

MARIA SOLANGE MELO DE SOUSA
DANIEL RODRIGUES SILVA LUZ NETO
JUANICE PEREIRA SANTOS SILVA
ANDREANE MIYAHARA NEVES
(ORGS.)

GEOGRAFIA E ENSINO: TEORIAS E PRÁTICAS NA ESCOLA



Geografia e ensino:

teorias e práticas na escola



Pedro & João
editores

**Maria Solange Melo de Sousa
Daniel Rodrigues Silva Luz Neto
Juanice Pereira Santos Silva
Andreane Miyahara Neves
(Organização)**

**Geografia e ensino:
teorias e práticas na escola**


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Maria Solange Melo de Sousa; Daniel Rodrigues Silva Luz Neto; Juanice Pereira Santos Silva; Andreane Miyahara Neves [Orgs.]

Geografia e ensino: teorias e práticas na escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 317p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2891-4 [Impresso]

978-65-265-2892-1 [Digital]

1. Ensino de Geografia. 2. Formação docente. 3. Práticas pedagógicas. I. Título.

CDD – 370/900

Capa: Marcos Della Porta

Arte da capa: Juanice Pereira Santos Silva (Por IA)

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editor: Valdemir Miotello

Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2026

Entendendo que a educação escolar tem em si a tarefa de transmitir porque quer conservar, e quer conservar porque valora positivamente certos conhecimentos, certos comportamentos, certas habilidades e certos ideais, ela nunca pode ser considerada neutra, pois sempre expressará determinado posicionamento. Com esta compreensão entende-se que a escola elege, pauta, edita, verifica, pressupõe, convence, elogia e descarta o que lhe interessa. Isso tudo porque tem como meta favorecer um tipo de homem frente a outros, um modelo de cidadão/cidadania diferenciado de outros.

Isso aceito como certo e diante das novas demandas do mundo atual, há que ter claro que os conteúdos trabalhados em aula na disciplina de Geografia não são neutros nem podem ser imutáveis. São, é claro, decorrentes e interligados ao que seja a especificidade da Geografia como campo do conhecimento.

Helena Copetti Callai
(Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia,
2012, p. 80)

SUMÁRIO

11 APRESENTAÇÃO

EIXO TEMÁTICO I – Discussões teóricas e o ensino de Geografia

23 Operar com o pensamento geográfico: interpretação de práticas espaciais por estudantes de licenciatura em Geografia

Daniel Rodrigues Silva Neto

51 Dinâmicas socioespaciais e desigualdades educacionais no Piauí: das heranças históricas à expansão contemporânea

Lineu Aparecido Paz e Silva

73 Aproximação entre o currículo em movimento, a matriz de referência do PAS/UnB e a perspectiva crítica do ensino de Geografia

Leonardo de Castro Carvalho

Eder Alonso Castro

Natália Lampert Batista

EIXO TEMÁTICO II – Os desafios e as perspectivas na formação docente

103 Formação continuada e prática docente: um estudo sobre alfabetização e letramento geográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Jhonatas Silva Ferreira

Denner Barbosa Cury

- 129 Ensino de geografia para as juventudes: considerações sobre o uso de metodologias ativas**
Francisco Janderson de Sousa Silva
Liége de Souza Moura

EIXO TEMÁTICO III – Práticas pedagógicas aplicadas ao ensino de Geografia no ambiente escolar

- 165 Jogos didáticos e ensino de escalas geográficas: o uso dos jogos GEOBRASIL e GEOMUNDO com recurso pedagógico em Geografia**
Julio Rodrigues de Oliveira
Maria Solange Melo de Sousa
- 189 A maquete como recurso didático no curso de Geografia: perspectivas sobre pequenas cidades e escalas urbanas**
Leonardo Aparecido de Vicente da Silva
- 215 Pintura com solo como atividade introdutória para a construção de uma horta no ambiente escolar**
Juanice Pereira Santos Silva
- 237 Festival de dança e música para o ensino de Geografia na educação de jovens e adultos**
Rejane Barbosa de Sousa
- 263 Do contexto social ao naturalismo brasileiro: o Cortiço, de Aluísio de Azevedo, na aula de Geografia**
Andreanne Miyahara Neves
Maria Solange Melo de Sousa

EIXO TEMÁTICO IV – A compreensão do espaço escolar como facilitador da aprendizagem de estudantes com necessidades especiais

283 Acessibilidade arquitetônica em uma universidade pública: desafios e contradições

Thábio de Almeida Silva

Kamilla Fonseca Lemes Garcia

Suzana Ribeiro Lima Oliveira

303 AUTORAS E AUTORES

315 ORGANIZADORAS E ORGANIZADORES

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Professores Pesquisadores de Geografia do Distrito Federal (PGEODF) é um coletivo independente de docentes de diferentes regiões do Brasil. Nos encontros e debates mensais promovidos pelo grupo, emergem reflexões significativas sobre o ensino de Geografia, bem como relatos de experiências vividas no cotidiano escolar. Essas trocas fortalecem o crescimento profissional e impulsionam o aperfeiçoamento contínuo do saber fazer docente. Esta coletânea nasce justamente desse movimento, expressa o compromisso de contribuir para a construção teórica, apresentar propostas de práticas pedagógicas críticas e inovadoras aos professores de Geografia e colaborar para o fortalecimento da identidade profissional docente.

A obra está organizada em quatro eixos temáticos ligados às discussões teóricas referentes ao ensino de Geografia, desafios e perspectivas da formação docente, práticas pedagógicas aplicadas no ambiente escolar e a compreensão do espaço escolar como facilitador da aprendizagem de estudantes com necessidades especiais. Distribuídos nos eixos temáticos, tem-se onze artigos produzidos por professores-pesquisadores que atuam na educação básica e no ensino superior.

No eixo temático I que trata das **discussões teóricas e o ensino de Geografia**, tem-se os seguintes artigos: Operar com o pensamento geográfico: interpretação de práticas espaciais por estudantes de licenciatura em Geografia; Desenvolvimento socioespacial da educação no Piauí: formação, desenvolvimento e perspectivas; Aproximações entre o currículo em movimento, a matriz de referência do PAS/UnB e a perspectiva crítica do ensino de Geografia.

O eixo temático II mostra **os desafios e as perspectivas na formação docente** e é constituída por dois artigos, são eles:

Formação continuada e prática docente: um estudo sobre alfabetização e letramento geográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Ensino de geografia para as juventudes: considerações sobre o uso de metodologias ativas.

O eixo temático III, **Práticas pedagógicas aplicadas ao ensino de Geografia no ambiente escolar** que se configura como a maior parte da coletânea é composto por cinco artigos, cujos trabalhos são: Jogos didáticos e ensino de escalas geográficas: o uso dos jogos Geobrasil e Geomundo como recurso pedagógico em geografia; A maquete como recurso didático no ensino de geografia: perspectivas sobre pequenas cidades e escalas urbanas; Pintura com solo como atividade introdutória para a construção de uma horta no ambiente escolar; Festival de dança e música para o ensino de Geografia na educação de jovens e adultos; Do contexto social ao naturalismo brasileiro: o cortiço, de Aluísio de Azevedo, na aula de Geografia.

Por fim, tem-se o eixo temático IV discute **a compreensão do espaço escolar como facilitador da aprendizagem de estudantes com necessidades especiais**, que é constituído pelo artigo Acessibilidade arquitetônica em uma universidade pública: desafios e contradições.

O Primeiro artigo da coletânea “**Operar com o pensamento geográfico: interpretação de práticas espaciais por estudantes de licenciatura em Geografia**”, de Daniel Rodrigues Silva Neto, busca-se analisar as operações mentais via mobilização do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais por estudantes de graduação em Geografia da Universidade Aberta do Brasil (UAB), do polo Brasília, em 2021. Para tanto, além do procedimento bibliográfico, em campo aplicaram-se testes com situações-problema sobre práticas espaciais diante os impactos promovidos pelo processo de globalização contemporânea. Como procedimento metodológico foi utilizado a técnica de análise de conteúdo para identificar as categorias de análise da Geografia, as quais foram discutidas conforme os fundamentos, práticas espaciais, globalização e princípios geográficos - localização,

distribuição e escala. Os resultados indicam que os estudantes a serem estimulados a resolverem situações-problema operaram com princípios do pensamento geográfico, como localização, distribuição e escala. Portanto, indica-se fazer perguntas geográficas para que os estudantes interpretem a realidade via conhecimentos da Geografia, porque lhes possibilita acionar e mobilizar elementos do pensamento geográfico.

Lineu Aparecido Paz e Silva em seu estudo **“Desenvolvimento socioespacial da educação no Piauí: formação, desenvolvimento e perspectivas”** discute o território piauiense sob a ótica de sua ocupação histórica, fases econômicas e perspectivas educacionais para o século XXI. Por meio de análise bibliográfica, observa-se que o processo de formação do território reflete diretamente nas projeções futuras do Estado, especialmente na educação. Historicamente, o Piauí apresentou um crescimento gradual na oferta de ensino. No século XX, investimentos federais impulsionaram o setor de serviços e infraestrutura, fortalecendo a base educacional. As transformações sociais e econômicas vivenciadas no território demandaram a criação de escolas de referência e universidades, essenciais para a qualificação profissional e o atendimento às exigências do mercado de trabalho. Em suma, o desenvolvimento do sistema educacional piauiense está intrinsecamente ligado às mudanças territoriais. O Estado consolidou um cenário com perspectivas de crescimento contínuo, alinhando a expansão do ensino ao progresso socioeconômico e à melhoria das condições de vida de sua população. O avanço atual demonstra que a educação se tornou um pilar estratégico para a integração e o protagonismo do Piauí no cenário nacional.

Para finalizar o eixo temático I, o capítulo dos autores Leonardo de Castro Carvalho, Eder Alonso Castro, Natália Lampert Batista, com o título **“Aproximações entre o currículo em movimento, a matriz de referência do PAS/UnB e a perspectiva crítica do ensino de Geografia”** analisa as aproximações teórico-metodológicas entre o Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDF), o Documento Norteador do PAS/UnB e a

perspectiva crítica do Ensino de Geografia, buscando compreender como tais referenciais podem orientar o uso das obras audiovisuais do PAS como recurso didático-pedagógico no Ensino Médio. Trata-se de um estudo qualitativo, baseado na análise de fontes primárias e revisão bibliográfica articulada às reflexões teóricas dos autores. A partir da análise dos Pressupostos Teóricos do CMDF, evidencia-se sua vinculação à Pedagogia Histórico-Crítica e à Psicologia Histórico-Cultural, que concebem a educação como prática social e o estudante como sujeito histórico que articula saberes cotidianos e científicos. Destacam-se também os princípios da educação integral — integralidade, territorialidade e diálogo escola-comunidade — que fundamentam uma proposta comprometida com a formação crítica e cidadã. O capítulo examina, ainda, a identidade teórico-metodológica das matrizes do PAS/UnB, organizadas por competências, mas igualmente orientadas pela valorização da aprendizagem significativa, contextualizada e emancipadora. Apesar de diferenças estruturais, observam-se convergências quanto à defesa de práticas educativas críticas, interdisciplinares e socialmente referenciadas. Nesse contexto, as obras audiovisuais do PAS configuram-se como instrumentos capazes de mobilizar múltiplas linguagens e favorecer o desenvolvimento do pensamento geográfico. Conclui-se que o diálogo entre os documentos analisados revela bases comuns que podem subsidiar práticas docentes emancipadoras e comprometidas com a leitura crítica da realidade.

O eixo temático II se inicia com o título **“Formação continuada e prática docente: um estudo sobre alfabetização e letramento geográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental”**, de Jhonatas Silva Ferreira e Denner Barbosa Cury que teve como objetivo caracterizar as ações de coordenação pedagógica relacionadas à formação continuada voltada ao letramento geográfico nos anos iniciais, analisando como essas ações repercutem no currículo vivido, nos saberes docentes e nas práticas de avaliação relacionadas à Cartografia Escolar em escolas de Valparaíso de Goiás. Para tanto, adotou-se um estudo de caso qualitativo, descritivo e interpretativo, desenvolvido em escolas públicas dos anos

iniciais de Valparaíso de Goiás, utilizando como instrumentos de coleta de dados entrevistas, observações, análise de documentos (planejamentos, registros formativos, instrumentos de avaliação) e produções de alunos. Os resultados evidenciam a importância da coordenação pedagógica como mediadora de currículo e catalisadora da formação continuada de professores, identificando como os saberes docentes (experenciais, disciplinares, curriculares e pedagógicos) são ativados e transformados nesses espaços. Demonstra-se, ainda, a relevância da Cartografia Escolar como ferramenta didática potente para o letramento geográfico e a necessidade de coerência entre formação continuada, currículo e avaliação.

O artigo intitulado **“Ensino de Geografia para as juventudes: considerações sobre o uso de metodologias ativas”**, de autoria de Francisco Janderson de Sousa Silva e Liége de Souza Moura, discute como a sociedade contemporânea, impulsionada pelas tecnologias digitais, exige das instituições educativas novas formas de mediação do conhecimento voltadas a uma geração imersa na cultura digital. Nesse cenário, a Geografia, ao estudar as relações entre sociedade e natureza, assume papel essencial na formação crítica e cidadã dos estudantes. A pesquisa tem como objetivo compreender de que maneira as metodologias ativas contribuem para o ensino de Geografia voltado às juventudes, promovendo protagonismo e aprendizagem significativa. Especificamente, busca discutir o ensino de Geografia para esse grupo etário, investigar o uso dessas metodologias no ensino de Geografia e relatar percepções de professores e alunos sobre o uso de metodologias ativas. A metodologia utilizada foi a pesquisa participativa, por meio do projeto “Minha Multinacional”, desenvolvido de forma colaborativa com docentes e discentes do ensino médio, além da aplicação de questionários. Os resultados indicam que as metodologias ativas favorecem o protagonismo juvenil, estimulam a criatividade, desenvolvem competências socioemocionais e ampliam a compreensão crítica dos conteúdos geográficos. Conclui-se que essas práticas são estratégias eficazes para um ensino de Geografia ao valorizar os jovens, fortalecer sua

autonomia e contribuir para uma formação integral e transformadora.

No eixo temático III, tem-se propostas de práticas pedagógicas apresentadas por professores que estão atuando em sala de aula. Diante disso, Julio Rodrigues de Oliveira e Maria Solange Melo de Sousa, na obra **“Jogos didáticos e ensino de escalas geográficas: o uso dos jogos geobrasil e geomundo como recurso pedagógico em Geografia”** mostra que o processo de ensino aprendizagem no ambiente escolar vem passando por mudanças significativas, impactadas pelas novas tecnologias e pela expansão das plataformas digitais e das redes sociais. Nesse sentido, as diversas formas de estímulos visuais e informacionais exigem que os professores repensem as suas práticas pedagógicas, para atender jovens conectados ao mundo cada vez mais virtual, que sejam capazes de desenvolver o raciocínio geográfico, por meio da problematização e da resolução de problemas. A partir do exposto, o artigo tem como objetivo apresentar práticas interativas e dinâmicas que potencializem o ensino de Geografia em diferentes contextos escolares. A metodologia utiliza uma abordagem qualitativa, fundamenta-se em pesquisas bibliográficas e apresenta jogos didáticos como práticas inovadoras para o trabalho docente em sala de aula. O artigo concluiu que por meio de atividades pedagógicas lúdicas, é possível promover a construção do conhecimento significativo de forma prazerosa e eficaz.

O artigo seguinte, intitulado **“A maquete como recurso didático no ensino de Geografia: perspectivas sobre pequenas cidades e escalas urbanas”** de Leonardo Aparecido de Vicente da Silva, analisa o uso das maquetes urbanas como recurso pedagógico no ensino de Geografia, enfatizando sua contribuição para a compreensão das escalas urbanas e para a valorização das pequenas cidades. A proposta surgiu de um projeto interdisciplinar desenvolvido com turmas do nono ano, cujo objetivo foi promover uma reflexão crítica sobre a urbanização, o planejamento e a sustentabilidade. A metodologia envolveu a criação coletiva de maquetes representando cidades reais e

idealizadas, utilizando materiais recicláveis e articulando conceitos de escala, proporção e representação espacial. A prática foi orientada pelos princípios das metodologias ativas, que colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Os resultados demonstraram que a construção das maquetes possibilitou a aplicação prática de conteúdos teóricos, estimulou o raciocínio cartográfico e fortaleceu o vínculo entre o espaço vivido e o espaço representado. As produções revelaram tanto a reprodução da realidade cotidiana quanto a imaginação de cidades utópicas, expressando o pensamento crítico dos estudantes sobre a vida urbana. Concluiu-se que a maquete é uma ferramenta eficaz para integrar teoria e prática, aproximando o ensino de Geografia da realidade dos alunos e favorecendo a formação de sujeitos críticos e conscientes do espaço em que vivem.

O artigo da professora Juanice Pereira Santos Silva, cujo título é **“Pintura com solo como atividade introdutória para a construção de uma horta no ambiente escolar”**, discute os resultados da atividade introdutória de pintura com solo à implantação de uma horta no espaço escolar. A pesquisa empírica ocorreu em uma escola do Ensino Fundamental Anos Finais da Secretaria de Educação do Distrito Federal, na cidade Gama. Os sujeitos da pesquisa foram oito estudantes do 6º ao 9º Ano que realizaram a pintura com solos em telas, aplicando conhecimento geográfico e arte, desenvolvendo a consciência sobre os tipos de solo e sua importância para a produção agrícola. A metodologia da pesquisa, de natureza qualitativa, envolveu a participação de oito estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os dados foram coletados utilizando-se de observações diretas e fotografias para compreender os impactos dessa atividade no processo de aprendizagem de Geografia. Os resultados indicaram que os estudantes adquiriram conhecimentos sobre os solos para o cultivo de hortaliças. A proposta também estimulou a criatividade e a reflexão crítica dos estudantes sobre a preservação da Natureza e a compreensão do solo como recurso natural para a vida. Além de favorecer o trabalho interdisciplinar, agregando valores às

relações interpessoais no contexto escolar. Ademais, ampliou-se as estratégias de ensino, apresentando-se potente para complementar lacunas pedagógicas na atuação docente.

No artigo intitulado **“Festival de dança e música para o ensino de Geografia na educação de jovens e adultos”**, de Rejane Barbosa de Sousa, tem-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) ratifica que a Educação de Jovens e Adultos - EJA será destinada a todos aqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria. Com isso, justifica-se a preocupação com o desenvolvimento de aprendizagem da EJA e de estratégias metodológicas para alcançar os estudantes desse segmento escolar. É preciso motivar os estudantes com coisas lógicas que fazem parte de sua realidade. Dessa maneira, a pesquisa apresentou uma ação pedagógica constituída por um Festival Artístico para o ensino de Geografia voltado para a dança e música, cujo objetivo foi trabalhar os conceitos de território, espaço e lugar, promovendo a compreensão das diferentes culturas das regiões brasileiras dentro das categorias geográficas. Fundamentado em referenciais teóricos de Milton Santos (1986), Libâneo (2013), Cavalcanti (2008), Freire (1989), Rosendahl (2007), o projeto buscou integrar os planos de ensino da Geografia às vivências dos estudantes, valorizando suas experiências de vida e promovendo sentimentos de pertencimento e identidade cultural.

Andreanne Miyahara Neves e Maria Solange Melo de Sousa em seu artigo **“Do contexto social ao naturalismo brasileiro: o cortiço, de Aluísio de Azevedo, na aula de Geografia”** analisa que são inúmeras as razões para se discutir questões de Literatura e suas implicações presentes nas obras literárias, em especial, e sem desmerecer os demais anos, os estudantes do ensino médio, mobilizando-os para a construção de aprendizagens, e ainda, fazê-los tomarem gosto pela leitura, sendo isso de extrema relevância para a sua caminhada formativa. Ao possibilitar o ensino interdisciplinar para esses estudantes, nesse caso, com a Geografia, pode-se contribuir para a reflexão sobre o contexto em que eles estão inseridos. Em se tratando da interdisciplinaridade,

estabelecer diálogos do universo literário com outras áreas do conhecimento é instigante, a começar, então, pela Geografia: uma ciência que muito possibilita um percurso por diversos assuntos e que estimula a reflexão sobre uma relevância social imensurável. Reconhecendo que a obra “O cortiço” é ainda um retrato atual da sociedade, levando-se em conta o contexto social em que milhares de pessoas vivem em favelas ou habitações precárias, compreende-se que essa discussão precisa ser abordada por meio do ensino de Geografia de forma crítica, e considerando que no Brasil existem pífias distribuições de renda, moradias e renda familiar. A literatura, ao retratar, neste caso o espaço urbano, contribui para o entendimento da desigualdade social, do conceito de lugar e das transformações socioespaciais, permitindo que os estudantes estabeleçam conexões entre suas vivências e os conteúdos geográficos. Além disso, observa-se a necessidade de maior articulação interdisciplinar nos materiais didáticos e práticas pedagógicas, a fim de proporcionar um ensino de Geografia mais crítico e reflexivo. Por fim, é notório que a literatura é um recurso valioso para enriquecer o ensino de Geografia, promovendo uma educação mais integrada e significativa.

