



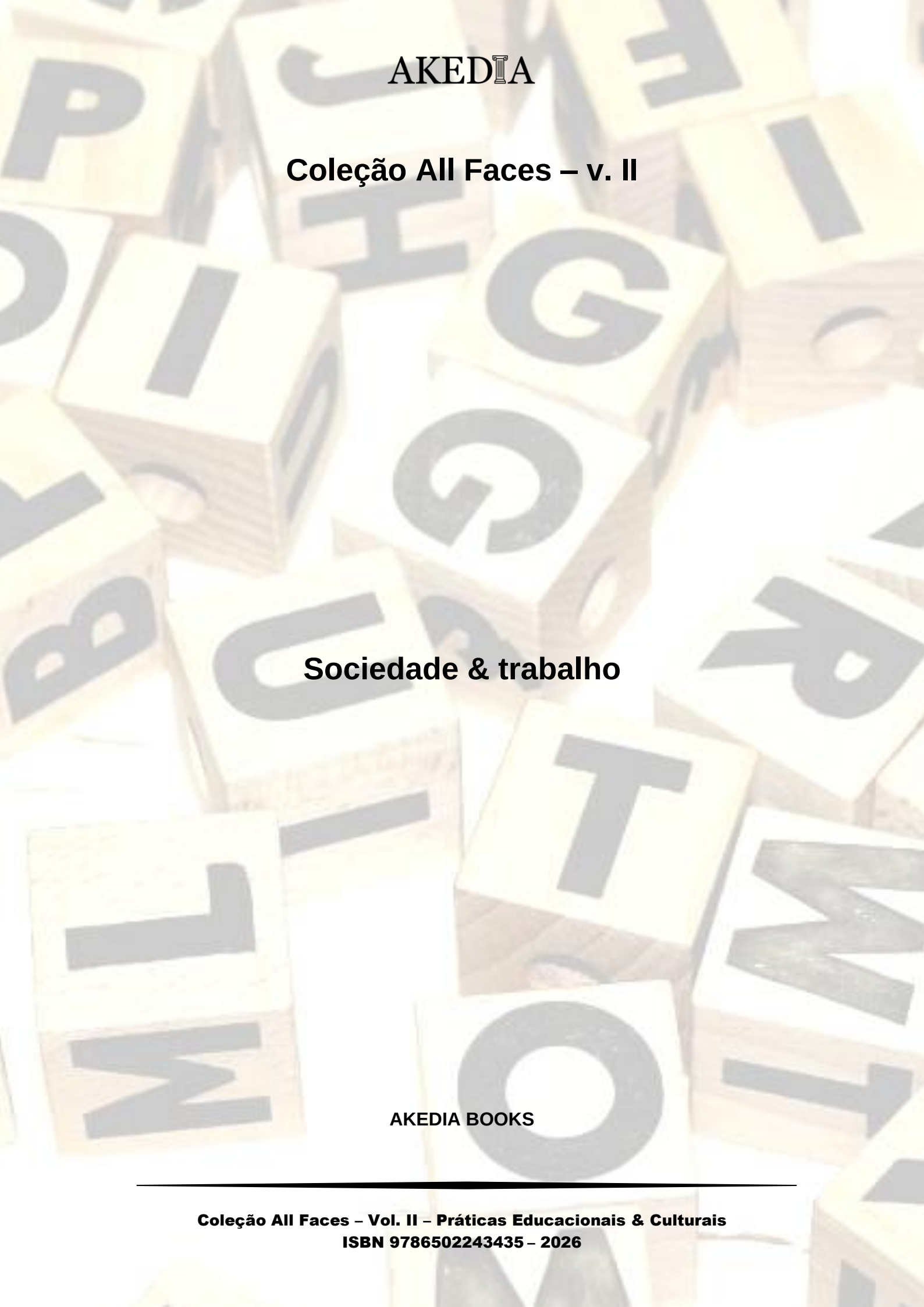
Marcelo Pessoa (Org.)

Coleção All Faces v. II

2026

Sociedade & Trabalho

AKEDIA



AKEDIA

Coleção All Faces – v. II

Sociedade & trabalho

AKEDIA BOOKS

Coleção All Faces – Vol. II – Práticas Educacionais & Culturais
ISBN 9786502243435 – 2026

AKEDIA
Marcelo Pessoa (Org.)

Autores deste volume, na ordem em que aparecem nos capítulos:

Daniel Barros Sabará
Wisley Moreira Farias
Leandro de Souza Pinheiro
Marli Graniel Kinn
Regina de Souza Teixeira
Fabiana Vieira da Silva
Marcelo Pessoa

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO – SP

2026

Revisão Linguística

Dr. Marcelo Pessoa

Direção de Diagramação e Arte

Equipe Editorial AKEDIA Books & Journal

Marketing

Arianne Moraes

Informata

Paulo Henrique Pedro

Capa

Equipe AKEDIA de criação

Responsável pela Editoração

Prof. Dr. Marcelo Pessoa

Editor Corporativo

AKEDIA Books

Outros títulos publicados pelo do Grupo SIC, Marcelo Pessoa, AKEDIA Books

1. **Nas Gerais da Cultura** – temas e práticas de redação jornalística / Área-Mãe das Letras – Linguística Textual: ISBN 9788590986102, 2009
2. **Linguagens, Sistemas & Sociedade (org.)** – // Área-Mãe da Produção e Difusão do Conhecimento: ISBN 9788590986119, 2013
3. **Publicações do Grupo de Pesquisa Sociedade, Imagens e Cultura [SIC] (org.)** – // Área-Mãe da Divulgação Científica: ISBN 9788567463827, 2015
4. **Romance Digital** – // Área-Mãe das Letras – Literatura: ISBN 9788590986140, 2017
5. **Divulgação Científica Universitária I (org.)** – // Área-Mãe da Produção e Difusão do Conhecimento: ISBN 9788590986133, 2017 – 1º semestre
6. **Divulgação Científica Universitária II (org.)** – // Área-Mãe da Produção e Difusão do Conhecimento: ISBN 9788590986126, 2017 – 2º semestre
7. **Divulgação Científica Universitária III (org.)** – // Área-Mãe da Produção e Difusão do Conhecimento: ISBN 9788590986157, 2019
8. **A Crônica-Canção de Caetano Veloso** – / / Área-Mãe das Letras – Crítica Literária: ISBN 9781655813313, 2020
9. **A Crônica-Canção de Chico Buarque** – / / Área-Mãe das Letras – Crítica Literária: ISBN 978-85-909861-6-4, 2020
10. **Fronteiras em Movimento (org.)** – os desafios da ciência na era digital // Área-Mãe da Linguística Aplicada: ISBN 9781656124340, 2020
11. **Fala sério!** // Área-Mãe da Produção e Difusão do Conhecimento: ISBN 9786500264654, 2021
12. **Sangue de Alquimista (org.)** – o mistério do quinto elemento // Área-Mãe das Letras – Literatura: ISBN 9798532879300, 2021
13. **Projetos e práticas em neurociência (org.)** – / / Área-Mãe dos Estudos Filosóficos Intersemióticos: ISBN 9786500456585, 2022
14. **O uso de holdings e offshores (org.)** – / / Área-Mãe da Produção e Difusão do Conhecimento: ISBN 9786500493153, 2022
15. **Perdeu, mané, não amola** – um 'dicionário' do governo 'borsonaro' // Área-Mãe da Linguística: ISBN 9798850114961, 2023
16. **Práticas educacionais e culturais** – Coleção All Faces, v. I // Área-Mãe dos Estudos Filosóficos Intersemióticos: ISBN 9786501742687, 2025
17. **Pedagogias interdisciplinares** – / / Área-Mãe da Produção e Difusão do Conhecimento: ISBN 9786501852447, 2025

