REVISTA EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE - RECS
Vol. 16, n.1, 35ª Edição, 2026
ISSN: **2237-1648** e-mail: revistaedu@unemat.br
https://periodicos.unemat.br/index.php/recs
https://doi.org/10.30681/ecs.v16i1.15293

A GEOGRAFIA SERVE, ANTES DE TUDO, PARA FAZER A GUERRA? releituras sobre a formação docente, a história disciplinar e a inovação pedagógica

DOES GEOGRAPHY SERVE, ABOVE ALL, TO WAGE WAR? Re-examining teacher education, disciplinary history, and pedagogical innovation

ARTIGO

Miriam de Oliveira Santos i
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
E-mail: mirsantos@uol.com.br

Editor deste número:
Dr. José Luiz Muller
Universidade do Estado de Mato Grosso
e-mail: revistaedu@unemat.br

RESUMO:

Este artigo promove uma reflexão crítico-historiográfica acerca da formação de professores de Geografia no Brasil, analisando as complexas heranças da institucionalização dos Estudos Sociais durante a ditadura civil-militar (1964-1985), o debate epistemológico que envolve a pseudo-oposição entre Geografia Física e Geografia Humana, e a emergência da ludicidade como categoria pedagógica estruturante na formação inicial e continuada. Ancorado nas contribuições teóricas de Lacoste (1988), Albuquerque (2004), Santos e Nascimento (2015) e Straforini (2002), o estudo problematiza o desmantelamento das fronteiras disciplinares operado pelas reformas tecnocráticas do século XX e propõe a superação do binarismo epistemológico clássico por meio de uma leitura integrada e de uma práxis pedagógica inovadora. Conclui-se que o fortalecimento da identidade da Geografia escolar demanda uma formação docente que articule densidade conceitual, compromisso político-social e transposição didática lúdico-crítica.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Formação Docente. Epistemologia da Geografia. Ludicidade.

ABSTRATC:

This article offers a critical-historiographical reflection on the training of Geography teachers in Brazil. It analyzes the complex legacies stemming from the institutionalization of "Social Studies" during the civil-military dictatorship (1964–1985), the epistemological debate surrounding the pseudo-opposition between Physical Geography and Human Geography, and the emergence of playfulness (*ludicidade*) as a foundational pedagogical category in both initial and continuing teacher education. Grounded in the theoretical contributions of Lacoste (1988), Albuquerque (2004), Santos and Nascimento (2015), and Straforini (2002), the study examines the dismantling of disciplinary boundaries—a consequence of 20th-century technocratic reforms—and proposes moving beyond the classic epistemological binary through an integrated perspective and innovative pedagogical praxis. The article concludes that strengthening the identity of school-based Geography requires a teacher education model that bridges conceptual depth, socio-political commitment, and a playful yet critical approach to didactic transposition.

Keywords: Geography Education. Teacher Education. Epistemology of Geography. Playfulness (*Ludicidade*).

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória profissional teve início na educação básica de uma instituição de orientação piagetiana. Naquele contexto, a transposição didática de conceitos geomorfológicos, como relevo e redes hidrográficas, ocorria por meio de modelagens práticas em caixas de areia. Posteriormente, em outra experiência docente com o atual 6º ano do Ensino Fundamental (antiga 5ª série), adotei metodologias ativas para o ensino de cartografia e orientação espacial: os discentes construíram bússolas magnéticas artesanais e, a partir da interpretação de mapas e coordenadas, realizaram uma atividade de orientação no pátio escolar.Essa abordagem lúdica e empírica do espaço geográfico antecede, contudo, a minha atuação docente, possuindo raízes em meu ambiente familiar. Sob a influência de minha mãe, também professora, o cotidiano doméstico era permeado por maquetes em *papier mâch*é que representavam estruturas geológicas: cortes de rochas sedimentares, vulcões, ilhas..., evidenciando o potencial da ludicidade no ensino-aprendizagem da disciplina.

Por outro lado, a dimensão política e ideológica da Geografia revelou-se apenas quando ingressei no ensino superior, há cerca de quatro décadas, durante o período de transição democrática e encerramento da ditadura militar brasileira. Naquela conjuntura, a obra de Yves Lacoste, que intitula este artigo, circulava de forma clandestina entre os estudantes, promovendo uma ruptura epistemológica substancial na compreensão do papel social da Geografia. Foram essas lembranças, evocadas durante os dois semestres em que dei aulas da disciplina epistemologia da geografia, que provocaram a elaboração desse artigo.

