

Ensino e Geografia

Componentes da didática da geografia para a educação básica

Components of geography teaching for basic education

Componentes de la enseñanza de la geografía para la educación básica

Daniel Rodrigues Silva Luz Neto 

¹ Universidade Estadual de Goiás , Anápolis, GO, Brasil

RESUMO

A formação e a atuação dos professores de Geografia no mundo contemporâneo têm demandado uma formação sólida que opere com os componentes didático-pedagógicos a fim de desenvolver o pensamento geográfico dos estudantes. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo discutir componentes constituintes para uma Didática da Geografia que estimule o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes na educação básica. Para isso, realizou-se pesquisa bibliográfica focada, principalmente, nas categorias teóricas Didática da Geografia e seus componentes constitutivos. Os resultados teóricos indicam que a Didática da Geografia contribui para o planejamento, realização e avaliação das aulas pelos professores de Geografia, uma vez que lhes possibilita compreender e atuar de forma interconectada, tanto com os componentes da relação dos sujeitos com o conhecimento, quanto com os componentes procedimentais dos percursos didáticos nas aulas de Geografia. Quanto à relação dos sujeitos com o conhecimento, o estudante precisa ser um sujeito ativo-emancipado; o professor, o mediador do processo; e os conhecimentos, ferramentas culturais para atingir os objetivos pedagógicos. Por fim, os componentes operacionais para a efetivação das aulas se constituem dos elementos objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização, recursos e avaliação, os quais devem ser operados de forma indissociável e considerando-se o contexto social, a escola e as características dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Didática da geografia; Sujeitos da relação no ensino; Componentes do ensino; Aprendizagem; Pensamento geográfico, Educação básica

ABSTRACT

The training and implementation of geography teachers in the contemporary world has demanded a solid training that works with the teaching-pedagogical components in order to develop the geographical thinking of students. Thus, this work aims to discuss the constituent components for a Geography Teaching that stimulates the development of geographical thinking in basic education. For this purpose, a bibliographic search was carried out, focusing mainly on the theoretical categories of

Geography Teaching and its constituent components. The theoretical results indicate that Geography Teaching contributes to the planning, implementation and evaluation of classes by Geography teachers, since they are able to understand and act in an interconnected way, both with the components of the subject-knowledge relationship and the teaching paths in geography classes. As for the relation of the subjects with knowledge, the student precisely becomes an active-emancipated subject; the teacher, the mediator of the process; and knowledge, cultural tools to achieve pedagogical objectives. Finally, the operating components for the effectiveness of the classes consist of objective elements, counts, methods, forms of organization, resources and evaluation, which must be operated independently and also consider the social context, the school and the characteristics of the subjects involved into the teaching and learning process.

Keywords: Didactics of geography; Subjects of the relationship in teaching; Components of teaching; Learning; Geographical thought

RESUMEN

La formación e implementación de profesores de geografía en el mundo contemporáneo ha demandado una sólida formación que trabaje con los componentes docente-pedagógicos para desarrollar el pensamiento geográfico de los estudiantes. Así, este trabajo tiene como objetivo discutir los componentes constitutivos para una Enseñanza de la Geografía que estimule el desarrollo del pensamiento geográfico en la educación básica. Para este propósito, se realizó una búsqueda bibliográfica enfocándose, principalmente, en las categorías teóricas de la Enseñanza de la Geografía y sus componentes constitutivos. Los resultados teóricos indican que la Enseñanza de la Geografía contribuye a la planificación, implementación y evaluación de las aulas para profesores de Geografía, una vez que estos son capaces de comprender y actuar de forma interconectada, tanto con los componentes de la relación como con los dos componentes de las trayectorias de enseñanza en las aulas de Geografía. En cuanto a la relación de dos materias con el conocimiento, el estudiante precisamente se convierte en un sujeto activo-emancipado; el profesor, el mediador del proceso; y el conocimiento, herramientas culturales para alcanzar los objetivos pedagógicos. Finalmente, los componentes que operan para la efectividad de las aulas constan de dos elementos: objetivos, conteos, métodos, formas de organización, recursos y evaluación, los cuales deben ser operados de manera independiente y considerando el contexto social, los procesos no escolares y sus características de aprendizaje.

Palabras-clave: Didáctica de la geografía; Sujetos de la relación en la enseñanza; Componentes de enseñanza; Aprendiendo; Pensamiento geográfico

1 INTRODUÇÃO

A educação é um processo complexo e importante para a formação e atuação dos sujeitos de forma mediada na realidade. Esse processo ocorre tanto em espaços não formais como em espaços formais nos mais diversos contextos históricos e espaciais. Em primeiro lugar, a educação em espaços não formais ocorre em situações cotidianas, de onde não se espera de imediato uma sistematização deliberada e consciente das práticas espaciais que ali ocorrem.

Já a educação em espaços formais ocorre em lugares em que existe uma necessidade de uma sistematização intencional e de ações educativas conscientes a serem realizadas com determinados fins didático-pedagógicos, que se desdobra no desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual porque opera com os conhecimentos científicos e se torna ferramenta cultural mediadora da personalidade dos estudantes para pensar e agir na transformação emancipada da realidade.

Na educação formal, tanto na universidade quanto na escola, é necessária a operacionalização com as dimensões teórico-metodológicas e técnico-práticas para a real efetivação do desenvolvimento dos objetivos educacionais. Nesse cenário é que se insere a motivação deste trabalho por entender que a Didática da Geografia envolve um conjunto de elementos teóricos, metodológicos e técnico-práticos para a efetivação do ensino de Geografia nas práticas educativas para a promoção do pensamento teórico-conceitual, pensamento geográfico (Luz Neto, 2025).

A partir dessa motivação, foi delimitado o objeto de estudo – componentes constitutivos da Didática da Geografia crítica – e se investigou a seguinte questão problematizadora: quais são os componentes essenciais da Didática da Geografia para o processo de ensino e aprendizagem na educação básica?

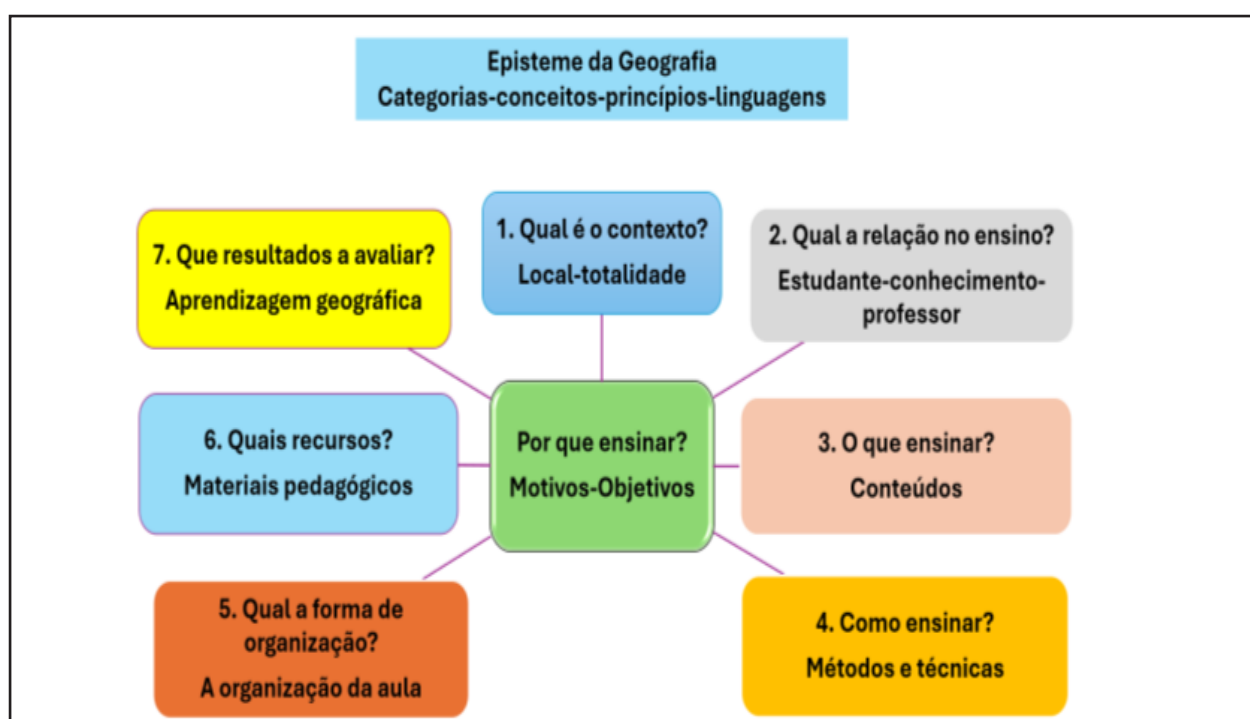
A Didática é uma área da Pedagogia de extrema relevância porque se preocupa com o processo do ensino e aprendizagem. Contudo, os componentes curriculares na educação básica têm suas especificidades. Por isso, a relevância de se ter a didática específica relacionada ao componente no qual se está mediando a relação didático-pedagógica, como Didática da História, Didática da Filosofia, Didática da Geografia etc.