Conselho Consultivo – Selo Editorial Marcelo Pessoa / AKEDIA Books

Dr. Carlos Eduardo Falavigna da Rocha (USP – Universidade do Estado de São Paulo). Instituto de Biociências – Depto. de Zoologia, Cidade Universitária Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0940432323590880>

Dr. Fábio Akcelrud Durão (UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Depto. Teoria Literária, Cidade Universitária Zeferino Vaz) Currículo: <https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/88713/fabio-akcelrud-durao/>

Dr. Dionísio Vila Maior (UAL – Universidade Aberta – Lisboa, Portugal) Currículo: <https://www2.uab.pt/departamentos/DH/detaildocente.php?doc=38>

Dra. Susanna Busato (UNESP – Universidade Estadual Paulista, Ibilce) Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6152020642730749>

Dr. Isaar Soares de Carvalho (UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais, Frutal) Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5170432437971562>

Dr. Frederico Augusto Garcia Fernandes (UEL – Universidade Estadual de Londrina) Currículo: <https://scholar.google.com.br/citations?user=mxLDTXIAAAAJ&hl=en>

Dr. Rodrigo Ney Millan (UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais, Frutal) Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4521089561104903>

Dr. Marcelo Pessoa (UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais, Frutal) Currículo: <https://orcid.org/0000-0002-9193-4604>

Dr. Jorge Pedro Sousa (Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal) Currículo: <http://jorgepedrosousa.ufp.edu.pt/jorge-pedro-sousa---curriculo>

Dr. Eder Ângelo Milani (UFGO – Universidade Federal de Goiás – Campus Samambaia) Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1420630122459706>

DOI NUMBER: [doi> 10.33726/akdbooks2447-7656allfacesyear2026p06aXXX](https://doi.org/10.33726/akdbooks2447-7656allfacesyear2026p06aXXX)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Sociedade e trabalho [livro eletrônico] / Daniel Barros Sabará...[et al.] ; Marcelo Pessoa (org.).
-- São José do Rio Preto, SP : Ed. dos Autores, 2026. -- (All faces ; 2)
PDF

Outros autores: Wisley Moreira Farias, Leandro de Souza Pinheiro, Marli Graniel Kinn, Regina de Souza Teixeira, Fabiana Vieira da Silva, Marcelo Pessoa.
ISBN 978-65-02-24343-5

1. Cultura 2. Educação 3. Ensaaios brasileiros - Coletâneas 4. Sociedade 5. Trabalho I. Sabará, Daniel Barros. II. Farias, Wisley Moreira. III. Pinheiro, Leandro de Souza. IV. Kinn, Marli Graniel. V. Teixeira, Regina de Souza. VI. Silva, Fabiana Vieira da. VII. Pessoa, Marcelo. VIII. Pessoa, Marcelo. IX. Série.

26-379193.0

CDD-B869.4

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensaaios : Literatura brasileira B869.4

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

06. APRESENTAÇÃO

PESSOA, Marcelo

09. ANÁLISE DA DIDÁTICA APLICADA À CIÊNCIA GEOGRÁFICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA

SABARÁ, Daniel Barros; FARIAS, Wisley Moreira; PINHEIRO, Leandro de Souza; KINN, Marli Graniel; TEIXEIRA, Regina de Souza

32. UM OLHAR DINÂMICO PARA A INCLUSÃO SOCIAL: A INSERÇÃO DA PESSOA PCD NO MERCADO DE TRABALHO

SILVA, Fabiana Vieira da; PESSOA, Marcelo

45. DILEMAS SOBRE O TRABALHO EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19

PESSOA, Marcelo

63. A ASCENSÃO DO OCIDENTE REPRESENTOU A ASCENSÃO DA LIBERDADE E DA OPULÊNCIA

HIGGS, Robert

ANÁLISE DA DIDÁTICA APLICADA À CIÊNCIA GEOGRÁFICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA

English title: ANALYSIS OF
TEACHING METHODS APPLIED TO
GEOGRAPHIC SCIENCE IN THE
TEACHING OF PHYSICAL
GEOGRAPHY

DOI NUMBER: 10.33726/ akdbooks2447-7656v2y12in2026p10a30

SABARÁ, Daniel Barros¹ – <http://lattes.cnpq.br/0786954454661528>

FARIAS, Wisley Moreira² – <https://orcid.org/0000-0001-5120-2823>

PINHEIRO, Leandro de Souza³ – <http://lattes.cnpq.br/4283839989423703>

KINN, Marli Granie⁴ – <https://orcid.org/0000-0002-6479-6541>

TEIXEIRA, Regina de Souza⁵ – <https://orcid.org/0009-0001-7500-1759>

RESUMO: A Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, desempenha papel fundamental na compreensão das relações entre sociedade e natureza, exigindo práticas pedagógicas que favoreçam a construção do raciocínio geográfico. Nesse cenário, ensinar Geografia Física torna-se um desafio frequente, principalmente quando se utilizam métodos fragmentados e descontextualizados, que comprometem a compreensão significativa dos conteúdos físico-naturais. Este capítulo tem como objetivo analisar a didática da ciência geográfica, com ênfase no ensino da Geografia Física, discutindo como diferentes metodologias de ensino influenciam o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. A análise caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, fundamentado em revisão bibliográfica, com base em autores da Geografia e da Educação que discutem a didática geográfica, o método reducionista, o método holístico, a mediação docente e a contextualização do cotidiano no ensino. A discussão evidencia que a predominância de práticas reducionistas, centradas na memorização e na fragmentação dos conteúdos, limita a compreensão integrada do espaço geográfico e compromete o engajamento dos estudantes. Em contraposição, abordagens holísticas, contextualizadas e problematizadoras mostram-se mais adequadas aos objetivos da Geografia escolar, ao integrarem natureza e sociedade e favorecerem a leitura sistêmica do espaço. Destaca-se, ainda, a importância da mediação docente, fundamentada em perspectivas construtivistas e sociointeracionistas, como elemento central para a construção progressiva dos conceitos geográficos. Conclui-se que a adoção de práticas pedagógicas integradoras contribui para o fortalecimento do ensino de Geografia e para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar o espaço geográfico de forma contextualizada e socialmente comprometida.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia escolar, Geografia Física, Didática da Geografia, Ensino-aprendizagem, Raciocínio geográfico

ABSTRACT: Geography, as both a science and a school subject, plays a fundamental role in understanding the relationships between society and nature, requiring pedagogical practices that foster the development of geographic reasoning. In this context, teaching Physical Geography becomes a recurring challenge, especially when fragmented and decontextualized methods are adopted, which compromise the meaningful understanding of physical-natural contents. This chapter aims to analyze the didactics of geographic science, with emphasis on the teaching of Physical Geography, discussing how different teaching methodologies influence the teaching-learning process in the school context. This analysis is characterized as a qualitative study based on a bibliographic review, drawing on authors from Geography and Education who address geographic didactics, the reductionist method, the holistic method, teacher mediation, and the contextualization of everyday life in teaching. The discussion shows that the predominance of reductionist practices, centered on memorization and content fragmentation, limits the integrated understanding of geographic space and negatively affects student engagement. In contrast, holistic, contextualized, and problem-based approaches prove to be more consistent with the objectives of school Geography, as they integrate nature and society and promote a systemic reading of space. The importance of teacher mediation, grounded in constructivist and socio-interactionist perspectives, is also highlighted as a central element in the progressive construction of geographic concepts. It is concluded that the adoption of integrative pedagogical practices contributes to strengthening Geography teaching and to the formation of critical subjects capable of interpreting geographic space in a contextualized and socially committed manner.

