



SME JOINVILLE - SC

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
JOINVILLE SC

Professor de Geografia

**EDITAL Nº 004 – PREF. DE JOINVILLE, 07 DE ABRIL
DE 2026**

CÓD: SL-065AB-26
7908433295440

Língua Portuguesa

1. Análise e interpretação de texto compreensão geral do texto; estrutura e organização do texto e dos parágrafos.....	9
2. Ponto de vista ou ideia central defendida pelo autor	12
3. Argumentação	12
4. Elementos de coesão	13
5. Inferências	14
6. Tipologia e gêneros textuais	15
7. Figuras de linguagem	15
8. Emprego dos pronomes demonstrativos; Colocação pronominal	18
9. Relações semânticas estabelecidas entre orações, períodos ou parágrafos (oposição/contraste, conclusão, concessão, causalidade, adição, alternância; Sintaxe da oração período simples; termos fundamentais e acessórios da oração; tipos de predicado e do período período composto por coordenação e por subordinação	19
10. Relações de sinonímia e de antonímia.....	24
11. Funções do “que” e do “se”	25
12. Emprego do acento grave	27
13. Emprego dos sinais de pontuação e suas funções no texto.....	28
14. Ortografia.....	30
15. Concordâncias verbal e nominal.....	32
16. Regências verbal e nominal	34
17. Emprego de tempos e modos verbais; Formação de tempos compostos dos verbos	36

Matemática

1. Números racionais. Efetuar cálculos com números racionais, envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão.) Resolver problema com números racionais	45
2. Razões e proporções	48
3. Divisão proporcional	49
4. Regras de três simples	52
5. Porcentagem.....	52
6. Interpretação de gráficos e tabelas.....	54
7. Estatística Básica. Média aritmética. Mediana. Moda	60
8. Raciocínio lógico	61

Didática

1. Teoria de Aprendizagem de Competências. Pedagogia das Competências. Processo de Ensino-Aprendizagem por Competências e Habilidades . Planejamento e organização do trabalho pedagógico.....	69
2. Planejamento e Gestão escolar democrática.....	71
3. Projeto político-pedagógico da escola	73
4. Planejamento de ensino. Planos de aula. Planejamento reverso. Sequência Didática. Diferenciação pedagógica. Recomposição de aprendizagem	74
5. Processos de ensino-aprendizagem. Teorias do desenvolvimento humano e suas implicações educacionais	77

ÍNDICE

6. Processos de aprendizagem e fatores que influenciam o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos	83
7. Gestão de sala de aula	85
8. Metodologias de Ensino e Aprendizagem. Metodologias Ativas. Metodologias interativas. Metodologias participativas.	87
9. Tecnologias da comunicação e informação nas práticas educativas.....	89
10. Avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Técnicas e instrumentos de avaliação. Avaliação da aprendizagem por competências. Avaliações em larga escala.....	92

Políticas e legislações da educação

1. Constituição Federal de 1988 (Artigos nº 205 a nº 214).....	99
2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei Federal nº 9.394/1996 e suas alterações	102
3. Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal nº 8.069/1990 e suas alterações.....	122
4. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei Federal nº 13.146/2015 e suas alterações.....	162
5. Sistema Nacional de Educação (Lei complementar nº 220/2025)	180
6. Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14533/2023)	189
7. Plano Municipal da Educação (Lei nº 8.043/2015)	192
8. Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei Federal nº 13.005/2014	193
9. Metas e Estratégias relacionadas à Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos).....	195
10. Lei complementar nº 266/2008 – Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos do município de Joinville, das autarquias e das fundações públicas municipais.....	210
11. Lei nº 9.214/2022 – Institui o Programa de Valorização por Resultados na Aprendizagem no âmbito das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville.....	232
12. Currículo da Rede Municipal de Joinville; Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville.....	237
13. Resolução CNE/CP nº 1/2020 – Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)	237

Conhecimentos Específicos Professor de Geografia

1. Fundamentos teóricos do pensamento geográfico e sua história	243
2. As categorias de análise atuais do pensamento geográfico.....	245
3. A regionalização do Brasil	247
4. Sociedade, Industrialização e Regionalização do Brasil	249
5. A regionalização do mundo	250
6. A mundialização do capitalismo e a geopolítica mundial no final do século XX e nos dias de hoje	252
7. A geopolítica e as redefinições do território: os conflitos políticos, étnicos religiosos e a nova organização econômica mundial.....	253
8. Interação sociedade-natureza: os impactos ambientais, o uso e a conservação do solo, da água e da cobertura vegetal.	255
9. As mudanças climáticas	256
10. Geoeologia: o clima, os solos e a biota	258
11. Sociedade industrial e o ambiente	259

ÍNDICE

12. O atual período técnico-científico informacional na agricultura e na indústria: inovações tecnológicas, fluxos de capital e de informações	261
13. População e industrialização e urbanização brasileira.....	262
14. Agricultura brasileira: transformações recentes	264
15. Representações cartográficas: conceitos e Linguagens	265
16. Geografia Regional.....	270

LÍNGUA PORTUGUESA

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO COMPREENSÃO GERAL DO TEXTO; ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO TEXTO E DOS PARÁGRAFOS

DIFERENÇA ENTRE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

A compreensão e a interpretação de textos são habilidades interligadas, mas que apresentam diferenças claras e que devem ser reconhecidas para uma leitura eficaz, principalmente em contextos de provas e concursos públicos.

Compreensão refere-se à habilidade de entender o que o texto comunica de forma explícita. É a identificação do conteúdo que o autor apresenta de maneira direta, sem exigir do leitor um esforço de interpretação mais aprofundado. Ao compreender um texto, o leitor se concentra no significado das palavras, frases e parágrafos, buscando captar o sentido literal e objetivo daquilo que está sendo dito. Ou seja, a compreensão é o processo de absorver as informações que estão na superfície do texto, sem precisar buscar significados ocultos ou inferências.