Nesse contexto, a Didática da Geografia é extremamente importante porque trata da epistemologia específica do ensino desse componente curricular, uma vez que ela tem sua singularidade ontológica-epistêmica da Geografia, por tratar das dimensões das espacialidades dos fenômenos diante da realidade, buscando-se apreender sua essência. Para tanto, a Geografia na escola básica tem como função *sui generis* desenvolver o modo específico de pensamento teórico-conceitual, que

significa ter como meta criar condições para que o estudante desenvolva o pensamento geográfico (Cavalcanti, 2024, 2019; Luz Neto, 2025, 2024, 2022).

Para que isso realmente se efetive, a Didática da Geografia precisa, além do domínio epistêmico da Geografia (categorias, conceitos, princípios e linguagens), envolver um conjunto de componentes didático-pedagógicos, entre eles, os da presente delimitação do objeto de pesquisa deste trabalho, a saber: elementos da relação dos sujeitos com o conhecimento (estudante, conhecimento, professor), os componentes procedimentais operativos para os percursos didáticos das aulas de Geografia (objetivos, conteúdos, métodos, formas organizativas, recursos e avaliação), sem se esquecer de situá-los nos contextos situacional local e da totalidade em movimento (Figura 1).

Figura 1– componentes operativos da Didática da Geografia



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A aula de Geografia, portanto, envolve esse conjunto inter-relacionado de componentes a fim de promover efetivamente a aprendizagem geográfica de forma sistematizada, intencional e consciente. A aula de Geografia, portanto, é uma das formas de ensino e aprendizagem constituída por um conjunto de meios com os

quais o professor organiza as condições sociais para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra efetivamente.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é discutir componentes constituintes da Didática da Geografia para a realização das aulas de Geografia na educação básica. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica focada nas seguintes categorias, a saber: Didática da Geografia e seus componentes constitutivos (elementos da relação dos sujeitos com os conhecimentos e componentes didáticos).

O trabalho está organizado em três partes. Na primeira, é apresentada a importância da Didática da Geografia; a segunda discute os componentes da Didática da Geografia para a realização das aulas de Geografia na educação básica. Por fim, na terceira, as considerações finais.

2 DIDÁTICA DA GEOGRAFIA

Esta seção tem o objetivo de discutir a importância da Didática da Geografia para potencializar a mediação pedagógica dos professores de Geografia. Esse tema é relevante porque no mundo contemporâneo a demanda formativa teórico-metodológica e técnico-prática para se atuar didaticamente nas práticas educativas de forma criativa, autoral, autônoma e crítico-reflexiva tem se intensificado.

Para iniciar a discussão desta seção, foram traçados alguns nortes investigativos, a saber:

- O que é Didática?
- O que é Didática da Geografia?
- Como a Didática da Geografia pode contribuir para o ensino de Geografia?

Para Candau (2012), o objeto de estudo da Didática é o processo de ensino e aprendizagem. Assim, para a autora, qualquer que seja a proposta didática, ela envolve essas dimensões do ensino e da aprendizagem. Tais dimensões precisam ser tratadas articulando-se de forma consciente aos aspectos humanos, técnicos e político-sociais.

Para Piletti (2004), a pedagogia apresenta disciplinas filosóficas, científicas e técnicas, como História da Educação, Filosofia da educação, Política educacional,

Psicologia educacional, Sociologia da educação, Orientação educacional, bem como Didática Geral e Didática Especial (que se refere à Didática específica).

Ainda segundo Piletti (2004), a Didática Geral tem se preocupado primordialmente em como ensinar, mas está relacionada a outros componentes como: a quem ensinar? Por que ensinar (os objetivos)? O que ensinar (conteúdos)? Como ensinar (métodos e técnicas)? Quais os resultados (avaliação)? Esses componentes na Didática Geral são vistos como reguladores de forma geral para o processo de ensino e aprendizagem. Para ratificar essa ideia, Piletti (2004, p. 43) argumenta que “a Didática Geral estuda os princípios, as normas e as técnicas que devem regular qualquer tipo de ensino, para qualquer tipo de aluno. A Didática Geral nos dá uma visão geral da atividade docente”.

Um dos aspectos centrais nas práticas educativas é também a capacidade criativa. Segundo Piletti (2004), a criatividade não é algo inato, ou seja, ela pode ser construída com formação (estudos e pesquisas). Dessa forma, a Didática, mesmo tendo alguns nortes para a prática educativa, como é o caso deste objeto de estudo – componentes da Didática da Geografia para a educação básica – os processos criativos são centrais, porque as aulas são dinâmicas, os espaços são múltiplos e os sujeitos do processo (estudantes-professores) são diversos.

Além da criatividade, outra dimensão relevante para a Didática é a capacidade de liderança horizontal e dialógica na ação de mediação pedagógica. Para Piletti (2004), existem três tipos de liderança:

- Autoritária: o professor não expressa bem os critérios, como avaliação, notas etc. Ele não participa das atividades, apenas dá os comandos das atividades para serem realizadas pelos estudantes. Nessa forma de condução, os sujeitos geralmente agem com apatia e agressividade. Além de se manifestarem contrários às orientações do docente quando ele está longe ou fora da sala de aula.
- Democrático: tudo o que é feito é fruto de discussão e de decisão da turma. O docente discute com todos os critérios de avaliação, além de participar também das atividades juntamente com os alunos. Nessa forma de gestão de turma, os estudantes se mostram mais responsáveis e espontâneos no

desenvolvimento das atividades. Mesmo quando o docente sai ou se afasta da sala, a atividade continua normalmente como se nada tivesse acontecido.

- Permissivo: o docente participa de forma muito passiva, dá liberdade completa aos grupos. Os sujeitos têm dificuldade de se organizar em grupo e se dedicam mais às atividades na ausência do docente.

