, 1997, p. 395)

*Optou-se por manter a escrita da época

Fonte: Elaborado pelos autores (2026) com base em Veríssimo (1985), Carvalho (1925), Proença (1928), Monbeig, Azevedo e Carvalho (1935), Penteado (1991), Jardim (1997)

Por muito tempo nas faculdades de Geografia os professores-estudantes são adestrados a não pensar sobre o que é ensinado. Agirem como na época dos jesuítas: repetir o que lhes é ensinado e aceitar como verdade absoluta. O cenário é claro: ao professor é negado o direito de ser sujeito da construção do conhecimento. Mesmo que já se tenha passado décadas desde o apresentado no quadro 1, as condições ainda são semelhantes.

Embora décadas tenham se passado, a cultura do ensino pautado exclusivamente no livro didático sem mediação crítica ainda persiste. O livro é um importante suporte pedagógico, mas não substitui a riqueza da interação humana (relações intessoais) em sala de aula. A construção do pensamento geográfico crítico e a aprendizagem significativa só se consolidam quando o professor transforma o ambiente de aprendizagem em um espaço de acolhimento, escuta e problematização coletiva da realidade geohistórica vivida pelos estudantes.

3 CONCEITOS DA GEOGRAFIA E A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO

O objeto de estudo geográfico é a sociedade sob a perspectiva de sua organização espacial. É importante compreender que esse campo de investigação concede como possibilidade sólida o entendimento referente a axioma no desenvolvimento de atividades que envolvem temas como gênero, paisagem, cartografia, território, região e lugar favorecem a compreensão do espaço geográfico. A apropriação desses temas pelos estudantes depende intrinsecamente de como as mediações e as relações interpessoais na sala de aula favorecem a ponte entre os conceitos teóricos e as vivências dos sujeitos.

A compreensão do espaço geográfico pressupõe a mobilização de conceitos estruturantes que permitem interpretar as múltiplas relações estabelecidas entre sociedade e natureza. Esses conceitos constituem categorias analíticas fundamentais da Ciência Geográfica, possibilitando compreender como os processos sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais se materializam e se transformam ao longo do tempo. Nessa perspectiva, espaço geográfico, território, região, paisagem,

lugar, redes e escala constituem categorias complementares que orientam a leitura crítica da realidade e favorecem a construção do pensamento geográfico.

Para que esse arcabouço conceitual faça sentido ao estudante, concorda-se com a defesa de Ximenes (2021), de que o docente deve atuar como um mediador que tenha empatia**,** intuição e escuta ativa**.** Dessa é construído um ambiente interpessoal de acolhimento e trocas, no qual o conhecimento é dialeticamente negociado e não simplesmente imposto.

Entre essas categorias, o espaço geográfico constitui o principal objeto de investigação da Geografia. Para Milton Santos (2014), o espaço é compreendido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações, produzidos historicamente pelas relações sociais. Essa compreensão amplia a análise para além dos aspectos físicos do território, permitindo interpretar as transformações espaciais como resultado da interação entre sociedade, técnica, economia, política e natureza.

O território, por sua vez, corresponde ao espaço apropriado e marcado por relações de poder. Raffestin (1993) destaca que o território resulta da ação dos diferentes atores sociais sobre o espaço, constituindo-se como expressão das relações políticas, econômicas, culturais e simbólicas. Em sala de aula, a própria dinâmica territorial do espaço escolar pode ser problematizada: as relações de poder e as microterritorialidades vivenciadas entre alunos e professores tornam o conceito de território concreto e visceral.

A região representa uma forma de organização espacial construída a partir de critérios físicos, econômicos, culturais ou funcionais, possibilitando compreender as diferenciações existentes no espaço geográfico. Já a paisagem, conforme Rougerie (1971) expressa a dimensão visível do espaço, reunindo elementos naturais e sociais que revelam as transformações ocorridas ao longo do tempo.

Complementando essas categorias, o lugar corresponde ao espaço vivido, onde se constroem as experiências cotidianas, os vínculos sociais e o sentimento de pertencimento. Para Ana Fani Alessandri Carlos (2007), o lugar constitui a dimensão da vida cotidiana em que se materializam as relações sociais e se expressam as contradições produzidas pela dinâmica do espaço geográfico.

É justamente na categoria *lugar* que a dimensão interpessoal do ensino ganha sua máxima potência. Quando o professor abre espaço para que os alunos compartilhem suas percepções, afetos e conflitos em relação aos seus lugares de vivência é benéfico, pois, como apresentam Ximenes *et al.* (2026b) as interelações podem ser tanto positivas quanto negativas. Amorim (2018) explica que a sala de aula se transforma em um espaço socioafetivo de escuta mútua, condição essencial para a aprendizagem significativa.

As redes evidenciam os fluxos de pessoas, mercadorias, capitais e informações que articulam diferentes lugares, enquanto a escala geográfica permite analisar um mesmo fenômeno em diferentes níveis de abrangência espacial, relacionando processos locais, regionais, nacionais e globais. Dessa

forma, a articulação entre esses conceitos favorece uma compreensão integrada da realidade, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento geográfico crítico e para uma aprendizagem que ultrapassa a simples memorização de conteúdos. Esse processo crítico, contudo, exige o fortalecimento de vínculos de confiança entre os sujeitos do processo educativo, permitindo que a dúvida e a problematização sejam estimuladas de forma segura e colaborativa.

A compreensão desses conceitos permite ao estudante interpretar as transformações do espaço geográfico de maneira crítica. Ao relacionar os fenômenos observados no cotidiano às dinâmicas sociais, econômicas, políticas e ambientais que caracterizam diferentes contextos espaciais, vertente sustentada por Castrogiovanni (2013) o ensino de Geografia passa a favorecer a construção de explicações fundamentadas sobre a realidade vivenciada pelos sujeitos.

A transição da leitura calcada no senso comum para uma elaboração conceitualmente consistente exige a construção de um ambiente interpessoal pautado pelo respeito e pela acolhida. Nesse processo, a prática dialógica contínua atua como elemento estimulador para a desconstrução de preconceitos e para a superação de leituras ingênuas do mundo, possibilitando a apreensão do espaço em sua complexidade (Cerqueira *et al.*, 2026).