KEYWORDS: School Geography, Physical Geography, Geography Didactics, Teaching-learning process, Geographic reasoning

¹ Graduado em Geografia, pela Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Frutal.

² Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – Unidade Frutal, com atuação nos cursos de Engenharia Agrônoma, Geografia, Tecnologia em Alimentos e Tecnologia em Produção Sucroalcooleira. Doutor em Geotecnia, pela Universidade de Brasília (2012), com Pós-doutorado pela Embrapa Cerrados (2015).

³ Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – Frutal. Doutor em Geografia pela UNESP – Rio Claro – SP, 2012.

⁴ Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – Unidade Frutal, nos cursos de Licenciatura em Geografia e Engenharia Agrônoma. Doutora em Geografia Humana, pela Universidade de São Paulo, 2011. Docente / Frutal.

⁵ Doutoranda em Políticas Públicas. Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Uberlândia (1999). Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia (2004). Atualmente é Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG / Frutal. Presidente da Comissão Permanente de Educação das Relações Étnico-Raciais. Participa da Comissão Local de Heteroidentificação. Integrante do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE – Inclusão). Membro do Conselho Municipal de Educação de Frutal (MG).

I INTRODUÇÃO

A Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, desempenha papel fundamental na formação do pensamento crítico e na compreensão das relações entre sociedade e natureza, ao possibilitar a leitura e interpretação do espaço geográfico em suas múltiplas dimensões. No contexto educacional, o ensino de Geografia ultrapassa a simples transmissão de informações sobre capitais, rios ou formas de relevo, devendo contribuir para a construção de uma consciência espacial, ambiental e cidadã. Nesse sentido, a didática da ciência geográfica assume relevância central, pois, por meio dela, o conhecimento científico é mediado e transformado em conteúdo escolar significativo.

Embora desempenhe um papel formativo fundamental, o ensino de Geografia continua a enfrentar desafios persistentes no contexto escolar, notadamente na abordagem dos teores relacionados à Geografia Física. Fenômenos como clima, relevo, hidrografia, solos e vegetação, frequentemente apresentados de modo fragmentado e excessivamente descritiva, acabam sendo percebidos pelos estudantes como abstratos e distantes de sua realidade cotidiana. Essa dificuldade está, em grande medida, associada à permanência de práticas didáticas tradicionais e reducionistas, que priorizam a memorização de classificações em detrimento da compreensão integrada dos processos naturais e de suas relações com a ação humana.

Diante das inovações tecnológicas, transformações sociais e demandas educacionais emergentes do século XXI, o ensino de Geografia demanda uma postura reflexiva, interdisciplinar e contextualizada. A didática, compreendida como mediação entre o conhecimento científico e o processo de aprendizagem, deve ser analisada, não apenas como um conjunto de técnicas, mas como uma prática pedagógica articuladora entre teoria e realidade, valorizando o saber prévio dos alunos e estimulando uma leitura crítica do espaço.

Diante desse cenário, emerge a necessidade de refletir sobre as metodologias de ensino utilizadas na Geografia escolar, problematizando os limites do método reducionista e investigando alternativas pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem mais significativa. Abordagens de caráter holístico, aliadas a princípios construtivistas e sociointeracionistas, apresentam-se como possibilidades para superar a fragmentação do ensino, ao promoverem a articulação entre natureza e sociedade, teoria e prática, conteúdo escolar e espaço vivido. Essas perspectivas ressaltam o papel do professor

como mediador do conhecimento e do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Parte-se, portanto, da hipótese de que a predominância de práticas reducionistas, no ensino da Geografia Física tendem a dificultar a compreensão do espaço geográfico e a desmotivar os estudantes, enquanto que abordagens holísticas, contextualizadas e problematizadoras contribuem para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e para o engajamento do aluno. A articulação entre os conteúdos físico-naturais e o cotidiano dos alunos, especialmente quando considerada a realidade regional, mostra-se fundamental para atribuir sentido ao ambiente escolar e fortalecer sua relevância social.

Assim, este capítulo propõe a fazer uma análise da didática da ciência geográfica, com ênfase no ensino da Geografia Física, buscando compreender como diferentes métodos de ensino influenciam o processo de aprendizagem. A discussão fundamenta-se em revisão bibliográfica de caráter qualitativo, dialogando com autores clássicos e contemporâneos da Geografia e da Educação, a fim de discutir as potencialidades e limitações das práticas pedagógicas adotadas no ensino geográfico (Gil, 2002).

A relevância deste estudo reside na contribuição para o debate sobre a melhoria do ensino de Geografia, especialmente no que se refere à superação da fragmentação entre Geografia Física e Geografia Humana e à valorização de práticas pedagógicas mais integradoras e críticas. Ao refletir sobre metodologias de ensino e mediação do professor, o capítulo busca oferecer subsídios teóricos que possam orientar a prática dos professores e favorecer a formação de estudantes capazes de interpretar o espaço geográfico de maneira crítica, contextualizada e socialmente comprometida.

1.1 Objetivos

Este exame tem como objetivo geral, analisar os impactos de diferentes metodologias no ensino-aprendizagem da Geografia Física, com destaque para os métodos reducionista e holístico, visando compreender como cada abordagem influencia o processo educativo e o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos na escola. Especificamente, busca-se: (i) compreender as principais concepções teóricas que fundamentam a didática da Geografia e sua relação com o ensino do meio físico; (ii) analisar os limites do método reducionista no ensino da Geografia, especialmente no tratamento dos conteúdos físico-naturais; (iii) discutir as potencialidades do método holístico e de abordagens integradoras para a aprendizagem da Geografia Física; (iv)

ênfatar as contribuições do construtivismo e do sociointeracionismo, com destaque para a mediação docente e a Zona de Desenvolvimento Proximal, no ensino geográfico; (v) refletir sobre a importância da contextualização e da problematização do cotidiano como estratégias para superar a fragmentação entre Geografia Física e Geografia Humana; e, (vi) avaliar como práticas pedagógicas integradoras podem contribuir para uma formação crítica, reflexiva e socioambientalmente responsável dos estudantes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Didática da Geografia e o ensino do meio físico

A didática corresponde ao campo de estudos que investiga as formas pelas quais o conhecimento é organizado, mediado e apropriado no contexto escolar. Mais do que técnicas de ensino, a didática envolve escolhas teóricas que orientam a seleção de conteúdos, metodologias e recursos pedagógicos, visando à formação do pensamento geográfico e à leitura crítica do espaço (Carneiro; Araújo, 2024; Libâneo, 2013).

A didática na Geografia refere-se ao estudo e à aplicação de métodos, estratégias e recursos pedagógicos voltados para o ensino e a aprendizagem dessa disciplina, buscando tornar os conteúdos compreensíveis e significativos para os alunos. Envolve a seleção de temas relevantes, a organização de atividades que promovam a análise crítica do espaço geográfico, a utilização de mapas, gráficos, imagens e tecnologias digitais, além da articulação entre teoria e prática, de modo a desenvolver habilidades de observação, interpretação e reflexão sobre fenômenos naturais, sociais, econômicos e culturais.