Finalizando a coletânea, o eixo temático IV, traz o estudo de caso **“Acessibilidade arquitetônica em uma universidade pública: desafios e contradições”**, dos autores Thábio de Almeida Silva, Kamilla Fonseca Lemes Garcia e Suzana Ribeiro Lima Oliveira, que analisam os desafios e contradições da acessibilidade arquitetônica em uma universidade pública federal localizada no sudoeste goiano, com foco na adequação dos banheiros em relação à NBR 9050 e às legislações brasileiras de acessibilidade. Identificam-se os banheiros como ambiente básico de necessidades imediatas, assim, se este ambiente requer adequações essenciais, remete a reflexão sobre os demais ambientes. A pesquisa evidencia falhas estruturais como portas estreitas, ausência de pias rebaixadas, barras de apoio mal posicionadas e falta de dispositivos de emergência, que comprometem a autonomia de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Esse registro revela a distância

entre a adequação institucional a inclusão e a prática efetiva, resultando em exclusão simbólica e física no espaço universitário. A análise demonstra que a acessibilidade não deve se limitar a adaptações superficiais, mas requer planejamento universal, fiscalização e compromisso político. A universidade, enquanto espaço de socialização e cidadania, precisa transformar sua infraestrutura e cultura para garantir equidade, justiça social e o direito de circular livremente.

Por fim, espera-se que esta obra contribua de maneira efetiva para o aprimoramento do fazer docente, apoiando professores-pesquisadores comprometidos com o desenvolvimento profissional no campo da Geografia escolar.

Apreciem a leitura!
Os organizadores

EIXO TEMÁTICO I

DISCUSSÕES TEÓRICAS E O

ENSINO DE GEOGRAFIA

OPERAR COM O PENSAMENTO GEOGRÁFICO: INTERPRETAÇÃO DE PRÁTICAS ESPACIAIS POR ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Daniel Rodrigues Silva Luz Neto

Palavras-chave: Pensamento geográfico, Práticas espaciais, Globalização

Introdução

Parte da compreensão de que as práticas espaciais são sistemas de ações sociais realizadas por diferentes sujeitos na realidade e que são mediadas por instrumentos materiais e simbólicos. É por meio das práticas espaciais que se produz e organiza o espaço geográfico. Diante disso, diferentes atores sociais-quilombolas, camponeses, ribeirinhos, mulheres etc. - promovem ações por meio de seus projetos para atender seus objetivos individuais ou coletivos dos grupos sociais, os quais interagem com os demais por convergência, divergências e coexistência no movimento dialético das ações sociais.

As práticas espaciais são concretizadas em processo de atuação nas dimensões indissociáveis tempo-espaço nos contextos dos meios geográficos. Sendo assim, o meio geográfico contemporâneo tem sido construído por diversos fatores, entre esses, os do processo de globalização.

A globalização contemporânea orientada pelos atores hegemônicos (grandes empresas, países ricos, classe social dominante) tem influenciado diversas dimensões da sociedade, pois se pauta pela intensificação da expansão da mais-valia em

escala cada vez mais planetária. Diante disso, os eventos espaciais são cada vez mais complexos diante dessa globalização, que impacta de modo mais contraditório nas ações sociais dos atores não-hegemônicos/horizontais (pobres, países pobres, indígenas, quilombolas, sem-terra, sem-teto, entre outros).

A globalização é um processo complexo, dinâmico e com várias dimensões, entre elas, a da internacionalização do mundo capitalista. Essa dimensão da globalização foi se estruturando enquanto um projeto de expansão a partir das grandes navegações (1492) pela corrida colonialista entre os países colonizadores, como Portugal e Espanha.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é analisar a mobilização do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais por estudantes do curso de Geografia da Modalidade a Distância (EAD) em 2021. Para tanto, apropriou-se da abordagem qualitativa na produção e na análise dos dados coletados. A operacionalização se deu em etapas, por meio do procedimento de pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo.

Na primeira etapa, levantou-se fundamentos sobre práticas espaciais, globalização e pensamento geográfico. Na segunda etapa, realizou-se uma intervenção pedagógica, por meio da resolução de situações-problema com estudantes da graduação em Geografia da EAD. A coleta de dados se deu por meio de um envio de e-mail para estudantes do curso de Geografia da EAD da UnB de forma que alguns pudessem responder às questões. O critério foi de quem se dispôs a participar de forma voluntária. Na terceira etapa, os dados foram interpretados à luz da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011) operado por meio da identificação de códigos indicadores do pensar geográfico - princípios lógicos da Geografia (localização, distribuição e escala) - e discutidos pela técnica de triangulação proposta por Minayo (2012) de relacionar o sujeito interpretante operacionalizando a discussão ao relacionar fontes primárias (argumentações dos estudantes) e teóricas (argumentações científicas).

O presente trabalho está organizado em quatro partes. Na primeira, discutir-se fundamentos sobre práticas espaciais no contexto de mundo globalizado; na segunda, discutir-se a temática da globalização contemporânea; a terceira, aborda-se o desenvolver e operar com o pensamento geográfico; a quarta parte, analisa e discute-se como os licenciandos do curso de Geografia da UAB operaram com o pensamento geográfico para interpretar práticas espaciais em resolução de situações-problema perante o contexto de globalização contemporânea; e, por fim, as considerações finais.

As práticas espaciais no contexto de mundo globalizado

Compreende-se por práticas espaciais um conjunto de ações sociais realizadas pelos sujeitos nas espacialidades da constituição da realidade, que possibilitam a produção e organização do espaço geográfico. Diante disso, os sujeitos como caiçaras, quilombolas, ribeirinhos mulheres, povos originários, empresários etc., promovem ações por meio de seus projetos para atender objetivos individuais ou coletivos dos grupos sociais, os quais interagem com os demais por convergência e divergências em um movimento dialético.

Para Souza (2015), às práticas humanas elas são decorrentes de fatores sociais que tem também indissociavelmente conteúdos espaciais. Essas, por sua vez, de acordo com o autor, são decorrentes de projeções sociais que podem ser de várias dimensões. Sendo assim, elas podem ser de ordem econômica, política, cultural.

As práticas espaciais são decorrentes de práticas sociais, por serem constituídas de ações sociais em relação com a dimensão espacial da realidade. A importância do espaço se reverbera quando Souza (2015, p.2040) diz que “[...] para além, obviamente, do aspecto básico e banal de que não há sociedade e mesmo vida humana sem o espaço”. Dessa forma, o espaço geográfico assume um papel ativo nas práticas espaciais, as quais são realizadas ações

sociais e estabelecem claramente que as práticas espaciais são constituídas por práticas sociais.

As práticas espaciais também apresentam vários aspectos e objetivos diversos (heteronomia e autonomia), de acordo com os agentes que as praticam, ou elaboram suas ações. Assim sendo, elas podem se direcionar para heteronomia, que se cumpre uma projeção de determinados atores sociais impostos por um conjunto de leis determinadas para outros grupos sociais. Outro aspecto a ser considerado das práticas espaciais são as que se direcionam para a autonomia, as quais se constituem de projetos emancipatórios de grupos sociais e são construídas na/para a vida cotidiana.

Para decifrar as práticas espaciais é necessário esmiuçar o espaço (Souza, 2015). Assim, infere-se que a organização do espaço é constituída por práticas espaciais, bem como sua produção. Assim, as práticas espaciais são subconjuntos das práticas sociais dos diferentes atores com diferentes objetivos, que culminam também em movimentos simultâneos de divergência e convergência.

Compreende-se que a prática espacial é uma prática social a qual é intermediada por sistemas de instrumentos materiais (meios de transportes, telecomunicações, infraestrutura, entre outros) ou de signos (linguagem, conceitos, ideias, outros). Diante disso, as práticas espaciais constituem-se de diferentes ações sociais de diversa dimensões da sociedade e de grupos sociais. Esses movimentos de tais grupos configuram as práticas espaciais decorrentes das necessidades dos atores sociais, que podem ter intenções heterônomas e autônomas em interações dentro dos sistemas de objetos e sistemas de ações do espaço geográfico.

Dito isso, Souza (2015) diz que para além do espaço banal, não existe sociedade e mesmo vida humana sem o conteúdo espacial. Sendo assim, pode-se afirmar que as práticas espaciais, subjetivas-objetivas das práticas sociais, precisam dos terrenos (concretos, psicológicos, digitais, ciberespaço) para que as ações aconteçam e se construam a concreticidade dos projetos intencionais ou necessidades banais dos seres humanos.

Para finalizar a discussão das ideias de Souza (2015), compreende-se que as práticas espaciais podem servir a propósitos diversos, entre esses, para atender aos anseios dos atores hegemônicos, insurgentes ou na coexistência de ambos. Em primeiro lugar, os atores hegemônicos atendem aos grandes interesses globais das classes dominantes. Entretanto, as práticas espaciais insurgentes dizem respeito às ações sociais que visam a transformação da realidade, a qual é a defesa deste trabalho com intenções de construir ideário progressista que busque atacar as desigualdades sociais e se promova uma outra globalização com justiça socioespacial.

A perspectiva trazida da coexistência diz respeito à defesa de Massey (2015) da coexistência de elementos espaciais. Diante dessa defesa, as práticas espaciais podem coexistir também em seus interesses ou ações, dentro de uma prática hegemônica pode ter também uma não-hegemônica.

Na concepção de Lefebvre (2006), as práticas espaciais são projeções sociais feitas sobre determinado espaço nas quais estabelecem relações com a sociedade inteira. Dessa forma, as práticas espaciais são produtos da sociedade, que constroem, apropriam-se e organizam o espaço geográfico. Tal espaço é produzido pela ideia, ou a ideiação, que por sua vez produz sua natureza desembocando na produção do trabalho, do conhecimento e da tomada de consciência ou não sobre os processos espaciais.

Para o autor, o espaço produzido serve também de instrumento de dominação, de controle e resistência. Assim, o espaço é concreto, coexistência, mas também é instrumento analítico do pensamento geográfico, que propicia ações e reações na produção espacial da sociedade. Sendo assim, as práticas espaciais englobam a produção e reprodução dos lugares, os quais têm códigos específicos que asseguram as continuidades em relativas coesões em suas dinâmicas.

A perspectiva de Lefebvre (2006) põe a relação triádica entre o social, o espaço e a prática. Assim, o movimento da sociedade se

dar em dimensões espaciais, constituindo-se em práticas espaciais e que sua compreensão se dar quando se decifra o espaço e seus elementos constituintes. Para tanto, elas podem ser compreendidas pelo espaço percebido, concebido e vivido.

Os espaços vividos se produzem e reproduzem nos espaços banais das representações simbólicas as quais acompanham os seus habitantes. Os espaços percebidos estão associados a realidade cotidiana, as ações e produções geográficas nas quais estão presentes na vida cotidiana experimentada pelas pessoas, o espaço banal. Assim, o espaço percebido é a base da prática da experiência objetiva-subjetiva com o mundo exterior

O espaço concebido é mobilizado por uma análise teórico-conceitual de acadêmicos, planejadores, artistas, cientistas, os quais possibilitam identificar e analisar o vivido e o percebido. A concepção desse espaço faz necessário mobilizar conceitos e categorias como instrumentos do pensamento para analisar e interpretar, como forma, estrutura e função as dinâmicas espaciais na/da realidade.

Tais práticas espaciais têm sido influenciadas e impactadas em virtude das interferências do processo de mundo globalizado, a qual será discutida na próxima seção.

A globalização contemporânea: a dimensão da expansão do mundo capitalista

O processo de globalização trata-se de um conceito complexo, com muitos significados e dimensões, sejam culturais, políticas ou econômicas (Santos, 1997). Segundo a definição de Santos (2015), a globalização contemporânea é um desdobramento, principalmente, da internacionalização do mundo capitalista. Sendo assim, compreende-se nesta discussão como globalização um processo de expansão do mundo capitalista.

Vive-se um mundo confuso, mas que os novos materiais precisos e intencionais denunciam processos de contradições e possibilidades (Santos, 2015). Segundo o autor, toda essa confusão é

uma criação por meio da produção de um discurso único criado pela informação a serviço do império do dinheiro. Isso impõe uma monetarização também da vida social. Dessa forma, o dinheiro passa a ser uma espécie de fundamentalismo das práticas espaciais em que ele passa a mediar as relações de forma imperiosa e alienante.

Para Massey (2015), a globalização atual é um projeto construído por um imaginário propagado por uma narrativa única de inevitabilidade. Tal narrativa propaga que existem forças as quais não se pode evitar, assim como a força da gravidade universal. A autora cita uma fala do ex-presidente dos Estados Unidos Bill Clinton que disse que não se pode mais resistir às atuais forças da globalização.

A narrativa da globalização neoliberal nega a multiplicidade e coexistências de atores e ações na espacialidade. Assim, um país como Angola, na África, teria o mesmo processo histórico-geográfico que a França, na Europa, fenômeno esse não verídico. Isso porque, segundo Massey (2015), há diversas particularidades e dinâmicas específicas histórico-geográficas de cada lugar. Logo, a narrativa única é falsa porque a dimensão espacial da realidade carrega consigo a multiplicidade e coexistência de tempos e de espaços produzidos nas ações sociais de produção e organização do espaço geográfico.

Nesse sentido, para a autora, apesar da globalização atual apontar para uma sequência histórica linear que desconsidera a pluralidade e coexistência de outras histórias, outros atores e um porvir. Porém, existem outras histórias, com outras narrativas, as quais podem construir outros futuros e realidade, que não somente ao que está posto. Para Santos (1997), esse futuro já está posto nas práticas cotidianas de resistências e que se tenta controlar, mas é incontrolável porque o movimento efervescente é a maior parte da população (pobres, periféricos, negros, mulheres, sem-terra, sem-teto, para citar alguns exemplos).

Para Massey (2015), outra ideia construída no imaginário é que existe uma instantaneidade universal para todos em o mundo é um só, uma aldeia global. Mas naturalmente não há nenhum momento

único de maneira integrada. O que existe é uma natureza complexa e desigual especialmente na comunicação global. Quando na verdade, o que existe é uma multiplicidade de acontecimentos que se interconectam no contexto da totalidade.

Desenvolver e mobilizar elementos do pensamento geográficos, seja na educação básica ou superior, como conceitos estruturantes (espaço, lugar, território, região, paisagem, outros) e princípios lógicos (localização, delimitação, extensão, conexão, rede, escala, posição, outros), é um método indicado por Moreira (2015) para o ensino de Geografia. A mobilização desse método instrumentaliza o pensamento geográfico que possibilita operar simbolicamente para interpretar as dinâmicas das práticas espaciais do processo de globalização, bem como contribuir para o agir em prol da cidadania.

A respeito da globalização, o geógrafo Milton Santos em uma entrevista ao programa de TV Roda Viva, em 1997, afirmou que a globalização é a unicidade de vários fatores que reuniram condições materiais para uma globalização com justiça socioespacial. Mas essas condições estão sendo usadas por grandes grupos em interesses próprios e difusos espacialmente e que promovem perversidades (Santos, 1997).

Para o autor, a construção de uma outra globalização, justa, é possível, pois as condições e os movimentos históricos mostram isso. Para Santos (1997), é necessário a construção da consciência cidadã das condições propiciadas pela globalização. A construção dessa consciência se dá, na perspectiva do autor, pela produção de conhecimento científico que, por sua vez, pode viabilizar a construção de ideários.

A construção de ideários permite que os sujeitos se mobilizem politicamente e com consciência para a construção de um projeto de uma globalização justa (Santos, 1997). Feito isso, amplia-se a possibilidade de organização e de ações em prol de justiça socioespacial.

Diante da fala de Santos (1997), a construção do ideário e das ações para uma outra globalização, o trabalho intelectual e, por

consequente, dos intelectuais é central nesse processo. Santos (1997) faz uma crítica aos grupos brasileiros, o qual se concorda que, de fechamento em si mesmo, prejudicam-se a interação e a construção de ideais para se construir uma formação e atuação cidadã crítica no Brasil.

Para Santos (2015), a globalização é o auge do processo de internacionalização do modo de produção capitalista iniciado desde as grandes navegações no Século XV e XVI. E que hoje, no período técnico-científico-informacional vem por meio das técnicas uma possibilidade de expansão cada vez mais intensa da mais-valia, agora, em uma dimensão global. Diante dessa situação, tal processo conjuntamente com movimento socioespacial, apresenta-se no cotidiano como nas partes fábula, perversidade e possibilidade, que constituem a totalidade de um mundo só – a globalização contemporânea. É importante ressaltar que essas três partes – fábula, perversidade e possibilidades – fazem parte de um só, mas que na análise esses elementos constituem o todo.

Os fatores que configuram essa globalização atual são a unicidade das técnicas, convergências dos momentos, motor único representado pela mais-valia. A apropriação desses elementos pelos atores hegemônicos em favor de ampliar a mais-valia global, cria-se a globalização perversa (Santos, 2015). Por outro lado, a unidade técnica pode ser usada para construir outras globalizações.

As narrativas são fabricadas no atual contexto contemporâneo. Para Santos (2015), às fabulações são construídas para dizer que se vive uma aldeia global. Ela diz respeito ao acesso à comunicação do mundo de forma instantânea. Diante disso, o mito é propagado de que hoje se saberia o que acontece em qualquer lugar do planeta ao mesmo tempo.

A ideia da aldeia global é um discurso construído, pois as informações são apropriadas e espalhadas com conteúdo interesseiros. Assim, ao invés de informar, ela confunde ou até mesmo distorce a realidade. Essa confusão, segundo Santos (2015), esconde a globalização como ela é, contraditória e perversa.

Por outro lado, a globalização pode ser de outra forma, globalização como possibilidade pautada na justiça para todos e que essa nova história universal apenas começa. Essa utopia do autor, baseia-se nas condições das unidades técnicas existentes no período atual que podem ser apropriadas e colocadas para atingir objetivos sociais e políticos que promova a igualdade de acesso aos bens materiais e imateriais produzidos historicamente pela humanidade (Santos, 2015).

Os dados tanto empíricos como teóricos já apontam esse processo histórico de construção da possibilidade de outra globalização, como enorme mistura de raça, etnias e gostos em todo o mundo; energias de culturas populares; plano teórico a possibilidade de produção de uma nova narrativa. Como afirma Santos (2015), precisa-se construir outros discursos.

Nesse contexto, a interpretação crítica se faz necessário a apropriação e mobilização de elementos conceituais, como os do pensamento geográfico, que será discutido na próxima seção.

Desenvolver e operar com o pensamento geográfico

Na última parte do século XX, houve mudanças substanciais na natureza do conhecimento geográfico, pois surgiram novas demandas cognitivas. Assim, emergiu a necessidade “o porquê”, “como”, “o quê”, e “onde” dos fenômenos no espaço. Isso fez com que o conhecimento geográfico passasse da ênfase na forma, para ênfase no processo (Golledge, 2002).

Um dos grandes questionamentos de Golledge (2002) é porque os geógrafos não se preocuparam em saber por que os geógrafos pensam da forma que pensam. Por isso, o autor buscou respostas durante 35 anos de pesquisa para entender essa problemática de saber a natureza do pensamento geográfico.

A Geografia tem uma base de conceitos não é facilmente assimilável, por isso precisa ser ensinada na escola ou na universidade. Esses fundamentos permitem com que os sujeitos possam interpretar as práticas espaciais. Golledge (2002) diz que a

Geografia tem uma base conceitual para conhecer a realidade que não são facilmente acessíveis. Por isso, precisam ser ensinados a fim de se fazer interpretações e alterar comportamentos. Assim sendo, em concordância com o autor, esses conceitos são ricos e baseiam os modos de pensar geográfico.

O desenvolvimento e operar com o pensar geográfico tem sido dificultado porque a Geografia não desenvolveu um vocabulário amplamente aceito (Golledge, 2002). Concorda-se com o autor que se deve focar na mediação pedagógica para criar situações de desenvolvimento do pensamento geográfico usando-se os conceitos e princípios geográficos para estimular com que os sujeitos também os mobilizem na interpretação e atuação em suas práticas espaciais cotidianas.

Desse modo, nesta pesquisa escolheu-se a indicação da classificação feita por Moreira (2015) dos conceitos (espaço, paisagem, território, lugar, região) e dos princípios lógicos (localização, extensão, delimitação, conexão, escala, rede, distribuição, posição), como método para o ensino de Geografia, porque esses elementos são os estruturadores do pensamento geográfico, que é meta geral do ensino de Geografia.

Para Spink et al (2013), pensar é uma construção social decorrente da interação social. De acordo com os autores, o pensamento não é algo que as pessoas possuem na sua cabeça de forma natural, mas é construído socialmente. Sendo assim, as formas de pensar são construções sociais, entre elas, a do pensamento geográfico.

Pensar é inerente à condição humana, pois os seres se constroem pelo pensamento. Ele promove capacidades de imaginação, raciocínios, que possibilita a atuação no espaço geográfico. Para isso, as sociedades humanas ao longo da história criaram diversas formas de pensamento geográfico (Copatti, 2019).