Na estrutura física Gabriel Rougerie, em 1971, escreve sobre a *Geografia das Paisagens*, e, nessa obra ele considera a dimensão física da Geografia, embora, pontue que há a expressão qualitativa e poética da expressão “Paisagem”. É uma das obras clássicas que o professor desta disciplina pode aproveitar, desde que seja conexo com as questões atuais e com a vivência dos alunos. Isso dito, por perceber que as obras clássicas são mal trabalhadas em sala de aula, muitas vezes por serem impostas de forma distante e descontextualizada da realidade socioafetiva dos estudantes.

A similitude do processo de ensinar com o do desenvolvimento da aprendizagem implica em uma união entre docente e discente. Essa união transcende o plano meramente cognitivo e alcança a dimensão socioemocional, pois o ato de ensinar e aprender é fundamentalmente um ato interpessoal. Os métodos a serem escolhidos devem ir ao encontro do desenvolvimento de uma nova forma de conceber a práxis educativa. Aponta-se, neste contexto, a escola como algo a mais do que um local de transmissão de conhecimento, até porque o conhecimento só ocorre quando o indivíduo realmente absorve e ressignifica o que lhe foi ensinado. Portanto, a escola é um local em que acontece a metamorfose direta do desenvolvimento de saberes, numa construção coletiva de valores, atitudes e comportamentos pautados pela empatia e pela cooperação.

Nesse sentido, os PCNs (2001) trazem em seu texto que a Geografia deve ser vista como uma ciência complexa que ajuda a compreender a vida em comunidade. Ajuda a aceitar ou refutar, habilidade fundamental para o desempenho da cidadania. Entretanto, a construção dessa cidadania consciente e participativa depende de como as interações em sala de aula exercitam no cotidiano o respeito à diversidade e o acolhimento das vozes dos alunos. As especificidades sociais, culturais e

naturais de onde vive o estudante, do seu entorno e de lugares distantes auxiliam na comparação que leva a explicar situações recorrentes. Também ajudam a compreender as diferentes relações de múltiplas sociedades, com consideração ao espaço temporal e a como a humanidade estabelece relações com a natureza no processo de construção do espaço.

Na busca por ajudar o estudante a assimilar a Geografia através dos conceitos geográficos e a vida cotidiana, o professor precisa procurar por conhecer os clássicos como a de Oliviar Dolfuss, que em 1978, estava com a terceira edição da obra *O Espaço Geográfico*, é outro clássico a ser conhecido. Embora se tenha utilizado para as pesquisas realizadas nas duas últimas décadas do século XX, aos poucos foram substituídas pelas obras de Milton Santos, principalmente a partir da década de 1980, com obras que viraram clássicos como as expostas no quadro 2.

Quadro 2. Contribuições das principais obras de Milton Santos para a Ciência Geográfica

Ano de Publicação		Nome da Obra	Tema de Contribuição
1ª ed.	Ed. utilizada		
1980	1980 (1. ed.)	Por uma Geografia Nova	Ciência Geográfica
1979	2011 (2. ed.) 2. reimpr.	Economia Espacial	Economia rural.
1982	2012 (5. ed.) 3. reimpr.	Pensando o Espaço do Homem	O Espaço e o interesse humano.
2005	2012 (1. ed.) 2. reimpr.	Da Totalidade ao Lugar	Espaço transformado.
1994	2013 (5. ed.) 1. reimpr.	Técnica, Espaço, Tempo	Estudos Geográficos Tempo, espaço.
1988	2014 (6. ed.) 2. reimpr.	Metamorfose do Espaço Habitado	Pesquisa no campo geográfico: analise da situação atual.
1987	2014 (7. ed.) 2. reimpr.	O Espaço do Cidadão	Espacialidade do homem.
1976	2014 (4. ed.) 8. reimpr.	A Natureza do Espaço	Espaço enquanto categoria geográfica.
1985	2014 (5. ed.) 2. reimpr.	Espaço e Método	A totalidade do espaço.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026) com base nas obras do geógrafo Milton Santos

A produção intelectual de Milton Santos representa um dos principais referenciais da Geografia Crítica brasileira, contribuindo para a compreensão do espaço geográfico como resultado das relações sociais, técnicas, econômicas e políticas que se materializam no território. A apreensão da riqueza teórica de Milton Santos na Educação Básica, no entanto, depende da capacidade do docente em humanizar esses conceitos. A conexão dos conceitos geograficos com a análise da cidadania, a globalização e o espaço habitado são feitas por meio das trocas interpessoais reais que ocorrem no cotidiano escolar.

A compreensão das categorias analíticas exige o domínio de referenciais teóricos capazes de explicar a organização espacial. Nesse contexto, Hartshorne (1978, p. 32) afirma que “o objeto específico da Geografia é estudar como a multiplicidade de fenômenos, na superfície da Terra, constitui

uma unidade". A partir deste ponto que consideramos importante compreender a importância dos métodos ao se apoderar do objeto de estudo.

Mais do que uma escolha técnica, a opção metodológica do professor reflete a sua concepção de ensino. Se ocorre más escolhas pedagógicas, como as autoritárias, reduzem os conceitos a meras abstrações memorizáveis. Se o contrário acontecer, como as metodologias participativas/ativas e pautadas em relações interpessoais dialógicas transformam as categorias geográficas em ferramentas vivas de leitura do mundo e emancipação social.

4 POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

As mudanças ocorridas na Ciência Geográfica, especialmente a partir da renovação crítica da disciplina, repercutiram diretamente nas concepções de ensino. Se antes predominava um modelo centrado na descrição, na memorização e na transmissão de conteúdos, a Geografia contemporânea passou a exigir metodologias capazes de favorecer a problematização da realidade, a interpretação das relações socioespaciais e a construção do pensamento geográfico.

Nessa perspectiva, a metodologia deixa de ser compreendida apenas como um conjunto de técnicas de ensino e passa a constituir uma mediação entre os conceitos geográficos e a realidade vivenciada pelos estudantes. Por meio dessa mediação metodológica ocorre no âmbito das interações humanas em sala de aula, onde a postura do professor e o clima interpessoal estabelecido definem se o espaço pedagógico será um ambiente de mera reprodução ou de diálogo emancipatório.