► Exemplo de compreensão:

Se o texto afirma: “Jorge era infeliz quando fumava”, a compreensão dessa frase nos leva a concluir apenas o que está claramente dito: Jorge, em determinado período de sua vida em que fumava, era uma pessoa infeliz.

Por outro lado, a **interpretação** envolve a leitura das entrelinhas, a busca por sentidos implícitos e o esforço para compreender o que não está diretamente expresso no texto. Essa habilidade requer do leitor uma análise mais profunda, considerando fatores como contexto, intenções do autor, experiências pessoais e conhecimentos prévios. A interpretação é a construção de significados que vão além das palavras literais, e isso pode envolver deduzir informações não explícitas, perceber ironias, analogias ou entender o subtexto de uma mensagem.

► Exemplo de interpretação:

Voltando à frase “Jorge era infeliz quando fumava”, a interpretação permite deduzir que Jorge provavelmente parou de fumar e, com isso, encontrou a felicidade. Essa conclusão não está diretamente expressa, mas é sugerida pelo contexto e pelas implicações da frase.

Em resumo, a compreensão é o entendimento do que está no texto, enquanto a interpretação é a habilidade de extrair do texto o que ele não diz diretamente, mas sugere. Enquanto a compreensão requer uma leitura atenta e literal, a interpretação exige uma leitura crítica e analítica, na qual o leitor deve conectar ideias, fazer inferências e até questionar as intenções do autor.

Ter consciência dessas diferenças é fundamental para o sucesso em provas que avaliam a capacidade de lidar com textos, pois, muitas vezes, as questões irão exigir que o candidato saiba

identificar informações explícitas e, em outras ocasiões, que ele demonstre a capacidade de interpretar significados mais profundos e complexos.

TIPOS DE LINGUAGEM

Para uma interpretação de textos eficaz, é fundamental entender os diferentes tipos de linguagem que podem ser empregados em um texto. Conhecer essas formas de expressão ajuda a identificar nuances e significados, o que torna a leitura e a interpretação mais precisas. Há três principais tipos de linguagem que costumam ser abordados nos estudos de Língua Portuguesa: a linguagem verbal, a linguagem não-verbal e a linguagem mista (ou híbrida).

► Linguagem Verbal

A linguagem verbal é aquela que utiliza as palavras como principal meio de comunicação. Pode ser apresentada de forma escrita ou oral, e é a mais comum nas interações humanas. É por meio da linguagem verbal que expressamos ideias, emoções, pensamentos e informações.

Exemplos:

- Um texto de livro, um artigo de jornal ou uma conversa entre duas pessoas são exemplos de linguagem verbal.
- Quando um autor escreve um poema, um romance ou uma carta, ele está utilizando a linguagem verbal para transmitir sua mensagem.

Na interpretação de textos, a linguagem verbal é a que oferece o conteúdo explícito para compreensão e análise. Portanto, ao se deparar com um texto em uma prova, é a partir da linguagem verbal que se começa o processo de interpretação, analisando as palavras, as estruturas frasais e a coesão do discurso.

► Linguagem Não-Verbal

A linguagem não-verbal é aquela que se comunica sem o uso de palavras. Ela faz uso de elementos visuais, como imagens, cores, símbolos, gestos, expressões faciais e sinais, para transmitir mensagens e informações. Esse tipo de linguagem é extremamente importante em nosso cotidiano, já que muitas vezes as imagens ou os gestos conseguem expressar significados que palavras não conseguem capturar com a mesma eficiência.

Exemplos:

- Uma placa de trânsito que indica “pare” por meio de uma cor vermelha e um formato específico.
- As expressões faciais e gestos durante uma conversa ou em um filme.

- Uma pintura, um logotipo ou uma fotografia que transmitam sentimentos, ideias ou informações sem o uso de palavras.

No contexto de interpretação, a linguagem não-verbal exige do leitor uma capacidade de decodificar mensagens que não estão escritas. Por exemplo, em uma prova que apresenta uma charge ou uma propaganda, será necessário interpretar os elementos visuais para compreender a mensagem que o autor deseja transmitir.

► **Linguagem Mista (ou Híbrida)**

A linguagem mista é a combinação da linguagem verbal e da linguagem não-verbal, ou seja, utiliza tanto palavras quanto imagens para se comunicar. Esse tipo de linguagem é amplamente utilizado em nosso dia a dia, pois permite a transmissão de mensagens de forma mais completa, já que se vale das características de ambas as linguagens.

Exemplos:

- Histórias em quadrinhos, que utilizam desenhos (linguagem não-verbal) e balões de fala (linguagem verbal) para narrar a história.
- Cartazes publicitários que unem imagens e slogans para atrair a atenção e transmitir uma mensagem ao público.
- As apresentações de slides que combinam texto e imagens para tornar a explicação mais clara e interessante.

A linguagem mista exige do leitor uma capacidade de integrar informações provenientes de diferentes fontes para construir o sentido global da mensagem. Em uma prova, por exemplo, é comum encontrar questões que apresentam textos e imagens juntos, exigindo que o candidato compreenda a interação entre a linguagem verbal e não-verbal para interpretar corretamente o conteúdo.

INTERTEXTUALIDADE

A intertextualidade é um conceito fundamental para quem deseja compreender e interpretar textos de maneira aprofundada. Trata-se do diálogo que um texto estabelece com outros textos, ou seja, a intertextualidade ocorre quando um texto faz referência, de maneira explícita ou implícita, a outro texto já existente. Esse fenômeno é comum na literatura, na publicidade, no jornalismo e em diversos outros tipos de comunicação.

► **Definição de Intertextualidade**

Intertextualidade é o processo pelo qual um texto se relaciona com outro, estabelecendo uma rede de significados que enriquece a interpretação. Ao fazer referência a outro texto, o autor cria um elo que pode servir para reforçar ideias, criticar, ironizar ou até prestar uma homenagem. Essa relação entre textos pode ocorrer de várias formas e em diferentes graus de intensidade, dependendo de como o autor escolhe incorporar ou dialogar com o texto de origem.