Diante disso, a melhor forma de condução é a democrática. Mas para isso, segundo Piletti (2004), é necessário ter critérios delimitados explícitos, a saber:

- Os objetivos a serem atingidos devem ser claros. Além disso, precisa comunicá-los aos alunos;
- Sugerir em vez de impor. Isso significa dizer que a orientação pode ser revista se os estudantes não veem sentido nas aulas, ou se quiserem complementar, poderão contribuir para as propostas das conduções das aulas;
- Ouvir as sugestões dos estudantes e inseri-las no grupo para o diálogo;
- Conduzir os estudantes a trabalharem junto com o docente;
- Elogiar tudo o que for factível de elogio. O elogio significa uma prova de que se está tendo êxito, e todos gostam disso;
- Ouvir mais e falar menos; e
- Encerrar as atividades com uma avaliação sobre elas. O que foi bom e o que pode melhorar. A nossa sugestão é que isso seja feito no fim de cada bimestre, semestre ou quando o docente considerar que é, realmente, o momento de reorientar a forma didática das aulas.

Já a Didática específica estuda os processos singulares de um determinado componente disciplinar, como Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, Sociologia etc. Para Piletti (2004, p. 43), “a Didática Especial estuda aspectos científicos de uma determinada disciplina ou faixa de escolaridade. A Didática Especial analisa os problemas e as dificuldades que o ensino de cada disciplina apresenta e organiza os meios e as sugestões para resolvê-los”.

A Didática é uma área fundamental para a formação e a atuação docente (Pimenta, 2023). Essa área, segundo a autora, passa por ondas de movimento, principalmente

as das concepções críticas, cuja perspectiva teórico-metodológica estou filiado. Para a autora, a primeira onda crítica ocorreu de 1970 a 1980, período relevante em que a sociedade lutava contra a ditadura militar no Brasil. A didática técnico-instrumental, nesse contexto, é posta em questão pela didática fundamental.

Já a segunda onda crítica (1980-1990) diz respeito ao período de quase sumiço da Didática Crítica a um processo de resignificação (Pimenta, 2023). Para a autora, essa onda crítica se fundamentou, principalmente, no materialismo histórico-dialético, tendo como principais categorias: contradições, totalidade, práxis (unidade, teoria e prática) e mediação. Essas categorias fundamentaram as ações na área da Didática, como relação professor, estudante, conhecimentos, ensino e aprendizagem, historicidade, atividade docente, entre outras.

A terceira onda crítica da Didática, de forma geral, diz respeito à coexistência de Didática Crítica, Didática Pós-crítica, Didática Pós-moderna (Pimenta, 2023). A partir desses olhares epistêmico-filosóficos, a autora lista algumas orientações de didática e suas especificidades no contexto atual, como: Didática Crítica, baseada no materialismo histórico-dialético; Didática Desenvolvimental, focada no desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual com base na teoria histórico-cultural; Didática Intercultural, baseada em dimensões da subjetividade, identidade, das diferenças; Didática Sensível, fundamentada na relação entre razão e sensibilidade, ou seja, uma didática do sentir-pensar, e Didática Multifuncional, que visa à inclusão e à emancipação dos sujeitos.

Compreende-se que todas essas formas didáticas contribuem para a formação e a atuação dos professores de Geografia. Embora se considere ser crucial o docente ter consciência de qual base epistêmico-filosófica de didática ele parte, o diálogo entre outras concepções de método filosófico de Didática pode ser frutífero para a formação global dos sujeitos, desde que se tenha como princípio balizador a transformação histórica da realidade.

Cavalcanti (2024) reforça a importância da Didática como campo da educação para desmembrar os processos de ensino e aprendizagem na educação formal, seja escolar ou não. A Didática da Geografia é extremamente importante, principalmente

para romper com a falsa ideia de que para ensinar satisfatoriamente bastaria saber somente o conhecimento específico. Ou seja, nessa visão tradicionalista de didática, para ensinar, o professor precisaria tão somente compreender os conteúdos e transmiti-los aos seus alunos.

Para se contrapor a essa ideia supramencionada de didática tradicional, Cavalcanti (2024) advoga em defesa de uma Didática Crítica, porque ela cumpre a função relevante de entender que para saber ensinar é necessária a mobilização de um conjunto de saberes, e não somente os que dizem respeito à transmissão de conteúdos geográficos. Ou seja, para ensinar Geografia é preciso mobilizar conhecimento pedagógico do conteúdo geográfico (CPCG) que significa a capacidade de articular diferentes saberes, como os da Geografia, pedagógicos, didáticos, curriculares, psicologia, realidade dos estudantes, entre outros.

A Didática da Geografia, portanto, cria, organiza e orienta condições para os processos de ensino e aprendizagem de Geografia no que diz respeito ao papel do ensino de Geografia para as sociedades, dos professores e dos estudantes, dos conteúdos veiculados nas escolas, bem como sobre quais caminhos para se ensinar a fim de potencializar a aprendizagem geográfica (Cavalcanti, 2024). Nesse viés, a autora argumenta que a didática contribui tanto para a formação docente quanto para a formulação de teorias, proporcionando instrumentos práticos e teóricos sobre as práticas educativas.

Na formação de professores de Geografia, é relevante compreender que a didática é uma área que se relaciona com as dimensões mais amplas dos processos educativos e que, ao mesmo tempo, garante uma especificidade dentro dos objetos dos fenômenos educativos.

Para tanto, os componentes de ensino são importantes e devem ser operacionalizados de forma articulada para que se possa levar os estudantes a pensar geograficamente. De acordo com Cavalcanti (2024, p. 35),

Os elementos constitutivos da Didática da Geografia, entendidos dessa maneira, articulam-se para orientar as posições a respeito de temas, como: objetivos de ensinar Geografia, a relação entre professor e alunos em situação escolar, métodos e formas de organização e de avaliação do ensino e da aprendizagem geográfica.

Alguns desses componentes constitutivos da Didática da Geografia para a educação básica serão tratados na próxima seção.

3 COMPONENTES DA DIDÁTICA DA GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A presente seção visa apresentar componentes da Didática da Geografia que constituem as aulas de Geografia na educação básica. Para isso, foram traçados alguns nortes investigativos para a discussão, a saber:

- Quais são os componentes da relação dos sujeitos com o conhecimento na Didática da Geografia na educação básica?
- Quais são os componentes procedimentais para a Didática da Geografia na educação básica?

Para começar, é necessário compreender que o ensino de Geografia, entre outros fatores, é constituído de componentes: primeiro, o da categoria da relação dos sujeitos com o conhecimento; segundo, o da categoria dos componentes dos procedimentos na condução das aulas. Esses componentes são interconectados, inter-relacionados, dialógicos e dialéticos na Didática da Geografia. Por isso, a discussão de cada componente é somente para fins formativos e metodológicos, porque na aula de Geografia eles se complementam de maneira indissociável e interdependente, ou seja, um precisa do outro.