O respaldo é dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), ao defenderem práticas pedagógicas fundamentadas na problematização, no estudo do meio e na valorização dos sujeitos como produtores do espaço geográfico. Apesar desses avanços, o próprio documento reconhece que a avaliação ainda permanece fortemente associada à memorização de conceitos, revelando um descompasso entre os pressupostos teóricos e as práticas desenvolvidas em sala de aula. Esse descompasso reflete a permanência de um modelo interpessoal verticalizado, no qual o diálogo e a escuta ativa do estudante acabam sendo secundarizados em prol do cumprimento estrito de rotinas instrucionais.

Nessa perspectiva, o objetivo das metodologias de ensino não consiste apenas em diversificar os recursos didáticos, mas em favorecer a construção do pensamento geográfico. Este compreende a capacidade de interpretar criticamente a organização do espaço, reconhecer as relações entre sociedade e natureza, compreender as diferentes escalas de análise e explicar os processos de produção, apropriação e transformação do território.

As estratégias metodológicas assumem sentido quando contribuem para que o estudante mobilize os conceitos estruturantes da Geografia na interpretação da realidade. O engajamento dos estudantes na mobilização desses conceitos depende diretamente do ambiente interpessoal de

acolhimento e confiança construído pelo docente, no qual os questionamentos e as hipóteses dos alunos são respeitados.

Ao analisar um século de práticas de ensino de Geografia, Albuquerque (2011) demonstra que, apesar das mudanças epistemológicas ocorridas na disciplina, diversas práticas pedagógicas permanecem marked por concepções tradicionais. Essa permanência evidencia que as transformações teóricas nem sempre são acompanhadas por mudanças efetivas nas práticas de ensino, mantendo desafios relacionados à construção do pensamento geográfico crítico.

A permanência de práxis didáticas fundamentadas exclusivamente na exposição oral e na utilização do livro didático tende a limitar a compreensão da dinâmica espacial, uma vez que privilegia a reprodução de informações em detrimento da interpretação dos fenômenos geográficos. Nesse contexto, a aprendizagem torna-se predominantemente memorística, dificultando que o estudante estabeleça relações entre os conceitos científicos e as situações vivenciadas em seu cotidiano (Kaercher, 2007). Além de fragilizar o desenvolvimento cognitivo, esse formato expositivo e unidirecional inibe o fortalecimento das relações interpessoais, gerando um distanciamento socioafetivo entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

O avanço das tecnologias digitais ampliou as possibilidades do estudo de campo ao incorporar ambientes virtuais, imagens de satélite, plataformas cartográficas e recursos interativos capazes de complementar a observação presencial. Assim, o ensino híbrido não substitui a experiência concreta com o espaço, mas amplia as possibilidades de investigação e interpretação dos fenômenos geográficos. Quando mediadas de forma colaborativa, as ferramentas digitais convertem-se em espaços de trabalho em equipe, favorecendo o intercâmbio de saberes e o fortalecimento de vínculos interpessoais positivos entre os estudantes.

A Geografia Escolar assume a função de desenvolver aprendizagens ativas, articulando os conhecimentos científicos às experiências cotidianas dos estudantes. Rego (2007) e Schäffer *et al.* (2011) compreendem o ensino de Geografia como uma prática mediadora capaz de integrar saberes escolares e vivências sociais, favorecendo a construção de uma leitura crítica do espaço geográfico.

A prática pedagógica em Geografia articula os conteúdos científicos ao contexto socioterritorial dos estudantes, favorecendo aprendizagens contextualizadas e socialmente significativas. O estudo de campo ocupa posição de destaque entre as diferentes estratégias metodológicas por aproximar o estudante da realidade espacial investigada. Essa estratégia favorece a observação, a análise e a interpretação crítica das dinâmicas espaciais presentes no cotidiano.

O estudo de campo constitui uma estratégia didático-pedagógica que aproxima os estudantes da realidade espacial investigada, favorecendo a articulação entre os conceitos geográficos e as experiências vividas. Mais do que uma atividade externa à sala de aula, trata-se de um procedimento investigativo que estimula a observação, a problematização e a interpretação crítica do espaço

geográfico. (Caramello *et al*. 2021). Além do valor analítico, o trabalho de campo possui potente dimensão interpessoal, pois vivências fora do espaço escolar tradicional reorganizam os vínculos socioafetivos entre alunos e professores, estimulando a cooperação, a empatia e o sentimento de cooperação comunitária.

A ampliação das tecnologias digitais possibilitou o desenvolvimento de experiências de estudo de campo em ambientes virtuais, nas quais plataformas digitais, imagens de satélite, sistemas de informação geográfica e recursos multimídia complementam a observação direta do espaço geográfico (Caramello *et al.*, 2021).

Nas aulas de Geografia o professor, pode traçar uma linha de ligação entre o conteúdo abordado e o ambiente compartilhado pelo estudante. A produção textual pode e deve ser utilizada para a fixação de conteúdos que abordem o meio ambiente. Estes textos podem ser jornalísticos ou mesmo em versos e isso contribui para despertar nos estudantes os valores físicos e subjetivos da natureza. Ao incentivar a escrita e o compartilhamento dessas produções no coletivo da sala de aula, o docente valida a subjetividade do estudante e promove um clima interpessoal pautado na escuta mútua e no respeito às singularidades dos colegas.

As expressões artísticas, como música, teatro, dança, cartografia social e diferentes linguagens visuais, ampliam as possibilidades metodológicas da Geografia. Mesquisa, Lira e Silva (2018) defendem que a interpretação das identidades culturais, das territorialidades e das diferentes formas de produção do espaço nessas manifestações constitui fonte criativa de ensino.

Inseridas em propostas didáticas contextualizadas, essas linguagens aproximam os conteúdos escolares das experiências socioculturais dos estudantes e contribuem para uma aprendizagem mais significativa. Trabalhos que envolvem linguagens artísticas e cartografia social dependem intrinsecamente do trabalho colaborativo, exigindo negociação, diálogo interpessoal e acolhimento das diversas memórias e saberes presentes no grupo escolar.

Embora cada metodologia apresente especificidades próprias, todas convergem para um mesmo princípio: promover a construção do pensamento geográfico crítico por meio da articulação entre conceitos, práticas investigativas e experiências vividas pelos estudantes. Nessa perspectiva, as metodologias não devem ser compreendidas como técnicas isoladas, mas como mediações didático-pedagógicas que favorecem a leitura crítica da produção do espaço geográfico.

