ISSN: 2358-8829

GEOGRAFIA ESCOLAR, SABERES VIVIDOS E FORMAÇÃO CIDADÃ: ITINERÁRIOS HISTÓRICOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA DISCIPLINA

Severino Tiago da Silva [1]
Mayra Gomes Alves [2]
Rosimeri De Lourdes Estevão Cunha [3]

INTRODUÇÃO

A história da Geografia como disciplina escolar não pode ser compreendida apenas como uma sequência de datas, reformas curriculares ou mudanças de nome, mas precisa ser lida também como a história de uma disputa pelo modo como a escola ensina os sujeitos a olhar o mundo. Este texto parte de uma posição assumida: a Geografia escolar tem papel fundamental na formação cidadã, mas esse papel não se realiza de modo automático, depende do modo como os conceitos geográficos são ensinados, das linguagens mobilizadas, da escuta feita aos estudantes, da relação entre saber científico e saber vivido e, sobretudo, da capacidade de transformar o conteúdo escolar em leitura crítica da realidade. A Geografia, nesse sentido, não é apenas uma disciplina entre outras no currículo, é uma forma de questionar a produção do espaço e de compreender como a vida social se organiza, se disputa e se transforma.

Em nossa trajetória como professores da escola pública, a pergunta sobre "qual Geografia ensinar" nunca apareceu como uma questão abstrata, mas nasce no contato com sujeitos vivos, com histórias concretas, com territórios marcados por desigualdades, pertencimentos, silenciamentos e resistências. Por isso, ao retomar a história da Geografia escolar, não nos interessa apenas revisitar sua tradição, mas perguntar que lugar ela pode ocupar diante dos desafios contemporâneos da educação brasileira, especialmente quando se trata de sujeitos populares, jovens, adultos, trabalhadores, comunidades tradicionais e estudantes cujos saberes nem sempre são reconhecidos nem pela Geografia, nem pela escola

O problema que orienta este artigo pode ser assim formulado: de que maneira a história da Geografia como disciplina escolar ajuda a pensar práticas de ensino capazes de articular conceitos científicos, saberes vividos e formação cidadã?

[1] Doutorando em Ensino de Geografia pelo GEOPROF-UFRN, severino.silval0@professor.pb.gov.br;
[2] Doutoranda em Ensino de Geografia pelo GEOPROF-UFRN, rosimeri.cunha@hotmail.com;
[3] Doutoranda em Ensino de Geografia pelo GEOPROF-UFRN, mayra.alves1@professor.pb.gov.br;

ISSN: 2358-8829

A partir dessa questão, o objetivo central de nossa análise é discutir a Geografia escolar como campo de produção de conhecimentos, considerando sua constituição histórica, seus conceitos estruturantes e suas possibilidades pedagógicas na contemporaneidade. De modo específico, busca-se: a) situar a Geografia escolar em seu movimento histórico e político; b) problematizar a relação entre saber acadêmico, saber escolar e saber vivido; c) defender metodologias e linguagens que favoreçam o raciocínio geográfico e a leitura do mundo.

A organização do artigo acompanha esse movimento. Após a apresentação do percurso metodológico, discute-se a Geografia escolar como disciplina histórica e projeto formativo. Em seguida, analisa-se a relação entre conceitos geográficos, mediação didática e experiências dos estudantes. Depois, problematizam-se as articulações entre lugar, território, cidadania e globalização. Por fim, são apresentadas possibilidades metodológicas para uma Geografia escolar aberta a múltiplas linguagens, sem abrir mão do rigor conceitual e da crítica social.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma investigação teórico-bibliográfica (Severino, 2013), de caráter ensaístico-reflexivo (Paviani, 2010; Adorno, 2003), apoiada em revisão narrativa da literatura (Vosgerau e Romanowski (2014). Não se trata de uma revisão sistemática, com protocolo fechado de busca e seleção, mas de um percurso analítico orientado por obras que se tornaram referências para pensar o ensino de Geografia, a construção de conceitos, a formação cidadã e a relação entre escola, território e experiência.

