

A construção do pensamento geográfico no ensino escolar

The Construction of Geographic Thinking in School Education

La construcción del pensamiento geográfico en la enseñanza escolar

 <https://doi.org/10.48162/rev.40.056>

Adriana Andreis

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS),
Brasil

 orcid.org/0000-0002-5369-3766

 adriana.andreis@uffs.edu.br

Sérgio Claudino

Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT)
Universidade de Lisboa
Portugal

 orcid.org/0000-0001-6987-4812

 sergio@edu.ulisboa.pt

RESUMO

O objetivo deste estudo é discutir o ensino de geografia em interlocução com a realidade espacial, debatendo processos de construção do pensamento geográfico na escola. Este estudo considera o desafio do ensino significativo de conhecimentos, metodologicamente envolve ensaio teórico hermenêutico dialógico, amparado especialmente em autores da Geografia, Ensino de Geografia e Educação, em diálogo com experiências do projeto internacional Nós Propomos!, desenvolvidas com escolas do oeste do estado de Santa Catarina, Brasil, e estudadas utilizando aspectos do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989; 2007). Como resultado, o estudo destaca a especificidade e a potencialidade do alcance das relações de ensino em cada instituição, e como conclusão, aponta à relevância de considerar a interface geográfica entre o método, o pensamento e a educação, para fortalecer a pesquisa, o ensino, os conhecimentos escolares e a ciência geográfica.

Palavras-chave: Pensamento geográfico, ensino de geografia, escola, nós propomos!

ABSTRACT

The objective of this study is to discuss the teaching of geography in dialogue with spatial reality, debating processes of construction of geographic thinking in school. This study considers the challenge of teaching meaningful knowledge, methodologically involving a theoretical hermeneutic dialogical essay, supported especially by authors of Geography, Teaching of Geography and Education, in dialogue with experiences of the international project Nós Propomos!, developed with schools in the western part of the state of Santa Catarina, Brazil, and studied using aspects of the evidentiary paradigm (Ginzburg, 1989; 2007). As a result, the study highlights the specificity and potential of the scope of teaching relationships in each institution, and as a conclusion, points to the relevance of considering the geographic interface between method, thinking and education, to strengthen research, teaching, school knowledge and geographic science.

Keywords: Geographical Thinking, Teaching of Geography, School, We Propose!

RESUMEN

El objetivo de este estudio es discutir la enseñanza de la geografía en interlocución con la realidad espacial, debatiendo procesos de construcción del pensamiento geográfico en la escuela. Este estudio considera el desafío de la enseñanza significativa de conocimientos; metodológicamente, involucra un ensayo teórico hermenéutico dialógico, respaldado especialmente en autores de geografía, enseñanza de geografía y educación, en diálogo con experiencias del proyecto internacional ¡Nosotros Proponemos!, desarrollado con escuelas del oeste del estado de Santa Catarina, Brasil, y estudiado utilizando aspectos del paradigma indiciario (Ginzburg, 1989; 2007). Como resultado, el estudio destaca la especificidad y la potencialidad del alcance de las relaciones de enseñanza en cada institución, y como conclusión, señala la relevancia de considerar la interfaz geográfica entre el método, el pensamiento y la educación, para fortalecer la investigación, la enseñanza, los conocimientos escolares y la ciencia geográfica.

Palabras clave: Pensamiento geográfico, enseñanza de la geografía, escuela, ¡nosotros proponemos!

INTRODUÇÃO

Por que é importante ensinar a pensar geograficamente? Como o ensino escolar pode ser contributivo para a construção do pensamento geográfico? Como a construção desse modo de pensar pode complexificar as discussões da espacialidade? Essas interrogações perpassam a preocupação com o ensino de

geografia, como processo de construção de conhecimentos que possam ser considerados potencialmente transformadores do sujeito e da realidade em que vive. Assim, nosso objetivo é discutir o ensino de geografia em interlocução com a realidade espacial, debatendo os processos de construção do pensamento geográfico na escola.

Considerando o desafio do ensino significativo de conhecimentos, a declaração da Comissão de Educação Geográfica da União Geográfica Internacional (IGU CGE, 2015) assinala que, “quando bem ensinada, a geografia faz uma contribuição fundamental para a educação de todas as crianças e jovens, promovendo o desenvolvimento da cidadania”. Esse sentido ressalta que a “educação geográfica permite que os alunos analisem criticamente o mundo em que vivem” (Brooks *et al.*, 2017, p. 8). Essa perspectiva compreende assumir o papel da geografia, pensando o ensino de conhecimentos, interessados em que ocorra a emancipação cidadã e a intervenção e transformação do território de vida desses sujeitos. Porém, pesquisas realizadas, investigando a interconexão entre a realidade espacial e os conhecimentos escolares, apontam lacunas nas aprendizagens, no Ensino Fundamental (Cavalcanti, 1988), Ensino Médio (Andreis, 2012) e Educação Básica em geral (Portugal, 2024).

Ao enfrentamento dessa problemática, importa pensar sobre como podem ser estabelecidas relações de construção do pensamento geográfico. Isso remete a olhar para as atividades que são desenvolvidas na interface com o Projeto Internacional Nós Propomos!¹, pois neste, a cidadania territorial é entendida como um conceito para aprender geografia na escola (Andreis *et al.*, 2023). Isto porque, seus movimentos propõem: a prospecção de problemas da realidade; a realização de trabalho de campo no âmbito territorial de vida dos sujeitos escolares; e a

¹ O Projeto Nós Propomos! foi criado a partir de 2011, no âmbito do Instituto de Ordenamento do Território (IGOT) da Universidade de Lisboa. Atualmente, o projeto envolve o desenvolvimento de atividades entre universidades, em parcerias com escolas de Educação Básica, e discussões teóricas que estão presentes em diferentes países, destacadamente da América Latina e da Europa (Claudino, 2019).

apresentação de alternativas aos problemas, articulando-os com propostas de empreendimentos de intervenção na realidade (Claudino, 2014; 2019).