Nesse sentido, a didática em Geografia não se limita à transmissão de informações, mas busca formar cidadãos capazes de compreender a dinâmica do mundo, relacionando conhecimentos espaciais à realidade cotidiana e estimulando atitudes conscientes e participativas (Carneiro; Araújo, 2024).

Logo, no âmbito da Geografia Física, a mediação didática reveste-se necessariamente de importância crucial, visto que os tópicos relacionados ao meio físico, como clima, relevo, solos, hidrografia e vegetação, exigem um elevado grau de abstração e integração conceitual. Quando esses itens curriculares são abordados de maneira fragmentada, acabam se tornando listas sem relevância, o que dificulta a compreensão abrangente das interações entre natureza e sociedade (Morais, 2011).

De acordo com Milton Santos (1996), o espaço geográfico é formado pela união inseparável entre sistemas de objetos e sistemas de ações. Essa perspectiva demanda que a Geografia Física vá além da simples descrição dos elementos naturais, incentivando a análise dos processos, dinâmicas e contradições socioambientais. Assim se fará, de tal maneira, que o ensino de Geografia deverá contribuir para entender o meio físico como fundamento material da organização do território.

Milton Santos destaca ainda que a infraestrutura, cidades, redes de transporte e recursos naturais são transformados continuamente pelas ações sociais, políticas e econômicas dos grupos humanos. Consequentemente, o espaço geográfico não é uma realidade estática, mas sim resultado de uma produção contínua nas relações entre sociedade e natureza. Para a Geografia Física, isso significa analisar, não só as características naturais do território, mas também compreender como a intervenção humana transforma paisagens e processos naturais, proporcionando novas dinâmicas e desafios socioambientais. O ensino desse conceito permite aos estudantes captar o papel ativo da sociedade na configuração do espaço, promovendo uma visão crítica e integrada dos problemas ambientais contemporâneos.

Paulo Freire (1996) destaca que o processo de aprendizagem se torna verdadeiramente significativo, quando o conhecimento escolar estabelece um diálogo com a realidade cultural e social dos estudantes. Esse princípio reforça a importância de considerar o universo dos alunos como ponto de partida para o ensino, promovendo a construção de saberes que façam sentido em seus contextos de vida.

Nessa perspectiva, Cavalcanti (2012) ressalta que o ensino de Geografia deve se fundamentar nas práticas espaciais dos alunos, valorizando vivências cotidianas como ponto inicial para a introdução aos conceitos científicos fundamentais da disciplina. Termos como lugar, território, paisagem, escala, natureza-sociedade e espaço são trabalhados a partir do reconhecimento das experiências estudantis, ampliando a compreensão do mundo em que vivem, promovendo aprendizado crítico e reflexivo.

Pesquisas recentes na área de educação geográfica demonstram que a aprendizagem sobre o meio físico é aprimorada, especialmente se relacionada a problemas concretos, práticas sociais e situações observáveis no cotidiano dos alunos, promovendo uma maior integração entre teoria e prática (Onofri *et al.*, 2023; Luz Neto, 2025).

2.2 O método reducionista no ensino de Geografia e seus impactos na Geografia Física

O método reducionista no ensino de Geografia caracteriza-se pela fragmentação dos conteúdos e pela priorização da memorização de informações isoladas. Historicamente associado à Geografia Tradicional e ao Positivismo, esse método compreende o espaço geográfico como um somatório de partes desconectadas, o que limita a análise relacional e crítica dos fenômenos espaciais (Oliveira, 1998).

No ensino da Geografia Física, o reducionismo manifesta-se quando o relevo é apresentado apenas por meio de classificações morfológicas, o clima como tipos climáticos estanques e a vegetação como enumeração de biomas, sem articulação com processos naturais, usos do solo ou impactos ambientais. Essa abordagem compromete o desenvolvimento do raciocínio geográfico, pois impede que o aluno compreenda a dinâmica do meio físico como sistema integrado (Morais, 2011).

Outro fator que contribui para a permanência do reducionismo é o uso acrítico do livro didático. Estudos demonstram que muitos materiais didáticos ainda apresentam os conteúdos físico-naturais de maneira descontextualizada, sem problematização do cotidiano dos estudantes, reforçando práticas transmissivas e pouco reflexivas (Morais, 2011; Onofri et al., 2023).

A contextualização, nesse sentido, consiste em relacionar os conceitos do meio físico ao espaço vivido, às paisagens locais e às experiências cotidianas dos alunos, conferindo sentido ao conteúdo escolar. Já, a problematização, implica organizar o ensino, a partir de questões e situações-problema, analisando causas, consequências e interações entre processos naturais e ação humana (Freire, 1996; Libâneo, 2013). A ausência desses princípios reforça o ensino reducionista e a aprendizagem mecânica.

2.3 O método holístico no ensino de Geografia e a integração natureza-sociedade

Em contraposição às abordagens reducionistas, o método holístico, no ensino de Geografia, propõe a compreensão integrada dos fenômenos espaciais, considerando a totalidade e a interdependência entre os elementos naturais, sociais, econômicos, culturais e políticos que constituem o espaço geográfico. Essa perspectiva reconhece que o espaço não pode ser explicado, a partir de partes isoladas, mas como resultado

de processos históricos e sociais dinâmicos, nos quais sociedade e natureza se relacionam contínua e contraditoriamente (Santos, 1996; Callai, 2011).

A literatura destaca que o método holístico surge como uma alternativa relevante às práticas tradicionais de ensino, que segmentaram a Geografia em áreas isoladas como a Física, Humana, Econômica e Política, dificultando o acesso a uma compreensão integrada da realidade. Segundo Moraes (2011), tal processo compromete o desenvolvimento do raciocínio geográfico, especialmente no ensino das temáticas físico-naturais, pois privilegia classificações e descrições, deixando de lado a análise das interações espaciais. A abordagem holística propõe compreender o espaço geográfico como um sistema complexo, no qual elementos naturais e sociais se inter-relacionam multifatorialmente.

Do ponto de vista epistemológico, o método holístico dialoga com concepções sistêmicas e socioambientais da Geografia, ao reconhecer que fenômenos como mudanças climáticas, urbanização, desigualdade socioespacial, globalização e sustentabilidade envolvem múltiplas escalas e relações. Ross (2012) destaca que a leitura integrada dos sistemas ambientais e sociais é fundamental para compreender as dinâmicas territoriais e os impactos da ação humana sobre o meio físico, reforçando a necessidade de abordagens que superem análises isoladas dos fenômenos.

No campo pedagógico, estudos indicam que a aplicação do método holístico ocorre, por meio de práticas interdisciplinares, contextualizadas e problematizadoras. Cavalcanti (2012) ressalta que a integração entre conteúdos da Geografia Física e Humana favorece a construção do raciocínio geográfico, ao permitir que os estudantes compreendam o espaço como produto das relações entre sociedade e natureza. Nesse sentido, o ensino holístico contribui para tornar os conteúdos mais significativos, pois articula o conhecimento científico às experiências e ao cotidiano dos alunos.

A literatura evidencia, como primeiro resultado da aplicação do método holístico, a integração efetiva entre os conteúdos físicos e humanos da Geografia. Moraes (2011) e Cavalcanti (2012) apontam que essa integração amplia a compreensão dos estudantes sobre o meio físico, ao relacionar processos naturais, como clima e relevo, às formas de uso e ocupação do território. Portanto, os conteúdos deixam de ser tratados descritivamente e passam a ser analisados de maneira relacional e contextualizada.