Para Claval (2015), o pensar geográfico sempre esteve presente nas nossas práticas, nas habilidades e conhecimentos mobilizados no dia a dia. Antes de se tornar ciência produzia

conhecimentos empíricos e propiciava a mobilização de habilidades nas práticas diárias.

Aragão (2019) defende o pensamento geográfico como uma capacidade cognitiva que permite aos jovens escolares interpretar os fenômenos espaciais em uma dimensão multiescalar. Dessa forma, o autor desenvolve sua ideia em torno do conceito de escala, que se pode compreender também como princípio lógico, como aporte para desenvolver o pensamento geográfico dos estudantes na educação básica.

Luz Neto (2025a, 2025b, 2024, 2022) também defende que a Geografia pode desenvolver e estimular a mobilização do pensamento geográfico, por meio de seus conceitos e princípios lógicos estruturantes desse modo de pensar. Para o autor, esses elementos do pensamento geográfico constituem-se instrumentos intelectuais que ampliam a capacidade do sujeito de interpretar e de atuar frente às práticas espaciais.

González (2015) diz que o pensamento geográfico envolve muitos fatores e processos cognitivos referentes aos fenômenos espaciais, como questões territoriais, relação sociedade-natureza, mudanças globais, desenvolvimento sustentável, dentre outros.

Para Santos (2020), pensar geograficamente perpassa pelo desenvolvimento e operação pelos conceitos geográficos, os quais se constituem em instrumentos cognitivos para realização de análises geográficas. Diante disso, os conceitos como espaço, território, paisagem, região, natureza [...] e princípios lógicos da Geografia como localização, delimitação, dentre outros, são instrumentos operados no cognitivo pelos sujeitos para análise geográfica.

Cavalcanti (2019) traz uma definição da meta da Geografia na perspectiva da educação básica e que se entende que pode ser utilizada para o nível superior, para que o futuro professor possa orientar as atividades de ensino. Para a autora, a Geografia pode desenvolver um modo de pensar junto aos sujeitos, o pensamento geográfico. E que possa ajudar a análise geográfica e a orientação nas práticas espaciais.

Sposito (2004) indica a estruturação em conceitos geográficos para que se possa estruturar o pensamento geográfico no ensino. O autor, traz a contribuição de que operar com conceitos possibilita-se fazer análises geográficas da dimensão espacial da realidade. No que diz respeito a essa operacionalização com os elementos estruturantes do pensamento geográfico. Neste estudo, escolheu-se operar com três princípios oriundos da classificação de Moreira (2015a), a saber: localização, distribuição e escala.

Em relação a operar com o princípio de localização como elemento estruturante do pensamento geográfico, Martins (2016) afirma que as localizações de acontecimentos têm motivos e não são fruto do acaso. Para Gomes (2017), a localização geográfica garante a diversidade espacial, uma vez que as coisas de um determinado lugar são diferentes de outros locais. Para Moreira (2001), as práticas espaciais têm como base a localização primeira, porque primeiro se localiza, depois vêm as demais ações de distribuir, estender, entre outras.

Em relação a operar o princípio da distribuição geográfica, Moreira (2015b) afirma que são os movimentos progressistas de expansão, rearranjos e arranjos espaciais promovidos pelas práticas espaciais. Segundo Santos (2014), a distribuição geográfica é um movimento constante de distribuição-redistribuição dos eventos, sejam naturais ou sociais. Assim, para ele em cada momento histórico o mundo é produzido de modo diversos, logo a distribuição das coisas é diferente.

Operar com o princípio de escala geográfica significa estabelecer relação e dimensões espaciais local, regional, nacional e global. Para Souza (2015) é subdividir um fenômeno geográfico em torno de abrangência dentro da dinâmica do mundo e que devem ser inseridos dentro de uma dinâmica tempo-espacial.

Para Castro (2012), a escala geográfica é um instrumento de apreensão da realidade que tanto pode ser tanto a fração de um determinado espaço como o tamanho. Ainda segundo a autora, a escala geográfica é uma projeção do real, uma escolha de análise para dar representação geográfica. Segundo Corrêa (2007), a escala

geográfica é um domínio conceitual, um instrumento intelectual de análise e interpretação da dimensão espacial da realidade.

Compreende-se que ao se operar com o princípio da escala os sujeitos podem estabelecer relações espaciais em várias dimensões da realidade, local, regional, nacional e global, que é um elemento do espaço geográfico. Operar com o pensamento geográfico instrumentaliza os estudantes a operar processos cognitivos, como análise, interpretação e atuação frente às dinâmicas das práticas espaciais da contemporaneidade. Apesar dessa operacionalização será discutida na próxima sessão.

Operar com o pensamento geográfico para interpretação das práticas espaciais mediante o processo de globalização

O trabalho de campo foi realizado com 3 estudantes do curso de Geografia da Universidade Aberta do Brasil (UAB), da Universidade de Brasília, polo de Brasília, no segundo semestre de 2021. Apropriou-se da abordagem qualitativa na modalidade participativa. A escolha das turmas se deu porque o pesquisador atuou enquanto tutor dessas turmas em 2021.

Para coletar as informações empíricas, aplicaram-se testes com situações-problema relacionadas à temática da globalização dentro de situações geográficas escolhidas pelo professor-pesquisador. As situações-problema foram orientadas com 3 perguntas geográficas baseadas em princípios lógicos da Geografia, a saber: 1) Onde você percebe a ocorrência da globalização como fábula/perversidade/possibilidade? 2) De que forma a globalização como fábula/perversidade/possibilidade está distribuída dentro do espaço geográfico? 3) Em quais escalas a globalização como fábula/perversidade/possibilidade pode acontecer?

Após a produção das informações empíricas utilizou-se da técnica de análise do conteúdo, baseada em Bardin (2011), para identificar os códigos das categorias da pesquisa - princípios lógicos (localização, distribuição e escala) - e discussão dos resultados de acordo com triangulação entre os argumentos dos

estudantes e os fundamentos teóricos da pesquisa centradas nos eixos: práticas espaciais no contexto da globalização e mobilização de elementos do pensamento geográfico.

A aplicação das situações-problema foi feita por meio de envio de e-mail para 23 estudantes no dia 20 de outubro de 2021. Desses envios, 3 estudantes responderam às situações problemas, 3 do polo de Brasília, os quais foram os estudantes participantes da pesquisa. Por isso, realizou-se a pesquisa com esses sujeitos deram retorno com respostas às situações-problema estimuladas pelo pesquisador.

● **Teste 1: Globalização como fábula**

A globalização é um processo da totalidade, que se constitui de partes, entre essas escolheu-se metodologicamente a proposição de Santos (2015) de que se deve reconhecer existência de pelo menos três mundos em um só. Desse modo, escolheu-se com fins analíticos para a produção e discussão das informações empíricas a globalização como fábula, teste 1, globalização como perversidade (teste 2) e globalização como possibilidade (teste 3). No entanto, compreende-se que mesmo analisando essas três partes com intuito de análise neste trabalho, mas que a globalização contemporânea é um processo na totalidade-mundo.

No teste 1, sobre as práticas espaciais diante das influências da globalização como fábula obteve-se os seguintes resultados. No primeiro tópico, foi questionado onde o sujeito percebe a ocorrência da globalização como fábula. Constatou-se a operação com princípio da localização pelos estudantes 1 e 2. O estudante 1 conseguiu operar com princípio de localização geográfica porque indicou um local onde a globalização como fábula pode acontecer. Conforme a argumentação do estudante 1, a globalização como fábula ocorre *“nas redes sociais, com muita frequência”* (Estudante 1, 2021).

O estudante 2 operou indicando a cidade de Brasília em que muitos locais têm acesso precários ao sinal de internet, contrário ao que é dito pela narrativa da globalização hegemônica de que todos

podem ter acesso igualitário a qualquer coisa, em qualquer lugar. Sendo que a internet, hoje, no mundo informacional é um recurso essencial para a unicidade técnica, como defende Santos (2015).

Assim, segundo o estudante 2, a globalização como fábula acontece com sentido de que *“basta ir a algumas cidades no entorno de Brasília, onde a maioria da população não tem acesso à internet e, em muitos casos, até o sinal de celular é muito ruim e esse mito fica escancarado. A falta de infraestrutura de comunicações sim, iguala comunidades. Uma comunidade isolada dos arredores de Brasília tem as condições igualadas às de quem vive na Amazônia”* (Estudante 2, 2021).

Evidencia-se pelos argumentos dos três estudantes indicadores da mobilização do princípio de localização para interpretar as práticas espaciais de forma crítica. Para Gomes (2017), o princípio da localização possibilita o entendimento de que as coisas são diferentes espacialmente. Para o autor, esse recurso mental foi utilizado desde os clássicos da Geografia para começar a análise geográfica ao se referir a um fenômeno, primeiro se fazia a pergunta onde. Desse modo, os estudantes conseguiram entender que o onde as coisas estão faz muita diferença na produção da globalização.

No segundo tópico, questionou-se de que forma a globalização como fábula está distribuída dentro da dinâmica do espaço geográfico. Constatou-se a identificação de elementos indicadores da operação com o pensamento geográfico com o princípio da distribuição geográfica. O estudante1 operou com o princípio da distribuição geográfica na medida em que a distribuição geográfica das condições nas práticas espaciais não são as mesmas entre as populações de alta classe e as marginalizadas. Segundo o estudante 1, as práticas espaciais frente à globalização estão distribuídas *“em populações marginalizadas, que não têm as mesmas condições de realizar o que classes mais altas conseguem”* (Estudante 1, 2021).

O estudante 2 operou com o princípio da distribuição geográfica porque interpreta que nas práticas espaciais na relação à globalização contemporânea está distribuída por meio das desigualdades colossais que envolvem o nosso país. Segundo ele,

“com as nossas desigualdades colossais, mesmo pessoas que vivem nas grandes metrópoles podem ser consideradas isoladas, porque há milhares de pessoas sem casa para viver, quanto mais comunicações para ter a ilusão de estar conectado em escala global” (Estudante 2, 2021).

O estudante 3 operou com o princípio da distância geográfica. Isso porque o discente resolveu a situação-problema considerando que as práticas espaciais frente a globalização como fábula, considera que as distâncias geográficas são grandes, mesmo com grande avanço técnico-científico-informacional. Para o estudante, a prática espacial diante da globalização como fábula *“ela está apenas no espaço cibernético. No mundo real as distâncias ainda são grandes” (Estudante 3, 2021).*

Desse modo, com base nos argumentos dos estudantes, constatou-se que eles operaram intelectualmente com o princípio da distribuição geográfica. Segundo Moreira (2019), o princípio da distribuição geográfica ocorre porque a dinâmica das populações vai para além das interferências físico-naturais. A distribuição geográfica da sociedade é provisória e está em constante construção. Sendo assim, a globalização, a distribuição como fábula colocada pelos estudantes, trata-se também de fenômenos provisórios e que sempre existirá um por vir.

No terceiro item, em quais escalas a globalização como fábula pode acontecer. Evidenciou-se a operação com o princípio da escala geográfica. O estudante 1 operou com o significado do consumismo como elo de expansão para todas as escalas. Segundo ele, a globalização como fábula pode estabelecer relação escalar *“em todas. Principalmente por que a globalização como fábula está sempre voltada ao consumo, então em todas as escalas as pessoas são incentivadas a consumir” (Estudante 1, 2021).*

O Estudante 2 operou dando significado de escala de informação pelas telecomunicações. Segundo ele, a relação escalar das práticas espaciais dentro da dinâmica da globalização como fábula pode se dar quando:

O que nos dá a sensação de estarmos assistindo a tudo o que se passa no Planeta é o aparato de comunicação. Podemos saber com diferença de horas o que aconteceu na Ásia. Geralmente tragédias, noticiadas pelos meios de comunicação. Mas boa parte das pessoas sabe a diferença de assistir, de longe, a acontecimentos e poder viajar para conhecer outras terras. No Brasil, temos as pessoas em situação de risco, que não dispõem do básico. Essas mal conseguem saber de acontecimentos locais (Estudante 2, 2021).

Já o estudante 3 operou o princípio de escala geográfica com significado de compreensão da disponibilidade de bens pelo planeta terra. Para o Estudante 3, as práticas espaciais diante da globalização como fábula se dar na relação escalar a partir da *“disponibilidade de bens de consumo e na homogeneização da cultura, leis e regras” (Estudante 3, 2021)*. A questão das leis e normas que são postas muitas vezes pelos atores hegemônicos de forma verticalizada, de cima para baixo, segundo Santos (1997), mudam ações sociais na dinâmica dos territórios.

Evidenciou-se no teste 1, sobre a globalização como fábula que os três estudantes operaram intelectualmente com o princípio de localização, distribuição e escala geográfica para interpretar as influências das fabulações da globalização nas práticas espaciais de forma crítica.

● **Teste 2: Globalização como perversidade**

No teste 2, sobre as práticas espaciais mediante as interferências da globalização como perversidade obteve-se os seguintes resultados. No primeiro tópico, perguntou-se onde se percebe a ocorrência da globalização como perversidade. O estudante 1 operou com o princípio de localização geográfica ao dar significado às práticas espaciais diante da globalização, que pode ocorrer nas periferias. Segundo o Estudante 1, as perversidades das práticas espaciais influenciadas pela globalização podem ocorrer *“em especial nas periferias” (Estudante 1, 2021)*.

Sobre a globalização perversa, o Estudante 2 operou com o princípio da localização de que a perversidade está em Brasília, mas

não só nesse lugar, mas em todos. Segundo o estudante, as práticas espaciais mediante a globalização perversa podam está em:

Brasília tem situações extremadas de desigualdade. De um lado bairros ricos e de outro gente vivendo na rua, como relatado. Mas podemos assistir a essa perversidade em todos os lugares. A mais nova forma é nos supermercados. Sem renda e com fome na família toda, vemos senhoras com crianças dentro do supermercado, pedindo, de forma educada, para que alguém compre para ela um dos itens que ela já colocou no carrinho do supermercado. Acredito que há uma consciência geral da situação que estamos vivendo, porque não vi ninguém tentar reprimir essa prática. Ao contrário, as pessoas pagam um dos itens e devolvem numa caçulinha, com o respectivo cupom fiscal. Ou pedem desculpas porque acabaram de pagar para outra pessoa (Estudante 2, 2021).

Assim, o Estudante 2 traz uma análise e interpretação geográfica sobre as práticas espaciais frente à globalização. As desigualdades e a experiência da escassez colocada por Santos (2015). Segundo o autor, são as pobres que mais passam pela escassez. Essa experiência é que brotam neles a experiência de resistência e de lutas por uma outra globalização com justiça socioespacial.

Já o Estudante 3, operou com o princípio da localização geográfica sobre as determinações da globalização nas práticas espaciais com o significado de destruição de valores que pode acarretar a localização dessas influências. O estudante argumentou que as práticas espaciais mediante a perversidade da globalização podam está “na destruição dos valores locais e na imposição de regras alienígenas sob uma miscelânea [mistura] de regras pasteurizadas como democracia” (Estudante 3, 2021). Nesse argumento, o estudante trouxe uma crítica também à democracia imposta com valores prontos, como é a democracia de mercado.

No segundo tópico, com relação a forma a globalização como perversidade está distribuída dentro do espaço geográfico. O Estudante 1 operou com o significado de distribuição perversa em lugares com maiores vulnerabilidades. Para a estudante, “ela está mais presente onde a população é mais vulnerável” (Estudante 1, 2021). O Estudante 2 operou o princípio da distribuição ao dar significado

de percepção das contradições na vida cotidiana, como ao ir ao supermercado e ver pessoas passando por dificuldades. Segundo o estudante 2,

A perversidade perante as práticas espaciais pode ocorrer como disse na questão anterior, estamos em momento de fome tão drástico que as pessoas não ficam mais paradas. Somos abordados na porta do supermercado ou dentro dele. E vê-se que são pessoas vestidas dignamente. Embora com vestes muito pobres, são limpas e sabem falar e explicar a situação. Isso está por toda a parte, não sei por quanto tempo as pessoas vão suportar essa realidade (Estudante 2, 2021).

O Estudante 2 traz uma contribuição relevante sobre a questão da perversidade, como isso acarreta a vida das pessoas. E essa realidade empírica foi percebida pelo estudante ao mobilizar o princípio da distribuição geográfica e mostrou-se assim como um instrumento simbólico potente de interpretação das práticas espaciais contemporâneas, pautadas pelas influências da globalização do capitalismo. Nessa sua análise é perceptível que também existe um empobrecimento até mesmo das classes médias, pois, ele dar características específicas dessa classe como tipo de roupa.

Já o estudante 3, argumenta que essa perversidade está distribuída em todos os lugares, ele usou apenas a palavra “todas”. Nota-se poucas palavras do estudante 3, que pode ser atribuído a lacuna nos elementos estruturais do pensamento geográfico, desmotivação para realizar a atividade, não fez sentido para ele a análise proposta pelo pesquisador, entre outras questões.

No terceiro item, indagou-se em quais escalas a globalização como perversidade pode acontecer nas práticas espaciais. Estudante 1 atribui o significado de que em todas as escalas. Segundo o estudante, a perversidade pode ocorrer de modo escalar, “em todas” (Estudante 1, 2021). Já o estudante 2 operou ao atribuir o significado de escala regional. Para o estudante, a globalização perversa nas práticas espaciais pode ser visualizada “no nosso caso, nas grandes cidades, virou escala regional. As pessoas vão para onde tem gente que pode ajudar e a situação fica escancarada. Está acontecendo agora. Estamos vivendo um quadro mais grave do que o

descrito no texto de Milton Santos” (Estudante 2, 2021). O Estudante 3, argumentou que com o significado que em “em todas”.

Evidenciou-se no teste 2, sobre a globalização como perversidade que os três estudantes operaram intelectualmente com o princípio de localização, distribuição e escala geográfica para interpretar as influências das perversidades da globalização nas práticas espaciais. Por meio do estímulo foi possível promover e identificar essa mobilização desses princípios lógicos para eles entenderem a globalização como perversidade. Tais elementos do pensamento geográfico se constituíram como potentes instrumentos simbólicos de análise e interpretação das práticas espaciais.

● Teste 3: globalização como possibilidade

No teste 3, sobre a globalização como possibilidade obteve-se os seguintes resultados. No primeiro tópico, perguntou-se sobre onde eles percebem a ocorrência da globalização como possibilidade. O Estudante 1 operou com o princípio da localização ao atribuir significado de centralização dos recursos. Para o estudante, a globalização possível perante as práticas espaciais pode ocorrer *“em locais mais centralizados e população mais rica” (Estudante 1, 2021).*

O Estudante 2 operou com o princípio da localização com significado de acesso às tecnologias como possibilidades em alguns locais, como em escolas. Conforme o argumento do estudante, a possibilidade pode se dar na medida em que:

Há muitos sinais disso também. No início deste trabalho mencionei o isolamento de comunidades inteiras como sinal de que a globalização é uma lenda. Mas há escolas onde se trabalha bem com as tecnologias e isso pode mobilizar as pessoas. Estamos em fase muito ruim para isso, porque o governo federal não tem qualquer projeto e nem se preocupa com isso, mas tenho esperança de que isso irá mudar e voltaremos ao menos a ter esperança e ao mesmo tempo incentivar todos os esforços para que as pessoas possam ser incluídas, ter direitos e poderem pensar em crescer (Estudante 2, 2021).

O Estudante 3 operou ao atribuir significado da relação local-global, assim conforme seu argumento a globalização possível pode ser *“levar o local para o global”* (Estudante 3, 2021). Desse modo, o estudante mobilizou o conceito de escala porque entende que a globalização possível nas práticas espaciais pode ocorrer desde o local.

No segundo tópico com relação a forma a globalização como possibilidade está distribuída dentro do espaço geográfico. O Estudante 1 operou com o princípio da distribuição geográfica ao atribuir significado de concentração das possibilidades. Segundo o estudante, a possibilidade pode acontecer *“nos locais mais privilegiados do espaço”* (Estudante 1, 2021).

O Estudante 2 operou com o significado de registros de lutas sociais como resistências. Segundo o estudante, *“não tenho visto muito isso, mas tenho certeza de que há gente em quase todos os lugares, lutando muito para superar esta fase tão trágica, de desigualdade crescente e retomar lutas por oportunidades para todos”* (Estudante 2, 2021). Já o Estudante 3, disse que não entendeu o enunciado da situação-problema.

No terceiro item, em quais escalas a globalização como possibilidade pode acontecer. O Estudante 1 operou com o princípio da escala geográfica ao atribuir significado que pode ser em todas as escalas. Segundo o Estudante 1, a escala que a globalização pode acontecer por meios das práticas espaciais é *“em todas. Mas somente poucos realmente têm acesso a seus benefícios”* (Estudante 1, 2021).