O conceito de intertextualidade sugere que nenhum texto é completamente original, pois todos se alimentam de outros textos e discursos que já existem, criando um jogo de influências,

inspirações e referências. Portanto, a compreensão de um texto muitas vezes se amplia quando reconhecemos as conexões intertextuais que ele estabelece.

► **Tipos de Intertextualidade**

A intertextualidade pode ocorrer de diferentes formas. Aqui estão os principais tipos que você deve conhecer:

- **Citação:** É a forma mais explícita de intertextualidade. Ocorre quando um autor incorpora, de forma literal, uma passagem de outro texto em sua obra, geralmente colocando a citação entre aspas ou destacando-a de alguma maneira.
- **Exemplo:** Em um artigo científico, ao citar um trecho de uma obra de um pesquisador renomado, o autor está utilizando a intertextualidade por meio da citação.
- **Paráfrase:** Trata-se da reescrita de um texto ou trecho de forma diferente, utilizando outras palavras, mas mantendo o mesmo conteúdo ou ideia central do original. A paráfrase respeita o sentido do texto base, mas o reinterpreta de forma nova.
- **Exemplo:** Um estudante que lê um poema de Carlos Drummond de Andrade e reescreve os versos com suas próprias palavras está fazendo uma paráfrase do texto original.

- **Paródia:** Nesse tipo de intertextualidade, o autor faz uso de um texto conhecido para criar um novo texto, mas com o objetivo de provocar humor, crítica ou ironia. A paródia modifica o texto original, subvertendo seu sentido ou adaptando-o a uma nova realidade.
- **Exemplo:** Uma música popular que é reescrita com uma nova letra para criticar um evento político recente é um caso de paródia.

- **Alusão:** A alusão é uma referência indireta a outro texto ou obra. Não é citada diretamente, mas há indícios claros que levam o leitor a perceber a relação com o texto original.
- **Exemplo:** Ao dizer que “este é o doce momento da maçã”, um texto faz alusão à narrativa bíblica de Adão e Eva, sem mencionar explicitamente a história.

- **Pastiche:** É um tipo de intertextualidade que imita o estilo ou a forma de outro autor ou obra, mas sem a intenção crítica ou irônica que caracteriza a paródia. Pode ser uma homenagem ou uma maneira de incorporar elementos de uma obra anterior em um novo contexto.
- **Exemplo:** Um romance que adota o estilo narrativo de um clássico literário como “Dom Quixote” ou “A Divina Comédia” para contar uma história contemporânea.

► **A Função da Intertextualidade**

A intertextualidade enriquece a leitura, pois permite que o leitor estabeleça conexões e compreenda melhor as intenções do autor. Ao perceber a referência a outro texto, o leitor amplia seu entendimento e aprecia o novo sentido que surge dessa relação. Além disso, a intertextualidade contribui para criar

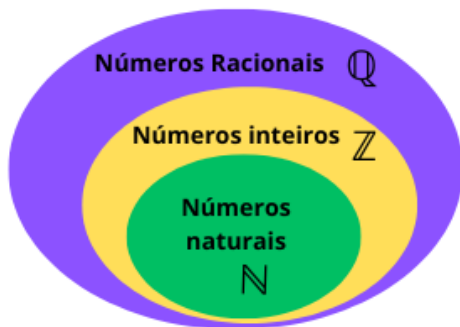
MATEMÁTICA

NÚMEROS RACIONAIS. EFETUAR CÁLCULOS COM NÚMEROS RACIONAIS, ENVOLVENDO AS OPERAÇÕES (ADIÇÃO, SUBTRAÇÃO, MULTIPLICAÇÃO, DIVISÃO.) RESOLVER PROBLEMA COM NÚMEROS RACIONAIS

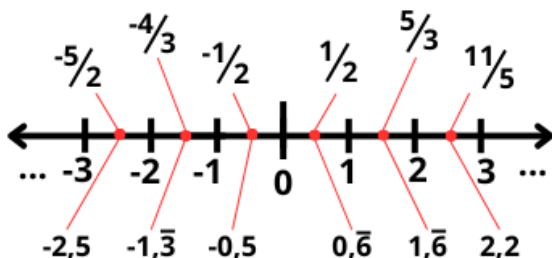
CONJUNTO DOS NÚMEROS RACIONAIS (\mathbb{Q})

Os números racionais são aqueles que podem ser expressos na forma de fração. Nessa representação, tanto o numerador quanto o denominador pertencem ao conjunto dos números inteiros, e é fundamental observar que o denominador não pode ser zero, pois a divisão por zero não está definida.

O conjunto dos números racionais é simbolizado por \mathbb{Q} . Vale ressaltar que os conjuntos dos números naturais e inteiros são subconjuntos dos números racionais, uma vez que todos os números naturais e inteiros podem ser representados por frações. Além desses, os números decimais e as dízimas periódicas também fazem parte do conjunto dos números racionais.



► Representação na reta



Também temos subconjuntos dos números racionais:

- \mathbb{Q}^* = subconjunto dos números racionais não nulos, formado pelos números racionais sem o zero.

- \mathbb{Q}_+ = subconjunto dos números racionais não negativos, formado pelos números racionais positivos.
- \mathbb{Q}_+^* = subconjunto dos números racionais positivos, formado pelos números racionais positivos e não nulos.
- \mathbb{Q}_0 = subconjunto dos números racionais não positivos, formado pelos números racionais negativos e o zero.
- \mathbb{Q}_-^* = subconjunto dos números racionais negativos, formado pelos números racionais negativos e não nulos.

► Representação Decimal das Frações

Tomemos um número racional a/b , tal que a não seja múltiplo de b . Para escrevê-lo na forma decimal, basta efetuar a divisão do numerador pelo denominador. Nessa divisão podem ocorrer dois casos:

Decimal exato

O numeral decimal obtido possui, após a vírgula, um número finito de algarismos.