A revisão narrativa, nesse contexto, é compreendida como uma modalidade de revisão de literatura mais aberta e interpretativa, diferente da revisão sistemática, que exige protocolos rígidos de busca, seleção e análise das produções. Rother (2007) observa que a revisão narrativa permite discutir determinado tema a partir de uma análise mais ampla da literatura, sem a pretensão de esgotar todo o campo de publicações existentes. Essa compreensão dialoga com Severino (2013), para quem a pesquisa bibliográfica constitui um procedimento fundamental na produção acadêmica, pois possibilita ao pesquisador entrar em contato com contribuições já elaboradas sobre o tema, interpretá-las criticamente e construir novas articulações teóricas.

Ao assumir a forma de ensaio teórico-reflexivo, o texto não se limita à exposição descritiva da literatura consultada, mas construir uma posição interpretativa própria, sustentada no diálogo com a ciência. Paviani (2010) compreende o ensaio como um gênero marcado pela reflexão, pela argumentação e pela elaboração crítica de ideias, sem que isso signifique ausência de rigor. Nessa mesma direção, Adorno (2003) entende o ensaio como uma forma de

ISSN: 2358-8829

pensamento que não se prende a modelos fechados, mas que organiza criticamente conceitos, tensões e problemas.

Desse modo, este artigo não pretende apresentar uma revisão sistemática nem um estado da arte sobre a Geografia escolar. Estudos desse tipo, como observam Ferreira (2002) e Vosgerau e Romanowski (2014), demandam procedimentos específicos de levantamento, classificação e análise da produção acadêmica em determinado campo. A proposta aqui é outra: desenvolver uma reflexão teórica sobre os sentidos da Geografia escolar diante dos desafios contemporâneos da educação básica brasileira, tomando a literatura mobilizada não apenas como fonte de informação, mas como campo de diálogo, problematização e elaboração crítica.

O texto também assume uma posição situada. Escrevemos a partir da experiência docente na Geografia em escolas públicas e de pesquisadores em formação, marcado por inquietações que nascem da sala de aula e retornam a ela. Essa localização não é um obstáculo à produção acadêmica; é parte da própria problemática. O ensino de Geografia não se realiza em abstrato, mas em territórios escolares atravessados por condições de trabalho, políticas curriculares, desigualdades sociais, memórias, conflitos, afetos e práticas de resistência.

A análise foi estruturada em quatro eixos: a Geografia escolar como disciplina histórica; a construção de conceitos a ´partir do encontro entre saber científico e saber vivido; a relação entre lugar, território e cidadania em tempos de globalização; e as linguagens didáticas capazes de ampliar a aprendizagem geográfica.

REFERENCIAL TEÓRICO

A GEOGRAFIA ESCOLAR COMO DISCIPLINA HISTÓRICA E PROJETO FORMATIVO

A Geografia escolar não nasceu neutra. Como outras disciplinas, foi constituída em meio a projetos de Estado, disputas territoriais, construção de identidades nacionais e necessidades de organização do conhecimento escolar. Durante muito tempo, o ensino de Geografia esteve associado à descrição dos lugares, à enumeração de elementos naturais e humanos e à fixação de informações que pouco dialogavam com a experiência dos sujeitos. Essa tradição, ainda presente em muitas práticas, marcou a disciplina com a aparência de um saber útil para localizar, nomear e memorizar, mas nem sempre para interpretar e transformar.

A crítica a essa Geografia meramente descritiva é conhecida. Lacoste (1988), ao denunciar os usos estratégicos da Geografia, ajudou a mostrar que o conhecimento geográfico

ISSN: 2358-8829

nunca foi inocente. Santos (1996), por sua vez, ao discutir o espaço geográfico como conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, abriu caminho para pensar a Geografia como ciência da sociedade e da transformação. Ambos, ainda que de lugares teóricos distintos, permitem compreender que ensinar Geografia é também disputar os sentidos da leitura espacial do mundo.

Aqui a Geografia escolar ganha densidade. Se a ciência geográfica passou por crises de objeto, redefinições epistemológicas e movimentos de renovação, a escola também foi atravessada por essas mudanças. A disciplina deixou de poder se justificar apenas pelo acúmulo de informações sobre o espaço e passou a ser convocada a desenvolver nos sujeitos a capacidade de pensar espacialmente, interpretar fenômenos, relacionar escalas, compreender desigualdades e reconhecer o espaço como produção histórica e social (Callai, 2005; Cavalcanti, 2025; Vesentini, 1992).