Outro resultado amplamente destacado, refere-se à promoção da aprendizagem significativa. Costa e Amaral (2021) observaram que práticas holísticas, ao articularem temáticas físico-naturais e sociais, favorecem maior envolvimento discente e melhor compreensão conceitual, uma vez que os conteúdos passam a dialogar diretamente com a realidade vivida. Onofri *et al* (2023) reforçam que a contextualização e a problematização do espaço contribuem para que o aluno atribua sentido ao conhecimento escolar, superando a memorização mecânica.

A literatura também aponta que o método holístico favorece o desenvolvimento do pensamento geográfico crítico. Callai (2005; 2011) e Santos (1996) destacam que a análise integrada do espaço possibilita ao estudante compreender contradições territoriais, desigualdades socioespaciais e impactos socioambientais de forma histórica e multiescalar. Esse tipo de abordagem amplia a capacidade de interpretação da realidade e fortalece a leitura crítica do mundo.

Outro aspecto significativo, refere-se ao protagonismo dos estudantes e à aprendizagem ativa. Pesquisas apontam que a utilização do método holístico, em conjunto com metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, investigação orientada e resolução de problemas, favorece uma participação mais efetiva dos alunos no processo educativo. Santos e Moura (2021) evidenciam que essas abordagens potencializam o desenvolvimento da autonomia, do trabalho colaborativo e da capacidade analítica. Nascimento e Oliveira (2021), ao examinarem uma experiência educ comunicativa de caráter holístico, identificaram maior engajamento discente e aprimoramento na compreensão crítica sobre paisagem e território.

A cartografia escolar também se destaca como elemento central nas práticas holísticas. Juliasz (2021) evidencia que o uso integrado de mapas e representações espaciais, aliado à mediação do professor, favorece o desenvolvimento do pensamento espacial e a compreensão das relações entre fenômenos físicos e sociais. Inserida em uma abordagem holística, a cartografia deixa de ser apenas um recurso técnico e passa a funcionar como instrumento de análise crítica do espaço.

Por fim, a literatura tematicamente converge, ao apontar que a aplicação do método holístico no ensino de Geografia contribui para o fortalecimento da formação cidadã e socioambiental.

Penha e Martins (2024) destacam que, ao compreenderem a interdependência entre fenômenos globais e realidades locais, os estudantes desenvolvem maior consciência crítica sobre problemas socioambientais contemporâneos e capacidade de refletir sobre alternativas sustentáveis. Assim, o ensino de Geografia, orientado pela perspectiva holística, ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, assumindo papel formativo na construção de sujeitos críticos, reflexivos e socialmente responsáveis.

2.4 Construtivismo, sociointeracionismo e o ensino do meio físico

As teorias construtivistas e sociointeracionistas constituem importantes referenciais para a renovação das práticas pedagógicas no ensino de Geografia, ao romperem com modelos tradicionais centrados na transmissão passiva do conhecimento. Essas abordagens compreendem o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, enfatizando a construção do conhecimento por meio da interação com o meio físico, social e cultural (Piaget, 1976; Vygotsky, 1991).

No campo educacional, tais teorias contribuíram para o desenvolvimento de metodologias que valorizam a experiência do estudante e a mediação do professor como elementos centrais do processo educativo.

No construtivismo, a partir das contribuições de Piaget (1976), o conhecimento é entendido como resultado da ação do sujeito sobre a realidade, sendo constantemente reorganizado, a partir das experiências vividas. Já, o sociointeracionismo, fundamentado nos estudos de Vygotsky (1991), destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre essencialmente por meio das interações sociais, sendo a aprendizagem mediada pela linguagem e pelos instrumentos culturais. Conforme destaca Libâneo (2013), essas concepções reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa dos alunos e a construção coletiva do conhecimento.

No ensino da Geografia Física, tais referenciais teóricos assumem especial relevância, pois orientam a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos sobre fenômenos naturais, como clima, relevo, hidrografia e paisagens. Cavalcanti (2012) argumenta que a aprendizagem significativa em Geografia ocorre quando o conteúdo escolar dialoga com a realidade vivida pelos estudantes, permitindo a compreensão progressiva dos conceitos científicos e a superação de explicações baseadas no senso comum. Callai (2005) reforça que o ensino do meio físico deve possibilitar a leitura crítica do espaço geográfico, articulando natureza e sociedade.

Nesse contexto, o papel do professor é compreendido como mediador do conhecimento, responsável por organizar situações didáticas que favoreçam a problematização, a observação e a análise dos fenômenos físico-naturais. De acordo com Kaercher (2014), a mediação do professor é fundamental para transformar informações em conhecimento geográfico, especialmente quando se trata de conteúdos que exigem maior nível de abstração, como processos geomorfológicos e climáticos.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposto por Vygotsky (1991), destaca-se como um dos principais aportes teóricos do sociointeracionismo para o campo educacional. A ZDP refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento real do aluno, determinado por sua capacidade de resolver problemas de forma autônoma, e o nível de desenvolvimento potencial, alcançado com o auxílio de um mediador mais experiente. No ensino do meio físico, esse conceito orienta a elaboração de atividades didáticas progressivas, que envolvem observação, descrição, explicação e generalização dos fenômenos naturais (Libâneo, 2013).

Pesquisas recentes apontam que práticas pedagógicas fundamentadas na mediação e na ZDP contribuem significativamente para a compreensão de representações cartográficas e de processos físico-naturais complexos. Juliasz (2021) destaca que o uso de estratégias mediadoras favorece o desenvolvimento do raciocínio espacial e da leitura crítica de mapas e imagens. Martins Junior (2024) ressalta que a mediação do professor é essencial para a compreensão de conteúdos relacionados à dinâmica ambiental, promovendo maior articulação entre teoria e prática no ensino de Geografia Física. O que se observa aqui, é que o trabalho pedagógico orientado pela Zona de Desenvolvimento Proximal estabelece uma relação direta com a compreensão do caráter social do desenvolvimento humano, considerando as mediações histórico-culturais que permeiam o processo educativo.

Convém destacar que, segundo Vygotsky (1991), é por meio da interação social que o aluno transforma potencialidades em capacidades efetivas, internalizando gradativamente os conhecimentos construídos coletivamente. Uma vez consolidadas, essas funções passam a integrar o repertório cognitivo do estudante, possibilitando maior autonomia intelectual.

A linguagem ocupa papel central no processo, compreendida como instrumento fundamental para o desenvolvimento do pensamento, da abstração e da consciência

crítica. Para Vygotsky (1991), é por meio da linguagem que o sujeito organiza o pensamento e atribui significado às experiências vividas. No ensino de Geografia, essa perspectiva contribui para a construção de conceitos geográficos mais elaborados, favorecendo a interpretação crítica do espaço e das relações entre sociedade e natureza (Cavalcanti, 2012; Callai, 2005).

Por fim, a literatura destaca que orientar o ensino de Geografia a partir de uma perspectiva significativa implica valorizar a geografia do cotidiano dos alunos, seus espaços vividos e suas práticas sociais. Ensinar Geografia, nessa abordagem, ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e envolve a articulação entre conhecimento científico e realidade local, promovendo a compreensão do espaço geográfico como uma construção histórica, social e cultural (Callai, 2005; Kaercher, 2014). Dessa forma, o ensino do meio físico torna-se mais contextualizado, crítico e formativo.