Exemplos:

- $2/5 = 0,4$
- $1/4 = 0,25$

Dízima periódica

O numeral decimal obtido possui, após a vírgula, infinitos algarismos (nem todos nulos), repetindo-se periodicamente.

Exemplos:

- $1/3 = 0,333\dots$
- $167/66 = 2,53030\dots$

Existem frações muito simples que são representadas por formas decimais infinitas, com uma característica especial: existe um período.

Uma forma decimal infinita com período de UM dígito pode ser associada a uma soma com infinitos termos deste tipo:

$$0, bbb\dots = b \cdot \frac{1}{10^1} + b \cdot \frac{1}{10^2} + b \cdot \frac{1}{10^3} + b \cdot \frac{1}{10^4} + \dots$$

Para converter uma dízima periódica simples em fração, é suficiente utilizar o dígito 9 no denominador para cada quantidade de dígitos que compõe o período da dízima.

Exemplo 1: Seja a dízima $0,333\dots$

Veja que o período que se repete é apenas 1 (formado pelo 3), então vamos colocar um 9 no denominador e repetir no numerador o período.



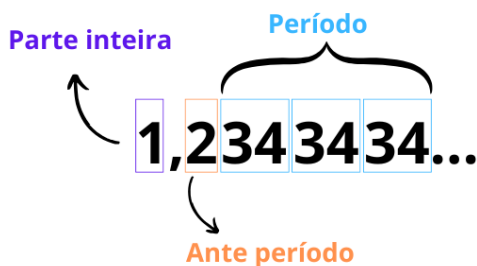
Assim, a geratriz de 0,333... é a fração 3/9.

Exemplo 2: Seja a dízima 1, 2343434...

O número 234 é formado pela combinação do ante período com o período. Trata-se de uma dízima periódica composta, onde há uma parte não repetitiva (ante período) e outra que se repete (período). No exemplo dado, o ante período é representado pelo número 2, enquanto o período é representado por 34.

Para converter esse número em fração, podemos realizar a seguinte operação: subtrair o ante período do número original (234 - 2) para obter o numerador, que é 232. O denominador é formado por tantos dígitos 9 quanto o período (dois nove, neste caso) e um dígito 0 para cada dígito no ante período (um zero, neste caso).

Assim, a fração equivalente ao número 234 é 232/990



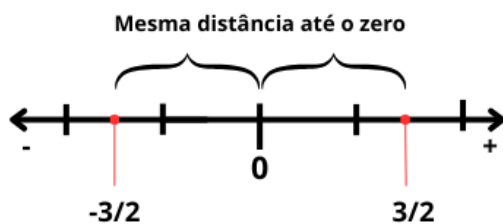
Em $1 \frac{232}{990}$ temos uma fração mista, então transformando-a:

$$(1 \cdot 990 + 232) = 1222, \text{ logo: } \frac{1222}{990}$$

Simplificando por 2, obtemos $x = \frac{611}{495}$, que é a fração geratriz da dízima 1, 23434...

► **Módulo ou valor absoluto**

Refere-se à distância do ponto que representa esse número até o ponto de abscissa zero.



► **Inverso de um Número Racional**

$$\left(\frac{a}{b}\right)^{-n} = \left(\frac{b}{a}\right)^n, \quad a \neq 0 \text{ e } b \neq 0$$

► **Operações com números Racionais**

Adição

Como cada número racional pode ser expresso como uma fração, ou seja, na forma de a/b, onde “a” e “b” são números inteiros e “b” não é zero, podemos definir a adição entre números racionais da seguinte forma: a/b e c/d, da mesma forma que a soma de frações, através de:

$$\frac{a}{b} + \frac{c}{d} = \frac{ad + bc}{bd}$$

Subtração

A subtração de dois números racionais, representados por a e b, é equivalente à operação de adição do número p com o oposto de q. Em outras palavras, $a - b = a + (-b)$

$$\frac{a}{b} - \frac{c}{d} = \frac{ad - bc}{bd}$$

Multiplicação

O produto de dois números racionais é definido considerando que todo número racional pode ser expresso na forma de uma fração. Dessa forma, o produto de dois números racionais, representados por a e b é obtido multiplicando-se seus numeradores e denominadores, respectivamente. A expressão geral para o produto de dois números racionais é a.b. O produto dos números racionais a/b e c/d também pode ser indicado por a/b x c/d, a/b.c/d. Para realizar a multiplicação de números racionais, devemos obedecer à mesma regra de sinais que vale em toda a Matemática:

Podemos assim concluir que o produto de dois números com o mesmo sinal é positivo, mas o produto de dois números com sinais diferentes é negativo.

Divisão

A divisão de dois números racionais p e q é a própria operação de multiplicação do número p pelo inverso de q, isto é: $p \div q = p \times q^{-1}$

Potenciação

A potência qⁿ do número racional q é um produto de n fatores iguais. O número q é denominado a base e o número n é o expoente. Vale as mesmas propriedades que usamos no conjunto dos Números Inteiros.

$q^n = q \times q \times q \times q \times \dots \times q$, ou seja, q aparece n vezes.

DIDÁTICA

TEORIA DE APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS. PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS. PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES. PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

TEORIA DA APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS

A teoria da aprendizagem de competências parte da ideia de que aprender não é apenas acumular informações, mas construir condições para agir de forma inteligente, crítica e adequada diante de diferentes situações. Em termos educacionais, competência pode ser compreendida como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar problemas, realizar tarefas, interpretar contextos e produzir respostas consistentes. Essa noção supera a visão restrita segundo a qual aprender seria apenas reproduzir aquilo que foi ensinado.