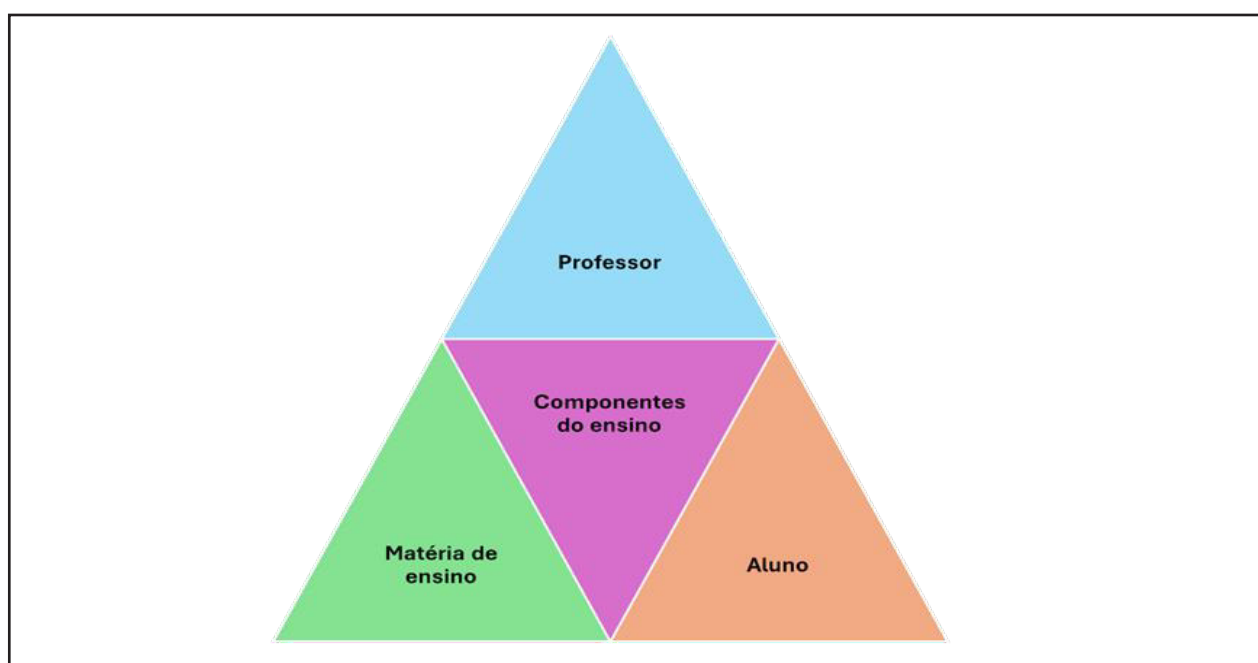
Em primeiro lugar, com relação aos componentes da relação dos sujeitos com o conhecimento, Cavalcanti (2024) trabalha com a ideia de três componentes relacionais no ensino, sem as quais o ensino formal de Geografia na escola não existe, a saber: o professor, o estudante e a matéria de ensino/os conhecimentos. A forma como esses componentes são entendidos depende muito da orientação teórico-filosófica e didático-pedagógica das escolas, dos professores, das comunidades escolares etc.

Por isso, Cavalcanti (2024) faz uma crítica em relação ao que se entende comumente nessa relação dos componentes no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com ela, geralmente, em uma perspectiva tradicional, eles são considerados

uma relação linear, ou seja, ora centrados na transmissão de conteúdo pelo professor, em outras perspectivas centra-se quase unicamente no estudante.

A defesa neste trabalho é de que essa relação didática dos componentes das ações dos sujeitos com os conhecimentos científicos deve ser triádica, composta por estudantes, professores e conhecimentos (científicos e cotidianos). Com isso, considera-se que esses componentes precisam ser tratados de forma interdependente, em que cada um de seus elementos se interrelaciona uns com os outros e assim sucessivamente (Figura 2).

Figura 2 – Os componentes da relação dos sujeitos com os conhecimentos científicos



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base em Cavalcanti (2024, p. 23)

Nessa relação triádica representada na Figura 2, o estudante é considerado um sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem, porque ele já traz seus saberes cotidianos e é ele quem constrói, com auxílio do docente, o pensamento teórico-conceitual (pensamento geográfico) meta do ensino escolar. O professor, nesse cenário, é o mediador, porque cria e organiza as condições sociais de desenvolvimento das atividades de ensino. Já os conhecimentos do componente de ensino (conteúdos, conceitos, ideias, linguagens) são as ferramentas culturais que medeiam as capacidades

e habilidades de análise, interpretação e agir de forma mais eficaz diante de situações reais das práticas espaciais cotidianas.

Em segundo lugar, com relação aos componentes procedimentais da Didática da Geografia, é importante compreender que eles se relacionam entre eles, são interdependentes, bem como também se articulam com os sujeitos envolvidos no processo de relação com os conhecimentos já discutidos nos parágrafos anteriores.

Para Libâneo (1994), os componentes do ensino, para além das ações entre estudantes, professores e conhecimento, são constituídos de objetivos, conteúdos, métodos, formas organizativas, recursos e avaliação da aprendizagem (Figura 3).

Figura 3 – Os componentes do ensino



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base em Libâneo (1994)

Esses componentes precisam ser direcionados pelos professores, de forma não autoritária, mas consciente e planejada sistematicamente em prol da aprendizagem dos estudantes. Diante dessa tomada de consciência, potencializam-se as atividades de estudos mediadas pelos professores de Geografia para as ações pedagógicas de planejamento sistematizado a fim de se operar com os componentes de ensino de forma interconectada e relacionada. Com isso, o professor pode criar as condições sociais de desenvolvimento para que os estudantes possam adquirir e, consequentemente,

mobilizar as capacidades e habilidades de pensar geograficamente. Essa forma de pensar pela geografia significa adquirir e mobilizar conhecimentos epistêmicos da ciência geográfica (categorias, conceitos, princípios lógicos, linguagens) que propicia aptidões cognitivas, afetivas e sociais.

É importante que a aprendizagem propiciada pelos conhecimentos diante dos componentes de ensino tenha a dimensão dos interesses dos estudantes, que os estimule os motivos para aprender. Mas não significa dizer que eles não trabalhem com outros temas e conteúdos com os quais no momento não lhes despertaram ainda interesses imediatos, pois os conhecimentos dos currículos visam a objetivos educacionais para a formação do pensar, do sentir e do agir desses sujeitos no mundo.

O componente de ensino objetivos da aprendizagem expressa exigências sociopolíticas e pedagógicas. Os objetivos expressam as intencionalidades dos resultados desejados durante o processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se de conhecimentos, de habilidades e de atitudes a serem adquiridas pelos sujeitos. Esses objetivos são fundamentais e precisam ser expressos porque direcionam as intencionalidades para serem desenvolvidas pelo sujeito. Diante disso, não existe prática educativa na perspectiva científico-escolar sem objetivos de aprendizagem, pois eles são fundamentais e precisam ser explicitados na realização das aulas de Geografia.

Para Piletti (2004), os objetivos de aprendizagem são uma descrição do que se pretende alcançar na atividade de estudo. Eles podem emergir para além do que está expresso nos currículos escolares, uma vez que as aulas podem começar com propósitos de compreensão de situações sociais cotidianas relacionadas a acontecimentos nos ambientes das famílias, das comunidades, das próprias escolas, bem como das necessidades dos estudantes para a resolução de situações-problema reais da vida cotidiana.

Piletti (2004) reforça que os objetivos são sempre dos estudantes para os estudantes, ou seja, o que se pretende alcançar pedagogicamente com a atividade de estudo para

que eles aprendam e com isso se desenvolvam. Para a concretização dos objetivos de aprendizagem, os conteúdos são instrumentos basilares para que se possa atingi-los.

Os objetivos de aprendizagem precisam começar com verbos no infinitivo porque expressam expectativas de direcionamentos sobre as atividades pedagógicas. Com relação à construção dos objetivos, Piletti (2004) dá alguns exemplos de verbos, como, por exemplo, identificar, utilizar, usar, reconhecer, localizar. É importante destacar que cada ação representa um verbo no infinitivo, por isso se recomenda que cada objetivo tenha somente um verbo para cada meta desejada na atividade de ensino.

Para exemplificar a importância dos objetivos, pode-se citar o diálogo entre Alice e o gato Cheshire, na obra *Alice no país das Maravilhas* (Carroll, 2002). O diálogo ocorre em um dos momentos em que Alice chega a uma encruzilhada e encontra o gato Cheshire. Ao não saber para onde ir, ela lhe pergunta:

Gatinho de Cheshire [...] o senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui? "Isso depende muito de para onde você quer ir", respondeu o gato. "Não me importo muito para onde...", retrucou Alice. "Então não importa o caminho que você escolha", disse o gato (Carroll, 2002, p. 59).