2.5 Contextualização e problematização do meio físico no Triângulo Mineiro e em Frutal (MG)

A contextualização do ensino da Geografia Física, a partir do espaço regional, constitui estratégia fundamental para a aprendizagem significativa. O Triângulo Mineiro apresenta características físico-naturais que favorecem o trabalho didático, como relevo suavemente ondulado, clima tropical com estação seca bem definida e intensa atividade agropecuária, elementos que permitem discutir uso do solo, erosão, recursos hídricos e impactos ambientais.

No município de Frutal (MG), cuja economia é fortemente estruturada pelo setor agrícola, com destaque para a produção de cana-de-açúcar, abacaxi, laranja e para a pecuária, a estrutura socioeconômica ligada à agroindústria da região, relacionada com as características físico-naturais do Triângulo Mineiro, ganha expressão concreta na organização do território e na dinâmica da paisagem. Inserida em uma região marcada pela expansão agrícola e pelo uso intensivo do solo, a cidade, que possui entre 58 e 61 mil habitantes, segundo o Censo 2022 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), oferece um conjunto de situações reais que favorecem a contextualização do ensino de Geografia Física.

A alternância entre períodos de estiagem prolongada e chuvas intensas afeta diretamente o abastecimento hídrico, a produtividade agrícola e a conservação dos solos, permitindo relacionar conteúdos de climatologia, hidrologia e geomorfologia ao

cotidiano dos estudantes. Além disso, a presença de extensas áreas de cultivo e pastagens, torna visíveis processos como erosão, compactação, assoreamento de cursos d'água e alterações na cobertura vegetal, articulando a realidade frutalense às escalas regional e nacional (Ross, 2012; Morais, 2011).

Assim, Frutal configura-se como um espaço privilegiado, para transformar fenômenos do meio físico em objetos de investigação escolar, fortalecendo a aprendizagem significativa e a leitura crítica do espaço geográfico. A abordagem de problemas do ambiente físico local permite discutir questões socioambientais, como a degradação do solo, o assoreamento de rios e mudanças na vegetação.

Quando conceitos científicos são conectados às experiências dos alunos, o ensino de Geografia Física deixa de ser apenas teórico e classificatório, favorecendo uma análise crítica do espaço, contribuindo para a formação cidadã (Freire, 1996; Penha; Martins, 2024).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente análise, caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, cujo objetivo é analisar criticamente a didática da ciência geográfica, com ênfase no ensino da Geografia Física. A abordagem qualitativa mostra-se adequada, uma vez que se busca compreender concepções teóricas, metodológicas e pedagógicas relacionadas ao ensino, sem recorrer à quantificação de dados ou à experimentação empírica (Lakatos; Marconi, 2021; Louzada; Filho, 2017).

Do ponto de vista metodológico, adota-se o método indutivo, partindo da análise de contribuições teóricas específicas sobre didática, ensino de Geografia, metodologias de ensino e Geografia Física, para a construção de reflexões amplas acerca do processo de ensino-aprendizagem e de suas implicações no contexto escolar. Esse procedimento permite interpretar diferentes abordagens pedagógicas, identificar padrões recorrentes e discutir limites e potencialidades das práticas docentes analisadas, conforme indicado na literatura educacional e geográfica (Gil, 2022; Louzada; Filho, 2017).

Os materiais utilizados consistem em livros, *papers*, teses, dissertações e documentos oficiais, selecionados pela relevância para o campo da Didática da Geografia, da Educação Geográfica e do ensino da Geografia Física. Destacam-se autores que discutem a mediação pedagógica, a construção do conhecimento, o raciocínio geográfico

e metodologias de ensino, como Libâneo (2013), Cavalcanti (2012), Callai (2005; 2011), Vygotsky (1991), Morais (2011) e mais pesquisadores contemporâneos da área.

A coleta do material bibliográfico foi realizada, por meio de buscas sistemáticas em bases acadêmicas reconhecidas, como SciELO, Google Acadêmico e periódicos especializados nas áreas de Educação e Geografia. Foram priorizadas publicações que abordam diretamente o ensino de Geografia, a Geografia Física escolar, metodologias de ensino, contextualização, problematização e mediação do professor, garantindo coerência com os objetivos propostos e com a hipótese que orienta a análise.

A análise dos dados teóricos ocorreu, a partir de leitura crítica, seleção e categorização temática das obras consultadas. As principais categorias analíticas que orientaram a interpretação dos textos foram: (i) método reducionista no ensino de Geografia; (ii) método holístico e abordagens integradoras; (iii) contribuições do construtivismo e do sociointeracionismo; e (iv) contextualização e problematização do cotidiano no ensino da Geografia Física. Essas categorias foram definidas com base na revisão bibliográfica e estruturam tanto a Fundamentação Teórica quanto os Resultados e Discussão, assegurando unidade teórica e metodológica ao capítulo.

Por fim, a organização e interpretação dos resultados buscou articular teoria e prática pedagógica, discutindo como diferentes concepções metodológicas influenciam o ensino da Geografia Física e a construção do raciocínio geográfico dos estudantes. Dessa forma, a metodologia adotada permitiu atender aos objetivos propostos e oferecer subsídios teóricos para a reflexão crítica sobre a didática da ciência geográfica no contexto escolar contemporâneo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste estudo, de natureza qualitativa e fundamentado em pesquisa bibliográfica, os 'resultados' consistem na sistematização crítica das contribuições teóricas sobre didática da Geografia e ensino do meio físico, bem como na interpretação das implicações pedagógicas dos métodos de ensino analisados.

Assim, este tópico organiza a discussão em eixos articulados: (i) limites do ensino fragmentado (reducionismo) para a compreensão do espaço geográfico; (ii) potencialidades da abordagem integrada (holística) para a leitura sistêmica do meio físico; (iii) contribuições do construtivismo e do sociointeracionismo para a mediação docente;

e (iv) superação da dicotomia entre cotidiano e conhecimento científico no ensino de Geografia.

4.1 A Geografia e a compreensão do espaço

A Geografia escolar, ao articular dimensões naturais e sociais, ocupa papel estratégico na formação do raciocínio espacial e na leitura crítica do mundo. Ensinar Geografia implica compreender o espaço não como cenário estático, mas como construção histórica e dinâmica, marcada por relações de poder, cultura, economia e transformações ambientais.

Essa compreensão desloca o ensino da memorização de informações para a interpretação de processos, relações e escalas. Conforme já discutido, Milton Santos define o espaço como "um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações" (Santos, 1996), concepção que reforça a necessidade de abordagens integradoras no ensino geográfico.

Os debates teóricos presentes no pensamento geográfico incluem discussões entre abordagens deterministas e possibilistas, que ajudam a analisar como diferentes ideias influenciam a estrutura curricular e a escolha dos conteúdos. No contexto escolar, essas divergências aparecem em desafios práticos, entre os quais se destacam a limitada participação dos alunos e as dificuldades enfrentadas no entendimento de conteúdos abstratos, especialmente aqueles relacionados ao ambiente físico. Também se destaca o uso predominante de métodos tradicionais que focam na transmissão de informações.

Na Geografia, o Determinismo (também chamado de determinismo ambiental) é uma corrente teórica tradicional, que afirma que o meio natural – clima, relevo, vegetação, entre outros – é o principal fator que condiciona ou até determina o comportamento, a cultura e o desenvolvimento das sociedades humanas, fazendo com que o ambiente físico molde diretamente as características humanas e sociais.