A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica e documental e o critério utilizado para a escolha dos autores passou pela bibliografia das nossas aulas de epistemologia, mas também buscamos aqueles que podiam explicitar melhor o contexto da época e os que nos auxiliaram a compreender conceitos fundamentais para os temas aqui desenvolvidos.

Essa amálgama de memórias docentes e discentes, contudo, não se processou no isolamento da experiência individual; pelo contrário, ela reflete os ecos e os tensionamentos de um cenário macroestrutural. As rupturas epistemológicas vivenciadas no chão da sala de aula e nos corredores universitários respondiam a movimentos tectônicos mais amplos que redesenhavam o papel da educação no país. Desse modo, para compreender o significado profundo dessas transformações biográficas, faz-se necessário situá-las no panorama histórico e institucional que moldou a própria disciplina no território nacional.

A trajetória da Geografia escolar no Brasil ao longo do século XX e início do século XXI não se reduz a uma simples evolução linear de conteúdos programáticos; trata-se, fundamentalmente, de um campo tensionado por profundas reformas político-educacionais, disputas paradigmáticas e projetos de Estado em disputa. Longe de configurar um saber neutro, meramente descritivo e mnemônica; como defendiam as correntes tradicionais de matriz positivista; a Geografia consolidou-se como uma arena onde se manifestam e se reproduzem as contradições da dinâmica socioespacial e as ideologias dominantes de cada período histórico.

Nesse cenário de disputas, a publicação e a circulação da obra de Yves Lacoste constituíram um divisor de águas epistemológico, desmistificando o véu de isenção científica que encobria as práticas pedagógicas e acadêmicas da disciplina. Ao problematizar as funções ocultas do saber geográfico, Lacoste (1988, p. 37) asseverou categoricamente que “a geografia é claramente percebida como um saber estratégico”. Esta formulação lacostiana operou uma verdadeira revolução copernicana no entendimento da matéria, ao demonstrar de que maneira a cartografia, a análise da paisagem e o ordenamento do território estão umbilicalmente atrelados à mecânica do exercício do poder estatal, às estratégias de controle geopolítico e à dominação de classes.

Este artigo estrutura-se a partir de três eixos articulados: primeiramente, uma imersão historiográfica nas implicações da imposição curricular dos Estudos Sociais durante a ditadura militar de 64; em segundo lugar, o desmonte da pseudo-dicotomia que cinde a Geografia em duas subdisciplinas estanques (Física e Humana); e, por fim, o desenvolvimento de uma reflexão teórica sobre a ludicidade não como mero recurso acessório, mas como componente indispensável na formação docente e na constituição de uma práxis escolar verdadeiramente transformadora.

2 A PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA DOS ESTUDOS SOCIAIS E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A identidade profissional dos professores de Geografia no Brasil não se constitui como um dado abstrato, mas como o resultado de um complexo processo de disputas políticas, ideológicas e epistemológicas que se materializam no chão da escola e na formação acadêmica. Longe de ser linear, a trajetória dessa categoria docente é atravessada por rupturas profundas, cujas raízes mais contundentes residem nas políticas educacionais implementadas durante o período ditatorial civil-militar. Compreender as amarras e os desafios que circundam a atuação do geógrafo educador na contemporaneidade exige, portanto, um mergulho crítico nas reformas estruturais da década de 1970, momento em que o Estado buscou instrumentalizar o saber espacial e esvaziar a densidade crítica das ciências humanas.

Diante disso, faz-se imperativo recuperar, sob o prisma da crítica historiográfica, o reordenamento arquitetado pela promulgação da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Sob a égide da ideologia da Segurança Nacional e do Desenvolvimento, alinhada à pedagogia tecnocrata e produtivista, essa legislação reconfigurou os currículos da educação básica ao fundir disciplinas e instituir os "Estudos Sociais" como componente obrigatório do núcleo comum (Romanelli, 1978). Sob forte intervenção do regime, o currículo foi adaptado para promover a coesão ideológica, inclusive com a imposição da disciplina de Educação Moral e Cívica.

A introdução dos Estudos Sociais não representou uma escolha pedagógica fortuita, mas uma estratégia política de neutralização do potencial crítico das ciências humanas. Como explicitam Santos e Nascimento (2015), essa fusão curricular amalgamou os conteúdos historicamente consolidados de História e Geografia sob um arcabouço genérico, esvaziando a densidade epistemológica e metodológica de ambas as áreas de conhecimento. Sob o pretexto de promover uma suposta "integração" de saberes, operou-se uma diluição conceitual que visava extirpar categorias de análise fundamentais para a leitura crítica da realidade, tais como classe social, contradição, modo de produção e as próprias noções de espaço geográfico e território.