Para pensar sobre a construção do pensamento geográfico no ensino escolar, neste texto, são entabuladas reflexões, relacionando-as com a realidade espacial. Metodologicamente elaborado na forma de ensaio teórico, o estudo se ampara na hermenêutica dialógica, e dialoga com seis experiências do Nós Propomos!, realizadas com escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental –Anos Iniciais e Anos Finais– e Ensino Médio, da rede municipal e estadual, todas localizadas no oeste do estado de Santa Catarina, Brasil. Os dados empíricos são discutidos utilizando elementos do paradigma indiciário ao estudo dos dados (Ginzburg, 1989; 2007).

O texto está organizado em partes, especificando a metodologia e trazendo os resultados do estudo empírico, seguido das discussões que afirmam a força das categorias da Geografia e a relação entre investigação, ensino e a compreensão geográfica. As conclusões apontam a força da interface geográfica entre o método, a educação e o pensamento, contribuindo para fortalecer a espiral cíclica da pesquisa, ensino e conhecimentos da ciência geográfica.

METODOLOGIA

Para pensar acerca desse processo de construção do pensamento geográfico no ensino escolar, trazemos dados empíricos de experiências realizadas em diálogo com o projeto internacional Nós Propomos! As características específicas (número e nível de ensino dos alunos, município, rede, ano de realização, disciplinas e instituição de desenvolvimento do projeto) e os aspectos e assertivas que se sobressaem no desenvolvimento do projeto, são estudados através de aspectos do paradigma indiciário, apontado por Ginzburg (1989; 2007).

A escolha por essa trilha e por esse modo de abordar traz impressa uma crítica à verdade única, materializada e terminal, ao monopólio, à arrogância e à soberba do saber e do poder (Ginzburg, 1989), acolhendo a simplicidade metodológica (Claudino, 2019) do olhar atento à realidade do local, como parte do processo de pesquisa e ensino inclusivo, assumido como dependente do reconhecimento das

multiplicidades espaciais geográficas coexistentes (Massey, 2008). Essa metodologia permite problematizar o que se mostra e o que se esconde, a grande, a média e a pequena escola, a intertextualidade de fontes de pesquisa, o ontem, o hoje, o aqui e o acolá, e quem e o que está falando ou apontando, permite depreender e inferir, para propor dando vida à tese, por meio das visibilidades, invisibilidades e esmaecimentos constatados. A realidade, assim como os documentos, tem sempre vestígios, que dão pistas e indícios de problemas que estão visibilizados (Ginzburg, 2007), mas que se tornam tão corriqueiros, que as pessoas aprendem a conviver, mesmo que lhes causem problemas concretos.

A generalidade aplicável a essa amostra, envolve aspectos que coadunam com os princípios, destacadamente, sempre envolvendo relação com escolas de Educação Básica, participação pública e intervenção na realidade. Demarcam essa aplicabilidade global, os entendimentos no âmbito do projeto, de que a Geografia é uma disciplina de cidadania (cidadania territorial), a escola e a educação geográfica têm uma efetiva responsabilidade comunitária, e que o projeto deve ser efetivamente implementado e ser acessível à generalidade das escolas/inclusivo (Claudino, 2019). Nessa perspectiva, a flexibilidade pedagógica do projeto (Carvalho Filho *et al.*, 2022), que se abre para diferentes lugares, o desenvolvem adequando-se às diversidades paisagísticas da região e das questões específicas dos locais.

Outras pesquisas discutem as relações entre o ensino e o pensamento geográfico. Em pesquisa realizada por Copatti e Callai (2020), considera-se o pensamento geográfico do professor, pois esse modo de entender vai interferir no modo como irá ensinar. O estudo de Silva e Rodrigues (2019), por sua vez, analisa como se dá a construção do pensamento geográfico dos estudantes que participam do projeto no estado de Goiás, Brasil, e indica como resultado, a importância de entender a relação entre cidade e cidadania. Nas discussões que trazemos, consideramos o enfoque do projeto Nós Propomos!, que se ampara na ideia de cidadania e inovação na Educação Geográfica.

RESULTADOS DA PESQUISA

O estudo das seis experiências de ensino, em diálogo com as bases teóricas e metodológicas do projeto internacional Nós Propomos!, realizadas no Sul do Brasil, implica uma abrangência multiescalar, pois expressa a diversidade de escolas públicas, estaduais e municipais, de Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental (EF) e de Ensino Médio (EM), em instituições localizadas em pequenas e médias cidades.

Apresentamos resumidamente o quadro de experiências realizadas e suas características (Quadro 1).

Instituição	Ano de realização	Rede a qual pertence	Nível de ensino	Grupos de alunos envolvidos	Disciplinas envolvidas	Número de habitantes da cidade	Número de alunos envolvidos
Escola A	2017	Estadual	Ensino Médio	3º ano	Extraclasse	280.000	10
Escola B	2018	Estadual	Ensino Médio	2º ano	Geografia	280.000	30
Escola C	2019	Estadual	Ensino Médio	1º, 2º, 3º anos	Geografia, História, Filosofia, Ciências Sociais, Arte, Educação Física, Língua Portuguesa	280.000	230
Escola D	2023	Municipal	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos	Ciências Humanas, Matemática, Linguagem e Ciências Naturais	3.000	300
Escola E	2024	Municipal	Educação Infantil	Turma de 4 e 5 anos de idade	Todas as competências	280.000	18
Escola F	2024	Municipal	Anos Finais do Ensino Fundamental	9º ano	Geografia	30.000	28

Quadro 1. Experiências do projeto Nós Propomos!, desenvolvidas no oeste do estado de Santa Catarina, Brasil (2017-2024). Fonte: elaborado pelos autores (2024).