Dada a exemplificação, a sala de aula para o professor de Geografia pode ser também comparada metaforicamente como um "país das maravilhas" a ser explorado, que é cheio de desafios e de possibilidades. Assim, como a história das aventuras de Alice em um mundo desconhecido mostra, que mesmo em lugares desconhecidos, é importante se traçar metas para que se possa agir conscientemente a fim de cumprir determinadas finalidades educativas. Com isso não se fique a cada momento procurando caminhos de forma aleatória e sem critérios e, por conseguinte, gerar dificuldades na condução do trabalho pedagógico.

A moral dessa história para a atuação docente é que se o professor não tem objetivos e consciência para onde quer ir no processo educativo, pode caminhar para onde não deseja, ou seja, pode ficar perdido, como Alice no País das Maravilhas. Acredita-se que o docente que não tenha clareza das finalidades de suas ações pode ter dificuldade de lidar com desafios, pois é preciso ter motivos para agir, ou seja, ter "fé"

na transformação dos sujeitos e, por conseguinte, da realidade imediata. Mesmo diante dos inúmeros desafios da prática docente, é possível contribuir para as mudanças.

Em consonância com Libâneo (1994), os objetivos das aulas se dividem em objetivos gerais e objetivos específicos. O primeiro diz respeito às propostas mais amplas para o desenvolvimento da personalidade do sujeito; já os objetivos específicos dizem respeito aos processos operativos esperados dos alunos. Diante disso, é esperada a aquisição de conhecimentos, operações procedimentais de habilidades e desenvolvimento de atitudes.

O componente de ensino conteúdo representa os instrumentos basilares para se atingir os objetivos das aulas porque trata da organização dos conhecimentos científicos em si (Pilleti, 2004). Por isso, os conteúdos selecionados precisam estar relacionados aos objetivos definidos. Por outro lado, os sentidos do que seja conteúdo é controverso devido a algumas discordâncias quanto à sua relevância.

Para Duarte (2016), alguns sujeitos fazem uma crítica aos conteúdos ao dizer que eles são coisas mortas, inertes e desconexas da vida dos estudantes. Para esses defensores, a educação deve ser pautada na vida dos estudantes, ou seja, na prática pela prática, e que muitos documentos oficiais no Brasil têm seguido a cartilha neoliberal, denominada de aprender a aprender, como por exemplo, a Lei nº 13.415/2017 da Reforma do Ensino Médio (Oliveira, 2024).

Ainda para Duarte (2016), a força desse saber objetivado (conteúdo) é o que possibilita construir máquinas, locomotivas, ferrovias, pontes que ligam lugares, produtos da indústria em geral, entre outras parafernalias. Todas essas condições são transformadas a partir da vontade humana pela atividade objetivada para atender às demandas. Assim, as representações tempo-espaciais das ações humanas, dos objetos e das ações em forma de conteúdos escolares propiciam aos humanos a possibilidade de se apropriar desses conteúdos e mobilizá-los para a produção e a organização das sociedades, principalmente as que se direcionam para um mundo humano socializante, pluralista, diverso, ambientalmente sustentável e que supere a sociedade capitalista.

Para Libâneo (1994), os conteúdos envolvem conhecimentos, hábitos e atitudes. Esses elementos de ensino estão interrelacionados, isto é, não existem habilidades e capacidades humanas sem os conhecimentos, pois elas precisam dos conhecimentos.

Entende-se que um ensino de Geografia que foque somente em habilidades sem outras tipologias de conteúdos (factuais, conceituais, procedimentais, atitudinais) prejudica e limita o processo de formação das aptidões humanas mais sofisticadas. Assim, um ensino que não propicia as operações com as habilidades, conseqüentemente, pode limitar as atitudes do sujeito. Ou seja, é preciso adquirir e mobilizar diferentes tipologias de conteúdo de forma relacional, dialógica e dialética.

Libâneo (1994) sintetiza sua concepção sobre conteúdo da seguinte forma:

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social organizados pedagogicamente e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto, conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividades, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e convivência social; valores, convicções, atitudes (Libâneo, 1994, p. 128).

Na perspectiva de uma didática tradicional, visa-se somente ao desenvolvimento cognitivo, normalmente mnemônico. Sendo a defesa dos conteúdos nessa perspectiva tradicional, de que eles sejam meramente para a decoreba, ou memorização, os quais tornam o ensino de Geografia fragmentado e desarticulado da realidade. Por conseguinte, sem sentido para os estudantes e infértil para a apropriação do pensamento teórico-conceitual (pensamento geográfico) no ensino de Geografia.

Para Sforzi, Belieri e Beleti Júnior (2024), o ensino visa ao desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual, e para isso, os conteúdos têm um papel fundamental. Segundo os autores, o processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual é necessário para o professor apropriar-se dos conteúdos geográficos e mobilizá-los.

O domínio de conteúdo não significa apenas que o professor compreenda o que está escrito nos livros didáticos (Sforzi; Belieri; Beleti Júnior, 2024). Ou seja, não é apenas o professor mediar as atividades de estudo a partir do que está escrito naquele material que ele está utilizando. Mas significa dizer, segundo as autoras, ter uma capacidade de se apropriar dele para que possa mobilizá-los no processo de ensino e aprendizagem.

Duas coisas são extremamente relevantes para o processo de aprendizagem na escola (Sforzi; Belieri; Beleti Júnior, 2024). Primeiro, que os conteúdos são necessários;

segundo, para desenvolvê-los é fundamental alguma compreensão, como a de entender a dimensão lógico-histórica do que seja conteúdo para o processo de aprendizagem escolar. Para Sforni, Belieri e Beleti Júnior (2024):

Os conteúdos das diferentes áreas que compõem o currículo escolar, antes de serem escolares, são conhecimentos produzidos pela humanidade no enfrentamento de problemas e necessidades reais na interação dos seres humanos entre si e com o mundo objetivo e seus fenômenos (Sforni, Belieri e Mariano, 2024, p. 4).

Uma das primeiras dimensões dos conteúdos é a forma lógico-histórica, que diz respeito às modificações das práticas e, conseqüentemente, da realidade imediata (Sforni; Belieri; Beleti Júnior, 2024). Com relação a esse processo histórico, cabe também reforçar que não é um processo datado, mas deve ser considerado não linear, cheio de elementos qualitativos e, por isso, se deve buscar guiar por esses recursos históricos, que possibilitam a potencialidade do desenvolvimento dos sujeitos.

Para Zabala (1998), os conteúdos são instrumentos de explicitação das intenções educativas. Para ele, o termo normalmente é utilizado para se referir a tudo aquilo que se deve aprender nos processos educativos. Segundo o autor, alguns colocam os conteúdos como elementos estritamente de cunho mais cognitivo, mas em uma perspectiva de educação global das aptidões humanas, é importante compreender que os conteúdos devem ser entendidos para além dessa visão cognitivista, ou seja, os conteúdos são para além da dimensão das operações mentais. O nosso entendimento é de que os conteúdos, enquanto a encarnação das ações humanas historicamente acumuladas pela humanidade, tem como desdobramento capacidades e habilidades cognitivas, afetivas e sociais.

Diante dessa dimensão dos conteúdos para além da dimensão cognitiva, os conteúdos podem ser factuais (fatos, fenômenos, dados concretos), conceituais (conceitos, princípios etc.), procedimentais (métodos, técnicas, habilidades) e atitudinais (valores, atitudes, normas, regras etc.) Zabala (1998). Cabe reforçar que essa categorização tipológica dos conteúdos não pode ser compartimentada, ou seja, ela é integrada e, portanto, as tipologias se relacionam entre si (os conteúdos são dialógicos e dialéticos).