A efetividade do desenvolvimento da racionalidade espacial reside na capacidade de articular conhecimento científico, problematização da realidade e participação ativa dos estudantes, superando a memorização de conteúdos e fortalecendo a formação cidadã. Essa formação cidadã se consolida na práxis cotidiana, na qual o respeito, a mediação interpessoal afetuosa e o diálogo coletivo em sala de aula servem como laboratório direto para a vivência democrática e para o acolhimento da alteridade no espaço vivido.

5 RECURSOS DIDÁTICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO

As produções audiovisuais constituem importantes recursos didáticos para o ensino híbrido. Na Geografia, eles favorecem a problematização de fenômenos espaciais em diferentes escalas. Articulam dimensões históricas, sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais. Integradas ao planejamento pedagógico, ampliam as possibilidades de construção do pensamento geográfico. Mobilizam os conceitos estruturantes da Geografia. Favorecem a leitura crítica da realidade, estimulam a análise das relações entre sociedade e espaço e contribuem para a formação de estudantes mais reflexivos e participativos.

Para além de sua função cognitiva e analítica, Ximenes (2021) e Amorim (2018) defendem que a linguagem audiovisual ultrapassa sua função cognitiva e analítica ao transformar o ambiente de aprendizagem em um espaço de sensibilização, diálogo e compartilhamento de afetos. Essa abordagem fortalece a empatia, amplia as interações entre estudantes e docentes e favorece a construção coletiva do conhecimento. O ensino híbrido potencializa essas possibilidades ao integrar experiências presenciais e virtuais, ampliando os tempos, os espaços e as formas de aprendizagem.

Os Quadros 3, 4 e 5 reúnem sugestões de filmes estrangeiros, filmes brasileiros e documentários que podem ser explorados tanto em sala de aula quanto em atividades de estudo autônomo. Respectivamente, cada obra é ligada aos conteúdos escolares, aos conceitos geográficos mobilizados e às competências que podem ser desenvolvidas ao longo desse processo de ensino e aprendizagem. A mediação do professor no uso desses materiais é determinante para que a exibição do vídeo se converta em uma roda de conversa em que as diferentes percepções e subjetividades dos alunos sejam acolhidas e debatidas respeitosamente.

Quadro 3. Filmes estrangeiros e possibilidades de abordagem dos conceitos geográficos no ensino de Geografia

Filme	Temática curricular	Conceitos estruturantes da Geografia	Potencial formativo para o desenvolvimento do pensamento geográfico
O Grande Ditador (1940)	Geopolítica, totalitarismo e Segunda Guerra Mundial	Estado; Território; Poder; Fronteira	Analisar as relações de poder, os conflitos territoriais e a organização política do espaço mundial.
Adeus Lenin (2003)	Guerra Fria e reunificação alemã	Território; Região; Globalização; Lugar	Compreender as transformações territoriais decorrentes da mudança dos sistemas político-econômicos.
Hotel Ruanda (2004)	Conflitos étnicos na África	Território; Fronteira; Identidade; Territorialidade	Interpretar conflitos territoriais, desigualdades e processos de exclusão socioespacial.
O Jardineiro Fiel (2005)	Globalização, neocolonialismo e indústria farmacêutica	Território; Redes; Poder; Globalização	Compreender a atuação das corporações transnacionais e das redes globais de poder.
Diamante de Sangue (2006)	Recursos minerais e guerras civis	Território; Recursos naturais; Redes; Escala	Relacionar exploração de recursos naturais, conflitos armados e economia global.
Persépolis (2007)	Revolução Islâmica e Oriente Médio	Lugar; Cultura; Território; Identidade	Compreender as relações entre cultura, identidade e organização territorial.

Um Filme Falado (2003)	Patrimônio histórico e civilizações mediterrâneas	Paisagem; Lugar; Patrimônio; Região	Interpretar paisagens culturais e reconhecer permanências históricas na organização do espaço.
Temperos da Vida (2003)	Migrações e conflitos culturais	Lugar; Território; Migração; Identidade	Analisar deslocamentos populacionais e processos de pertencimento territorial.
A Onda (2008)	Autoritarismo e organização social	Poder; Territorialidade; Identidade coletiva	Refletir sobre mecanismos de poder e construção de territorialidades sociais.
O Lobo de Wall Street (2013)	Capitalismo financeiro e economia global	Redes; Fluxos; Globalização; Escala	Interpretar a dinâmica do capitalismo financeiro e seus impactos sobre a organização espacial.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026

Embora grande parte da produção cinematográfica utilizada no ensino de Geografia seja composta por obras internacionais, o cinema brasileiro apresenta significativo potencial didático por abordar processos diretamente relacionados à formação territorial, às desigualdades socioespaciais, às migrações, aos conflitos fundiários, à urbanização e às identidades culturais. Ao retratar realidades próximas à vivência dos estudantes, essas produções favorecem a contextualização dos conteúdos escolares e fortalecem a construção do pensamento geográfico crítico.

A mediação pedagógica, além dos conceitos geograficos, levam os alunos a se identificarem com os cenários e com as dilemas sociais retratados nas telas,principalmente do cinema nacional. Os alunos encontram espaço para expor suas próprias vivências socioespaciais, fortalecendo a relação de confiança pedagógica e tornando a sala de aula um ambiente de reflexão coletiva. (Ximenes, 2021).