O projeto Nós Propomos! acentua a categoria território, por seu movimento implicar a intervenção efetiva no espaço local. Essa base serve para que, no desenvolvimento das atividades, realizadas nos diferentes países, haja participação dos alunos enquanto propositores e autores na produção do espaço.

Não é o lugar que tenta se inserir na metodologia proposta, mas a proposta que se abre à representação da região e à atribuição de significados que empoderam os sentidos singulares da realidade dos lugares em que é desenvolvido. Considerando isso, trazemos um quadro com os aspectos que se sobressaíram nas diferentes experiências realizadas nas seis instituições.

Instituição	Aspetos que marcam a experiência do projeto	Assertivas que marcam a experiência
Escola A	A escola apoia, cede espaço para a realização do projeto, mas os professores e gestores não participam dos encontros que são realizados no contrarturno das aulas. Há pouca participação dos alunos, pois muitos trabalham no turno extraclasse, proposições e intervenções no espaço bastante individualizadas, e apontamento de problemas de caráter geral, como a <u>poluição</u> de um riacho localizado em um parque ao lado da escola, com ensaio de diálogo com o poder público, mas pouca efetividade na ação.	Aluno: então, pensar sobre a realidade é Geografia? Quando concluir o EM, vou cursar Geografia na universidade.
Escola B	O professor de Geografia da turma cede as aulas para que o professor e os alunos da universidade parceira desenvolvam o projeto com os alunos da escola. As atividades de estudo dos conteúdos de Geografia, em relações com o trabalho de campo e os problemas prospectados, são significativos em relações com os conhecimentos curriculares. O projeto é auxiliado por cinco acadêmicos da universidade (um bolsista e quatro voluntários), o que contribuiu para que fosse possível formar grupos e acompanhar o trabalho de campo, dando atenção a cada problema de modo específico. Detectou-se que a maioria dos alunos da escola eram provenientes da área rural do município, e que desconheciam inclusive as ruas do entorno da escola, pois o transporte os deixava no início das aulas e os recolhia no final da aula, para voltarem às suas casas. As <u>pinturas de grafites</u> desordenadas nos muros da escola e a <u>sombra projetada e a exposição do pátio escolar</u> a um prédio de hotel em construção junto à escola, foram problemas debatidos e socializados em toda a escola.	Aluno: nunca tinha pensado sobre como isso pode afetar as <u>nossas aulas e a nossa vida</u> ? Aluno: eu não conheço <u>os arredores da escola</u> , pois o transporte nos deixa e depois recolhe no portão de entrada. Aluno: nós estamos estudando o sistema financeiro internacional, então, as propagandas de bancos (nos <u>muros da escola</u>) têm relação com os conteúdos?
Escola C	A escola e os professores das disciplinas de Geografia, História, Filosofia, Ciências Sociais, Arte, Educação Física, Língua Portuguesa. Após vários encontros entre a professora da	Aluno: que audácia das pessoas tratarem tão mal, jogar lixo, no

	<p>universidade e dois acadêmicos da Licenciatura (um bolsista e um voluntário) com o grupo de professores da escola e com as duas turmas de 2º ano do Ensino Médio, foi programado o trabalho de campo e as enquetes na comunidade. Os professores da escola elaboraram um mapa da região circunvizinha à escola e os alunos foram organizados em quatro grupos, para percorrer as ruas, observar a realidade, dialogar com a comunidade, prospectar e escolher um problema para investigar. Os problemas destacados foram: <u>privatização do espaço público</u> (havia uma construção até o meio-fio do passeio público, que é local exclusivo à circulação de pessoas; e <u>lixo</u> espalhado na rua. Depois desse trabalho, foram realizadas várias atividades de debates, relações com os conteúdos das aulas e produções de vídeos, cartazes, textos e poemas. Após apresentações dos grupos nas respectivas turmas, realizou-se a apresentação para toda a comunidade escolar, porém, com pouca participação de externos, bem como, nenhum representante da gestão municipal ou estadual compareceu à atividade ou respondeu às demandas dos alunos que os procuraram.</p>	<p>próprio <u>lugar</u> em que <u>vivem!</u></p> <p>Aluna: eu passo todos os dias nesse lugar, mas antes, nunca tinha notado esse problema.</p> <p>Respondente de enquete realizada no trabalho de campo: tomara que vocês consigam ajudar a resolver, pois o lixo na <u>rua</u>, prejudica a saúde e deixa mais feio o nosso <u>lugar</u>.</p> <p>Aluno: pudemos observar e falar sobre as coisas do <u>lugar</u>, que geralmente ninguém dá atenção quando a gente comenta.</p> <p>Aluno: Nunca tinha reparado tantas coisas num <u>caminho que faço todos os dias</u>.</p>
<p>Escola D</p>	<p>O projeto foi assumido por toda a escola de um pequeno município e cidade, no qual a escola acolhia praticamente todas as crianças dos Anos Iniciais (em torno de 400). O professor da universidade, com apoio de três mestrandas, duas em Geografia e uma em Educação, realizaram orientações e experimentações de trabalho de campo com todos os professores e gestores da escola. Após esse trabalho, os professores assumiram com seus respectivos alunos as atividades de trabalho de campo, prospecção e seleção de problemas a serem estudados em articulação entre a realidade espacial geográfica e suas formas de observação, problematização e representação. Os problemas estudados em articulação com os conteúdos das aulas, destacando-se, o <u>lixo</u> espalhado nas ruas, <u>pintura</u> e <u>localização incorreta da faixa de segurança</u> da rua, <u>declive acentuado no relevo</u> como riscos de acidentes, e mau estado com riscos às crianças no <u>parquinho municipal</u>. O projeto é marcado pelo envolvimento da escola com a comunidade, a diversidade de produções realizadas como resultado dos trabalhos e estudos (teatro, cartazes, poesias, cantos etc.), a transformação territorial realizada em decorrência do projeto (mudanças dos lugares e pinturas das faixas de segurança, colocação de lixeiras nas ruas, cercamento da área íngreme próximo à escola, criação de lei municipal instituindo a semana do ambiente no município e reforma do parquinho infantil municipal), bem como a participação</p>	<p>Professora da escola: nunca tinha olhado minha <u>cidade</u> tão de perto em um mapa. Localizei até a minha <u>casa</u>.</p> <p>Aluno: a gente brinca no <u>parquinho</u>, mas eu nunca tinha prestado atenção que a gente poderia se machucar. Fiquei assustado, porque tinha cocô de cachorro no parquinho e os brinquedos estão quebrados e enferrujados.</p> <p>Aluna: a gente tem medo de atravessar a <u>rua</u>, porque a faixa de segurança está quase apagada e está bem na <u>esquina</u>. E vêem muitos</p>