Além disso, as tipologias de conteúdos contribuem para responder a perguntas de fins educativos, como: que fatos/situações/dados ou fenômenos? Trata-se dos

conteúdos factuais; o que se deve saber? Corresponde aos conteúdos conceituais; o que se deve saber fazer? Corresponde aos conteúdos procedimentais; o como deve ser? Trata dos conteúdos atitudinais.

Dadas as especificações sobre os conteúdos, compreende-se que os conteúdos didáticos da disciplina Geografia vão para além da dimensão cognitiva, da decoreba, da transmissão de conteúdos. Em uma perspectiva didática crítica em Geografia, defende-se que os conteúdos são as representações da realidade historicamente acumulada pela humanidade, utilizados como recursos mediadores culturais, visando ao desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual (pensar com conhecimentos científicos).

Na Didática Crítica, ao nos basear na perspectiva da teoria histórico-cultural, de fins educativos, como: que fatos/situações/dados ou fenômenos? Trata-se dos conteúdos factuais; o que se deve saber? Corresponde aos conteúdos conceituais; o que se deve saber fazer? Corresponde aos conteúdos procedimentais; o como deve ser? Trata dos conteúdos atitudinais.

Dadas as especificações sobre os conteúdos, compreende-se que os conteúdos didáticos da disciplina Geografia vão para além da dimensão cognitiva, da decoreba, da transmissão de conteúdos. Em uma perspectiva didática crítica em Geografia, defende-se que os conteúdos são as representações da realidade historicamente acumulada pela humanidade, utilizados como recursos mediadores culturais, visando ao desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual (pensar com conhecimentos científicos).

Na Didática Crítica, ao nos basear na perspectiva da teoria histórico-cultural, compreende-se que o ensino tem como função o desenvolvimento do pensamento teórico (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023; Libâneo, 2016). Assim, para Longarezi, Pimenta e Puentes (2023), a Didática, nessa linha teórica, visa ao desenvolvimento máximo das potencialidades das capacidades psíquicas humanas superiores.

Nessa perspectiva da Didática Crítica, o conteúdo é o que se pretende usar como recurso histórico para o desenvolvimento das faculdades humanas superiores, ou seja, para promover a aquisição do pensamento teórico-conceitual (pensamento geográfico) e seu desdobramento, como processos de análises, interpretações,

planejamento, sentir e agir de maneira mediada culturalmente (conhecimentos geográficos) diante da realidade.

O componente de ensino métodos de ensino é a sucessão de ações planejadas e sistematizadas para cumprir determinados objetivos e conteúdos (Libâneo, 1994). Dessa forma, os métodos de ensino são subordinados à relação entre objetivo e conteúdo, ou seja, os métodos escolhidos irão depender do objetivo de aprendizagem, bem como também dos conteúdos selecionados na aula de Geografia para desenvolver juntamente com os estudantes.

Em concordância com Libâneo (1994), os métodos de ensino precisam ter uma vinculação entre objetivos gerais e objetivos específicos, conforme já se comentou. Além disso, a escolha metodológica depende também dos métodos teórico-filosóficos, bem mais amplo do que somente do processo de ensino. Diante dessa argumentação, pode-se afirmar que a dimensão de método dos professores é bem mais profunda do que dominar somente procedimentos e técnicas de ensino, ou seja, é preciso também compreender as finalidades educativas dentro de processos condicionantes sociopolíticos dos contextos socioespaciais.

Para Piletti (2004), os métodos de ensino como uma forma de operacionalização com ideias tanto específicas quanto gerais podem ser classificados em tradicionais e novos. Nos métodos de ensino tradicionais, o papel do aluno é somente ouvir, memorizar e escutar as informações, como por exemplo, a técnica de pergunta e resposta ou aula expositiva passiva.

Nessa perspectiva tradicional, a aula de Geografia é ministrada de forma mais declamatória, na qual o professor fala e o estudante escuta atentamente, sem diálogo. As técnicas de ensino mais usadas nessa orientação são a aula expositiva, a resolução de lista de exercícios fechados, as perguntas e respostas prontas e acabadas em si mesmo, ditados etc. Cabe destacar que é o *modus operandi* da fundamentação teórico-metodológica da tendência pedagógica liberal tradicional que leva à forma como a técnica de ensino é aplicada, e que é infrutífera para a aprendizagem emancipadora a fim de transformar

a realidade, porque uma aula expositiva, ao ser dialógica, com fundamentação teórico-crítica, pode ser frutífera para o processo de aprendizagem dos estudantes.

Já os métodos de ensino novos apresentam uma concepção diferente dos tradicionais porque o estudante passa a ter um papel ativo na relação do ensino (Piletti, 2004). Nessa perspectiva, os professores se organizam reservando espaço didático-pedagógico para as descobertas dos alunos. Para tanto, essa concepção dá um destaque central também à vida dos estudantes para que haja engajamento para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como abstrações, generalizações, criticidade, reflexividade, imaginação, criatividade, consciência, para citar algumas operações com pensamento teórico-conceitual, na Geografia, viabilizadas pelo pensamento geográfico (operações cognitivas, afetivas e sociais).

Os métodos de ensino precisam estar interconectados com outros componentes do processo de ensino – objetivos e conteúdos – porque sua operacionalização tem especificidade de adequação. Por exemplo, ao trabalhar com o objetivo de desenvolver a consciência ambiental e o tema meio ambiente, pode-se usar o trabalho de campo como possibilidade, porque ele potencializa as ações didático-pedagógicas.

Desse modo, os objetivos de aprendizagem precisam ter uma certa unidade entre seus componentes – conteúdos, métodos, formas de organização, recursos e avaliação. Em primeiro lugar, os métodos de ensino dependem tanto dos objetivos gerais como também dos objetivos específicos. Eles também dependem da forma como os conteúdos serão tratados pelo professor, juntamente com seus estudantes e em que contexto socioespacial.

Além disso, não menos importante, os componentes do ensino devem estar associados às características dos estudantes (inclusive atender à inclusão). Ou seja, cada turma, em cada comunidade, em cada etapa, em cada nível (Ensino Superior e educação básica) ou modalidade de educação (Educação a Distância, Educação Quilombola, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Profissional, Educação Especial).

Para tanto, é preciso, antes de escolher os métodos de ensino, entender de que tipo de aluno se está tratando, onde se localiza a escola, qual o contexto histórico

e quais as características da comunidade. Por isso, recomenda-se que o professor de Geografia, ao assumir o cargo de docente na escola, tenha uma formação sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da respectiva instituição a fim de conhecer a comunidade escolar e construir seu projeto de atividades autorais de ensino relacionado à instituição. Outras possibilidades é a de aplicação de questionários ou de diálogos com os alunos na sala de aula.

Em caso de discordância do PPP, que ele proponha mudanças com a comunidade escolar, porque existem casos em que os professores de Geografia e os próprios sujeitos que lá atuam não têm tanta consciência sobre esse documento escolar. Isso pode implicar no não entendimento da comunidade escolar, sobre as tendências pedagógicas, o perfil dos estudantes, os aspectos da comunidade, as práticas pedagógicas, entre outras.

O componente de ensino formas de organização é a maneira como será operacionalizado todo o processo educativo com os componentes do ensino a fim de garantir a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos estudantes. A aula é uma forma sistematizada de espaço-tempo pedagógico em que o professor cria e organiza possibilidades a fim de direcionar a aprendizagem dos estudantes. Cada aula tem suas especificidades e características singulares que dependerá também dos componentes do ensino, do público, do local, dos professores, das condições físico-naturais, como as climáticas, entre outros aspectos.

