

DA GEOGRAFIA DESCRITIVA À GEOGRAFIA CRÍTICA: UMA ANÁLISE HISTÓRICO CURRICULAR DA CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL

**FROM DESCRIPTIVE GEOGRAPHY TO CRITICAL GEOGRAPHY: A
HISTORICAL-CURRICULAR ANALYSIS OF THE FORMATION OF
GEOGRAPHY EDUCATION IN BRAZIL**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 20/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/784391797](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/784391797)

William James Vendramini¹

RESUMO

O artigo analisa o processo histórico de constituição da Geografia enquanto disciplina escolar, evidenciando as relações entre currículo, produção científica e práticas educativas. A investigação fundamenta-se em revisão bibliográfica de caráter qualitativo, tomando como eixo analítico as contribuições de Ivor Goodson acerca da história das disciplinas escolares e da construção social do currículo. A análise percorre diferentes momentos da consolidação da Geografia escolar, desde sua inserção nos currículos europeus, passando pela institucionalização universitária na Alemanha e França, até sua consolidação no Brasil, considerando as influências da Geografia Tradicional, Teórico-Quantitativa e Crítica. Também são discutidas as mudanças decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das recentes discussões sobre currículo e Educação do Campo. Os resultados evidenciam que o ensino de Geografia não constitui mera transposição da ciência geográfica para a escola, mas resulta de processos históricos, disputas políticas, interesses sociais e transformações das comunidades disciplinares. Conclui-se que compreender essa trajetória contribui para fortalecer práticas pedagógicas contextualizadas e críticas, capazes de aproximar o currículo das realidades socioterritoriais dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Currículo; História da Educação; Goodson; Geografia Escolar.

ABSTRACT

This article analyzes the historical process of establishing Geography as a school subject, highlighting the relationships between curriculum, scientific production, and educational practices. The study is based on a qualitative literature review, using Ivor Goodson's contributions regarding the history of school subjects and the social

construction of the curriculum as its analytical framework. The analysis traces various stages in the consolidation of school Geography—from its inclusion in European curricula and its institutionalization at universities in Germany and France to its establishment in Brazil—while considering the influences of Traditional, Theoretical-Quantitative, and Critical Geography. It also discusses changes resulting from the Law of Directives and Bases of National Education, the National Curriculum Parameters, and recent debates concerning the curriculum and Rural Education. The results demonstrate that the teaching of Geography is not merely a transposition of the science of geography into the classroom but rather the outcome of historical processes, political disputes, social interests, and transformations within disciplinary communities. The study concludes that understanding this trajectory helps strengthen pedagogical practices that are both contextualized and critical, capable of aligning the curriculum with the students' socio-territorial realities.

Keywords: Geography Teaching; Curriculum; History of Education; Goodson; School Geography.

1. INTRODUÇÃO

A Geografia escolar constitui-se historicamente como resultado de disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas que ultrapassam a simples seleção de conteúdos curriculares. Sua consolidação como disciplina escolar está vinculada às transformações ocorridas na própria ciência geográfica, às mudanças nos sistemas educacionais e às diferentes concepções de currículo que marcaram cada período histórico.

Nas últimas décadas, os estudos sobre currículo têm evidenciado que as disciplinas escolares são construções sociais produzidas por diferentes grupos e interesses, rompendo com a compreensão de que representam apenas uma adaptação dos conhecimentos científicos produzidos na universidade. Sob essa perspectiva, Goodson (1995) demonstra que o currículo resulta de disputas entre comunidades disciplinares, políticas educacionais e práticas docentes.

No campo da Geografia, essa discussão assume especial relevância, uma vez que a disciplina passou por profundas mudanças teóricas ao longo dos séculos, transitando entre abordagens descritivas, positivistas, quantitativas, críticas, humanistas e fenomenológicas, influenciando diretamente os objetivos do ensino escolar.

Embora exista vasta produção acerca da evolução da ciência geográfica e do currículo escolar, observa-se que poucos estudos procuram interpretar, de forma integrada, como os diferentes paradigmas da Geografia influenciaram simultaneamente a constituição da disciplina escolar e a permanência de determinadas práticas pedagógicas na contemporaneidade. Grande parte das pesquisas concentra-se na descrição histórica ou na análise documental dos currículos, permanecendo reduzidas as investigações que articulam história das disciplinas escolares, teoria curricular e prática docente em uma mesma perspectiva analítica. É justamente nessa lacuna que este estudo se insere, buscando compreender como a historicidade da Geografia escolar contribui para interpretar os desafios curriculares contemporâneos.