	da comunidade na apresentação dos resultados, com presença de gestores municipais, do poder executivo e legislativo.	carros, de todos os lados, no horário do final da aula. Aluna: quem coloca esses lixos em todos os <u>lugares</u> ? Aluna: tem um buraco bem fundo do lado da <u>rua da escola</u> . As mães, as crianças e os carros podem cair, e podem se machucar ou até morrer.
Escola E	Desenvolvido na Educação Infantil, este projeto tem diferentes contornos, pois envolve conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Foram realizados planejamentos integrados com as famílias das crianças, no planejamento detalhado do trabalho de campo, realizado bairro periférico. A ausência de <u>pavimentação</u> e, especialmente, o <u>lixo</u> espalhado nas residências e nas ruas e a ausência de <u>faixa de segurança</u> e de uma <u>edificação para proteger</u> (parada de ônibus) as crianças na frente da escola. Foi possível estabelecer conexões com os campos de experiências previstos no currículo escolar, especialmente, o eu, o outro e o nós, escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. As crianças debateram e, com o apoio da professora, produziram materiais audiovisuais e cartazes com palavras fortes do trabalho de campo e problemas do lugar. Como intervenção, conversaram com os moradores para cuidarem das suas casas, evitando lixo, por que pode causar doenças, e conversaram com a direção da escola, que assumiu as demandas e encaminhou solicitações para o poder público municipal, exigindo: construção de proteção e pintura de faixa de segurança na frente da escola, a colocação de contêineres públicos para as pessoas depositarem o lixo das residências e a revisão do processo de sua coleta realizada apenas semanalmente.	Aluno: não conhecia a parte de trás dessa rua. Aluno: todas as <u>casas</u> têm muita sujeira na frente e atrás. Aluna: a gente fica no Sol e na chuva esperando o transporte. Aluno: a gente não sabe bem onde atravessar a <u>rua</u> , porque não tem sinal, e temos que atravessar correndo a rua, e os carros vêm muito rápido.
Escola F	Devido à distância entre o município e a cidade da universidade que orienta o projeto, as orientações foram realizadas <i>on-line</i> . Isso dificultou a implementação. Após sessões <i>on-line</i> , com diálogos entre o professor da universidade, a professora da turma e a gestão da escola, os alunos realizaram trabalho de campo em períodos extraclasses, em grupos, mas sem a presença do professor da escola. Nesse processo, produziram diários de bordo e elaboração de croquis com o percurso realizado. Apontaram problemas como o <u>lixo</u> espalhado no entorno dos contêineres de coleta e problemas na infraestrutura urbana, como a <u>falta de pavimentação</u> . Considerando os conteúdos das aulas, articularam com a realidade de outros países, os processos de mundialização	Aluno: que legal, estamos no <u>mundo</u> , conversando com um professor da Europa. Aluna: temos que pensar como isso tem a ver com os conteúdos das aulas de geografia e de outras disciplinas. Aluno: nosso município é pequeno, poderiam

do capital e o consumismo. Como intervenção, os alunos elaboraram cartas com reivindicação relacionada à solução dos problemas evidenciados, destinadas à gestão da escola e entregues na câmara de vereadores do município.

cuidar melhor das ruas e do lixo.

Quadro 2. Aspectos que se destacam nas experiências do Projeto Nós Propomos! no oeste de Santa Catarina. Fonte: elaborado pelos autores (2024).

No quadro 2, sublinhamos as expressões que marcam as atividades desenvolvidas e as assertivas de alguns dos seus participantes. Percebe-se que o território de vida, com o qual convivem e no qual circulam com frequência, implicando os âmbitos do conhecido, vivido, visualizado, imaginado, concreto, próximo e, muitas vezes, utilizado diariamente, são territórios de vida que, em geral, carecem de articulação com os conteúdos das aulas. No Nós Propomos!, esse âmbito é revistado e questionado, visto que está naturalizado no vivido, percebido e concebido dos alunos.

Aspectos relacionados com os problemas apontados, e que marcam as experiências, encontram-se com resultados de pesquisa realizada por Cuscurão e Buzaglo (2024), que apontam ao destaque no Nós Propomos!, a partir de preocupações territoriais de alunos portugueses. Nessa pesquisa, evidenciaram-se, em ordem crescente, os problemas de natureza social, cultural/recreativa, ambiental, acessibilidade/mobilidade e econômicos. Diferentemente, na pesquisa dos projetos a partir do oeste de SC, as questões de ordem social são assumidas como sendo vinculadas ao acesso e mobilidade (falta de pavimentação, parada de ônibus, faixa de segurança, sombra projetada e exposição do pátio da escola, privatização do espaço público) e ao ambiente (poluição e lixo). Evidentemente, essas especificidades têm a ver com o contexto geo-histórico diferenciado e materializado na realidade espacial do Brasil, no qual os problemas de natureza socioeconômica precedem a recreação (parquinho), problema este, investigado por apenas um grupo de crianças dos Anos Iniciais.