Além das obras cinematográficas de ficção, os documentários constituem importantes recursos didáticos para o ensino de Geografia. Elas apresentam interpretações fundamentadas sobre fenômenos sociais, econômicos, políticos e ambientais que estruturam o espaço geográfico. Quando a linguagem audiovisual e conhecimento científico s~articulados, favorecem a análise crítica da realidade, a compreensão das múltiplas escalas espaciais e a relação entre sociedade e naturaza. O Quadro 5 apresenta alguns documentários cujos conteúdos possibilitam a mobilização de conceitos estruturantes da

Quadro 4. Filmes brasileiros e possibilidades de abordagem dos conceitos geográficos no ensino de Geografia

Filme	Temática curricular	Conceitos estruturantes da Geografia	Potencial formativo para o desenvolvimento do pensamento geográfico
Josué de Castro – Cidadão do Mundo (1994)	Geografia da fome e desigualdades socioespaciais	Espaço geográfico; Região; Território; Redes; Escala	Compreender a fome como fenômeno socioespacial relacionado às desigualdades territoriais.
Desmundo (2002)	Colonização e formação territorial do Brasil	Território; Paisagem; Lugar; Região	Analisar a formação histórica do território brasileiro e as relações de poder na colonização.
Narradores de Javé (2003)	Patrimônio cultural e deslocamentos populacionais	Lugar; Território; Paisagem; Territorialidade	Discutir os conflitos entre desenvolvimento, memória e pertencimento territorial.
Cinema, Aspirinas e Urubus (2005)	Nordeste brasileiro, circulação e integração territorial	Região; Redes; Fluxos; Lugar	Interpretar dinâmicas regionais e processos de circulação de pessoas e mercadorias.

Ilha das Flores (1989)	Produção, consumo e exclusão socioespacial	Espaço geográfico; Redes; Fluxos; Meio técnico-científico-informacional	Desenvolver uma leitura crítica das relações entre consumo, pobreza e organização do espaço.
Que Horas Ela Volta? (2015)	Urbanização, migração e desigualdade social	Lugar; Território; Redes urbanas; Escala	Analisar as desigualdades urbanas e as relações entre mobilidade, trabalho e produção do espaço.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026

Os recursos didáticos discutidos nesta seção evidenciam que o potencial pedagógico das produções audiovisuais ultrapassa sua função ilustrativa. Quando articulados a objetivos de aprendizagem, conceitos estruturantes e metodologias investigativas, filmes e documentários tornam-se instrumentos capazes de estimular a problematização da realidade, favorecer a interpretação crítica dos fenômenos espaciais e fortalecer a construção do pensamento geográfico. Assim, mais do que diversificar as aulas, esses recursos contribuem para aproximar o conhecimento científico das experiências vividas pelos estudantes, ampliando as possibilidades de uma aprendizagem significativa e socialmente contextualizada.

Quadro 5. Documentários e possibilidades de abordagem dos conceitos geográficos no ensino de Geografia

Documentário	Temática curricular	Conceitos estruturantes da Geografia	Potencial formativo para o desenvolvimento do pensamento geográfico
Nós que Aqui Estamos por Vós Esperamos (1999)	Transformações políticas, sociais e econômicas do século XX	Espaço geográfico; Paisagem; Escala; Redes	Compreender as transformações do espaço mundial e seus reflexos na sociedade contemporânea.
Encontro com Milton Santos: O Mundo Global Visto do Lado de Cá (2006)	Globalização e desigualdades socioespaciais	Espaço geográfico; Território; Redes; Globalização; Meio técnico-científico-informacional	Desenvolver uma leitura crítica da globalização e da produção desigual do espaço geográfico.
O Veneno Está na Mesa (2011)	Agricultura, agronegócio e sustentabilidade	Território; Paisagem; Espaço agrário; Recursos naturais	Analisar as transformações do espaço rural e os impactos socioambientais da agricultura moderna.
Cowspiracy (2014)	Mudanças climáticas e sustentabilidade	Meio ambiente; Escala; Redes globais; Recursos naturais	Compreender as relações entre produção, consumo, uso dos recursos naturais e mudanças ambientais globais.
A História das Coisas (The Story of Stuff) (2007)	Produção, consumo e economia global	Espaço geográfico; Redes; Fluxos; Globalização; Sustentabilidade	Desenvolver uma visão crítica sobre os padrões de produção e consumo e seus efeitos sobre o espaço geográfico.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026

Os recursos didáticos discutidos nesta seção evidenciam que o potencial pedagógico das produções audiovisuais ultrapassa sua função ilustrativa. Quando articulados com objetivos de aprendizagem, conceitos estruturantes e metodologias investigativas, filmes e documentários tornam-se instrumentos capazes de estimular a problematização da realidade, favorecer a interpretação crítica dos fenômenos espaciais e fortalecer a construção do pensamento geográfico.

Mais do que diversificar as aulas, esses recursos contribuem para aproximar o conhecimento científico das experiências vividas pelos estudantes, ampliando as possibilidades de uma aprendizagem

significativa e socialmente contextualizada. Essa aprendizagem significativa ganha sustentação na medida em que o debate pós-exibição estimula a cooperação, a escuta atenta das opiniões alheias e a construção coletiva do conhecimento entre os pares.

A Geografia tradicional traz em sua trajetória um forte viés informativo e acumulativo. O professor pode e deve desenvolver estratégias de ensino metodológico que fortifiquem a significância dos processos de ensino e aprendizagem. A busca por contextualizar os métodos e as técnicas operadas na disciplina de Geografia é uma ação constante e sua revisão permanente tem o propósito de transformá-los em elementos facilitadores da aprendizagem..

No processo de revisão contínua, o aperfeiçoamento das relações interpessoais figura como elemento essencial. Pois, como posto por Ximenes (2021) e Amorim (2018), nenhum recurso tecnológico ou audiovisual substitui o valor da mediação humana afetuosa e intencional do educador.

O êxito pedagógico vem com a conquista das metas estabelecidas para atender aos objetivos educacionais. Para isso, é imprescindível que os docentes da disciplina de Geografia se habilitem de forma a conseguirem ter noção metodológica do que é o espaço e de como despertar o estudante para o universo geográfico. Pensar a práxis metodológica é fundamental para despertar o interesse pelas categorias de análise da Geografia. Essa mediação metodológica deve estar ancorada no acolhimento e na sensibilidade, garantindo que o estudante se sinta seguro para problematizar a sua realidade e atuar como sujeito ativo no grupo escolar.

As metodologias a serem aplicadas não devem dar margem a erros discrepantes ou a imposições autoritárias. O aparelhamento às circunstâncias é necessário e deve favorecer a visão dialética em sua propositura filosófica. Na proporção que o professor busca apresentar ao estudante condições de aquisição do conhecimento, estará oportunizando experiências enriquecedoras com atividades educacionais. Isso se aplica tanto às aulas presenciais, quanto nas dinâmicas virtuais e híbridas. Em ambos os ambientes, a manutenção de um clima de respeito, empatia e cooperação interpessoal constitui o alicerce indispensável para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação do espaço vivido.