Já o estudante 2, operou com a escala geográfica na medida em que significou que nas grandes cidades tem recursos fundamentais para isso ocorrer. Para o estudante 2:

Minha visão é muito urbana, tenho viajado pouco e não consigo visualizar a realidade de gente que mora no interior da Amazônia ou interior do Nordeste. Mas sei que é uma realidade duríssima, que pode ser alterada com certa rapidez em grandes aglomerados urbanos e com mais facilidade nas pequenas comunidades do interior (Estudante 2, 2021).

Já o estudante 3, atribui o significado que a escala que a globalização pode acontecer é em todas. Para ele, a relação escalar que a globalização pode ocorrer é *“em todas as discutidas acima”* (Estudante 3, 2021).

Evidenciou-se no teste 3, sobre a globalização como possibilidade que os três estudantes operaram intelectualmente com o princípio de localização, distribuição e escala geográfica para interpretar as influências das possibilidades da globalização nas práticas espaciais. Por meio do estímulo orientado com perguntas geográficas, foi possível promover base de operacionalização e identificar essa mobilização desses princípios lógicos para eles entenderem a globalização como possibilidade.

Portanto, constatou-se evidências da operação com o pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais frente ao processo de influências da globalização pelos estudantes da graduação em Geografia da UAB. Ao estimular os estudantes com perguntas geográficas baseadas nos princípios lógicos estruturantes do pensamento geográfico, como localização, distribuição e escala. Os estudantes conseguiram interpretar as práticas espaciais diante da globalização como fábula, perversidade e possibilidade.

Considerações finais

Os resultados apontaram que as práticas espaciais são ações sociais realizadas cotidianamente múltiplos atores, mediadas por instrumentos materiais-imateriais, que juntos produzem, apropriam-se e organizam o espaço geográfico. Tais práticas tornam-se mais contraditórias diante do processo de globalização. Constatou-se que os estudantes a serem estimulados a resolverem situações-problema mobilizaram elementos do pensamento geográfico, como os princípios lógicos de localização, distribuição e escala.

Ao operar com os elementos estruturantes do pensamento geográfico os estudantes interpretaram práticas espaciais mediante a temática da globalização por meio de diversos processos

cognitivos possibilitados pelos princípios de localização, distribuição e escala geográfica, a saber:

- **Localização geográfica:** indicar locais; interpretar a localização da internet como potente para as práticas espaciais; entender que a globalização pode acontecer nas áreas periféricas e centrais; saber distribuir e recriar valores por forças locais; entender que os recursos do ponto de vista da dinâmica do sistema capitalista são mais concentrados em áreas centrais nas configurações espaciais;

- **Distribuição geográfica:** diferenciar a distribuição das condições objetivas não são as mesmas; compreender que a ausência de condições objetivas pode isolar as pessoas; entender que os objetos geográficos (ações-objetos técnicos) podem estarem distantes ou próximos; compreensão de que globalização perversa ocorre em áreas de maiores vulnerabilidades;

- **Escala Geográfica:** percebeu força de estímulo ao consumismo em várias escalas geográficas; apropriação do domínio de escala geográfica pela informação transmitida pelas telecomunicações; apreensão da escala em leis e regras.

Portanto, estimular os estudantes direcionando-os intencionalmente com perguntas geográficas é um método potente para o ensino de Geografia. Isso porque essa operacionalização potencializa a mobilização de elementos do pensamento geográfico para análise geográfica das práticas espaciais locais ou globais. Ações reais que contribuí para compreensão e agir em busca de justiça socioespacial.

Referências

ARAGÃO, W. A. **A escala geográfica e o pensamento geográfico: experiências com jovens escolares do ensino médio.** 2019. 265 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

- BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Neto, Augusto Pinheiro. São Paulo: edições 70, 2011.
- CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: o ensino e a relevância social**. Goiânia: C&A Alfa, 2019.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Diferenciação socioespacial, escala e práticas espaciais. **Cidades**, v. 4, n. 6, p. 62-72, 2007. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/revistacidades/article/view/570>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2022.
- CLAVAL, Paul. **A terra dos homens**. Tradução Domitila Madureira. 1. ed. 2ª impressão. São Paulo: Contexto, 2015.
- GONZÁLEZ, Rafael de Miguel. Del pensamiento espacial al conocimiento geográfico a través del aprendizaje activo con tecnologías de la información geográfica. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 4, n. 2, p. 7-13, jul/dez. 2015.
- GOMES, Paulo César da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- GOLLEDGE, Reginald G. The nature of geographic knowledge. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 92, n. 1, p. 1-14, 2002.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- LUZ NETO, Daniel R. Silva. Didática da Geografia: elementos teórico-metodológicos para a educação básica. **Revista Signos Geográficos**, v. 7, p. 1-24, 2025a. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/issue/view/2475>. Acesso em: 16 set. 2025.

_____. Componentes da didática da geografia para a educação básica. **Geografia. Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 29, 2025b. Disponível em: 10.5902/2236499491052. Acesso em: 16 set. 2025.

_____. A contribuição do desenvolvimento do pensamento geográfico para os processos cognitivos dos estudantes na educação básica. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 28, 2024. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/87701>. Acesso em: 16 set. 2025

_____. **Mobilização do pensamento geográfico: prática educativa de professores de geografia no ensino fundamental / Daniel Rodrigues Silva Luz Neto**. 1.ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. Disponível em: <https://editoraalfa.com.br/pages/e-books?fbclid=IwAR3pQJ0JcurR34RdxpptbfuUdpfAH0BcMLd-IpIB8wNwIbY7RBIi4Op6fdo>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2022.

_____. **O desenvolvimento do raciocínio geográfico na aula de Geografia: desafios e possibilidades do professor**. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Brasília, 2019.

MARTINS, Elvio Rodrigues. O pensamento geográfico é Geografia em pensamento? **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 37, p. 61-79, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13758/8958>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2022.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MOREIRA, Ruy. As categorias espaciais da construção geográfica das sociedades. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 15-32, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13397/8597>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2022.

_____. **Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Pensar e ser em Geografia:** ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015a.

_____. **O pensamento geográfico brasileiro:** as matrizes originárias. São Paulo: contexto, 2015b.

_____. **Espaço, corpo do tempo:** a construção geográfica da sociedade. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Rio de Janeiro: vozes, 2009.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia:** Contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

SANTOS, Luline Silva Carvalho. **Pensamento Geográfico:** o desafio da formação inicial em Geografia. 2020. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, 2020.

SANTOS, Milton. **Um dos maiores geógrafos brasileiros, disserta sobre globalização e o papel do intelectual na política nacional.** Youtube. 1h26m23s. TV Cultura, 1997. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=xPfkIR34law>>. Acesso em: 25 de fev. de 2021

_____. **A natureza do espaço;** técnica e tempo. Razão e Emoção. 4ª.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

_____. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SPINK, Mary Jane; FREZZA, Rose Mary. Práticas discursivas e produção de sentido: a perspectiva da psicologia social. In: SPINK, M.J. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013

WULF, Andrea. **A invenção da natureza**: a vida e as descobertas de Alexander Von Humboldt. Tradução Renato Marques. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2016.

DINÂMICAS SOCIOESPACIAIS E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO PIAUÍ: DAS HERANÇAS HISTÓRICAS À EXPANSÃO CONTEMPORÂNEA

Lineu Aparecido Paz e Silva

Palavras-chave: Território; Cenário educacional; Piauí.

Introdução

O presente estudo tem como objetivo discutir o território piauiense, considerando seu contexto histórico de ocupação, as fases de estruturação econômica e as perspectivas para o cenário educacional no século XXI. Essa análise busca compreender como o passado reflete na realidade atual e influencia os caminhos futuros. O território do Piauí apresenta uma dinâmica marcada pelo processo de ocupação e pela formação de uma sociedade fortemente ligada à religião e aos costumes locais. Assim, compreender a trajetória histórica permite analisar os reflexos do passado e projetar possíveis cenários de desenvolvimento. O panorama estrutural, econômico, social e educacional do estado está diretamente relacionado à inserção cultural e ao modo de vida dos primeiros povoadores, especialmente os bandeirantes portugueses. Nesse período inicial, a educação e a cultura foram fortemente influenciadas pela herança lusitana, reflexo da presença da metrópole durante a colonização. Refletir sobre o Piauí implica considerar seu contorno geográfico e a constituição econômica, social e educacional.

O processo de expansão territorial desencadeou transformações que impactaram a economia e a educação,

tornando este último tema central nos debates atuais sobre qualidade e oferta de ensino. A educação só passou a crescer de forma significativa a partir do século XX, período marcado por transformações econômicas que possibilitaram investimentos na área. Isso resultou na ampliação do acesso, na redução do analfabetismo e na inclusão da população de baixa renda no ensino superior. Os investimentos públicos também viabilizaram o fortalecimento do comércio e dos serviços, contribuindo para o processo de urbanização. A expansão da rede elétrica, das estradas e dos serviços básicos gerou demanda crescente por educação, sobretudo em cidades como Teresina, Parnaíba e Picos. Este artigo, portanto, organiza-se em três etapas: (1) a análise da ocupação territorial e dos primeiros aspectos educacionais; (2) o exame da economia e do cenário educacional nos séculos XIX e XX; e (3) a reflexão sobre a realidade atual e as perspectivas de desenvolvimento educacional no Piauí.

Materiais e métodos

Para a realização deste estudo, foi desenvolvida uma análise bibliográfica das principais obras relacionadas à Geografia do Piauí, com ênfase no território e nas perspectivas para o cenário educacional do Estado. A base da pesquisa se fundamentou em autores que abordam de forma detalhada as características socioespaciais piauienses, contemplando discussões sobre a formação territorial, a dinâmica econômica e os desafios educacionais como Ferro (1996), Spósito (2004), Santana (2008) e Reis (2010).

Alguns trabalhos se destacam como referência para este estudo, sobretudo no que concerne à economia e à educação, tais como Martins (2003) em *Piauí: evolução, realidade e desenvolvimento*, e Santana (2008) em *Evolução histórica da economia piauiense e outros estudos*. A partir dessas obras e de outras contribuições, buscou-se realizar um exame comparativo das diferentes interpretações sobre o território piauiense, abrangendo múltiplas dimensões, com

especial atenção ao setor terciário e à educação, considerados elementos estratégicos para compreender as perspectivas do Estado.

A pesquisa bibliográfica constituiu-se no método central de investigação, adotando uma abordagem reflexiva dos fatos e fenômenos vinculados ao processo histórico de formação territorial e ao cenário educacional piauiense. O objetivo foi analisar de forma crítica o território e suas perspectivas educacionais, além de oferecer subsídios teóricos relevantes para a temática. Segundo Sposito (2004), a interpretação de textos científicos exige determinados cuidados, visto que a diversidade de publicações pode conduzir a diferentes caminhos de análise.

Nesse sentido, a escolha metodológica deve estar diretamente relacionada ao processo interpretativo, de modo a assegurar a coerência da investigação. Com predominância de uma abordagem qualitativa, a pesquisa buscou compreender e interpretar os fenômenos do espaço piauiense desde sua constituição histórica, estabelecendo conexões entre aspectos econômicos e educacionais no presente. Assim, a análise reflexiva proposta contribui para o fortalecimento do referencial teórico e para a ampliação do conhecimento sobre o território e suas dinâmicas.

O Piauí no seu contexto: o início da ocupação territorial

O território piauiense constitui-se como resultado de um processo histórico de ocupação que, ao longo do tempo, moldou sua estrutura espacial e projetou perspectivas para seu desenvolvimento, sobretudo no campo educacional. A atual configuração estrutural, econômica, social e educacional do Estado é consequência direta desse percurso histórico, iniciado com a chegada dos bandeirantes no século XVII e estendido até os dias atuais.

A pecuária representou a principal atividade econômica nos primeiros momentos da ocupação do Piauí, refletindo a dinâmica econômica predominante no Nordeste litorâneo. A expansão da criação de gado para o sertão decorreu da necessidade de suprir demandas das áreas costeiras, o que inseriu o território piauiense

em um contexto de exploração pouco voltado a investimentos estruturais, caracterizado por uma economia de subsistência. Nos séculos XVI e XVII, a exploração territorial esteve associada à busca de novas áreas de pastagens pelos colonizadores, sobretudo no sertão nordestino. Nesse processo, as terras piauienses destacaram-se por sua localização interiorana e relativa distância do litoral, fatores que favoreceram a implantação e expansão da atividade pecuária.

A educação no Piauí, durante o período colonial, apresentou baixa expressividade, uma vez que o território esteve marcado prioritariamente pela exploração econômica e pela criação de gado, sem que houvesse investimentos significativos na formação da população. Tratava-se, portanto, de um cenário educacional limitado, com poucas perspectivas de avanço, decorrente da ausência de políticas voltadas à escolarização e da carência de infraestrutura para a construção de escolas. Cabe destacar, contudo, a atuação dos jesuítas, que desempenharam papel relevante na alfabetização, ainda que restrita. Suas ações concentraram-se, sobretudo, nos filhos de fazendeiros com melhores condições financeiras, o que impediu a difusão massiva da educação no território piauiense.

Neste cenário a educação formal encontrou dificuldades em se firmar no Piauí, pois a rarefação da população, o distanciamento entre as fazendas, o desinteresse dos habitantes que não viam necessidade de estudos para o desempenho de seus afazeres, somando-se a isso, a carência de pessoas com razoáveis conhecimentos para assumirem o papel de professor e a falta de estímulo salarial se constituíram os principais entraves para o desenrolar da educação letrada nos primórdios da história desse Estado (Ferro, 1996; p.97).

No caso do Piauí, o processo de ocupação territorial ocorreu de forma tardia e diferenciada, consolidando-se do sertão em direção ao litoral, ao contrário do que se verificou em grande parte dos demais Estados nordestinos. Esse movimento imprimiu ao território uma configuração peculiar, marcada pela fixação inicial de atividades econômicas e sociais no interior, especialmente na

pecuária extensiva. Tal dinâmica explica não apenas a conformação atual dos limites geográficos, mas também a constituição econômica e social do Estado, revelando um quadro de desigualdade que se reproduz historicamente e que, ainda hoje, repercute na organização espacial dos serviços educacionais.

O caráter disperso das fazendas, estabelecidas no interior, sem articulação comercial significativa entre si, gerou um isolamento estrutural e econômico sustentado por práticas de subsistência. Essa fragmentação espacial, associada à ausência de investimentos consistentes, limitou a emergência de centros urbanos dinâmicos e contribuiu para uma formação socioespacial marcada pela baixa integração territorial. Nesse contexto, a educação foi relegada a um papel secundário, concentrando-se em poucos núcleos urbanos e refletindo a lógica de exclusão social e de concentração de recursos típica do período colonial. Assim, a ocupação tardia e interiorizada do território piauiense não apenas condicionou sua economia e sociabilidade, mas também estruturou as desigualdades no acesso à educação, que permanecem evidentes na distribuição desigual de escolas e universidades entre capital, cidades médias e áreas rurais. Nesse sentido,

Nos currais em expansão, predominavam relações de caráter pré-capitalista. Os vaqueiros recebiam em pagamento crias de gado com as quais fundavam suas próprias fazendas. Ocupados os vales dos rios sulinos, a onda povoadora espalhou-se até o Longá. A economia organizava-se de modo a ocupar os que não encontravam trabalho nos engenhos, mas o caráter de subsistência persistia na vida das pessoas (Santana, 2008, p.118).

Em suma, o processo de ocupação e exploração do território piauiense não favoreceu a constituição de uma base sólida de investimentos, tanto na esfera econômica quanto na educacional. Tratou-se de uma ocupação motivada sobretudo pela necessidade de incorporação de novas terras, sem a preocupação inicial com políticas estruturais ou com o desenvolvimento social. Nesse contexto, a economia e a educação assumiram um papel

secundário, sem avanços significativos ou transformações de grande impacto.

O aspecto que se sobressaiu foi, sobretudo, a lógica da ocupação extensiva de terras, que marcou a formação histórica e socioespacial do Estado. Em síntese, a ocupação do território piauiense ocorreu de forma extensiva e pouco planejada, priorizando a exploração das terras em detrimento de investimentos estruturais. Como resultado, os campos econômico, social e educacional tiveram desenvolvimento limitado, deixando marcas que ainda repercutem na configuração do Estado, esse modelo de ocupação territorial e econômica repercutiu diretamente no campo educacional, condicionando a formação de um sistema marcado pela desigualdade no acesso e pela concentração de oportunidades em poucos centros, como afirma Santana (2008, p. 123):

Nas fazendas as famílias produziam o essencial à vida da população nelas concentrada, não se tinha uma preocupação com a compra de produtos de fora das terras piauienses. Não havia comunicação com o resto do país ou do mundo, pois a povoação do Piauí se “confina pela parte da nascente com os sertões desertos que correm para Pernambuco.

A dificuldade de comunicação do território piauiense com o restante do país, em virtude da ausência de estradas e de meios de transporte regulares, limitou de forma significativa o desenvolvimento econômico nos primeiros séculos de ocupação. O isolamento estrutural reforçou a dependência de uma economia de subsistência, na qual a população consumia majoritariamente os próprios recursos locais, como carne, leite e couro. Essa dinâmica econômica restrita, voltada ao autoconsumo, impediu a formação de circuitos comerciais mais amplos e, conseqüentemente, a diversificação produtiva. Esse quadro de isolamento contribuiu para a *periferização* do Piauí dentro do contexto nordestino e nacional, consolidando uma posição marginal tanto em termos econômicos quanto sociais. A ausência de investimentos em infraestrutura e em qualificação da população não apenas dificultou a inserção do Estado em fluxos econômicos mais

dinâmicos, mas também comprometeu a construção de uma estrutura educacional sólida. Assim, a limitação de meios de comunicação e circulação não deve ser compreendida apenas como um obstáculo físico, mas como um elemento estruturante da desigualdade histórica que marca o território, afetando de maneira direta o acesso da população piauiense à educação e às oportunidades de mobilidade social.

Apesar dos governantes da Capitania do Piauí solicitarem constantemente a criação de escolas, a Coroa portuguesa permanecia indiferente aos seus apelos fazendo com que o povo piauiense permanecesse na ignorância. Apenas alguns afortunados que podiam pagar pelos serviços de professores particulares ou envio de seus filhos para outras regiões mais adiantadas tinham acesso a uma cultura letrada (Reis, 2010 p. 03).

No período colonial, a educação no Piauí manteve-se restrita e conservadora, voltada essencialmente para a formação religiosa e humanística, em sintonia com os interesses das elites locais. Alheia aos movimentos de renovação intelectual, a escolarização era privilégio de poucos, em um território marcado pela baixa renda da população e por uma economia de subsistência, fatores que limitaram qualquer avanço estrutural significativo. Mesmo com a criação da Capitania de São José do Piauí, em 1718, e a posterior constituição de vilas e cidades, a base econômica permaneceu frágil, o que inviabilizou a universalização da educação. Esse florescimento educacional tardio reforça a lógica de exclusão social herdada da colonização: a escola era, em grande medida, um espaço reservado às elites agrárias e, posteriormente, à pequena burguesia urbana, que enxergava no ensino uma possibilidade de ascensão social. Nesse processo, a família e a Igreja assumiram protagonismo na manutenção e difusão da escolarização, mas de forma seletiva e desigual. Assim, os avanços educacionais, embora reais, ocorreram de modo limitado e excludente, reproduzindo as assimetrias sociais e territoriais que ainda hoje marcam a realidade piauiense.

A economia do Piauí e o cenário educacional no século XIX e XX

Com o fim do período colonial e a transição para o período imperial, algumas cidades piauienses, como Teresina, Amarante, Batalha e Barras, destacaram-se pelo crescimento populacional, o que aumentou a demanda por instituições de ensino. Esse processo foi fortalecido por transformações econômicas, entre as quais se destaca o chamado *ciclo da maniçoba*. A exploração da borracha extraída dessa planta, no final do século XIX e início do XX, proporcionou um breve dinamismo à economia local, gerando recursos que possibilitaram mudanças na infraestrutura urbana. No governo de Arlindo Nogueira, por exemplo, Teresina assistiu à instalação do serviço de abastecimento de água e ao início da eletrificação, sinalizando os primeiros passos rumo à modernização.

Esse crescimento econômico, ainda que limitado e concentrado em alguns centros urbanos, repercutiu também no campo educacional. A expansão do ensino esteve vinculada diretamente à conjuntura econômica: em momentos de maior prosperidade, surgiram iniciativas voltadas à criação de escolas, enquanto em períodos de retração a educação permanecia estagnada. No início, o ensino secundário era oferecido quase exclusivamente por professores particulares, de forma dispersa e sem supervisão de órgãos oficiais, revelando a precariedade do sistema. Gradualmente, porém, com a instalação das primeiras escolas públicas e o fortalecimento de políticas estatais, começou a se delinear uma rede educacional mais estruturada.

Esse movimento evidencia como o desenvolvimento da educação no Piauí esteve historicamente condicionado às oscilações econômicas. Mais do que um projeto de Estado, a expansão educacional dependia de ciclos de prosperidade localizados e temporários, o que contribuiu para que o acesso à escolarização se desse de maneira desigual, restrita a determinados grupos sociais e a cidades de maior relevância econômica.

