

O ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DA DIVERSIDADE E DA COTIDIANEIDADE

Nathan Belcavello de Oliveira*

Resumo

Esta proposta analisa a renovação do ensino de Geografia no Brasil a partir do exame bibliográfico e qualitativo de produções acadêmicas recentes que tensionam o currículo tradicional descritivo, eurocêntrico e descontextualizado. A investigação se organiza em três eixos temáticos: a valorização do espaço vivido e da cotidianidade nas periferias urbanas e no campo; a desconstrução de estereótipos de gênero e do racismo epistêmico em livros didáticos e no currículo praticado (no âmbito dos 20 anos da Lei nº 10.639, de 2003); e os desafios educativos relativos à Educação Inclusiva de estudantes cegos e às especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os resultados apontam que a superação das hegemonias curriculares e da “mercadorização” do ensino exige uma postura do docente enquanto pesquisador e mediador reflexivo. Conclui-se que a diversidade territorial, social e cultural discente não constitui um obstáculo, mas o próprio fundamento epistemológico para a construção do conhecimento geográfico científico, convertendo a disciplina em uma ferramenta crítica, emancipadora e voltada à transformação social.

Palavras-chave: Geografia Escolar; Espaço Vivido; Diversidade; Prática Docente; Emancipação Cidadã.

* Estudante do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – Campus Riacho Fundo (IFB Riacho Fundo). Professor de Educação Básica em Geografia do Magistério Público do Distrito Federal, atuando no Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS), em Brasília, Distrito Federal. Geógrafo, Analista de Infraestrutura, especialidade em Desenvolvimento Urbano, atuando no Ministério das Cidades. Diretor da *Geodiálogos*. Correios eletrônicos: nathan58593@estudante.ifb.edu.br | nathan.belcavello@edu.se.df.gov.br | contato@geografia.blog.br | nathan@belcavello.com.br

TEACHING GEOGRAPHY FROM THE PERSPECTIVE OF DIVERSITY AND EVERYDAY LIFE

Abstract

This proposal analyzes the renewal of Geography teaching in Brazil based on a qualitative and bibliographical examination of recent academic literature that challenges the traditional descriptive, Eurocentric, and decontextualized curriculum. The study is organized into three thematic axes: the valorization of lived space and everyday life in urban peripheries and rural areas; the deconstruction of gender stereotypes and epistemic racism in textbooks and practiced curricula (within the scope of the 20th anniversary of Law No. 10.639/2003); and the educational challenges related to Inclusive Education for blind students and the specificities of Youth and Adult Education (YAE). The results indicate that overcoming curricular hegemonies and the "commodification" of education requires a teaching posture grounded as a reflective researcher and mediator. It concludes that students' territorial, social, and cultural diversity does not constitute an obstacle, but rather the very epistemological foundation for building scientific geographical knowledge, turning the discipline into a critical, emancipatory tool aimed at social transformation.

Keywords: School Geography; Lived Space; Diversity; Teaching Practice; Civic Emancipation.

Introdução

O campo da Geografia Escolar no Brasil tem passado por intensas redefinições teóricas e metodológicas em busca de práticas educativas mais críticas, inclusivas e contextualizadas. Diante dos limites de um ensino tradicional – frequentemente pautado por abordagens descritivas, eurocêtricas e distantes da realidade discente –, sobressai-se a necessidade de colocar o espaço vivido e as experiências cotidianas no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Sob essa perspectiva, procura-se sintetizar e tensionar as contribuições de diferentes autores que discutem a renovação do ensino de Geografia a partir da diversidade de seus sujeitos e territórios, a partir de diálogo estabelecido na disciplina de *Metodologias do Ensino de Geografia*, ministrada pelo professor Doutor Sergio Magno Carvalho de Souza, no âmbito do *Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO)* no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – Campus Riacho Fundo (IFB Riacho Fundo). Desde a potência da “Geografia do Cotidiano” nas periferias urbanas e as especificidades da Educação do Campo, até o combate às opressões de gênero, do racismo epistêmico (no âmbito dos 20 anos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003), a inclusão de estudantes com deficiência visual e as dinâmicas próprias da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em conjunto, tais abordagens reafirmam o conhecimento geográfico não apenas como um conteúdo escolar, mas como um instrumento político fundamental de leitura do mundo, emancipação e transformação social.