Diante desse contexto, este artigo busca compreender como ocorreu a constituição histórica da Geografia escolar e quais

concepções curriculares orientaram sua evolução, discutindo as relações entre ciência, currículo e prática pedagógica.

2. METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise interpretativa da literatura especializada sobre currículo, ensino de Geografia e história das disciplinas escolares.

O procedimento metodológico consistiu na revisão crítica das contribuições de Goodson (1990; 1995; 2007), articuladas aos estudos de Rocha (1996), Capel (2008), Pontuschka (2009), Cavalcanti (1998), Vesentini (1987), Souza (2011), Camacho (2023), Moreira (1994; 2008), Vlach (1988; 2004), entre outros autores presentes no texto analisado.

A análise foi organizada em três eixos:

- constituição histórica da Geografia escolar;
- relações entre currículo e comunidades disciplinares;
- evolução das concepções teórico-metodológicas do ensino de Geografia.

Os dados foram interpretados mediante análise temática, permitindo identificar permanências, rupturas e transformações na constituição curricular da disciplina ao longo do tempo.

3. DA HISTORICIDADE DA DISCIPLINA À COMPREENSÃO CRÍTICA DO CURRÍCULO CONTEMPORÂNEO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

A reconstrução histórica apresentada neste estudo evidencia que o ensino de Geografia jamais pode ser compreendido como resultado de um processo linear de evolução científica. Ao contrário, sua constituição ocorreu em meio a disputas epistemológicas, políticas, econômicas e culturais que definiram, em diferentes contextos históricos, quais conhecimentos deveriam ser considerados legítimos para compor o currículo escolar. Sob essa perspectiva, a disciplina escolar deixa de representar mera adaptação da ciência geográfica produzida na universidade para assumir identidade própria, construída pelas comunidades disciplinares, pelos sistemas educacionais e pelas práticas docentes.

Essa constatação desloca a análise da simples cronologia histórica para uma compreensão política do currículo. Ao acompanhar a trajetória da Geografia desde sua função descritiva nos colégios jesuítas até sua incorporação das perspectivas críticas contemporâneas, percebe-se que cada mudança paradigmática correspondeu também à redefinição do papel social atribuído à escola. Em determinados momentos, predominou a formação de sujeitos voltados à consolidação dos Estados nacionais; em outros, buscou-se atender às demandas do desenvolvimento econômico ou da racionalidade técnico-científica. Mais recentemente, observa-se a valorização da formação cidadã, da leitura crítica do território e da compreensão das desigualdades socioespaciais.

Nesse sentido, as contribuições de Goodson (1995; 2007) permitem compreender que o currículo não pode ser reduzido aos documentos oficiais, pois sua efetivação ocorre na relação entre o currículo prescrito, o currículo interpretado e o currículo vivido. Essa compreensão possui implicações importantes para o ensino de Geografia, especialmente porque rompe com a ideia de

neutralidade dos referenciais curriculares. A seleção dos conteúdos escolares resulta de disputas simbólicas travadas entre diferentes grupos sociais, comunidades científicas e instituições educacionais, revelando que toda política curricular incorpora determinadas concepções de sociedade, desenvolvimento e formação humana.

Essa leitura torna-se particularmente relevante diante das recentes reformas curriculares brasileiras, especialmente após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos documentos curriculares estaduais. Embora tais documentos representem avanços ao estabelecer direitos de aprendizagem comuns, também evidenciam tensões entre a padronização nacional e a necessidade de contextualização das práticas pedagógicas. Em um país marcado por profundas desigualdades regionais, culturais e ambientais, um currículo excessivamente uniformizado tende a reduzir a capacidade da Geografia de interpretar as especificidades dos diferentes territórios.