Aqui é importante distinguir alguns conceitos que, em concursos e em textos pedagógicos, costumam ser confundidos. Conteúdo é o objeto de ensino: conceitos, fatos, princípios, procedimentos, valores, linguagens e informações sistematizadas. Habilidade é uma operação mais específica, como identificar, comparar, classificar, interpretar, sintetizar, argumentar ou resolver. Competência, por sua vez, corresponde a uma articulação mais abrangente, pois envolve utilizar essas habilidades e conteúdos de maneira pertinente em contextos concretos. Já o objetivo de aprendizagem expressa a finalidade pedagógica pretendida pelo professor no processo formativo.

Essa distinção ajuda a compreender por que a aprendizagem por competências não elimina os conteúdos. Não há competência sem conteúdo, porque a mobilização exige matéria-prima cognitiva. Um estudante só consegue interpretar criticamente um texto se tiver domínio linguístico, repertório temático e estratégias de leitura; só consegue resolver uma situação-problema em Matemática se tiver construído conceitos, procedimentos e raciocínios específicos; só consegue exercer participação cidadã se compreender direitos, deveres, normas e dinâmicas sociais. Em síntese, as competências não substituem o conhecimento: elas pressupõem o conhecimento e o reorganizam numa perspectiva mais dinâmica e significativa.

Do ponto de vista teórico, essa concepção dialoga com diferentes correntes pedagógicas. O construtivismo contribui ao afirmar que o conhecimento não é mera cópia da realidade, mas resultado de uma atividade mental do sujeito que aprende. O sociointeracionismo acrescenta que a aprendizagem se constitui nas interações sociais, na linguagem e na mediação do outro, especialmente do professor. Já abordagens críticas lembram que o ensino não pode ser reduzido ao treinamento de desempenhos, pois a educação tem compromisso com a formação humana, a emancipação intelectual e a compreensão das

contradições sociais. Por isso, a teoria das competências precisa ser lida com equilíbrio: ela é pedagogicamente fecunda quando integra conhecimento, reflexão e ação; torna-se limitada quando é usada apenas para adaptar o indivíduo a exigências utilitárias do mercado.

PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

A pedagogia das competências consiste numa proposta de organização curricular e didática em que o foco recai sobre aquilo que o estudante deve ser capaz de compreender e fazer com os conhecimentos aprendidos. Nessa perspectiva, o ensino deixa de se orientar exclusivamente pela sequência de conteúdos e passa a considerar os desempenhos intelectuais, sociais e práticos que se quer formar. Isso implica valorizar a contextualização, a interdisciplinaridade, a resolução de problemas, a participação ativa do aluno e o uso social do saber.

Uma de suas principais contribuições está no fato de atribuir maior sentido à aprendizagem. Quando o estudante percebe a utilidade cognitiva, social ou cultural do que aprende, a tendência é que haja mais envolvimento, maior retenção e melhor capacidade de transferência do conhecimento para novas situações. A pedagogia das competências procura justamente evitar o ensino desarticulado da realidade, em que o aluno responde exercícios mecânicos, mas não consegue utilizar o que estudou fora do espaço da prova. Nessa lógica, aprender passa a significar compreender, aplicar, relacionar, argumentar, decidir e intervir.

Outro aspecto relevante é a valorização do aluno como sujeito ativo da aprendizagem. O estudante deixa de ser visto como mero receptor de informações e passa a ser compreendido como alguém que participa da construção do conhecimento por meio de investigação, observação, comparação, formulação de hipóteses, discussão e reflexão. O professor, por sua vez, não perde importância; ao contrário, sua função torna-se mais sofisticada. Ele precisa organizar situações didáticas desafiadoras, selecionar conteúdos significativos, propor mediações adequadas, acompanhar os percursos de aprendizagem e avaliar o desenvolvimento das competências ao longo do processo.

Apesar de suas potencialidades, a pedagogia das competências também é alvo de críticas. A principal delas diz respeito ao risco de redução da educação a uma racionalidade tecnicista e utilitarista. Quando mal compreendida, essa abordagem pode ser apropriada por discursos que subordinam a escola à lógica da produtividade, do desempenho e da adaptação funcional ao mercado de trabalho. Nessa leitura estreita, a formação humana ampla cede lugar a um treinamento de capacidades instrumentais. Essa crítica é importante e não deve ser ignorada. No entanto, ela não invalida toda a proposta. O que se exige é uma apropriação crítica da noção de competência, de modo que ela sirva à formação integral do estudante e não a uma visão empobrecida de educação.

Em uma formulação pedagogicamente consistente, a competência deve articular dimensões cognitivas, éticas, sociais e culturais. Isso significa que a escola não pode formar apenas alguém capaz de “fazer”, mas alguém capaz de pensar sobre o que faz, compreender por que faz, avaliar consequências, agir com responsabilidade e posicionar-se criticamente diante da realidade. A pedagogia das competências, quando inserida nesse horizonte, torna-se compatível com uma educação democrática, reflexiva e emancipadora.

PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

No ensino orientado por competências e habilidades, o processo de ensino-aprendizagem precisa ser estruturado em torno de situações que exijam do aluno mobilização efetiva de saberes. Em vez de limitar-se à transmissão verbal do conteúdo, o trabalho pedagógico deve criar condições para que o estudante observe, compare, interprete, resolva problemas, produza textos, formule argumentos, realize projetos, analise dados, construa explicações e relacione o conhecimento escolar com situações concretas. Isso não significa abandonar aulas expositivas, leitura dirigida ou exercícios sistemáticos; significa utilizá-los como parte de um conjunto mais amplo e articulado de estratégias.

O professor assume, nesse contexto, a função de mediador da aprendizagem. Mediar não é apenas “facilitar” nem reduzir o ensino à espontaneidade do aluno. Mediar é intervir com intencionalidade, oferecendo instrumentos intelectuais, organizando o ambiente de aprendizagem, propondo desafios adequados, esclarecendo conceitos, formulando perguntas, orientando procedimentos e ajudando o estudante a avançar para níveis mais complexos de compreensão. O professor competente é aquele que consegue transformar conteúdos em experiências formativas, mantendo equilíbrio entre direção pedagógica e participação ativa do aluno.