O mecanismo legal utilizado para retirar a autonomia da Geografia das salas de aula foi a criação de um "núcleo comum" obrigatório em escala nacional, cujas matérias seriam fixadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

> Art. 4º — Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as características locais, às necessidades dos educandos e às possibilidades dos estabelecimentos.
>
> § 1º — Compete ao Conselho Federal de Educação fixar o núcleo comum, definindo-lhe os objetivos e a amplitude, e indicar as matérias práticas que possam ser escolhidas para a parte diversificada. (Brasil, 1971a)

Foi com respaldo nesse artigo que o CFE promulgou o Parecer n.º 853/1971. Esse parecer converteu a Geografia e a História na matéria integrada de "Estudos Sociais" para o ensino de 1º grau. A Geografia perdeu seu rigor metodológico próprio e foi reduzida a dados descritivos subordinados a uma narrativa de integração nacional. (Brasil, 1971b)

Nesse sentido, Albuquerque (2004, p. 128) assevera com precisão que "os conteúdos específicos de História e de Geografia foram descaracterizados e empobrecidos". Esse esvaziamento curricular refletiu-se de forma dramática nos cursos de formação inicial. Com a consolidação do modelo dos Estudos Sociais, multiplicaram-se as chamadas "licenciaturas curtas" que eram programas aligeirados que formavam professores polivalentes em curto espaço de tempo, aptos a ministrar uma miscelânea de noções superficiais de História, Geografia e Educação Moral e Cívica nas séries finais do ensino de 1º grau. Esse processo reduziu o docente à condição de mero executor de manuais didáticos padronizados e submetidos à censura prévia, solapando sua autonomia intelectual.

Além disso, as regulamentações corporativas e institucionais que se seguiram à Lei n.º 5.692/1971 criaram barreiras de mercado e restrições legais para a atuação dos licenciados plenos em História e em Geografia. Ao privilegiar a contratação de profissionais oriundos das licenciaturas em Estudos Sociais para os segmentos iniciais da escolarização, o regime destituiu

a Geografia de sua especificidade teórico-metodológica na base da educação formal. A descaracterização do saber escolar gerou um ciclo de alienação espacial, no qual a disciplina foi reduzida à memorização de listagens de capitais, acidentes geográficos e dados demográficos descontextualizados (Albuquerque, 2004).

A reversão desse quadro de desestruturação disciplinar começou a ganhar corpo na virada para a década de 1980, impulsionada pelo movimento de redemocratização do país e pela efervescência da "Geografia Crítica" ou "Renovada". Coletivos de geógrafos, professores e intelectuais engajados articularam-se para denunciar o caráter ideológico e castrador dos Estudos Sociais, reivindicando o retorno das disciplinas autônomas aos currículos (Santos, 2012). Como assinala, Ana Fani Alessandri Carlos

> Nesse cenário, a Geografia avançou na potência de pensar e produzir uma teoria sobre a realidade brasileira. As relações homem-meio, que estão na origem da formação da disciplina, ganhavam um novo sentido, dado pelo processo histórico em sua contradição fundamental: de humanização/desumanização do homem, tendo por base suas condições concretas de existência. A compreensão da práxis – como aquela do sujeito em suas relações reais – pelo método dialético e articulando teoria e prática permitiu pensar no movimento e no momento da ação que transforma a realidade. (Carlos, 2018, p. 489)

Essa retomada e a consequente reconstrução da identidade da Geografia escolar estenderam-se ao longo dos anos 1990, culminando na promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n.º 9.394 (Brasil, 1996). Posteriormente, a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais que indicam que o estudo do espaço geográfico deve dialogar constantemente com as paisagens locais e globais (Brasil, 1997) e marcos legais como a Lei n.º 11.684 (Brasil, 2008) consolidaram esse processo, restabelecendo o estatuto científico e pedagógico da Geografia e garantindo a recuperação progressiva dos espaços teóricos e metodológicos específicos nas licenciaturas plenas.

Portanto, pode-se afirmar que a trajetória da identidade profissional dos docentes de Geografia no Brasil é profundamente marcada pelas cicatrizes do período ditatorial, cujo projeto de esvaziamento crítico tentou reduzir o professor a um executor técnico. Embora a renovação promovida pela Geografia Crítica e a subsequente consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996), que resgatou o ensino ministrado com base no pluralismo de ideias, tenha sido fundamentais para resgatar a autonomia docente, a compreensão desse percurso histórico permanece indispensável.