Sob essa perspectiva, a análise histórica desenvolvida neste estudo permite compreender que o desafio contemporâneo do ensino de Geografia não consiste apenas na atualização dos conteúdos escolares, mas sobretudo na construção de currículos capazes de dialogar com os múltiplos contextos territoriais brasileiros. A valorização das experiências locais, dos conhecimentos produzidos pelas comunidades e das diferentes territorialidades amplia o potencial formativo da disciplina e fortalece sua função social na formação de sujeitos críticos.

No caso da Educação do Campo, essa discussão torna-se ainda mais evidente. A análise realizada demonstra que a simples reprodução dos referenciais curriculares nacionais se mostra insuficiente para

responder às especificidades dos sujeitos que vivem e produzem seus territórios rurais. O ensino de Geografia necessita considerar os processos históricos de produção do espaço, os conflitos territoriais, os modos de vida camponeses e as relações entre natureza e sociedade presentes em cada realidade local. Dessa maneira, a contextualização curricular deixa de representar mera adaptação metodológica para constituir um princípio epistemológico da própria produção do conhecimento geográfico.

Outro aspecto revelado pela trajetória histórica da disciplina refere-se ao papel desempenhado pelo professor. Se, durante muito tempo, predominou a concepção de docente como executor das prescrições curriculares, a perspectiva construcionista proposta por Goodson evidencia que os professores constituem agentes ativos na produção cotidiana do currículo. São eles que reinterpretam documentos oficiais, selecionam estratégias didáticas, reorganizam conteúdos e estabelecem relações entre os conhecimentos científicos e as experiências vividas pelos estudantes. Assim, o currículo efetivamente ensinado resulta da interação permanente entre políticas públicas, formação docente e contextos escolares.

A análise também permite compreender que as sucessivas mudanças teóricas da Geografia — da tradição clássica ao positivismo, da Geografia Quantitativa à Geografia Crítica e às abordagens humanistas — não significaram substituições completas de paradigmas anteriores. Na prática escolar, diferentes concepções continuam coexistindo, muitas vezes de forma híbrida, compondo currículos marcados por permanências e rupturas. Essa característica explica por que ainda convivem, nas escolas brasileiras, práticas centradas na memorização de conteúdos ao lado de

propostas fundamentadas na problematização do espaço geográfico e na investigação das relações socioambientais.

Portanto, a principal contribuição desta pesquisa consiste em demonstrar que a compreensão histórica da Geografia escolar ultrapassa o interesse historiográfico e constitui instrumento fundamental para interpretar os desafios curriculares contemporâneos. Ao articular a história das disciplinas escolares com a teoria curricular de Goodson, evidencia-se que os debates atuais sobre BNCC, currículos estaduais, Educação do Campo e formação docente representam desdobramentos de processos históricos muito mais amplos, iniciados ainda na consolidação da Geografia como disciplina escolar.

Nessa perspectiva, este estudo propõe compreender o ensino de Geografia como um campo permanente de disputas curriculares, no qual diferentes projetos de sociedade procuram legitimar determinadas formas de produzir, selecionar e ensinar conhecimentos geográficos. Essa abordagem amplia as discussões tradicionais sobre a história da disciplina ao integrar currículo, comunidades disciplinares, políticas educacionais e prática docente em uma mesma matriz interpretativa. Trata-se, portanto, de uma contribuição teórico-analítica que reforça a necessidade de currículos territorializados, socialmente contextualizados e comprometidos com a formação crítica dos estudantes, especialmente diante dos desafios impostos pelas políticas curriculares contemporâneas.

A institucionalização da Base Nacional Comum Curricular inaugura uma nova etapa das políticas curriculares brasileiras ao deslocar o foco da organização disciplinar para o desenvolvimento de

competências e habilidades. Essa mudança aproxima o currículo brasileiro das reformas educacionais observadas em diversos países desde a década de 1990, influenciadas por organismos multilaterais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Para Young (2014), embora os currículos contemporâneos valorizem competências, a escola continua tendo como principal responsabilidade assegurar o acesso ao conhecimento poderoso (*powerful knowledge*), isto é, ao conhecimento sistematizado produzido pelas comunidades científicas. Sob essa perspectiva, reduzir a Geografia ao desenvolvimento de competências procedimentais pode limitar sua função de compreender criticamente a produção do espaço geográfico.