O papel do aluno também se redefine. Espera-se que ele se envolva de forma mais consciente e protagonista no próprio processo de aprendizagem. Isso inclui pesquisar, levantar hipóteses, registrar observações, revisar erros, dialogar com colegas, argumentar, justificar respostas e refletir sobre como aprende. O protagonismo, contudo, não deve ser romantizado. O estudante não nasce autônomo no plano escolar; ele constrói a autonomia por meio de experiências orientadas, feedback qualificado e prática intelectual constante. Por isso, a autonomia é resultado de um trabalho pedagógico intencional, e não de simples retirada da autoridade docente.

Do ponto de vista metodológico, o ensino por competências favorece práticas como projetos, estudos de caso, resolução de situações-problema, sequências didáticas, oficinas, aprendizagem colaborativa e propostas interdisciplinares. Essas metodologias são valiosas porque permitem que o aluno opere com o conhecimento de forma contextualizada. Ainda assim, a escolha metodológica não deve obedecer a modismos. Uma metodologia só é adequada quando guarda coerência com os objetivos formativos, com os conteúdos selecionados, com o nível de desenvolvimento da turma e com as condições reais do contexto escolar.

A avaliação, nesse modelo, também precisa ser repensada. Avaliar por competências não é apenas atribuir nota a um produto final, mas acompanhar o percurso do estudante, identificar

avanços, dificuldades, estratégias mobilizadas e necessidades de intervenção. Isso requer uma avaliação diagnóstica, processual e formativa. Instrumentos como observação, registros, portfólios, rubricas, autoavaliação, atividades práticas, produção textual e resolução comentada de problemas podem ser bastante úteis. A prova escrita não desaparece, mas deixa de ser o único ou principal instrumento de verificação. O essencial é que a avaliação seja coerente com aquilo que se pretende desenvolver. Não faria sentido propor ensino voltado para análise, criatividade e argumentação, mas avaliar apenas reprodução mecânica de conteúdos.

PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O planejamento é um dos pontos centrais quando se trata de ensino por competências. Sem planejamento, a proposta corre o risco de converter-se em discurso vazio. Planejar significa antecipar e organizar de forma consciente a ação pedagógica, definindo o que ensinar, por que ensinar, para quem ensinar, como ensinar, com que recursos, em quanto tempo e com quais critérios de avaliação. Trata-se de uma atividade intelectual e política, não de mero preenchimento burocrático de formulários. Por meio do planejamento, o professor atribui intencionalidade à prática e busca coerência entre finalidades educativas, conteúdos, métodos e avaliação.

Na perspectiva das competências, o planejamento precisa articular quatro elementos fundamentais: competências, habilidades, conteúdos e avaliação. As competências indicam capacidades mais amplas que se pretende desenvolver. As habilidades detalham operações cognitivas, procedimentais e comunicativas envolvidas nesse desenvolvimento. Os conteúdos fornecem a base conceitual, factual e metodológica necessária. A avaliação, por fim, verifica em que medida o percurso realizado favoreceu a aprendizagem esperada e quais ajustes precisam ser feitos. Essa articulação é indispensável porque impede que cada componente do processo pedagógico caminhe isoladamente.

Um bom planejamento também deve considerar a progressão das aprendizagens. Competências não se constroem de modo instantâneo; elas exigem continuidade, retomada, aprofundamento e complexificação. Por isso, o trabalho pedagógico precisa ser organizado em sequência lógica, respeitando os conhecimentos prévios dos estudantes, suas necessidades de aprendizagem e o nível de desenvolvimento da turma. O professor não pode pressupor que os alunos dominam automaticamente pré-requisitos que nunca foram consolidados. Planejar por competências implica reconhecer que aprender é processo, e processo demanda acompanhamento.

A organização do trabalho pedagógico não se esgota na sala de aula individualmente considerada. Ela possui dimensão coletiva e institucional. O projeto político-pedagógico da escola, a proposta curricular, a articulação entre áreas do conhecimento, os tempos e espaços escolares, os critérios de avaliação e o trabalho colaborativo entre docentes interferem diretamente na viabilidade de uma educação orientada por competências. Quando cada professor atua de modo isolado, sem diálogo com os demais e sem referência a objetivos comuns, há forte tendência à fragmentação curricular. Por isso, a organização pedagógica precisa favorecer integração, continuidade e unidade de propósitos.

POLÍTICAS E LEGISLAÇÕES DA EDUCAÇÃO

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 (ARTIGOS Nº 205 A Nº 214)

► Educação, Cultura e Desporto

Educação:

A educação é tratada nos artigos 205 a 214, da Constituição. Constituindo-se em um direito de todos e um dever do Estado e da família, a educação visa ao desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Organização dos Sistemas de Ensino:

Prevê o Art. 211, da CF, que: A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

ENTE FEDERADO	ÂMBITO DE ATUAÇÃO (PRIORITÁRIA)
União	Ensino superior e técnico
Estados e DF	Ensino fundamental e médio
Municípios	Educação infantil e ensino fundamental

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Zf8RGtlpQiwJ:https://www.grancursosonline.com.br/download-demonstrativo/download-aula-pdf-demo/codigo/47mLWGgdrdc%253D+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=b>

CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

SEÇÃO I DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Vide Lei nº 14.817, de 2024)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático - científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

§2º O disposto neste artigo aplica - se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré - escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§2º O não - oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer - lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.(Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório.(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

§6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão ação redistributiva em relação a suas escolas.(Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§7º O padrão mínimo de qualidade de que trata o §1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição.(Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§2º Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário - educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)(Vide Decreto nº 6.003, de 2006)

§6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário - educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