Afinal, reconhecer as tentativas passadas de neutralização do saber geográfico é o que permite aos professores contemporâneos reafirmar a Geografia escolar não como mera descrição do espaço, mas como uma ferramenta política e metodológica essencial para a leitura crítica da realidade e para a formação de cidadãos conscientes.

3 GEOGRAFIA FÍSICA E GEOGRAFIA HUMANA: DESCONSTRUINDO UMA FALSA DICOTOMIA EPISTEMOLÓGICA

A evolução epistemológica da Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, é marcada por um tensionamento persistente entre a necessidade de especialização de seus objetos e a busca pela apreensão da totalidade social. Historicamente, a consolidação do pensamento geográfico moderno tendeu a reproduzir as heranças do racionalismo clássico e do ecletismo positivista, que fragmentam a realidade para torná-la inteligível. Desse processo derivou o estabelecimento de barreiras rígidas entre os domínios da natureza e as dinâmicas da sociedade, levando a disciplina a buscar legitimação acadêmica por meio da divisão do mundo em partes. Enquanto a Geografia Física focou nas ciências naturais (como a geomorfologia e a climatologia), a Geografia Humana voltou-se para as dinâmicas sociais, econômicas e demográficas. Essa compartimentação, embora tenha facilitado a análise empírica inicial, comprometeu a compreensão holística do espaço ao separar a base natural de seu agente transformador: a sociedade. (Santos e Fernandes,2018)

Essa divisão é herdeira do cartesianismo e permanece como o principal dilema da

Geografia moderna e um desafio central para a sua consolidação como campo unificado de análise. No Brasil, o processo de renovação crítica iniciado no final da década de 1970, embora fundamental para combater o viés mnemônico e governista da disciplina tradicional, acabou por aprofundar inadvertidamente esse fosso. A vertente dedicada à dinâmica da natureza foi frequentemente rotulada como tecnicista, descritiva e conivente com o status quo, ao passo que os estudos humanos e econômicos foram erigidos à condição de legítimos bastiões da contestação socioespacial.

Ao adotar o materialismo histórico e dialético, a vertente crítica priorizou categorias da Geografia Humana como espaço social, produção do espaço e urbanização, deixando a análise da natureza em segundo plano. Esse movimento relegou os estudos biofísicos a uma visão redutora de mero "cenário" ou "suporte" para a ação humana. Trata-se, contudo, de uma falsa dicotomia que desconsidera a própria essência do objeto geográfico: o espaço como totalidade complexa, produzido pela práxis humana sobre uma base material preexistente.

No período contemporâneo, a natureza encontra-se inteiramente humanizada e tecnificada. As forças biofísicas como o relevo, o clima, a vegetação e a hidrografia não operam em um vácuo social; ao contrário, são constantemente reapropriadas, refuncionalizadas e reconfiguradas pelas lógicas do capital e das formações socioespaciais. De modo recíproco, as dinâmicas humanas encontram-se inexoravelmente condicionadas pelas potencialidades e limites do meio físico, gerando contradições socioambientais que não podem ser elucidadas por análises puramente sociológicas ou estritamente geomorfológicas.

Para superar essa fragmentação alienante, Straforini (2002) adverte para a premência de se trabalhar com a categoria de "totalidade-mundo" desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. O autor argumenta que fragmentar o horizonte da criança entre o "espaço da natureza" e o "espaço dos homens" impede a apreensão dialética do real. Afinal, a leitura crítica do mundo exige que o estudante compreenda a indissociabilidade das relações sociais e naturais que produzem o espaço geográfico contemporâneo.

> [...] a geografia ensinada muitas vezes não consegue ultrapassar ou superar as descrições e as enumerações de dados, fenômenos, como é da tradição dessa disciplina. Na prática, o livro didático define o que se vai ensinar, e os professores tratam os temas em si mesmos, sem articulá-los a um objetivo geral. Na prática, continua a ser um desafio trabalhar com situações-problema, buscando a formação de um pensamento conceitual, para servir de instrumento da vida cotidiana, tendo em mente ao mesmo tempo a complexidade do mundo contemporâneo e o contexto local. (Cavalcanti,2012, p. 95).

Esse fragmento toca no coração de um dos maiores dilemas da educação geográfica contemporânea. Ele diagnostica com precisão a sobrevivência de um modelo pedagógico tradicional que o movimento da Geografia Crítica tentou combater, mas que, por razões estruturais, ainda se perpetua no cotidiano escolar.