Sacristán (2013) reforça que o currículo representa uma síntese cultural produzida historicamente e, portanto, não deve ser entendido apenas como instrumento técnico de organização do ensino. Sua implementação depende das interpretações realizadas pelos professores, pelas instituições escolares e pelos contextos socioterritoriais nos quais ocorre a prática educativa.

Outro aspecto pouco explorado na literatura refere-se à distinção entre ensino de Geografia e Educação Geográfica. Enquanto o primeiro frequentemente é associado à transmissão de conteúdos disciplinares, a Educação Geográfica compreende processos de formação do pensamento espacial, da cidadania territorial e da leitura crítica das relações sociedade-natureza (Castellar; Vilhena, 2011; Cavalcanti, 2019). Sob essa perspectiva, ensinar Geografia ultrapassa a memorização de conceitos, exigindo que os estudantes

mobilizem diferentes linguagens cartográficas, escalas espaciais e categorias analíticas para interpretar problemas concretos presentes em seus territórios.

Nesse sentido, a análise desenvolvida neste estudo evidencia que a Geografia escolar necessita equilibrar dois movimentos complementares: assegurar os conhecimentos científicos produzidos pela disciplina e, simultaneamente, contextualizá-los às diferentes realidades territoriais dos estudantes. Essa tensão constitui um dos principais desafios da implementação curricular brasileira na atualidade. No quadro 1, apresentamos uma organização para uma análise crítica, visualmente mais atrativa.

Quadro 1. Quadro de análise teórica e sua aplicação

Autor	Principal contribuição	Aplicação na análise do ensino de Geografia
Goodson (1995; 2007)	Currículo como construção social; comunidades disciplinares	Explica a constituição histórica da Geografia escolar e a relação entre currículo prescrito e currículo praticado
Rocha (1996)	História da Geografia escolar brasileira	Fundamenta a origem da disciplina e sua institucionalização
Capel (2008)	Formação da Geografia moderna europeia	Analisa a influência alemã e francesa sobre o currículo escolar
Moreira (1994; 2008)	Evolução do pensamento geográfico	Contextualiza a consolidação científica da Geografia
Pontuschka (2009)	Ensino de Geografia e formação docente	Relaciona teoria geográfica e prática escolar

Vesentini (1987)	Geografia Crítica	Demonstra a ruptura com o modelo tradicional de ensino
Cavalcanti (1998)	Aprendizagem geográfica	Fundamenta o ensino crítico e contextualizado
Souza (2011)	PCN e pluralidade teórica	Analisa os referenciais curriculares nacionais
Camacho (2023)	Materialismo histórico-dialético	Discute currículo, Educação do Campo e emancipação social
Marx e Engels (1984)	Materialismo histórico	Fundamenta a compreensão das relações sociedade-espço

Organizador: Autor, 2026.

A constituição da Geografia escolar pode ser compreendida como um processo histórico marcado pela interação entre transformações epistemológicas da ciência geográfica, disputas curriculares e mudanças nas políticas educacionais. Nessa perspectiva, os referenciais teóricos sintetizados no Quadro 1 não representam apenas diferentes interpretações sobre a disciplina, mas constituem matrizes analíticas complementares que permitem compreender a complexidade do ensino de Geografia enquanto construção social.

Entre esses referenciais, a obra de Ivor Goodson ocupa posição central por deslocar a compreensão do currículo de uma perspectiva estritamente normativa para uma abordagem histórico-social. Em oposição às concepções tecnicistas, Goodson (1995) argumenta que as disciplinas escolares não são simples transposições dos conhecimentos científicos produzidos na universidade, mas construções resultantes de disputas políticas, culturais e institucionais. Segundo o autor, "Precisamos abandonar o enfoque único posto sobre o currículo como prescrição. Isto significa que

devemos adotar plenamente o conceito de currículo como construção social" (Goodson, 1995, p. 67).

As discussões propostas por Goodson dialogam diretamente com a teoria do "Conhecimento Poderoso", desenvolvida por Michael Young (2014). Embora ambos reconheçam o currículo como construção social, Young argumenta que determinadas formas de conhecimento científico possuem potencial emancipatório justamente por permitirem aos estudantes compreender realidades que ultrapassam suas experiências imediatas. Para o autor, negar o acesso ao conhecimento disciplinar significa ampliar desigualdades educacionais. No ensino de Geografia, essa reflexão sugere que a contextualização curricular não deve substituir o conhecimento científico, mas constituir mediação capaz de aproximá-lo das experiências territoriais dos estudantes.