A realidade que é escancarada nas experiências realizadas, como refere Santos (2008), é a percepção, que “não é ainda o conhecimento, que depende da sua interpretação, e esta será tanto mais válida quanto mais limitarmos o risco de tomar por verdadeiro o que é só aparência” (p. 68). Esse périplo reforça a revisita

às formas, funções, estruturas e processos, provocando a problematização (Andreis, 2024) e movimentos de intervenção na realidade espacial geográfica. Também, a parceria com a universidade contribui para reforçar pressupostos teóricos acerca da realidade espacial geográfica e dos processos didáticos na mediação entre os conceitos e a vida, como argumentam Freire (1987) e Wertsch (1993).

DISCUSSÕES: A RELEVÂNCIA DAS CATEGORIAS ESPACIAIS NO ENSINO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO

Esses resultados permitem retomar as interrogações propostas, acerca da relevância e de como ensinar a pensar geograficamente, para complexificar as discussões da espacialidade, enfocando na discussão envolvendo as categorias e seu ensino. No estudo das experiências de ensino pelo projeto Nós Propomos! denota-se, de modo marcante, a prospecção e investigação de problemas comuns e presentes no entorno dos locais de vida escolar e pessoal dos alunos, perceptíveis nas assertivas que marcam enunciados dos participantes dos projetos. Além disso, as questões ambientais e de organização das estruturas espaciais têm destaque.

Nesse processo investigativo, ao encontro do que dispõe a declaração da comissão internacional da educação geográfica (IGU CGE, 2015), o compromisso da Geografia implica a formação de cidadãos mais conscientes da sua autoria do mundo. Considerando que essa intervenção é sempre multiescalar, ela não se restringe ao local, pois o lugar tem sentido global e se configura pelos entrecruzamentos dos sistemas na região, país e mundo. Também, articula-se com a declaração internacional, porque se preocupa com a sustentabilidade planetária, conformando uma inovação didática (Claudino, 2019). O complexo é exigente de uma interlocução entre o ensino de conhecimentos e capacidades geográficas, que permitam ao sujeito perceber e entender que o espaço geográfico é construído por todos os pensamentos e ações, de todas as pessoas e em todos os lugares, de modo interdependente. Quer dizer que um dos princípios fundamentais do que é ensinado e aprendido em geografia na escola deve considerar os conteúdos da disciplina, por meio de relações com o local em que vive, que suas interações

sempre transformarão o local, portanto o mundo, porque o “global é tão concreto quanto o é o lugar local” (Massey, 2008, p. 260).

Considerando os resultados do estudo das seis experiências, e a necessidade de problematização da aparência, como refere Santos (2008), o método da Geografia compreende encontrar categorias de estudo que permitam analisá-lo corretamente (Santos, 2000) e, entendendo a natureza geográfica do espaço, discutir os “conceitos tomados da realidade, fertilizados reciprocamente por sua associação necessária, e capazes de ser utilizados sobre a realidade em movimento” (Santos, 2000, p. 16). Isso envolve modos de operar o estudo da relação entre a realidade e os conceitos, a ser realizado por meio de categorias, como: paisagem, território, região, redes, escalas e o cotidiano.

Martins (2016) chama à atenção sobre o problema da forma e do conteúdo da geografia, apontando que o “pensamento geográfico é geografia em pensamento, ou pensar geografia é ter para si a existência e a importância do geográfico presente na realidade” (p. 62). Se a forma é o pensamento geográfico e o conteúdo é o objeto que o constitui, “Assim, podemos dizer que quem não tem a forma pouco ou nada reconhece do conteúdo. [...]. Portanto, a forma é o conteúdo em pensamento. São equivalentes, mutuamente dependentes, mas, acima de tudo, a forma sempre responde pelo conteúdo em suas alterações” (Martins, 2016, p. 62).

O conteúdo é composto pelas categorias que dão vida à forma. Claudino (2014; 2019; 2023 como citado em Andreis *et al.*, 2023) refere que a ideia do Nós Propomos! é recuperar o local na construção da consciência universal, que corre o risco de ficar esmaecida na geografia escolar, diante da ideia do pensamento único e da fábula perversa e generalizante de globalização, como permite pensar Santos (2010). Trata-se de um entendimento de local enquanto um lugar, “como uma combinação única e singular, de capas, de estratos que configuram uma articulação irrepetível e que permite, também, superar o localismo reacionário de ‘campanário’” (Albet e Benach, 2012, p. 25). O estudo do espaço geográfico pela abordagem do lugar sempre ocorre em algum local. Mas, não é o romantismo de uma identidade coletiva preconcebida ou de uma eternidade das montanhas. [...] O que é especial sobre o lugar é, precisamente, esse acabar juntos, o inevitável

desafio de negociar o aqui-agora [...] e a negociação deve acontecer dentro e entre ambos, o humano e o não humano (Massey, 2008, p. 203).

E todo lugar se mostra por meio da paisagem, que escancara, conforme Santos (2008), “um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais” (p. 71), em entrecruzamento dinâmico e dialético e em permanente mudança. A inescapável participação na produção da paisagem, bem como a sua imposição nas ações cotidianas, pela materialidade e simbolismo que envolve todas as pessoas, torna-a estruturante do vivido, percebido e concebido pelos sujeitos.