Essa visão foi dominante, no século XIX e início do XX, com representantes como Friedrich Ratzel e Ellen Semple, embora hoje seja criticada, por ser reducionista e por exagerar o papel do ambiente em detrimento da ação humana e de fatores culturais e históricos (De Souza *et al*, 2016).

Em oposição, o Possibilismo surgiu como reação ao Determinismo, e defende que o meio ambiente oferece um conjunto de possibilidades ou limitações, mas são as escolhas humanas – baseadas em cultura, tecnologia, economia e conhecimento – que

determinam como essas possibilidades serão utilizadas e como as sociedades se organizam. Ou seja, na perspectiva possibilista, o ser humano é um agente ativo, que adapta, modifica e seleciona opções do ambiente, em vez de ser simplesmente moldado por ele (De Souza *et al*, 2016).

A discussão destaca, que é fundamental ensinar Geografia, por meio da contextualização, problematização e interdisciplinaridade, para criar uma aprendizagem realmente significativa. Isso ganha ainda mais importância na área de Geografia Física, pois os conceitos e processos como clima, dinâmica do relevo, bacias hidrográficas, solos e vegetação exigem estratégias didáticas que aproximem as explicações científicas do cotidiano dos alunos, evitando separar 'natureza' e 'sociedade' como se fossem distintas.

4.2 O método reducionista e seus efeitos no ensino do meio físico

À luz da revisão bibliográfica, o método reducionista se expressa como ensino fragmentado, classificatório e centrado na reprodução de conteúdos, com baixa articulação entre fenômenos e pouca relação com problemas reais. No ensino do meio físico, isso aparece, quando a climatologia é reduzida a 'tipos climáticos', sem vínculo com eventos extremos e impactos socioambientais; quando o relevo é tratado apenas como lista de formas (planaltos, planícies etc.), sem explicação de processos geomorfológicos; e, quando hidrografia e a vegetação são trabalhadas de modo descritivo, sem relação com uso do solo, degradação ambiental e práticas territoriais.

Os resultados da análise teórica indicam que essa lógica de ensino tende a produzir dois efeitos pedagógicos recorrentes. O primeiro é cognitivo: o aluno memoriza termos, mas não desenvolve capacidade de explicação e interpretação do espaço. O segundo é motivacional: a percepção de que o conteúdo é 'distante' e 'difícil', aumentando o desinteresse, fragilizando a participação em aula, sobretudo no ensino médio, em que conteúdos físico-naturais demandam abstração e integração conceitual.

Um fator crucial para a persistência do reducionismo no ensino, é o uso não reflexivo de materiais didáticos. Quando os livros didáticos apresentam conteúdo das ciências físico-naturais em condição descontextualizada, o ensino tende a reproduzir classificações desconectadas da realidade local. Como já apontado por Morais (2011, p. 53), em muitos materiais didáticos "o ensino das temáticas físico-naturais não emerge de problemas situados no cotidiano dos alunos", o que reforça práticas descontextualizadas.

A contextualização consiste em associar conceitos ao território dos estudantes, como a paisagem, o clima, a dinâmica fluvial e o uso do solo, transformando o conteúdo numa ferramenta útil para compreender o espaço. Já, a problematização, implica organizar o ensino, a partir de questões e situações-problema, como: ‘Por que ocorre erosão em determinados locais?’, ‘De que maneira a estiagem impacta o abastecimento de água?’ ou ‘Como o uso do solo interfere na qualidade da água?’, o que estimula a explicação, argumentação e análise crítica.

O reducionismo não se configura apenas como uma abordagem metodológica ultrapassada; ele afeta diretamente a essência formativa da Geografia, especialmente no que diz respeito à compreensão integrada das interações entre sociedade e natureza. Para superar essa limitação, é necessário deslocar o foco do ‘conteúdo como fim’ para o ‘conteúdo como meio’, de modo a proporcionar uma interpretação crítica e intervenção adequada na realidade.

4.3 O método holístico como alternativa integradora no ensino da Geografia Física

De modo distinto, a abordagem holística destaca a totalidade e a interdependência dos elementos espaciais, reconhecendo que os fenômenos naturais e sociais constituem sistemas de elevada complexidade. No contexto do ensino do meio físico, o holismo prioriza a compreensão sistêmica ao integrar clima, relevo, solo, vegetação e hidrografia, bem como ao relacionar esses componentes aos usos do território, riscos socioambientais e às políticas públicas.

A síntese bibliográfica indica que a abordagem holística amplia a aprendizagem, quando mobiliza práticas integradoras, como análise de paisagens, estudo do meio, leitura de mapas e imagens, projetos interdisciplinares e uso pedagógico de tecnologias digitais. Esses recursos permitem trabalhar o meio físico como processo: por exemplo, compreender como a cobertura vegetal influencia a infiltração e o escoamento superficial; como o uso agrícola altera o solo e intensifica erosão; ou como padrões climáticos afetam o regime hidrológico e as atividades econômicas.

No contexto regional do Triângulo Mineiro e de Frutal, a adoção dessa abordagem revela-se altamente produtiva ao possibilitar a articulação entre conteúdos físicos e realidades locais, como a sazonalidade climática, o uso intensivo do solo, a disponibilidade hídrica, as mudanças na paisagem rural e os desafios ambientais. A

identificação, por parte dos alunos, de elementos do território no conteúdo escolar contribui para atribuir maior significado e relevância social à aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de uma leitura crítica do espaço e fortalecendo a formação cidadã.

4.4 Construtivismo e sociointeracionismo: mediação docente e aprendizagem no meio físico

As ideias do construtivismo, especialmente do sociointeracionismo, destacam que aprender Geografia vai além de absorver conhecimentos; trata-se de atribuir sentido por meio da interação, da linguagem e das mediações sociais. No ensino sobre o meio físico, essa abordagem é essencial, pois diversos conceitos requerem uma transição do entendimento comum para uma visão científica, como diferenciar 'tempo' de 'clima', compreender bacias hidrográficas como sistemas ou perceber os processos geomorfológicos que não se manifestam no dia a dia, mas no tempo geológico.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) serve como um guia pedagógico, para que o professor proponha atividades progressivas, oferecendo apoio ao aluno e facilitando seu desenvolvimento gradual. O conceito prevê o planejamento de sequências que comecem pela observação do ambiente cotidiano (a paisagem local), passem por representações como mapas, perfis e informações climáticas, até chegarem a explicações e generalizações sobre as relações entre diferentes escalas e processos. Como afirmado por Vygotsky, "o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental" (Vygotsky, 1991, s. p.).

Nesse processo, o papel do professor é mediar, organizando o caminho de aprendizagem e estimulando interações significativas entre estudantes e o conhecimento científico. No contexto do ensino de Geografia Física, este método incentiva o emprego de estratégias, tais como a investigação orientada, a resolução de problemas, a análise de dados e, sempre que possível, as atividades de campo, todas alinhadas ao propósito de desenvolver o raciocínio geográfico.

Convém frisar, que o foco principal não está na simples memorização de conceitos, mas no aprimoramento da capacidade de interpretar fenômenos naturais em sua relação com a sociedade, a economia e o território.