6 MÉTODOS DE ANÁLISE GEOGRÁFICA E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

A prática docente em Geografia não depende apenas da seleção de metodologias e recursos didáticos, mas também da compreensão dos métodos de análise que fundamentam a produção do conhecimento geográfico. São esses métodos que orientam a interpretação da realidade, permitem identificar os processos responsáveis pela organização do espaço e oferecem subsídios para que o professor desenvolva práticas pedagógicas coerentes com os pressupostos teóricos da disciplina. Nesse

sentido, compreender os métodos de análise geográfica constitui condição indispensável para a construção do pensamento geográfico crítico.

A aplicação desses métodos no ambiente escolar exige a construção de uma relação de confiança entre professor e estudantes. Essa relação fortalece a postura investigativa da turma durante as atividades propostas. O ambiente torna-se mais seguro para a reflexão coletiva e a produção compartilhada do conhecimento. Os métodos da Geografia constituem instrumentos fundamentais para a análise das diferentes formas de organização espacial, como lecionam Pierre George (1972) e Oliver Dolfuss (1973).

Longe de representar um conjunto rígido de procedimentos, esses métodos possibilitam compreender a dinâmica dos fenômenos geográficos por meio da articulação entre observação, descrição, interpretação e explicação. Dessa forma, a análise geográfica ultrapassa a simples descrição da paisagem e busca identificar os processos responsáveis pelas transformações do espaço. Quando transpostos para a sala de aula, esses procedimentos ganham vida na medida em que o professor acolhe as observações trazidas pelos alunos, transformando a análise espacial em uma atividade compartilhada de investigação e cooperação.

Na perspectiva da Geografia Crítica, Milton Santos amplia essa compreensão ao propor que a análise geográfica considere o espaço como resultado das relações entre objetos e ações, produzidas historicamente. Em Metamorfose do Espaço Habitado, o autor apresenta um esquema operacional destinado à análise da situação atual, demonstrando que a compreensão do presente exige a articulação entre diferentes etapas investigativas, desde o levantamento das informações espaciais até a definição da problemática contemporânea. O Quadro 6 sintetiza essa proposta metodológica.

Quadro 6. Esquema Operacional de análise geográfica da situação atual

ANÁLISE DA SITUAÇÃO ATUAL	
SÉRIE DE ESTUDOS	**FASES**
Estudo formal (estatístico e documental)	1. Distribuição espacial das atividades materiais, dos serviços das infraestruturas e dos homens.
	2. Fluxos gerados pelas atividades e pela presença de uma população: vias e meios de transporte e comunicação.
Análise de conteúdo	1. Uma caracterização da evolução do contexto e de suas variáveis, com a identificação das causas respectivas.
	2. A distinção entre evolução “espontânea”, derivada principalmente das forças do mercado, e evolução “dirigida”, ou planificada.
	3. Os efeitos recíprocos entre os diversos tipos de evolução.
	4. As condições da evolução recente e atual.
Tentativa de periodização de identificação das tendências	1. As características de cada período.
	2. A periodização da evolução.
	3. A identificação das tendências nascentes em cada período.
	4. A identificação, dos fatores de evolução e dos fatores de mutação.
	5. As principais consequências ligadas aos itens precedentes.
Definição da problemática atual	1. À concentração geográfica das atividades e suas consequências sociais, econômicas, administrativas etc.
	2. Às atividades de controle externo, recentes ou não, e suas consequências sociais, econômicas, administrativas etc.

	3. Às perspectivas de uma evolução "espontânea", e aos seus componentes especulativos. 4. Ao papel do poder público, nos seus diversos níveis, nessa evolução.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Milton Santos (2014, p. 124-126)

O esquema proposto por Milton Santos evidencia que a análise geográfica constitui um processo investigativo articulado, no qual a descrição representa apenas uma etapa da interpretação da realidade. A distribuição espacial das atividades, os fluxos, a periodização histórica e a definição da problemática atual são compreendidas de forma integrada, permitindo explicar como diferentes processos produzem e transformam o espaço geográfico. Trabalhar esse nível de rigor no ensino fundamental e médio, como leciona Castrogiovanni (2013), exige do educador uma mediação afetuosa, encorajando a turma a problematizar os dados estatísticos e espaciais a partir das suas próprias realidades vividas.

No contexto do ensino de Geografia, essa perspectiva apresenta importantes implicações para a prática docente. Ao orientar o estudante a identificar relações entre processos históricos, organização espacial e dinâmicas contemporâneas, o professor favorece a construção de análises que ultrapassam a memorização de informações e estimulam a interpretação crítica da realidade (Kaercher, 2007). Nessa perspectiva, os métodos de análise geográfica deixam de constituir apenas procedimentos científicos e passam a desempenhar papel formativo no desenvolvimento do pensamento geográfico.

A transposição pedagógica do método investigativo fortalece a autonomia dos sujeitos. E a educação faz parte da vida do sujeito e com seus fazeres diários. O ensino geográfico, portanto, promovidos pelas relações de respeito mútuo em que cada aluno se percebe capaz de produzir interpretações válidas sobre o seu próprio território. (Castrogiovanni, 2011)

A análise geográfica exige a compreensão do panorama geral para interpretar as especificidades socioeconômicas e ambientais investigadas. Segundo Caramello *et al.* (2021), esse procedimento amplia a capacidade explicativa da pesquisa e favorece sua aplicação em diferentes contextos espaciais. A mediação docente atua justamente no entrelaçamento entre a escala geral e o cotidiano escolar, criando um ambiente dialogal onde o grupo pode refletir criticamente sobre como as forças globais afetam a comunidade local.

A proposta metodológica de Milton Santos (2014b) evidencia que a análise geográfica não se restringe à descrição da realidade, pelo contrário, constitui um processo investigativo voltado à compreensão das relações que produzem e transformam o espaço geográfico. Embora esse esquema tenha sido concebido para a pesquisa geográfica, seus fundamentos apresentam importantes implicações para a prática docente, uma vez que oferecem referenciais para organizar atividades de ensino orientadas pela observação, interpretação e problematização da realidade.