Se “a paisagem é o nosso horizonte, estejamos onde estivermos” (Santos, 2008, p. 84), então seu enfoque, enquanto concretude territorial, está “diretamente relacionado com a apropriação, transformação e identificação das comunidades com um espaço que habitam” (Claudino, 2014, p. 38). A superfície e seus usos e funções, forças de mando e autoridade têm a ver com controle e comando, posse e propriedade. Nesse caminho, as regiões podem ser entendidas pelas aproximações físicas ou simbólicas desses lugares e territórios, segundo critérios de análise estabelecidos pelos intérpretes do espaço.

Entender o cotidiano implica dois caminhos: enquanto acontecimentos locais, regionais e globais da atualidade, e enquanto arquetônica espacial (Andreis, 2014) de sentidos que servem à construção de significados. Na primeira, como mostra-se nas experiências apresentadas, parece que,

[...] empiricamente, essa relação é mais bem resolvida, porque os alunos parecem não ter dúvida de que a discussão acerca da atualidade [...] cabe à Geografia. Porque envolve sempre algum “lugar” “onde” acontecem os fatos, que acontecem “agora”, e que trazem para ser analisados “remete à concepção de cotidiano como a atualidade do espaço que, na perspectiva de categoria geográfica, põe em relevo diferentes aspectos relacionados com o que comentamos anteriormente (como ocorrências e informações da atualidade) (Andreis, 2019, pp. 7-8).

Contudo, na perspectiva de cotidiano como atualidade, é importante cuidar a diferença entre a informação sobre o local e o mundo, que é diferente de

conhecimento acerca do lugar e do mundo. A segunda perspectiva de cotidiano tem uma dimensão didática. Envolve o modo como são compreendidos os conteúdos em sala de aula, por exemplo. Trata-se da cosmovisão que serve como amparo na construção dos significados conceituais por cada aluno. Tem, portanto, um ingrediente “como meio e método” de compreensão que habita o sujeito que é social, e cuja voz é autora do enunciado (Andreis, 2019, p. 14).

Martins (2016) sugere pensar que “tudo depende da escala” e que a “questão da totalidade está encerrada na relação entre o princípio geográfico da escala e o conceito de rede”, e que, assim, a relação “todo/parte em geografia ganha especial sentido” (p. 77). Ainda segundo o autor, o todo se abre para a rede de relações entre os Lugares:

Os lugares - enquanto particularidades na rede – são uma síntese entre o que há de universal entre os Lugares em relação (identidade) e a singularidade de cada Lugar (diferença/contradição). O Lugar é o todo, mas também é parte numa trama de relações (rede) maior (Martins, 2016, p. 77).

Se o trabalho do professor é ensinar, o trabalho do aluno é estudar, como propõe Charlot (2009). Isso implica ambos em uma “atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os fatos” (Freire, 1987, p. 67), característicos do ato de estudar. Tanto a investigação quanto o ensino de geografia são pressupostos para a construção do pensamento geográfico. Ao encontro do que apontam Brooks *et al.* (2017), esse processo é importante para “garantir que os jovens recebam uma educação de qualidade completa com uma compreensão dos conceitos geográficos”, tendo presentes as noções de “espaço, lugar, paisagem, território, escala e localidade” (p. 9 e 13). Cabe apontar, porém, que o modo como essa articulação com as categorias espaciais geográficas é trabalhado no ensino de Geografia, desde a infância, é fundamental para o modo geográfico de pensar a espacialidade. Segundo Massey (2017),

a Geografia como disciplina está no currículo escolar por causa do valor que ela oferece para a educação do jovem. Pensar geograficamente contribui para os/as estudantes compreenderem e interpretarem as suas próprias reações

às pessoas e aos lugares e para a reflexão sobre as perspectivas dos outros que podem ser diferentes das suas (p. 40).

Isso coloca o pensamento do sujeito interconectado ao mundo, mas com os pés em seu lugar. Sendo “a geografia um fundamento da realidade [...] que se estabelece a partir da relação sociedade/natureza” (Martins, 2016, p. 64), então, as categorias são os conteúdos que dão forma ao pensamento geográfico. Para entender a espacialidade enquanto objeto da geografia, é preciso reconhecer a interlocução com a realidade espacial geográfica, ensinando a pensar um mundo para todos poderem conviver. E considerando essa afirmação, o estudo das experiências do Projeto Nós Propomos! expressa a abertura para o trabalho com as categorias espaciais da geografia, especialmente, cotidiano, lugar, paisagem, território, região e redes. Como constitutivas do método geográfico (Santos, 2000), são modos educativos estruturantes e possíveis de abordagem articulada com a realidade espacial geográfica, contributivos à construção do pensamento geográfico.

Considerar as redes e as múltiplas escalas é fundamental à compreensão da Geografia enquanto ciência humana, bem como para não correr o risco de tratar o local enquanto “localismo homofóbico”, nem o mundo na perspectiva de um “globalismo totalitário” (Ferrão, 2020). A consideração das categorias espaciais geográficas, assumidas enquanto singulares entre si, porém inseparáveis, porque são dependentes da abordagem realizada pelo sujeito que a percebe (Santos, 2008), dão indicativos de como o Nós Propomos! vem ajudando no ensino do pensamento geográfico na escola. Também, o acento à pergunta livre que parte do aluno, contribui à construção do pensamento geográfico, porque, ao ativar o exercício do questionamento, o estudante aprimora a inquirição, que serve de base ao trabalho de ensino do professor. Esse movimento geograficamente educativo se configura como um dispositivo espacialmente emancipatório e territorialmente cidadão, proporcionado pela problematização das verdades unidirecionais, “cujas respostas prontas, standardizadas e peremptórias impõem-se às perguntas” (Andreis, 2024, p. 349).