§7º É vedado o uso dos recursos referidos no caput e nos §§5º e 6º deste artigo para pagamento de aposentadorias e de pensões.(Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§8º Na hipótese de extinção ou de substituição de impostos, serão redefinidos os percentuais referidos no caput deste artigo e no inciso II do caput do art. 212 - A, de modo que resultem recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, bem como os recursos subvinculados aos fundos de que trata o art. 212 - A desta Constituição, em aplicações equivalentes às anteriormente praticadas.(Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§9º A lei disporá sobre normas de fiscalização, de avaliação e de controle das despesas com educação nas esferas estadual, distrital e municipal.(Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

Art. 212 - A. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 desta Constituição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais, respeitadas as seguintes disposições:(Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020) Regulamento

I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a instituição, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de natureza contábil;(Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E SUA HISTÓRIA

AS ORIGENS DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO: DA ANTIGUIDADE À MODERNIDADE

As raízes do pensamento geográfico são muito antigas. Muito antes da Geografia se firmar como ciência, já havia preocupação humana com a localização dos lugares, com a orientação no espaço, com a descrição de povos e terras e com a representação da superfície terrestre. Na Antiguidade clássica, especialmente entre os gregos, surgem contribuições fundamentais. Eratóstenes, por exemplo, é tradicionalmente lembrado por ter utilizado o termo “Geografia” e por ter calculado, com notável precisão para a época, a circunferência da Terra. Estrabão desenvolveu uma Geografia fortemente descritiva, voltada à caracterização de regiões e povos. Ptolomeu, por sua vez, teve papel decisivo na sistematização cartográfica, especialmente pelo uso de coordenadas e pela ideia de representar matematicamente a superfície terrestre.

Essas contribuições antigas mostram que a Geografia nasceu ligada tanto à curiosidade intelectual sobre o mundo quanto a necessidades práticas, como navegação, guerra, comércio e administração política. Os romanos também deram sua parcela de contribuição, sobretudo pela organização territorial e pela elaboração de roteiros e mapas voltados à expansão imperial. Já nesse período, nota-se uma tensão que acompanhará a disciplina por séculos: a Geografia pode ser descritiva, empírica e utilitária, mas também pode aspirar à explicação racional da ordem terrestre.

Durante a Idade Média europeia, o desenvolvimento científico sofreu limitações em comparação com o mundo clássico, sobretudo em razão da forte influência religiosa sobre a interpretação do mundo. Ainda assim, seria incorreto afirmar que houve completa estagnação. O saber geográfico foi preservado e ampliado em grande medida por estudiosos árabes e muçulmanos, que aperfeiçoaram conhecimentos astronômicos, cartográficos e descritivos. Além disso, as rotas comerciais e os deslocamentos entre Europa, África e Ásia mantiveram vivo o interesse pelos espaços terrestres.

Com as Grandes Navegações e a expansão marítima europeia, o conhecimento geográfico ganha novo impulso. A necessidade de conhecer mares, correntes, litorais, rotas e continentes impulsiona a cartografia e a observação sistemática da Terra. O período moderno assiste, assim, à ampliação do horizonte geográfico europeu e à incorporação de novas terras ao circuito econômico mundial. A Geografia ainda não era ciência

organizada, mas se tornava cada vez mais relevante para os Estados em formação, para o colonialismo e para o comércio internacional.

No Iluminismo e na modernidade científica, a razão, a observação e a classificação passam a ocupar lugar central. Expedições científicas, inventários naturais e comparações entre áreas do planeta criam condições para a futura sistematização da Geografia. O mundo passa a ser visto como passível de medição, classificação e explicação. Essa mudança é decisiva: a Geografia deixa de ser apenas narração de viagens ou descrição de lugares e se aproxima de uma ciência interessada em regularidades, comparações e relações entre fenômenos. É esse contexto que permitirá, no século XIX, o nascimento da Geografia moderna.

A SISTEMATIZAÇÃO DA GEOGRAFIA MODERNA NO SÉCULO XIX

O século XIX representa um marco decisivo para a história do pensamento geográfico, porque é nesse momento que a Geografia se institucionaliza como disciplina científica. Dois autores alemães são especialmente centrais nesse processo: Alexander von Humboldt e Carl Ritter. Ambos contribuíram para definir métodos, objetos e preocupações da Geografia moderna, ainda que com enfoques diferentes.

Humboldt ficou conhecido por sua vasta obra de observação da natureza e pela tentativa de compreender a Terra como um sistema integrado. Suas viagens e estudos comparativos permitiram relacionar relevo, clima, vegetação, altitude e distribuição dos fenômenos naturais. Sua contribuição foi imensa porque ele rompeu com descrições isoladas e buscou conexões entre elementos do mundo físico. Em vez de simplesmente enumerar fatos, Humboldt procurou identificar relações e regularidades. Por isso, é frequentemente associado a uma visão integradora e dinâmica da natureza. Sua influência foi enorme no desenvolvimento da climatologia, da biogeografia e da ideia de que a Geografia deve comparar paisagens e fenômenos em diferentes áreas do planeta.

Carl Ritter, por sua vez, teve papel fundamental ao enfatizar o estudo das individualidades regionais e a relação entre o meio e os grupos humanos. Seu pensamento dava grande importância à comparação entre regiões e ao modo como as condições naturais se articulavam à história dos povos. Embora sua obra apresente traços teleológicos e por vezes finalistas, sua contribuição para a sistematização da Geografia foi decisiva, sobretudo por defender a disciplina como campo autônomo de conhecimento e por organizar o estudo da Terra em bases mais metódicas.

A partir dessas contribuições, a Geografia passa a se consolidar nas universidades, especialmente na Alemanha, e depois em outros países europeus. Esse processo de institucionalização não

pode ser separado do contexto histórico do século XIX. O avanço do capitalismo, a formação dos Estados nacionais, a expansão colonial europeia e a necessidade de conhecer, administrar e representar territórios contribuíram diretamente para fortalecer a disciplina. A Geografia servia tanto a propósitos científicos quanto políticos e estratégicos. Conhecer o território significava também dominá-lo, organizá-lo e inseri-lo nos projetos estatais e imperiais.