Nessa perspectiva, os procedimentos analíticos discutidos por Santos podem ser transpostos para o contexto escolar como estratégias capazes de favorecer a construção do pensamento geográfico.

O Quadro 7 apresenta uma síntese dessa articulação, relacionando os principais procedimentos de análise geográfica às suas contribuições para o ensino de Geografia.

Quadro 7. Contribuições dos métodos de análise geográfica para a prática docente

Método de análise geográfica	Finalidade analítica	Implicações para a prática docente
Observação da realidade espacial	Identificar objetos, fenômenos e formas espaciais	Desenvolver a percepção espacial e a capacidade de observar criticamente o espaço vivido.
Análise da distribuição espacial	Compreender a localização e organização dos fenômenos	Relacionar conteúdos escolares à organização territorial e às desigualdades espaciais.
Estudo dos fluxos	Interpretar movimentos de pessoas, mercadorias, capitais e informações	Desenvolver a compreensão das redes geográficas e das diferentes escalas de circulação.
Análise histórica e periodização	Identificar permanências, rupturas e transformações espaciais	Explicar a produção histórica do espaço geográfico e suas mudanças ao longo do tempo.
Identificação das problemáticas espaciais	Compreender conflitos, desigualdades e relações de poder	Estimular a problematização da realidade e a formação do pensamento geográfico crítico.
Interpretação integrada da realidade	Relacionar processos naturais, sociais, econômicos, políticos e culturais	Favorecer análises multiescalares e interdisciplinares da organização do espaço.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Milton Santos (2014).

Conforme sintetizado no Quadro 7, os métodos de análise geográfica extrapolam o campo da investigação científica e assumem relevante função pedagógica ao orientar práticas de ensino comprometidas com a compreensão crítica do espaço geográfico. Nessa perspectiva, o professor deixa de atuar apenas como transmissor de informações e passa a organizar situações de aprendizagem que mobilizam observação, análise, interpretação e problematização da realidade.

A mudança de papel consolida com o que Amorim (2018) destaca ser uma postura docente pautada na empatia e na parceria pedagógica, indispensável para que o estudante se sinta seguro e motivado durante a investigação das problemáticas espaciais. Essa compreensão reforça que o desenvolvimento do pensamento geográfico depende da articulação entre fundamentos teóricos, procedimentos analíticos e práticas pedagógicas humanizadas. Prepositivo a essa premissa lícito concluir que os métodos de análise constituem mediações essenciais entre o conhecimento científico produzido pela Geografia e sua transposição para o contexto escolar.

Ao cultivar interações interpessoais pautadas na cooperação, no acolhimento e na escuta ativa, a prática docente transforma o rigor do método geográfico em um instrumento vivo de aprendizagem significativa, permitindo aos estudantes compreenderem a produção do espaço em suas múltiplas dimensões e atuarem criticamente em suas comunidades.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as possibilidades teórico-metodológicas para o desenvolvimento do pensamento geográfico no ensino de Geografia, evidenciando que a construção desse pensamento depende da articulação entre os fundamentos epistemológicos da Ciência

Geográfica, os conceitos estruturantes da disciplina, os métodos de análise e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar.

A revisão da literatura permitiu identificar que o ensino de Geografia vem passando por significativas transformações ao longo de sua história, deslocando-se de perspectivas centradas na descrição, na nomenclatura e na memorização para abordagens fundamentadas na problematização, na interpretação crítica da realidade e na compreensão das relações entre sociedade e natureza. Nesse processo, conceitos como espaço geográfico, território, lugar, paisagem, região, redes e escala constituem referenciais indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento geográfico.

A apropriação das categorias analíticas pelos estudantes ganha relevância quando o professor reconhece a dimensão subjetiva e territorial dos sujeitos. Transformando conceitos abstratos em ferramentas de leitura do espaço vivido. O alcance da aprendizagem será maior com a triangulação das relações interpessoais positivas com os conteúdos programáticos da disciplina de Geografia escolar.

Também se evidenciou que metodologias investigativas, estudos de campo, recursos audiovisuais, cartografia digital e diferentes linguagens pedagógicas potencializam a aprendizagem quando articulados aos conceitos geográficos e aos métodos de análise da realidade espacial. Entretanto, sua efetividade depende menos da diversidade de recursos empregados do que da intencionalidade pedagógica que orienta sua utilização.

A intencionalidade passa necessariamente pelo fortalecimento do clima socioafetivo em sala de aula. Garantir que o uso de imagens, cinema ou tecnologias digitais promova o trabalho colaborativo entre professor e aluno. A escuta atenta, leva ao respeito às opiniões divergentes, com análise crítica ocorre a construção coletiva do conhecimento e todos ganham em saberes-fazer.

Nesse contexto, a atuação docente assume papel central como mediação entre o conhecimento científico produzido pela Geografia e sua transposição para o contexto escolar. Mais do que selecionar metodologias ou recursos tecnológicos, cabe ao professor organizar situações de aprendizagem que favoreçam a observação, a interpretação, a problematização e a compreensão crítica da produção do espaço geográfico.

A mediação não ocorre em um plano puramente instrucional, ela se realiza no cotidiano das relações interpessoais. A postura amigável do docente cria o ambiente socioemocional seguro para que os alunos se sintam encorajados a questionar, investigar e expressar suas hipóteses sobre o mundo.

Conclui-se que o desenvolvimento do pensamento geográfico constitui um dos principais desafios contemporâneos do ensino de Geografia. Sua consolidação requer a integração entre fundamentos teóricos, métodos de análise e práticas pedagógicas humanizadas, capazes de possibilitar ao estudante compreender a complexidade das relações socioespaciais e atuar de forma crítica, empática e responsável na sociedade. A aprendizagem significativa do espaço geográfico é inseparável

da qualidade das interações humanas na escola. Visto que a construção da cidadania e da consciência territorial começa na própria vivência democrática e respeitosa da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M. Século de prática de ensino de geografia: permanências e mudanças. In: REGO,Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAUERCHER, Nestor André (orgs). Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 13-30.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia. Brasilia: MEC/SEF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CARAMELLO, N.; XIMENES, C. C.; NUNES, E. S.; MEIRELES, I. L. P.; QUEIROZ, M. I. de. Estudo de campo nas aulas de geografia escolar: teoria e aplicação. 1. ed. Londrina: Sorian, 2021. 146

CARVALHO, D. de. Methodologia do Ensino Geographico - Introdução aos Estudos de Geografia Moderna. Tomo I. Petrópolis, RJ: Typographia das Vozes, 1925, p. 03-35.