Pereira (2012) lembra que a própria dificuldade de definir o objeto da Geografia contribuiu para seu aprofundamento teórico, pois obrigou a ciência a dialogar com diferentes concepções. Essa observação é importante para a escola. Quando o professor apresenta a Geografia como um conhecimento fechado, pronto e definitivo, empobrece a disciplina. Quando, ao contrário, mostra que os conceitos são construções históricas, abertas ao debate e necessárias à compreensão da cotidianidade, favorece uma aprendizagem mais viva e mais reflexiva.

A Geografia escolar não pode ser entendida como uma cópia reduzida da Geografia acadêmica, mas como saber próprio, produzido na relação entre ciência, currículo e prática pedagógica. Para Cavalcanti (2012), o ensino de Geografia deve contribuir para a formação de um pensamento geográfico, isto é, para a capacidade de compreender a realidade do ponto de vista da espacialidade. Isso exige mediação didática, seleção de conteúdos, problematização e diálogo com os conhecimentos que os sujeitos já elaboram sobre os lugares onde vivem.

Esse reconhecimento tem consequências importantes. A primeira é que o professor não pode abrir mão do rigor conceitual, nem isso pode significar distanciamento da vida. Lugar, território, paisagem, região, rede, escala e espaço geográfico não são palavras para decorar; são instrumentos de leitura do mundo. Quando esses conceitos aparecem desconectados da realidade, eles se tornam vazios. Quando são mobilizados para interpretar a casa, a rua, o bairro, o campo, a cidade, o trabalho, o rio, a maré, a escola e os conflitos do território, eles passam a fazer sentido.

Por isso, a história da Geografia escolar precisa ser lida como movimento, já que carrega marcas de uma tradição descritiva e, ao mesmo tempo, abre possibilidades para práticas críticas,

ISSN: 2358-8829

investigativas e territorializadas. Não se trata de negar a importância da localização, da cartografia, da descrição e do reconhecimento dos elementos da paisagem. O problema não está nesses procedimentos em si, mas no uso empobrecido que se faz deles quando aparecem isolados da interpretação, da problematização e da vida social.

ENTRE O SABER CIENTÍFICO E O SABER VIVIDO: A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS GEOGRÁFICOS

Um dos maiores desafios do ensino de Geografia está na construção dos conceitos, pois, não basta ao professor apresentar definições corretas. A experiência escolar mostra que muitos estudantes repetem conceitos sem se apropriar deles de fato. Dizem “território”, “paisagem”, “lugar” ou “globalização”, mas nem sempre conseguem usar essas categorias para compreender uma situação concreta. É nesse ponto que a mediação docente se torna decisiva.

Cavalcanti (2012; 2025) argumenta que ensinar conceitos não se resume a transmitir ao estudante uma definição pronta, sendo preciso criar condições para que ele participe do processo de formação conceitual, o que dialoga com Vygotsky (2001), para quem os conceitos cotidianos e os conceitos científicos se relacionam no desenvolvimento do pensamento.

Os estudantes chegam à escola com modos próprios de compreender o espaço: sabem onde há perigo, onde há trabalho, onde há festa, onde há exclusão, onde há pertencimento, onde a paisagem mudou, onde a água falta ou onde o transporte não chega. Esses saberes não são ainda, necessariamente, conceitos científicos; mas são pontos de partida potentes para a construção do conhecimento geográfico.

Essa relação entre saber vivido e saber científico não pode ser tratada de forma romântica. Valorizar os saberes dos estudantes não é aceitar tudo sem problematização, nem substituir a ciência pela experiência imediata. Também não significa considerar o conhecimento escolar superior por natureza e os saberes populares como simples ilustração. O desafio está em construir pontes. É nessa passagem que o professor atua: escuta, problematiza, organiza, amplia, tensiona e ajuda o estudante a passar da percepção inicial para uma leitura mais elaborada do espaço.

Freire (2019) nos ajuda a compreender essa tarefa quando defende uma prática educativa fundada no respeito aos saberes dos educandos, mas também no compromisso com a rigorosidade metódica. Essa dupla exigência é fundamental para a Geografia escolar. Partir da realidade do estudante não é ficar preso ao imediato; é tomar o vivido como porta de entrada para compreender processos mais amplos. O bairro pode levar à cidade; a cidade pode levar à

ISSN: 2358-8829

rede urbana; a feira pode levar à circulação de mercadorias; a maré pode levar ao debate sobre ecossistemas, trabalho, gênero, território e política ambiental.