Nesse contexto, a Geografia moderna nasce marcada por uma dupla vocação. De um lado, pretende ser uma ciência rigorosa, baseada na observação, na comparação e na sistematização. De outro, atende a interesses concretos de poder, planejamento e expansão territorial. Essa ambivalência acompanhará toda a sua evolução. É justamente do interior dessa Geografia institucionalizada que emergirão, mais tarde, correntes distintas e até mesmo rivais, como o determinismo, o possibilismo e o regionalismo clássico.

A GEOGRAFIA TRADICIONAL: DETERMINISMO, POSSIBILISMO E REGIONALISMO

A chamada geografia tradicional corresponde ao conjunto de abordagens que predominou entre o final do século XIX e boa parte da primeira metade do século XX. Trata-se de uma fase importante porque nela a disciplina consolidou conceitos, ampliou seu ensino e definiu procedimentos de pesquisa. Ao mesmo tempo, é uma fase marcada por limites teóricos que mais tarde seriam criticados por correntes renovadoras.

Uma das correntes mais conhecidas desse período é o determinismo geográfico, associado sobretudo a Friedrich Ratzel. De maneira geral, o determinismo sustentava que o meio natural exerce forte influência, ou mesmo condicionamento, sobre as sociedades humanas. Clima, relevo, solo, hidrografia e posição geográfica seriam fatores decisivos para explicar comportamentos, formas de organização social e níveis de desenvolvimento. Em formulações mais rígidas, a natureza aparecia quase como força dominante sobre a história humana. Essa perspectiva deve ser entendida no contexto do positivismo, do evolucionismo e do imperialismo do século XIX, quando se buscavam explicações gerais e muitas vezes hierarquizantes para as diferenças entre povos e territórios.

Ratzel também é importante por suas reflexões sobre território e Estado, especialmente pela ideia de “espaço vital”, posteriormente apropriada de modo ideologicamente perigoso por projetos expansionistas. Embora o pensamento de Ratzel seja mais complexo do que uma caricatura determinista, ele se tornou símbolo dessa corrente em manuais e provas. Para fins de estudo, o essencial é perceber que o determinismo tende a atribuir peso excessivo aos fatores naturais na explicação da vida social.

Como reação a essa leitura, desenvolve-se o possibilismo, cuja principal referência é Paul Vidal de La Blache. Para essa corrente, a natureza não impõe um destino único às sociedades; ela oferece possibilidades, e os grupos humanos, de acordo com sua cultura, técnica e organização histórica, realizam escolhas entre essas possibilidades. A ação humana ganha, assim, maior protagonismo. O meio continua importante, mas deixa de ser visto como causa absoluta dos fenômenos sociais. O possibilismo representa, portanto, uma correção importante em relação ao exagero naturalista do determinismo.

Vidal de La Blache também valorizou conceitos como gênero de vida e região. O gênero de vida dizia respeito ao conjunto de práticas desenvolvidas por um grupo em determinado meio, revelando uma interação histórica entre sociedade e natureza. Já a região tornou-se categoria central da geografia clássica, entendida como área relativamente individualizada por certa combinação de elementos naturais e humanos. O estudo regional, muitas vezes feito por meio de monografias detalhadas, tornou-se uma marca da Geografia tradicional.

O regionalismo teve grande importância didática e científica, pois permitiu conhecer com profundidade áreas específicas e consolidou o hábito de integrar elementos físicos e humanos na análise geográfica. No entanto, também passou a ser criticado por seu caráter excessivamente descritivo e pela dificuldade de explicar processos mais amplos, como industrialização, urbanização, circulação do capital e desigualdades estruturais. Em muitos casos, a região era tratada como algo quase estático, quando na verdade os espaços estão em permanente transformação.

A geografia tradicional, portanto, teve o mérito de organizar a disciplina, consolidar categorias importantes e produzir vasto conhecimento empírico. Contudo, seus limites apareceram com clareza na medida em que o mundo se tornou mais urbano, industrial e interdependente. A partir de meados do século XX, surgem correntes que buscam renovar teoricamente a Geografia, criticando tanto o descritivismo regional quanto a insuficiência das explicações clássicas.

A RENOVÇÃO DA GEOGRAFIA NO SÉCULO XX: DA QUANTIFICAÇÃO À CRÍTICA SOCIAL

No século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, a Geografia passa por intensas transformações. Novos problemas, novos métodos e novas influências filosóficas levam ao questionamento da geografia tradicional. Uma das primeiras grandes mudanças foi a chamada revolução quantitativa, influenciada pelo neopositivismo e pela busca de maior rigor científico. Nessa perspectiva, a Geografia deveria abandonar descrições impressionistas e aproximar-se das ciências exatas, utilizando modelos, estatística, linguagem matemática e hipóteses verificáveis.

A geografia quantitativa valorizava temas como localização, distribuição espacial, redes urbanas, fluxos e organização funcional do espaço. Seu mérito foi introduzir maior formalização metodológica e ampliar o uso de técnicas analíticas. Entretanto, ela também recebeu críticas importantes por tratar o espaço de forma excessivamente abstrata, como se fosse um simples suporte geométrico, e por ignorar conflitos sociais, relações de poder e desigualdades históricas. O espaço aparecia muitas vezes como algo neutro, quando na realidade ele é atravessado por interesses econômicos e políticos.

Em reação a essa neutralidade aparente, desenvolve-se, a partir das décadas de 1960 e 1970, a geografia crítica, fortemente influenciada pelo marxismo. Essa corrente passa a compreender o espaço como produto social, isto é, como resultado das relações de produção, da ação do Estado, da dinâmica do capital e das lutas sociais. O interesse deixa de ser apenas onde os fenômenos se localizam e passa a incluir por que o espaço se organiza de determinada maneira e a quem essa organização beneficia. A