Sob este prisma integrador, as formulações de Yves Lacoste revelam-se de extraordinária atualidade. Ao combater o enclausuramento acadêmico que isola os especialistas em geomorfologia daqueles dedicados à geopolítica urbana, Lacoste (1988) demonstra que a Geografia deve ser apreendida como um conhecimento rigorosamente integrado. A partição artificial do saber espacial, afinal, serve apenas para obscurecer as reais relações de força que presidem a organização do território. Para o geógrafo francês, a eficácia do raciocínio geográfico reside precisamente na capacidade de articular, em diferentes escalas espaciais e temporais, variáveis de ordem física, demográfica, econômica e política, superando os dualismos estéreis herdados da ciência clássica.

Ecoando as contestações de Lacoste, Santos (2012) direciona seu olhar crítico à chamada "Geografia Quantitativa" para questionar os interesses políticos subjacentes a uma ciência espacial que se pretende neutra. Sob o manto de uma abordagem puramente estatística, exata e empiricamente comprovável, esse modelo operou um esvaziamento ideológico que alienou a Geografia de sua matriz essencialmente humana e social. Segundo o autor, "[...] uma das grandes metas conceituais da geografia foi justamente, [...] esconder o papel do Estado bem como o das classes na organização da sociedade e do espaço" (Santos, 2012, p. 31)

Conclui-se, portanto, que a superação da cisão histórica entre as Geografias Física e Humana, bem como a rejeição à suposta neutralidade da abordagem puramente quantitativa,

são condições imperativas para que a disciplina cumpra sua real função social e acadêmica. Como demonstram as reflexões de Lacoste e Santos, e a aplicação pedagógica proposta por Straforini, o espaço geográfico só pode ser devidamente compreendido quando apreendido em sua totalidade dialética onde a natureza socializada e as dinâmicas humanas se interpenetram constantemente.

Assim, romper com os dualismos estéreis herdados do passado e rejeitar o enclausuramento de especializações alienantes não é apenas um desafio epistemológico para a Geografia contemporânea, mas um ato político necessário para desvelar as reais relações de força que organizam o território e produzem as contradições socioambientais do mundo atual.

4 A GEOGRAFIA COMO SABER ESTRATÉGICO: GEOPOLÍTICA, ESPAÇO E PODER

A imersão na tese lacostiana de que a Geografia serve, fundamentalmente, para fazer a guerra exige afastar de pronto qualquer reducionismo de caráter corporativista ou meramente militarista. A provocação de Lacoste visa arrancar a disciplina do marasmo pedagógico e demonstrar sua centralidade como instrumento de dominação e de contra-dominação. O espaço não é um receptáculo passivo dos fenômenos sociais; ele é o próprio meio e condição através dos quais o poder se materializa e se exerce. Para Lacoste:

> Pois, a geografia serve, em princípio, para fazer a guerra. Para toda ciência, para todo saber deve ser colocada a questão das premissas epistemológicas; o processo científico está ligado à uma história e deve ser encarado, de um lado, nas suas relações com as ideologias, de outro, como prática ou como poder. Colocar como ponto de partida que a geografia serve, primeiro, para fazer a guerra não implica afirmar que ela só serve para conduzir operações militares; ela serve também para organizar territórios, são somente como previsão das batalhas que é preciso mover contra este ou aquele adversário, mas também para melhor controlar os homens sobre os quais o aparelho de Estado exerce sua autoridade. A geografia é, de início, um saber estratégico estreitamente ligado a um conjunto de práticas políticas e militares e são tais práticas que exigem o conjunto articulado de 9informações extremamente variadas, heteróclitas à primeira vista, das quais não se pode compreender a razão de ser e a importância, se não se enquadra no bem fundamentado das abordagens do Saber pelo Saber. São tais práticas estratégicas que fazem com que a geografia se torne necessária, ao Chefe Supremo, àqueles que são os donos dos aparelhos do Estado. Trata-se de fato de uma ciência? Pouco importa, em última análise: a questão não é essencial, desde que se tome consciência de que a articulação dos conhecimentos relativos ao espaço, que é a geografia, é um saber estratégico, um poder. (Lacoste, 1988, p. 9-10)

Ao dissecar a instrumentalização do saber geográfico pelas estruturas de dominação, Lacoste recorre à análise minuciosa de conflitos geopolíticos globais, com especial destaque para a Guerra do Vietnã. O autor demonstra que o Estado-Maior dos Estados Unidos não se valeu de conhecimentos abstratos, mas sim de uma cartografia de extrema precisão e de um inventário sistemático das condições geográficas do território vietnamita. Variáveis como a declividade das vertentes, o regime de cheias dos rios, a permeabilidade dos solos, a distribuição das densidades demográficas e as características da ocupação agrícola foram rigorosamente cruzadas para o planejamento de operações de saturação e bombardeio.