Um dos feitos de maior relevo na educação durante o governo de Zacarias de Góis foi a criação do Liceu Provincial em Oeiras, capital da Província, em 4 de outubro de 1845. As cadeiras que formavam o currículo inicial do Liceu eram: latim, francês, inglês, Geometria e Aritmética, Geografia e História, Retórica e Poética, Filosofia Racional e Moral. Essa que foi a primeira instituição pública de ensino secundário do Piauí iniciou seu funcionamento de forma precária, apenas com a cadeira de Latim. As demais foram sendo providas à medida que fossem surgindo pessoas habilitadas (Reis, 2010, p. 03).

No início do século XX, as reivindicações sociais e políticas no Piauí incluíam demandas por infraestrutura, como estradas de ferro e perfuração de poços, além da criação de hospitais e escolas, consideradas essenciais para dinamizar a economia e melhorar as condições de vida da população. Nesse contexto, surgiram algumas instituições de grande relevância para a história da educação no Estado. Entre elas, destacam-se a Escola de Aprendizes Artífices (EAAPI), criada em 1909 em Teresina — atual Instituto Federal do Piauí e primeira escola federal de ensino profissional no Estado — , o Colégio Zacarias de Góis (Liceu Piauiense), implantado no século XIX, e o Colégio Sagrado Coração de Jesus (Colégio das Irmãs), fundado no início do século XX.

Essas instituições exerceram papel pioneiro e simbólico na constituição de um sistema educacional mais estruturado no Piauí. Contudo, seu alcance foi restrito, concentrado em áreas urbanas e voltado majoritariamente para grupos sociais de maior renda. Assim, embora representassem avanços institucionais, também reforçaram a lógica de exclusão herdada da colonização, na qual a escolarização permanecia um privilégio de elites e setores emergentes da pequena burguesia urbana. Dessa forma, o pioneirismo educacional do Estado se desenvolveu de maneira desigual e seletiva, refletindo as assimetrias econômicas e sociais que marcaram a formação do território piauiense.

Nesse aspecto,

Ora, sem nenhuma dúvida, era essa Escola a única opção para a juventude que emergente do ensino secundário, principalmente o antigo Liceu Piauiense, o atual Colégio Estadual “Zacarias Góes”, padrão do ensino

humanístico no estado – de maneira particular para os jovens que, carentes de melhor situação econômica aspiravam a uma formação profissional superior e não podiam conseguir fora de Teresina (Filho, 2003, p. 13-14).

A agricultura e as primeiras indústrias tinham chegado a um estágio de florescimento com os gêneros da produção piauiense tendo sido encaminhados a grandes mercados fora do Estado em virtude da navegação pelo Rio Parnaíba e a mudança da Capital de Oeiras para Teresina foi um reflexo disso, como afirma Santana (2008,p. 70):

A própria mudança da capital era um imperativo, devido a reorientação do eixo econômico e das correntes de comércio. Saraiva e os elementos mais lúcidos da Província divisaram o rumo a seguir: descendo pelo Parnaíba os algodões, os couros, e mais produtos da província, chegar-se ia a dar as forças produtivas da Província a direção que lhe era conveniente

Uma cidade que se destacava na época era Parnaíba que desempenhava um papel de mercado distribuidor no Estado, para onde convergiam quase todos os produtos de exportação e onde se concentravam as grandes casas importadoras, e nesta cidade a educação também começou a ter um papel de destaque.

O território piauiense no século XX e a integração com o Nordeste

o século XX, a economia piauiense passou por profundas transformações, resultantes sobretudo da crise na comercialização da cera de carnaúba no mercado internacional. Esse cenário evidenciou a necessidade de reestruturação produtiva e levou à implantação da rede rodoviária, que passou a facilitar o escoamento da produção e a integrar o Piauí de forma mais efetiva ao Nordeste e ao restante do país. A abertura de novas vias também atraiu profissionais de diferentes áreas, o que repercutiu tanto na diversificação econômica quanto na ampliação da oferta educacional.

Entretanto, é importante destacar que o desenvolvimento educacional no Estado não ocorreu como fruto de um projeto

estruturado de políticas públicas, mas sim como consequência indireta de mudanças econômicas e de infraestrutura. Dessa forma, a expansão da educação no Piauí ao longo do século XX esteve condicionada a fatores externos e conjunturais, revelando uma lógica histórica em que a escolarização nunca foi prioridade de Estado, mas sim reflexo das metamorfoses econômicas regionais, como afirma Santana (2008, p. 176):

A estrada e o caminhão contribuíram para que se formasse uma lavoura de mercado, concentrada nas áreas próximas das rodovias, permanecendo o vazio econômico nas zonas desprovidas de transporte. O comércio se deslocou, pela mesma razão acompanhando a rede rodoviária. O transporte fluvial que não logrará, deteriorou-se, ficando o rio Parnaíba como via secundária. Empórios comerciais, de relativa importância, foram-se iam em outros centros, desaparecendo os antigos. Onde chegou a estrada apareceram as estruturas como, por exemplo cidades e, porventura, estabelecimentos comerciais, escolas, onde não chegou a estrada, o comércio continuou fraco ou nenhum.

A implantação das rodovias no século XX trouxe benefícios significativos ao norte do Piauí, favorecendo tanto a circulação de mercadorias quanto a ampliação do acesso à educação. O fluxo de estudantes que buscavam formação em outros Estados e retornavam como mão de obra qualificada contribuiu para dinamizar a economia regional, elevando a renda e fortalecendo o setor terciário, especialmente nos serviços de saúde e educação. Entretanto, esse processo revela que os avanços educacionais e sociais no Piauí estiveram menos relacionados a políticas públicas sistemáticas e mais vinculados às transformações econômicas e infraestruturais.

No pós-Segunda Guerra, o desenvolvimento dos meios de comunicação intensificou a integração do território ao mercado nacional, compensando a baixa densidade populacional e ampliando o consumo. Assim, a expansão da educação e dos serviços deve ser compreendida como reflexo da modernização econômica e da integração nacional, e não como resultado de um

projeto planejado de Estado voltado à superação das desigualdades históricas do território.

A realidade do Piauí e o desenvolvimento: perspectivas para o cenário educacional

A partir da década de 1950, observa-se a consolidação de aglomerados populacionais nas principais cidades piauienses, fenômeno que intensificou as demandas por serviços e, sobretudo, por mão de obra especializada. Esse crescimento urbano fomentou novas exigências no campo educacional, impulsionando a necessidade de expansão do ensino básico e secundário, bem como da formação em nível superior. Os investimentos públicos federais desempenharam papel central nesse processo, ao viabilizar a dinamização do setor de comércio e serviços e ao destinar recursos para o fortalecimento da educação. Nesse contexto, o cenário educacional no Piauí passou a ser compreendido como requisito estratégico para acompanhar as transformações econômicas e sociais em curso, ainda que marcado por assimetrias regionais e limitações estruturais.

A partir de 1950, o crescimento urbano e os investimentos federais estimularam a expansão do ensino básico, secundário e superior no Piauí. Contudo, o avanço educacional ocorreu de forma desigual, ainda limitado por fortes disparidades regionais e estruturais. Essa conjuntura abriu caminho para os desafios das décadas seguintes, marcadas pela modernização econômica e pelas novas demandas sociais.

Nesse sentido, Melo (2004, p. 03) afirma que:

Essas mudanças possibilitavam um controle maior do Estado, portanto, as modificações teriam que sair do ponto de vista da ala intelectual, ou seja, ensejosa de criar um novo ar educacional na sociedade, no caso o ensino superior, atrelada a um projeto maior que expirava um ar de modernidade e a ausência de uma instituição superior possibilitava alimentar este atraso em nossa sociedade.

Nas décadas de 1960 e 1970, Teresina consolidou-se como o principal centro urbano do Piauí, assumindo papel central na economia de mercado e destacando-se como referência educacional, sobretudo com a criação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em 1968. Posteriormente, a capital também se transformou em um polo de serviços, especialmente na área da saúde a partir dos anos 1990, o que demandou a formação de profissionais especializados para atender às novas necessidades da população.

O surgimento de uma expressiva classe comerciante local ampliou as conexões do Piauí com outras capitais nordestinas, como Fortaleza, São Luís e Recife, inserindo o Estado em circuitos regionais de consumo e modificando hábitos sociais e culturais. Nesse contexto, o aumento da demanda por educação tornou-se evidente, estimulando debates entre gestores sobre a necessidade de políticas mais inclusivas e voltadas à qualidade do ensino — discussões que permanecem atuais.

Além da capital, o Piauí passou a desempenhar papel importante no abastecimento do Leste maranhense, tanto com produtos industrializados (automóveis, máquinas, aparelhos elétricos) quanto com mão de obra qualificada, formada sobretudo após os anos 1990. Paralelamente, cidades de porte médio, como Floriano, Campo Maior e Picos, ganharam relevância como centros comerciais regionais, fortalecendo-se com a expansão da rede varejista e a integração ao mercado interestadual.

No início do século XXI, a educação no Piauí passou a vivenciar um processo de expansão e reestruturação, marcado pela ampliação do ensino superior e pela interiorização das instituições de ensino. A criação de novos campus da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a instalação da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em diversas cidades permitiram descentralizar a oferta educacional, antes concentrada em Teresina, ampliando o acesso da população do interior ao ensino universitário.

Paralelamente, programas federais como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a expansão dos Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia (IFPI) contribuíram para democratizar o ingresso no ensino superior. Esse movimento foi acompanhado pela valorização da educação básica, com investimentos em escolas de tempo integral, expansão do ensino médio e políticas voltadas à redução do analfabetismo.

Essas mudanças evidenciam que, ao longo do século XXI, a educação passou a ser vista não apenas como um direito social, mas também como elemento estratégico para o desenvolvimento econômico, social e cultural do Estado. A partir de então o Estado do Piauí se caracteriza em territórios regionalizados de desenvolvimento.

Esse processo de urbanização, associado ao aumento dos investimentos federais, refletiu de forma significativa na expansão da rede educacional do Piauí. A concentração populacional nas cidades médias e grandes ampliou a demanda por escolas e universidades, incentivando a abertura de novas instituições de ensino básico e superior. A implantação da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em 1986 e a interiorização da Universidade Federal do Piauí (UFPI) em 1971 marcaram uma nova fase de democratização do acesso à educação.

Paralelamente, a instalação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPI) reforçaram a formação técnica e profissional, respondendo às demandas do setor produtivo e contribuindo para a inserção de jovens no mercado de trabalho. Combinados a programas federais como o FIES, o ProUni e o REUNI, esses fatores ampliaram o número de matrículas no ensino superior, permitindo que o Estado avançasse tanto na redução das desigualdades educacionais quanto na qualificação de mão de obra especializada. Assim, observa-se que a modernização urbana e os investimentos estruturais não apenas transformaram a dinâmica econômica do Piauí, mas também consolidaram a educação como eixo estratégico para o desenvolvimento social e regional no século XXI. Apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas, o Piauí ainda enfrenta desafios estruturais no campo educacional. A desigualdade regional permanece como um

dos principais obstáculos, já que a maior parte da oferta de ensino de qualidade continua concentrada em Teresina e em alguns centros urbanos, enquanto áreas rurais e municípios menores apresentam dificuldades quanto à infraestrutura escolar, acesso a professores qualificados e permanência estudantil.

Outro desafio relevante é a qualidade do ensino básico, especialmente no que diz respeito aos índices de aprendizagem em língua portuguesa e matemática, que ainda se mantêm abaixo da média nacional. Além disso, a evasão escolar no ensino médio e superior compromete a consolidação de políticas educacionais mais inclusivas e sustentáveis.

A população piauiense, estrutura e cenário educacional

A população piauiense apresenta composição heterogênea, marcada por diferentes camadas sociais e níveis de vida que se consolidam conforme a inserção na estrutura econômica. Essa diversidade reflete-se no cenário educacional, uma vez que o poder aquisitivo influencia diretamente o acesso a uma educação de qualidade, gerando contrastes nos níveis de escolaridade. Apesar disso, nas últimas décadas tem-se observado avanços significativos, com escolas piauienses alcançando destaque em competições culturais, esportivas e científicas.

Os indicadores sociais revelam como as estruturas econômicas e a divisão social do trabalho moldam o acesso à educação e as oportunidades de ascensão social. Nesse contexto, as perspectivas para o cenário educacional no Piauí apontam para a necessidade de uma formação voltada ao aproveitamento das riquezas e potencialidades locais, de modo a preparar profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento econômico regional. Exemplos como o município de Cocal dos Alves, que obteve expressivos resultados em olimpíadas de matemática e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no ano de 2025 evidenciam a capacidade transformadora da educação quando associada a políticas públicas consistentes e ao engajamento comunitário.

Além disso, o processo migratório da população piauiense tem se modificado nas últimas décadas. O avanço da qualificação profissional e a ampliação de oportunidades educacionais e de trabalho no próprio território reduzem a necessidade de deslocamento para outros Estados. Esse movimento reflete uma mudança de mentalidade, marcada pelo fortalecimento das instituições de ensino e pelo aumento do número de profissionais preparados para atender às novas demandas do mercado, consolidando a educação como eixo estratégico do desenvolvimento social e econômico do Piauí.

Algumas regiões do Piauí, em especial o Norte do Estado, apresentam um processo de ocupação e densidade demográfica significativa, acompanhado da concentração e expansão das instituições de ensino. O crescimento urbano ocorreu de forma mais intensa em cidades como Teresina, Parnaíba e Picos, que atualmente se consolidam como centros de referência educacional. A criação de novos municípios, a ampliação da rede elétrica, a construção de estradas e a oferta de serviços públicos foram fatores que contribuíram para a melhoria da qualidade de vida e para o fortalecimento da infraestrutura necessária ao desenvolvimento educacional.

Contudo, o panorama social atual ainda suscita questionamentos quanto à efetividade dos investimentos voltados às camadas menos favorecidas, sobretudo no que se refere ao acesso a uma educação de qualidade e a serviços públicos básicos. Embora avanços sejam perceptíveis, a população continua reivindicando, junto aos gestores, melhorias em saúde, infraestrutura e educação, o que demonstra que há muito a ser feito para reduzir desigualdades e consolidar um sistema educacional mais inclusivo.

Historicamente, a economia piauiense esteve centrada no campo, mas nas últimas décadas o processo de urbanização modificou de forma significativa essa estrutura, com as cidades assumindo papel central como polos administrativos, comerciais, de saúde e de educação. Esse movimento redefiniu o território,

uma vez que os centros urbanos passaram a concentrar também a oferta educacional, em resposta às novas demandas da sociedade.

O desenvolvimento do sistema viário e a intensificação das comunicações — por meio da televisão, rádio, internet, redes sociais e outros meios — transformaram as relações entre campo e cidade, difundindo padrões culturais urbanos e influenciando as aspirações de vida da população. Como resultado, o processo migratório para as cidades fortaleceu a centralidade do espaço urbano e abriu novas perspectivas para a educação, agora vinculada às tecnologias de informação e comunicação, condição indispensável para acompanhar as transformações contemporâneas.

Em síntese, o processo de urbanização, aliado à expansão das comunicações e da infraestrutura, redefiniu o papel das cidades piauienses como centros administrativos, comerciais e educacionais, ao mesmo tempo em que intensificou a migração campo-cidade. Esse movimento consolidou o espaço urbano como polo de formação e inovação, abrindo novas possibilidades para a educação, especialmente pela incorporação das tecnologias da informação e da comunicação. Assim, o cenário atual aponta para um futuro em que a educação, além de reduzir desigualdades sociais e regionais, será fundamental para integrar o Piauí às dinâmicas econômicas e culturais contemporâneas.

Conclusão

Diante da elaboração deste artigo, através da análise dos autores consultados, percebe-se que ocorreram diversas mudanças no cenário educacional em virtude das metamorfoses do cenário em que a sociedade vive no espaço piauiense. O território piauiense reflete uma estrutura que se relaciona com a dinâmica de seu espaço e o cenário educacional é consequência de todo esse processo de formação e estruturação, ou seja, tem relação com toda uma trajetória no espaço desde a chegada dos portugueses até os dias atuais.

Ao longo das décadas de ocupação territorial intensas transformações ocorreram na economia e na vida em sociedade e isto refletiu diretamente no cenário educacional, o ensino que de início apresentava um caráter conservador, foi se modificando e se adaptando as metamorfoses do espaço piauiense e as novas concepções de vivência entre os seres humanos.

O crescimento da oferta de estabelecimentos de ensino no Estado proporcionou o acesso à educação da população piauiense reduzindo a taxa de analfabetismo e melhorando o nível de escolaridade das pessoas, com isso gerando novas perspectivas para um futuro desenvolvimento econômico e social no Piauí.

O cenário da educação no território piauiense foi se modificando, com a instalação de escolas de referência e as universidades que proporcionaram a qualificação profissional de que o mercado de trabalho tanto necessita, e, além disso, o maior investimento na formação de professores qualificados que merece destaque em virtude de contribuir para um ensino com melhores perspectivas de qualidade. Uma maior dinâmica espacial nas principais cidades do território piauiense abriu espaço para uma perspectiva de melhora no cenário educacional.

Com base nas discussões expostas acima devemos pensar em um ensino que valorize as riquezas do território do piauiense e ajude para a formação de profissionais que irá contribuir para o desenvolvimento econômico e essa perspectiva atual depende de uma mudança de pensamento por parte de todos que vivem no Piauí, em razão de que sem uma população com acesso a educação não haverá desenvolvimento em um Estado ou mesmo um País das dimensões continentais como é o caso do Brasil.

Mesmo com problemas no cenário educacional existem algumas possibilidades no ensino, e a informação se apresenta como recurso fundamental para a transformação da educação em um contexto de intensa globalização, temos uma sociedade da informação que a cada dia mais se interagem com os acontecimentos do mundo, e em virtude disso, torna se importante

uma reflexão sobre os desdobramentos da informação para a vida cotidiana das pessoas.

As instituições de ensino neste novo cenário educacional precisam de mais inclusão quando se fala em acesso à educação por parte das camadas menos favorecidas, para o efetivo cumprimento de uma obrigação fundamental do Estado, a de oferecer educação voltada para a cidadania.

Na contemporaneidade existe a perspectiva de uma educação que respeite a identidade do aluno e as suas experiências vividas no espaço piauiense tanto dentro como fora do ambiente escolar, e diante de intensas transformações existe a expectativa de que o aluno seja um participante ativo no processo de construção do conhecimento. Tem-se uma perspectiva voltada para um ensino que o educador seja um facilitador no processo educacional, e um mediador nas discussões acerca do Estado do Piauí.

Em virtude da discussão realizada sobre as perspectivas para um cenário educacional, fica evidente que a educação no Piauí se desenvolveu aos poucos, desde a sua formação territorial até a instalação das escolas nos principais aglomerados urbanos. Por fim, a educação no Piauí que no início da formação territorial não se destacou consideravelmente, mas viu nascer um cenário educacional com perspectivas para o futuro e com um olhar para o desenvolvimento territorial e de sua população.

A análise do território piauiense evidencia que o processo de ocupação e exploração, iniciado de forma tardia e marcada pela pecuária extensiva, condicionou a estrutura econômica, social e educacional do Estado. A ausência de investimentos em infraestrutura e a economia de subsistência predominaram durante os primeiros séculos, limitando a consolidação de um sistema educacional estruturado e acessível.

Com o avanço do tempo, especialmente a partir do século XX, transformações econômicas como o ciclo da maniçoba, a implantação das rodovias e a urbanização favoreceram a integração regional e ampliaram a demanda por profissionais qualificados. Nesse contexto, a educação passou a desempenhar papel cada vez

mais estratégico, consolidando-se com a criação das primeiras instituições de ensino superior, em especial a Universidade Federal do Piauí em 1968, e posteriormente com a expansão da Universidade Estadual do Piauí e dos Institutos Federais.

No século XXI, observa-se um cenário marcado pela interiorização do ensino, pela democratização do acesso às universidades e pela valorização da educação básica, embora persistam desigualdades regionais e desafios relacionados à qualidade do ensino e à evasão escolar. Ao mesmo tempo, experiências exitosas, como as do município de Cocal dos Alves, demonstram o potencial transformador da educação quando associada ao engajamento comunitário e a políticas públicas consistentes.

Dessa forma, compreender a trajetória histórica do território piauiense e sua relação com o desenvolvimento econômico e educacional permite afirmar que a educação se constitui hoje como o principal instrumento para superar desigualdades, valorizar as potencialidades locais e projetar o Piauí em um cenário de maior desenvolvimento social e regional no século XXI.

Referências

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí Republicano**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

FILHO, Benedito da Rocha Freitas. **Faculdade de Direito do Piauí: 25 anos de sua história**. Teresina: Ipiapina, 2003.

MARTINS, A. S. [et. al]. **Piauí: evolução, realidade e desenvolvimento**. 3ªd. Teresina: Fundação CEPRO, 2003.