Essa perspectiva amplia significativamente a análise da Geografia escolar, pois evidencia que sua permanência no currículo resulta da atuação de comunidades disciplinares, das políticas públicas e das relações estabelecidas entre professores, instituições e sistemas educacionais. Assim, a disciplina deixa de ser compreendida apenas como veículo de transmissão do conhecimento científico e passa a ser entendida como um espaço de negociação permanente entre diferentes projetos de formação humana.

Essa interpretação encontra respaldo nas análises de Rocha (1996), ao demonstrar que a Geografia escolar brasileira possui trajetória própria, anterior, inclusive, à consolidação da Geografia acadêmica em diversos contextos históricos. Para o autor, os conteúdos escolares são continuamente selecionados e reelaborados em função das finalidades educacionais de cada período, reafirmando

que a escola produz conhecimentos específicos e não apenas reproduz aqueles originados na universidade (Rocha, 1996). Tal compreensão reforça o argumento de Goodson ao evidenciar a relativa autonomia das disciplinas escolares na construção do currículo.

A dimensão histórica dessa constituição é aprofundada por Capel (2008), cuja análise demonstra que a institucionalização da Geografia moderna esteve diretamente associada às reformas educacionais promovidas pelos Estados nacionais europeus durante o século XIX. Segundo o autor, a consolidação da disciplina ocorreu inicialmente no ensino primário e secundário, sendo posteriormente incorporada às universidades para atender à crescente demanda por formação de professores. Esse movimento inverte a interpretação tradicional segundo a qual a disciplina escolar seria mera consequência da ciência acadêmica, indicando que, em diversos momentos históricos, a expansão universitária foi impulsionada pelas necessidades da educação básica (Capel, 2008).

Ao analisar esse processo, Moreira (1994; 2008) destaca que a Geografia se consolidou como ciência mediante sucessivas redefinições de seu objeto de estudo, transitando entre abordagens naturalistas, regionais, positivistas e críticas. Para o autor, cada paradigma científico redefiniu também as finalidades do ensino escolar, influenciando diretamente os conteúdos, métodos e formas de interpretação do espaço geográfico. Essa relação evidencia que ciência e ensino mantêm vínculos permanentes, embora não lineares, sendo mediados pelas políticas curriculares e pelas práticas docentes.

No contexto brasileiro, Pontuschka (2009) amplia essa discussão ao demonstrar que o ensino de Geografia sofreu forte influência da tradição francesa, especialmente das concepções de Vidal de La Blache, incorporadas às universidades brasileiras a partir da década de 1930. Entretanto, a autora ressalta que a formação docente e a produção dos livros didáticos exerceram papel decisivo na consolidação da disciplina escolar, contribuindo para a difusão de uma Geografia predominantemente descritiva durante grande parte do século XX. Segundo Pontuschka (2009), somente com o fortalecimento das discussões críticas e das mudanças ocorridas nas universidades brasileiras é que o ensino passou a privilegiar interpretações mais complexas da produção do espaço.

Esse movimento de renovação teórica encontra expressão nas análises de Vesentini (1987), que identifica a crise da Geografia Tradicional e da Geografia Teórico-Quantitativa como resultado das profundas transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas na segunda metade do século XX. Para o autor, a Geografia Crítica rompe com a neutralidade científica ao compreender o espaço como produto das relações sociais de produção, incorporando categorias analíticas como trabalho, território, desigualdade e conflito. Contudo, Vesentini (1987) adverte que essa ruptura não ocorreu de maneira homogênea, permanecendo, ainda hoje, práticas escolares fortemente marcadas pelo ensino conteudista e pela memorização de informações.

Nesse mesmo sentido, Cavalcanti (1998) observa que a renovação epistemológica da Geografia não foi automaticamente incorporada ao cotidiano escolar. Para a autora, o ensino frequentemente continua preso a práticas transmissivas, nas quais os conceitos geográficos aparecem dissociados da realidade vivida pelos

estudantes. A superação desse modelo exige compreender o espaço geográfico como construção histórica e social, favorecendo processos investigativos que permitam aos alunos interpretar criticamente as múltiplas escalas da realidade.