Cabe reforçar, que estabelecer processos de ensino da construção do pensamento geográfico “exercita o direito a ter direitos, aquela que cria direitos, no cotidiano,

na prática da vida coletiva e pública” (Cavalcanti, 2021, p. 20), o que tem a ver com o ensino da prática da liberdade, e implica entender a democracia como atitude dialogal para educar (Freire, 1999). Os desafios das estruturas curriculares e do trabalho dos professores das escolas dão uma medida das dificuldades para esse ensino do pensamento, a partir da realidade espacial geográfica. Contudo, as experiências realizadas também forneceram indicativos potentes sobre como o Nós Propomos! auxilia nesse processo de ensino, especialmente, por provocar para o ensaio do exercício da liberdade de pensar, e da relação entre o território de vida e os conteúdos escolares. Ao movimentar esses complexos, permite concluir que o método, a educação e o pensamento geográfico, se assumidos enquanto interdependentes, entendendo suas mútuas relações, permite qualificar a Geografia e o ensino.

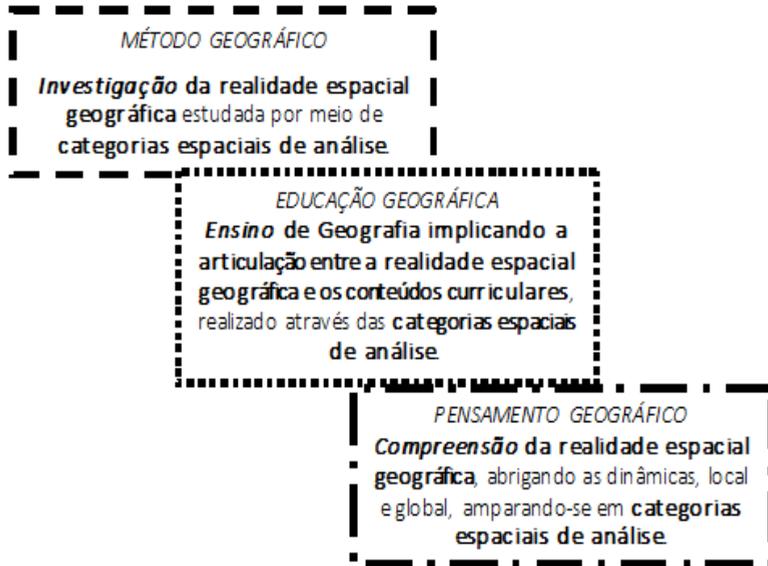
CONCLUSÕES: O MÉTODO, A EDUCAÇÃO E O PENSAMENTO GEOGRÁFICO

Pensar geograficamente envolve pensar espacialmente, assumindo os fenômenos enquanto acontecimentos relacionais – multiescalares, múltiplos – entre entes diferentes, e sempre em construção – dinâmicos. E na relação de ensino, tem a ver com o modo como o professor compreende esse conceito, como a liberdade de pensar sobre a realidade espacial geográfica é suscitada, e como o método geográfico pode oferecer ferramentas educativas para a construção desse modo de pensar.

O pensamento geográfico envolve compreender e analisar o mundo em termos de localização, espaço, lugar, escala e interações espaciais. Implica uma série de conceitos e abordagens que ajudam a entender como os fenômenos físicos e humanos estão distribuídos e interagem na superfície da Terra. Aqui estão alguns dos principais aspectos do pensamento geográfico. Portanto, é uma forma complexa e integrada de pensar sobre o mundo, que combina conhecimentos e caminhos para entender a relação entre pessoas e seus ambientes, em diferentes escalas e contextos.

Entender as categorias geográficas articuladas com o modo de ensino de geografia, permite-nos indicar uma relação interdependente entre o método geográfico,

enquanto o espaço geográfico investigado por meio delas, e o processo de educação geográfica, enquanto complexo de conhecimentos geográficos ensinados para compreender o lugar e o mundo, como caminhos de construção do pensamento geográfico, entendido como modos de operacionalizar a compreensão da realidade. O esquema 1 se refere a essa interlocução.



Esquema 1. Articulações entre o método, a educação e o pensamento geográfico. Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Se o método geográfico compreende pensar o espaço por meio de categorias como lugar, paisagem, território, região, cotidiano e rede multiescalar, como propõe Santos (2000), então o pensamento geográfico também envolve razão a espacialidade por meio dessas abordagens. Ao encontro disso, um ensino escolar que prime pela formação cidadã, pauta-se na educação geográfica, que, por sua vez, também implica dar um sentido aos conteúdos curriculares das aulas, também considerando a orientação nessas categorias.

Em síntese, o método, a educação e o pensamento, na perspectiva geográfica, inescapavelmente envolve caminhos, ensino e modo de reflexão, que necessariamente se ancoram, interrogam e estudam, por meio das categorias geográficas. Note-se que, como os contornos dos quadros que compõem o esquema 1 são vasados e interconectados, imprimimos a ideia de interdependências desses processos à qualificação da ciência geográfica e do ensino de geografia.

É preciso ensinar a pensar geograficamente para entender que o território de vida tem relação com o local e com o mundo, e que a realidade tem relação com os conceitos. O método geográfico de leitura do mundo por meio de categorias dá indicativos de como construir o pensamento geográfico, que pode ser realizado a partir das categorias de análise.