Callai (2005) utiliza a ideia de "ler o mundo" para pensar a aprendizagem geográfica, o que é fundamental, porque desloca o ensino da simples memorização para a interpretação da realidade. Ler o mundo geograficamente significa perceber que a paisagem não é apenas aquilo que se vê, mas também aquilo que se produziu historicamente; que o território não é só uma área delimitada, mas relação de poder, pertencimento e disputa; que o lugar não é somente localização, mas experiência, memória, afeto e resistência.

Aqui, lugar assume grande força pedagógica, ao se aproxima da Geografia da vida concreta dos sujeitos, permite compreender como o mundo se realiza em experiências próximas, sem perder a relação com escalas mais amplas (Callai, 2011). Para estudantes de comunidades tradicionais, por exemplo, o lugar não é apenas cenário; é território de trabalho, ancestralidade, conflito, religiosidade, sociabilidade e sobrevivência. Nas periferias urbanas, o lugar pode ser ao mesmo tempo abrigo, marca de exclusão, espaço de criação cultural e campo de luta por direitos.

Por isso, ensinar conceitos geográficos exige cuidado com a linguagem. A palavra científica precisa encontrar chão na experiência, ao tempo, em que a experiência precisa ser ampliada pela palavra científica. É nesse encontro que a Geografia escolar se fortalece. O estudante não aprende apenas que "paisagem é tudo aquilo que os sentidos percebem"; aprende a perguntar quem produziu aquela paisagem, quem se beneficia dela, quem foi expulso, que técnicas a transformaram, que memórias permanecem e que futuros podem ser disputados.

LUGAR, TERRITÓRIO E CIDADANIA EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO

A contemporaneidade recoloca para a Geografia escolar uma questão decisiva: como relacionar o local e o global sem transformar o mundo em abstração distante nem reduzir a realidade ao espaço imediato? A globalização aproximou lugares por meio de fluxos de informação, mercadorias, capitais e tecnologias, mas essa aproximação não se deu igualmente para todos, já que, ela, conforme Santos (2000), pode ser entendida tanto em sua face perversa quanto em sua possibilidade de construção de outra racionalidade, mais solidária e humana.

Nesse contexto, a cidadania não pode ser pensada apenas como pertencimento jurídico ao Estado nacional, embora essa dimensão continue importante. Ela também envolve a capacidade de compreender como as decisões econômicas, políticas e ambientais tomadas em diferentes escalas afetam a vida nos lugares. O preço dos alimentos, a destruição de um

ISSN: 2358-8829

manguezal, a precarização do trabalho, a circulação de notícias falsas, a crise climática, o fechamento de uma escola do campo, a violência urbana e a disputa por terras são fenômenos que só se tornam plenamente compreensíveis quando relacionados em múltiplas escalas.

A Geografia escolar tem condições privilegiadas para desenvolver essa leitura multiescalar, ao mostrar que o local não é isolado e que o global não é homogêneo, pode também revelar que os lugares não são meros receptores passivos de processos externos, mas que eles resistem, reelaboram, criam respostas, constroem identidades e disputam projetos. Haesbaert (2004), ao discutir território e multiterritorialidade, ajuda a perceber que os sujeitos vivem territorialidades múltiplas, marcadas por pertencimentos, deslocamentos, poderes e contradições.

Essa discussão é importante quando pensamos os sujeitos populares e as comunidades tradicionais que, por vezes, são vistos pela escola como conteúdo temático ou referência cultural pontual, no entanto, seus territórios produzem conhecimentos, práticas, técnicas, narrativas e formas de relação com a natureza que podem ampliar a própria compreensão da Geografia. A marisqueira que conhece a maré, o agricultor que lê o tempo, o pescador que interpreta os ventos, a liderança quilombola que narra a luta pela terra e a juventude periférica que mapeia os riscos do bairro produzem leituras espaciais que precisam ser consideradas pedagogicamente.

Afirmar isso não significa idealizar esses sujeitos nem folclorizar suas experiências. Ao contrário, significa reconhecê-los como produtores de conhecimento em contextos atravessados por conflitos. Arroyo (2012) lembra que outros sujeitos exigem outras pedagogias. Na Geografia escolar, isso implica abandonar a ideia de um aluno abstrato e universal para reconhecer estudantes com histórias, territórios, corpos, trabalhos, linguagens e direitos.