1. Metodologia

Esta proposta se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de produções acadêmicas recentes que discutem a renovação do ensino de Geografia no Brasil. O procedimento metodológico se pautou na seleção e no exame sistemático de seis trabalhos representativos – publicados entre 2014 e 2024 em periódicos especializados e coletâneas da área –, cujas reflexões se debruçam sobre as ambiguidades entre o currículo prescrito e as práticas docentes em contextos marcados pela diversidade social, territorial e cultural.

A análise foi estruturada a partir da categorização temática dos dados, organizando os autores em três eixos teóricos centrais: a valorização do espaço vivido na periferia e no campo; a desconstrução de estereótipos de gênero e racismo epistêmico nos recursos didáticos e no currículo; e os desafios pedagógicos da inclusão escolar de pessoas com deficiência e da

Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir dessa triangulação conceitual, buscou-se identificar as convergências, os tensionamentos e as proposições metodológicas compartilhadas pelos pesquisadores para a consolidação de uma Geografia Escolar de caráter crítico, emancipador e fundamentado na prática cotidiana.

2. Referencial de discussão

Espaço vivido, periferias e Educação do Campo: a Geografia do Cotidiano

Inicialmente, Roberto Marques (2021) apresenta uma reflexão fundamental sobre a renovação no ensino de Geografia, defendendo a adoção de uma abordagem educativa que tenha como ponto de partida fundamental o espaço vivido e experienciado pelos estudantes, especialmente nas periferias urbanas. O autor tece uma crítica contundente ao modelo tradicional de ensino da disciplina que, frequentemente, apoia-se em conteúdos curriculares descritivos, generalizantes e distantes da realidade concreta dos estudantes. Esse distanciamento transforma a Geografia em um conhecimento abstrato, desprovido de significado prático e incapaz de dialogar com o mundo vivido no cotidiano.

Como alternativa a esse modelo, Marques (2021) propõe uma “Geografia do Cotidiano”: perspectiva teórica e metodológica profundamente ancorada na Geografia Crítica. Tal perspectiva compreende o espaço geográfico não como algo alheio ao estudante, inerte ou, simplesmente, algo dado, mas como uma construção social dinâmica, em constante processo de (re)produção, permeada por memórias coletivas, afetividades individuais, relações de poder, lutas sociais e práticas culturais. Nesse novo paradigma educativo, a *periferia urbana* passa por uma ressignificação crucial: deixa de ser tratada simplesmente como um problema social. Pelo contrário, eleva-se à categoria de “lugar”, no sentido mais profundo do termo: um espaço cheio de histórias, significados, resistências e, sobretudo, potência educativa.

Seus complexos fluxos de pessoas e mercadorias, sua rica produção cultural, suas dinâmicas específicas de segregação espacial e mobilidade

urbana e a própria luta cotidiana por direitos e reconhecimento se tornam, assim, objetos de estudo privilegiados e ponto de acesso à compreensão de fenômenos geográficos mais amplos. Marques (2021) argumenta que conceitos fundamentais da Geografia ganham vida, relevância e profundidade quando são explorados e construídos a partir da experiência direta e corpórea de estudantes em seu entorno imediato.

Para colocar essa proposta em prática, o referido autor incentiva docentes a abandonarem a postura exclusivamente expositiva para adotarem um repertório de metodologias participativas, investigativas e dialógicas. O objetivo da proposta seria a formação de cidadãos espacialmente conscientes, capazes de decifrar os códigos que estruturam a cidade, de compreender seu próprio papel na constituição do espaço e, conseqüentemente, de nela atuar de forma mais autônoma, crítica e emancipadora. Portanto, estabelece um diálogo fértil com a tradição da Geografia Crítica brasileira.

Marques (2021) defende, em última instância, que o conhecimento geográfico escolar deve ser, antes de tudo, um instrumento potente de leitura do mundo e, por consequência, uma ferramenta fundamental para sua transformação social – processo que começa, necessariamente, pela valorização do cotidiano periférico como uma fonte legítima, vital e inesgotável de saber.

Já Priscylla Karoline de Menezes (2017) realiza uma profunda reflexão sobre a necessidade urgente de se repensar a formação e a atuação de docentes de Geografia para atender às especificidades da Educação do Campo. A autora inicia problematizando a tradicional dicotomia entre rural e urbano, argumentando que essa visão simplista e limitante, focada em aspectos puramente funcionais e econômicos, mascara a complexidade das relações espaciais contemporâneas. Com base em teóricos como Lefebvre, a autora defende que rural e urbano são categorias que transcendem a mera oposição, manifestando-se como resultados de relações sociais dinâmicas que envolvem cultura, hábitos e costumes. No contexto goiano – analisado por Menezes (2017) como estudo de caso – fica evidente como a intensa urbanização e a modernização agrícola – com a construção de Goiânia e a

influência de Brasília, principalmente a partir da década de 1970 – houve a reconfiguração do território, estreitando as fronteiras e criando uma população que, frequentemente, habita um local e trabalha, estuda e vive em outro. Esta realidade exige um olhar que compreenda a complementaridade e a integração entre campo e cidade, onde uma fração do espaço¹ se organiza em função da lógica do outro.

É neste cenário de relações fluidas e complexas que a autora situa o principal desafio do ensino de Geografia: superar um currículo e uma prática docente historicamente marcados por uma visão descritiva, fragmentada e distante da realidade concreta de estudantes. Menezes (2017) critica a formação docente, que durante muito tempo priorizou a transmissão de conhecimento de forma lógica e descontextualizada. Esse modelo, reforçado por recursos didáticos como livros tradicionais, acabou por fortalecer um ensino que promove a memorização e a adaptação a um modelo social excludente, em vez da autonomia e da criticidade. Em outro sentido, a escola deve ser entendida como um espaço dinâmico de pluralidades e de encontro e confronto entre os saberes cotidianos e científicos. Para isso, o docente de Geografia precisa se assumir enquanto pesquisador de sua própria prática, capaz de problematizar e questionar seus métodos, articulando teoria e prática para definir o que, para quem e como ensinar.

A proposta central de Menezes (2017) é, portanto, a defesa de um ensino de Geografia que valorize o cotidiano e a experiência espacial discente como ponto de partida para a construção do conhecimento científico. A autora ressalta a importância de docentes estarem preparados para discutir as redefinições do rural, as múltiplas ruralidades e a relação do jovem com a terra e seus modos de vida, rompendo com o discurso das dualidades ainda enfatizado pela Geografia acadêmica. Essa postura não é apenas educativa, mas também política e legal, atendendo ao estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de

¹ Acerca do espaço geográfico e os espaços urbano e rural como suas frações (e cidade e campo, enquanto frações do território), vide Nathan Belcavello de Oliveira e Fernando Luiz de Araújo Sobrinho (2012).

1996), que garante aos povos do campo o direito a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural. Em suas considerações finais, a autora alerta para os riscos da “mercadorização” do conhecimento, que impõe uma lógica mercadológica à Educação, ameaçando a autonomia das instituições e perpetuando desigualdades. Ensinar Geografia com um olhar para os diferentes contextos, conclui, é um ato de resistência e (re)existência, que permite a todos os envolvidos construir seus interesses sobre o espaço vivido e reconhecerem no estudo de suas realidades uma poderosa ferramenta de emancipação e luta.

Marcadores sociais no livro didático e no currículo: gênero e relações étnico-raciais

Por sua vez, Glauber Barros Alves Costa e Débora Nunes Dantas (2016) investigam como as questões de gênero são abordadas no livro didático de Geografia, compreendendo o livro didático não como um recurso neutro, mas como uma mercadoria que reflete ideologias e estereótipos da sociedade, destinado a um mercado específico e regulado pelo Estado via programas como o *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD). Os autores partem do pressuposto de que o livro didático é um dos principais recursos usados, alertando para a necessidade de que sua escolha e uso não reproduzam visões preconceituosas. A pesquisa, de cunho qualitativo e documental, tem como objeto de análise específico o volume de *Geografia Geral e Geografia do Brasil: o espaço natural e socioeconômico*, de Lygia Terra e Marcos de Amorim Coelho, de 2005, aprovado pelo *Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio* (PNLEM) de 2009 e ainda utilizado em escolas públicas anos depois.

A fundamentação teórica estabelece uma clara distinção entre sexo biológico e gênero, entendendo este último como uma construção social e cultural que atribui significados, papéis e identidades ao masculino e ao feminino. Costa e Dantas (2016) argumentam que essa divisão, longe de ser natural, é uma construção histórica que legitima uma hierarquia de poder, frequentemente relegando a mulher a uma posição de submissão e

subalternidade. A escola e, por extensão, os livros didáticos são apontados como instituições-chave na reprodução ou na desconstrução desses estereótipos.

A análise do livro de Terra e Coelho revela que as questões de gênero são tratadas de maneira superficial e pouco crítica, concentrando-se, basicamente, em dois capítulos que abordam a estrutura da população. Embora o livro didático analisado reconheça a maior participação feminina no mercado de trabalho e, até mesmo, o fenômeno das mulheres chefes de família, a abordagem é insuficiente para promover uma reflexão profunda, chegando a ser, até certo ponto, preconceituosa. Um dos trechos mais problemáticos, segundo a análise de Costa e Dantas (2016), é aquele que associa a chefia feminina de família com baixa escolaridade a problemas como o trabalho infantil e o baixo rendimento escolar dos filhos. Esta passagem geraria um discurso que “culpabiliza” a mulher por mazelas sociais estruturais, sem apontar para a responsabilidade do Estado ou da própria estrutura social desigual, reforçando, assim, um estereótipo negativo.

Costa e Dantas (2016) ainda identificam que as ilustrações perpetuam visões tradicionais e estereotipadas. As mulheres aparecem, majoritariamente, como as únicas responsáveis pelo cuidado das crianças, reforçando a ideia de que o ambiente doméstico é uma atribuição naturalmente feminina. Ademais, identifica-se uma clara hierarquia baseada em raça e território: as mulheres retratadas em profissões qualificadas e em contextos de países desenvolvidos são, em sua totalidade, brancas. Já as mulheres negras são mostradas exclusivamente em atividades do setor primário, pouco qualificadas e em territórios considerados subdesenvolvidos. Esta representação evidencia uma “dupla discriminação” sofrida pela mulher “subdesenvolvida”: pelo gênero e pela localização.

Em suas considerações finais, Costa e Dantas (2016) concluem que o livro didático analisado, longe de ser um instrumento de transformação, constitui-se como um recurso que reforça e subjuga identidades femininas, legitimando uma regulação cultural dos estudantes. Enfatizam a necessidade urgente de um docente de Geografia crítico, capaz de desconstruir os

estereótipos presentes mesmo em materiais aprovados oficialmente. A pesquisa defende também a revisão das políticas de produção e avaliação do livro didático, para que incorporem perspectivas de gênero de forma mais consistente e crítica. Por fim, reafirmam que o livro didático não deve ser o recurso único em sala de aula, cabendo ao docente buscar fontes diversificadas que auxiliem no desenvolvimento de um raciocínio verdadeiramente crítico e reflexivo por parte dos estudantes, preparando-os para questionar e transformar as desigualdades de gênero presentes na sociedade.

Logo Renato Emerson Nascimento Santos (2024) realiza uma reflexão crítica sobre os desafios persistentes para a efetiva implementação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 – que trata da abordagem da história e cultura afro-brasileiras na Educação Básica –, no ensino de Geografia, duas décadas após sua promulgação. Reconhecendo-a como uma conquista fundamental do Movimento Negro na disputa pelo currículo escolar, o autor argumenta que sua aplicação tem sido insatisfatória, esbarrando em complexas relações de poder que permeiam o ambiente educacional. As análises se pautam na experiência de uma pesquisa-ação conduzida com um grupo de docentes de escolas públicas entre 2008 e 2012, defendendo que a superação desses obstáculos depende, essencialmente, de se compreender e dialogar com o cotidiano da escola, vista como uma "ambiência epistêmica" específica, com suas próprias regras e regimes de validação de conhecimento.

Um dos pontos centrais da análise é a distinção entre o currículo prescrito pela Lei e o “currículo praticado”. Santos (2024) enfatiza que a mera existência da Lei não garante sua efetividade, pois sua implementação é mediada pelas interpretações e disputas de poder dos diversos agentes educacionais. Relações de poder que não são lineares ou simplesmente hierárquicas e que definem o que de fato acontece em sala de aula. Fatores como a inserção espacial da escola, as relações entre docentes e a dependência do livro didático são identificados como “fatores reguladores” poderosos que condicionam a prática docente e, frequentemente, reforçam inércias e resistências à mudança. O livro didático, em especial, é apontado

como o principal regulador, que mesmo incorporando “enxertos” para atender à Lei, mantém intactas estruturas curriculares e sequências de conteúdo eurocêntricas.

É justamente na crítica a essas “estruturas estruturantes” do currículo que Santos (2024) concentra sua contribuição. Observa um paradoxo comum: docentes realizam atividades pontuais ricas sobre cultura afro-brasileira e racismo, mas continuam a reproduzir, na estrutura sequencial dos conteúdos, narrativas hegemônicas que privilegiam a Europa e dissociam natureza e sociedade, visões estas que sustentam o racismo epistêmico. Para enfrentar este paradoxo, é necessária uma “transversalização” da Lei nº 10.639, de 2003, indo além da abordagem restrita ao *Dia da Consciência Negra*. Propõe que os preceitos antirracistas devem ser princípios epistêmicos que dialoguem criticamente com o fluxo hegemônico de conteúdos da Geografia, do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Dessa reflexão prática com os docentes, emergiram três posturas epistêmicas para um ensino de Geografia antirracista: a desconstrução; o deslocamento do lócus epistêmico; e a hermenêutica diatópica. Paralelamente, foi construído coletivamente um “temário” com assuntos a serem inseridos ou revistos criticamente.

A conclusão reforça que a implementação da Lei é um desafio complexo que envolve uma disputa curricular e epistêmica. A chave para avançar, segundo Santos (2024), está na produção conjunta de conhecimento entre universidade e escola, valorizando a prática docente e suas táticas cotidianas. As propostas apresentadas – o temário e as três posturas epistêmicas – não são fórmulas prontas, mas ferramentas surgidas de uma colaboração que busca, a um só tempo, dialogar com as estruturas existentes e as transformar a partir de dentro, visando a uma Educação geográfica verdadeiramente antirracista e comprometida com a promoção da igualdade racial.

Da alteridade e das práticas educativas diversas: sobre inclusão e sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Ainda Ruth Nogueira (2014) aborda os desafios e as possibilidades de uma prática educativa em Geografia que seja verdadeiramente inclusiva, com

foco especial na Educação de estudantes cegos ou com baixa visão. A autora inicia contextualizando historicamente a Educação Inclusiva no Brasil, remontando seus primórdios ao Império, com a criação dos primeiros institutos para cegos e surdos, e percorrendo sua trajetória até a consolidação por meio de marcos legais internacionais, como a *Declaração de Salamanca* (1994), e nacionais, como a LDB. No entanto, salienta que, apesar do arcabouço legal, a inclusão escolar no país não surgiu de um movimento orgânico das escolas e comunidades, mas foi uma decisão “de cima para baixo”, o que resultou em um grande despreparo das instituições e dos docentes para receberem e, efetivamente, incluírem estudantes com deficiência. Defende que a transformação necessária não virá apenas de diretrizes, mas de um processo de conscientização da sociedade e, sobretudo, dos próprios docentes.

O cerne da argumentação de Nogueira (2014) está na defesa de que a Geografia, como disciplina que estuda o espaço produzido pela sociedade em sua pluralidade, tem um potencial imenso para ser dinâmica e significativa em uma sala de aula inclusiva. Critica a dependência excessiva de dados estatísticos e notas, que mascaram a realidade contraditória do sistema educacional, defendendo um ensino que valorize as experiências dos estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento científico. O essencial, argumenta, não é o tipo de limitação do estudante, mas a disponibilidade do docente em buscar métodos e recursos didáticos adequados que permitam ao conjunto discente se inserir no contexto social e de aprendizagem.

Para ilustrar sua argumentação teórica, Nogueira (2014) recorre a três experiências práticas reais envolvendo o ensino de Geografia para estudantes cegos. Em suas considerações finais, a autora reconhece que não apresenta conclusões definitivas, mas, sim, compartilha um caminho em construção, em que o docente precisa sair de sua “zona de conforto” e se transformar pelo contato com o desconhecido. A sala de aula inclusiva é apresentada como o ambiente ideal para que a Geografia cumpra seu papel de formar cidadãos críticos, desde que o docente esteja disposto a derrubar preconceitos, a se sensibilizar com as causas dos estudantes e a usar a disciplina como uma

oportunidade para trabalhar atitudes e valores para a vida prática, tornando-a, de fato, interessante e significativa para todos.

Por fim, Jefferson Silva de Souza (2021) defende que o ensino de Geografia, quando adequadamente contextualizado, é uma ferramenta fundamental para a formação cidadã dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O autor parte de uma perspectiva construtivista, enfatizando que a aprendizagem é um processo ativo de construção de conhecimento, no qual as experiências prévias e o cotidiano do estudante são elementos centrais. Nesse sentido, a Geografia escolar deve se voltar para o estudo do conhecimento cotidiano, confrontando-o com o saber sistematizado, tornando o aprendizado significativo e relevante para o estudante.

Souza (2021) destaca que o perfil do estudante da EJA é singular e diversificado, composto por indivíduos que carregam uma vasta bagagem de vida e experiências, muitos dos quais já estão inseridos no mercado de trabalho e buscam na escola uma oportunidade de transformação e melhoria na sua qualidade de vida. Diante desse público, o papel do docente transcende a simples transmissão de conteúdos; ele deve atuar como um mediador sensível, capaz de reconhecer essas especificidades e valorizar os conhecimentos que os estudantes trazem consigo. É crucial que o docente planeje aulas que partam da realidade dos estudantes, utilizando metodologias envolventes e criativas que os levem a refletir sobre seu papel no mundo, combatendo o grande desafio dessa modalidade: a evasão escolar.

O autor critica o ensino de Geografia tradicional e defende uma abordagem renovada, dinâmica e crítica. Essa nova perspectiva visa que o estudante não apenas dê significado ao que aprende, mas que compreenda e utilize o conhecimento geográfico para analisar sua realidade local e global. A Geografia, assim, contribui para a formação de um cidadão consciente e atuante, instrumentalizando-o para entender as relações entre os seres humanos na constituição do espaço geográfico. Conclui reafirmando a importância de uma prática docente planejada e sensível na EJA, que utilize metodologias motivadoras e dialogue com a realidade dos estudantes, garantindo uma aprendizagem significativa, prazerosa e capaz de favorecer

sua permanência e sucesso na escola.

3. Dialogando para a diversidade e cotidianidade

As reflexões convergentes dos autores apontam para a urgência de uma Geografia Escolar ancorada na realidade dos estudantes, transcendendo a dependência exclusiva do livro didático e do currículo formal. A superação do ensino tradicional, descritivo e eurocêntrico, exige metodologias que reconheçam a sala de aula como um ambiente plural, onde as especificidades de gênero, raça, deficiência, territorialidade e classe não são obstáculos, mas potentes vetores para a construção do conhecimento.

Essa abordagem implica uma dupla operação: a desconstrução crítica das estruturas curriculares hegemônicas e a valorização epistêmica dos saberes cotidianos. Na prática, isso se materializa em propostas como a pesquisa-ação e a “transversalização” de temas como a Geografia do Cotidiano nas periferias, a Educação antirracista (conforme a Lei nº 10.639, de 2003), as relações de gênero e a Cartografia Tátil para estudantes cegos.

O eixo metodológico central é a experiência vivencial. Seja por meio de maquetes táteis, mapeamentos afetivos do lugar, debates sobre a segregação racial urbana ou da análise das representações de gênero em imagens, o processo de ensino-aprendizagem deve partir do espaço vivido. O docente, nesse contexto, assume o papel de mediador-pesquisador, cuja sensibilidade é fundamental para criar ambientes que acolham a diversidade e transformem as particularidades de estudantes – sejam da EJA, da Educação Especial ou da Educação do Campo – no próprio fundamento de uma Geografia crítica, significativa e verdadeiramente emancipadora e formadora de cidadania.

Considerações finais

A análise empreendida evidencia que a renovação da Geografia Escolar no Brasil não se consolida por meras reformas prescritivas ou pela simples inclusão de conteúdos pontuais em sala de aula. Ao contrário, exige uma

inflexão epistemológica e educativa capaz de deslocar o centro do processo de ensino-aprendizagem das narrativas hegemônicas, eurocêtricas e descritivas para a concretude do espaço vivido. Conforme demonstrado ao longo da proposta, as contribuições dos autores convergiram ao apontar que o cotidiano periférico, as territorialidades do campo, os marcadores de gênero e de raça, as necessidades da Educação Inclusiva e as trajetórias de estudantes da EJA não representam obstáculos ao currículo, mas constituem o próprio fundamento educativo a partir do qual o raciocínio geográfico crítico ganha sentido.

Portanto, superar os desafios apontados – sejam eles a “mercadorização” do conhecimento, a dependência acrítica de livros didáticos engessados ou a inércia de estruturas curriculares tradicionais – pressupõe reconhecer o docente como um sujeito pesquisador e mediador reflexivo. Reafirma-se que o ensino de Geografia, ao articular os saberes científicos às experiências e resistências cotidianas de estudantes, firma-se como um ato político de engajamento social. Por fim, recomenda-se a continuidade de pesquisas empíricas que investiguem o impacto dessas práticas em sala de aula, assim como o fortalecimento de políticas públicas voltadas à formação docente inicial e continuada, garantindo que a Geografia permaneça como uma ferramenta indispensável de leitura crítica do mundo e de transformação social.

Referências bibliográficas

COSTA, Glauber Barros Alves; DANTAS, Débora Nunes. O livro didático de Geografia e as questões de gênero: algumas reflexões. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 6, n. 11, p. 323-340, jan.-jun. 2016. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/index.php/revistaedugeo/article/view/339>. Acesso em: 20 set. 2025.

MARQUES, Roberto. A Geografia do cotidiano na periferia de grandes cidades. 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*. Volume 2. Curitiba: CRV, 2021. p. 143-161.

MENEZES, Priscylla Karoline de. O ensino de Geografia em diferentes contextos: os desafios da atuação docente na Educação do Campo. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 7, n. 13, p. 456-470, jan.-jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.402>. Acesso em: 13 set. 2025.

NOGUEIRA, Ruth. A disciplina de Geografia na escola inclusiva. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz. (org.). *Ensino de Geografia no contemporâneo: experiências e desafios*. Santa Cruz do Sul: Unisc, 2014. p. 225-245.

OLIVEIRA, Nathan Belcavello de. Aportes para a análise espacial do atual pacto federativo brasileiro: estabelecendo relações entre espaço urbano, cidade e exercício do poder. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 17., 2012, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: AGB, 2012. p. 1-12. Disponível em: <https://www.belcavello.com.br/2012/07/oliveiraaraujosobrinhoen gxvii.html>. Acesso em: 20 ago. 2026.