Ademais, compreende-se que a forma de organização de aula é para além do espaço físico de sala de aula dentro das instituições de ensino normalmente instituída (sala, quadro branco, pincéis, cadeiras enfileiradas etc.), porque a aula pode ser ministrada usando-se diversos espaços, como por exemplo, a cidade como sala de aula; os espaços do campo (agricultura, pecuária, cultura campesina etc.); um parque ecológico; um museu; uma horta escolar; um trabalho de campo ou um cinema da cidade.

O componente do ensino recursos pedagógicos se refere aos materiais criados ou selecionados para o uso educativo como meios de mediação do processo de ensino e aprendizagem. Esses recursos podem ser livros, mapas, quadros brancos, fotografias,

filmes, recursos naturais (solos, vegetação, rochas, água, vento, sol, oxigênio etc.), maquetes, cartolinas, espaços do campo e da cidade, cadernos conversacionais, espaços da escola (o pátio, a quadra, a horta escolar, a biblioteca etc.), mural didático, entre outros. Para preservar esses recursos didáticos, é importante a construção de uma sala ambiente ou que o professor da escola tenha uma sala laboratório para guardar esses recursos, sejam os que foram criados por eles mesmos ou os cedidos pela escola ou comunidade em geral, evitando-se a perda e facilitando o acesso.

Segundo Piletti (2004), não existe uma classificação universal para os recursos pedagógicos porque todas as classificações são sempre incompletas e bastante arbitrárias sobre o que é recurso e a sua utilização nos contextos escolares. Normalmente, os recursos didáticos são classificados em: visuais (os que envolvem projetos, cartazes etc.); audiovisuais (televisão, cinema); auditivo (radio); recursos humanos (professores, estudantes, comunidade escolar); recursos do ambiente (água, rocha, solo, árvores, pássaros, animais silvestres etc.); recursos da comunidade (industriais, repartições públicas, associações comunitárias etc.); recursos materiais escolares (quadro, giz etc.).

Os recursos podem ser classificados também de ordem analógica (quadro branco, cartolina, produção de maquete, uso do caderno convencional, mapa, globo terrestre etc.) e digitais (internet, Google Earth, games educativos, vídeos, redes sociais, revistas, jornais digitais etc.).

A seleção dos recursos deve ter critérios e princípios, não podendo ser de qualquer jeito (Piletti, 2004). O autor lista alguns critérios, a saber:

- Ao selecionar o recurso, é preciso ter objetivos explícitos a serem atingidos, nunca o escolher só porque está na moda;
- Não usar recurso que não se conhece;
- A eficácia do uso dos recursos depende da interação com os sujeitos envolvidos e das características dos próprios recursos;
- Precisa-se levar em consideração a natureza da disciplina a ser conduzida;
- O contexto ambiental pode facilitar ou dificultar a utilização dos recursos; e

- O tempo disponível é também outro aspecto a ser considerado ao se utilizar um recurso pedagógico. Desse modo, ao planejar a aula é importante ter essa observância para que a atividade não perca o sentido pedagógico.

Acrescenta-se a essas recomendações da escolha dos recursos pedagógicos, observar se a escola tem os recursos que deseja utilizar; se o recurso escolhido é possível de usar na sala de aula, por exemplo, ao se escolher datashow, verificar se a sala tem tomadas, tem notebook para compartilhar os slides etc.

E, por fim, ao escolher um recurso pedagógico, é importante fundamentá-lo a fim de evitar distorções de interpretação dos sentidos de sua utilização, por exemplo, ao fazer um jogo geográfico, justificar com fundamentos teóricos e técnicos que se trata de um recurso para o ensino porque é constituído de conteúdos geográficos, por isso, não se trata simplesmente de algo para uma brincadeira, mas um recurso pedagógico que envolve várias dimensões, inclusive o lúdico.

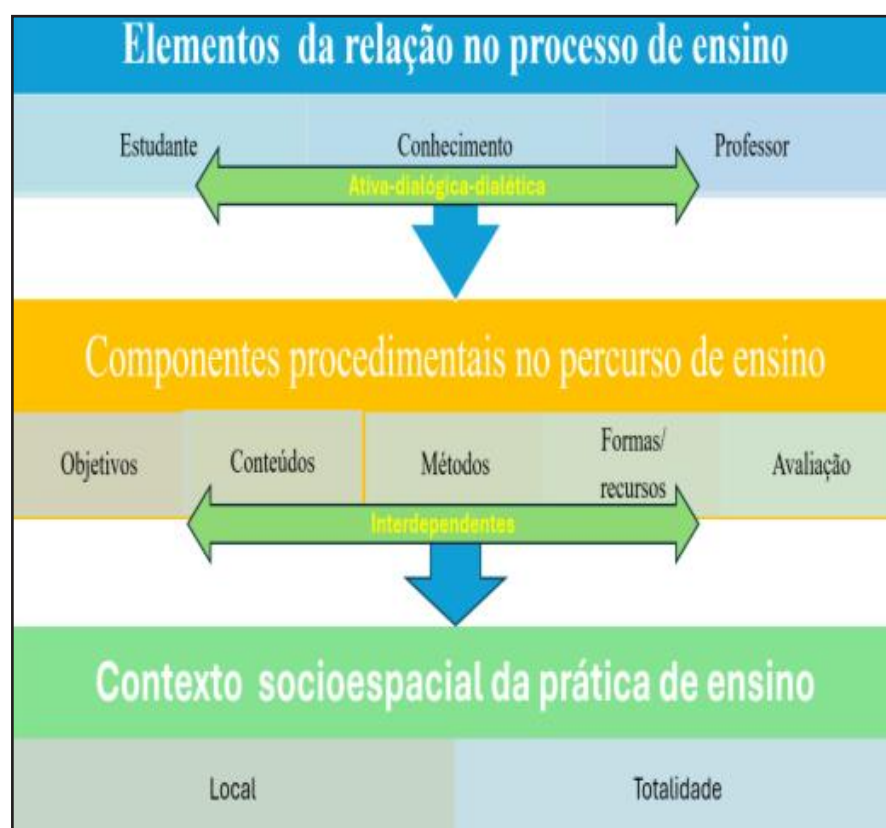
O componente de ensino avaliação da aprendizagem é outro componente didático fundamental para o processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Para Luckesi (2014), a avaliação escolar está relacionada aos condicionantes histórico-culturais. Por isso, não há como entendê-la fora da contextualização, pois segundo ele, a história está marcada pelo uso de exame como processo de verificação do processo do ensino em detrimento da avaliação diagnóstica, processual e formativa.

A história da avaliação da aprendizagem é recente, enquanto as do exame são antigas (Luckesi, 2014). Por isso, o autor defende que é preciso aprender a avaliar. Desse modo, no ensino de Geografia na educação básica também não é diferente, é necessário aprender a avaliar. Segundo o autor, para se ter novos resultados, é preciso obter novos hábitos. Assim, na escola, para os professores de Geografia terem novos resultados no processo de ensino e aprendizagem, é necessário criar novos hábitos com métodos avaliativos processuais, diagnósticos e focados na identificação dos atos formativos.

É importante salientar, conforme pontuam Cavalcanti (2024) e Luz Neto (2025), que os elementos/componentes da Didática da Geografia precisam estar relacionados ao contexto histórico-cultural das escolas, dos sujeitos, da realidade da comunidade

escolar, das contradições do modelo de sociedade atualmente capitalista, entre outros aspectos. Em síntese, os componentes da Didática da Geografia para a educação básica discutidos neste trabalho são representados na Figura 4 a seguir.

Figura 4 – Componentes para a Didática da Geografia



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Portanto, no trabalho pedagógico com os componentes didáticos, qualquer que sejam as sequências didáticas adotadas pelos professores de Geografia, não se pode ficar fechado em si mesmo. Isso significa dizer que não se pode ficar centrado somente nos conteúdos sem método e nem somente no método sem conteúdos, ou seja, não ficar somente dando destaque aos métodos de ensino (como) e esvaziando-se de conteúdos teórico-conceituais. Em outras palavras, a proposição é relacionar a dimensão do conteúdo com a forma (como) metodológica de como será conduzida a aula de Geografia, articulando-se assim todos os componentes de ensino de forma indissociável e dialética.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dinâmica do mundo contemporâneo tem sido marcada por muitas demandas, como as contradições da globalização capitalista, as mudanças climáticas, o racismo, a xenofobia, a misoginia, as guerras, a fome, para citar algumas. Tais demandas têm exigido nos espaços formativos, como a escola, o desenvolvimento do pensamento criativo e crítico-reflexivo para nele entender e atuar de forma transformadora.

Nesse cenário, o desenvolvimento do pensamento geográfico (pensamento teórico-conceitual) na escola básica é uma das possibilidades possíveis, porque se constitui de ferramentas culturais (categorias, conceitos, princípios, linguagens), as quais possibilitam diversos desdobramentos de interpretações e de atuação crítico-reflexiva e propositiva diante da realidade. Para isso, é necessária uma Didática da Geografia que articule os componentes da relação dos sujeitos com os conhecimentos com os dos componentes dos procedimentos dos percursos didáticos das aulas de Geografia, bem como também conectada aos contextos socioespaciais das realidades das dinâmicas local-global.

Temos defendido numa perspectiva da totalidade em movimento que a escola não é uma ilha, porque o que ocorre nela é também fruto de influências exógenas. Mas ao mesmo tempo, ela também é um dos espaço-tempo de construção do esperar e da contribuição para a construção do futuro possível revolucionário (anticapitalista, justo, solidário, emancipado, diverso, plural, sustentável, inclusivo etc). Por isso, não faz sentido uma Didática da Geografia focada somente no interno da escola, porque os sujeitos e os componentes são produzidos e ressignificados a partir dessas interconexões. A escola está no mundo e o mundo se manifesta na escola.

Os componentes da relação dos sujeitos com os conhecimentos precisam ser triádicos, entre estudantes-conhecimentos-professor. Nessa defesa, o estudante deve ser considerado como um sujeito ativo do processo; o professor tem o papel de mediar todo o processo, como os de criar, organizar e orientar situações sociais de desenvolvimento humano, e, por fim, os conhecimentos são as ferramentas culturais necessárias que possibilitam o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual (pensamento geográfico) fundamental para a relação mediada dos sujeitos na realidade.

Os componentes procedimentais da Didática da Geografia envolvem os objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização, recursos e avaliação. Os objetivos de aprendizagem são fundamentais para se direcionar o que se quer diante da realização das aulas, pois precisam ser conscientes e serem explicitados para os estudantes.

Neste texto, utilizou-se a obra *Alice no País das Maravilhas* Carroll (2002) para exemplificar a importância dos objetivos de aprendizagem, pois a personagem não sabia direito o caminho a tomar, percorrendo vários trajetos indevidos em um mundo desconhecido dessa história de fantasia. Na escola, nas situações reais, também não é diferente. O professor, se não souber o que se pretende nas aulas, suas ações pedagógicas podem ir para caminhos indesejados ou sem sentido e sem significado para os estudantes.

O componente conteúdo é fundamental porque são as ações humanas historicamente produzidas e cristalizadas em forma de conhecimento curricular. Já os métodos de ensino devem ser associados aos objetivos e ao conteúdo selecionado intencionalmente para a promoção da aprendizagem geográfica. Os recursos pedagógicos são um componente de ensino que servem como meios para que as atividades pedagógicas sejam realizadas. Assim, eles podem ser analógicos (quadro branco, caneta, lápis, folha, cadernos convencionais dos estudantes, maquete, mapas, globo terrestre) e digitais (internet, notebook, mapas interativos, games, redes sociais, jornais digitais, artigos etc.).

Por fim, a avaliação da aprendizagem é um componente cujas ações pedagógicas são analisadas diante das sequências didáticas na aula de Geografia com outros elementos didáticos. A avaliação precisa diagnosticar desafios, criar possibilidades criativas e rever caminhos diante da prática do professor de Geografia.

Portanto, os componentes da relação dos sujeitos com o conhecimento e os componentes procedimentais da Didática da Geografia são elementos fundamentais para as aulas dos professores de Geografia na educação básica. Tais elementos, direcionados por uma didática crítica, podem potencializar o desenvolvimento do pensamento geográfico dos sujeitos a fim de lhes permitir analisar, interpretar e agir de forma mediada diante das práticas socioespaciais cotidianas.

REFERÊNCIAS

- CANDAUI, Vera Maria. **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 13-75.
- CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução Clélia Regina Ramos. São Paulo: Universo dos livros, 2002.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensinar e aprender Geografia**: elementos para uma didática crítica. Goiânia: Alfa & Comunicação, 2024.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa, 2019.
- DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. São Paulo: Autores Associados, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 19, n. 2, 2016. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5391>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- LIBÂNEO, José Carlos. Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, Andreia Maturano; PIMENTA; Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés. **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 50-97.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 dez. 2024.
- LIBÂNEO, José Carlos; LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. Teoria da aprendizagem desenvolvimental (TAD): diálogo com José Carlos Libâneo. Obutchenie: **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, 2024. disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/74582/39157>. Acesso em: 28 jul. 2024.
- LONGAREZI, Andreia Maturano; PIMENTA; Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental: fundamentos teóricos de uma perspectiva crítica brasileira. In: LONGAREZI, Andreia Maturano; PIMENTA; Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés. **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2014.
- LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. Didática da Geografia: elementos teórico-metodológicos para a educação básica. **Revista Signos Geográficos**, v. 7, p. 1-24, 2025. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/issue/view/2475>. Acesso em: 19 jun. 2025.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. A contribuição do desenvolvimento do pensamento geográfico para os processos cognitivos dos estudantes na educação básica. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 28, p. e87701-e87701, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/87701>. Acesso em: 03 jul. 2025.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. Pensamento geográfico: conceitos e princípios estruturantes como método epistêmico para o ensino de geografia. **Revista Signos Geográficos**, v. 4, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/73784/38957>. Acesso em: 16 ago. 2025.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia. As duas fundações da noção de competência: economicismo e educação no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 24, p. e024023-e024023, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8663972/33949>. Acesso em: 24 jan. 2025

PILLETI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: editora Ática, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da Didática em movimento: resistencia ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: LONGAREZI, Andreia Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés. **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 17-49.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. 4ª. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; BELIERI, Cleder Mariano; BELETI JUNIOR, Carlos Roberto. Implicações da análise do conteúdo de ensino em seu aspecto lógico-histórico para a definição de ações didáticas. Obutchénie: **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG, v. 8, 2024. <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/74714/39212>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SFORNI, Marta Sueli et al. **Elementos para a organização do ensino com base na Teoria Histórico-Cultural e na Didática Desenvolvimental**. Itapiranga: Schreiber, 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Contribuições de autoria

1 – Daniel Rodrigues Silva Luz Neto

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Doutor em Geografia.

<https://orcid.org/0000-0002-6326-4906> – danieltabuleiro1@gmail.com.

Contribuição: Conceituação, metodologia, análise formal, investigação, recursos, escrita - primeira redação, escrita - revisão e edição

Como citar este artigo

LUZ NETO, D. R. S. Componentes da didática da geografia para a educação básica **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 29, e91052, 2025. Disponível em: 10.5902/2236499491052. Acesso em: dia mes abreviado e ano