A cidadania geográfica que se defende aqui nasce desse encontro entre conceito e território. Ela não é uma cidadania genérica, proclamada apenas em discursos. É uma cidadania que aprende a perguntar: quem usa este espaço? Quem decide sobre ele? Quem tem direito de permanecer? Quem foi silenciado? Como as técnicas transformaram esta paisagem? Como o meu lugar se conecta com outros lugares? Que outro uso do território pode ser imaginado?

Assim, a Geografia escolar pode colaborar para a formação de sujeitos capazes de agir no espaço, o que não pode ser entendido apenas como intervenção política imediata, embora também possa. Ela começa na capacidade de compreender. Um estudante que aprende a ler criticamente o território passa a perceber que sua vida não é resultado de destino individual, mas de relações sociais espacialmente produzidas. Essa consciência não resolve sozinha as desigualdades, mas é condição para enfrentá-las.

ISSN: 2358-8829

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da revisão narrativa e da reflexão teórico-bibliográfica desenvolvida, os resultados deste estudo não se apresentam como dados empíricos quantificados, mas como sínteses analíticas construídas no diálogo com a literatura mobilizada. Desse percurso, destacam-se alguns encaminhamentos para o ensino de Geografia: a necessidade de articular saber científico e saber vivido; a centralidade dos conceitos geográficos na leitura crítica do espaço; a importância do lugar e do território na formação cidadã; e o uso de múltiplas linguagens como possibilidade de ampliar o raciocínio geográfico dos estudantes.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS, GEOARTE E RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

Se a Geografia escolar pretende formar leitores críticos do espaço, ela precisa ampliar suas linguagens. O mapa continua sendo indispensável, mas não é suficiente. A paisagem, a fotografia, o desenho, a música, a literatura, o cinema, a notícia, o gráfico, a memória, o trabalho de campo, a cartografia social e as tecnologias digitais podem funcionar como caminhos de entrada para o pensamento geográfico. O problema não está em usar ou deixar de usar recursos variados, mas em saber que papel cada recurso cumpre na construção do conhecimento.

Antunes (2010), ao discutir a relação Geografia e Didática, destaca a importância de tornar a aprendizagem significativa e de considerar os modos pelos quais os estudantes constroem conhecimentos. Essa preocupação é pertinente porque a Geografia lida com fenômenos que podem ser observados, narrados, desenhados, cartografados, comparados, problematizados e interpretados. Quando o ensino permanece apenas na exposição verbal do professor ou na cópia do livro, reduz-se o potencial da disciplina.

É nesse sentido que propomos pensar a geoarte como possibilidade didática. Chamamos de geoarte o uso intencional de linguagens artísticas para expressar, investigar e problematizar o espaço geográfico. Não se trata de pedir aos estudantes que desenhem mapas ou paisagens apenas para “enfeitar” a aula, mas de usar o desenho, a colagem, a poesia, o cordel, a música, a fotografia ou outras expressões como formas de leitura espacial. Um croqui do bairro, por exemplo, pode revelar ausências, medos, afetos, desigualdades e pertencimentos que dificilmente apareceriam em uma resposta objetiva, mas captável em um trabalho de cartografia social.

O valor pedagógico da geoarte está em permitir que a subjetividade dos estudantes entre no processo de aprendizagem sem abandonar a análise. A expressão artística pode ser ponto de

partida, mas precisa ser seguida de diálogo, comparação, problematização e sistematização conceitual. Um mapa afetivo pode levar ao conceito de lugar; uma fotografia de uma área degradada pode levar ao debate sobre paisagem e relação sociedade-natureza; uma música sobre periferia pode abrir discussão sobre território, segregação socioespacial e direito à cidade.

Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2017) chamam atenção para a necessidade de aproximar o ensino de Geografia do cotidiano dos estudantes, sem tornar o cotidiano um limite. Esse cuidado é fundamental. A aula que parte da realidade próxima precisa ir além dela, criando conexões, comparações e explicações. O cotidiano não deve ser usado apenas para motivar a turma; deve ser tratado como objeto de análise geográfica.

O trabalho com múltiplas linguagens também favorece a inclusão de estudantes com diferentes ritmos, repertórios e formas de expressão. Em turmas da Educação de Jovens, Adultos e idosos, por exemplo, a leitura de imagens, mapas simples, relatos de memória e situações-problema podem abrir caminhos para estudantes que tiveram trajetórias escolares interrompidas. Com crianças e adolescentes, desenhos, fotografias e narrativas podem revelar percepções espaciais que o texto escrito nem sempre alcança de imediato. Em contextos de vulnerabilidade, a Geografia escolar pode ajudar a nomear experiências que as vezes aparecem só como sofrimento individual.