As discussões curriculares mais recentes reforçam essa necessidade. Souza (2011), ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais, argumenta que o documento buscou contemplar a diversidade das correntes do pensamento geográfico, incorporando referenciais tradicionais, críticos e fenomenológicos. Embora essa pluralidade represente avanço em relação aos currículos prescritivos anteriores, a autora identifica um ecletismo teórico que dificulta a explicitação dos fundamentos epistemológicos do ensino de Geografia, produzindo, muitas vezes, orientações pedagógicas marcadas por ambiguidades conceituais.

Sob perspectiva distinta, Camacho (2023) propõe uma crítica ao ecletismo curricular ao defender o materialismo histórico-dialético como fundamento para compreender a produção do espaço geográfico. Segundo o autor, o espaço deve ser interpretado como resultado das relações históricas entre sociedade e natureza, mediadas pelo trabalho e pelas contradições do modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, o ensino de Geografia assume papel emancipatório, contribuindo para que os estudantes compreendam criticamente os processos de exploração, desigualdade e produção territorial presentes na sociedade contemporânea (Camacho, 2023).

. Essa compreensão aproxima-se das formulações clássicas de Marx e Engels (1984), para os quais a consciência humana não precede a realidade material, mas é produzida nas relações concretas de existência. Tal pressuposto amplia o papel da Geografia escolar,

deslocando-a da simples descrição dos fenômenos espaciais para a análise das relações históricas que produzem os territórios, as paisagens e os lugares. A aprendizagem geográfica passa, portanto, a constituir um instrumento de leitura crítica da realidade e de compreensão das múltiplas escalas da produção socioespacial. A figura 1, sintetiza a evolução paradigmática da geografia escolar.

Figura 1. Evolução paradigmática da geografia escolar



Organizador: Autor, 2026

Organizador: Autor, 2026

A Figura 1 sintetiza a evolução paradigmática da Geografia escolar, evidenciando que a disciplina foi sendo transformada em resposta às mudanças científicas, curriculares e sociais ao longo do tempo. Longe de representar uma sucessão linear de modelos, a figura

demonstra que diferentes concepções de ensino coexistem e continuam influenciando as práticas pedagógicas atuais.

Inicialmente, a Geografia Clássica privilegiava a descrição e a memorização de informações sobre o espaço. Com a Geografia Moderna, consolidou-se a disciplina como ciência, fortalecendo a produção do conhecimento geográfico. A Geografia Regional ampliou a compreensão das especificidades dos territórios, enquanto a Geografia Teórico-Quantitativa incorporou métodos estatísticos e análises espaciais.

A partir da década de 1970, a Geografia Crítica rompeu com a neutralidade científica, passando a interpretar o espaço como resultado das relações sociais, econômicas e políticas. Posteriormente, as abordagens Humanista e Fenomenológica valorizaram as experiências, a identidade e o conceito de lugar, aproximando o ensino da realidade vivida pelos estudantes.

O Currículo Contemporâneo integra essas diferentes contribuições ao enfatizar competências, interdisciplinaridade e contextualização territorial. Como resultado desse percurso histórico, a Educação Geográfica emerge como síntese desses paradigmas, orientando a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente o espaço geográfico, exercer a cidadania territorial e compreender as múltiplas relações entre sociedade e natureza.

Essa evolução reforça a compreensão de que o currículo de Geografia constitui uma construção histórica e social, permanentemente influenciada pelas transformações científicas, políticas e educacionais, conforme defendem Goodson (1995; 2007), evidenciando que ensinar Geografia significa formar estudantes

para compreender e atuar criticamente sobre a realidade socioespacial.

A articulação desses referenciais permite compreender que o ensino de Geografia contemporâneo deve superar tanto o tecnicismo curricular quanto o simples acúmulo de conteúdo. A convergência entre Goodson, Rocha, Capel, Moreira, Pontuschka, Cavalcanti, Vesentini, Souza e Camacho evidencia que o currículo é permanentemente reconstruído nas relações entre políticas públicas, comunidades disciplinares e práticas docentes. Dessa forma, o conhecimento geográfico escolar constitui-se como resultado de processos históricos, culturais e políticos que atribuem novos sentidos à formação dos estudantes.