CASTROGIOVANNI, A. C. Ensino, complexidade e diversidade da vida nos fazeres geográficos. . In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio. v. 2. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 182 p. p. 33-48.

CASTROGIOVANNI, A. C. Os movimentos à necessária inquietude do saber geográfico – novos saberes. In: Movimentos no ensinar geografia. Porto Alegre: Compasso, 2013. 320p. p. 35-48.

CAVALCANTI, L. S. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CERQUEIRA, C. C. A. X., CARAMELLO, N., AMORIM, I. S. dos S., OLIVEIRA, N. P. de (2026). Território usado e desterritorialização relacional nas práticas de assédio moral. Revista De Geopolítica, 17(7), e2847. DOI: https://doi.org/10.56238/revgeov17n7-121

DOLFUSS, Olivier (1931-2005). [1972]. O espaço geográfico. 3. ed. Trad. Heloysa de Lima Duarte. São Paulo: Difel, 1978. 121p. (Coleção “Saber Atual”).

DOLFUSS, Olivier (1931-2005). A análise geográfica. Trad. Heloysa de Lima Duarte. São Paulo: Difel, 1973. 130p. (Coleção “Saber Atual”).

GEORGE, Pierre (1909-2006). Os métodos da geografia. Tradução: Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Difel, 1972. 119p. (Coleção “Saber Atual”).

JARDIM, R. O ensino da Geografia: necessidade de uma reforma de programas e métodos. In. COSTA, M. J. F. da; SHENA, D. R. SCHMIDT, M. A. Anais... I Conferência Nacional de Educação, Curitiba, 1927. Brasília: INEP, 1997, p. 388-399.

KAERCHER, N. A. Práticas geográficas para lerpensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio. v. 1. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 148 p. p. 15-34.

MESQUITA, R. N. de; LIRA, E. M. de; SILVA, M. L. S. Música, dança e teatro no ensino de geografia. In: XIMENES, C. C.; SOARES, D. Z.; SANTANA, C. M.; SANTANA, C. M.; SANTANA, O. A.; SANTANA, O. A.; CARVALHO, E. H. C. O Espaço da Educação. A escola como lugar de saberes e fazeres numa concepção interacionista. 1. ed. Curitiba, 2018. 350 p. p. 41-50.

MONBEIG, P.; AZEVEDO, A.; CARVALHO, M. C. V. O ensino secundário de geografia –secção resgatando textos - original de 1935. Revista Orientação, n. 8, p. 113-115, 1990.

PENTEADO, H. D. Metodologia do ensino de história e geografia. São Paulo: Cortez, 1991.

PROENÇA, A. F. Como se ensina geografia. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1928.

ROUGERIE, Gabriel. Geografia das paisagens. Tradução: Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Difel, 1972. 134 p. (Coleção "Saber Atual").

SANTOS, M. (1978) Pobreza Urbana. 3. ed. 1. reimpr. São Paulo: EDUSP, 2013c. 136 p (Coleção Milton Santos; 16).

SANTOS, M. (1979) Economia espacial. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: EDUSP, 2011. 176p (Coleção Milton Santos; 3).

SANTOS, M. (1982) Pensando o espaço do homem. 7. ed. 2. reimp. São Paulo: EDUSP, 2012a. 96p (Coleção Milton Santos; 5).

SANTOS, M. (1985). Espaço e Método. 5. ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUSP, 2014d. 120 p (Coleção Milton Santos; 12).

SANTOS, M. (1987). O espaço do cidadão. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUSP, 2014b. 176 p (Coleção Milton Santos; 8).

SANTOS, M. (1988). Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 6. ed. 2. reimp. São Paulo: EDUSP, 2014a. 136p (Coleção Milton Santos; 10).

SANTOS, M. (1993) A urbanização brasileira. 5. ed. 3. reimpr. São Paulo: EDUSP, 2013b. 176p (Coleção Milton Santos; 6).

SANTOS, M. (1994) Por uma economia política da cidade: o caso de São Paulo. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: EDUSP, 2012c. 144p (Coleção Milton Santos; 14).

SANTOS, M. (1994). Técnica, espaço, tempo. 5. ed. 1. reimpr. São Paulo: EDUSP, 2013a. 174 p (Coleção Milton Santos; 11).

SANTOS, M. (1996). A natureza do espaço. 4. ed. 8. reimpr. São Paulo: EDUSP, 2014c. 384 p (Coleção Milton Santos; 1).

SANTOS, M. (2005). Da totalidade ao lugar. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: EDUSP, 2012b. 176p (Coleção Milton Santos; 7).

SANTOS, M. Por uma Geografia Nova: da crítica da geografia a uma Geografia crítica. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1980. 233p.

SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A.; GOULART, L. B.; CASTROGIOVANNI, A. C. Um globo em suas mãos: práticas para a sala de aula. 3 ed. revisada. Porto Alegre: Penso, 2011. 166p.

VERÍSSIMO, J. A Educação Nacional. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

XIMENES, C. C. O ensino da geografia: do passado para a situação atual. In: XIMENES, Claudia Cleomar (Org.). O Espaço Geográfico da Educação: diálogo interdisciplinar em Tempo de Pandemia. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021. 250 p. p. 13-34.

XIMENES, C. C.; CARAMELLO, N.; PALHARES, J. M.; MACHADO, S. M. T.; AMORIM, I. S. dos S.; OLIVEIRA, N. P. de. Produção do território organizacional: relações interpessoais e de poder a partir do território usado. Cadernos Cajuína, 11(9), e3636. 2026a. DOI: https://doi.org/10.52641/cadcajv11i9.3636.

XIMENES, C. C.; CARAMELLO, N.; PALHARES, J. M.; MACHADO, S. M. T.; AMORIM, I. S. dos S.; OLIVEIRA, N. P. de.. Território usado e relações interpessoais negativas: contribuições para uma interpretação geográfica do ciberbullying. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 12(7), 1–13. 2026b. DOI: https://doi.org/10.51891/rease.v12i7.29169.