Todavia, é necessário insistir: recurso didático não substitui intencionalidade pedagógica. Uma música, um filme ou uma imagem podem produzir apenas distração se não estiverem articulados a perguntas geográficas. A potência da linguagem está no modo como o professor a mobiliza. Que fenômeno espacial está sendo analisado? Que conceito será construído? Que escala está em jogo? Que relações de poder aparecem? Que transformações históricas podem ser identificadas? Que intervenção ou posicionamento o estudante pode elaborar?

Quando essas perguntas orientam a aula, a Geografia deixa de ser um conjunto de conteúdos fragmentados e passa a funcionar como modo de pensar. O estudante não apenas aprende sobre clima, relevo, população, urbanização ou globalização, mas também a relacionar fenômenos, formular hipóteses, comparar lugares, ler mapas, identificar conflitos, interpretar paisagens e reconhecer sua presença no mundo, o que é a base do raciocínio geográfico.

ISSN: 2358-8829

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA GEOGRAFIA ESCOLAR RIGOROSA, CRÍTICA, PORÉM SENSÍVEL

A defesa de uma Geografia escolar aberta ao vivido, às linguagens e às territorialidades não pode ser confundida com defesa de um espontaneísmo didático. A escola tem o dever de garantir acesso ao conhecimento sistematizado. O que se crítica é a forma empobrecida pela qual esse conhecimento, muitas vezes, é apresentado: sem problema, sem contexto, sem conflito, sem relação com a vida dos estudantes. Uma Geografia crítica e sensível precisa ser também rigorosa.

Rigor, aqui, é clareza conceitual, coerência metodológica e compromisso com as aprendizagens. Sensibilidade quer dizer escuta, atenção aos sujeitos, reconhecimento dos lugares e abertura para diferentes modos de expressão. Crítica significa capacidade de ir além da aparência dos fenômenos, interrogando as relações de poder, as desigualdades, as contradições e as possibilidades de transformação. Não há oposição necessária entre esses três elementos, ao contrário, a Geografia escolar se fortalece quando consegue articulá-los.

Essa articulação exige que o professor seja mais do que transmissor de conteúdo, mas mediador, pesquisador de sua própria prática, leitor do território escolar e organizador de situações de aprendizagem, o que não nos permite romantizações. Mesmo em meio às limitações, a prática docente produz saberes. A Geografia escolar é feita também por professores que inventam caminhos, adaptam materiais, constroem mapas com poucos recursos, usam histórias de vida como fonte, levam a turma a observar a rua, fazem leitura crítica de imagens e transformam perguntas simples em investigação. Esses saberes docentes precisam ser reconhecidos como parte da produção do campo do ensino de Geografia.

Uma Geografia escolar do bom senso, retomando Antunes (2010), não é uma Geografia sem teoria, mas uma Geografia que sabe escolher caminhos pedagógicos adequados ao contexto, sem se aprisionar a uma única abordagem, que reconhece a importância da tradição, mas não se submete ao tradicionalismo; valoriza o conteúdo, sem cair no conteudismo; usa tecnologias, mas não se rende ao fascínio da técnica; parte do lugar, mas não abandona o mundo. Fala da cidadania global, mas com os pés no chão das desigualdades concretas.

ISSN: 2358-8829

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **O ensaio como forma**. In: ADORNO, Theodor W**. Notas de literatura I**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003.

ANTUNES, Celso. **Geografia e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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, maio/ago. 2005.

CALLAI, Helena Copetti. **O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento**. ParaOnde!?, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 1-15, ago./dez. 2011.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André**. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2025.

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

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte".** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

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

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

PAVIANI, Jayme. **O ensaio como gênero textual**. In: AZEVEDO, Tânia Maris de; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli (org.). **Universo acadêmico em gêneros discursivos**. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

PEREIRA, Robson da Silva. **Geografia**. Coleção A reflexão e a prática no ensino, v. 7, São Paulo: Blucher, 2012.

ROTHER, Edna Terezinha. **Revisão sistemática X revisão narrativa**. Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

VESENTINI, José William. **Para uma Geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.