

2ª SEMANA DA GEOGRAFIA

O ENSINO DA GEOGRAFIA NA
ENCRUZILHADA DA CRISÉ SISTÊMICA



Geodiálogos

ISSN 2448-413X

Revista Eletrônica de Diálogo e Divulgação em Geografia

Número 17, Volume 1 – maio 2026



Geodiálogos: Revista Eletrônica de Diálogo e Divulgação em Geografia por Portal Geoblog (Nathan Belcavello de Oliveira) está licenciada sob Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 Internacional

CONSELHO EDITORIAL

Nathan Belcavello de Oliveira
Diretor

Comitê Acadêmico

Claudemira Azevedo Ito
Elias Antonio Vieira
Gilvan Charles Cerqueira de Araújo
João Mendes da Rocha Neto
Maria Adélia Aparecida de Souza
Vitor Koiti Miyazaki

ORGANIZAÇÃO DA 2ª SEMANA DA GEOGRAFIA DO IFB – CAMPUS RIACHO FUNDO

Coordenação Geral

Keven Douglas Paca Gomes
Stephany Costa de Oliveira
Reinaldo Gabriel de Souza

Coordenação de Divulgação e Certificação

Beatriz Guedes Fernandes
Janiscléia Maria Alves de Sousa
Héryka Dayane Pires Ferreira
Denise Emily Ribeiro Bessa
Nathan Belcavello de Oliveira

Coordenação de Mesas e Cronograma

Carlos André Cipriano
João Henrique dos Anjos Ribeiro
Leonardo Assencio Brito
Davi de Lima Rebouças Peixoto
Ellen Caroline Santos Silva

Coordenação Artístico-Cultural

Paulo Henrique Souza da Costa
Rafael Santos Araujo
Luiz Sena Zano

Comitê Acadêmico do Evento

Edmar Dias da Silva
Eduardino Alves Rodrigues Junior
Eduardo Rodrigues da Silva
José Vandério Cirqueira Pinto
Kelly Josiane Mota de Sousa Prado
Liliam Rodrigues Freire
Nathan Belcavello de Oliveira
Nilo Arcanjo dos Santos Júnior
Robson Oliveira Figueiredo
Sabrina Carrijo Pessoa

Sumári

Editorial: a retomada da Geodiálogos e a publicação dos trabalhos da 2ª Semana da Geografia do IFB Riacho Fundo 7
Nathan Belcavello de Oliveira

NOTAS DE DIÁLOGOS

Da organização da 2ª Semana da Geografia do Instituto Federal de Brasília – Campus Riacho Fundo 11
Keven Douglas Paca Gomes

➤ *Ensino de Geografia e Educação Geográfica*

Proposta de atividades didáticas em Geografia para o Ensino Médio utilizando Python: tecnologia e interdisciplinaridade 15
Claudio Ulisse
Luciana Serafim da Cunha

O ambiente de programação visual Scratch no ensino de conceitos geográficos nos anos finais do Ensino Fundamental 23
Edmar Dias da Silva

Ensinar Geografia na EJA Interventiva: entre o direito negado e a prática possível nas escolas públicas do Distrito Federal 27
Eduardino Alves Rodrigues Junior

O mapa no centro da análise: ler o território e interpretar criticamente as contradições do Distrito Federal no ensino de Geografia 33
Kelly Josiane Mota de Sousa Prado
José Vandério Cirqueira Pinto

Caderno Interativo de Geografia: mediação pedagógica, inclusão e raciocínio geográfico no 6º ano do Ensino Fundamental 41

Nilo Arcanjo dos Santos Júnior
Eder Alonso Castro

Entre reprodução e emancipação: reflexões sobre ideologia, poder e formação crítica no ensino de Geografia 47

Denise Emily Ribeiro Bessa

O ensino de Geografia e a Educação das Relações Étnico-Raciais: percepções docentes sobre a implementação da Lei 10.639/03 51

Natália Dias dos Reis
Marcel Eméric Bizerra de Araújo

Guerra dos biomas: um relato de experiência de utilização de jogos na sala de aula 59

Reinaldo Gabriel de Souza
Keven Douglas Paca Gomes
Janislécia Maria Alves de Sousa

➤ *Da Formação Docente ao Protagonismo Estudantil*

Formar coletivo-dialogicamente: estratégias aplicadas ao subnúcleo Geografia do Programa Residência Pedagógica / IFB 67

Luan do Carmo da Silva
Juliana Costa Meneses

Residentes ontem, docentes hoje: propostas formativas realizadas no subnúcleo Geografia do Programa Residência Pedagógica / IFB 77

Luan do Carmo da Silva
Juliana Costa Meneses

O estágio supervisionado na formação docente em Geografia: uma revisão bibliográfica sistemática 89

Marcel Eméric Bizerra de Araújo

➤ *Território, Poder e Conflitualidades*

A conurbação fronteiriça e o Direito à Cidade no contexto da integração regional 97

Maria Celeste Pitanga

Gabriel Victor Martins de Campos

➤ *Espaço Geográfico e Estudos Urbanos*

“Plataformas territoriais”, Turismo e a (re)produção do espaço urbano 103

Gabriel Victor Martins de Campos

Neio Lucio de Oliveira Campos

➤ *Paisagem, Meio Ambiente e Geografia Física*

A importância da Educação Ambiental no estudo da Biogeografia no Estado do Maranhão 111

João Leonardo Carvalho Araujo Sousa

COLUNA

O ensino de Geografia na encruzilhada da crise sistêmica 117

José Vandério Cirqueira Pinto

EDITORIAL: A RETOMADA DA GEODIÁLOGOS E A PUBLICAÇÃO DOS TRABALHOS DA 2ª SEMANA DA GEOGRAFIA DO IFB RIACHO FUNDO

Em comemoração ao Dia da/o Geógrafa/o e cumprindo um importante marco de retomada das atividades da *Geodiálogos: Revista Eletrônica de Diálogo e Divulgação em Geografia*, é lançado o Número 17 do referido periódico científico.

Trata-se de profícua parceria com o Centro Acadêmico, com a Coordenação da Licenciatura em Geografia e com o Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO) do Campus Riacho Fundo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB – Campus Riacho Fundo), que permitiu a publicação dos trabalhos selecionados e apresentados na *2ª Semana da Geografia do IFB Riacho Fundo*. O evento contou com a participação de estudantes da Geografia do IFB Riacho Fundo e de outros cursos em mesas redondas e palestras, além ofertar momentos de apresentação de trabalhos de graduandos e mestrandos do IFB Riacho Fundo e de outras instituições de Ensino Superior, incluindo da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), viabilizada por meio de apresentação remota por videoconferência.

São 14 resumos expandidos publicados como notas de diálogo da revista eletrônica. Os trabalhos foram agrupados em cinco eixos temáticos: (i) Ensino de Geografia e Educação Geográfica; (ii) Da Formação Docente ao Protagonismo Estudantil; (iii) Território, Poder e Conflitualidades; (iv) Espaço Geográfico e Estudos Urbanos; e (v) Paisagem, Meio Ambiente e Geografia Física.

O Número 17 da Geodiálogos inicia com a nota de diálogo de Keven

Douglas Paca Gomes, discente da Licenciatura em Geografia do IFB Riacho Fundo e membro da coordenação geral da 2ª Semana da Geografia do IFB Riacho Fundo, tecendo interessantes e importantes reflexões sobre a utilidade dos conhecimentos geográficos e a organização do evento.

Em seguida são apresentadas as notas de diálogo do eixo temático de *Ensino de Geografia e Educação Geográfica*, que contou com a maior quantidade de trabalhos, principalmente de discentes do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO) do IFB Riacho Fundo. Os dois primeiros trabalhos do eixo, de autorias de Claudio Ulisse e Luciana Serafim da Cunha e de Edmar Dias da Silva apresentam propostas de práticas de ensino de Geografia envolvendo, respectivamente, o aplicativo Python e o ambiente de programação visual Scratch. Eduardino Alves Rodrigues Junior reflexões sobre o ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) interventiva em Brasília, Distrito Federal. Kelly Josiane Mota de Sousa Prado e José Vandério Cirqueira Pinto apresentam proposta de atividade cartográfica em sala de aula. Já a proposta de caderno interativo de Geografia é apresentada por Nilo Arcanjo dos Santos Júnior e Eder Alonso Castro para prática junto ao 6º ano do Ensino Fundamental. Refletindo sobre ideologia, poder e formação crítica no ensino de Geografia, Denise Emily Ribeiro Bessa convida o leitor a pensar sobre reprodução e emancipação. Natália Dias dos Reis e Marcel Eméric Bizerra de Araújo apresentam percepções docentes sobre a implementação da Lei nº 10.639, de 2003, no ensino de Geografia e a Educação das Relações Étnico-Raciais. Finalizando o eixo temático, Reinaldo Gabriel de Souza, Keven Douglas Paca Gomes e Janiscléia Maria Alves de Sousa relatam a experiência da utilização de jogo na sala de aula para o ensino de Geografia.

Já em *Da Formação Docente ao Protagonismo Estudantil*, Luan do Carmo da Silva e Juliana Costa Meneses apresentam dois trabalhos relacionados ao subnúcleo Geografia do Programa Residência Pedagógica do IFB. Já Marcel Eméric Bizerra de Araújo apresenta uma revisão bibliográfica sobre estágio supervisionado na formação docente em Geografia.

No eixo temático *Território, Poder e Conflitualidades*, Maria Celeste Pitanga e Gabriel Victor Martins de Campos apresentam análises sobre conurbação fronteiriça e o Direito à Cidade a partir da integração regional.

Gabriel Victor Martins de Campos e Neio Lucio de Oliveira Campos, no eixo temático *Espaço Geográfico e Estudos Urbanos*, constroem uma análise sobre a atividade turística por meio de plataformas digitais na formação da renda da terra a partir do diálogo com vários autores.

No último eixo temático, *Paisagem, Meio Ambiente e Geografia Física*, João Leonardo Carvalho Araujo Sousa apresenta a importância da Educação Ambiental no estudo da Biogeografia no Maranhão.

Já na seção *Coluna* da Geodiálogos, o professor doutor José Vandério Cirqueira Pinto, responsável pelo projeto de extensão que viabilizou o evento em tela, tece importantes reflexões geográficas a partir do lema da 2ª Semana da Geografia do IFB Riacho Fundo: o ensino de Geografia na encruzilhada da crise sistêmica.

Espera-se que a presente retomada da Geodiálogos a partir da publicação das notas de diálogo oriundas dos trabalhos apresentados na 2ª Semana da Geografia do IFB Riacho Fundo sirva para o aprofundamento e perpetuidade das contribuições deste periódico científico na construção do conhecimento geográfico, seja ele no exercício da docência ou no uso técnico e de pesquisa.

Brasília, 29 de fevereiro de 2026.

Nathan Belcavello de Oliveira
Diretor

DA ORGANIZAÇÃO DA 2ª SEMANA DA GEOGRAFIA DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA – CAMPUS RIACHO FUNDO

Keven Douglas Paca Gomes*

Para que serve a Geografia, senão para fazer a guerra? Seja no conhecimento do território ou no adestramento de soldados leais ao Estado, a ciência geográfica, à qual nos dedicamos, é a chave para ler ou estruturar grande parte dos sistemas que formam a realidade, como os sistemas políticos, os ecossistemas, os sistemas econômicos e, obviamente, o sistema de informação geográfica. O germe da Geografia ocidental está atrelado ao interesse de domar a natureza e, mais tarde, administrar rotas comerciais, desembocando no jugo de povos e territórios além-mar. Na modernidade, ela também não alivia sua carga negativa, tendo suas teorias apropriadas por ideologias políticas expansionistas.

Todavia, a convivência na academia e nas salas de aula nos mostra que os interessados pela Geografia não a procuram voluntariamente para integrar sistemas de opressão; pelo contrário, percebem nela uma potencialidade de subversão. Mas essa potencialidade de fato se concretiza? É difícil saber, mas algo de que podemos ter certeza é que os dirigentes do sistema político-econômico também percebem na Geografia o mesmo que nós e, para frear suas capacidades, tomam medidas deliberadas, como levar a opinião pública à descrença nos especialistas da ciência para explicar fenômenos, a polarização política que nos denomina doutrinadores quando simplesmente apresentamos fatos sociais, ou as agressivas reduções da carga horária da disciplina na

* Membro da Coordenação Geral da 2ª Semana da Geografia do Instituto Federal de Brasília – Campus Riacho Fundo. Discente de Licenciatura em Geografia. Instituto Federal de Brasília. Correio eletrônico: keven62128@estudante.ifb.edu.br

Educação Básica.

Torna-se cada vez mais evidente que a Geografia realmente só serve para fazer a guerra, mas não necessariamente uma guerra estadocêntrica. É preciso reterritorializar nossos conceitos, que, para uma ciência tática como esta, são armas de destruição em massa. Para enfrentar a crise dos sistemas mundiais, já não basta beber das fontes que construíram esses sistemas; urge a necessidade de situar as discussões da Geografia na encruzilhada do saber, na confluência dos conhecimentos geográficos de resistência. Esse espaço nos revela que, antes de enfrentar o mundo, precisamos lidar com a crise da própria Geografia, que dificilmente poderia ser mais profunda, pois sua questão é ontológica, visto que separa o humano da natureza.

Mas não pensem que as disputas ocorrem apenas entre nós e os sistemas opressivos. Dentro da própria academia, reproduzem-se hierarquias que igualmente freiam as capacidades das nossas geografias. Os títulos acadêmicos, por vezes, erguem fronteiras que impedem a livre circulação de ideias, minam a organização coletiva dos estudantes e enfraquecem o desenvolvimento da identidade dos alunos enquanto futuros professores. Com isso, nossa academia está formando professores sem tônus para se opor aos sistemas que pretendemos desmontar e, além disso, perde a chance de se conectar com os saberes populares, contribuindo para que a universidade continue a ser um território de segregação, deslocado do mundo real.

Durante a organização da 2ª Semana da Geografia do Instituto Federal de Brasília, evento cuja operacionalização foi quase integralmente pensada e realizada pelos estudantes da Licenciatura e do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia da instituição, atravessamos diversas situações de desconforto. Algumas delas atribuímos às dificuldades intrínsecas de organizar um evento acadêmico e de trabalhar coletivamente, as quais se diluíram diante da satisfação de entregar uma semana incrível de formação para nossa comunidade. Outras, porém, deixaram um gosto amargo de incapacidade. Nesse contexto, inserem-se violências que, em sua maioria, são simbólicas e internalizadas. Elas se manifestam na insegurança de realizar solicitações aos

professores, como se estivéssemos constantemente atravessando limites que não nos pertencem; na falta de autoestima para ocupar espaços de fala, como a mediação de mesas e debates; e no medo de repreender atitudes de docentes, mesmo quando estas atravessam acordos coletivos ou produzem constrangimentos. Aos poucos, naturaliza-se uma lógica em que determinados sujeitos parecem autorizados a conduzir e decidir, enquanto outros aprendem apenas a obedecer, pedir licença e agradecer a possibilidade de participar.

Em suma, talvez o maior desafio colocado para a Geografia do agora não seja enfrentar um inimigo externo, mas reconhecer suas próprias mazelas. Historicamente, nossa ciência serviu para preparar exércitos, subjugar povos e legitimar ethos nacionais arbitrários. Mas, se existe espaço para subverter isso, certamente ele partirá das fronteiras do conhecimento, de lugares para os quais a academia precisa estar de olhos abertos, a fim de não impedir esse fluxo. A crítica, como princípio orientador da universidade, tem que se fazer presente neste tempo-espaço: o tempo-espaço dos subalternizados, dos que estão na base das correlações de força, reconhecendo a necessidade de construir uma educação libertadora para formar agentes da libertação.

PROPOSTA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS EM GEOGRAFIA PARA O ENSINO MÉDIO UTILIZANDO PYTHON: TECNOLOGIA E INTERDISCIPLINARIDADE

Claudio Ulisse*

Luciana Serafim da Cunha**

A incorporação de tecnologias digitais ao ensino de Geografia representa uma das transformações mais significativas na educação contemporânea. O uso pedagógico de tecnologias não é apenas uma tendência, mas uma necessidade formativa que articula o conhecimento científico à realidade vivida pelos alunos.

O ensino de Geografia, por sua natureza interdisciplinar e seu compromisso com a compreensão da relação entre sociedade e espaço, encontra nas tecnologias digitais um campo fértil de possibilidades. Estudos recentes em educação geográfica indicam que o uso de tecnologias digitais – como mapas interativos, simulações em 3D, realidade aumentada e sistemas de informação geográfica (SIG/GIS) – tende a aumentar o engajamento, o desempenho e as habilidades analíticas dos estudantes quando comparado a aulas expositivas tradicionais, além de favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, da leitura do espaço, de competências digitais e de uma cidadania espacial alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (Bondarenko, 2025).

Entre as principais contribuições das tecnologias nas aulas de Geografia estão a visualização de dados em diferentes escalas, o uso de informações

* Professor, Instituto Federal de Brasília – Campus Brasília. Correio eletrônico: claudio.ulisse@ifb.edu.br

** Estudante, Universidade de Brasília - ICH GEA. Correio eletrônico: 232048627@aluno.unb.br

atualizadas e o desenvolvimento de habilidades analíticas e espaciais, favorecendo o pensamento crítico sobre o espaço geográfico (FURTADO; ALMEIDA; LIMA, 2022; KERSKI, 2008). Mapas digitais e WebGIS, em especial, têm se mostrado eficazes para aprimorar o pensamento espacial, a leitura de mapas e a interpretação de informações geográficas entre estudantes (COLLINS, 2018; YANG; LUO; ZHU, 2024).

A presença de linguagens de programação na educação básica costuma ser associada exclusivamente às disciplinas de informática ou tecnologia. No entanto, há um movimento crescente de educadores e pesquisadores que defendem a inserção do pensamento computacional em diferentes componentes curriculares, incluindo a Geografia. Na Geografia, o uso de linguagens de programação pode contribuir para a análise de dados populacionais, climáticos, econômicos e ambientais, permitindo que os estudantes processem informações reais e construam suas próprias interpretações sobre a organização do espaço geográfico.

A interdisciplinaridade é um dos princípios pedagógicos mais discutidos na educação contemporânea. Unindo programação e Geografia, cria-se uma articulação natural entre diferentes campos do conhecimento: a Matemática fornece a lógica dos algoritmos; a Estatística sustenta a análise de dados; a Cartografia orienta a representação espacial; e as Ciências Humanas oferecem o contexto interpretativo para os resultados obtidos. Em perspectiva semelhante, Holley (2017) destaca que currículos interdisciplinares permitem articular conhecimentos de múltiplas disciplinas em torno de temas ou problemas comuns, favorecendo a integração de saberes sem eliminar a importância de cada área isoladamente. Pombo (2008) ressalta que a interdisciplinaridade não implica a fusão das disciplinas, mas a criação de pontes que tornam o conhecimento mais significativo e integrado para os estudantes. Nessa perspectiva, uma atividade que utilize programação para mapear índices de desmatamento, por exemplo, mobiliza simultaneamente conteúdos de Geografia Física, ciências ambientais, leitura de dados e representação cartográfica. O aprendizado deixa de ser compartimentado e passa a refletir a complexidade do mundo real, onde os fenômenos geográficos

raramente podem ser compreendidos a partir de uma única perspectiva disciplinar.

Dentre as linguagens de programação disponíveis, o Python destaca-se como uma das mais adequadas para uso com adolescentes no contexto escolar. Gutttag (2021) aponta que o Python combina acessibilidade pedagógica com robustez técnica, sendo amplamente utilizado tanto em ambientes educacionais quanto em contextos profissionais de análise de dados e pesquisa científica. O Python oferece ainda a vantagem de permitir a visualização imediata de resultados, o que mantém o engajamento durante as atividades, com poucas linhas de código transforma o processo de aprendizagem em algo concreto e motivador.

O ecossistema Python conta com bibliotecas especialmente úteis para aplicações geográficas. O Pandas permite a manipulação e análise de tabelas de dados, como censos e indicadores socioeconômicos. O Matplotlib e o Seaborn (BISONG, 2019) possibilitam a criação de gráficos e visualizações estatísticas. O Geopandas (VAN DEN BOSSCHE *et al.*, 2021) é uma extensão do Pandas voltada para dados geoespaciais, permitindo a leitura, manipulação e visualização de arquivos *shapefile* e outros formatos geográficos. O Folium (FILIPE, 2021) gera mapas interativos baseados em Leaflet.js, acessíveis diretamente no navegador, sem necessidade de softwares especializados. Essas ferramentas, combinadas, oferecem um ambiente completo para a realização de análises geográficas no contexto escolar.

A partir do referencial apresentado, propõem-se três práticas didáticas¹ com Python para serem desenvolvidas com estudantes do Ensino Médio em aulas de Geografia.

A primeira prática é intitulada “Quem somos nós? Leitura do território a partir de dados do IBGE”. Nessa atividade (vide Figura 1), os estudantes utilizam o Pandas para importar e analisar dados do Censo Demográfico, construindo gráficos com o Matplotlib que representem a distribuição populacional por faixa etária, renda e grau de instrução em municípios

¹ Documentação e código em <https://github.com/claulis/AtividadesGeopandas>

selecionados. A metodologia baseia-se na aprendizagem ativa: os alunos formulam hipóteses sobre as características do território antes de processar os dados e, após a análise, comparam os resultados com suas percepções iniciais. A vantagem desta prática reside na articulação direta com conteúdo de Geografia Humana e na utilização de dados públicos e gratuitos.