Neste contexto, Lacoste (1988) aponta que foi especificamente a aplicação de uma rigorosa análise geográfica que permitiu ao exército norte-americano conceber e executar a estratégia de bombardeamento seletivo da rede de diques do Rio Vermelho, no Vietnã do Norte. O objetivo militar ultrapassava a destruição física imediata; visava romper o equilíbrio hidráulico de uma planície densamente povoada, provocando inundações catastróficas, inviabilizando a rizicultura (base da subsistência da população) e desestruturando o apoio logístico e social à resistência camponesa.

Este exemplo histórico desvenda a dupla face da Geografia: há a "Geografia dos Estados-Maiores" (ou dos planejadores capitalistas), que opera como um saber estratégico de controle, invasão e lucro; e há a "Geografia dos Professores", frequentemente esvaziada, descritiva e alienante, cuja função ideológica implícita é mascarar a existência da primeira, privando os cidadãos das ferramentas conceituais necessárias para compreender como seus

próprios espaços de vida estão sendo espoliados. A superação dessa cisão exige uma Geografia escolar que assuma o seu caráter estratégico, capacitando as classes populares para a leitura crítica do território e para a resistência política.

Em suma, a tese de Yves Lacoste, despe a aparente neutralidade da disciplina para revelar o espaço como um campo de batalha geopolítico e socioeconômico, ele evidência como o esvaziamento do saber escolar serve aos interesses de dominação. Portanto, a reconstrução de uma Geografia verdadeiramente crítica e engajada exige que a sala de aula ultrapasse a mera memorização e assuma o caráter estratégico do pensamento espacial. Somente ao apropriarem-se dessas ferramentas conceituais e cartográficas é que as classes populares e os sujeitos subalternizados poderão compreender as dinâmicas de espoliação de seus territórios, transformando o saber geográfico em um autêntico instrumento de resistência, emancipação e contra dominação política.

5 LUDICIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA À CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS CRÍTICA

O debate contemporâneo acerca da Educação Geográfica convive com um desafio persistente: a superação de um modelo de ensino historicamente pautado na memorização passiva e na descrição estática do espaço. Embora a ciência geográfica tenha avançado significativamente em suas formulações teóricas e epistemológicas nas últimas décadas, a transposição desses avanços para o cotidiano da escola básica ainda esbarra em estruturas pedagógicas rígidas. Diante desse cenário, a superação do distanciamento entre o saber acadêmico e a realidade vivida pelos educandos exige não apenas novos conteúdos, mas uma revisão profunda na forma como esses saberes são mediados.

Torna-se imperativo, portanto, investigar categorias metodológicas que devolvam ao estudante o papel de sujeito ativo na construção do conhecimento espacial. É nesse horizonte que a discussão sobre a ludicidade deve ser deslocada da periferia do debate pedagógico para o centro das preocupações que envolvem a formação inicial e continuada de professores. Tradicionalmente, o lúdico foi relegado ao estatuto de mero "recurso de animação" ou entretenimento infantil, desprovido de rigor científico e aplicável somente para aliviar a densidade dos conteúdos programáticos.

Esta visão reducionista corrobora a manutenção de práticas pedagógicas bancárias e dogmáticas (Freire, 1987), nas quais o conhecimento é tratado como um pacote estático de informações a ser depositado na mente de um aluno puramente receptivo. Ao confinar a ludicidade ao campo do mero passatempo, nega-se sua potência como ferramenta de cognição e emancipação. Diferenciando-se radicalmente dessa abordagem acessória e utilitarista, quando integrada de forma intencional à formação docente, ela deve ser compreendida como uma postura epistemológica e metodológica estruturante (Kishimoto, 1996).

Sob esse prisma, o ato lúdico deixa de ser um pretexto para o relaxamento curricular e passa a ser concebido como uma matriz de inteligibilidade: uma forma legítima de ler, interpretar e produzir conhecimento sobre a realidade que reconfigura a relação entre o sujeito e o objeto de aprendizagem. A ludicidade constitui uma linguagem pedagógica complexa, capaz de operar a mediação dialética entre os conceitos científicos abstratos da Geografia (como território, região, lugar e paisagem) e a estrutura cognitiva e vivencial dos educandos. Formar professores sob essa perspectiva crítica significa instrumentalizá-los para desenhar arquiteturas de aprendizagem nas quais o ato de aprender Geografia seja indissociável do prazer da descoberta, da criatividade e da reflexão autônoma.