REFERÊNCIAS

- Albet, A. e Benach, N. (2012). *Un sentido global del lugar*. Icaria editorial.
- Andreis, A. M. (2012). *Ensino de Geografia: fronteiras e horizontes*. Editora ComPasso.
- Andreis, A. M. (2014). *Cotidiano: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola* [tese de doutorado]. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
- Andreis, A. M. (2019). A geograficidade do cotidiano como categoria científico-didática para ensinar e aprender na escola. *Revista Signos Geográficos*, (1), 1-19.
- Andreis, A. M. (2024). A problematização geográfica no processo formativo escolar. *Ateliê Geográfico*, 18(1), 330-355.
- Andreis, A. M., Callai, H. C. e Claudino, S. (2023). Entrevista com o Prof. Dr. Sergio Claudino: a cidadania territorial – um conceito para aprender geografia. *Revista Signos Geográficos*, (5), 1-12.
- Brooks, C., Qian, G. & Salina-Silva, V. (2017). O que está por vir na educação geográfica? Uma perspectiva da união geográfica internacional – comissão para educação geográfica. *Giramundo*, 7(4), 7-19.
- Carvalho Filho, O. R. de, Gengnagel, C. L., Pérez, L. G. T. e Carvalho Sobrinho, H. de. (2022). Projeto Nós Propomos! E o princípio da flexibilidade pedagógica. En F. dos Santos, *Geografia no Século XXI – V. 7* (pp. 15-22). Editora Poisson.
- Cavalcanti, L. S. (1988). *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Papirus Editora.

- Cavalcanti, L. S. (2021). *Geografia da Cidade*. Alternativa.
- Charlot, B. (2009). A escola e o trabalho dos alunos. *SISIFO: Revista de Ciências da Educação*, (10), 89-96.
- Claudino, S. (2014). Escola, educação geográfica e cidadania territorial. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, (18), 1-10.
- Claudino, S. (2019). Construir uma escola cidadã por meio do projeto Nós Propomos!: um desafio no espaço iberoamericano. *SobreTudo*, 2(10), 33-52.
- Copatti, C. e Callai, H. C. (2020). A ciência geografia e a construção de um pensamento geográfico de professor. *ACTA Geográfica*, 34(14), 163-181.
- Cuscurão, R. e Buzaglo, F. (2024). Objetivos de desenvolvimento sustentável e educação geográfica: uma análise a partir preocupações territoriais de aluno portugueses. Dykinson.
- Ferrão, J. (2020). Território, última fronteira da cidadania? *Caderno prudentino de Geografia*, 1(24), 7-15.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais*. Companhia das Letras.
- Ginzburg, C. (2007). *Os fios e os rastros*. Companhia das Letras.
- IGU CGE. (2015). *International Geographical Union Commission on Geographical Education. International Declaration on Research in Geography Education*. <https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/International-Declaration-on-Research-in-Geography-Education-FULL-DOCUMENT-JUNE-2015.pdf>
- Martins, E. R. (2016). O pensamento geográfico é geografia em pensamento? *GEOgraphia*, 18(37), 61-79.
- Massey, D. (2008). *Pelo espaço*. Bertrand Brasil.
- Massey, D. (2017). A mente geográfica. *GEOgraphia*, 19(40), 36-40.
- Portugal, J. F. (2024). Apresentação do Dossiê: percursos de formação e Geografia Escolar: espaços, tempos e narrativas em contextos de crises. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 14(24), 5-14.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Ariel.
- Santos, M. (2008). *Metamorfoses do espaço habitado*. EdUSP.
- Santos, M. (2010). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Record.

Silva, A. B. e Rodrigues, U. B. (2019). “Nós propomos!” Cidade de Goiás – GO / Brasil: construção do pensamento geográfico dos alunos para a atuação cidadã. En S. Claudino, X. Souto, R. L. Araujo, M. A. R. Domenech, J. A. Bazzoli, C. L. Gengnagel, L. Mendes e A. T. B. Silva (Orgs.), *Geografia, educação e cidadania*. Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa. pp. 16-27.

Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Visor.

SOBRE LOS AUTORES

Adriana Maria Andreis. Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS/Chapecó/SC, na Licenciatura em Geografia e no PPGGeo/Mestrado em Geografia. Mestre e doutora em Educação nas Ciências: concentração Geografia, pela UNIJUI/RS, Brasil, e doutorado sanduíche pela Universidad Autónoma de Madrid - UAM, Espanha. Pós-doutorado em andamento (2023-2024) no Centro de Estudos Geográficos (CEG)/ Universidade de Lisboa/PT. Graduada em Geografia e especialista em Ensino da Geografia. A pesquisa, extensão e ensino realizados, envolve os processos de ensinar e aprender, com destaque à perspectiva da educação geográfica, sustentada em conceitos e categorias espaço-temporais (cotidiano, lugar, paisagem, região, território/fronteiras). É líder do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE - UFFS/SC) e do Grupo de Estudos GeLUGAR.

Primera autora.

Sérgio Claudino. Licenciatura em Geografia pela Universidade de Lisboa (1981), mestre em Geografia Humana e Planeamento Regional e Local pela Universidade de Lisboa (1992), doutor em Geografia Humana pela Universidade de Lisboa (2002). Professor Auxiliar com nomeação por tempo indeterminado do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT-UL) e Investigador Principal do Centro de Estudos Geográficos-IGOT-UL. Coordenador do Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade de Lisboa. Coordenador do Centro de Formação de Professores do IGOT-UL. Membro da Direção do GEOFORO-Foro Ibero-americano de Educação, Geografia e Sociedade. Coordenador nacional e internacional do Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica. Colaborador do Centro de Estudos e Intervenção em Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, colaborador estrangeiro de Grupo de Pesquisa Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas/RETLEE, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná; membro do Grupo de Pesquisa em Ensino e Metodologia em Geografia e Ciências Sociais da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/UNIJUI; membro estrangeiro do grupo de pesquisa Cidade e Meio Ambiente/CNPq, Universidade Federal do Tocantins; colaborador estrangeiro no grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de geografia, geografia, educação geográfica, ensino experimental de Geografia, formação de professores e manuais escolares. Tem colaborado com diversas universidades, sobretudo brasileiras e espanholas. Tem diversa obra publicada e orientado diversas dissertações de mestrado e doutoramento.

Segundo autor.