MELO, Antônio Maureni V. Verçosa de. A história do ensino superior no Piauí: (1930-1960) elementos para a sua compreensão e avaliação. Anais do **III Encontro de Pesquisa** da UFPI, GT-15: Teresina, Piauí, 2004.

REIS, Amanda de Cássia Campos. **Visão panorâmica da história da educação no Piauí: do período colonial ao período imperial.** GT-10 – Anais do VI Encontro De Pesquisa Em Educação Da UFPI: Teresina, 2010.

SANTANA, R. N. M. de. **Evolução histórica da economia piauiense e outros estudos.** Teresina: FUNDAPI, 2008.

SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico.** São Paulo: Unesp, 2004.

APROXIMAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO EM MOVIMENTO, A MATRIZ DE REFERÊNCIA DO PAS/UNB E A PERSPECTIVA CRÍTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Leonardo de Castro Carvalho
Eder Alonso Castro
Natália Lampert Batista

Palavras-chave: Currículo em Movimento; PAS/UnB; Ensino de Geografia.

Introdução

O Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) foi implementado em 1996 com o intuito de servir como uma forma de ingresso alternativa ao vestibular tradicional, democratizar o acesso à universidade por meio da valorização da trajetória dos estudantes no Ensino Médio, por meio da seriação do exame. Os documentos que norteiam o programa são elaborados por comissões que promovem o diálogo entre os professores da Educação Básica (de escolas públicas e privadas) e consistem em um Documento Norteador composto por matrizes de referências (características pedagógicas e objetivos de aprendizagem) e matrizes de obras de referência (multimodais e multiculturais), essas últimas exercem influência profunda nas práticas pedagógicas em todas as áreas de conhecimento.

Refletir a respeito das potencialidades da utilização didático-pedagógica das obras presentes nas matrizes de referência do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DF),

como possibilidade de promover uma abordagem crítica do Ensino de Geografia exige, primeiramente, promover um diálogo entre as referidas matrizes, o Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDF) para o Ensino Médio (Distrito Federal, 2022) e contribuições teóricas de autores e autoras que se dedicaram à contribuir no campo da perspectiva crítica do Ensino de Geografia, como Cavalcanti (2013 e 2019), Callai (2013) e Castellar (2019).

Neste texto, nosso intuito é fazê-lo em uma dimensão teórica, a partir do próprio currículo, do documento denominado Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica (Distrito Federal, 2014), no qual consta o enfoque curricular e as bases pedagógicas que orientam a organização do trabalho nas escolas públicas do Distrito Federal, suas aproximações com o Documento Norteador do PAS (UnB, 2022) e a perspectiva crítica do Ensino de Geografia.

As aproximações teóricas propostas, se justificam social e academicamente devido a profundidade da influência do PAS/UnB nas práticas pedagógicas dos professores das redes pública e privada de ensino do DF, entre eles os de Geografia, como aponta Carvalho (2025), que em sua pesquisa relacionada ao uso das obras audiovisuais do referido programa como recurso didático pedagógico no Ensino de Geografia pelos professores da Rede Pública de Ensino, que apontou que aproximadamente 70% dos professores utilizavam os audiovisuais e reconheceram a relevância deles no sentido de subsidiar abordagens críticas dos conteúdos de Geografia no Ensino Médio. Ou seja, as reflexões teóricas propostas neste texto têm o potencial de contribuir com práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social e a formação crítica dos sujeitos escolares.

Ademais, 50% das vagas ofertadas pela UnB anualmente, só podem ser acessadas por meio do PAS e metade delas só por estudantes que cursaram as três séries do Ensino Médio em escolas públicas. Portanto, ao se contribuir com a reflexão-ação dos professores de Geografia sobre a riqueza de possibilidades presentes na utilização das obras de referência do programa para

abordagens críticas no Ensino de Geografia com o suporte dos documentos curriculares da SEEDF, em última instância pode contribuir para a aproximação entre os estudantes de escolas públicas e a universidade pública de qualidade. Desta forma, o objetivo deste estudo consiste em refletir sobre as aproximações teóricas entre os documentos curriculares, as matrizes do PAS/UnB e perspectiva crítica do Ensino de Geografia, no sentido de contribuir com a reflexão-ação dos docentes deste componente curricular no Ensino Médio.

Iniciaremos esse processo com uma análise detalhada dos dois documentos curriculares norteadores das ações pedagógicas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, seguido da análise do documento produzido pela Universidade de Brasília e, por fim, uma breve revisão bibliográfica da perspectiva crítica do Ensino de Geografia. Desta forma, a conclusão do capítulo será dedicada a promover uma tecitura entre os documentos supracitados e os autores do referido campo do Ensino de Geografia.

Os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal

No Distrito Federal (DF), de acordo com os pressupostos teóricos, a Educação Básica é entendida como direito indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, tem como referência a legislação brasileira que regulamenta a educação e os documentos norteadores que normatizam a elaboração de currículos pelas Unidades da Federação (UFs), de forma que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

(...) empenha-se para garantir não apenas o acesso de todos e todas à educação básica, mas, sobretudo, a permanência com qualidade referenciada nos sujeitos sociais, em conformidade com os preceitos constitucionais e a Lei nº 4.751/2012, de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF (Distrito Federal, 2014, p.10).

Ou seja, vincula o direito à Educação Básica ao exercício pleno da cidadania e estabelece como objetivo não só o acesso, mas a permanência qualificada dos estudantes, em um processo centrado nos sujeitos sociais. Assim, apontando desde o início uma acepção epistemológica de educação comprometida com a transformação da sociedade.

O CMDF é um documento que parte de uma perspectiva de educação integral, em uma acepção freiriana, que entende que “a escola é um lugar de instrução e socialização, de expectativas e contradições, de chegadas e partidas, de encontros e desencontros, ou seja, um ambiente onde as diversas dimensões humanas se revelam e são reveladas” (Distrito Federal, 2014, p.10). Nessa perspectiva, a percepção do estudante como ser multidimensional, exige considerar que todo ser humano carrega consigo um repertório cultural, experiências e conhecimentos prévios desenvolvidos em diferentes áreas de sua vida social, não sendo, de forma alguma, uma folha em branco ou uma *távola* rasa, onde se deposita algo.

Em uma ótica epistemológica, o CMDF se afasta dos modelos empiristas e aprioristas (Becker, 2012), mais vinculados a modelos pedagógicos em que a relação professor/aluno é diretiva ou não diretiva, se caracterizando como um currículo construtivista, no qual a relação professor/aluno é relacional, abrindo a possibilidade a uma educação emancipadora. Por isso, o currículo estabelece que sua implementação torna “[...] imprescindível a superação das concepções de currículo escolar como prescrição de conteúdos, desconsiderando saberes e fazeres constituídos e em constituição pelos sujeitos em seus espaços de vida” (Distrito Federal, 2014, p.10-11). Observa-se, de maneira clara, um distanciamento da concepção de currículo tradicional, característico do início do século passado, em que a educação era vista como mera formadora de mão de obra acrítica e alienada, onde os processos eram repetitivos e mecânicos onde a memorização, enquanto processo cognitivo, era super explorada em detrimento de capacidades mais complexas.

Além disso, aponta para um currículo comprometido com a formação crítica dos estudantes, que busca fomentar a capacidade de interpretar a realidade a partir de seus lugares de vivência e experiência, tornando a possibilidade de aprendizagem mais significativa. Como é possível verificar no excerto abaixo:

Este currículo abre espaço para grandes temáticas de interesse social que produzem convergência de diferentes áreas do conhecimento, como: sustentabilidade ambiental, direitos humanos, respeito, valorização das diferenças e complexidade das relações entre escola e sociedade. [...] Colabora para a formação de um ser menos consumista, mais ético consigo mesmo, solidário com o próximo e integrado à natureza que o circunda (Distrito Federal, 2014, p. 11).

Observa-se, portanto, as dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais, constituindo-se as bases para uma educação cidadã, comprometida com a formação integral do sujeito escolar, possibilitando uma compreensão mais ampla dos problemas estruturais que os circundam, além de viabilizar uma participação mais qualificada na busca por soluções para essas contradições, algo também presente no documento norteador e nas matrizes de obras do PAS/UnB.

O CMDF busca superar a visão historicamente consolidada de um currículo como conjunto de objetivos de aprendizagem, conteúdos e atividades voltadas a atender a critérios avaliativos. Desta forma, opta por percebê-lo como construção social. Essa opção parte de um esforço da SEEDF em “[...] conhecer e implementar o currículo signatário da concepção de educação integral e de criar, por meio da educação, condições para que as crianças, jovens e adultos se humanizem, apropriando-se da cultura, produto do desenvolvimento histórico humano” (Distrito Federal, 2014, p.20).

Com relação aos questionamentos acerca da opção por teorias de currículo nos pressupostos teóricos encontramos as seguintes respostas: “[...] porque definem a intencionalidade política e formativa, expressam concepções pedagógicas, assumem uma

proposta de intervenção refletida e fundamentada, orientada para a organização das práticas da e na escola” (Distrito Federal, 2014, p.20). Desta forma, a opção por uma teoria curricular permite que se assuma uma posição sobre o projeto de educação que propõe, o papel da escola pública em uma sociedade, o tipo de cidadão que se pretende formar e, por isso, o próprio projeto de sociedade. Claro que não se ignora aqui os desafios relacionados à implementação dos currículos no “chão da escola”, nem as inúmeras contradições e discussões sobre o tema. Contudo, mesmo diante dessa realidade, é no currículo que se torna possível as análises sobre as aproximações teóricas entre o que se promove em termos de educação pública e as possibilidades do uso de obras audiovisuais presentes nas matrizes do processo de ingresso à Universidade de Brasília, como possibilidade para o ensino de uma perspectiva crítica da Geografia no Ensino Médio.

A opção feita pela Rede Pública do Distrito Federal, na proposição do Currículo em Movimento, foi pela teoria crítica, que se propõe a questionar as desigualdades sociais, a hierarquização cultural e epistêmica, a suposta neutralidade do currículo e a que interesses atende. Algo compatível com as Matrizes de Referência do PAS/UnB, que desde a sua criação até a atualidade, permanece latente na geração do Programa, como veremos mais adiante.

Outra aproximação que vai desvelando-se, e que será melhor detalhada também adiante, é o objetivo de valorizar e fomentar o multiculturalismo, ou seja, formar indivíduos que vejam a diversidade humana como uma potencialidade, uma riqueza. Algo que está no cerne da proposição de uma forma de ingresso ao nível superior, cuja elaboração da avaliação baseia-se em obras multimodais e multiculturais divulgadas em forma de matriz.

Na busca de construir uma aproximação entre o currículo e o multiculturalismo, o documento adota alguns pressupostos da Teoria Pós-crítica. Isso se dá não apenas para ensinar o respeito e a tolerância, mas também de buscar a compreensão da origem das diferenças e desigualdades, utilizando-se da contribuição de Silva (2003), para propor um currículo que busca provocar análises “[...]”

dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdades” (Silva, 2003, p.89). Por isso, propõe como eixos transversais: educação para a diversidade, educação para a cidadania, educação para a sustentabilidade e educação para e em direitos humanos. Portanto, podemos verificar a existência de aproximações tanto teóricas quanto ao que diz respeito aos eixos transversais entre a perspectiva crítica da Geografia Escolar, o Currículo em Movimento do Distrito Federal e as obras presentes nas matrizes de referência do PAS/UnB.

A perspectiva da teoria crítica permite ao currículo considerar conceitos importantes para a formação de sujeitos autônomos e conscientes de sua posição social e quais as relações de poder que atravessam sua existência, tais como: ideologia, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, emancipação e resistência (Distrito Federal, 2014). No caso da Geografia, como uma das disciplinas presentes no currículo, de acordo com Cavalcanti (2019), deve estar a serviço do desenvolvimento de uma forma específica de pensamento, o geográfico. Essa capacidade se dá através da consolidação de conceitos basilares da geografia (espaço geográfico, território, paisagem, região, lugar e natureza), as representações que fazemos do espaço e a forma como a mente humana apreende isso pelos sentidos e organiza em um sistema de significados. Nesse caso, as obras audiovisuais do PAS/UnB constituem representações em diferentes linguagens que podem contribuir para interpretações críticas da realidade.

Ao entender o currículo e sua produção como campo de disputa, tensões e defesas de interesses eventualmente antagônicos, a Rede não pretende apresentar um documento ideal, ou assentado em uma só concepção. Na realidade busca definir referenciais comuns e diretrizes alinhadas ao entendimento da educação pública como forma de contribuir para a redução das desigualdades, como afirma Saviani (1991), quando aponta que a não definição de pontos de chegada contribui para a manutenção das desigualdades e que o currículo não diz respeito apenas à capacidades que se busca desenvolver, mas a representações,

valores, papéis, costumes e práticas compartilhadas, relações de poder, modos de participação e gestão. Ou seja, busca-se por meio dele propor uma educação integral.

O projeto educacional de Brasília foi concebido por Anísio Teixeira, a partir da expansão, para a Capital Federal, da experiência de escola parque, adotada na Bahia, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Esse conceito propunha uma educação que entende o estudante como ser multidimensional. Essa concepção de educação integral pressupõe que todas as atividades desenvolvidas pela escola são educativas e são curriculares, sejam elas de lazer, esporte, cultura, arte, entre outras. De modo que o currículo adota como princípios da educação integral a integralidade, intersetorialização, transversalidade, diálogo escola comunidade, territorialidade e trabalho em rede.

Em suma, o documento entende por integralidade, não o mero aumento da carga horária, mas o objetivo de desenvolver a integralidade das potencialidades humanas. Busca-se, a partir dessa concepção, valorizar e estimular horizontalmente as dimensões cognitiva, afetiva, psicomotora e social, por meio de práticas educativas relacionadas a todas as áreas de conhecimento, como atividades voltadas à cultura, arte, esporte, lazer, informática, entre outras (Distrito Federal, 2014).

Já a intersetorialização relaciona-se ao objetivo de integrar diferentes áreas do governo para atender as necessidades e garantir os direitos básicos dos sujeitos escolares. Enquanto transversalidade, o documento compreende como aceitação de diferentes formas de ensinar e aprender, que dialoguem de maneira interdisciplinar no sentido de compreender e propor soluções aos problemas reais dos estudantes e suas comunidades (Distrito Federal, 2014). Isso demanda a valorização dos conhecimentos cotidianos que os estudantes trazem consigo e a sua experiência no espaço vivido.

Ademais, a concepção de diálogo escola/comunidade, proposta pelo currículo, está em consonância com a de transversalidade, uma vez que pressupõe a transformação do

espaço escolar em espaço comunitário, onde se valorize os conhecimentos cotidianos e se promova a interação entre eles e os saberes escolares com o objetivo de compreender e propor soluções para as diferentes questões socioespaciais que afetam a comunidade como um todo. Se o diálogo escola/comunidade promove um movimento da comunidade entrando no espaço escolar (de forma objetiva e subjetiva), a territorialidade é entendida como a necessidade de transcender os muros escolares e fazer da cidade, e suas diferentes territorialidades, espaço de aprendizagem. Ou seja, um movimento dialético, porém relacional, da escola saindo dos seus limites físicos e dialogando com as questões socioespaciais e da comunidade encontrando na escola um espaço de acolhimento, busca por soluções e fomento do conhecimento e da cultura. De acordo com o documento, esse processo deve ocorrer por meio de “trilhas de aprendizagem e buscando uma estreita parceria local, com a comunidade, sociedade civil organizada e poder local” (Distrito Federal, 2014, p.29). Finalmente, o trabalho em rede é entendido como compartilhamento de experiências e práticas entre as Unidades Escolares (UEs) e Coordenações Regionais de Ensino (CREs), por meio de projetos, fóruns, congressos e afins.

Para o presente estudo é importantes compreender e considerar a dimensão curricular de educação integral, pois as matrizes multimodais de obras de referência do PAS/UnB possibilitam o contato com diferentes linguagens, culturas, cosmovisões, formas de expressão corporal e situações geográficas que podem viabilizar um desenvolvimento integral do ser. Reconhecemos que existem diversos desafios, materiais e humanos, para a plena implementação do currículo (como abordado por... incluir referências acerca de desafios na implementação do CMDF), no entanto não é o objetivo deste estudo discuti-los à fundo. Ademais, neste capítulo a proposta é promover um diálogo teórico, entre o CMDF e a Matriz do PAS/UnB, no sentido de compreender as possibilidades no uso das obras audiovisuais presentes nas matrizes do programa como recursos

didático-pedagógicos que viabilizem o ensino de Geografia também em uma perspectiva teórica específica, a crítica.

Desta forma, discutiremos a seguir a opção do currículo do DF pela Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural como base teórico-metodológica e, na sequência, as relações existentes entre tudo isso e a perspectiva crítica do Ensino de Geografia. Nesse sentido, busca-se alinhar as bases teóricas e subsidiar a análise dos dados de pesquisa coletados junto aos professores de Geografia da SEEDF que estão em regência de classe, a respeito do seu ponto de vista sobre o uso dos referidos audiovisuais como possibilidade para o ensino de uma perspectiva crítica da Geografia no Ensino Médio.

O documento apresenta como um dos principais vetores da escolha teórico-metodológica a realidade socioeconômica da população do DF, marcada por desigualdades. Assim, justifica-se a escolha diante da grande demanda das classes populares por um projeto educacional que “contribua para a democratização dos saberes, garantindo a todos o direito à aprendizagem e à formação cidadã” (Distrito Federal, 2014, p.31). Ou seja, corroborando a visão de Saviani (1991) quando aponta a Pedagogia Histórico-Crítica como a retomada da luta contra “a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. [...] garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (Saviani, 1991, p.25-26 *apud* Distrito Federal, 2014, p.31). Veremos adiante que as obras audiovisuais do PAS/UnB servem de contexto para a reflexão crítica sobre os problemas apontados pelo professor Saviani como alvo de luta.

Ademais, o documento justifica a escolha por entender que esta concepção curricular apresenta elementos objetivos e coerente à compreensão, por parte dos sujeitos escolares, sobre a realidade social e educacional a que estão submetidos, viabilizando não somente as explicações para tais contradições, mas também as ações necessárias para a sua superação. De acordo com o documento:

Essa compreensão de desenvolvimento humano situa a escola num contexto marcado por contradições e conflitos entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. Essa natureza contraditória da escola quanto a sua função de instruir e orientar moralmente a classe trabalhadora pode indicar a superação dessas contradições, à medida que a escola assume sua tarefa de garantir a aprendizagem dos conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade, em situações favoráveis à aquisição desses conteúdos, articulados ao mundo do trabalho, provendo, assim, condições objetivas de emancipação humana. (Distrito Federal, 2014, p.32).

Além disso, a concepção curricular que orienta o documento coloca a prática social dos estudantes no centro do processo de compreensão e problematização da vida cotidiana como elemento de análise no desenvolvimento dos conteúdos escolares, apontando como objetivo o desenvolvimento de uma prática social final, ou seja, consolidada após o desenvolvimento dos saberes curriculares em diálogo com os cotidianos.

Como mencionado anteriormente, o CMDF opta pela Psicologia Histórico-Cultural. Esse campo da psicologia foi proposto pelo eminente psicólogo e pesquisador russo, Lev Vygotsky (1896-1934), e compreende que o desenvolvimento da mente humana está diretamente relacionado à interação social, ou seja, que o contato com o Outro possibilita o desenvolvimento de capacidades mais complexas de pensamento. De acordo com o documento, a opção parte do reconhecimento de que todos os agentes que interagem no ambiente escolar são partícipes e formam-se no cotidiano escolar a partir da interação social. Essa concepção compreende que o processo de desenvolvimento do psiquismo e das capacidades humanas atreladas às aprendizagens parte da percepção da educação como o conjunto de experiências significativas organizadas didaticamente pela escola (Distrito Federal, 2014). Em todo caso, para que as opções teóricas contribuam para a formação cidadã dos sujeitos escolares, é fundamental que os Projetos Político Pedagógicos (PPP's) das escolas sejam construídos de forma democrática, em diálogo direto com as demandas e identidade sociocultural da comunidade escolar.

Com relação à organização do trabalho pedagógico e à prática docente orientadas por essas opções teórico-metodológicas, o documento aponta como caminho a sequência didática proposta por Gasparin (2012), em seu livro intitulado *Uma didática para a Pedagogia Histórico Crítica*, que se organiza da seguinte maneira:



Fonte: Gasparin, 2012 *apud* Distrito Federal, 2014, p.34

Para além da questão da centralidade da prática social no método dialético que orienta a Pedagogia Histórico-Crítica, é importante considerar a concepção de problematização e instrumentalização teórica adotada por Gasparin (2012) e, conseqüentemente, pelo CMDF. Nesse sentido, a problematização se constitui como “elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada” (Gasparin, 2012, p.33), ou seja, é o momento inicial de trabalho com o conteúdo sistematizado. Ainda de acordo com o autor, “(...) A Problematização é um desafio, ou seja, é a criação de uma necessidade para que o educando, através de sua ação, busque o conhecimento” (Idem, 2012, p.33). Desta forma, a aprendizagem se dá de uma maneira significativa.