No cenário contemporâneo da Educação Geográfica, diversas investigações convergem para essa abordagem. Destacam-se as contribuições de Cavalcanti (2012), que se ancora na perspectiva vigotskiana para demonstrar que as estruturas conceituais cotidianas — oriundas da vivência do educando — constituem a matriz indispensável para a apreensão dos conceitos científicos da disciplina. Complementarmente, Callai (2005) adensa esse debate ao teorizar sobre a "leitura do mundo", reiterando a premência de posicionar o estudante como sujeito ativo na decodificação e compreensão de seu próprio espaço de vida.

No âmbito do ensino da disciplina, a operacionalização dessa ludicidade materializa-se através de experiências pedagógicas que ressignificam a sala de aula, tais como:

Modelagem e Construção de Maquetes: Longe de constituírem meros exercícios de artesanato, a confecção de maquetes tridimensionais do relevo ou de bacias hidrográficas

permite aos estudantes manipular as formas, compreender as curvas de nível de maneira tátil e apreender a tridimensionalidade do espaço topográfico, superando a abstração bidimensional do mapa plano.

Cartografia Viva e Jogos de Orientação Espacial: A utilização lúdica do próprio corpo no espaço escolar para compreender coordenadas geográficas, rosa dos ventos e projeções cartográficas converte a cartografia; historicamente vista como “decoreba”; em um campo de experimentação prática e letramento espacial.

Simulações Epistemológicas e RPGs Geográficos: A criação de jogos de interpretação de papéis nos quais os alunos assumem as identidades de diferentes atores sociais (agricultores, povos indígenas, planejadores urbanos, empresários) para debater conflitos pelo uso da terra ou a instalação de uma grande infraestrutura industrial estimula o raciocínio geográfico multi-escalar, a alteridade e a argumentação crítica.

Essas metodologias ativas demonstram que é exequível conciliar o lúdico com o absoluto rigor conceitual. O jogo, o desafio e a simulação não diluem a seriedade da ciência; ao contrário, desmistificam-na, tornando-a acessível. A educação lúdica promove um engajamento cognitivo profundo, transformando o aluno de espectador passivo do discurso docente em sujeito ativo do processo de produção de seu próprio conhecimento espacial. Como assinala Silva:

> O uso de jogos e situação-problema contribui para um ensino que confere ao aluno um papel ativo na construção dos novos conhecimentos, pois permite a interação com o objeto a ser conhecido incentivando a troca e a coordenação de ideias e hipóteses diferentes, além de proporcionar conflitos, desequilíbrios e a construção de novos conhecimentos fazendo com que o aluno aprenda o fazer, o relacionar, o constatar, o comparar, o construir e o questionar (Silva, 2006, p. 137).

Por conseguinte, os currículos de formação de professores de Geografia precisam incorporar a pesquisa e o desenvolvimento de práticas lúdicas como um componente científico sério. O futuro docente deve ser incentivado, desde a graduação, a projetar, testar e avaliar jogos didáticos, softwares de simulação socioespacial e roteiros de saídas de campo lúdico-investigativas. Somente por meio de uma formação que integre de forma orgânica a solidez do conteúdo geográfico à inovação das linguagens pedagógicas será possível superar o modelo tradicional de ensino, substituindo-o por uma práxis emancipatória e libertadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo corrobora a tese de que o ensino de Geografia e a formação de seus respectivos professores encontram-se historicamente condicionados pelas flutuações políticas e ideológicas do Estado brasileiro. As fraturas expostas pela imposição dos Estudos Sociais durante a ditadura civil-militar evidenciam o quanto as ciências humanas incomodam regimes de exceção, que recorrem ao esvaziamento conceitual e à fusão disciplinar amorfa como expedientes de contenção do pensamento crítico.

A recuperação das formulações estratégicas de Yves Lacoste funciona como um antídoto teórico indispensável contra a fragmentação e a alienação que ainda ameaçam a disciplina. Ao demonstrar que a Geografia serve para o exercício do poder, o autor compele a comunidade acadêmica e escolar a rejeitar a falsa dicotomia entre os domínios Físico e Humano, exigindo uma leitura totalizante da realidade geográfica que articule dialeticamente a natureza socializada e a sociedade espacializada.