A análise realizada permite compreender que a evolução da Geografia escolar não ocorreu por substituição linear de paradigmas, mas pela sobreposição de diferentes matrizes epistemológicas que continuam coexistindo nas práticas pedagógicas contemporâneas. A permanência de métodos descritivos, simultaneamente ao avanço das abordagens críticas e humanistas, demonstra que os currículos escolares constituem espaços híbridos de produção do conhecimento. Essa coexistência explica por que documentos curriculares contemporâneos frequentemente articulam referenciais distintos, exigindo do professor permanente capacidade de interpretação curricular.

Sob essa perspectiva, a principal contribuição analítica deste estudo consiste em demonstrar que compreender a história da Geografia escolar não representa apenas reconstruir sua evolução cronológica, mas interpretar os mecanismos pelos quais determinados conhecimentos tornam-se legítimos no currículo, enquanto outros

permanecem invisibilizados. Tal interpretação fortalece uma concepção de ensino comprometida com a contextualização territorial, com a valorização das especificidades socioculturais dos estudantes e com a construção de práticas pedagógicas críticas, capazes de articular ciência, currículo e realidade social.

Diferentemente de estudos que analisam isoladamente a evolução da Geografia enquanto ciência ou as reformas curriculares brasileiras, esta pesquisa propõe um modelo interpretativo integrador que articula quatro dimensões indissociáveis: (i) a evolução epistemológica da Geografia; (ii) a história das disciplinas escolares; (iii) a teoria social do currículo; e (iv) os desafios contemporâneos da prática docente. Essa articulação permite compreender que as permanências e rupturas observadas no ensino de Geografia constituem expressões históricas das disputas em torno da seleção do conhecimento escolar, oferecendo uma chave analítica aplicável tanto à Educação Básica quanto aos processos de formação inicial e continuada de professores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise histórica evidencia que a Geografia escolar se constitui como resultado de um processo contínuo de transformações políticas, científicas e educacionais. Ao longo de sua trajetória, a disciplina passou de uma perspectiva eminentemente descritiva para abordagens que valorizam a compreensão crítica das relações entre sociedade e natureza, incorporando novos referenciais teóricos e metodológicos.

As contribuições de Goodson demonstram que o currículo não pode ser compreendido apenas como documento normativo, mas como

construção social produzida nas interações entre políticas públicas, comunidades disciplinares e práticas docentes. Essa perspectiva permite compreender que a Geografia escolar possui dinâmica própria, não sendo mera reprodução da Geografia acadêmica.

No contexto brasileiro, a influência das diferentes escolas geográficas e das reformas educacionais contribuiu para redefinir os objetivos da disciplina, ampliando sua função na formação cidadã e no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. As discussões mais recentes apontam para a necessidade de currículos contextualizados, capazes de considerar as especificidades socioterritoriais dos diferentes sujeitos, especialmente aqueles vinculados à Educação do Campo.

Assim, compreender a historicidade da disciplina possibilita fortalecer práticas pedagógicas que articulem teoria e realidade, promovendo uma educação geográfica comprometida com a leitura crítica do espaço e com a formação de sujeitos capazes de interpretar e transformar a realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CAMACHO, Rodrigo Simão. *Educação do Campo, materialismo histórico-dialético e ensino de Geografia*. 2023.

CAPEL, Horacio. **Filosofia e ciência na Geografia contemporânea**. Maringá: EDUEM, 2008.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LAMBERT, David; MORGAN, John. *Teaching Geography 11-18: A Conceptual Approach*. Maidenhead: Open University Press, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1984.

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

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2008.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo:

Cortez, 2009.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. Dissertação (Mestrado) – USP, 1996.

SOUZA, Vanilton Camilo de. **O ensino de Geografia e os Parâmetros Curriculares Nacionais**. Goiânia: UFG, 2011.

VESENTINI, José William. **Geografia crítica e ensino**. São Paulo: Ática, 1987.

YOUNG, Michael. **Knowledge and the Future School**. London: Bloomsbury, 2014.

¹ Doutor em Geografia, Secretaria de Educação de Mato Grosso – Seduc/MT. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)