Já a Instrumentalização Teórica é o momento de desenvolvimento de conteúdo pelo professor, por meio do uso de diferentes linguagens, e de interação com o estudante que deve estar imbuído pela busca da compreensão do mesmo, de forma que essa relação desenvolva no estudante e no docente novos conhecimentos e práticas sociais. Ou seja, a Instrumentalização “é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que assimilem e o recriem, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (Gasparin, 2012, p.51).

Para a presente pesquisa é importante considerar que há uma recomendação curricular que adota uma estrutura específica de didática que dialoga com o uso de diferentes linguagens e que parte da aproximação com a experiência e os saberes cotidianos, uma vez que as obras audiovisuais presentes nas matrizes do PAS/UnB se constituem como um repertório sociocultural importante tanto para o processo de problematização e instrumentação teórica.

A próxima seção do presente capítulo, será destinada a detalhar melhor a identidade teórico-metodológica das matrizes do PAS/UnB, presentes nos documentos mais recentes do programa, publicados no ano de 2022, em um material denominado Documento Norteador, em que constam, entre outros elementos, as matrizes de referências e de obras do programa. Esse processo tem por objetivo evidenciar os pontos de aproximação com CMDF e a perspectiva crítica do Ensino de Geografia.

A identidade teórico-metodológica das matrizes do PAS/UnB e suas aproximações com o CMDF e a perspectiva crítica do Ensino de Geografia

Primeiramente, é importante salientar que as matrizes do PAS/UnB (ou de qualquer processo de ingresso ao nível superior) não são currículo e não devem ser tratados como tal. São documentos que orientam o processo de seleção (como um todo) e, mais especificamente, a elaboração do instrumento de coleta de dados avaliativos (a prova), que se constitui como uma fase central no caminho de acesso à universidade.

Portanto, o objetivo aqui não é equiparar currículo e matrizes. O que se propõe é compreender que as matrizes também são elaboradas a partir de referências teóricas que expressam sua intencionalidade e a forma como a universidade objetiva influenciar (e contribuir) com aquilo que se pratica na fase final da Educação Básica, o Ensino Médio. Sendo assim, torna-se possível estabelecer aproximações e afastamentos, com relação ao currículo, e refletir como ambos podem dialogar na construção de uma

formação integral do estudante, especialmente o da escola pública. Principalmente quando diversos estudos apontam a influência dos processos seletivos de acesso ao nível superior, desde as fases iniciais da educação formal e do ensino de geografia no Brasil, em diversos contextos, inclusive especificamente o do PAS/UnB (Silva, 2012; Kunz, 2019; Reis, 2011; Carvalho et al., 2023b; Ferreira, 2002; Gottschall, 2008; Ortega, 2001; Nunes et al., 2005; entre outros).

Feita essa reflexão, ao analisar o documento norteador atual do PAS/UnB (UnB, 2022), é possível verificar, já na apresentação, que a matriz está organizada na perspectiva das competências e habilidades, enquanto do CMDF organiza-se a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Essa diferença não impossibilita o diálogo entre os documentos na perspectiva de uma formação integral (na perspectiva adotada pelo CMDF) e crítica, no entanto podemos observar como algo em que os documentos não dialogam diretamente.

Mesmo considerando a diferença abordada anteriormente, são muitas as aproximações de perspectiva e intencionalidade entre os documentos analisados. Como é possível observar nos *Princípios e valores do PAS (UnB)*, no Documento Norteador, em que a instituição afirma: “O PAS (UnB) se caracteriza por ser um processo seletivo que valoriza a aprendizagem significativa, contextualizada e interdisciplinar e que visa contribuir para uma educação crítica e emancipadora, distante da formação meramente conteudista” (UnB, 2022, p.11). Esse princípio acompanha o PAS desde o princípio, em 1996, mostrando um compromisso histórico com a perspectiva crítica e emancipadora da educação. Portanto, observa-se uma aproximação entre os documentos, uma vez que compartilham a mesma intencionalidade, favorecendo um uso cotidiano de elementos das matrizes (como os audiovisuais) como recurso didático-pedagógico, sem estar se afastando daquilo que é o objetivo do próprio currículo.

Entre as cinco competências gerais que compõem o documento, duas delas apontam para uma concepção crítica e

interdisciplinar de educação. uma delas é a número 2, que estabelece:

[2] Compreensão dos fenômenos naturais, da produção tecnológica e intelectual das manifestações culturais, artísticas, políticas e sociais, bem como dos processos filosóficos, históricos, geográficos, identificando articulações, interesses e valores envolvidos. (Universidade de Brasília, 2022, p.12).

Ou seja, exige-se do candidato uma capacidade de leitura do mundo que dialoga tanto com a os pressupostos teóricos do CMDf, já analisados neste estudo, quanto com a perspectiva crítica do ensino de Geografia. Outra competência, exigida pelo exame, que aponta para a necessidade de uma capacidade de leitura crítica dos fenômenos é a de número 5, que estabelece: “[5] Elaboração de propostas de intervenção na realidade, com demonstração de ética e cidadania, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço” (Universidade de Brasília, 2022, p.12).

A capacidade de compreender a realidade local, com o intuito de propor intervenções na realidade dialoga diretamente com a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que orienta o CMDf, e conversa, também, com os princípios da educação integral analisadas na seção anterior do presente capítulo, especialmente o que se refere ao diálogo escola-comunidade e ao da territorialidade.

Ademais, no que diz respeito à perspectiva crítica do Ensino de Geografia, a professora Lana Cavalcanti, em seu livro *Pensar pela Geografia - ensino e relevância social* (Cavalcanti, 2019), afirma que na linha crítica “o ensino está centrado no aluno e em seu desenvolvimento, pois o que se espera das atividades escolares é que possam ocorrer mudanças no modo de pensar, de ser e de atuar desse aluno” (Cavalcanti, 2019, p. 198). O que coaduna com ambas as competências exigidas pelo PAS/UnB e com os objetivos do CMDf. Enquanto papel do professor de geografia, a autora coloca a necessidade da “compreensão de sua identidade, como sujeito do processo de ensino a ser realizado, requer que se considere a

realidade social em que ele, a escola e a Geografia Escolar estão inseridas” (Cavalcanti, 2019, p.199).

Nesse contexto de diálogos proposto por essa pesquisa, as obras audiovisuais recentes nas matrizes do PAS/UnB se constituem como possibilidades na medida que contribuem para contextualizar fenômenos, conceitos, conteúdos, situações geográficas a partir de uma linguagem dinâmica que mobiliza diversos sentidos simultaneamente. Essa realidade encontra respaldo nas contribuições de Cavalcanti (2019), onde afirma que os alunos:

(...) em atividade escolar, entram em relação com o mundo de modo mediado por um conjunto de instrumentos materiais e simbólicos, (...). Ao professor, nesse processo, cabe o papel de direção e de definição por modos de se trabalhar para a internalização desses instrumentos pelos alunos. O professor intervém na relação (mediação cognitiva) dos alunos com os objetos de conhecimento que “apresenta” para eles, com base em sua postura metodológica. Sua ação intencional (mediação didática) na mediação cognitiva do aluno tem o sentido de aprofundar a compreensão de mundo pelos estudantes” (Cavalcanti, 2019, p.198-199).

Nesse caso, as obras audiovisuais constituem-se como possibilidades de instrumentos que podem contribuir para os objetivos colocados tanto pela autora, quanto pelo CMDF e as matrizes do PAS/UnB. Desta forma, é possível observar que existem caminhos possíveis dentro desse diálogo. E a presente pesquisa vai dar um vislumbre de como os professores de Geografia em regência de classe na Rede Pública de Ensino do DF conduzem esse processo no chão da escola.

O Documento Norteador do PAS/UnB reserva uma seção específica para tratar das características pedagógicas do programa. Nesse campo, torna-se mais evidente as aproximações entre as matrizes e o CMDF, além de mencionar as obras como elementos dessa relação. É importante para esse estudo considerar que as obras presentes nas matrizes, entre elas os audiovisuais, representam o elemento que se projeta mais profundamente na sala de aula no contexto da relação universidade/ensino médio, uma

vez que professores de todas as áreas do conhecimento se valem delas como meio de desenvolver conteúdos, problematizações, contextualizações, entre outras ações, como aponta Carvalho et al. (2023b), em um artigo que analisa a influência das obras audiovisuais do PAS no Ensino de Geografia em uma das CREs do DF, a de Sobradinho, a partir da percepção dos professores.

O excerto a seguir evidência diretamente a relação entre os documentos ora em diálogo no presente capítulo:

O presente *Documento Norteador* dialoga com os documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Base Nacional Comum Curricular, Currículo em Movimento - Novo Ensino Médio), porém não se restringe a eles, no exercício da autonomia universitária. As novas Matrizes de Referência do PAS priorizam a valorização da formação integral do estudante, por meio da manutenção de objetos de conhecimento nas quatro áreas do saber (linguagens, humanidades, ciências e matemática) e buscam vincular áreas, temas e processos cognitivos a contextos socialmente referenciados. (Universidade de Brasília, 2022, p.24).

Desta forma, fica formalizado no documento a consideração prática do conteúdo do CMDF durante o processo de elaboração das matrizes atuais do PAS/UnB. Essa aproximação é interessante socialmente, uma vez que possibilita que o processo desenvolvido no Ensino Médio, de alguma forma, visa desenvolver as capacidades necessárias para os estudantes da escola pública ingressarem em uma das melhores universidades do Brasil e da América Latina.

Com relação às obras de referência, o documento explica que o processo de escolha se dá por meio da indicação da comunidade em consultas públicas e são analisadas pelos membros das Comissões, que são formadas por professores da universidade, de escolas da Rede Pública e Privada de ensino, e por outras organizações interessadas. A seleção de obras é norteada pelos seguintes critérios: “[a] acesso público em todo território nacional; [b] Relevância científica; [c] Relevância pedagógica, [d] Relevância social; [e] interdisciplinaridade orgânica e [f] adequação à Matriz de Referência da Etapa” (UnB, 2022, p.30).

Assim, ao utilizar as obras como recurso didático pedagógico, os professores da Rede Pública de Ensino do DF optam por lançar mão de um repertório multimodal e multicultural que potencialmente pode contribuir para uma formação crítica, integral e cidadã dos estudantes. O que atende aos objetivos tanto da universidade como da proposta educativa da educação pública local. Portanto, a relação teórica entre os pressupostos teóricos do CMDF e do PAS/UnB, se constitui como caminho possível para uma abordagem crítica da Geografia, ou seja, uma abordagem não reprodutivista, não apenas descritiva dos fenômenos, mas que contribui para a consolidação de uma forma peculiar de pensamento, o geográfico, que se faz fundamental para uma atuação autônoma e cidadã por parte dos sujeitos escolares.

A perspectiva crítica da Geografia e de seu ensino

A geografia acadêmica ou universitária, desde a Renovação Crítica da Geografia, na década de 1970, vêm construindo sólidas bases nesse ramo do pensamento, com as contribuições de Lefebvre, Foucault, Harvey, Milton Santos, Lacoste, Soja, entre outros grandes nomes. De acordo com Barboza e Rondini (2021, p. 177):

Inspirada nas reflexões marxistas, anarquistas, com autores como Reclus, Kropotkin e de autores como Lefebvre, Foucault, Lefort, dentre outros, a Geografia crítica preocupa-se com o desenvolvimento do senso crítico do estudante, deixando em segundo plano, ou muitas vezes até descartando, a mera memorização de fatos, prezando pela percepção política do espaço (Barboza e Rondini, 2021, p. 177).

No Brasil, pode-se destacar as contribuições do professor Vesentini, quando apresenta a edição brasileira do livro de Lacoste em que o autor constrói os conceitos de *Geografia de origem e Geografia dos professores* (Lacoste, 2010, p.13). Mostrando que a descrição fragmentada de características físicas do espaço empobrecia a Geografia e a colocava à serviço de um sistema de exploração do homem pelo homem. Portanto, o caminho da

Geografia crítica e do ensino da Geografia nesse mesmo viés, precisava estar a serviço das análises da influência das relações de poder (política, econômica, social e cultural) no processo de apropriação e transformação do homem no espaço, criando diferentes espacialidades e territorialidades.

Nesse sentido, para alcançar os objetivos mencionados acima, os trabalhos de dissertação de doutorado das professoras Sônia Castellar, Lana Cavalcanti e Helena Callai representam um marco para a constituição de uma teoria crítica do ensino de Geografia, desde a década de 1990 até os dias atuais.

No caso de Castellar (2000), a autora defende a perspectiva de uma alfabetização geográfica. Sobre isso, afirma a autora: “Saber ler as informações do espaço vivido significa explorar a observação da paisagem e assim não se restringir à percepção das formas, mas perceber o significado de cada uma delas” (p. 34). O que dialoga diretamente com os objetivos, princípios e valores do CMDF e das matrizes do PAS/UnB.

Cavalcante (2019), que abordou a construção de conceitos geográficos e contribuiu para a consolidação do pensamento e do raciocínio geográfico como o papel da Geografia escolar, afirma que:

O foco dessas formulações, no entanto, não é fundamentar uma análise científica nesse campo disciplinar, mas prover elementos para se esclarecer a especificidade dessa análise, via constituição do pensamento geográfico, instrumento intelectual acessível a todas as pessoas. Em outras palavras, considera-se necessário formular com clareza qual é especificamente a contribuição da Geografia na análise dos fenômenos vivenciados pela sociedade, para que essa disciplina se realize em seus propósitos de explorar o espaço, em sua inextricável relação com os sujeitos, e de se tornar acessível às pessoas que estão em formação (Cavalcanti, 2019, p.101).

Dessa forma, tais contribuições começam a chegar nos currículos escolares e no processo de formação docente na primeira década do século XXI, mesmo que de uma forma ainda não ideal, em virtude de forças políticas e ideológicas resistentes à perspectiva de uma educação integral, crítica e emancipadora. Essa

resistência é observável na Lei 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio, e na homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, em 2018, em que a Geografia perde o status de obrigatoriedade no currículo.

Para Cavalcanti (2013), os complexos problemas enfrentados pela sociedade brasileira - riscos à ordem democrática, luta por uma política ética e que promova a justiça social, entre outros - têm exigido grandes esforços para compreendê-los de forma interdisciplinar e para uma busca de soluções mais eficientes. Para ela:

O equacionamento dos problemas enfrentados pela sociedade brasileira passa pela educação geral básica, pela formação da cidadania e pela participação social crítica dos cidadãos, com o controle democrático da esfera pública. A educação escolar, mediante o ensino e a aprendizagem, ao lado de outras práticas educativas, destaca-se como instância específica na promoção de ações destinadas a assegurar a formação dos cidadãos” (Cavalcanti, 2013, p. 10).

A geografia, nesse contexto, tem um papel importante por abordar, de maneira espacializada, todas essas questões complexas ligadas às relações de poder que vivem um estágio avançado da globalização capitalista. Vale destacar, que as obras audiovisuais presentes nas matrizes do PAS/UnB viabilizam contextualizações, problematizações, abordagem de conceitos, temas e conteúdos nesse viés. Para a autora, “o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a [esfera] local, à regional, nacional e mundial” (Cavalcanti, 2013, p.11). Tornando assim, o conhecimento geográfico indispensável “à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais” (Id., p.11).

Importante destacar, que promover um ensino de geografia numa perspectiva crítica, não pressupõe transpor, sem as devidas adequações, o conhecimento científico para a sala de aula

na Educação Básica. Sobre esse tema Vesentini apresenta importantes contribuições, o autor afirma que

(...) um ensino crítico de geografia não consiste pura e simplesmente em reproduzir, num outro nível, o conteúdo da(s) geografia(s) crítica(s) acadêmica(s); pelo contrário, o conhecimento acadêmico (ou científico) de ser reatualizado, reelaborado em função da realidade do aluno e do seu meio (...) não se trata nem de partir do nada e nem de simplesmente aplicar no ensino o saber científico; deve haver uma relação dialética entre esse saber e a realidade do aluno - daí o professor não ser um mero reproduzidor mas um criador (Vesentini, 1987, p.78).

Já Pereira (1995), define de forma genérica o objetivo da geografia escolar, afirmando crer “que é possível afirmar que a missão, quase sagrada, da geografia no ensino é a de alfabetizar o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escalas e configurações” (Pereira, 1995, p. 74). Ainda falando sobre o objetivo da geografia escolar, Cavalcanti (2013) afirma que “o ensino de geografia deve visar ao desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da sua espacialidade ” (Cavalcanti, 2013, p. 24). A autora relaciona isso ao próprio exercício da cidadania, afirmando que essa apreensão deve se dar desde o “simples deslocamento diário dos indivíduos até os posicionamentos necessários sobre, por exemplo, as grandes questões globais” (Id., p.24). Concluindo o raciocínio, ela afirma que a “participação de crianças e jovens na vida adulta, seja no trabalho, no bairro em que moram, no lazer, nos espaços de prática política explícita, certamente será de melhor qualidade se estes conseguirem pensar sobre o espaço de forma mais abrangente e crítica” (Id., 2013, p.24).

Desta forma, partindo da perspectiva que o presente estudo tem como *locus* a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cujo currículo baseia-se na Pedagogia Histórico-crítica (Saviani. 1991); que o PAS, de acordo com seu Documento Norteador, “busca estimular o progressivo desenvolvimento cognitivo e metacognitivo dos candidatos, tendo em vista o desenvolvimento

de habilidades mais complexas, tais como aquelas relacionadas ao pensamento crítico e criativo dos estudantes” (UnB, 2022, p.25-26); e que as obras que constam nas matrizes estão alinhadas às correntes de pensamento crítico; conclui-se que existem pontos de aderência que evidenciam a potencialidade desse diálogo no sentido de viabilizar práticas pedagógicas, em Geografia, comprometidas com a transformação social.

Considerações finais

Analisamos o Currículo em Movimento do Distrito Federal para o Ensino Médio (Distrito Federal, 2020) e seus Pressupostos Teóricos (Distrito Federal, 2014), o Documento Norteador do PAS (Universidade de Brasília, 2022) e suas aproximações com autores eminentes da linha crítica do Ensino de Geografia. Tal análise evidenciou que existem convergências claras entre eles que os situam, teórica e metodologicamente, na vertente crítica da Pedagogia e da Geografia. O CMDF tem como enfoque a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, ou seja, a primeira entende a educação como prática social e o estudante como sujeito, que carrega consigo saberes cotidianos que, no espaço da escola, se relacionam de forma dialética com os saberes científicos, no sentido de ampliar a capacidade do sujeito compreender e interpretar o mundo, de forma crítica, autônoma e cidadã. Isso se dá a partir de uma didática que considera a prática social inicial a forma que os estudantes chegam e, posteriormente a um processo de problematização e catarse, constitui-se uma prática social final (Gasparin, 2012).

A segunda, entende o desenvolvimento do sujeito como fruto da interação social com o Outro (o não eu) e o ambiente, ambos sujeitos históricos que têm na educação formal um ambiente fundamental para o desenvolvimento de capacidades psicológicas superiores (Vygotsky, 1984). Outrossim, a concepção da educação como processo de desenvolvimento integral do ser, em sua multidimensionalidade, a partir de princípios, como o da

integralidade, territorialidade e integração escola/comunidade, propõem uma escola que não só esteja aberta, como espaço comunitário, mas que extrapole os muros e dialogue com os problemas e contradições que afetam essa comunidade, no sentido de participar da construção das soluções. O que caracteriza o caminho teórico analisado.

Apesar de haver uma diferença na linha teórica, no campo da pedagogia, entre o currículo e o Documento Norteador do PAS, orientado a uma matriz que apresenta um enfoque por competências, os objetivos, os princípios e a identidade das obras adotadas pela UnB, dialogam de forma próxima com os documentos curriculares da SEEDF. Como visto no estudo, ele tem como objetivo contribuir para práticas educacionais emancipadoras, críticas e interdisciplinares, que superam a mera capacidade de memorização e progridem no sentido do pensamento complexo (Universidade de Brasília, 2022).

A vertente crítica do Ensino de Geografia compreende que a relevância social do componente curricular consiste em desenvolver, por meio de conteúdos, uma maneira peculiar de pensamento teórico conceitual sobre a realidade, como instrumento acionado na mediação do sujeito com o mundo, que vai além da mera localização, descrição e caracterização dos objetos e fenômenos distribuídos pelo espaço, mas compreende o porquê dessa organização (Cavalcanti, 2019). Desta forma, esse tipo de pensamento específico, o geográfico, possibilita aos jovens escolares uma melhor compreensão das espacialidades das práticas sociais (Cavalcanti, 2013). Assim como na Pedagogia Histórico-Crítica, porém aplicado ao Ensino de Geografia, diversos autores dessa vertente convergem sobre a importância de se considerar o conhecimento cotidiano dos estudantes ao organizar a prática didática dos conteúdos, como Castellar (2009), Callai (2006) e Cavalcanti (2011), cada uma ao seu modo.