4.5 A relação entre o cotidiano e o conhecimento científico e como superá-la no ensino de Geografia

A distinção entre conhecimento cotidiano e conhecimento escolar configura-se como um dos principais desafios no ensino de Geografia. A apresentação de conteúdos distantes da realidade cotidiana tende a torná-los abstratos e menos relevantes, enquanto que a limitação do ensino ao contexto cotidiano, sem aprofundamento conceitual, restringe a compreensão de processos complexos e multiescalares. A superação dessa dicotomia requer que o cotidiano seja considerado um ponto de partida para a aprendizagem, e não seu limite.

A problematização, nesse sentido, é decisiva: ela transforma a experiência cotidiana em pergunta científica e em investigação geográfica. No meio físico, isso se traduz em aproximar o aluno de problemas reais: qualidade da água, erosão do solo, dinâmica das chuvas, mudanças na cobertura vegetal, riscos ambientais e relações com uso do território. Nisso, o ensino articula experiência e teoria, permitindo que conceitos como paisagem, lugar, território e escala sejam construídos de forma significativa.

Assim, constata-se que uma didática geográfica sólida se fundamenta em: (i) contextualização e problematização do meio físico; (ii) integração entre natureza e sociedade, superando abordagens fragmentadas; (iii) mediação docente planejada, considerando a Zona de Desenvolvimento Proximal e incentivando a aprendizagem ativa; e, (iv) utilização de estratégias e recursos que favoreçam uma leitura crítica do espaço geográfico. Tais elementos compõem um arcabouço teórico-analítico alinhado ao propósito do ensino de Geografia, que é a formação de sujeitos aptos a interpretar e intervir criticamente e de maneira responsável no espaço.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo evidenciam que a didática da ciência geográfica exerce papel decisivo na configuração e em como os conteúdos são apropriados no contexto escolar, especialmente no ensino da Geografia Física. As discussões realizadas demonstram que práticas pedagógicas centradas na fragmentação e na memorização tendem a limitar a compreensão integrada do espaço geográfico, dificultando a atribuição de sentido aos fenômenos físico-naturais e seu vínculo com a realidade vivida pelos estudantes.

Em contraposição, abordagens holísticas, contextualizadas e problematizadoras mostram-se mais coerentes com os pressupostos da Geografia escolar contemporânea, ao integrarem natureza e sociedade e favorecerem a leitura sistêmica do espaço. A mediação docente, fundamentada em perspectivas construtivistas e sociointeracionistas, destaca-se como elemento central para a construção progressiva dos conceitos geográficos e para a superação do ensino descritivo, sobretudo no tratamento de processos naturais complexos.

Dessa maneira, conclui-se que a superação da fragmentação entre Geografia Física e Geografia Humana, aliada à adoção de práticas pedagógicas integradoras, constitui caminho fundamental para o fortalecimento do ensino de Geografia. Embora de natureza teórica, este capítulo contribui para o debate sobre a didática da ciência geográfica e oferece subsídios relevantes à prática docente, ao reafirmar a necessidade de um ensino crítico, contextualizado e socialmente comprometido.

REFERÊNCIAS

- CALLAI, Helena Copetti. **A geografia escolar e os conteúdos da geografia**. Anekumene, n. 1, p. 128-139, 2011.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio 2005.
- CALLAI, Helena Copetti. **O ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- CARNEIRO, Rosalvo Nobre; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de (org.). **Didática da Geografia: seus elementos e suas linguagens** [recurso eletrônico]. Mossoró, RN: Edições UERN, 2024.
- CAVALCANTE, Lana de Souza. Cotidiano, mediação e a pedagogia de Vygotsky no ensino de Geografia. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- DE SOUZA, Cristiano Nunes et al. Determinismo e possibilismo: uma análise epistemológica e crítica. **Maiêutica – Geografia**, v. 4, n. 1, 2016.
- FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, p. 25-42, 2018.
- FERREIRA DA SILVA JUSTINHO, Glauciene et al. As temáticas físico-naturais na Geografia escolar: prática docente e posição de recursos para o ensino. **Revista de Geografia (PPGEO/UFJF)**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 48-60, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- JOÃO, Agnelo Leite Paulo; NOGUEIRA, Leonardo Sá de; ROCHA FILHO, Gilson Brandão da. A importância do ensino da Geografia em sala de aula. **Anais do VII Congresso Internacional das Licenciaturas**, 2020.
- JULIASZ, Paula Cristiane Strina. A aprendizagem na cartografia escolar: Vigotski e Piaget. **Geographia Meridionalis**, Pelotas, v. 6, n. 1, p. 85-98, 2021.
- JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Ensino de Geografia Física e mediação pedagógica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 11, n. 22, 2021.
- KAERCHER, Nestor André. **Ensinar Geografia: desafios e possibilidades**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.
- LOUZADA, Camila de Oliveira; FILHO, Armando Brito da Frota. Metodologias para o ensino de geografia física. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 8, n. 14, p. 75-84, jan./abr. 2017.
- LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. Didática da Geografia: elementos teórico-metodológicos para a educação básica. **Revista Signos Geográficos**, 7, 1-24, 2025.

MARTINS JUNIOR, José. Mediação docente e aprendizagem de processos físico-naturais no ensino de Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 15, n. 1, 2024.

MARTINS JUNIOR, Luiz. **Geografia escolar**: formação de conceitos na perspectiva vygotskyana. Para Onde!?, Porto Alegre, v. 18, n. 1, 2024.

MELINA, Mara de Souza; ALENCAR, Larissa Loren Bueno de. Geografia física no contexto escolar: a realidade em três escolas públicas do município de Poços de Caldas, Sul de Minas Gerais. In: 14º **ENPEG**, UNICAMP, 2019.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. Uma aproximação à didática do ensino de Geografia. Caderno de Formação: **Formação de Professores** – Didática dos Conteúdos, v. 9, p. 21-32. São Paulo: UNESP, Cultura Acadêmica, 2012.

MORAIS, Eliana Maria Barbosa. **O ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar**. 2011. 309 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MOREIRA, Eliana Marques. Educar no século XXI: modelos pedagógicos que preparam para a incerteza. **Avaliação**: Políticas Públicas em Educação, v. 30, n. 1, p. 1-18, jan./mar. 2025.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Educação e ensino de geografia na realidade brasileira**. In: Para onde vai o ensino da Geografia. São Paulo: Contexto, 1998. p. 135-144.

ONOFRI, Kelly Cristina et al. Abordagens no ensino de Geografia: uma revisão de literatura na perspectiva da matriz epistemológica. **Cenas Educacionais**, v. 6, 2023.

PENHA, Francimar Lourenço dos Santos; MARTINS, Maria Carla Barreto Santos. O ensino de Geografia Física e a relevância do lúdico na prática educativa docente. **Anais do Congresso Brasileiro de Geógrafos**, 2024.

PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ROSS, Jurandyr Luciano Sanches. **Geomorfologia**: ambiente e planejamento. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ROTH, M. The skills needed to cope with changes. In: **NEPC Summer School**, 9., 2016, Shkempi Kavajes. Managing change and uncertainty: education for the future. 2016.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA, Rosemeri Martins; RLAHIGE, Elisângela. O ensino de Geografia física na escola: uma proposta extensionista aplicada no curso de Licenciatura em Geografia. **RLAHIGE**, Ilhéus, v. 1, n. 1, p. 42-50, out. 2021.

SILVA, Silvante Pinheiro Maria Oliveira. **O ensino de geografia física em escolas públicas na cidade de Tefé**. Manaus: UFAM, PPGeo, 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de (org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 12. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 9-32.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.