Por fim, a consolidação dessa Geografia crítica e integrada nas salas de aula da educação básica passa, obrigatoriamente, pela reinvenção de suas matrizes metodológicas. A introdução da ludicidade na formação de professores desponta não como uma concessão ao facilitismo, mas como uma estratégia revolucionária de transposição didática. Ao aliar o rigor conceitual à criatividade e ao engajamento lúdico, a Geografia escolar desveste-se de seu antigo manto tecnocrata e enfadonho para assumir sua verdadeira vocação: a de ser um saber indispensável para que os sujeitos históricos compreendam o mundo, leiam os territórios e transformem a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. **Lugar: conceito geográfico nos currículos pré-ativos: relação entre saber acadêmico e saber escolar**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ALMEIDA, Rosangela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola.** 5ª ed. São Paulo: Contexto,2009.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 12 jun. 2026.

BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 12 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pcn. Acesso em: 12 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf. Acesso em: 12 jun. 2026.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus: a doutrina do currículo na Lei 5.692**. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Rio de Janeiro, n. 132, p. 43-74, nov. 1971.

CALLAI, Helena Copetti. **O ensino de geografia: recortes espaciais para análise**. In: CASTELLAR, S. (Org.). Educação Geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.

CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo-SP: Contexto, 2005

CARLOS, A. F. A. 40 anos da geografia crítica: pensando os limites e as potencialidades. **Geousp – Espaço e Tempo** (Online), v. 22, n. 3, p. 487-491, dez. 2018. ISSN 2179-0892. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/153314 Acesso: 03 de junho de 2026.

CAVALCANTI, L. D. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DINIZ FILHO, Luis Lopes. Decolonialidade e pós-desenvolvimento: novas roupas para a velha geografia crítica. **GEOgraphia,** vol:24, n.52, 2022. P.2-23. Disponível em: https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/50149/31059 Acesso 06 de maio de 2026.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1996

PENTEADO, Heloisa D. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. SP: Cortez, 2001.
PRADO, Caroline Costa; ALVES, Adriana Olívia. “Avance uma casa” jogos de tabuleiro como linguagem para o ensino de geografia. **Revista Tocantinense de Geografia**, Araguaína, v. 14, n. 33, p. 214-237, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/geografia/article/view/19363. Acesso em: 4 set. 2025.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos; NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. O ensino de estudos sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade (1930-1970). **História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 53, p. 145-178, jul./dez. 2015.

SANTOS, Clézio. As práticas docentes e o Currículo de Geografia no Estado do Rio de Janeiro**. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 83-98, jan./abr. 2017. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso: 13 de janeiro de 2020.

SANTOS, Clézio. Os fanzines da baixada fluminense no ensino de geografia como recurso didático: narrativas e grafias dos bairros**. Revista Ciências Humanas**, 13(1), 2021.

SANTOS, Clézio dos; PAULA, Jefferson Oliveira de. Maquetes como ferramentas didático-inovadoras para o ensino de Geografia na Baixada Fluminense/RJ. **International Journal Semiarid**, [S. l.], v. 5, n. 5, p. 36–49, 2022. ISSN 2764-6203. Disponível em: https://orcid.org/0000-0002-6005-2748. Acesso em: 2 jun. 2026.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica.** 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012

SANTOS, Neimara Costa de Lima; FERNANDES, Maria José Costa. A trajetória do ensino de Geografia no Brasil. Anais do CONADI. 2018

SILVA, L. G. Jogos e situações-problema na construção das noções de lateralidade, referências e localização espacial. In: CASTELLAR, S. Educação geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

STRAFORINI, Rafael. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 18, p. 95-114, 2002.

REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973**). Petrópolis: Vozes, 1978

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007

i Sobre os autores**:**
Miriam de Oliveira Santos (https://orcid.org/0000-0001-9177-2417)
Miriam Santos. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1984), mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000) e doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004). Realizou de setembro de 2006 até setembro de 2007 um estágio pós-doutoral no CPDA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e de setembro de 2018 até julho de 2019 realizou um pós doutoramento na Universidade do Algarve(Portugal). Atualmente é vice coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios e professora associada do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e de Geografia da mesma universidade. Atuando principalmente nos seguintes temas: imigração, identidade, socialização, campesinato, alimentação e gênero.

Como citar este artigo:
SANTOS, Miriam de Oliveira. A geografia serve, antes de tudo, para fazer a guerra? releituras sobre a formação docente, a história disciplinar e a inovação pedagógica. **Revista Educação Cultura e Sociedade**. vol. 16, n. 1, p. 11-22, 35ª Edição, 2026. https://periodicos.unemat.br/index.php/recs.

Revista Educação, Cultura e Sociedade é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

Indexadores:

DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV - DIADORIM –SUMARIOS.ORG –]PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR