

**A CONSTRUÇÃO DO  
PENSAMENTO  
GEOGRÁFICO CRÍTICO NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA:  
FUNDAMENTOS TEÓRICOS,  
MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E  
FORMAÇÃO DO  
PENSAMENTO ESPACIAL**

**THE CONSTRUCTION OF CRITICAL GEOGRAPHICAL THINKING IN BASIC  
EDUCATION: THEORETICAL FOUNDATIONS, PEDAGOGICAL MEDIATION,  
AND THE DEVELOPMENT OF SPATIAL THINKING**

Ciências Humanas • 06/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/791080615](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/791080615)

---

Marcos Vinícius Barros de Oliveira<sup>1</sup>

---

## RESUMO

A construção do pensamento geográfico crítico na educação básica constitui uma dimensão relevante para a formação de estudantes capazes de interpretar os processos sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais que participam da produção do espaço geográfico. Este artigo tem como objetivo analisar contribuições teóricas da Geografia Crítica e do campo educacional para a construção desse pensamento no ensino de Geografia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e abordagem analítico-interpretativa, fundamentada em obras de autores que discutem a relação entre espaço, sociedade, poder, território, cotidiano e aprendizagem. O referencial teórico articula as contribuições de Lacoste, Santos, Harvey, Massey e Lefebvre, no campo da reflexão geográfica, às proposições de Freire, Cavalcanti e Callai, no âmbito da educação geográfica, e às contribuições de Piaget e Vygotsky para a compreensão dos processos cognitivos e socioculturais da aprendizagem. A análise evidencia que o pensamento geográfico crítico não se restringe à aquisição de conceitos e informações espaciais, mas envolve a capacidade de localizar, observar, representar, relacionar, interpretar e problematizar fenômenos em diferentes escalas. Argumenta-se que a formação desse pensamento requer uma mediação pedagógica que articule conhecimento científico, experiência cotidiana e problematização da realidade, possibilitando aos estudantes compreenderem o espaço como produção histórica e social. Conclui-se que a Geografia escolar pode contribuir significativamente para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente as dinâmicas socioespaciais contemporâneas quando supera práticas exclusivamente descritivas e memorísticas e promove a articulação entre conceitos geográficos, espaço vivido e análise das relações de poder e desigualdade.

**Palavras-chave:** pensamento geográfico crítico; ensino de Geografia; educação básica; espaço geográfico; pensamento espacial.

## **ABSTRACT**

The construction of critical geographical thinking in basic education is a relevant dimension for the education of students capable of interpreting the social, economic, political, cultural, and environmental processes involved in the production of geographical space. This article aims to analyze theoretical contributions from Critical Geography and Education to the development of such thinking in Geography teaching. This is a qualitative, bibliographic study with an analytical-interpretative approach, based on works addressing the relationships among space, society, power, territory, everyday life, and learning. The theoretical framework articulates contributions by Lacoste, Santos, Harvey, Massey, and Lefebvre in geographical thought with the educational perspectives of Freire, Cavalcanti, and Callai, as well as Piaget and Vygotsky's contributions to understanding cognitive and sociocultural learning processes. The analysis indicates that critical geographical thinking is not limited to the acquisition of concepts and spatial information but involves the ability to locate, observe, represent, relate, interpret, and problematize phenomena at different scales. The article argues that developing such thinking requires pedagogical mediation that articulates scientific knowledge, everyday experience, and problematization of reality, enabling students to understand space as a historical and social production. It concludes that school Geography can significantly contribute to the education of subjects capable of critically interpreting contemporary socio-spatial dynamics when it moves beyond exclusively descriptive and memorization-based practices and promotes articulation among

geographical concepts, lived space, and the analysis of power relations and inequalities.

**Keywords:** critical geographical thinking; Geography teaching; basic education; geographical space; spatial thinking.

## 1. INTRODUÇÃO

A Geografia escolar ocupa posição relevante no processo de formação dos sujeitos, particularmente por possibilitar a compreensão das relações entre sociedade e espaço em diferentes escalas. Mais do que transmitir informações sobre localização, características naturais, distribuição populacional ou atividades econômicas, o ensino de Geografia pode contribuir para que os estudantes compreendam os processos históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais responsáveis pela produção e transformação do espaço geográfico.

Essa perspectiva pressupõe compreender o espaço não como simples cenário das ações humanas, mas como dimensão constitutiva das relações sociais. O espaço é produzido, apropriado, organizado e transformado por sujeitos e grupos sociais que possuem diferentes interesses, condições de acesso, possibilidades de mobilidade e formas de exercício do poder. Dessa maneira, compreender geograficamente a realidade significa também analisar as relações que participam de sua produção.

Durante longo período, entretanto, o ensino de Geografia esteve associado a práticas predominantemente descritivas e memorísticas. A identificação de países, capitais, rios, formas de relevo, produtos agrícolas e características climáticas ocupou lugar significativo nas práticas escolares, muitas vezes sem a necessária

articulação com os processos sociais que produzem e transformam os territórios. A renovação epistemológica da Geografia, particularmente a partir da década de 1970, contribuiu para questionar essa perspectiva e ampliar a compreensão do espaço como produção social.

A Geografia Crítica constituiu um dos principais movimentos dessa renovação. Influenciada por diferentes tradições do pensamento social, incluindo o materialismo histórico-dialético, passou a enfatizar questões relacionadas à produção do espaço, às relações de poder, às desigualdades socioespaciais, à urbanização, à organização territorial e às contradições do modo de produção capitalista (Moraes, 1991).

No entanto, a construção de um pensamento geográfico crítico na escola não depende exclusivamente da incorporação de conceitos oriundos da Geografia acadêmica. É necessário considerar também como os sujeitos aprendem, como constroem conceitos, como interpretam o espaço vivido e como a mediação pedagógica pode favorecer a passagem da percepção imediata para formas mais elaboradas de compreensão da realidade.

Nesse sentido, as contribuições de Freire (1987), Cavalcanti (2012) e Callai (2000, 2005) permitem estabelecer importantes diálogos entre pensamento crítico, educação geográfica e experiência cotidiana. Piaget (1967) e Vygotsky (1978), embora pertencentes a tradições teóricas distintas e não constituam autores da Geografia Crítica, oferecem contribuições relevantes para compreender dimensões cognitivas e socioculturais relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento do pensamento espacial.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as principais contribuições teóricas da Geografia Crítica e do campo educacional para a construção do pensamento geográfico crítico na educação básica, buscando compreender como diferentes perspectivas sobre espaço, poder, território, lugar, cotidiano, aprendizagem e mediação pedagógica podem contribuir para o ensino de Geografia.

A questão que orienta a discussão pode ser formulada nos seguintes termos: quais contribuições teóricas da Geografia Crítica e da Educação podem fundamentar a construção do pensamento geográfico crítico na educação básica?

Parte-se da compreensão de que o pensamento geográfico crítico se desenvolve quando os estudantes são colocados diante de situações de aprendizagem que possibilitam articular conceitos geográficos, experiências cotidianas, diferentes escalas espaciais e análise das relações sociais que produzem o espaço.

## **2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, bibliográfica e de abordagem analítico-interpretativa. A escolha da pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de analisar e articular contribuições teóricas produzidas por autores da Geografia e da Educação acerca do espaço geográfico, do pensamento crítico, da aprendizagem e do ensino de Geografia.

A pesquisa bibliográfica compreende o levantamento, a seleção, a leitura e a interpretação de produções acadêmicas relacionadas ao objeto investigado. Conforme Gil (2019), esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador entrar em contato com diferentes

contribuições teóricas já produzidas sobre determinado fenômeno, favorecendo a sistematização e a análise crítica do conhecimento existente.

O corpus teórico deste estudo foi organizado a partir de três eixos articuladores. O primeiro corresponde às contribuições da Geografia Crítica e do pensamento espacial, reunindo autores como Lacoste (1985), Santos (1978, 2006), Harvey (1992, 2014), Massey (2008) e Lefebvre (1991). O segundo eixo contempla as contribuições da Educação e da Geografia escolar, com destaque para Freire (1987), Cavalcanti (2012) e Callai (2000, 2005). O terceiro eixo contempla as dimensões cognitivas e socioculturais da aprendizagem, considerando especialmente Piaget (1967) e Vygotsky (1978).

A análise foi desenvolvida a partir da identificação de conceitos e categorias recorrentes nas obras selecionadas, especialmente: espaço geográfico, território, lugar, relações de poder, produção social do espaço, desigualdade socioespacial, cotidiano, mediação pedagógica, aprendizagem e pensamento espacial.

O procedimento analítico buscou estabelecer aproximações e distinções entre as diferentes contribuições teóricas, evitando a homogeneização de perspectivas que pertencem a tradições epistemológicas distintas. Dessa forma, os autores da Geografia Crítica são mobilizados prioritariamente para a compreensão da produção social do espaço, enquanto os autores do campo educacional e da psicologia da aprendizagem são utilizados para discutir as condições pedagógicas e cognitivas necessárias à apropriação do conhecimento geográfico.

A pesquisa não pretende estabelecer uma síntese teórica definitiva, mas construir uma interpretação articulada capaz de contribuir para a reflexão sobre os fundamentos do pensamento geográfico crítico na educação básica.

### **3. A RENOVAÇÃO DA GEOGRAFIA E A SUPERAÇÃO DA ABORDAGEM DESCRITIVA**

A compreensão do pensamento geográfico crítico exige considerar o processo de renovação epistemológica ocorrido na Geografia, particularmente a partir da segunda metade do século XX. Esse processo questionou determinadas formas tradicionais de produção do conhecimento geográfico e ampliou o debate sobre as relações entre espaço, sociedade, história e poder.

Moraes (1991) destaca que a chamada renovação crítica representou uma ruptura com concepções que restringiam a Geografia à descrição e à localização dos fenômenos. O espaço passou a ser analisado como resultado de processos sociais e históricos, possibilitando investigar as contradições existentes entre diferentes grupos, territórios e formas de apropriação espacial.

Santos (1978) contribuiu para esse movimento ao defender uma renovação teórica da Geografia e questionar interpretações que isolavam os fenômenos espaciais das relações sociais. A produção do espaço passou a ser compreendida em conexão com a dinâmica econômica, política e social.

Essa transformação epistemológica possui consequências para a educação básica. Quando o espaço é concebido como produto social, a Geografia escolar deixa de se limitar à pergunta sobre onde determinado fenômeno ocorre e passa a incorporar questões

relativas a como, por que, para quem e em quais condições ele se produz.

A localização permanece importante, mas deixa de constituir finalidade em si mesma. Localizar um fenômeno espacial torna-se parte de um processo mais amplo de interpretação, no qual se busca compreender suas relações, causas, consequências e articulações escalares.

A construção do pensamento geográfico crítico, portanto, implica uma mudança qualitativa na relação dos estudantes com o conhecimento espacial. O objetivo não é abandonar a descrição ou a localização, mas integrá-las a processos analíticos capazes de explicar a realidade.

#### **4. LACOSTE: GEOGRAFIA, CONHECIMENTO E PODER**

Yves Lacoste representa uma referência fundamental para a compreensão da dimensão estratégica e política do conhecimento geográfico. Em sua obra *A Geografia* – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra, o autor questiona a aparente neutralidade do conhecimento espacial e demonstra que a Geografia pode ser mobilizada em diferentes estratégias de controle e organização territorial (Lacoste, 1985).

A contribuição de Lacoste permite compreender que mapas, informações territoriais e conhecimentos sobre localização não constituem representações absolutamente neutras. Sua produção envolve escolhas, objetivos, escalas, categorias e interesses.

Essa perspectiva possui implicações importantes para a educação cartográfica. O estudante pode ser levado a compreender que um

mapa é uma representação construída a partir de determinadas escolhas e convenções. A análise cartográfica, portanto, não precisa restringir-se à capacidade de localizar elementos, podendo envolver também a interpretação das relações existentes entre representação, conhecimento e poder.

No âmbito do pensamento geográfico crítico, a contribuição lacostiana está relacionada à capacidade de questionar representações espaciais aparentemente naturais ou neutras. Esse exercício contribui para uma postura investigativa diante dos discursos sobre o território.

Assim, a alfabetização cartográfica pode assumir também uma dimensão crítica, na medida em que o estudante passa a compreender que toda representação espacial seleciona determinados elementos, utiliza determinada escala e atende a determinadas finalidades.

## **5. MILTON SANTOS: ESPAÇO, TÉCNICA E PRODUÇÃO SOCIAL**

Milton Santos constitui uma das principais referências do pensamento geográfico crítico brasileiro. Sua obra contribuiu para consolidar uma concepção de espaço como resultado da articulação entre materialidade, técnica, sociedade, economia e política.

Em *A natureza do espaço*, Santos (2006) define o espaço geográfico como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações. Essa formulação permite compreender que os objetos materiais existentes no território não podem ser analisados de maneira isolada das ações humanas, das relações sociais e dos processos históricos que lhes atribuem funções e significados.

Essa concepção possui forte potencial para o ensino de Geografia. Uma estrada, uma escola, um shopping center, uma indústria, uma praça, uma rede de transporte ou uma área residencial não constituem apenas objetos localizados no espaço. Cada um desses elementos está relacionado a determinadas práticas sociais, funções econômicas, decisões políticas e processos históricos.

Outro conceito fundamental é o de meio técnico-científico-informacional, utilizado por Santos (2006) para caracterizar a crescente articulação entre ciência, técnica, informação e território. A análise desse processo permite compreender transformações contemporâneas relacionadas à globalização, às redes, à circulação de informações e à integração desigual dos lugares.

No ensino básico, a abordagem santiana possibilita relacionar fenômenos globais às experiências locais. A presença de redes de comunicação, plataformas digitais, grandes empresas, cadeias produtivas e fluxos financeiros pode ser analisada em sua relação com os territórios concretos nos quais os estudantes vivem.

Essa perspectiva permite superar a dicotomia entre o local e o global, demonstrando que diferentes escalas espaciais estão articuladas.

## **6. HARVEY: CAPITALISMO, DESIGUALDADE E PRODUÇÃO DO ESPAÇO**

David Harvey aprofundou a análise das relações entre capitalismo e produção espacial. Sua obra demonstra que o espaço não constitui uma dimensão externa às relações econômicas, mas participa ativamente dos processos de acumulação e reprodução do capital (Harvey, 1992).

A noção de compressão espaço-tempo permite compreender as transformações decorrentes da aceleração dos fluxos de mercadorias, informações, capital e pessoas. As inovações tecnológicas e as transformações dos sistemas de transporte e comunicação alteram as relações entre diferentes lugares e escalas.

Harvey (2014) também contribui para compreender a produção desigual do espaço. As diferenças entre regiões, cidades e bairros não devem ser interpretadas exclusivamente como resultado de características naturais ou escolhas individuais, mas relacionadas a processos econômicos, políticos e históricos.

A dimensão urbana ocupa lugar importante nessa abordagem. A cidade constitui espaço privilegiado para observar relações entre mercado imobiliário, investimentos, infraestrutura, políticas públicas, propriedade da terra e condições diferenciadas de acesso aos equipamentos urbanos.

Essa contribuição é especialmente relevante para o ensino de Geografia porque permite analisar problemas concretos presentes no cotidiano urbano. A distribuição desigual de escolas, hospitais, transporte público, áreas verdes, equipamentos culturais e infraestrutura pode ser relacionada aos processos de produção e apropriação do espaço.

O pensamento de Harvey, portanto, contribui para transformar a desigualdade socioespacial em objeto de investigação geográfica, articulando processos econômicos, sociais e territoriais.

## **7. MASSEY: ESPAÇO RELACIONAL E GEOMETRIAS DO PODER**

A contribuição de Doreen Massey amplia a compreensão crítica do espaço ao concebê-lo como produto de relações e como realidade permanentemente aberta e em construção. Para Massey (2008), o espaço não constitui uma superfície passiva sobre a qual as relações sociais se desenvolvem, mas é produzido pelas próprias interações entre diferentes sujeitos, trajetórias e processos.

Essa concepção conduz ao entendimento do lugar como resultado do encontro de múltiplas trajetórias. Um bairro ou uma cidade não deve ser interpretado como uma realidade isolada, mas como um ponto de articulação de relações que ultrapassam seus limites territoriais.

O conceito de geometrias do poder permite analisar as diferentes condições de mobilidade e acesso ao espaço existentes entre grupos sociais. Enquanto alguns sujeitos possuem ampla capacidade de deslocamento e acesso a diferentes redes e territórios, outros experimentam restrições econômicas, sociais, culturais ou territoriais.

Essa perspectiva amplia as possibilidades de análise de fenômenos como migração, mobilidade urbana, desigualdade territorial, identidade e pertencimento.

Para o ensino de Geografia, a abordagem relacional de Massey possibilita compreender que o lugar vivido pelos estudantes está conectado a processos mais amplos. A escola, o bairro e a cidade podem ser analisados como espaços atravessados por diferentes trajetórias e relações.

## **8. LEFEBVRE: A PRODUÇÃO SOCIAL DO ESPAÇO E O COTIDIANO**

A teoria da produção social do espaço de Henri Lefebvre representa outra contribuição fundamental para a construção do pensamento geográfico crítico. Para o autor, o espaço não é simplesmente um produto acabado, mas resulta de relações sociais e, simultaneamente, participa da reprodução dessas relações (Lefebvre, 1991).

Sua concepção envolve uma tríade composta por práticas espaciais, representações do espaço e espaços de representação. As práticas espaciais relacionam-se às formas pelas quais os sujeitos produzem e utilizam o espaço cotidianamente; as representações do espaço correspondem aos conhecimentos e concepções elaborados por planejadores, técnicos e especialistas; e os espaços de representação relacionam-se às experiências, símbolos e significados atribuídos pelos sujeitos ao espaço vivido.

Essa formulação apresenta potencial significativo para a educação geográfica. A escola, por exemplo, pode ser analisada como espaço praticado, concebido e vivido. A organização física do ambiente escolar, as normas que regulam sua utilização, as representações construídas pelos diferentes sujeitos e as experiências cotidianas dos estudantes constituem dimensões que podem ser investigadas articuladamente.

A noção de direito à cidade também contribui para o ensino de Geografia, sobretudo na análise das desigualdades relacionadas ao acesso à habitação, mobilidade, serviços públicos, espaços de lazer e equipamentos urbanos.

A perspectiva lefebvriana aproxima, portanto, a análise espacial da experiência cotidiana, possibilitando compreender como os

processos estruturais da sociedade se manifestam nos lugares concretos.

## **9. FREIRE E A PROBLEMATIZAÇÃO DO ESPAÇO VIVIDO**

A contribuição de Paulo Freire para a educação geográfica não decorre de uma produção específica sobre a Geografia, mas de sua concepção de educação como processo dialógico, problematizador e relacionado à realidade concreta dos sujeitos.

Freire (1987) critica uma educação baseada exclusivamente na transmissão de conteúdos e defende práticas educativas que valorizem a experiência dos educandos e sua participação no processo de construção do conhecimento.

Essa perspectiva apresenta aproximações significativas com uma Geografia escolar voltada à compreensão crítica do espaço. A realidade vivida pelos estudantes pode constituir ponto de partida para a problematização de conceitos e processos geográficos.

É importante, entretanto, evitar uma utilização simplificada do pensamento freireano. A valorização da experiência cotidiana não significa abandonar o conhecimento científico. Ao contrário, a mediação pedagógica deve possibilitar a passagem do conhecimento imediato para formas sistematizadas de compreensão da realidade.

Nesse sentido, a contribuição de Freire para o ensino de Geografia pode ser situada principalmente na defesa de uma relação dialógica entre sujeito, conhecimento e realidade.

## **10. CAVALCANTI E CALLAI: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NA ESCOLA**

As contribuições de Cavalcanti (2012) são fundamentais para compreender a especificidade da Geografia escolar. A autora enfatiza a importância da formação de conceitos e do papel da mediação pedagógica na construção do conhecimento geográfico.

A aprendizagem geográfica não ocorre simplesmente pela transmissão de conceitos prontos. É necessário estabelecer relações entre conhecimentos científicos, experiências dos estudantes e situações concretas de aprendizagem.

Nesse processo, o professor exerce função de mediador, organizando situações didáticas que possibilitem aos estudantes observar, comparar, interpretar, estabelecer relações e construir explicações sobre fenômenos espaciais.

Callai (2000, 2005), por sua vez, destaca a importância do lugar e do cotidiano na formação do pensamento geográfico. O estudo do lugar pode constituir ponto de partida para compreender processos que se manifestam em outras escalas.

Essa perspectiva evita dois extremos: de um lado, uma Geografia restrita ao espaço imediato; de outro, uma Geografia que apresenta fenômenos globais de forma abstrata e descontextualizada.

A relação entre lugar e mundo constitui, portanto, uma possibilidade metodológica importante para a construção do pensamento geográfico crítico.

## **11. PIAGET E VYGOTSKY: APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO ESPACIAL**

A compreensão da construção do pensamento geográfico exige também considerar os processos cognitivos e sociais envolvidos na aprendizagem.

Piaget (1967) contribuiu para compreender a construção progressiva das estruturas cognitivas relacionadas à noção de espaço. Embora sua teoria não tenha sido formulada especificamente para o ensino de Geografia, seus estudos permitem refletir sobre a importância do desenvolvimento das capacidades de representação, orientação e organização espacial.

Vygotsky (1978), por sua vez, enfatiza o papel das relações sociais, da linguagem e da mediação cultural no desenvolvimento cognitivo. O conceito de zona de desenvolvimento proximal destaca a importância das interações entre sujeitos e da mediação para a aprendizagem.

No ensino de Geografia, essas contribuições permitem reconhecer a importância de instrumentos culturais, como mapas, imagens, fotografias, gráficos, maquetes, imagens de satélite e tecnologias digitais.

O pensamento espacial, portanto, não deve ser compreendido apenas como capacidade individual espontânea. Ele pode ser desenvolvido mediante experiências educativas sistemáticas que articulem linguagem, representação, interação e problematização.

## **12. O PENSAMENTO GEOGRÁFICO CRÍTICO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A análise das contribuições apresentadas permite compreender que o pensamento geográfico crítico não corresponde simplesmente à reprodução das categorias elaboradas pela Geografia acadêmica. Trata-se de um processo de construção intelectual no qual os estudantes desenvolvem capacidades para interpretar a dimensão espacial da realidade.

Nesse sentido, o pensamento geográfico crítico pode ser compreendido a partir de um conjunto articulado de capacidades:

1. localizar fenômenos e processos espaciais;
2. observar e descrever paisagens e territórios;
3. representar espacialmente fenômenos;
4. estabelecer relações entre diferentes elementos;
5. comparar diferentes lugares e territórios;
6. articular diferentes escalas geográficas;
7. identificar relações de poder;
8. compreender processos de produção e apropriação do espaço;
9. interpretar desigualdades socioespaciais;
10. problematizar situações presentes no cotidiano.

Essas capacidades não devem ser compreendidas como etapas rígidas ou lineares. Elas constituem dimensões inter-relacionadas da

aprendizagem geográfica.

A contribuição de Lacoste permite incorporar a dimensão do poder e da representação; Santos contribui para a compreensão das relações entre objetos, ações, técnica e território; Harvey possibilita analisar capitalismo e desigualdade; Massey introduz uma perspectiva relacional e política da espacialidade; e Lefebvre permite compreender a produção social do espaço e sua dimensão cotidiana.

No âmbito pedagógico, Freire contribui para a problematização da realidade; Cavalcanti enfatiza a formação conceitual e a mediação pedagógica; Callai destaca a importância do lugar; Piaget contribui para a compreensão dos processos cognitivos; e Vygotsky enfatiza a dimensão social e cultural da aprendizagem.

Essas contribuições podem ser articuladas sem eliminar suas diferenças teóricas. O ponto de convergência está na possibilidade de compreender o ensino de Geografia como processo de construção de instrumentos intelectuais para interpretar espacialmente a realidade.

### **13. DISCUSSÃO: DA GEOGRAFIA DESCRITIVA À FORMAÇÃO DO PENSAMENTO ESPACIAL CRÍTICO**

A discussão desenvolvida evidencia que a construção do pensamento geográfico crítico exige uma transformação tanto na seleção dos conteúdos quanto nas formas de organização das práticas pedagógicas.

Uma abordagem centrada exclusivamente na memorização tende a privilegiar respostas previamente estabelecidas. Em contrapartida,

uma abordagem crítica busca desenvolver capacidades de interpretação e explicação.

Isso não significa abandonar conteúdos factuais. Conhecimentos sobre localização, população, clima, relevo, economia, território, cartografia e regionalização continuam sendo necessários. O que se modifica é a maneira como esses conteúdos são mobilizados.

Por exemplo, estudar a distribuição da população não precisa limitar-se à identificação das áreas mais populosas. O conteúdo pode ser relacionado às condições históricas, econômicas, ambientais e políticas que explicam diferentes padrões de ocupação.

Da mesma forma, estudar a urbanização pode ultrapassar a definição conceitual de cidade e urbanização e incorporar a análise da infraestrutura, mobilidade, segregação, habitação, serviços e diferentes formas de apropriação do espaço urbano.

A cartografia também pode assumir uma dimensão interpretativa. O mapa pode ser utilizado simultaneamente como instrumento de localização, representação, comparação e análise das relações espaciais.

Nesse processo, o espaço vivido ocupa posição importante. A realidade cotidiana não deve ser utilizada apenas como ilustração dos conteúdos, mas como objeto de investigação. O bairro, a escola, a cidade, os trajetos cotidianos e as paisagens locais podem ser transformados em problemas geográficos.

A escala local, contudo, não deve ser isolada. A principal contribuição do estudo do lugar está justamente na possibilidade de estabelecer

relações entre diferentes escalas.

Uma situação observada no bairro pode estar relacionada a processos municipais, estaduais, nacionais ou globais. A presença de uma determinada atividade econômica, por exemplo, pode ser relacionada a redes produtivas mais amplas; problemas ambientais locais podem ser relacionados a padrões de produção e consumo; transformações urbanas podem ser analisadas em conexão com políticas públicas e processos econômicos.

Essa articulação entre escalas constitui uma das dimensões fundamentais do pensamento geográfico crítico.

#### **14. IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR**

A análise teórica permite identificar algumas implicações para a prática pedagógica na educação básica.

Primeiramente, torna-se necessário valorizar o espaço vivido como dimensão inicial da aprendizagem, sem restringir a Geografia ao cotidiano imediato. O espaço próximo pode constituir ponto de partida para alcançar processos mais amplos.

Em segundo lugar, é importante fortalecer a mediação conceitual. A experiência cotidiana possui grande relevância, mas precisa ser articulada aos conceitos científicos para que o estudante possa ultrapassar interpretações exclusivamente imediatas.

Em terceiro lugar, a utilização de diferentes linguagens pode favorecer a construção do pensamento espacial. Mapas, imagens, fotografias, gráficos, textos, vídeos, croquis, maquetes e tecnologias

digitais constituem instrumentos que podem ampliar as possibilidades de representação e interpretação.

Em quarto lugar, situações-problema podem favorecer a construção de explicações. Em vez de apresentar apenas respostas, o ensino pode organizar situações nas quais os estudantes sejam convidados a investigar relações espaciais.

Por fim, a abordagem crítica requer que os fenômenos sejam analisados considerando suas múltiplas dimensões. Uma questão ambiental, por exemplo, pode envolver simultaneamente aspectos físicos, econômicos, sociais, políticos e culturais.

A interdisciplinaridade, nesse sentido, pode contribuir para ampliar a capacidade de interpretação sem eliminar a especificidade do conhecimento geográfico.

## **15. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A construção do pensamento geográfico crítico na educação básica constitui um processo complexo que envolve dimensões epistemológicas, pedagógicas, cognitivas, sociais e políticas do conhecimento espacial.

A análise realizada demonstra que diferentes autores oferecem contribuições complementares para essa construção, embora pertençam a tradições teóricas distintas. Lacoste possibilita compreender a dimensão estratégica e política do conhecimento geográfico; Santos amplia a compreensão do espaço como articulação entre sistemas de objetos e ações; Harvey evidencia as relações entre capitalismo, produção espacial e desigualdade; Massey contribui para uma concepção relacional e política da

espacialidade; e Lefebvre aprofunda a compreensão da produção social do espaço e do cotidiano.

No campo educacional, Freire oferece fundamentos para uma educação dialógica e problematizadora; Cavalcanti enfatiza a mediação pedagógica e a construção de conceitos geográficos; Callai destaca o lugar e o cotidiano como dimensões importantes da aprendizagem; Piaget contribui para compreender aspectos do desenvolvimento cognitivo relacionados ao espaço; e Vygotsky enfatiza o papel da interação social e da mediação cultural na aprendizagem.

A principal contribuição desse diálogo teórico está na possibilidade de compreender que o pensamento geográfico crítico não consiste apenas em conhecer conceitos ou memorizar informações espaciais. Ele envolve a capacidade de interpretar a realidade por meio do espaço, estabelecendo relações entre localização, distribuição, organização, produção, apropriação, poder e desigualdade.

Nesse sentido, o ensino de Geografia pode contribuir para a formação de estudantes capazes de compreender que paisagens, territórios, lugares e redes não são realidades estáticas ou naturais, mas resultados de processos históricos e sociais.

A construção desse pensamento exige, portanto, uma prática pedagógica que articule conhecimento científico e experiência cotidiana, escalas local e global, representação e interpretação, descrição e explicação. O desafio colocado à Geografia escolar consiste em desenvolver condições para que os estudantes ultrapassem a percepção imediata dos fenômenos e construam interpretações espacialmente fundamentadas.

A perspectiva crítica não implica substituir uma memorização de conteúdos por opiniões individuais, mas promover processos sistemáticos de investigação, argumentação e construção conceitual. O estudante deve ser colocado em contato com diferentes evidências, representações e interpretações, desenvolvendo condições para elaborar explicações sobre os fenômenos espaciais.

Dessa maneira, a Geografia escolar pode desempenhar papel significativo na formação do pensamento espacial crítico, contribuindo para que os estudantes compreendam as relações entre sociedade e espaço e desenvolvam instrumentos intelectuais para interpretar as transformações socioespaciais contemporâneas.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cadernos CEDES, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de Geografia na escola. Campinas: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HARVEY, David. A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, David. Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

LACOSTE, Yves. A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1985.

LEFEBVRE, Henri. The production of space. Oxford: Blackwell, 1991.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Geografia: pequena história crítica. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

PIAGET, Jean. La psychologie de l'intelligence. Paris: Armand Colin, 1967.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. São Paulo: Hucitec, 1978.

VYGOTSKY, Lev S. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

---

<sup>1</sup> Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, doutorando pela Christian Business School -CBS. Professor efetivo dos anos finais, vinculado à Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes-PE. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3937-997X>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).