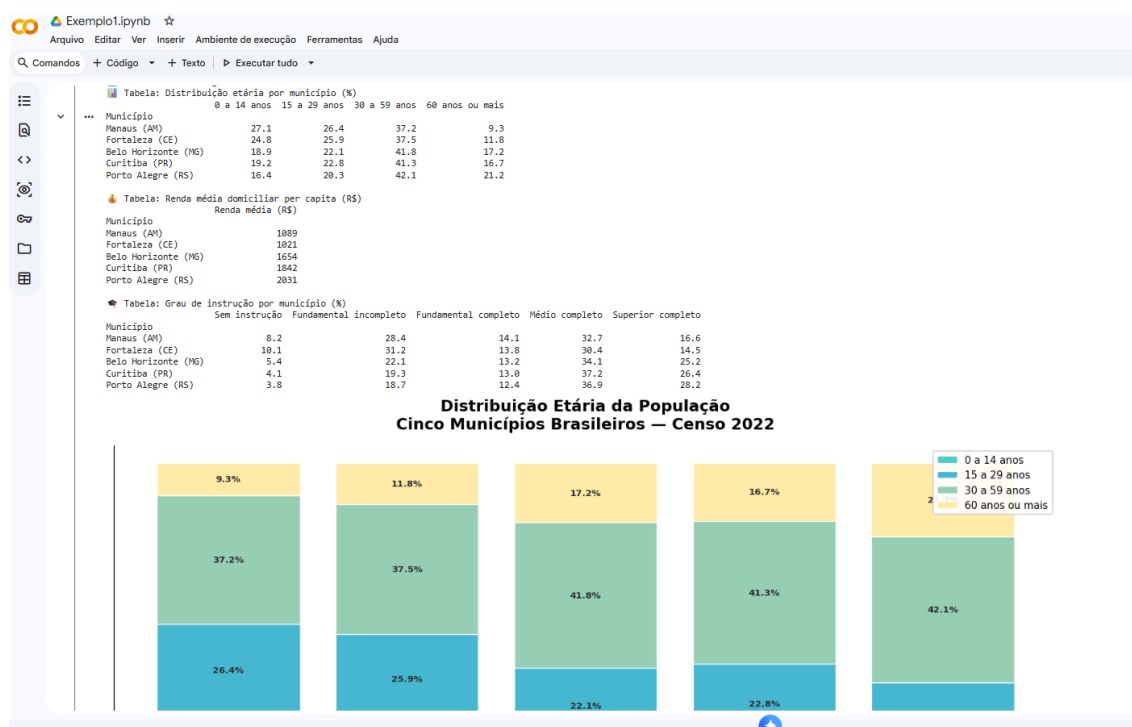


Figura 1. Exemplo para análise de censo demográfico usando bibliotecas Pandas e Matplotlib

Fonte: autoria própria.

A segunda prática (vide Figura 2), denominada “Traçando o Brasil: mapas temáticos com Geopandas”, propõe que os estudantes criem mapas temáticos representando indicadores como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) ou a cobertura vegetal por estado. Utilizando o Geopandas e o Matplotlib, os alunos carregam arquivos *shapefile* disponíveis no repositório do IBGE e aplicam paletas de cores para representar variações dos indicadores escolhidos. A metodologia segue o ciclo de investigação geográfica: observação do mapa, formulação de perguntas, coleta e processamento de dados e interpretação dos resultados. Entre as vantagens desta prática,

destaca-se a aproximação com a cartografia digital e o desenvolvimento da leitura crítica de representações espaciais.

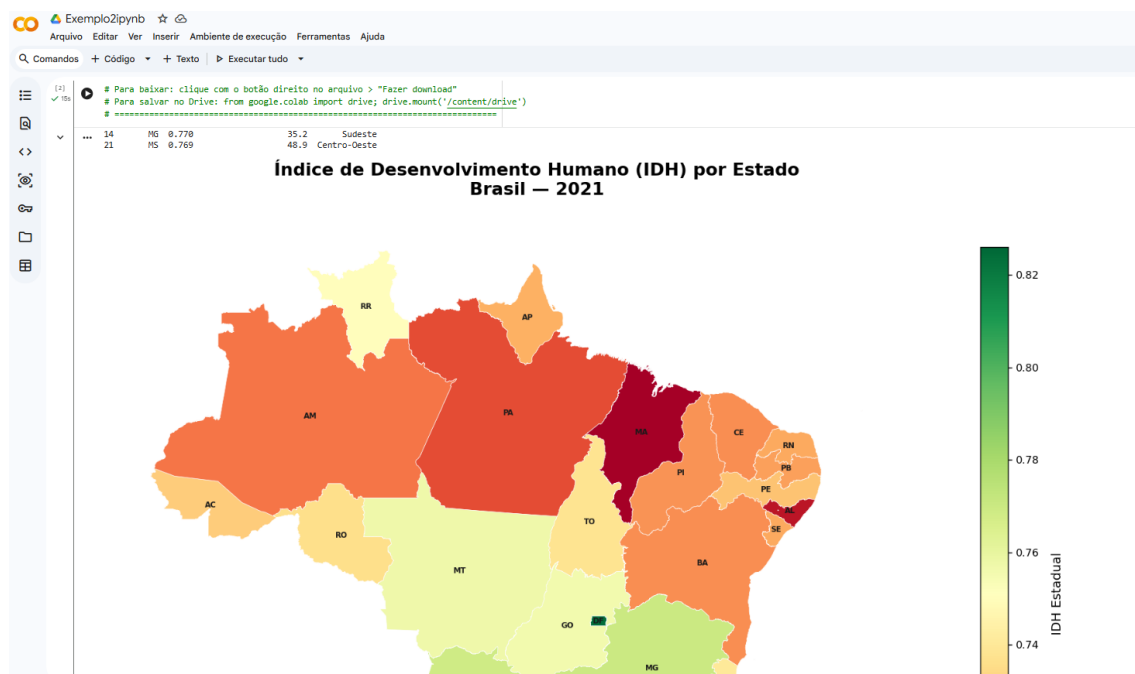


Figura 2. Exemplo usando bibliotecas Geopandas e Matplotlib
Fonte: autoria própria.

A terceira prática (vide Figura 3), “Conectando lugares: rotas, distâncias e desigualdades territoriais”, utiliza o Folium para criar mapas interativos que representem rotas de transporte, localização de equipamentos públicos (escolas, hospitais, parques) ou áreas de vulnerabilidade social em uma cidade. Os estudantes partem de questões concretas do cotidiano — como a distância entre suas residências e a escola — e utilizam dados abertos para geolocalizá-las e representá-las cartograficamente. A metodologia apoia-se na perspectiva do lugar como ponto de partida para a compreensão do espaço mais amplo, conforme preconiza Callai (2005).

Em conclusão, a integração do Python ao ensino de Geografia não apenas moderniza a prática pedagógica, mas amplia as possibilidades formativas da disciplina. Ao combinar o rigor analítico da programação com a perspectiva crítica da Geografia, cria-se um ambiente de aprendizagem que

prepara os estudantes para compreender e intervir em um mundo cada vez mais mediado por dados e tecnologias digitais.

```

# Para visualizar: baixe os arquivos .html e abra no navegador,
# ou use o código abaixo no Colab para exibir embutido:

# from IPython.display import IFrame
# IFrame('mapa1_equipamentos_publicos.html', width=800, height=500)
# Para salvar no Drive: from google.colab import drive; drive.mount('/content/drive')
# =====

Bibliotecas carregadas com sucesso!
Folium versão: 0.20.0
Dados carregados!
5 escolas | 5 unidades de saúde | 4 parques | 5 alunos

Distância de cada aluno até a escola mais próxima:
-----
Aluno A (Centro ) + EMEF João Paulo II | 0.93 km | ~11 min a pé
Aluno B (Jardim Sul ) + EMEF Monteiro Lobato | 0.23 km | ~3 min a pé
Aluno C (Bela Vista ) + EMEF Zumbi dos Palmares | 0.24 km | ~3 min a pé
Aluno D (Parque Norte) + EMEF Santos Dumont | 0.30 km | ~4 min a pé
Aluno E (Vila Nova ) + EMEF Maria Quitéria | 0.38 km | ~5 min a pé

Mapa 1 salvo como 'mapa1_equipamentos_publicos.html'
Abra o arquivo no navegador para interagir com o mapa.
Mapa 2 salvo como 'mapa2_rotas_alunos_escolas.html'
Mapa 3 salvo como 'mapa3_heatmap_equipamentos.html'

ANÁLISE DE ACESSO AOS EQUIPAMENTOS PÚBLICOS
-----

DISTÂNCIAS CASA + ESCOLA (km):
-----
Aluno A (Centro ) : 0.93 km ██████████
Aluno B (Jardim Sul ) : 0.23 km ██████
Aluno C (Bela Vista ) : 0.24 km ██████
Aluno D (Parque Norte): 0.30 km ██████
Aluno E (Vila Nova ) : 0.38 km ██████

Distância média: 0.42 km
Distância máxima: 0.93 km (Aluno A)
Distância mínima: 0.23 km (Aluno B)
Razão máx/mín: 4.0x

EQUIPAMENTOS PÚBLICOS POR BAIRRO:
-----
Centro : ██████████ | 1 escola(s) | 2 saúde | 2 parque(s)
Jardim Sul : ██████████ | 1 escola(s) | 1 saúde | 1 parque(s)
Bela Vista : ██████████ | 1 escola(s) | 0 saúde | 1 parque(s)
Parque Norte : ██████████ | 1 escola(s) | 1 saúde | 0 parque(s)
Vila Nova : ██████████ | 1 escola(s) | 1 saúde | 0 parque(s)

```

Figura 3. Exemplo usando biblioteca Folium
Fonte: autoria própria

Referências Bibliográficas

BISONG, Ekaba. Matplotlib and seaborn. In: *Building machine learning and deep learning models on google cloud platform: a comprehensive guide for beginners*. Berkeley, CA: Apress, 2019. p. 151-165.

BONDARENKO, Olga V. Teaching geography with GIS: a systematic review, 2010-2024. *Science Education Quarterly*, v. 2, n. 1, p. 24-40, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 8 mar. 2026.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cadernos Cedes*, v. 25, p. 227-247, 2005

COLLINS, Larianne. The impact of paper versus digital map technology on students' spatial thinking skill acquisition. *Journal of Geography*, v. 117, n. 4, p. 137-152, 2018.

DE ALMEIDA, Rosângela Doin; PASSINI, Elza Yasuko. *O espaço geográfico: ensino e representação*. Editora Contexto, 1989.

FILIPE, Journois et al. python-visualization/folium v0.12.1. [S. l.]: Zenodo, 2021. 1 recurso online. DOI: 10.5281/zenodo.4447642. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4447642>. Acesso em: 8 mar. 2026.

FURTADO, Pierre Francisco Leite; ALMEIDA, António; LIMA, Luciana Florêncio de. Uso de geotecnologias em Geografia na educação básica: uma revisão sistemática da literatura. *Revista de Ensino de Geografia*, v. 13, n. 25, p. 140-164, 2022.

GUTTAG, John V. *Introduction to computation and programming using Python: with application to computational modeling and understanding data*. Mit Press, 2021.

HOLLEY, Karri A. Interdisciplinary curriculum and learning in higher education. In: PETERS, Michael A. (org.). *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer, 2017.

KERSKI, Joseph J. The role of GIS in Digital Earth education. *International Journal of Digital Earth*, v. 1, n. 4, p. 326-346, 2008.

MCKINNEY, Wes. *Pandas: a foundational Python library for data analysis and statistics*. 2011. Disponível em: <https://pandas.pydata.org>. Acesso em: 8 mar. 2026.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. *Ideação*, v. 10, n. 1, p. 9-40, 2008.

VAN DEN BOSSCHE, Joris et al. *geopandas/geopandas: v1.1.2*. [S. l.]: Zenodo, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18024156>. Acesso em: 08 mar. 2026..

YANG, Jun; LUO, Junzhe; ZHU, Zhichao. Analysis of digital map application for middle school geography. *Frontiers in Educational Research*, v. 7, n. 1, p. 1-9, 2024.

O AMBIENTE DE PROGRAMAÇÃO VISUAL SCRATCH NO ENSINO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Edmar Dias da Silva*

Nas últimas décadas, a intensificação das tecnologias digitais reconfigurou os processos de comunicação e produção de conhecimento, impondo ao campo educacional o desafio de integrar recursos que desenvolvam novas competências cognitivas. No ensino de Geografia, essa transformação é vital, dado que a disciplina lida com fenômenos complexos — naturais e sociais — que exigem múltiplas formas de representação e interpretação do espaço. Diante desse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) estabeleceu o pensamento computacional como competência transversal, reconhecendo a importância da resolução de problemas, da abstração e da modelagem. Nesse contexto, programar deixa de ser uma técnica restrita e passa a ser uma linguagem de expressão e raciocínio, conforme defendem Papert (1980) e Resnick (2013). O presente trabalho investiga, portanto, quais as contribuições do ambiente de programação visual Scratch no ensino de conceitos geográficos nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo como locus de estudo o CEF 411 de Samambaia/DF. A escolha do Scratch justifica-se por sua interface baseada em blocos, que permite a criação de jogos e simulações sem conhecimentos prévios de linguagens complexas, favorecendo a autoria do estudante.

O referencial teórico ancora-se na articulação entre a aprendizagem significativa de Ausubel (2003) e o raciocínio geográfico. Callai (2011) e Castellar (2017) ressaltam que o ensino de Geografia deve promover a leitura

* Professor da SEEDF, estudante do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia – IFB/Riacho Fundo. Correio Eletrônico: edmar.eds@gmail.com

crítica do mundo, o que exige o desenvolvimento do pensamento espacial. Este pensamento, núcleo da ciência geográfica segundo Libault (1971), envolve a compreensão de padrões, localizações e inter-relações espaciais. A inserção do Scratch atua como estratégia epistemológica: ao programar uma simulação climática ou um percurso cartográfico, o aluno não apenas consome informação, mas modela o espaço e internaliza conceitos por meio da experimentação ativa. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. O percurso inclui levantamento bibliográfico e a realização de oficinas pedagógicas estruturadas em quatro módulos: introdução à lógica de blocos, representações espaciais, simulações de fenômenos naturais e criação de projetos autorais. A coleta de dados ocorre por meio de observação participante, registros das atividades e entrevistas semiestruturadas com os professores participantes.

A análise dos dados, fundamentada na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), busca identificar como a mediação pedagógica com tecnologias digitais pode transpor o uso meramente instrumental para uma prática que mobilize o raciocínio geográfico. A relevância deste estudo reside na escassez de pesquisas que relacionam o pensamento computacional à Geografia no Brasil, visto que tais iniciativas costumam concentrar-se em disciplinas relacionadas a Matemática e Robótica. Como resultados esperados, a pesquisa pretende demonstrar que o uso do Scratch favorece a compreensão de fenômenos complexos, como a urbanização e as mudanças climáticas, ao permitir que o estudante visualize dinâmicas territoriais de forma interativa. Além disso, o trabalho culminará na elaboração de um Guia Prático para professores, oferecendo subsídios concretos para a inovação curricular.

Conclui-se, preliminarmente, que a integração entre programação e Geografia atende às demandas da educação contemporânea, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica, interdisciplinar e alinhada às práticas culturais digitais dos estudantes, fortalecendo sua autonomia intelectual e capacidade de leitura do espaço vivido.

Referências Bibliográficas

- AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos*. Lisboa: Plátano, 2003.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- CALLAI, H. C. *Estudar o lugar para compreender o mundo*. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- CASTELLAR, S. M. V. *Geografia e prática de ensino*. São Paulo: Contexto, 2017.
- GOODCHILD, M. Twenty Years of Progress: GIScience in 2010. *Journal of Spatial Information Science*, n. 1, 2010.
- HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2015.
- LIBAULT, A. *Os quatro níveis da pesquisa geográfica*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Geografia, 1971.
- MORAN, J. *A Educação que desejamos*. Campinas: Papirus, 2015.
- PAPERT, S. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- RESNICK, M. *Lifelong Kindergarten*. Cambridge: MIT Press, 2013.
- VALENTE, J. A. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: UNICAMP, 2018.

ENSINAR GEOGRAFIA NA EJA INTERVENTIVA: ENTRE O DIREITO NEGADO E A PRÁTICA POSSÍVEL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

Eduardino Alves Rodrigues Junior*

Numa sala de EJA Interventiva em Ceilândia, no Distrito Federal, uma professora de Geografia chega à noite e encontra doze estudantes esperando: quatro com Transtorno do Espectro Autista, dois com Síndrome de Down, os demais com deficiência intelectual em diferentes graus. Ela nunca fez um curso de educação especial. Foi designada para essa turma porque tinha horário disponível. Compra material com o próprio salário, fabrica seu material para comunicação em casa, imprime na escola quando a impressora funciona. Essa cena, documentada por Rodrigues Junior (2024) no Centro Educacional 07 de Ceilândia (CED 07), não é exceção, é a regra nas periferias do DF. E é o ponto de partida inescapável de qualquer reflexão honesta sobre como ensinar Geografia nesse contexto.

A EJA Interventiva é a modalidade da Educação de Jovens e Adultos destinada a pessoas com deficiência intelectual, TEA, múltiplas deficiências e outras condições que inviabilizam o acompanhamento do currículo regular, mesmo com adaptações. No Distrito Federal, existe formalmente desde 2010, respaldada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015). Na prática, existe com todos os problemas que a existência formal sem financiamento real produz. Junior (2024), em pesquisa realizada em cinco escolas periféricas do DF, documenta que a esmagadora maioria dos

* Mestrando Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO) do Instituto Federal de Brasília – Campus Riacho Fundo (IFB – Riacho Fundo). Correio eletrônico: edu.geografia2022@gmail.com

professores foi alocada nessas turmas sem formação em educação especial, que equipes multiprofissionais são quase inexistentes e que tecnologia assistiva funcional simplesmente não chega a essas escolas. O argumento central do autor é preciso: a falta de material de apoio não é acidente administrativo, mas um descaso com a modalidade EJA, pois sempre foi historicamente negada a esse grupo mais vulnerável, que mesmo com poucas oportunidades alguns muito poucos conseguem se ingressar ao mercado de trabalho. Quando a oferta é no período noturno, dá-se a entender que existem duas escolas dentro de uma. No diurno há dificuldades, mas ainda se reservam materiais; no noturno, o esquecimento é quase normal.

Com todas essas dificuldades sociais, fica claro o papel que a Geografia pode desempenhar para enriquecer o aprendizado nessa modalidade. Como essa área do conhecimento trata da relação entre o ser humano e o espaço, ela carrega um potencial pedagógico muito importante aos estudantes da EJA Interventiva. Parte da ideia do lugar vivido, onde jovens e adultos com deficiência intelectual moradores de periferias, estão sempre rodeados de conteúdo geográfico o professor passa a ser mediador e o responsável para apresentar novos formatos para essa educação.

O trajeto de ônibus, a feira no centro da cidade, a enchente que alaga a rua de casa, o posto de saúde que fica longe demais. Ensinar Geografia a partir da Ceilândia real, da Samambaia vivida, do Sol Nascente que cresceu sem planejamento e sem infraestrutura, é um ato pedagógico e também um ato político. A cidade é o currículo, o território é o livro didático mais próximo que esses estudantes poderão ter.

Entender o currículo da EJA Interventiva não é e não pode ser o mesmo currículo do ensino regular simplificado. Ele se organiza por eixos funcionais: autonomia cotidiana, comunicação, socialização, orientação espacial, numeramento e letramento aplicados à vida. (Currículo em Movimento, 2023). Para o professor de Geografia, trata-se de uma mudança de perspectiva didática: não se trata de ensinar “formações do relevo brasileiro” em versão simplificada, mas de usar a Geografia para desenvolver competências que

ampliem a autonomia do estudante. Em vez de projetar o mapa do Brasil e explicar as macrorregiões, o professor pode perguntar: De onde vem o que você come? Por que as enchentes trazem mais danos nas Cidades Satélites do que no Plano Piloto? Como podemos chegar na escola usando o GPS ou um mapa colocado na parede da sala? Essas perguntas que normalmente trazem muitas dúvidas em salas regulares, já os estudantes com deficiência intelectual conseguem respondê-las, porque a resposta mora na sua própria experiência.

Para estudantes com deficiência intelectual e TEA, o aprendizado geográfico é mais eficaz quando parte de referências concretas, reconhecíveis e emocionalmente conectadas à experiência pessoal. Mapas abstratos e escalas convencionais raramente funcionam como ponto de entrada, mas uma fotografia aérea da Ceilândia tirada do Google Maps, mostrada no celular do próprio professor, produz reconhecimento imediato. Uma maquete construída com caixas de papelão e terra representa o relevo do DF com mais eficácia pedagógica, para esse público, do que qualquer diagrama impresso. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) orienta que os ambientes de aprendizagem ofereçam múltiplos meios de representação, de expressão e de engajamento (CAST, 2018). Nas aulas de Geografia, isso significa, mostrar o mesmo conteúdo em formatos diferentes como foto, objeto, mapa, vídeo e aceitar respostas em formatos variados. Apontar, desenhar, organizar fotos em sequência, usar prancha de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e reconhecer que cada estudante conhece o próprio território, o que pode aproximar o educando da disciplina e fortalecer a confiança nas diversas formas de aprender. A Ceilândia que eles habitam já é um currículo geográfico completo, o professor precisa apenas aprender a lê-la junto com eles.

Uma falha do sistema tradicional é que, na EJA interventiva, não convém avaliar alunos por meio de provas escritas e notas numéricas. Esses instrumentos normalmente não avaliam e passam a ser de exclusão. A avaliação na EJA Interventiva precisa ser processual, observacional e centrada em competências funcionais. Já com o professor de Geografia, isso se traduz em registros mais evidentes de observação (O estudante identifica o próprio

bairro no mapa? Consegue planejar um trajeto de ônibus simples?), portfólios fotográficos que documentam a interação com os materiais ao longo do semestre e demonstrações de competência em situações concretas. Para estudantes sem comunicação oral, a prancha de CAA permite que o professor avalie sem exigir escrita: apresenta imagens e o estudante responde apontando, com o olhar ou com um comunicador alternativo. Essa forma de avaliar não é menos rigorosa, é mais próxima da realidade do estudante e revela com mais clareza o que ele aprendeu e o que a escola efetivamente ofereceu.

Qualquer ideia brilhante para melhorar o ambiente escolar, mesmo que seja a mais criativa, nunca poderá substituir o investimento público que a lei já garante e que o Estado insiste em não realizar. Rodrigues Junior (2024) documenta, no CED 07, um crescimento médio de 22% ao ano no número de estudantes com deficiência matriculados entre 2019 e 2024, sem qualquer crescimento equivalente em recursos, profissionais especializados ou infraestrutura. Arroyo (2017) nos lembra que o direito à educação não pode ser condicionado à produtividade econômica do sujeito. O estudante da EJA Interventiva não precisa se preocupar com fatores externos para merecer uma escola que o reconheça como aprendiz. Uma escola inclusiva é direito. O professor, mesmo com todas as dificuldades, deve adaptar suas aulas, não esquecendo que adaptação não é modificação e nem simplificação, adaptar dentro do próprio conteúdo de sua turma regular, se a turma for só de alunos especiais, não significa mudar ou melhorar o conteúdo para atender o currículo da escola, adaptação é, simplesmente, atender a todos dentro de suas possibilidades, de acordo com os documentos existentes, envolvendo todos os atores dentro e fora da sala de aula, independentemente da disciplina ou do conteúdo. A Geografia nesses cenários, além dos conteúdos, pode transformar teorias em práticas, pois pode caminhar com eles pelo território que já habitam e que, ao mesmo tempo, é o mais potente recurso didático que qualquer aula poderia ter. Enquanto esse investimento não vem, a professora de Geografia continua fabricando pranchas de comunicação em casa e os estudantes

continuam aprendendo apesar de tudo, porque eles querem e porque ela também quer.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel González. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Diretrizes Pedagógicas para a EJA Interventiva*. Revisão 2020. Brasília: SEEDF, 2010.

RODRIGUES JUNIOR, Eduardino Alves. *EJA Interventiva nas escolas públicas de periferia do Distrito Federal: ausência de investimento público, precariedade na formação docente e o direito negado*. Pré-Projeto de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO – IFB Campus Riacho Fundo). Brasília, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

O MAPA NO CENTRO DA ANÁLISE: LER O TERRITÓRIO E INTERPRETAR CRITICAMENTE AS CONTRADIÇÕES DO DISTRITO FEDERAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Kelly Josiane Mota de Souza Prado*

José Vandério Cirqueira**

A cartografia, segundo Joly (2004, p. 7), é a arte de conceber, de levantar, de redigir e de divulgar os mapas. Nesse sentido, o mapa é uma ferramenta essencial no ensino de Geografia, especialmente por contribuir para a compreensão das dinâmicas territoriais, das regionalizações e das relações socioespaciais. No entanto, no contexto escolar, é comum encontrarmos dificuldades para trabalhar com mapas, sobretudo em formato impresso, de forma prática e significativa, principalmente quando o foco está no Distrito Federal. Ainda que os recursos digitais estejam cada vez mais presentes no cotidiano dos discentes, o uso de mapas impressos, como os mapas mudos, permanece uma estratégia valiosa para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e da percepção espacial.

Neste trabalho, o uso de mapas mudos não se reduz ao ato mecânico de pintar áreas, como ocorre em práticas tradicionais centradas apenas na coordenação motora. A atividade de coloração é tratada como etapa de um processo de alfabetização cartográfica e de construção do raciocínio geográfico: os estudantes precisam selecionar classes, definir critérios de diferenciação, elaborar legendas, interpretar padrões espaciais, comparar mapas de temas distintos e justificar relações entre variáveis (por exemplo,

* Mestranda do IFB - Instituto Federal de Brasília – Riacho Fundo, professora de Geografia da SEDF. Correio eletrônico: geografiagem4@gmail.com

** Coordenador do Curso de Geografia do IFB - Instituto Federal de Brasília – Riacho Fundo, Doutor em Geografia pela UNESP. Correio eletrônico: jose.vanderio@ifb.edu.br

renda, raça/cor e acesso a áreas verdes). Assim, a aprendizagem ocorre na leitura crítica do território e na argumentação sobre as causas e consequências das desigualdades socioespaciais, e não na reprodução estética do mapa.

Ruy Moreira (2022) reforça essa necessidade ao denunciar que o ensino tradicional de Geografia é marcado por uma abordagem fragmentada, tecnicista e distante das realidades vividas pelos estudantes. Para o autor, é preciso romper com a simples reprodução de discursos oficiais e aproximar o ensino da vida concreta dos sujeitos. Assim, o trabalho com a cartografia na escola deve assumir um compromisso com a formação crítica e emancipada, tornando-se um instrumento de leitura e compreensão do mundo para além das fronteiras do mapa.

A proposta deste trabalho nasceu da vivência em sala de aula e da percepção clara de uma carência de materiais didáticos já sistematizados e adaptados para o uso escolar que permitam aos estudantes interagir mais do que apenas observar mapas prontos em livros didáticos. É necessário que os alunos possam construir, manipular, pintar, traçar e comparar áreas, desenvolvendo suas habilidades cartográficas de forma concreta. Embora existam atlas escolares e mapas distribuídos em algumas obras didáticas, eles não são suficientes para atender à necessidade de práticas recorrentes e adaptadas aos conteúdos trabalhados ao longo do ano.

Diante disso, este trabalho propõe a produção e aplicação de um material didático impresso composto por mapas mudos temáticos do Distrito Federal, acompanhados de atividades práticas e reflexivas, que estimulem a leitura, a análise e a interpretação do espaço vivido pelos alunos. O material didático aqui referido não é apenas um compilado de mapas prontos: trata-se de uma produção didática autoral, organizada a partir de mapas-base e dados oficiais (IPE-DF/CODEPLAN/IBGE), que são adaptados para uso escolar na forma de mapas mudos temáticos e atividades orientadas. A produção final dos mapas e das interpretações é realizada pelos estudantes, que constroem legendas, fazem marcações e estabelecem comparações para chegar às conclusões. A intenção é valorizar a linguagem cartográfica na escola, por meio

de uma abordagem mais participativa e significativa.

Metodologia

A pesquisa será desenvolvida com base no método dialético, por permitir a análise da realidade educacional e espacial em suas tensões, movimentos e contradições.

Para orientar esse processo, será adotada uma abordagem quali-quantitativa, que integrará o mapeamento do território, a elaboração de uma sequência didática e o levantamento de informações provenientes de bases oficiais, como IBGE e CODEPLAN. Essa combinação de procedimentos se insere em uma perspectiva crítico-social, que orientará tanto a leitura das desigualdades presentes no espaço quanto a interpretação das práticas educativas ao longo da investigação.

O estudo contará com uma revisão bibliográfica sobre cartografia escolar e pedagogia histórico-cultural, que dará suporte à criação de materiais paradidáticos, entre eles, mapas mudos temáticos, concebidos como protótipos de uma cartografia voltada ao ensino médio.

Com esses materiais e com os dados socioeconômicos e espaciais do Distrito Federal coletados nas fontes oficiais, será aplicada uma sequência didática a três turmas do 2º ano do Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia. Ao longo das oito aulas previstas, os estudantes trabalharão o tema das desigualdades socioespaciais do Distrito Federal em um conjunto de atividades organizadas de maneira integrada.

As produções serão posteriormente comparadas entre si, possibilitando uma análise crítica das diferentes formas de representar e compreender o espaço do DF. A discussão coletiva aprofundará a reflexão sobre contradições territoriais, tensões entre centro e periferia, processos de segregação e lacunas nas políticas públicas.

Na avaliação da aprendizagem, serão retomados e verificados, a partir das produções cartográficas e das justificativas dos estudantes, conceitos

construídos ao longo da sequência, tais como: território; região/regionalização (RAs); desigualdade socioespacial; segregação socioespacial; centro e periferia; correlação espacial entre variáveis (renda, raça/cor e acesso a áreas verdes); qualidade ambiental; sustentabilidade urbana; políticas públicas; e racismo estrutural no espaço. A construção conceitual será observada pela coerência das legendas, pelos critérios de classificação, pela capacidade de comparação entre mapas e pela argumentação apresentada nas respostas às questões e no debate final.

Resultados e discussão

Esta sequência didática apresenta um planejamento pedagógico estruturado, cujos resultados esperados/possíveis são analisados a seguir. O roteiro propõe que os estudantes confeccionem e analisem mapas temáticos que correlacionam indicadores de renda, raça e sustentabilidade ambiental. Por meio de atividades práticas de cartografia e questionários reflexivos, o conteúdo pretende discutir como o planejamento urbano, historicamente, contribuiu para a segregação de diferentes grupos sociais.

À luz da teoria histórico-cultural, a sequência didática compreende o mapa como signo mediador da aprendizagem: ao construir legendas, classificar dados e comparar padrões espaciais, os estudantes operam com ferramentas culturais que reorganizam seu pensamento. A mediação docente, por meio de perguntas orientadoras e discussão coletiva, busca atuar na zona de desenvolvimento proximal, transformando descrições imediatas em explicações e generalizações. Essa dinâmica, a interação social e a linguagem (argumentação oral e escrita sobre os mapas) favorecem a internalização de conceitos geográficos, deslocando a atividade de uma execução técnica para uma compreensão conceitual do território.

A produção manual de mapas, especialmente a partir de mapas-base e mapas mudos, é apresentada como estratégia didática capaz de articular teoria e prática, estimular o protagonismo discente e promover a leitura crítica do território. Neste trabalho, a cartografia manual refere-se à produção e análise

de mapas em suporte impresso, com intervenção direta dos estudantes (classificação de dados, construção de legenda, coloração e marcações interpretativas), como estratégia de leitura crítica do território. Os estudantes vão produzir mapas temáticos a partir de um mapa-base das Regiões Administrativas e de dados oficiais (renda, raça/cor e áreas verdes), definindo classes, construindo legenda e registrando marcações interpretativas. Portanto, não se trata de desenhar o contorno do DF, mas de transformar dados em representação cartográfica e interpretação territorial. Essa prática permite discutir que mapear não é apenas representar, mas interpretar o território, organizar informações e construir narrativas orientadas por escolhas, valores e intencionalidades.

Por fim, a sequência didática enfatiza o potencial da cartografia para enfrentar desigualdades sociais, raciais e de gênero, articulando-se a políticas educacionais como a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e às perspectivas antirracistas e decoloniais. Mapas participativos e temáticos podem tornar visíveis processos históricos de exclusão, desigualdades territoriais, relações entre campo e cidade e dinâmicas socioespaciais invisibilizadas. Assim, a cartografia manual pode configurar-se como metodologia ativa e crítica, com potencial para fortalecer o pensamento geográfico, promover a formação cidadã e transformar o estudante em sujeito ativo na leitura e intervenção sobre o espaço que habita.

Considerações finais

Espera-se que os estudantes construam seus mapas com base em dados pesquisados sobre o Distrito Federal. Esses dados abordam áreas verdes e sustentabilidade urbana, distribuição de renda e porcentagem de população negra, de modo que cada aluno registre suas percepções e compare as diferentes Regiões Administrativas.

A produção colaborativa de mapas, utilizando temas que emergem da realidade dos estudantes, busca provocar uma reflexão mais profunda sobre o espaço vivido. O objetivo central dessa intervenção é garantir que os mapas

sejam empregados de forma intencional e planejada, articulando o cotidiano dos alunos aos conteúdos de Geografia e estimulando a construção de conhecimento a partir de suas próprias experiências. Ao se envolverem com a elaboração e interpretação dos mapas, os estudantes desenvolvem a capacidade de observar fenômenos, identificar relações e reconhecer as desigualdades que atravessam o território. Essas atividades também ampliam a leitura crítica que os alunos fazem do mundo, permitindo que compreendam o espaço não apenas como cenário, mas como resultado de processos históricos, sociais e econômicos. Assim, ao relacionar dados, mapas e vivências pessoais, eles fortalecem sua autonomia intelectual e aprofundam o entendimento sobre as condições que moldam o lugar onde vivem. Esse exercício de análise, ancorado no cotidiano, contribui para formar sujeitos mais conscientes, capazes de interpretar o espaço, questionar injustiças e refletir sobre possíveis caminhos para transformar a realidade.

Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papyrus, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Ensinar e aprender Geografia: elementos para uma didática crítica*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). *A população negra no Distrito Federal: analisando as regiões administrativas*. Brasília: Codeplan, 2014. Disponível em: <https://ipe.df.gov.br/documentos/d/ipedf/populacao-negra-no-distrito-federal-analisando-as-regioes-administrativas-pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). *Índice de sustentabilidade ambiental urbana do Distrito Federal (ISAU/DF)*.

Brasília: Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal, 2024. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/documentos/d/ipedf/relatorio-1-isau-df>. Acesso em: 25 jun. 2025.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD)*. Relatório. Brasília: Codeplan, 2021. Disponível em: https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/PDAD-DF_2021.pdf. Acesso em: 25 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Por uma crítica da Geografia escolar oficial: notas ao debate. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; DIAS, Angélica Mara de Lima; CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira (org.). *História da Geografia Escolar: fontes, professores, práticas e instituições*. Curitiba: CRV, 2021.

JOLY, Fernand. *A cartografia*. Campinas: Papirus, 2004.

MARTINELLI, Marcello. *Curso de cartografia temática*. São Paulo: Contexto, 1991.

MARTINELLI, Marcello. Um atlas geográfico escolar para o ensino-aprendizagem da realidade natural e social. *Portal da Cartografia*, Londrina, v. 1, n. 1, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia>. Acesso em: 25 jun. 2025.

MOREIRA, Ruy. *O discurso do avesso: para a crítica da Geografia que se ensina*. São Paulo: Contexto, 2022.

OLIVEIRA, Iara Jane de. A linguagem dos mapas: utilizando a cartografia para comunicar. *Revista Temporis(Ação)*, v. 8, n. 1, p. 37-61, 2024. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/15160>. Acesso em: 25 jun. 2025.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. Vinte anos da Lei 10.639: quais os desafios para o ensino de Geografia? *Boletim Paulista de Geografia*, v. 1, n. 111, p. 14-37, 2023.

STRAFORINI, Rafael. Dilemas do ensino de Geografia. In: STRAFORINI, Rafael. *Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

**CADERNO INTERATIVO DE GEOGRAFIA: MEDIAÇÃO
PEDAGÓGICA, INCLUSÃO E RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NO 6º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Nilo Arcanjo dos Santos Júnior*

Eder Alonso Castro**

O ensino de Geografia na educação básica enfrenta uma tensão recorrente: de um lado, a potência do conhecimento geográfico como ferramenta de leitura crítica do mundo; de outro, práticas pedagógicas que ainda privilegiam a memorização, a descrição superficial e a reprodução de conteúdos desvinculados da experiência dos estudantes. Castellar (2020) denomina raciocínio geográfico a capacidade de interpretar fenômenos a partir da espacialidade, das relações socioespaciais e das múltiplas escalas que organizam o território — habilidade que, conforme os dados do Censo Escolar (INEP, 2024), precisa ser desenvolvida em turmas cada vez mais heterogêneas. Naquele levantamento, registrou-se um aumento de 17,2% nas matrículas de estudantes com deficiência na educação básica brasileira, superando 2,1 milhões de matrículas, com destaque para o crescimento dos registros associados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e ao Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). A mera presença física na escola, como há muito alertam os estudos sobre educação inclusiva, não assegura a apropriação dos conceitos científicos nem a participação plena dos estudantes na vida escolar.

É nesse cruzamento — entre o rigor do conhecimento geográfico e a urgência de uma pedagogia que reconheça a diversidade cognitiva como

* Mestrando PROFGEO, Instituto Federal de Brasília – Campus Riacho Fundo (IFB Riacho Fundo). Correio eletrônico: nilo71715@estudante.ifb.edu.br

** Professor Orientador, PROFGEO/IFB. Correio eletrônico: eder.castro@ifb.edu.br

condição estrutural das turmas — que se situa o Caderno Interativo de Geografia, produto educacional desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO/IFB). Destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal, o material tem como propósito ampliar as possibilidades de acesso aos conceitos estruturantes da disciplina — lugar, paisagem, espaço geográfico, escala e território — sem abrir mão da densidade conceitual que os caracteriza. Trata-se, portanto, não de uma simplificação do conteúdo, mas de uma reconstrução pedagógica intencional: preservar o que o conhecimento geográfico tem de mais potente — sua capacidade de explicar as desigualdades e as contradições do espaço — enquanto se ampliam as formas pelas quais esse conhecimento pode ser acessado e elaborado pelos estudantes.

A fundamentação teórica do caderno articula três referenciais complementares que formam uma tríade coerente. A Geografia Crítica, ancorada em Milton Santos e Lana Cavalcanti, compreende o espaço como produção social atravessada por relações de poder, trabalho e desigualdade, e atribui ao ensino a função de desnaturalizar o olhar sobre o mundo. Essa perspectiva orienta tanto a seleção dos conteúdos quanto a formulação das perguntas que perpassam as atividades: quem decide o uso do espaço? Quem se beneficia e quem fica de fora? A quem pertencem os lugares? Tais questões são o eixo epistemológico que confere sentido político ao material e impede que ele se reduza a um conjunto de técnicas de visualização. A Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, por sua vez, confere centralidade ao papel da mediação pedagógica e ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, evidenciando que é na relação entre o que o estudante já sabe e o que ainda não sabe fazer sozinho que a aprendizagem se produz e o desenvolvimento avança. Os conceitos científicos não substituem os conceitos cotidianos dos estudantes, mas os transformam qualitativamente — e é essa transformação que o caderno busca provocar ao articular o lugar vivido com os instrumentos analíticos da Geografia. Por fim, a Neurociência Educacional oferece uma base técnica para compreender as especificidades do funcionamento cognitivo de estudantes com TEA e TDAH, particularmente no que se refere à memória de

trabalho, às funções executivas e ao processamento sensorial, orientando decisões de design que reduzem barreiras sem reduzir a exigência intelectual.

No plano do design pedagógico, o caderno é estruturado pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), compreendido não como conjunto de adaptações posteriores, mas como lógica de planejamento que parte da diversidade como condição normal (ZERBATO; MENDES, 2018). Isso se traduz em três eixos operacionais. O primeiro são os múltiplos meios de representação: cada conceito é apresentado por meio de mapas mentais, infográficos, diagramas, textos curtos e quadros comparativos, articulados de modo a favorecer diferentes vias de processamento da informação. O segundo eixo são os múltiplos meios de ação e expressão: os estudantes podem registrar suas compreensões por escrita, desenho, colagem, esquemas e produção oral, o que amplia o repertório de formas legítimas de participação na aula. O terceiro são os múltiplos meios de engajamento: as atividades partem sempre do lugar vivido — o bairro, a rua, o trajeto cotidiano — para avançar em direção a escalas mais amplas, mantendo viva a conexão entre abstração conceitual e experiência concreta. Esse conjunto de escolhas não beneficia exclusivamente os estudantes com NEE: ao reduzir barreiras desnecessárias, o material potencializa a participação de todos.

A elaboração das 25 atividades, distribuídas em cinco unidades temáticas, envolveu o que Cavalcanti (2019) denomina transposição didática crítica — processo que não se confunde com facilitação, mas implica reconstruir o saber científico de forma a preservar sua potência explicativa enquanto o aproxima das condições reais de aprendizagem. A Unidade 1, sobre o lugar, parte do desenho do entorno imediato e avança para a percepção do espaço como campo de poder e disputa; a Unidade 2 trabalha paisagens como texto social a ser decifrado; a Unidade 3 introduz a linguagem cartográfica a partir do mapa do próprio caminho percorrido pelo estudante; a Unidade 4 explora as escalas geográficas por meio da metáfora da lupa que aproxima e afasta o olhar sobre o território; e a Unidade 5 articula redes técnicas, escalas e responsabilidades socioambientais. Em todas as unidades, os comandos das atividades são segmentados em etapas curtas, as instruções

são objetivas e o uso de cores, ícones e legendas é criterioso — evitando sobrecarga sensorial sem empobrecer o conteúdo. Também foi realizada análise sistemática do Currículo em Movimento do Distrito Federal e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), garantindo que cada atividade dialogue com as competências e habilidades previstas para o segmento.

Um elemento indissociável do caderno é o Guia de Mediação Docente (Apêndice B), que organiza, para cada atividade, os objetivos didáticos centrais, as estratégias pedagógicas predominantes, o foco da mediação crítica e as possibilidades de adaptação segundo os princípios do DUA. O guia parte do pressuposto de que o material impresso, por si só, não garante aprendizagem: é a intencionalidade do professor — sua capacidade de formular perguntas, criar conexões entre a experiência dos estudantes e o conceito em jogo, e perceber quando ampliar ou redirecionar uma atividade — que transforma o caderno em instrumento efetivo de mediação. Nesse sentido, o produto educacional aposta no fortalecimento da autonomia docente, e não em sua substituição por roteiros rígidos ou prescritivos.

A proposta situa-se em um movimento mais amplo de ressignificação do ensino de Geografia no contexto da educação inclusiva. Ao tratar a acessibilidade como princípio de planejamento — e não como correção posterior a um design que nasceu excludente —, o caderno busca contribuir para que a inclusão ultrapasse o acesso formal à escola e alcance o que lhe é essencial: o direito de aprender com qualidade, de apropriar-se dos conceitos que permitem ler e transformar criticamente o espaço vivido. Os resultados esperados com a implementação sistemática do material incluem o fortalecimento do raciocínio geográfico, a ampliação do engajamento dos estudantes e a redução das barreiras à participação de estudantes neurodiversos — não por concessão, mas por design. Em síntese, o Caderno Interativo de Geografia propõe que a diferença cognitiva seja reconhecida como variabilidade humana legítima, e o conhecimento geográfico escolar, como direito de todos.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar 2024: Notas Estatísticas*. Brasília: MEC/INEP, 2024.

CASTELLAR, Sonia. O raciocínio geográfico e a alfabetização científica. *Signos Geográficos*, v. 2, p. 1-10, 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia Escolar: a formação do pensamento espacial e o raciocínio geográfico*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2019.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZERBATO, Aline Pinto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 2, p. 147-156, 2018.

ENTRE REPRODUÇÃO E EMANCIPAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE IDEOLOGIA, PODER E FORMAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Denise Emily Ribeiro Bessa*

Nas últimas décadas, a encruzilhada provocada por crises ambientais, sociais e econômicas tem intensificado os debates acerca do papel da escola na formação crítica dos indivíduos. Nesse contexto, a Geografia assume posição relevante no campo das ciências humanas por possibilitar a compreensão das relações entre sociedade, espaço e poder. Ao lidar com categorias fundamentais como território, escala, paisagem e espaço geográfico, o ensino de Geografia apresenta um potencial significativo para contribuir com a construção de leituras mais críticas da realidade. No entanto, essa potencialidade não se realiza automaticamente, sendo necessário problematizar as formas pelas quais o conhecimento geográfico é produzido, transmitido e apropriado no contexto escolar.

Diante desse cenário, coloca-se uma questão central: de que maneira a Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, pode contribuir para a formação de sujeitos que sejam capazes de interpretar criticamente o mundo contemporâneo? Tal reflexão se mostra ainda mais relevante em um cenário marcado por crises sistêmicas que atravessam diferentes dimensões da vida social. Assim, este resumo busca discutir o papel do ensino de Geografia na articulação entre reprodução de estruturas sociais e possibilidades de emancipação crítica no espaço escolar.

* Estudante de graduação na área de ensino de Geografia pelo Instituto Federal de Brasília (IFB) – Campus Riacho Fundo I.

Para essa discussão, partindo-se das contribuições de Yves Lacoste, cuja obra *“A Geografia – Isso Serve, em Primeiro Lugar, para Fazer a Guerra”* traz como proposta uma interpretação provocativa sobre o caráter estratégico do conhecimento geográfico. Segundo o autor, a Geografia não deve ser compreendida apenas como um saber descritivo ou neutro, mas como um instrumento historicamente associado a estratégias de poder, controle territorial e planejamento político-militar.

Nesse sentido, Lacoste estabelece uma distinção entre a chamada Geografia Fundamental, vinculada às estratégias de poder e tomada de decisões, e a Geografia dos Professores, frequentemente apresentada de forma simplificada e despolitizada no ambiente escolar — colocando-a como um conhecimento maçante e simplório. Essa interpretação permite compreender que o ensino de Geografia pode, em determinadas circunstâncias, contribuir para a reprodução de visões de mundo que ocultam, de forma intencional, as relações de poder presentes na produção e análise do espaço.

Nesse cenário, é possível traçar um diálogo com as reflexões de Louis Althusser acerca dos Aparelhos Ideológicos do Estado (ou AIE), entre os quais a escola ocupa uma posição central. Para o autor, o sistema educacional desempenha papel fundamental na formação ideológica dos indivíduos e na reprodução das estruturas sociais existentes, contribuindo para a manutenção de determinadas relações de poder.

Entretanto, a compreensão do papel da escola não se limita a uma dimensão reprodutivista. Em contraste com as perspectivas apresentadas, no campo da educação crítica, Paulo Freire apresenta contribuições fundamentais ao defender que a prática educativa pode assumir um caráter emancipador. Em sua obra intitulada *“Pedagogia do Oprimido”*, o autor critica a chamada educação bancária, baseada na transmissão unilateral do conhecimento (em que o professor se vê detentor de todo o conhecimento e se coloca na posição de “depositar esse saber” no educando). Além disso, propõe uma pedagogia fundamentada no diálogo, na problematização da realidade e na construção

coletiva do saber — ou seja, num ensino horizontal. Para Freire, a educação deve possibilitar o desenvolvimento de uma consciência crítica que permita aos sujeitos compreender e transformar as condições sociais em que estão inseridos e, em comunhão, se libertarem.

A partir dessas percepções até aqui apresentadas, torna-se possível compreender que a Geografia se situa nesta encruzilhada: por um lado, pode contribuir para a reprodução de discursos e práticas que reforçam relações de poder existentes; por outro, pode constituir-se como espaço de construção de leituras críticas da realidade.

Assim, pensar uma Geografia escolar comprometida com a formação crítica implica reconhecer o papel do professor como mediador na construção do conhecimento e como agente capaz de estimular reflexões sobre as relações entre sociedade, espaço e poder entre os estudantes. Dessa maneira, o ensino de Geografia poderá contribuir para a formação de sujeitos capazes de analisar criticamente o espaço que ocupam e compreender as dinâmicas sociais e territoriais que os cercam.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LACOSTE, Yves. *A Geografia — isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. São Paulo: Sabotagem Contra Cultura, 2008.

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

Natália Dias dos Reis*

Marcel Eméric Bizerra de Araújo**

Introdução

A promulgação da Lei nº 10.639/03 representou um marco importante para a educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da educação básica. A legislação integra um conjunto de políticas educacionais voltadas à promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), buscando enfrentar o racismo estrutural presente na sociedade e no sistema educacional. Nesse sentido, a lei pode ser compreendida como resultado de reivindicações históricas do movimento negro e da necessidade de construção de uma educação comprometida com o enfrentamento das desigualdades raciais. No entanto, mesmo após mais de duas décadas de sua implementação, ainda se observam desafios significativos para sua efetiva inserção no cotidiano escolar.

Nesse contexto, o ensino de Geografia apresenta um campo fértil para a problematização das relações étnico-raciais, uma vez que essa disciplina se dedica à compreensão da produção do espaço geográfico, das desigualdades socioespaciais e das relações de poder que estruturam a sociedade. Como

* Mestranda no Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), instituição associada IFB Campus Riacho Fundo. Professora de Geografia na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Correio eletrônico: nataliareis.geografia@gmail.com.

** Professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO) do IFB Campus Riacho Fundo e IFRO – Campus Cacoal. Professor de Geografia do IFB – Campus Riacho Fundo. Doutor em Agronomia e Sistemas de Produção (Universidade Estadual Paulista – UNESP – Ilha Solteira). Correio eletrônico: marcel.araujo@ifb.edu.br

destaca Cavalcanti (2010, p. 11), o conhecimento geográfico é fundamental para a vida social, pois “propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais”. Ao abordar temas como território, população, urbanização, regionalização e meio ambiente, a Geografia possibilita discutir como o racismo também se materializa espacialmente por meio de processos como segregação socioespacial, marginalização de populações negras e desigualdades no acesso a recursos e oportunidades.

A Geografia escolar, portanto, pode contribuir para a formação de uma consciência crítica acerca das desigualdades raciais e territoriais, favorecendo a construção de uma educação antirracista. Nessa perspectiva, o professor assume papel fundamental como mediador do conhecimento, articulando conteúdos científicos da Geografia com as experiências cotidianas dos estudantes e promovendo reflexões sobre a realidade social em que estão inseridos. Conforme ressalta Cavalcanti (2010, p. 138), no processo de ensino-aprendizagem “nem é passivo o aluno, nem o professor”, pois ambos atuam conjuntamente na construção do conhecimento.

Além disso, Callai (2013, p. 51) destaca que cabe ao professor conduzir o processo de aprendizagem, possibilitando que “as informações possam se tornar um conhecimento significativo para a vida” dos estudantes. Nesse sentido, discutir as relações étnico-raciais no ensino de Geografia implica compreender como o racismo também se territorializa, produzindo desigualdades que se manifestam na organização do espaço.

O conceito de território, entendido como espaço de poder, identidade e pertencimento, torna-se fundamental para essa análise. Raffestin (1993, p. 143) afirma que “o território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático”. Dessa forma, compreender o território permite evidenciar como determinadas populações são historicamente marginalizadas ou excluídas de determinados espaços, revelando as dimensões espaciais das desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira.

Apesar dessas potencialidades, diversos estudos indicam que a implementação da Lei nº 10.639/03 ainda enfrenta limitações relacionadas à formação docente, à abordagem da temática nos livros didáticos e à ausência de políticas institucionais mais consistentes. Diante desse cenário, esta pesquisa busca compreender como professores de Geografia percebem a implementação da referida legislação em suas práticas pedagógicas, bem como identificar os principais desafios e possibilidades para o fortalecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino de Geografia.

Objetivos

Este estudo tem como objetivo analisar as percepções de professores de Geografia acerca da implementação da Lei nº 10.639/03 no Ensino Fundamental, especialmente nos anos finais, buscando compreender de que forma a temática das relações étnico-raciais tem sido incorporada às práticas pedagógicas, aos materiais didáticos e ao planejamento curricular. Nesse sentido, a pesquisa procura identificar como os docentes percebem a abordagem da temática étnico-racial no ensino de Geografia, bem como investigar os principais desafios enfrentados na implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Além disso, busca compreender as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para trabalhar essa temática em sala de aula, considerando as possibilidades e limites presentes no contexto escolar.

Metodologia

A pesquisa possui abordagem qualitativa e fundamenta-se na análise das percepções docentes acerca da implementação da Lei nº 10.639/03 no ensino de Geografia. Para a coleta de dados, foi elaborado e divulgado um formulário eletrônico direcionado a professores de Geografia da rede pública de ensino do Distrito Federal. O instrumento foi disponibilizado online com o objetivo de ampliar o alcance da pesquisa e possibilitar a participação de docentes atuantes em diferentes regionais de ensino.

O formulário permaneceu disponível por aproximadamente um mês e contou com a participação de 13 professores que atuam em distintas regionais do Distrito Federal, entre elas Ceilândia, Samambaia, Taguatinga, Recanto das Emas, São Sebastião e Guará. As questões foram organizadas em seções que contemplaram aspectos relacionados ao tempo de experiência docente, à participação em formações voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, à avaliação da abordagem da Lei nº 10.639/03 nos livros didáticos de Geografia, bem como aos desafios enfrentados na implementação da temática e às estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, buscando identificar tendências, recorrências e percepções compartilhadas entre os docentes participantes, a fim de compreender como a temática das relações étnico-raciais tem sido incorporada ao ensino de Geografia no contexto investigado.

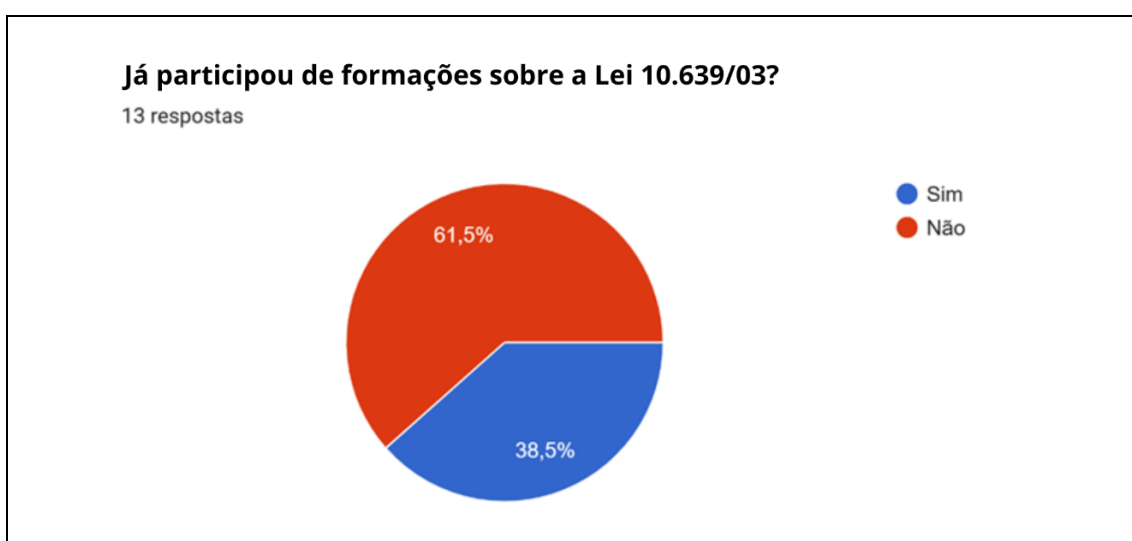


Figura 1. **Participação em formações ERER**
Fonte: Elaboração própria (2025).

Além disso, os participantes apontaram dificuldades relacionadas à sobrecarga curricular, ao tempo reduzido das aulas e à rigidez dos currículos escolares, fatores que limitam discussões mais aprofundadas sobre as relações étnico-raciais ao longo do ano letivo (Figura 2). Assim, a temática

acaba sendo trabalhada, muitas vezes, apenas em momentos pontuais, como no mês da Consciência Negra. Também foi destacada a falta de apoio institucional, evidenciada pela ausência de projetos estruturados e pela necessidade de maior incentivo à formação continuada e à produção de materiais pedagógicos.

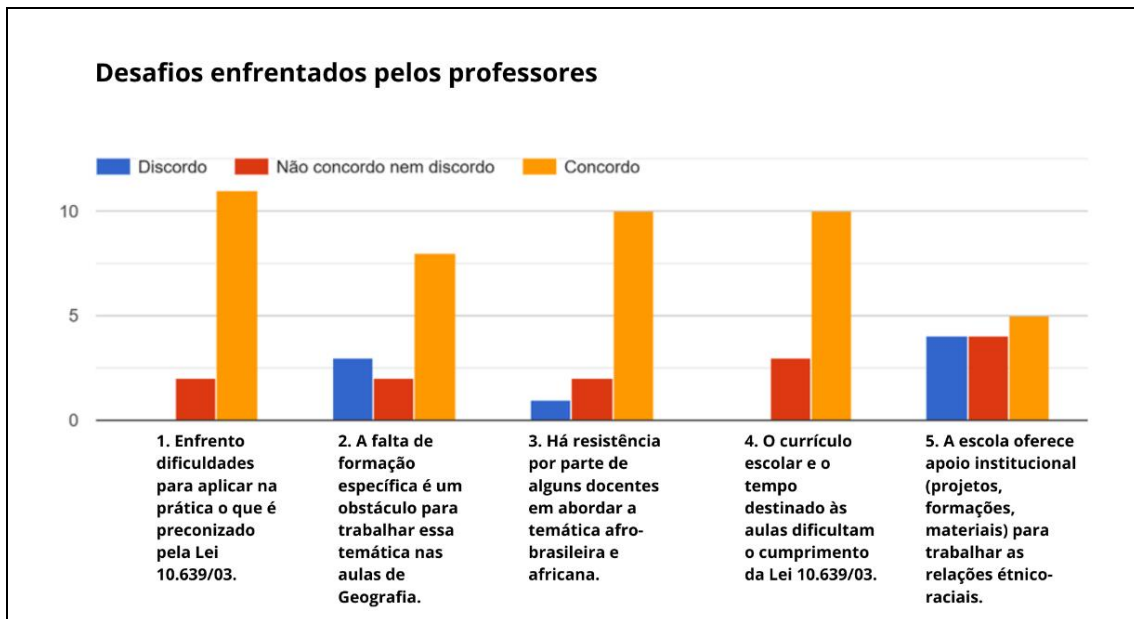


Figura 2. **Desafios enfrentados pelos professores**

Fonte: Elaboração própria (2025).

Apesar dessas limitações, a pesquisa identificou diversas iniciativas desenvolvidas pelos professores, como projetos interdisciplinares, uso de recursos audiovisuais, análise de mapas e dados socioespaciais e discussões sobre racismo ambiental, desigualdades urbanas e territorialidade das populações negras (Figura 3). Essas práticas demonstram o potencial do ensino de Geografia para contribuir com a construção de uma educação antirracista, ao possibilitar a análise das desigualdades socioespaciais e das relações de poder presentes na produção do espaço geográfico.

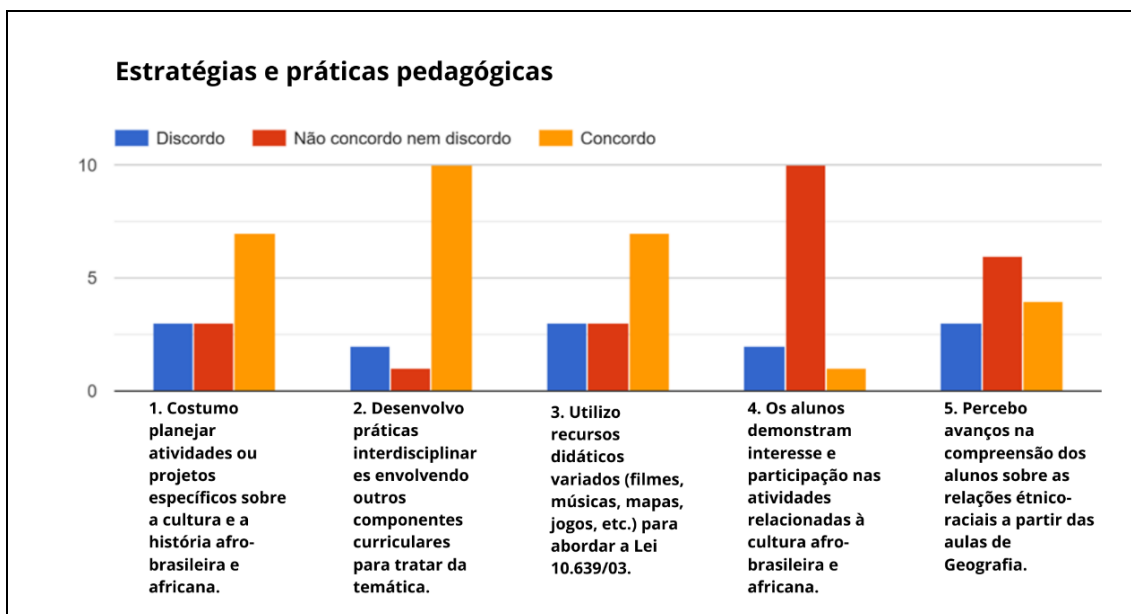


Figura 3. **Estratégias e práticas pedagógicas**

Fonte: Elaboração própria (2025).

Considerações finais

Os resultados indicam que, embora a Lei nº 10.639/03 represente um avanço importante para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais na educação básica, sua implementação no ensino de Geografia ainda se encontra em processo de consolidação. Os professores reconhecem a relevância da temática para a formação crítica dos estudantes e buscam desenvolver diferentes estratégias pedagógicas para abordá-la em sala de aula.

No entanto, persistem desafios relacionados à formação docente, à limitação dos materiais didáticos, à organização curricular e à insuficiência de apoio institucional. Esses fatores dificultam a inserção mais sistemática das relações étnico-raciais no ensino de Geografia.

Diante desse cenário, destaca-se a necessidade de fortalecer políticas de formação inicial e continuada de professores, bem como incentivar a produção de materiais didáticos que integrem de forma mais consistente essa temática aos conteúdos da disciplina. Além disso, é fundamental que escolas e sistemas de ensino ampliem seu compromisso com a implementação da legislação.

Por fim, ressalta-se que o ensino de Geografia possui grande potencial para contribuir com a construção de uma educação crítica e antirracista, ao possibilitar a análise das desigualdades socioespaciais e das relações de poder presentes na organização do espaço geográfico.

Referências bibliográficas

CALLAI, Helena Copetti. *A formação do profissional da Geografia: o professor*. Ijuí: Unijuí, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 2010.

GOMES, Nilma Lino (org.) *Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC / UNESCO, 2012.

HAESBAERT, Rogério. *Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial / de(s)colonial na “América Latina”*. Buenos Aires: CLACSO / Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia - Universidade Federal Fluminense, 2021.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma Geografia do Poder*. São Paulo: Ática, 1993.

GUERRA DOS BIOMAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DE JOGOS NA SALA DE AULA

Reinaldo Gabriel de Souza*

Keven Douglas Paca Gomes**

Janiscléia Maria Alves De Sousa***

Este trabalho pretende descrever um relato de experiência vivenciado pelos autores no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do subprojeto PIBID Geografia IFB 2024-2026, na escola Centro de Ensino Fundamental 01 de Brasília. A experiência consiste na criação e aplicação de um jogo como ferramenta avaliativa, chamado Guerra dos Biomas. Neste trabalho, percorreremos os referenciais teóricos e os métodos adotados para a criação e utilização do jogo em sala de aula.

Primeiramente, a utilização de jogos didáticos como ferramentas mediadoras de atividades e avaliação vem se tornando presente nas salas de aula conforme as mudanças do mundo acontecem. Educadores defendem que a utilização de jogos didáticos em sala de aula auxilia no aprendizado, conciliam uma atividade que demandaria esforço em algo prazeroso ao se conectarem com um momento de lazer, e transformam a atividade em algo lúdico.

São diversas as formas que mediam o conhecimento. Piaget diz que o conhecimento é construído a partir que o ser humano se relaciona com o meio. Ele não vem nem do sujeito e nem o objeto, mas de uma interação de ambos

* Discente de Licenciatura em Geografia. Instituto Federal de Brasília. Correio eletrônico: reinaldo61993@estudante.ifb.edu.br

** Discente de Licenciatura em Geografia. Instituto Federal de Brasília. Correio eletrônico: keven62128@estudante.ifb.edu.br

*** Discente de Licenciatura em Geografia. Instituto Federal de Brasília. Correio eletrônico: janiscléia7282@estudante.ifb.edu.br

(Piaget, 1983 apud Garcia, 1998). Para a construção do conhecimento, Piaget destaca os conceitos de Assimilação, Acomodação e Adaptação. Em linhas gerais, a Assimilação é a interação do sujeito com o objeto com apenas com seu contato prévio. O estudante ao se deparar com algum assunto, ele assimila os itens com o que tem carregado previamente em sua bagagem, para então interagir com o objeto.

Quando o estudante acrescenta mais itens ao objeto, ele o altera, que seria a acomodação. O estudante nota que necessita de mais informações para entender tal objeto. Portanto, chegamos no estágio da adaptação, que é o equilíbrio da assimilação e acomodação. O ponto de equilíbrio chega-se na construção do conhecimento e auxilia no desenvolvimento cognitivo. (Piaget, 1983 apud Garcia, 1998).

Nesse sentido, Piaget diz que os jogos didáticos são ferramentas essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Moraes e Soares (2023, p. 40) dizem que “jogo é visto por ele como um mecanismo de ampliação da função de assimilação (Piaget, 1978 apud Moraes e Soares, 2023).

Huzinga (2000) destaca a importância do lúdico presente nos jogos. A competição entre os humanos elevou o espírito de competitividade e interação humana – elementos essenciais para o desenvolvimento da história humana. Soares e Porto (2006, p. 56) conceituam lúdico como “fenômeno subjetivo que possibilita ao indivíduo se sentir inteiro, sem divisão entre o pensamento, a emoção e a ação”. O lúdico nos jogos, de acordo com Santos, Nunes e Oliveira (2022), através do despertar da imaginação e despertar cognitivo, coloca o estudante em situações de criar estratégias e superação de obstáculos.

Diante dos pressupostos, enxergamos a necessidade de utilizar jogos como atividades para os alunos. Pensamos em um jogo que possa ser utilizado para as aulas de Biomas, um conteúdo cobrado na Geografia Escolar nos anos finais e no Ensino Médio.

O motivo de escolha para que seja abordado em Biomas, é que a disciplina é comumente lecionada com práticas pedagógicas tradicionais. Coelho e Silva (2020) destaca que na disciplina de ciências, há muita

exposição de vocábulos científicos que não há alguma apropriação por parte dos alunos, por não verem pertencimento em suas realidades. Por mais que o autor esteja falando da disciplina de ciências, em seu artigo ele aborda a dificuldade de pertencimento dos alunos referente as aulas de biomas, cujo cenário que se enquadra na geografia.



Figura 1. **Tabuleiro do Guerra dos Biomas**
Fonte: autores (2025)..

Contudo, desenvolvemos um jogo que tem como objetivo estimular a competitividade e a diversão enquanto são expostos a questões sobre os biomas brasileiros. O denominamos de Guerra dos Biomas. Nele contém um tabuleiro 90x120cm (Figura 1) que é o mapa do Brasil dividido em regiões; 27 cartas de território – que são as unidades federativas do Brasil (Figura 2); cartas de conquista (Figura 3); cartas de objetivo (Figura 4) e exércitos. Com o mediador, é posto uma lista de perguntas e respostas junto com um

cronometro. Para representar os exércitos, utilizamos grãos de pipoca, feijão carioca e feijão preto, devido à falta monetária para confecção os exércitos.



Figura 2. Carta de Território – Exemplo: Amazonas
Fonte: autores (2025).

O jogo tem em sua inspiração o jogo “War”. É um jogo de estratégia criado pela empresa brasileira Grow, inspirado no jogo internacional Risk. Nele, os jogadores disputam o controle de territórios no mapa-múndi, utilizando exércitos e estratégias militares.

Para iniciar o jogo, é necessário que a sala se divida em três grupos políticos: Agricultura Familiar, Agronegócio, e Mercado Imobiliária. Pensamos também em mais grupos caso houvesse necessidade, como povos originários, ribeirinhos, expansão urbana, entre outros. A ideia é representar de forma lúdica as disputas pelo meio ambiente.

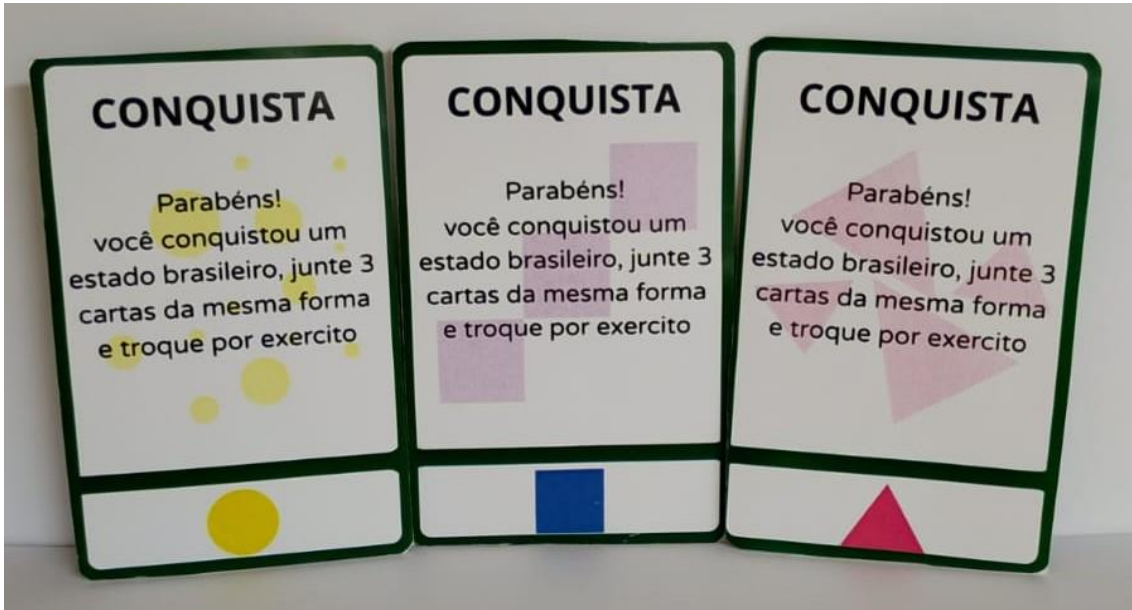


Figura 3. **Cartas de Conquista**
Fonte: autores (2025).



Figura 4. **Carta de Objetivo**
Fonte: autores (2025).

Com os três grupos divididos, é dado a cada grupo nove cartas de territórios, de forma aleatória. O grupo terá que colocar seus exércitos nos seus respectivos territórios – as unidades federativas. É cedido também uma carta de objetivo para cada grupo. O objetivo é que a equipe siga o que a carta designa. No final, a equipe que atingir o objetivo primeiro vence.

Após os acordos iniciais, o primeiro grupo terá 30 segundos para responder uma pergunta. Caso acerte, ele poderá colocar uma unidade de exército em um território limítrofe da equipe, e em seguida ganha uma carta de conquista. Ao atingir 3 cartas de conquista da mesma tipologia, a equipe poderá adicionar mais três exércitos em seus territórios.

Caso a equipe erre a resposta, o grupo seguinte poderá colocar um exército em um território da equipe anterior que errou a resposta, desde que seja limítrofe, e em seguida obter uma carta de conquista. O motivo é para que os estudantes pensem com seriedade na resposta, caso ao contrário, terá consequências para a equipe.

O jogo se encerra no tempo determinado do professor. No nosso cenário, nós encerramos o jogo no final da aula e em seguida anunciamos a equipe vencedora.

Uma observação a ser feita, é que há turmas que retiramos as cartas de objetivos, e colocamos outra regra que a equipe vencedora será a que mais tiver posse numérica de exércitos. A razão é que os estudantes não estavam seguindo as cartas de objetivo, portanto as retiramos.

Entretanto, em razão da retirada de seguir um objetivo e, portanto, a regra é acumular territórios, desencadeou em uma turma união de duas equipes adversárias em detrimento da outra. Vale ressaltar que nessa turma, havia duas equipes formadas apenas por meninos, e uma equipe apenas de meninas. Mesmo que a equipe de meninas acertasse todas as perguntas – e de fato aconteceu, a equipe saía em saldo negativo, já que toda rodada elas perdiam um exército para a equipe dos meninos.

Esse problema relatado está em movimento contrário das premissas básicas de um jogo de regras, como Piaget aponta. Primeiramente, o jogo de regras é:

[...] jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc.), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos (Piaget, 1978, p. 184-185 *apud* Moraes; Soares, 2023, p. 42).

A circunstância em destacar a conceituação de jogos de regras, é que ele tem como diferencial a competitividade como mediadora do aprendizado (Moraes; Soares, 2023). Todavia, essa aprendizagem apenas poderá ser construída se “haver diversão ou prazer se realizado de maneira coletiva ou com mais de um sujeito” (Soares, 2018, p. 242).

Evidenciamos que o jogo e a ludicidade permitem uma construção do conhecimento mais prazerosa, divertida e significativa na vida dos discentes. É importante que o professor esteja atento as desigualdades postas pelos jogadores, para não perpetuarem uma violência simbólica, como descrito no caso anterior.

Entretanto, a utilização do Guerra dos Biomas mostrou que estudantes engajados podem transformar a sala de aula em um lugar com pertencimento e constitutivo de significados. O jogo coloca os estudantes diante de dinâmicas sociais, onde se depara com “diferentes pontos de vista, o que poderá levá-lo aos conflitos cognitivos necessários para a equilibração majorante” (Moraes; Soares, 2023, p. 43).

O jogo apontou a necessidade do coletivo no processo da aprendizagem. Os estudantes e o professor se entrelaçam em uma teia de significados simbólicos que podem apenas ser tecidos socialmente. A construção do conhecimento se dá pelo interesse do novo, e o jogo encontra-se como processo de mediação essa relação.

Referências bibliográficas

COELHO, I. M. A.; SILVA, F. A. R. Elaboração e aplicação de RPG didático como proposta para o ensino de biomas brasileiros. *Revista Eletrônica Ludus Scientiae*, Foz do Iguaçu, v. 4, n. 1, p. 49-62, jan.-jul., 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Fabio-Silva-50/publication/346570042_ELABORACAO_E_APLICACAO_DE_RPG_DIDATICO_COMO_PROPOSTA_PARA_O_ENSINO_DE_BIOMAS_BRASILEIROS/links/5fc7988745851568d1325c58/ELABORACAO-E-APLICACAO-DE-RPG-DIDATICO-COMO-PROPOSTA-PARA-O-ENSINO-DE-BIOMAS-BRASILEIROS.pdf. Acesso em: 14 mar. 2026.

GARCIA, Sonia Maria dos Santos. A Construção do Conhecimento segundo Jean Piaget. *Ensino em Re-vista*, v. 6, n. 1, p. 17-28, jul. 1997 / jun. 1998. Disponível em: <https://share.google/4yyqL9Ra6G0gtCcXc>. Acesso em: 08 mar. 2026.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MORAES, Fernando Aparecido de; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. A relação do Jogo Pedagógico com Jean Piaget. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 30, n. 2, abr.-jun., 2023. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 08 mar. 2026

SANTOS, Adelvan Ferreira; NUNES, Marcone Denys dos Reis; OLIVEIRA, Simone Santos de. Carta na manga: o uso de jogos na educação geográfica. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 12, n. 22, p. 5-24, 2022. DOI: Disponível em: <http://doi.org/10.46789/edugeo.v12i22.1047>. Acesso em: 9 mar. 2026.

SOARES, I. M. F.; PORTO, B. de S. Se der a gente brinca: crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas. *Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 15, n. 25, p. 55-77, jan.-jun, 2006.

SOARES, M. H. F. B. *Jogos e Atividades Lúdicas para o ensino de Química*. Goiânia: Kelps, 2013.

**FORMAR COLETIVO-DIALOGICAMENTE: ESTRATÉGIAS
APLICADAS AO SUBNÚCLEO GEOGRAFIA DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA / IFB**

Luan do Carmo da Silva*

Juliana Costa Meneses**

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi criado a fim de fomentar “projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (Capes, 2018, p. 1). Nesse sentido, o diálogo entre escolas e instituições de ensino superior (IES) deveria ser o pilar estrutural do Programa.

Em decorrência de limitações de editais e do ano de criação do curso, a licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Brasília (IFB), alocada no campus Riacho Fundo (IFB, 2018), somente participou do último projeto institucional submetido ao PRP. Ao longo dos dezoito meses de vigência (novembro 2022 – abril 2024), passaram por este subnúcleo o total de 35 bolsistas, sendo um orientador, cinco preceptores e 29 residentes.

Um conjunto de atividades e estratégias formativas foi pensado para propiciar momentos de interação e aprendizagem entre os membros do subnúcleo. É com base nestas atividades que este texto foi pensado. Desse modo, tem-se por objetivo apresentar e analisar propostas formativas de realizadas no contexto de vigência do subnúcleo apresentado. Assim, recorre-se aos registros internos e outras anotações de modo a favorecer a compreensão dos processos inerentes às atividades descritas. Espera-se que

* Docente. Instituto Federal de Brasília. Correio eletrônico: luan.silva@ifb.edu.br

** Docente. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Correio eletrônico: julliana.meneses11@gmail.com

o texto possa auxiliar na compreensão do funcionamento do Programa de maneira geral e do subnúcleo de Geografia do IFB de maneira específica.

Por meio de suas atividades, o Programa se propunha a formar colaborativamente professores atuantes nas escolas e estudantes de determinada licenciatura. Sendo a escola o espaço privilegiado desse processo formativo. Eleger a escola com instância ímpar deste processo “não significa o enaltecimento ou sobreposição da prática em detrimento da teoria, mas a inter-relação de ambas em prol das vivências e experimentos realizados no contexto de trabalho docente” (Silva, 2025, p. 9). Essa inter-relação encontra suporte nas considerações tecidas por Oliveira e Oliveira (2020), para quem o PRP se desenvolve sob a perspectiva da pedagogia da alternância, caracterizada por um tempo-escola e um tempo-universidade.

Sob essa complexa lógica de funcionamento e organização, as atividades pensadas no tempo-universidade estavam organizadas em prol das carências que os bolsistas identificavam durante o tempo-escola. E as atividades realizadas no tempo-escola eram planejadas, executadas e avaliadas a partir das discussões do tempo-universidade. Nesse sentido, destaca-se como atividades de formação coletiva do subnúcleo PRP/Geografia/IFB as que seguem.

Sala de Leitura

Momento dedicado a discussão de textos e debates relacionados a temas vinculados à formação docente e educação geográfica. As temáticas eram sugeridas pelos membros do subnúcleo a partir dos registros realizados nos diagnósticos das escolas e nas questões evidenciadas em sala de aula no decorrer do desenvolvimento do Programa. Os encontros aconteciam quinzenalmente na IES.

Reuniões

Os momentos de reuniões se davam tanto no tempo-escola quanto no

tempo-universidade. No tempo-escola as reuniões estavam voltadas para os planejamentos e elaborações dos planos de ação bimestrais, bem como para a reflexão e avaliação das atividades já realizadas. No tempo-universidade as reuniões aconteciam entre preceptores e orientador, visando alinhar estratégias de trabalho, bem como avaliar o andamento de propostas executadas pelos residentes. Havia ainda reuniões entre orientador e residentes de modo a situar o trabalho desenvolvido e realinhar estratégias de ensino-aprendizagem.

Investigações

A formação docente não se limita a aquisição irrefletida de técnicas e dicas de ensino, mas perpassa momentos de reflexão sobre a atuação profissional e sobre as práticas desenvolvidas nas escolas. Sob essa perspectiva todos os residentes realizaram, a partir de diferentes arranjos coletivos, investigações da realidade escolar. De acordo com Teixeira *et al.* (2025, p. 167), a realização dessas investigações promoveu a “compreensão do espaço escolar como ambiente que fomenta práticas contextualizadas e significativas de ensino-aprendizagem”.

Eventos acadêmicos

As investigações e os relatos de experiência sistematizados durante a vigência do Programa, foram apresentados em diversos eventos acadêmicos. Isso trouxe maior maturidade para os residentes e a compreensão de que a atividade docente é atravessada pela reflexão e socialização dos saberes. No contexto apresentado, pode-se destacar a produção de Viana *et al.* (2023, p. 43) que analisou a Base Nacional Comum Curricular sob a demanda de:

apresentar como ela está organizada e quais os pressupostos gerais, específicos das Ciências Humanas e específicos da Geografia que norteiam o documento, identificando quais os encaminhamentos e aprendizados estão assistidos ou negligenciados.

Eventos escolares

Um conjunto de atividades que repercutiu entre os residentes foram os eventos escolares. Feiras, mostras, visitas e outros, além das Semanas Pedagógicas foram importantes no processo de formação destes estudantes.

Visitas técnicas / Trabalhos de campo

Buscando garantir maneiras complexas e contextualizadas de abordar o conhecimento geográfico, foram realizadas visitas a espaços de educação não-formal, como o trabalho de campo à trilha do trem/Fazenda Água Branca e a visita ao Memorial dos Povos Indígenas. Acerca da visita ao Memorial, Costa (2024, p. 97) afirma que:

A visita mediada [...] trouxe um olhar de rompimento com os estereótipos pré-definidos quando o assunto é a construção da realidade étnica brasileira, romper com estes estereótipos na construção dos conhecimentos é muito importante para que não caiamos na superficialidade do mero ato de pesquisar e ensinar, mas para que possamos explorar a problematização, sistematização e socialização do conhecimento na realidade do aluno e da escola.

Esse conjunto de atividades permitiu que os integrantes do Programa propusessem novas propostas de saída do espaço das escolas. Nesse sentido, pode-se destacar o estudo do meio da SQS 308 analisado por Silva, Moura *et al.* (2025).

Inclusão / Diversidade

Inclusão e diversidade têm sido continuamente pautadas em diferentes esferas da sociedade. Nesse sentido, pensar a inserção de povos indígenas, negros, mulheres e pessoas com deficiência no debate escolar se mostra como uma demanda urgente.

Meneses *et al.* (2023, p. 55) identificaram a “necessidade de atualização nas componentes curriculares da Geografia de maneira que enriqueça e fomenta as discussões acerca das questões indígenas” nos PPPs das cinco escolas-campo do PRP. Esse trabalho gerou um conjunto de propostas didáticas experimentadas no CEF 05 de Brasília (Meneses *et al.*, 2024). Acerca

da temática negra e afro-brasileira, Silva e Homem (2025) discorrem sobre os achados nas experiências registradas pelos residentes. Já o trabalho de Silva, Faria *et al.* (2025) aborda propostas de educação inclusiva efetivadas no CEF 01 de Brasília.

O conjunto desses registros reafirma a preocupação referente aos temas e como a discussão reverberou nas escolas-campo e no processo formativo dos residentes.

Oficinas pedagógicas

Silva, Lima *et al.* (2025) apontam que foram realizadas quatro oficinas pedagógicas voltadas para a formação dos membros do subnúcleo. Dentre essas oficinas uma versou sobre geotecnologias, outra sobre produção e uso de jogos, houve ainda oficina destinada a montagem de podcasts e a última esteve voltada para a elaboração de trabalhos de campo na educação básica.

Extensão

O subnúcleo realizou parceria com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas e promoveu atividade de caça ao tesouro para crianças da primeira infância em caráter inclusivo. Rocha, Homem e Silva (2025, p. 44) afirmam que “a ação evidenciou que o brincar, quando intencionalmente planejado, se configura como potente recurso na construção de saberes geográficos desde a infância”.

Minicurso

Houve ainda a oportunidade dos residentes realizarem formação acerca da Taxonomia de Bloom e suas atualizações. Essa atividade foi proposta pela parceria do CEF 05 de Taguatinga e o projeto Aprender ComUnidade que atua no espaço daquela escola.

Registros

As diversas atividades apresentadas nesta escrita foram objeto de reflexões e análises dos membros do subnúcleo. Os registros constam em textos, relatos de experiências, memórias de reuniões, planos e relatórios. Escrever acerca das vivências proporcionou momentos de reflexão sobre a atividade docente, bem como propiciou avaliações acerca do andamento do Programa no IFB e nas escolas.

Outras questões

Os desafios enfrentados ao longo da realização desse conjunto de atividades foram diversos. A formação do professor de Geografia é algo complexo e multifacetado. Ao se definir a escola como mais um espaço de formação colaborativa, tem-se que as questões se tornam ainda mais evidentes.

Durante a vigência da proposta estudada, fatores como o início da vigência do Programa no mês de novembro de 2022 e a greve dos profissionais da educação do Distrito Federal no primeiro semestre de 2023 se configuraram em entraves que precisaram ser contornados com atividades complementares e propostas que dialogassem diretamente com as experiências daquele momento. No caso da greve, os residentes participaram do movimento de modo a entender o que acontecia junto a categoria. Homem e Silva (2023, p. 701) afirmam que:

Fomentar tal discussão trouxe olhares diferenciados para os residentes no que diz respeito às estratégias do coletivo de professores e de qual o papel dos estudantes da educação básica e dos licenciandos no contexto de um movimento paredista.

Essas e outras atividades compuseram o conjunto formativo do PRP/Geografia/IFB no recorte situacional analisado. Os registros realizados permitem novas elaborações e desdobramentos intelectuais.

Referências bibliográficas

COSTA, Tayline E. C. Ribeiro da. Residência Pedagógica como potencializador na formação de professores de Geografia: relato de experiências vivenciadas. In: JORNADA INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA, 3., Brasília, 2024. *Anais* [...]. Brasília: IFB, 2024. p. 96-100. Disponível em: <https://editora.ifb.edu.br/documents/124/191-127-PB.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018*. Brasília: 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf> Acesso em: 13 dez. 2024.

HOMEM, Marcelo Ramyres; SILVA, Luan do Carmo da. Considerações acerca dos desafios e resultados alcançados com o programa residência pedagógica na formação inicial de professores de Geografia no CEF 01 de Brasília. *Estrabão*, v. 4, n. 1, p. 699-708, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.53455/re.v4i1.170>. Acesso em: 21 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). *Projeto Pedagógico de Licenciatura em Geografia*. Brasília: IFB, 2018. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/16333/Resolu%C3%A7%C3%A3o_%2028_%20ANEXO%20-%20PPC%20Licenciatura%20em%20Geografia1.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

MENESES, Juliana Costa; CRUZ, Maria Aparecida Alves da; MOTA, Raimundo Jerusalém Marques; MENDES, Pércio Danúbio Leite; LOPES, Matheus Matos. A realidade do currículo educacional do Distrito Federal e a temática indígena no ensino de Geografia. In: JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 11., Brasília, 2023. *Caderno de Resumos* [...]. Brasília: IFB, 2023. p. 55. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1in-76nUYJ4nlurQXNPpQSMSWbsj0hr_k/view. Acesso em: 13 dez. 2024.

MENESES, Juliana Costa; CRUZ, Maria Aparecida Alves da; LOPES, Matheus Matos; MENDES, Pércio Danúbio Leite; MOTA, Raimundo Jerusalém Marques.

A questão indígena na escola a partir do olhar da Geografia: abordagem metodológica. In: JORNADA INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA, 3., Brasília, 2024. *Anais [...]*. Brasília: IFB: 2024. p. 33-38. Disponível em: <https://editora.ifb.edu.br/documents/124/191-127-PB.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro; OLIVEIRA, Alexandra Maria de. Experiência do programa residência pedagógica em geografia: rumo a equação da docência qualificada. *Revista da ANPEGE*, v. 15, n. 28, p. 123-145, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5418/RA2019.1528.0005>. Acesso em: 20 mar. 2024.

ROCHA, Natanael Ribeiro Souza da; HOMEM, Marcelo Ramyres; SILVA, Luan do Carmo da. Entre o brincar e o aprender: prática de extensão de Geografia com crianças da educação inclusiva. In: JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 13., Brasília, 2025. *Caderno de Resumos [...]*. Brasília: IFB, 2025. Disponível em: <https://editora.ifb.edu.br/editora/livros-editora-ifb/caderno-de-resumos-da-xiii-jepe/>. Acesso em: 3 mar. 2026.

SILVA, Luan do Carmo da. Incrementos à formação docente: leituras pedagógicas e geográficas do Programa Residência Pedagógica de Geografia do IFB. *Revista de Iniciação à Docência*, v. 10, n. 1, p. e16896, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/rid-uesb.v10i1.16896>. Acesso em: 21 mar. 2026.

SILVA, Luan do Carmo da; FARIA, Simone Alves de; VANIQUE, Alan de Oliveira; ARAÚJO, Daniel Sabag de; HOMEM, Marcelo Ramyris Pereira; OLIVEIRA, Murilo Costa de. Experiências na Educação Inclusiva a partir do Programa Residência Pedagógica de Geografia no CEF 01 de Brasília. In: ALVES, Tiago F. O.; FIELD'S Karla A. P.; SILVA, Luan do Carmo da. *Vivências e saberes no Programa de Residência Pedagógica: Experiências de Formação nas Licenciaturas do IFB*. Brasília: Nova Paideia, 2025. p. 106-114. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/article/view/740>. Acesso em: 28 fev. 2026.

SILVA, Luan do Carmo da; HOMEM, Marcelo Ramyris Pereira. Educação para as relações étnico-raciais no Programa Residência Pedagógica/Geografia/IFB.

In: SIMPÓSIO VIRTUAL DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DIVERSIDADE, 4., Campo Largo, 2025. *Anais* [...]. Campo Largo: IFPR, 2025. p. 1-5. Disponível em: <https://static.even3.com/anais/1444002.pdf?v=639036699839619074>. Acesso em: 10 fev. 2026.

SILVA, Luan do Carmo da; LIMA, Claudenita Santos; MENESES, Juliana Costa; MUNIZ JÚNIOR, Klécio Ferreira da Silva; CRUZ, Maria Aparecida Alves da; LOPES, Matheus Matos; MOTA, Raimundo Jerusalém Marques. Formação docente na práxis: vivências do Programa Residência Pedagógica em Geografia. In: ALVES, Tiago F. O.; FIELD'S Karla A. P.; SILVA, Luan do Carmo da. *Vivências e saberes no Programa de Residência Pedagógica: Experiências de Formação nas Licenciaturas do IFB*. Brasília: Nova Paideia, 2025. p. 150-167. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/article/view/740>. Acesso em: 28 fev. 2026.

SILVA, Luan do Carmo da; MOURA, Gledmar Pires de; BERTOLDO, Felipe Pereira; FARIAS, Lívia Maria Viana; ROCHA, Natanael Ribeiro Souza da; SILVA, Paulo Gabriel Guimarães; PEREIRA, Sátilla Moraes; TEIXEIRA, Vinícius Souza. Investigando Brasília: um estudo do meio sobre a Educação Patrimonial. In: ALVES, Tiago F. O.; FIELD'S Karla A. P.; SILVA, Luan do Carmo da. *Vivências e saberes no Programa de Residência Pedagógica: Experiências de Formação nas Licenciaturas do IFB*. Brasília: Nova Paideia, 2025. p. 130-149. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/article/view/740>. Acesso em: 28 fev. 2026.

TEIXEIRA, Vinicius Souza; MENESES, Juliana Costa; FARIAS, Lívia Maria Viana; LIRA, Letícia Silva de; SILVA, Luan do Carmo da. Socializando experiências: as práticas formativas vivenciadas por meio do Programa Residência Pedagógica de Geografia. In: SEMANA DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 12., Brasília, 2025. *Caderno de Resumos* [...]. Brasília: IFB, 2025. p. 167. Disponível em: <https://editora.ifb.edu.br/editora/livros-editora-ifb/caderno-de-resumos-da-xii-semana-de-produ%C3%A7%C3%A3o-cient%C3%ADfica/>. Acesso em: 15 mar. 2026.

VIANA, Lívia Maria; TEIXEIRA, Vinicius Souza; PEREIRA, Sátilla Moraes;

SILVA, Pam Guimarães; BERTOLDO, Felipe Pereira. De olho na BNCC: a Geografia na Base Nacional Comum Curricular correlacionada com o Currículo em Movimento do Distrito Federal. In: JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 11., Brasília, 2023. *Caderno de Resumos* [...]. Brasília: IFB, 2023. p. 43. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1in-76nUYJ4nlurQXNPpQSMSWbsj0hr_k/view. Acesso em: 13 dez. 2024.

RESIDENTES ONTEM, DOCENTES HOJE: PROPOSTAS FORMATIVAS REALIZADAS NO SUBNÚCLEO GEOGRAFIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA / IFB

Luan do Carmo da Silva*

Juliana Costa Meneses**

De novembro de 2022 a abril de 2024 o curso de Geografia do Instituto Federal de Brasília (IFB), situado no campus Riacho Fundo promoveu, juntamente com escolas da educação básica da Secretaria de Estado da Educação (SEEDF) o Programa Residência Pedagógica (PRP).

Durante a vigência do Programa cinco unidades escolares funcionaram como escolas-campo, uma localizada no Riacho Fundo (Centro de Ensino Fundamental [CEF] Telebrasília), outra em Taguatinga (CEF 05 de Taguatinga) e as demais em Brasília (CEF 05, 01 e 02 de Brasília). Os CEFs 01 e 02 de Brasília somente aderiram à proposta após o pedido de desligamento dos preceptores das duas primeiras escolas mencionadas. Dessa maneira, o subnúcleo funcionou com três escolas-campo atuando concomitantemente.

A partir do apresentado, este texto tem por objetivo apresentar e analisar as atividades pensadas no projeto institucional e como estas foram mobilizadas nas escolas-campo, bem como garantiram a sistematização de aprendizagens dos residentes e demais sujeitos diretamente envolvidos com o Programa. Metodologicamente parte-se de registros internos e outras anotações de modo a favorecer a compreensão dos processos inerentes às atividades descritas. Espera-se que o texto possa auxiliar na compreensão do funcionamento do

* Docente. Instituto Federal de Brasília. Correio eletrônico: luan.silva@ifb.edu.br

** Docente. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Correio eletrônico: julliana.meneses11@gmail.com

Programa de maneira geral e do subnúcleo de Geografia do IFB de maneira específica.

É certo que cada escola tem uma maneira específica de funcionar e abordar determinadas questões. Com a inserção de estudantes-residentes no cotidiano das unidades escolares, verificou-se constantes processos de negociação entre membros da comunidade escolar de modo a viabilizar estratégias de ensino-aprendizagem e outras atividades de modo a atender as premissas do Programa (Capes, 2018).

O cenário descrito aponta para características específicas do PRP, tais como a inter-relação teoria-prática, o diálogo entre universidade-escola, a aproximação entre professor-orientador e professor-preceptor, bem como a interação entre residentes e professores e residentes estudantes da educação básica. Sob esses aspectos é que este texto está fundamentado. Trata-se da apresentação do conjunto de atividades básicas desenvolvidas em todas as escolas-campo e na (instituição de ensino superior) IES durante a vigência do Programa.

Seleção de residentes e preceptores

Ao todo passaram pelo Subprojeto de Geografia cinco preceptores, 29 residentes e um orientador. O elevado número de integrantes decorre da desistência de alguns residentes, conclusão do curso da parte de outros, além de incompatibilidade de agenda para alguns. No caso dos preceptores os argumentos foram: obtenção de bolsa de mestrado e exoneração do cargo de docente da educação básica (Silva, 2025). Esse movimento dos preceptores reafirma o atual processo de desvalorização da carreira docente em que, um profissional formado em determinada área opta por trocar de emprego ou ainda se abster de uma bolsa de formação em função de outra.

Formação sobre o Programa

Realização de diálogo entre os selecionados no edital para compreensão da proposta, distribuição das equipes de residentes entre os preceptores e elaboração de princípios norteadores dos Planos de ação. Essa atividade foi realizada todas as vezes que um novo integrante passou a compor o Subprojeto.

Atividade diagnóstica

Foi solicitado que cada grupo de residentes alocado em uma determinada escola-campo (ou novo integrante do Subprojeto) elaborasse investigação das características e especificidades das localidades em que as escolas estavam inseridas. Em determinado momento, alguns residentes com maior experiência e contato com a unidade escolar, auxiliaram os colegas recém-chegados, evidenciando o caráter circular, dialógico e horizontal de formação trazido pelo Programa. Esse primeiro contato pode ser verificado em produções como a de Teixeira *et al.* (2025) e Silva, Lima *et al.* (2025).

A atividade teve como premissa o estabelecimento de uma leitura geográfica da realidade escolar na qual os residentes estavam inseridos, bem como análise pedagógica das práticas desenvolvidas no cotidiano da instituição (Oliveira; Oliveira, 2020). Por meio desses diagnósticos é que as demais atividades realizadas nas escolas foram organizadas, já que foi possível sistematizar os achados acerca do funcionamento da instituição e dos grupos que integram as comunidades interna e externa.

Planos de ação / Planejamento didático-pedagógico

Bimestralmente as escolas-campo elaboraram documento voltado para as demandas específicas da unidade escolar. Os planos buscaram atender às especificidades do Subprojeto de Geografia e aqueles resultados encontrados na etapa de atividade diagnóstica.

A elaboração deste documento se deu de maneira independente em cada escola, desse modo, notou-se planos em que os residentes participaram

ativamente de sua confecção, em outros casos apenas inseriam algumas informações demandadas por seus preceptores. Essa experiência permitiu que os residentes se apropriassem do contexto de montagem de materiais e estratégias de ensino-aprendizagem apropriadas para dada realidade – tais como mostras, feiras, trabalhos de campo, estudos do meio, oficinas e outros.

Momentos de estudos

Foram selecionados e discutidos materiais que colaborassem com a formação inicial e continuada dos envolvidos no subprojeto. Parte desses materiais foi recomendado pelos residentes a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar investigado. A cada encontro um ou dois residentes ficava responsável pela problematização do texto e os demais contribuía com o desenvolvimento da discussão.

A ideia-base dessa atividade esteve assentada nas proposições de Freire (1996, p. 23), para quem “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. hooks (2017) contribui com essa discussão ao entender que o contato com as teorias é um direcionador para as práticas libertadoras. A proposta de estudos esteve ancorada sob a demanda de que para que o ensino seja propositivo, é fundamental que sua prática esteja alicerçada pelos conceitos, categorias e princípios da Geografia (Andreis; Callai, 2019) e pelas propostas pedagógicas que lhes são inerentes.

Orientação / Supervisão / Preceptoria

Sob uma perspectiva de dialogia e trabalho e formação coletivos, foram realizados direcionamento acerca das atividades a serem desenvolvidas pelos residentes no decorrer do subprojeto. As dúvidas trazidas pelos residentes foram equacionadas nos momentos de orientação e supervisão, ou seja, o acompanhamento dos licenciandos por profissionais formados, foi uma constante quer seja na IES quer seja na escola.

Os preceptores acompanharam as atividades desenvolvidas pelos residentes na escola-campo, desde a observação até as atividades de regência e outras próprias do exercício profissional docente.

Observação do contexto escolar

Costa (2024) assinala que foram realizadas observações dirigidas acerca do cotidiano da escola, dando destaque para atividades como reuniões, aulas, momentos formativos, atividades culturais, processos de planejamento e realização das aulas, bem como das formas de aprendizagens dos estudantes. Além disso, o estudo e discussão de documentos orientadores tais como Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), Currículo em Movimento (SEEDF, 2018) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) foi outro momento desta etapa.

Essas observações e o confronto com os documentos estudados, oportunizou produções como o que se verifica em Viana et al. (2023). Todos os residentes realizaram essas atividades como uma forma de garantir o reconhecimento da realidade educacional. A atividade foi acompanhada diretamente pelos preceptores.

Regências / Monitorias

Sendo a regência atividade precípua do trabalho docente, esta permeou todos os bimestres letivos do PRP de modo a aproximar os residentes do exercício profissional. Para além do conteúdo geográfico, as regências buscaram dinamizar a maneira como os estudantes compreendem o mundo, como indagam a realidade.

Já as monitorias foram realizadas de maneira mais significativa no CEF Telebrasília por conta das especificidades do Plano de ação proposto para aquela unidade escolar.

Produção de materiais (para)didáticos

Os residentes planejaram e desenvolveram materiais (para)didáticos específicos voltados para desenvolvimento das aprendizagens geográficas de maneira significativa e contextualizada. Parte desses materiais foram voltados para a inclusão de estudantes com necessidades específicas de aprendizagem (cf. Silva; Faria *et al.*, 2025).

Visitas técnicas

Foram realizadas duas visitas técnicas ao longo do Programa. Uma para a Fazenda Água Limpa, que resultou na coleta de relatos dos residentes acerca do processo de urbanização das áreas do cerrado e outra para o Memorial dos Povos Indígenas.

Ressalta-se que essas visitas repercutiram na realização de aprofundamentos teóricos (Meneses *et al.*, 2023), proposições didático-pedagógicas (Meneses *et al.*, 2024), estudos do meio (Silva; Moura *et al.*, 2025) e projetos de ensino nas unidades escolares nas quais o Programa foi alocado (Silva; Lima *et al.*, 2025). Outras visitas foram realizadas por conta dos preceptores e residentes. Pode-se mencionar: Museu de Geologia da UnB, Planetário e Ermida Dom Bosco.

Relatório das atividades

Bimestralmente foi solicitado que os grupos enviassem documento no qual constasse a sistematização das atividades realizadas. Alguns desses relatórios foram compostos por registros de campo, fotografias e outros materiais produzidos ao longo do subprojeto, o que reafirma o caráter autônomo e propositivo do Programa.

Oficinas Pedagógicas

Sob a proposta de contribuir ativamente com a formação dos membros

do subprojeto (Sousa; Medeiros; Santos, 2022), os residentes propuseram, planejaram e executaram três Oficinas Pedagógicas – jogos, podcast e trabalho de campo. Houve ainda a realização de oficina de caça ao tesouro junto a estudantes da Educação Infantil que realizaram visita ao Campus no qual está sediado o subprojeto (Rocha; Homem; Silva, 2025). Por fim destaca-se a realização de oficina de Mapeamento colaborativo proposta por uma ex-residente para os membros do Subprojeto.

Relatos de experiência / Socialização

Assim como este texto, outros foram submetidos a eventos (Silva; Homem, 2025) e revistas abordando as experiências vivenciadas ao longo do subprojeto (cf. Homem; Silva, 2023). Nos materiais, além da descrição das atividades, constam os desafios e resultados alcançados.

Referências bibliográficas

ANDREIS, Adriana Maria; CALLAI, Helena Copetti. Alicerces às aulas: princípios, conceitos e categorias geográficas. *Revista Ensino de Geografia*, Recife, v. 2, n. 3, p. 80-101, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2019.243921>. Acesso em: 2 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso: 9 dez. 2023.

COSTA, Tayline E. C. Ribeiro da. Residência Pedagógica como potencializador na formação de professores de Geografia: relato de experiências vivenciadas. In: JORNADA INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA, 3., Brasília, 2024. *Anais [...]*. Brasília: IFB, 2024. p. 96-100. Disponível em: <https://editora.ifb.edu.br/documents/124/191-127-PB.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Coleção leitura. 42. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018*. Brasília: 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf> Acesso em: 13 dez. 2024.

HOMEM, Marcelo Ramyres; SILVA, Luan do Carmo da. Considerações acerca dos desafios e resultados alcançados com o programa residência pedagógica na formação inicial de professores de Geografia no CEF 01 de Brasília. *Estrabão*, v. 4, n. 1, p. 699-708, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.53455/re.v4i1.170>. Acesso em: 21 mar. 2024.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MENESES, Juliana Costa; CRUZ, Maria Aparecida Alves da; MOTA, Raimundo Jerusalém Marques; MENDES, Pércio Danúbio Leite; LOPES, Matheus Matos. A realidade do currículo educacional do Distrito Federal e a temática indígena no ensino de Geografia. In: JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 11., Brasília, 2023. *Caderno de Resumos [...]*. Brasília: IFB, 2023. p. 55. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1in-76nUYJ4nlurQXN PpQSMSWbsj0hr_k/view. Acesso em: 13 dez. 2024.

MENESES, Juliana Costa; CRUZ, Maria Aparecida Alves da; LOPES, Matheus Matos; MENDES, Pércio Danúbio Leite; MOTA, Raimundo Jerusalém Marques. A questão indígena na escola a partir do olhar da Geografia: abordagem metodológica. In: JORNADA INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA, 3., Brasília, 2024. *Anais [...]*. Brasília: IFB: 2024. p. 33-38. Disponível em: <https://editora.ifb.edu.br/documents/124/191-127-PB.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro; OLIVEIRA, Alexandra Maria de. Experiência do programa residência pedagógica em geografia: rumo a equação da docência qualificada. *Revista da ANPEGE*, v. 15, n. 28, p. 123-145, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5418/RA2019.1528.0005>. Acesso em: 20 mar.

2024.

ROCHA, Natanael Ribeiro Souza da; HOMEM, Marcelo Ramyres; SILVA, Luan do Carmo da. Entre o brincar e o aprender: prática de extensão de Geografia com crianças da educação inclusiva. In: JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 13., Brasília, 2025. *Caderno de Resumos* [...]. Brasília: IFB, 2025. Disponível em: <https://editora.ifb.edu.br/editora/livros-editora-ifb/caderno-de-resumos-da-xiii-jepe/>. Acesso em: 3 mar. 2026.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEEDF). *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais*. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-p pressupostos-teoricos.pdf>. Acesso: 29 mar. 2024.

SILVA, Luan do Carmo da. Incrementos à formação docente: leituras pedagógicas e geográficas do Programa Residência Pedagógica de Geografia do IFB. *Revista de Iniciação à Docência*, v. 10, n. 1, p. e16896, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/rid-uesb.v10i1.16896>. Acesso em: 21 mar. 2026.

SILVA, Luan do Carmo da; FARIA, Simone Alves de; VANIQUE, Alan de Oliveira; ARAÚJO, Daniel Sabag de; HOMEM, Marcelo Ramyris Pereira; OLIVEIRA, Murilo Costa de. Experiências na Educação Inclusiva a partir do Programa Residência Pedagógica de Geografia no CEF 01 de Brasília. In: ALVES, Tiago F. O.; FIELD'S Karla A. P.; SILVA, Luan do Carmo da. *Vivências e saberes no Programa de Residência Pedagógica: Experiências de Formação nas Licenciaturas do IFB*. Brasília: Nova Paideia, 2025. p. 106-114. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/article/view/740> Acesso em: 28 fev. 2026.

SILVA, Luan do Carmo da; HOMEM, Marcelo Ramyris Pereira. Educação para as relações étnico-raciais no Programa Residência Pedagógica/Geografia/IFB. In: SIMPÓSIO VIRTUAL DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DIVERSIDADE, 4., Campo Largo, 2025. *Anais* [...]. Campo Largo: IFPR, 2025. p. 1-5. Disponível em: <https://static.even3.com/anais/1444002.pdf?v=639036699839619074>. Acesso em: 10 fev. 2026.

SILVA, Luan do Carmo da; LIMA, Claudenita Santos; MENESES, Juliana Costa; MUNIZ JÚNIOR, Klécio Ferreira da Silva; CRUZ, Maria Aparecida Alves da; LOPES, Matheus Matos; MOTA, Raimundo Jerusalém Marques. Formação docente na práxis: vivências do Programa Residência Pedagógica em Geografia. In: ALVES, Tiago F. O.; FIELD'S Karla A. P.; SILVA, Luan do Carmo da. *Vivências e saberes no Programa de Residência Pedagógica: Experiências de Formação nas Licenciaturas do IFB*. Brasília: Nova Paideia, 2025. p. 150-167. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/article/view/740>. Acesso em: 28 fev. 2026.

SILVA, Luan do Carmo da; MOURA, Gledmar Pires de; BERTOLDO, Felipe Pereira; FARIAS, Livia Maria Viana; ROCHA, Natanael Ribeiro Souza da; SILVA, Paulo Gabriel Guimarães; PEREIRA, Sátila Moraes; TEIXEIRA, Vinicius Souza. Investigando Brasília: um estudo do meio sobre a Educação Patrimonial. In: ALVES, Tiago F. O.; FIELD'S Karla A. P.; SILVA, Luan do Carmo da. *Vivências e saberes no Programa de Residência Pedagógica: Experiências de Formação nas Licenciaturas do IFB*. Brasília: Nova Paideia, 2025. p. 130-149. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/article/view/740>. Acesso em: 28 fev. 2026.

SOUSA, Sara Raquel Cardoso Teixeira de; MEDEIROS, Thais Costa; SANTOS, Francisco José da Silva. O papel das oficinas didáticas na formação do professor de Geografia. *Revista Equador*, v. 11, p. 19-34, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/equador/article/view/13321> Acesso em: 10 nov. 2023.

TEIXEIRA, Vinicius Souza; MENESES, Juliana Costa; FARIAS, Livia Maria Viana; LIRA, Letícia Silva de; SILVA, Luan do Carmo da. Socializando experiências: as práticas formativas vivenciadas por meio do Programa Residência Pedagógica de Geografia. In: SEMANA DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 12., Brasília, 2025. *Caderno de Resumos [...]*. Brasília: IFB, 2025. p. 167. Disponível em: <https://editora.ifb.edu.br/editora/livros-editora-ifb/caderno-de-resumos-da-xii-semana-de-produ%C3%A7%C3%A3o-cient%C3%ADfica/>. Acesso em: 15 mar. 2026.

VIANA, Livia Maria; TEIXEIRA, Vinicius Souza; PEREIRA, Sátilla Moraes; SILVA, Pam Guimarães; BERTOLDO, Felipe Pereira. De olho na BNCC: a Geografia na Base Nacional Comum Curricular correlacionada com o Currículo em Movimento do Distrito Federal. In: JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 11., Brasília, 2023. *Caderno de Resumos* [...]. Brasília: IFB, 2023. p. 43. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1in-76nUYJ4nlurQXNPpQSMSWbsj0hr_k/view. Acesso em: 13 dez. 2024.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA

Marcel Emeric Bizerra de Araújo*

1. O estágio como travessia entre diferentes territorialidades do saber

A formação inicial de professores de Geografia no Brasil tem sido objeto de intensos debates acadêmicos e políticos nas últimas décadas, especialmente no que tange ao estágio supervisionado como componente curricular obrigatório. O estágio docente constitui-se como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, permitindo que o futuro professor experimente, reflita e construa sua identidade profissional em contextos reais de ensino (Pimenta; Lima, 2004).

Neste trabalho, apresentamos o recorte de uma revisão bibliográfica sistematizada de caráter qualitativo, fundamentada em autores brasileiros que se dedicam ao estudo do estágio e da docência em Geografia. O objetivo é apresentar contribuições teóricas e metodológicas desses pesquisadores, identificando convergências, tensões e perspectivas para a formação de professores de Geografia no país.

A relevância deste estudo reside na necessidade de sistematizar o conhecimento produzido sobre o estágio em Geografia, considerando as especificidades epistemológicas da disciplina e os desafios contemporâneos da educação brasileira. Como destaca Martins (2016, p. 3), “o estágio supervisionado em Geografia constitui-se como um momento privilegiado para a construção do saber/fazer docente, articulando os conhecimentos disciplinares com as práticas pedagógicas”.

* Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de Geografia (Curso de Licenciatura em Geografia; Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede - PROFGEO. Instituto Federal de Brasília (IFB Riacho Fundo). Correio eletrônico: marcel.araujo@ifb.edu.br

2. Caminhos Metodológicos

Trata-se de uma revisão bibliográfica sistematizada de abordagem qualitativa, fundamentada no levantamento e análise de produções acadêmicas brasileiras sobre estágio supervisionado e docência em Geografia. A seleção dos autores considerou relevância acadêmica e produção recente na área.

As fontes primárias compreendem livros, capítulos de livros e artigos científicos de autores como Amelia Cristina Alves Bezerra, Jader Janer Moreira Lopes, Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins, Selma Garrido Pimenta, Maria Socorro de Lima, Mario Pires Simão, Ricardo Santos de Almeida, Quitéria da Silva de Sá, Gilmar Alves Trindade, Clézio dos Santos, Edileuza Dias de Queiroz e Renato Gadioli Augusto.

Por ser uma revisão bibliográfica sistematizada de abordagem qualitativa, Mendes, Silveira e Galvão (2008, p. 17), nos lembram que ela constitui "um método de pesquisa que busca identificar, avaliar e interpretar todas as evidências disponíveis sobre uma questão específica, de forma rigorosa, explícita e reprodutível". A escolha pela revisão sistematizada qualitativa justifica-se pela natureza do objeto de estudo que demanda compreensão dos processos formativos, das subjetividades docentes e das especificidades contextuais das práticas de estágio, elementos mais bem capturados por abordagens qualitativas, conforme defendido por Minayo (2014).

3. O "Lugar-Escola" como Horizonte Formativo

A compreensão do estágio supervisionado em Geografia demanda uma fundamentação teórica que articule as especificidades epistemológicas da Geografia com os princípios da formação docente. Para Pimenta e Lima (2004), o estágio não pode ser reduzido a uma mera prática de aplicabilidade de conhecimentos teóricos, mas deve ser entendido como um processo formativo complexo, mediado pela reflexão e pela colaboração entre os diferentes atores do processo educativo.

Nessa perspectiva, Martins (2016) argumenta que o estágio supervisionado em Geografia assume características singulares decorrentes da natureza da disciplina, destacando que "o estágio possibilita ao licenciando compreender a Geografia não apenas como conteúdo a ser ensinado, mas como ferramenta de interpretação do mundo" (Martins, 2016, p. 5).

Avançando nessa discussão ao propor o conceito de "lugar-escola" como interface entre Geografia e Educação, Bezerra e Lopes (2022) afirmam que o estágio docente em Geografia deve considerar a escola como um lugar singular, dotado de territorialidades específicas que influenciam as práticas de ensino. Essa perspectiva territorializada do estágio permite compreender como as relações de poder, as dinâmicas socioespaciais locais e as identidades territoriais moldam as possibilidades de ensino de Geografia, e como "o lugar-escola é concebido como um território vivo, onde se tecem relações complexas entre sujeitos, saberes e espaços, exigindo do professor de Geografia uma sensibilidade espacial que só pode ser desenvolvida mediante experiências situadas, como as proporcionadas pelo estágio supervisionado" (Bezerra, 2022, p. 45).

4. Docência e Identidade Profissional

A construção da identidade docente em Geografia constitui um dos eixos centrais das pesquisas brasileiras sobre estágio. Lopes (2022), em suas investigações sobre a Geografia da Infância, demonstra que o estágio supervisionado é fundamental para que o futuro professor se reconheça como produtor de conhecimento geográfico, e não mero reproduzidor de conteúdo.

O autor argumenta que "os estágios precoces e continuados ao longo da formação inicial permitem que o licenciando experimente diferentes contextos escolares, reconhecendo a diversidade dos públicos infantis e as especificidades do ensino de Geografia para crianças" (Lopes, 2022, p. 78).

Simão (2016) contribui para essa discussão ao analisar como o estágio supervisionado em Geografia possibilita a articulação entre os saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais. O autor destaca que a identidade do

professor de Geografia é construída mediante a reflexão sobre as práticas de campo, o uso de diferentes linguagens cartográficas e a compreensão das relações entre escala e territorialidade no ensino.

Para Almeida e Sá (2016), a construção do saber/fazer docente em Geografia durante o estágio envolve a superação de dualismos entre teoria e prática. Os autores observam que o licenciando de Geografia frequentemente enfrenta tensões entre os conhecimentos acadêmicos e as demandas práticas das escolas, "sendo o estágio supervisionado mediado por um supervisor competente o espaço privilegiado para a mediação dessas tensões" (Almeida; Sá, 2016, p. 112).

5. Estratégias e percursos metodológicos

As metodologias utilizadas no estágio supervisionado em Geografia têm sido objeto de reflexões aprofundadas por diversos autores brasileiros. Santos, Queiroz e Augusto (2019), organizadores da obra "Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Geografia", sistematizam diferentes experiências metodológicas desenvolvidas em instituições brasileiras destacando a importância de metodologias que ultrapassem a observação passiva, promovendo a participação ativa do licenciando no planejamento, execução e avaliação de práticas de ensino de Geografia.

Para Santos *et al.* (2019, p. 15), "o estágio deve ser concebido como uma prática de investigação, na qual o futuro professor não apenas executa atividades didáticas, mas problematiza, analisa e propõe alternativas para o ensino de Geografia".

Trindade *et al.* (2017), em sua obra "Geografia e ensino: dimensões teóricas e práticas para a sala de aula", apresentam contribuições metodológicas que integram o uso de tecnologias geoespaciais, práticas de campo e recursos cartográficos no estágio supervisionado. Os autores argumentam que a especificidade do ensino de Geografia exige metodologias que desenvolvam no futuro professor competências para trabalhar com diferentes escalas, representações espaciais e fontes de dados geográficos.

Vallerius, Mota e colaboradores (2020), na obra "O Estágio Supervisionado e o Professor de Geografia: Múltiplos Olhares", reúnem diferentes perspectivas metodológicas, demonstrando a diversidade de abordagens possíveis. Os autores defendem que "a pluralidade de metodologias de estágio reflete a própria diversidade da Geografia como ciência, permitindo que o licenciando experimente diferentes tradições de ensino e pesquisa geográfica" (Vallerius *et al.*, 2020, p. 8).

6. Tensões e aberturas no campo formativo

Os autores brasileiros apontam desafios recorrentes no estágio supervisionado em Geografia. Araújo e Santos (2021), organizadores da obra "Formação docente: ensino de geografia e o livro didático", destacam a tensão entre a formação universitária voltada para a produção acadêmica e as demandas do ensino básico, mediadas frequentemente por materiais didáticos que simplificam o conhecimento geográfico.

Segundo esses autores, "o estágio supervisionado frequentemente revela ao licenciando a distância entre a Geografia produzida nas universidades e a Geografia escolar presente nos livros didáticos e currículos oficiais, exigindo uma mediação epistemológica que nem sempre é contemplada na formação inicial" (Araújo; Santos, 2021, p. 23).

Bezerra e Lopes (2022) apontam para a necessidade de estágios mais longos e integrados à formação, que permitam uma imersão mais profunda nos contextos escolares. Os autores criticam a fragmentação do estágio em muitos cursos de Geografia, onde o licenciando realiza poucas horas de observação seguidas de práticas de ensino breves, sem possibilidade de acompanhar processos educativos de média e longa duração.

Destaca-se a importância da formação dos supervisores de estágio, tanto os da universidade quanto os dos órgãos escolares. Para a autora,

a qualidade do estágio supervisionado em Geografia depende fundamentalmente da competência dos supervisores em articular conhecimentos disciplinares, didáticos e experienciais, mediando o

processo de construção da identidade docente (Martins, 2016, p. 9).

Como perspectivas, os autores apontam para: (a) a integração entre estágio e pesquisa, transformando o estágio em prática investigativa; (b) a valorização da diversidade de contextos escolares, incluindo escolas do campo, escolas indígenas e escolas em diferentes regiões do país; (c) o uso de tecnologias digitais para ampliar as possibilidades de observação e registro das práticas de ensino; (d) a articulação entre formação inicial e continuada, estabelecendo parcerias entre universidades e escolas de educação básica.

7. Considerações Finais

Este trabalho desvela que os autores brasileiros dedicados ao estudo do estágio e da docência em Geografia têm produzido conhecimento fundamentado nas especificidades epistemológicas da disciplina e nas demandas da educação brasileira. As contribuições de Amelia Cristina Alves Bezerra e Jader Janer Moreira Lopes, especialmente o conceito de "lugar-escola" e as reflexões sobre a Geografia da Infância, oferecem instrumentos teóricos para repensar o estágio como prática territorializada e contextualizada. As análises de Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins fundamentam a importância epistemológica do estágio na construção do saber/fazer docente em Geografia.

A obra de Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro de Lima continua sendo referência essencial para compreender o estágio como componente formativo, enquanto autores como Mario Pires Simão, Ricardo Santos de Almeida, Quitéria da Silva de Sá, Gilmar Alves Trindade, Clézio dos Santos, Edileuza Dias de Queiroz, Renato Gadioli Augusto, Raimundo Lenilde de Araújo e Maria Francineila Pinheiro dos Santos ampliam as perspectivas metodológicas e contextuais do estágio em Geografia.

Dentre os desafios identificados estão a fragmentação do estágio, a distância entre teoria e prática, a necessidade de formação de supervisores indicando caminhos para o aprimoramento da formação inicial de professores

de Geografia no Brasil. As perspectivas apontadas pelos autores sugerem que o estágio supervisionado pode ser transformado em espaço de investigação, colaboração e construção de uma docência em Geografia comprometida com a compreensão crítica do espaço e com a formação de cidadãos conscientes de suas territorialidades.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, R. L.; SANTOS, M. F. P. (org.). *Formação docente: ensino de Geografia e o livro didático*. São Paulo: SertãoCult, 2021.

BEZERRA, A. C. A.; LOPES, J. J. M. *Cordel de Geo-grafias: conversas sobre trajetórias, estágio docente e formação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

KITCHENHAM, B. Procedures for performing systematic reviews. *Keele University Technical Report*, v. 33, n. 2004, p. 1-26, 2004.

MARTINS, R. E. M. W. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. *Geografia, Ensino & Pesquisa*, v. 21, n. 1, p. 1-15, 2016.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem*, v. 17, n. 1, p. 102-110, 2008.

MINAYO, M. C. S. Revisão sistemática: um guia prático. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 11, p. 4519-4526, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, C. dos; QUEIROZ, E. D.; AUGUSTO, R. G. (org.). *Estágio supervisionado e prática de ensino em Geografia*. Rio de Janeiro: Clube de Autores, 2019.

SIMAO, M. P. O estágio supervisionado em Geografia: reflexões sobre a

formação docente. *Espaço e Geografia*, v. 19, n. 2, p. 45-62, 2016.

TRINDADE, G. A.; MOREIRA, G. L.; ROCHA, L.B.; RANGEL, M. C.; CHIAPETTI, R. J. N. *Geografia e ensino: dimensões teóricas e práticas para a sala de aula*. Ilhéus: Editus, 2017.

SÁ, Q. S. de; ALMEIDA, R. S. de. Estágio supervisionado em Geografia: reflexões a formação docente. *Diversitas Journal*, v. 4, n. 3, p. 941-963, 2019.

VALLERIUS, D. M.; MOTA, H. G.; SANTOS, L. A. dos. *O estágio supervisionado e o professor de Geografia: múltiplos olhares*. São Paulo: Paco, 2019.

A CONURBAÇÃO FRONTEIRIÇA E O DIREITO À CIDADE NO CONTEXTO DA INTEGRAÇÃO REGIONAL

Maria Celeste Pitanga*

Gabriel Victor Martins de Campos**

As interpretações críticas relacionadas com o que Raffestin (1993) denomina de abordagem “estadocêntrica” fundamentam-se na ideia de que o Estado seria o único núcleo legítimo de poder. O modelo estadocêntrico foi o catalisador para a racionalização de seus territórios com critérios jurídicos internacionais, em outras palavras, institucionalizaram burocraticamente as fronteiras (Bento, 2015).

Hissa (2002) discorre sobre a distinção entre limite e fronteira. Para ele, apesar de, a princípio parecerem equivalentes, o primeiro traz ideia de separação, “enquanto fronteira movimenta a reflexão sobre o contato e a integração” (p. 34). Ambos, contudo, carregam a ideia de poder, de domínio e de demarcação de territórios.

As fronteiras nacionais, em seu começo, possuem a função de distinguir o que é Estado e o que não é, uma afirmação de identidade nacional. As fronteiras brasileiras, demarcadas e consolidadas no início de 1900, são espaços geográficos habitados ou que não cumpriram e realizam a função de distinção de identidades nacionais, de separação entre o que é de um e o que é de outro.

No que tange à integração regional sul-americana e centro-americana, é um objetivo explícito contido na Carta Constitucional de 1988, que entendemos

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Correio eletrônico: mariacel2011@hotmail.com

** Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Correio eletrônico: camposgabriel@outlook.com

como prioridade permanente de Estado. Desde a Carta da Constituição até hoje, foram desenvolvidas algumas iniciativas com a participação do Brasil, visando a criar essa integração multifacetária.

Embora a integração regional não tivesse sido colocada pelo Estado como sua prioridade, já havia uma compreensão prática de fronteira como uma das suas prioridades, em algumas cidades brasileiras de fronteira já havia a compreensão prática das fronteiras como espaço de formação de integração entre sujeitos diferentes. Dessa forma, Bento (2015) destaca que as experiências de integração regional não acontecem apenas entre os Estados (integração de vértice), mas, por meio de outras possibilidades, como também a integração entre as populações que vivem em cidades de fronteira (integração de base). Na fase atual, do Estado brasileiro, as fronteiras fazem parte de um projeto de integração com os Estados vizinhos e de defesa dos interesses nacionais, prioridade de política externa construída pela Constituição de 1988. Sua importância se dá, pois, “a fronteira não é apenas limite que se projeta no território: ela também se projeta na sociedade e separa os indivíduos [...]” (Hissa, 2002, p. 38).

Entre as cidades de fronteiras, há as que interagem de formas mais ou menos intensas, dependendo da aproximação à linha-limite de fronteira. Aqui se encaixa as 1) cidades da faixa de fronteira, 2) cidades gêmeas de fronteira e 3) cidades conurbadas de fronteira. As cidades da faixa de fronteira são as 588 cidades que estão na faixa de 150 quilômetros da linha-limite para o interior do território brasileiro (Bento, 2014 *apud* Ministério da Integração Nacional, 2005, p. 9-11). Neste caso, a interação é menor em relação ao que ocorre em cidades-gêmeas, que são as que se situam na linha-limite de fronteira próxima a ela, com uma cidade do outro lado da linha de fronteira (Bento, 2014 *apud* Ministério da Integração Nacional, 2005, p.9-11). Qual seria diferença entre cidades gêmeas e cidades conurbadas de fronteira? Todas as cidades conurbadas são gêmeas, mas nem todas as cidades gêmeas são cidades conurbadas. Cidades conurbadas são as que não há acidentes geográficos (montanhas, rios) ou também controle de pessoas e de mercadorias na linha-limite por elas compartilhadas.

Com isso, o processo de integração de base é favorecido pelo movimento em cidades conurbadas de fronteira. Observa-se que a integração em cidade conurbadas de fronteiras são sobretudo por motivos materiais e ausência de acidentes geográficos. Isso ocasiona em movimento de pessoas e mercadorias que vivem distantes dos centros administrativos (Bento, 2015).

Assim, a fronteira se constitui como um território relacional, conforme a perspectiva de Massey (1993): estruturado por fluxos que produzam conexões, mas também desigualdades. Esse cenário exemplifica o que Massey denomina “geometrias de poder”: diferentes sujeitos possuem diferentes capacidades de movimentar-se, acessar recursos e influenciar o espaço.

Assim, ainda que a fronteira aparente fluidez, ela é organizada por camadas desiguais de mobilidade e oportunidades. É nesse ponto que emerge a importância do direito à cidades em cidades-gêmeas conurbadas.

Pensar no direito à cidade, conceito cunhado pelo filósofo Henri Lefebvre, implica em entender que a cidade é produzida a partir de uma determinada perspectiva. Quem possui o direito à cidade, também possui o direito de poder transformá-la sob suas necessidades. O que se observa, no entanto, é a negação da democracia nos processos de gestão e planejamento das cidades: grandes obras viárias acompanhadas de desapropriações e despejos, intervenções de cunho higienistas, dentre outras situações.

O espaço, tal como é reproduzido pelos valores do capital, se fragmenta em usos e ocupações desiguais, favorecendo, exclusivamente, a maximização dos lucros em detrimento do bem-estar dos sujeitos que o constrói. Neste sentido, Harvey (2014, p. 132-133) afirma que “a urbanização do capital pressupõe a capacidade de o poder da classe capitalista dominar o processo urbano”, implicando não só na dominação da classe capitalista sobre os aparelhos de Estado, “como também sobre populações inteiras – seus estilos de vida, sua capacidade de trabalho, seus valores culturais e políticos, suas visões de mundo” (*Ibidem*).

Lefebvre (2001) destaca, portanto, a importância da prioridade do valor de uso, em detrimento do valor de troca, para que o urbano, enquanto local de

encontros, fosse plenamente vivido como tal, e, para tanto, ele propunha a virada radical dos processos de produção do espaço, tendo a classe operário como centro das ações.

Harvey (2012, p. 74) destaca que “o direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade”. Reforçando, portanto, o caráter radical no qual Lefebvre atribuiu seu conceito.

Dessa forma, analisar a conurbação de cidades à luz do direito à cidade demonstra que as fronteiras não podem ser entendidas apenas como linhas de separação jurídico-política entre os Estados, mas como territórios construídos diariamente por relações sociais e práticas espaciais desiguais.

Referências bibliográficas

BENTO, Fabio R. *O vanguardismo das cidades-gêmeas na integração regional sul-americana*. 2015.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

HARVEY, David. O direito à cidade. Tradução de Jair Pinheiro. *Lutas sociais*, São Paulo, n. 29, p. 73-89, jul.-dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18497/13692>. Acesso em: 20 mar. 2026.

HARVEY, David. *Cidades rebeldes: do Direito à Cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HISSA, Cássio E. V. *A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

LEFEBVRE, Henri. *O Direito à Cidade*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

MASSEY, Doreen. Power-geometry and a progressive sense of place. In: BIRD, J. et al. (org.). *Mapping the futures: local cultures, global change*.

London: Routledge, 1993.

RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

“PLATAFORMAS TERRITORIAIS”, TURISMO E A (RE)PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO

Gabriel Victor Martins de Campos*

Neio Lucio de Oliveira Campos**

Assumimos o turismo como um fenômeno socioespacial mediado por distintas instâncias. Portanto, sua configuração contemporânea é indissociável do modo de produção vigente. Se a popularização da atividade decorre de avanços técnicos e conquistas históricas da classe trabalhadora, sua produção é, também, resultado das relações do modo de produção capitalista. Isto, em contexto intraurbano, revela que a reformulação e renovação urbanas têm sido a forma hegemônica de reprodução do capital no espaço (Santos, 1977), processo que se inicia com o reinvestimento da mais-valia, visando a obtenção de mais lucro – ciclo “infinito” de acumulação do capital.

A fim de reduzir a queda tendencial da taxa de lucro, descrita por Marx, o capital se renova por distintas perspectivas. No âmbito dos serviços, observa-se um constante incremento das tecnologias, resultando em um processo chamado por alguns autores de “capitalismo de plataforma” (Langley; Leyshon, 2016; Srnicek, 2016 *apud* Tozi, 2022), em que atuam empresas como a *Uber*, *Google*, *Ifood*, *Airbnb* etc. Nos interessa refletir sobre os impactos do *Airbnb* nas dinâmicas de produção do espaço urbano. Especificamente, refletiremos sobre a tríade técnica, tecnologia e território, em face ao papel do *Airbnb* sob a perspectiva da produção do turismo no espaço intraurbano.

Apoiamo-nos na economia política para refletir sobre o caráter

* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Correio eletrônico: camposgabriel@outlook.com

** Professor do Departamento de Geografia e do Centro de Excelência em Turismo da Universidade de Brasília. Correio eletrônico: neiocamp@unb.br

expansionista do modo de produção capitalista, reverberando em uma forma hegemônica de reprodução do espaço – considerado como instância caracterizada por elementos materiais, simbólicos e relacionais¹. Para Santos (2012, pp. 96-97) “não há produção que não seja produção do espaço, não há produção do espaço que se dê sem o trabalho. Viver, para o homem, é produzir espaço. [...] Por isso a geografia estuda a ação do homem”.

Ao analisar as etapas da produção (produção, distribuição, troca, consumo) Marx (2008, p. 257) revela que “a produção excede-se tanto a si mesma, na determinação antiética da produção, que ultrapassa os demais momentos”, implicando na singular dialética entre produção e consumo. Se, como afirmou Marx, produção e consumo são partes de um mesmo processo que se relacionam dialeticamente, pensar a produção do espaço implica, pensar o seu consumo. Toda produção é consumidora, ao passo que todo consumo é produção – de desejos, de novos produtos e da própria capacidade do produto realizar-se, de fato, pelo consumo.

Harvey (2014) argumenta sobre o papel da diferenciação e da formação de “exclusividades” para o alcance da renda da terra em seu caráter monopolístico. Ele entende que há uma contradição, em que a venda e o consumo exacerbado de determinado bem ou serviço os tornam comuns: “em termos gerais, na medida em que esses itens ou eventos sejam facilmente comercializáveis (e sujeitos a falsificações, plágios, imitações ou simulacros), menos base terão para oferecer para uma renda de monopólio” (*Idem*, p. 175).

Assim, em seus processos de fragmentação, os lugares se renovam na constante relação dialética entre global e local. Portanto, contraditoriamente, esse movimento de homogeneização é responsável pela valorização dos lugares, das experiências, e singularidades – discurso que também pode ser apropriado pelo capital para subverter seus significados e vender “experiências” sem lastros de autenticidade, inclusive garantindo oligopólios/monopólios.

¹ Tal como Santos (2006, p. 39) o definiu: “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”.

É notável que as grandes intervenções urbanas são marcadas pelo caráter segregacionista. Lefebvre (1989), ao analisar esses processos de transformações urbanas, afirma que “os produtores [classe trabalhadora] tornam-se turistas no centro do qual eles foram despossuídos, expropriados”. Neste sentido, a produção (espacial) do turismo segue a lógica do capital: ela é empreendida a partir da incorporação dos excedentes produzidos, além de produzir mais excedentes, por meio da exploração – do espaço e do trabalho.

Tal entendimento nos remete às mais recentes dinâmicas do uso do território pelo capital. Tozi (2022, p. 67) defende que “a fase atual do capitalismo envolve a dominação dos serviços, da informação e da informatização, simultaneamente”. Para o autor, é plausível o uso do termo “plataformas territoriais” para as chamadas “plataformas digitais”, já que os novos processos do chamado “capitalismo de plataforma” se vinculam ao território, “pois de fato elas são altamente dependentes do espaço historicamente construído” (*Ibidem*).

O mesmo autor, ao analisar o uso do território pelos aplicativos de transporte (a estadunidense *Uber* e a chinesa *99 DiDi*), também defende que essas organizações fazem uso político do território, ao lançar mão do uso de algoritmos que privilegiam recortes territoriais em detrimento de outros, fortalecendo a lógica da fragmentação espacial.

De acordo com a própria empresa², o *Airbnb* atua, desde 2007, no ramo de aluguéis de curto prazo, ampliando, recentemente, sua oferta a partir de “serviços” e “experiência”, que incluem, entre outras coisas, passeios turísticos, organizados e executados por moradores locais, mesmo que não tenham credenciamento para atuar como tal [técnico em guia de turismo]. Corroborando com a afirmação de Tozi (2022, p. 68-69) de que tais organizações atuam de forma multisetorial: “avançam em distintas frentes simultaneamente, com alta capacidade de flexibilização [...] redefinindo tanto valores sociais como formas de produção, prestação de serviços e comércio, comunicação”.

² <https://news.airbnb.com/about-us/>. Acesso em 18 mar. 2026.

Em outro sentido, Tavolari (2017) demonstra como o *Airbnb* atua de forma a violar legislações. A autora aponta que, em diversos momentos, a ascensão da plataforma se baseia no descumprimento de leis de zoneamento e afins, como também destaca a criação ou o reforço de novas leis que ora permitem, ora restringem a atuação da plataforma. Isso nos leva a questionar sobre a (in)formalidade da atuação do *Airbnb* nos territórios. A mediação tecnológica possibilita a violação ou descumprimento de leis e regras burocráticas.

Sobre a renda da terra urbana, Gonzales (1985), baseando-se em Marx, nos explica as três possibilidades de variações de renda da terra urbana: Absoluta, Diferencial I e II e a de Monopólio. Sendo a última “a determinante da medida dos preços do solo urbano” (Gonzales, 1985, p. 104), ela também determina a busca e a criação de características que a possibilitem, seja por meio da ideologia, criando desejos e “formas de vida” consideradas ideais, seja pela atuação direta: “Pode-se criar escassez retirando de uso corrente essa terra, recurso ou bem e especulando sobre valores futuros” (Harvey, 2014, p. 173).

Harvey explica que há formas direta e indireta de se beneficiar da renda da terra: “Um vinhedo (com seu *château* e seu espaço geográfico únicos) renomado por seus vinhos pode ser diretamente negociado a um preço de monopólio, assim como os vinhos de sabor exclusivo produzidos em suas terras” (*Ibidem*).

Por meio da “terceirização” dos meios de produção, o *Airbnb* se apropria de propriedades alheias para intermediar transações. Tavolari (2019) reforça que a plataforma não distingue pessoas físicas de jurídicas (ou físicas que atuam como jurídicas), portanto, cada vez mais o perfil dominante de “anfitriões” não é de uma “família comum” que busca por renda extra, mas de grandes investidores, que concentram alto número de unidades. Nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro os principais anunciantes são: “agências de viagens, imobiliárias, pessoas físicas e mesmo empresas criadas especialmente para gerir apartamentos por meio da plataforma” (Diegues *et al.*,

2019).

Como demonstrado por alguns autores (Tavolari, 2019; Cerqueira, 2021; Cruvinel, 2024; Kalinoski, 2024) a atuação do *Airbnb* tem causado aumento dos preços dos aluguéis, sobretudo em grandes capitais e cidades com forte apelo turístico. Ocasionalmente expulsões em massa da população de determinadas áreas das cidades.

Compreendemos, assim, o papel determinante da atividade turística na formação da renda da terra. A localização relativa das áreas de interesse turístico, de infraestrutura e de apoio ao turismo são relevantes porque expressam, no território, usos que se baseiam no consumo turístico, assim, os usos turísticos do território também formam rendas diferenciais e de monopólio, expressas no preço – seja dos serviços ou do próprio bem/terreno.

O *Airbnb*, embora não seja a raiz dos impactos negativos do turismo nos territórios, sem dúvida os impulsionou de forma significativa nas últimas décadas. A partir do pensamento de Milton Santos, os espaços luminosos, aqueles onde a penetração do capital e da técnica é intensa, são lócus privilegiados de atuação dessas plataformas, que reforçam as características de um espaço urbano fragmentado, produzido pelo e para o capital.

É óbvio, contudo, que a existência e a expansão do *Airbnb* se justificam pela atividade turística – em suas distintas formas, tipologias etc. Neste sentido, entendemos, a partir da atuação do *Airbnb* e seu impacto na formação dos preços imobiliários, que a atividade turística tem papel central nas formações de tais preços. Portanto, se é verdade que o preço é formado pela renda, sugerimos a hipótese de uma nova variável para análise dessas novas dinâmicas intraurbanas: a “renda turística”, ainda em fase de estudos e aprofundamentos nas pesquisas em andamento pelos autores deste texto.

Referências bibliográficas

CERQUEIRA, Eugênia D. V. A oferta de Airbnb como expressão da

gentrificação e da turistificação em Paris. *Geousp*, v. 25, n. 3, p. e-186396, dez. 2021.

CRUVINEL, Aline C. F. Airbnb como urbanismo de plataforma: aspectos gerais e caminhos para uma abordagem multiescalar. *Pós FAUUSP*, São Paulo, v. 31, n. 58, p. e214821, jan-jul 2024.

DIEGUES, L. CUBAS, M. G. TAKAHASHI, F: Maiores anunciantes no airbnb são empresas com até 157 imóveis. *Folha de São Paulo*, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/05/maiores-anunciantes-no-airbnb-sao-empresas-com-ate-157-imoveis.shtml>. Acesso em: 21 nov. 2025.

GONZALES, Suely. A Renda do Solo Urbano: hipóteses de explicação se seu papel na evolução da cidade. In: FARRET, Ricardo (org.). *O Espaço da cidade: contribuição à análise urbana*. São Paulo: Projeto, 1985. p. 93-114.

HARVEY, David. *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

KALINOSKI, Rafael. Quem dá mais? Correlação entre Airbnb e ônus excessivo com aluguel em metrópoles brasileiras. *E-metropolis: Revista Eletrônica de Estudos Urbanos e Regionais*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 1-11, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/emetropolis/article/view/57580>. Acesso em: 21 nov. 2025.

LEFEBVRE, Henri. Quand la ville se perd dans une métarmorphose planétaire. *Le Mond Diplomatique*. Paris, mai. 1989. Disponível em: <https://www.monde-diplomatique.fr/1989/05/LEFEBVRE/41710>. Acesso em: 18 nov. 2025.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da Economia Política*. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: USP, 2006.

SANTOS, Milton. *Economia espacial: críticas e alternativas*. São Paulo: Hucitec, 1977.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e*

metodológicos da Geografia. 6. ed. 1. reimp. São Paulo: USP, 2012.

TAVOLARI, Bianca. Airbnb e os impasses regulatórios para o compartilhamento de moradia: notas para uma agenda de pesquisa em Direito. In: ZANATTA, Rafael A. F.; PAULA, Pedro C. B.; KIRA, Beatriz (org.). *Economias do compartilhamento e o Direito*. Curitiba: Juruá, 2017. p. 259-278.

TAVOLARI, Bianca. AirBnB: do compartilhamento do quarto vazio à exploração por empresas. *LabCidade*, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.labcidade.fau.usp.br/airbnb-do-compartilhamento-do-quarto-vazio-a-exploracao-por-empresas/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

TOZI, Fábio. Plataformas digitais, digitalização do espaço e uso algorítmico do território: novos conteúdos da pobreza urbana em uma era de experiências neoliberais. In: RODRIGUES, Glauco B.; RAMOS, Tatiana T.; SILVA, Silvana C. (org.) *Espaço urbano, pobreza e neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Consequência, 2022. p. 59-80.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ESTUDO DA BIOGEOGRAFIA NO ESTADO DO MARANHÃO

João Leonardo Carvalho Araujo Sousa*

1. Introdução

O Estado do Maranhão apresenta singular importância no contexto biogeográfico brasileiro por situar-se em uma zona de transição ecológica entre os biomas Amazônia, Cerrado e Caatinga, além de possuir ecossistemas costeiros como manguezais e áreas de campos inundáveis. Essa diversidade confere ao território maranhense características ambientais únicas, que influenciam diretamente a distribuição espacial da fauna e da flora, os padrões climáticos regionais e as dinâmicas socioambientais. Nesse contexto, a Biogeografia constitui campo essencial para compreender a organização espacial dos seres vivos e suas interações com o meio físico (Moran, 2010; Ab'Sáber, 2003).

A Educação Ambiental, por sua vez, emerge como instrumento estratégico para promover a compreensão crítica dessas dinâmicas, fortalecendo a formação cidadã e incentivando práticas sustentáveis. Conforme estabelecido na Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, essa modalidade educativa deve estar presente em todos os níveis de ensino, de forma integrada e contínua (Brasil, 1999). Segundo Jacobi (2003), a Educação Ambiental possibilita a construção de valores sociais, conhecimentos e competências voltadas para a conservação do meio ambiente.

No Maranhão, a relevância da Educação Ambiental é ampliada pela

* Graduando de Bacharelado em Geografia. Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).
Correio eletrônico: joaocarvalholeonardo@gmail.com

presença de áreas ambientalmente sensíveis, como a Baixada Maranhense, reconhecida como Sítio Ramsar de importância internacional, e os extensos manguezais do litoral maranhense. Tais ambientes demandam políticas públicas e práticas educativas capazes de articular conhecimento científico e saberes tradicionais, favorecendo a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais.

Assim, o presente resumo expandido analisa a importância da Educação Ambiental como ferramenta pedagógica no estudo da Biogeografia no Estado do Maranhão, destacando sua contribuição para a compreensão dos processos naturais, para o fortalecimento da identidade territorial e para a promoção do desenvolvimento sustentável.

2. Justificativa

A justificativa deste estudo fundamenta-se na necessidade de integrar o conhecimento biogeográfico às práticas educativas, considerando os desafios ambientais enfrentados pelo Maranhão, tais como desmatamento, queimadas, expansão urbana desordenada e degradação de áreas úmidas. De acordo com dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE, a região do MATOPIBA, que inclui parte do Maranhão, tem apresentado índices significativos de supressão vegetal nas últimas décadas, impactando diretamente a biodiversidade local.

A Educação Ambiental contribui para a leitura crítica dessas transformações territoriais, permitindo que estudantes compreendam as inter-relações entre fatores físicos, biológicos e sociais. Para Leff (2001), a crise ambiental é também uma crise do conhecimento, exigindo novos paradigmas educativos que integrem ciência, ética e sustentabilidade. Nesse sentido, a Biogeografia, ao estudar a distribuição dos seres vivos no espaço e no tempo, fornece base científica para a compreensão das dinâmicas ecológicas e dos impactos antrópicos.

No contexto maranhense, marcado por desigualdades socioeconômicas e vulnerabilidades ambientais, a Educação Ambiental torna-se ferramenta de

emancipação social. Segundo Carvalho (2008), trata-se de um processo político-pedagógico que visa formar sujeitos críticos e participativos. Dessa forma, justifica-se a análise da interface entre Educação Ambiental e Biogeografia como estratégia para fortalecer políticas públicas, currículos escolares e ações comunitárias voltadas à conservação ambiental.

3. Metodologia

A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Foram analisadas obras clássicas e contemporâneas sobre Biogeografia, Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável, além de documentos oficiais e legislações ambientais pertinentes.

Inicialmente, realizou-se levantamento bibliográfico em bases acadêmicas, contemplando autores como Ab'Sáber (2003), Leff (2001), Jacobi (2003) e Moran (2010), que discutem aspectos relacionados à dinâmica ambiental, sustentabilidade e educação crítica. Posteriormente, procedeu-se à análise documental de políticas públicas ambientais e educacionais vigentes no Maranhão, incluindo diretrizes da Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Naturais (SEMA) e dados sobre biodiversidade regional.

Adotou-se ainda abordagem interpretativa, buscando correlacionar os fundamentos teóricos com a realidade socioambiental maranhense, especialmente em áreas de transição ecológica e zonas úmidas. O método dedutivo orientou a análise, partindo de conceitos gerais sobre Educação Ambiental e Biogeografia para sua aplicação no contexto específico do Maranhão.

4. Resultados e discussão

Os resultados evidenciam que a Educação Ambiental desempenha papel fundamental na consolidação do ensino da Biogeografia no Maranhão, sobretudo ao contextualizar conteúdos científicos à realidade local. Observou-se que a integração entre teoria e prática contribui para maior compreensão

dos processos ecológicos, como ciclos hidrológicos, dinâmica dos manguezais e adaptação das espécies às variações climáticas.

A abordagem biogeográfica aplicada à Educação Ambiental permite analisar a influência de fatores como relevo, clima e hidrografia na organização dos ecossistemas maranhenses. Conforme Ab'Sáber (2003), o território brasileiro apresenta domínios morfoclimáticos que condicionam a biodiversidade e a ocupação humana. No Maranhão, a coexistência de diferentes domínios naturais reforça a necessidade de estudos integrados que articulem conhecimento científico e práticas pedagógicas.

Verificou-se também que projetos de Educação Ambiental desenvolvidos em escolas públicas têm potencial para ampliar a percepção ambiental dos estudantes, especialmente quando utilizam metodologias ativas, como aulas de campo, estudos do meio e mapeamentos participativos. Essas estratégias fortalecem o vínculo entre teoria biogeográfica e vivência territorial.

Outro resultado relevante refere-se à valorização dos saberes tradicionais de comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas, que possuem profundo conhecimento sobre os ciclos naturais e a biodiversidade regional. Leff (2001) ressalta que a sustentabilidade depende da integração entre conhecimento científico e saberes locais, perspectiva que se aplica diretamente ao contexto maranhense.

Entretanto, identificam-se desafios, como carência de formação continuada para docentes e insuficiência de materiais didáticos contextualizados à realidade estadual. Apesar disso, constata-se avanço na inserção da temática ambiental nos currículos escolares e nas políticas públicas estaduais.

5. Conclusão

Conclui-se que a Educação Ambiental constitui instrumento indispensável para o fortalecimento do estudo da Biogeografia no Estado do Maranhão, promovendo compreensão crítica das dinâmicas naturais e dos

impactos socioambientais. Ao integrar ciência, ética e participação social, contribui para formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a conservação da biodiversidade.

A articulação entre Educação Ambiental e Biogeografia possibilita abordagem interdisciplinar capaz de contextualizar conteúdos acadêmicos à realidade territorial maranhense, marcada por rica diversidade ecológica e desafios ambientais significativos.

Recomenda-se o fortalecimento de políticas públicas voltadas à formação docente, ampliação de projetos interdisciplinares e incentivo à pesquisa aplicada em escolas e comunidades. Assim, a Educação Ambiental poderá consolidar-se como eixo estruturante para compreensão e preservação do patrimônio natural do Maranhão, contribuindo para um modelo de desenvolvimento mais sustentável e socialmente justo.

Referências bibliográficas

AB'SÁBER, A. N. *Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. *Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

CARVALHO, I. C. M. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2008.

JACOBI, P. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 189-205, 2003.

LEFF, E. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, E. F. *Environmental Social Science: human–environment interactions and sustainability*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ENCRUZILHADA DA CRISE SISTÊMICA

José Vandério Cirqueira*

Esta edição da Semana da Geografia nasceu do desejo de fortalecer o envolvimento da comunidade acadêmica para celebrar, refletir e promover o desenvolvimento do ensino-aprendizagem voltado à formação docente na Licenciatura em Geografia e no Mestrado Profissional – PROFGEO, sediados no Campus Riacho Fundo, do IFB.

Essa ação de extensão envolveu a comunidade acadêmica aproximando-a da sociedade urbana do Riacho Fundo e região, integrando saberes, atividades artístico-culturais, discussões, rodas e palestras, além de trabalho e campo, realizado no último dia do evento, no sábado, uma trilha geoecológica na ARIE Granja Ipê, na RA Riacho Fundo II. Todas as atividades foram abertas a toda a comunidade, aproximando o ensino de geografia da sociedade e das espacialidades geográficas da região.

Vivemos num cenário de conflitualidades e incertezas no que concerne à ordem global. Esse espectro de crise sistêmica, fragmentação da ordem do poder hegemônico e acirramento das lógicas de exploração social e da natureza, nos colocam numa encruzilhada no âmbito da formação docente.

Nesse sentido, é de suma importância fazer atividade de extensão que possa integrar a sociedade nas temáticas do ensino, saberes e reflexões de âmbito geográfico, seja social ou ambiental, discutindo o cenário de incertezas e de crise sistêmica e como a formação docente pode voltar-se a essas questões em conjunto construindo debate aberto e amplo com a sociedade

* Graduando de Bacharelado em Geografia. Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).
Correio eletrônico: joacarvalholeonardo@gmail.com

para pensar alternativas de transformação dessas lógicas.

Um dos pilares na formação docente acadêmica universitária é a extensão, que junto com o ensino e a pesquisa constroem os pilares formativos do educador brasileiro. Assim, essa Semana de Geografia nasce, desse desejo de promover ações extensionistas, garantindo formação transversal, promovendo espaços de dialógicos e interação sócio-espaciais. Essas ações estão ligadas ao fomento, apoio e realização dessa natureza de atividade por serem plurais, diversas, múltiplas, no chão da escola e espacialidade, democrática e participativa, fazendo com que os movimentos populares, movimentações sociais e consciência ambiental crítica esteja na geografia do Riacho Fundo, para uma geografia viva, intensa e conectada com a realidade sócio-espacial.

Ficamos cerca de um ano sem realizar este tipo de atividade por uma série de razões estruturais e capacidade técnica de mobilização do curso, que é atravessado por público trabalhador, noturno e com diversidade etária e socialmente menos favorecidos. No atual cenário de ofensiva nacionalista reacionária e da extrema direita com articulação e ataques à educação pública, gratuita e universal, ameaçando os direitos sociais constituídos, manejando as forças políticas institucionais, como o parlamento e demais articulações para inviabilizar a construção crítica, cidadã, democrática e plural desse profissional da educação, é fundamental abrir espaço para esse tipo de extensão, com o povo, inclusiva e que possa promover a qualificação profissional. A perspectiva extensionista colocada dessa forma como fizemos, congrega os saberes do povo com as competências geográficos da formação docente, do ensino, da cultura e da diversidade socioambiental.

Os pressupostos teóricos que nortearam essa ação de extensão baseiam-se nas pedagogias progressistas renovadas, segundo classificação trazida por Libâneo (1994). Porém nos sustentamos especificamente na abordagem libertadora e autonomista de Paulo Freire (1996) e na Escola do Trabalho, de Pistrak (2018). No âmbito restrito ao ensino de geografia, a base

teórica é a Pedagogia Geográfica de Lana Cavalcanti (1998) e a perspectiva do Raciocínio Geográfico trazida por Sônia Castellar e Igor de Paula (2020).

Essas bases teóricas constituíram o corpus teórico dessa atividade de extensão construindo saberes, reflexões e competências capazes de amparar a ação ao darem caminhos da integração sujeito-objeto, atores sociais e espaciais e reflexão didático-pedagógica para o ensino de geografia democrático, crítico e socialmente justo.

A metodologia de abordagem se baseou na dialética enquanto método das contradições e da transformação do contexto social pela via da reflexão, debate e divulgação acadêmica. Como etapa metodológica geral da atividade de extensão, promovemos evento cultural, artístico, social e acadêmico de divulgação de saberes geográficos e do ensino público e democrático. Este ponto pode ter sido considerado o mais significativo na execução do evento, evento cultural e artístico que uniu mundos e cosmo-experiências outrora distantes, seja a comunidade e os discentes.

Outro ponto importante a ser considerado foi a realização de trabalho de campo, pois garantiu profunda integração entre as pessoas, os colocando em contato com a natureza e a diversidade do meio geográfico, estimulando maior reconexão com o cerrado, desenvolvendo consciência socioambiental, fazendo com que relacionem a formação enquanto geógrafas e geógrafos com a postura engajada em defesa da sócio-bio-diversidade e dos povos cerradeiros.

Um passo importante dessa ação extensionista também está ligado à produção acadêmica e divulgação científica. Toda a produção bibliográfica está sendo publicada neste número especial da revista. Agradecemos imensamente e afetosamente Nathan pela abertura e pioneirismo. A formação docente continuada perpassa por essas atitudes unificadoras e formativas, pela divulgação acadêmica e pela reflexão mediante os debates, espaços de diálogos, mesas e conferências.

Como ensinamento que essa extensão nos lega, podemos refletir acerca do quanto é urgente construir espaços reflexivos, de construção de saberes e de formação política horizontal, democrática e plural. O conhecimento ganha

chão para se converter em práxis ao transpor as limitações estruturais, institucionais e modelares da atual lógica precarizante da educação brasileira. Educação pública de qualidade é nossa plataforma de luta, engajamento e resistência.

Um retumbante viva aos extensionistas, às ações de extensão e a geografia radical, descolonial, dissidente, humanística e criticamente autônoma. Somos a geografia do amanhã sendo experienciada e constituída nas ações do hoje.

Referência bibliográfica

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella; PAULA, Igor Rafael de. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 10, n. 19, p. 294-322, jan.-jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i19.922>. Acesso em: 25 maio 2026.

CAVALCANTI, Lana de S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. São Paulo, Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.