Essa aproximação, apesar de parecer óbvia, é importante tanto para situar nossa análise como algo que não representa uma fuga daquilo que prevê as normas curriculares que orientam a educação

pública do DF, quanto para refletir acerca da possibilidade delas estarem contribuindo para o desenvolvimento do pensamento geográfico, por meio da construção dos conceitos de Espaço Geográfico, Território, Paisagem e Lugar, justamente os considerados estruturantes do pensamento geográfico, de acordo com Cavalcanti (2019). Assim, concluímos que as aproximações teóricas entre o CMDF, os documentos norteadores do PAS/UnB e a perspectiva crítica do Ensino de Geografia podem servir de base para práticas docentes comprometidas com a transformação social, com a formação cidadã de sujeitos críticos e propositivos, além de estimular a capacidade de pensar geograficamente.

Referências

BARBOZA, João Paulo Morandi; RONDINI, Carina Alexandra. A renovação da geografia: uma contenda em progresso. **Revista Ensino de Geografia** (Recife), [S. l.], v. 4, n. 1, p. 166–186, 2021. DOI: 10.51359/2594-9616.2021.247701. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/247701>. Acesso em: 08/11/2023.

CALLAI, Helena C. **A articulação teoria-prática na formação do professor de geografia**. In: SILVA, Aida Maria M. et. al. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 143- 161.

_____. **A Geografia escolar e os conteúdos da Geografia**. In: A formação do profissional de Geografia: o professor. Coleção: Ciências Sociais. Ijuí: Ed. Unijuí. 2013. p. 39-59.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Alfabetização em geografia**. Espaços da Escola, v. 10, n. 37, p. 29-46, 2000. Acesso em: 10/10/2024.

_____. **Lugar de vivência: a cidade e a aprendizagem.** La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Tradução. Santiago de Chile, CL: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009 Acesso em: 12 jan. 2025.

_____. Raciocínio Geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 1, p. 20, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59197>. Acesso em: 15/11/2024.

CARVALHO, Leonardo Castro De et al. **A influência das obras audiovisuais da matriz do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da UnB no ensino de geografia: percepção dos professores de geografia da rede pública de ensino de Sobradinho - DF.** Anais do XV ENANPEGE... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/94108>>. Acesso em: 03/01/2024 18:01

_____. **As obras audiovisuais do Programa de Avaliação Seriada da UnB como possibilidade para o ensino de uma perspectiva crítica da Geografia: o olhar dos professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** 2025. 136f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Geografia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O lugar como espacialidade na formação do professor de Geografia: breves considerações sobre práticas curriculares. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–18, 2011. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/39>. Acesso em: 2 mar. 2026.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2013.

_____. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social.** Goiânia: C & A, 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos teóricos**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-pressupostos-teoricos.pdf>.

_____. **Currículo do Ensino Médio do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022. Disponível em: <://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>.

FERREIRA, Verainez Carlota. **O Programa de Avaliação Seriada da UnB/PAS: Sua influência sobre as práticas avaliativas de uma escola de ensino médio no DF**. Dissertação de Mestrado. Brasília. UnB, 2002.

GOTTSCHALL, Luciana Mendonça. **A influência do Programa de Avaliação Seriada – PAS/UnB no Ensino Médio: O caso da Matemática**. Dissertação de Mestrado. Brasília. UnB, 2008.

KUNZ, Sildemar Alves da Silva, **A expressão espacial da qualidade da educação, a partir da lente do PAS/UnB – contribuição para o aprimoramento dos indicadores de avaliação do ensino médio no Distrito Federal**, 2019. 313f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38252>. Acesso em: 01/05/2023.

LACOSTE, Y. **A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução Maria Cecília França. 16. Ed. Campinas: Papirus, 2010.

NUNES, Eliana dos Reis et al. **Interdisciplinaridade: relato de uma pesquisa com professores do ensino médio da área de ciências da natureza e matemática e suas tecnologias**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, São Paulo, 2005. Acesso em: 20 nov. 2023.

ORTEGA, E. M. V. **O Ensino médio público e o acesso ao ensino superior.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 23, p. 153–176, 2001. DOI: 10.18222/eae02320012213. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2213>. Acesso em: 15/10/ 2024.

PEREIRA, Diamantino. **Geografia escolar: conteúdo e/ou objetivos?** Caderno Prudentino de Geografia, v. 1, n.17, p. 139-152, 03/05/2020 (1995). Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7382>. Acesso em: 10/10/2024.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Jeanne M. **A bibliografia didática de Geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...).** 2012. 387 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Geografia, Uberlândia, 2012 (p. 169-226).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

REIS, Liège Pinheiro dos. **A inserção da música no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) e sua repercussão em escolas do ensino médio.** 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10197>. Acesso em: 01/05/2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Documento Norteador PAS,** versão: dezembro de 2022. Disponível em: https://pas.unb.br/images/pas/pas_documento_norteador.pdf. Acesso em: 01/05/2023.

VESENTINI, José W. **O método e a práxis** (Notas polêmicas sobre geografia tradicional e crítica). Terra Livre, São Paulo: AGB, n.2, jul. 1987. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/44/37> . Acesso em: 26/07/2023.

EIXO TEMÁTICO II

**OS DESAFIOS E AS
PERSPECTIVAS NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO GEOGRÁFICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jhonatas Silva Ferreira
Denner Barbosa Cury

Palavras-chave: Cartografia escolar; Formação continuada de professores; Prática docente; Letramento geográfico.

Introdução

A formação continuada de professores é um pilar essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em um cenário educacional em constante transformação, a atualização de conhecimentos e a reflexão sobre a prática docente tornam-se imperativas para que os educadores possam responder aos desafios contemporâneos e às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa. Este artigo explora a intersecção entre a formação continuada e a prática docente, com foco particular na alfabetização e no letramento geográfico, áreas cruciais para a construção de uma compreensão crítica do espaço e da cidadania desde as primeiras etapas da escolarização.

A alfabetização, em sua concepção mais ampla, transcende a mera decodificação de símbolos, englobando a capacidade de ler e interpretar o mundo. Quando aplicada ao contexto geográfico, a alfabetização se desdobra no letramento geográfico, que capacita o indivíduo a compreender as relações socioespaciais, a interpretar mapas, paisagens e fenômenos geográficos, e a atuar de forma

consciente em seu território. A prática docente, nesse sentido, assume um papel mediador fundamental, transformando o currículo em experiências significativas que promovem o desenvolvimento integral dos alunos. A qualidade dessa mediação está diretamente ligada à qualificação do professor, que deve ser constantemente aprimorada por meio de programas de formação continuada que abordem tanto os aspectos teóricos quanto as estratégias didáticas mais adequadas.

Este trabalho está organizado em seis seções principais. A primeira apresenta os fundamentos teóricos sobre a formação continuada de professores e sua relevância para a profissionalidade docente. A segunda discute a prática docente nos anos iniciais, enfatizando seu papel na mediação e construção de saberes. A terceira aborda os conceitos de alfabetização e letramento geográfico, destacando sua importância. A quarta descreve a metodologia adotada para a pesquisa. A quinta seção apresenta os resultados e a discussão, e a sexta reúne as considerações finais e recomendações.

Formação continuada de professores: um processo de construção da profissionalidade docente

A formação de professores constitui um dos pilares das políticas educacionais brasileiras, sendo objeto de debates e reformas constantes desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Essa legislação estabelece que a formação docente para atuar na educação básica deve ser realizada em nível superior, em cursos de licenciatura plena, oferecidos por universidades e institutos superiores de educação (Brasil, 1996). Tal diretriz representa um marco significativo no reconhecimento da docência como profissão que demanda saberes específicos, integrando indissociavelmente teoria e prática pedagógica.

No início do século XXI, as políticas públicas voltadas à valorização e profissionalização docente ganharam destaque com a

implementação de programas nacionais estratégicos. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica buscaram aproximar a formação inicial e continuada das realidades escolares, fortalecendo a relação entre universidade e escola básica (Gatti; Barreto, 2009; Brasil, 2009).

O PARFOR, instituído em 2009, teve como principal objetivo garantir a formação superior a professores em exercício sem licenciatura na área de atuação, configurando-se como uma política de correção das desigualdades formativas históricas. O PIBID, criado em 2007, aproximou os licenciandos da prática pedagógica desde o início do curso, promovendo a articulação entre teoria e prática e incentivando a permanência na carreira docente (Brasil, 2007). Conforme Gatti e Barreto (2009), o PIBID representou um avanço significativo na reconfiguração da formação inicial, ao possibilitar vivências reais e reflexivas sobre o cotidiano escolar.

Esses programas dialogam com a concepção de formação defendida por Nóvoa (1992, 2009), que compreende a profissão docente como uma construção social e identitária, em que a escola deve ser também um espaço de formação. Para o autor, "não há formação de professores sem a formação da escola" (Nóvoa, 2009, p. 35). De modo semelhante, Imbernóm (2010) argumenta que a formação docente deve ser contínua, coletiva e situada, buscando a transformação das práticas e a melhoria da qualidade educativa. Assim, a formação não se limita ao período inicial da graduação, mas se estende ao longo da carreira, em processos de desenvolvimento profissional permanente.

A Política Nacional de Formação de Professores (Decreto nº 8.752/2016) reafirma essa perspectiva ao propor a integração entre formação inicial e continuada, valorizando as instituições formadoras e as redes de ensino como espaços complementares. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2015) enfatizam a indissociabilidade entre teoria e prática, a

interdisciplinaridade e a articulação entre formação, pesquisa e extensão.

Entretanto, a implementação dessas políticas enfrenta desafios estruturais. A fragmentação das ações formativas, as condições de trabalho precárias e a desvalorização da carreira docente ainda comprometem os resultados esperados. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos na intersecção entre a formação acadêmica e a experiência cotidiana, sendo imprescindível que as políticas educacionais reconheçam e valorizem esses saberes práticos. Nesse sentido, García (1999) propõe a formação baseada na reflexão sobre a prática, em que o professor é protagonista de seu próprio desenvolvimento profissional.

No contexto atual, as políticas de formação devem considerar as demandas de um mundo globalizado e digital, em que o papel do professor se redefine frente às novas tecnologias e metodologias ativas. Assim, como aponta Gatti (2021), é necessário repensar os currículos de formação à luz das transformações sociais, culturais e cognitivas contemporâneas, fortalecendo a autonomia docente e o compromisso com uma educação democrática e inclusiva.

As políticas e programas de formação de professores no Brasil expressam avanços significativos na consolidação da docência como profissão e na valorização da escola como espaço formativo. Contudo, permanecem desafios relacionados à continuidade, integração e efetividade dessas ações. A consolidação de uma política nacional de formação docente exige, portanto, o fortalecimento da articulação entre Estado, universidades e redes de ensino, em consonância com uma concepção crítica, reflexiva e emancipatória da prática educativa.

A formação continuada é entendida como um processo permanente e indispensável de desenvolvimento profissional que ultrapassa os limites da formação inicial. Este processo não deve ser visto como um evento pontual ou uma reciclagem descontextualizada, mas como parte integrante e estrutural da trajetória docente, constituindo um ciclo que articula a formação

inicial, a indução profissional e a formação continuada ao longo da carreira.

O eixo central dessa concepção alinha-se ao paradigma do professor reflexivo. Segundo Nóvoa (1992), é por meio da reflexão crítica e sistemática sobre a prática pedagógica que o professor constrói sua identidade profissional e aprimora suas competências. Essa "tendência reflexiva" supera a antiga separação entre formação e prática cotidiana, exigindo que a formação continuada seja pautada no diálogo constante e estreitamente ligada à prática educativa, de modo que teoria e prática se retroalimentem. Trata-se de um reexame crítico de situações práticas reais, permitindo ao docente deixar de ser um mero técnico aplicador de teorias alheias para se tornar um profissional autônomo e criativo.

Para que seja efetiva, essa formação deve ser contextualizada, colaborativa e voltada para os desafios reais da sala de aula, partindo das "necessidades provenientes do chão da escola". Nóvoa (2019) aprofunda essa visão, defendendo que a formação é impossível sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. A formação continuada, especificamente, deve ocorrer preferencialmente no próprio local de trabalho, com a participação ativa das comunidades profissionais docentes e promovendo uma reflexão conjunta.

Essa abordagem coletiva permite a construção de conhecimento coletivo, validando e valorizando os saberes docentes que emergem da prática. Dentre estes, destacam-se os saberes da experiência, considerados o "núcleo vital do saber docente". É por meio dos saberes experienciais que os professores ressignificam e integram os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, superando a lógica aplicacionista que historicamente separou teoria e prática.

O objetivo desse processo contínuo de reflexão e colaboração é a construção da identidade profissional do professor. Essa identidade alicerça-se no desenvolvimento da profissionalidade docente, entendida como o conjunto específico de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que

constituem a especificidade de ser professor. A formação continuada, portanto, não é meramente instrumental, mas um pilar para a profissionalização docente, fortalecendo o sentimento de pertença ao grupo e a autonomia do professor. Contudo, a superação do modelo de "cursos" desarticulados da realidade escolar e a implementação de uma formação que valorize a escola como lócus formativo permanecem como desafios centrais para a efetiva valorização da trajetória docente.

A prática docente nos anos iniciais: mediação e construção de saberes

A docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma tarefa profundamente complexa, que exige do professor não apenas domínio dos conteúdos curriculares, mas também sensibilidade, escuta ativa e conhecimento pedagógico capaz de dialogar com a realidade dos alunos. Nesse cenário, o professor assume um papel essencial: o de mediador do conhecimento, responsável por organizar e conduzir o processo de ensino de forma significativa e inclusiva, criando condições para que os estudantes se tornem protagonistas na construção de seus saberes.

Essa perspectiva rompe com a ideia de ensino como simples transmissão de informações. Inspirada na pedagogia freiriana, entende-se que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 2016). O ato de ensinar, portanto, é um exercício de escuta, diálogo e acolhimento, que se realiza na relação entre sujeitos e se alimenta da prática reflexiva e crítica.

Como destaca Tardif (2014), os saberes docentes são múltiplos e se entrelaçam na intersecção entre a formação acadêmica, a experiência profissional e o contexto escolar. Esses saberes não se apresentam de forma homogênea, mas sim como um conjunto dinâmico e plural, composto por saberes disciplinares, curriculares e, sobretudo, experienciais. Os saberes da experiência emergem como núcleo vital da prática docente, pois é na vivência cotidiana

que o professor valida, transforma e ressignifica os conhecimentos adquiridos, construindo sua identidade profissional.

Essa compreensão afasta-se da racionalidade técnica tradicional, que enxerga o professor como mero executor de teorias alheias. Ao contrário, a prática docente se alinha à racionalidade prática, na qual o professor é um sujeito reflexivo, capaz de deliberar, julgar e tomar decisões diante das singularidades de cada situação de sala de aula (Contreras, 2002; Tardif, 2014). É nesse movimento que se delinea a profissionalidade docente, entendida não apenas como domínio de conteúdo, mas como a capacidade de fazer com que os outros aprendam.

Shulman (1986) contribui com essa discussão ao apresentar o conceito de "conhecimento pedagógico da matéria", que se refere à habilidade de transformar o conteúdo em formas acessíveis e eficazes para os alunos, utilizando analogias, exemplos, explanações e estratégias que favoreçam a compreensão. Essa competência é especialmente relevante nos anos iniciais, onde o professor atua como guia no processo de alfabetização e letramento, ajudando os alunos a desenvolverem não apenas habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também a capacidade de interpretar o mundo e agir sobre ele.

A prática docente, nesse sentido, deve ser crítica e comprometida com a formação da consciência dos alunos, permitindo que desenvolvam competências cognitivas e sociais que os tornem sujeitos ativos e reflexivos. Para que isso se concretize, é fundamental que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, esteja conectada à realidade escolar e às necessidades dos professores.

Como defende Nóvoa (2019), a formação deve ser construída coletivamente, com a participação ativa das comunidades docentes, promovendo espaços de reflexão, troca de experiências e construção conjunta de saberes. A escola, nesse contexto, torna-se um espaço privilegiado de formação, onde o professor aprende com a prática, com os pares e com os desafios do cotidiano.

Em síntese, a prática docente nos anos iniciais é um trabalho profundamente humano, que se realiza na interação entre sujeitos e na articulação entre teoria e prática. É uma construção contínua, alimentada pela escuta, pelo diálogo e pela reflexão, que busca formar sujeitos críticos, criativos e comprometidos com a transformação da realidade.

Alfabetização e letramento geográfico: fundamentos teóricos e desafios práticos

Embora a alfabetização seja tradicionalmente associada ao domínio técnico da leitura e da escrita, o conceito de letramento amplia essa visão para o uso social da linguagem, preparando o indivíduo para atuar de forma crítica e competente em suas práticas sociais (Soares, 2004). No âmbito da Geografia, essa distinção é crucial. O letramento geográfico emerge como a capacidade de compreender e interpretar o espaço, suas dinâmicas e representações. Conforme defende Callai (2005), o ensino de Geografia nos anos iniciais deve focar no desenvolvimento da consciência espacial e na leitura crítica do território. Incorporar o letramento geográfico à alfabetização permite, portanto, que os alunos compreendam mapas, paisagens e o lugar onde vivem desde cedo, formando sujeitos capazes de interagir com o espaço de forma consciente e transformadora.

O pilar central para que o letramento geográfico se efetive é a alfabetização cartográfica. Este processo, fundamental para a construção do conhecimento geográfico, deve ser iniciado nos primeiros anos de escolarização (Ferreira; Suçuarana, 2024). A cartografia não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta primordial. Como aponta Castellar (2011), o objetivo da cartografia escolar é formar leitores e produtores de mapas, ou, como define Passini (2012), sujeitos capazes de fazer as leituras de mundo por meio de suas representações. Dominar essa linguagem é o que possibilita o desenvolvimento do pensamento espacial (Castellar, 2007) e a mobilização do raciocínio geográfico (Ferreira, 2023). Em

essência, o letramento geográfico capacita o aluno a pensar geograficamente, desenvolvendo a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos e fenômenos e permitindo uma leitura da realidade de uma sociedade (Cavalcanti, 2019).

Para que essa aprendizagem seja significativa, a literatura acadêmica é consensual ao apontar que o ponto de partida deve ser o espaço vivido pelo aluno (Callai, 2005). A categoria lugar torna-se a referência central, pois valoriza a realidade concreta e as práticas sociais cotidianas, sendo vital ao seu desenvolvimento cognitivo (Cavalcanti, 2019).

Apesar desse robusto consenso teórico sobre o ponto de partida para uma aprendizagem significativa, a implementação prática enfrenta obstáculos expressivos. Pesquisas de campo, como a de Ferreira (2023), diagnosticam severas lacunas na formação dos estudantes que chegam ao 6º ano, indicando que os fundamentos da alfabetização cartográfica não foram consolidados. Esse esvaziamento teórico-conceitual (Ferreira; Suçuarana, 2024) é frequentemente associado a deficiências na formação docente. Estudos como os de Assis (2023) demonstram que a formação em Geografia historicamente privilegiou o modelo "bacharelesco", focado no conteúdo, em detrimento da "licenciatura", focada na pedagogia do "como ensinar". Isso resulta em professores que, embora dominem o conteúdo, se sentem inseguros para aplicar as metodologias adequadas à cartografia escolar nos anos iniciais (Assis, 2023).

Ferreira (2025) avalia que a superação desses desafios no século XXI passa, necessariamente, por novas alternativas de formação continuada que sejam pautadas nas necessidades de cada comunidade escolar, o que valoriza os diversos saberes inerentes à profissionalidade docente, além da incorporação dos novos letramentos. O advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) exige uma atualização da prática pedagógica. No ensino de Geografia, isso se traduz no uso de geotecnologias e ferramentas digitais que promovem uma interação dinâmica e contextualizada com o espaço. Recursos como

jogos digitais, mapas interativos e aplicativos de geolocalização (Canto, 2018) aproximam o conteúdo da realidade dos denominados nativos digitais, favorecendo uma aprendizagem significativa, lúdica e que desenvolve a autonomia do estudante (Ferreira, 2025; Morán, 2015).

A articulação entre formação continuada, prática docente reflexiva e letramento geográfico constitui um desafio complexo, mas essencial para a qualidade da educação nos anos iniciais. A superação das lacunas identificadas requer não apenas políticas públicas robustas, mas também o reconhecimento da escola como espaço formativo, a valorização dos saberes docentes e a incorporação de metodologias que dialoguem com as realidades contemporâneas, incluindo as tecnologias digitais.

Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, fundamentada na compreensão de que a investigação sobre as práticas docentes e a formação continuada exige a valorização das experiências, significados e percepções dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em seus contextos naturais, considerando as múltiplas dimensões que compõem as práticas pedagógicas e suas interações com a formação docente.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza complexa do objeto de estudo: a influência da formação continuada nas práticas docentes voltadas à alfabetização e ao letramento geográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um fenômeno que não pode ser plenamente apreendido por meio de instrumentos quantitativos, uma vez que envolve processos de significação, reflexão e construção de saberes que se manifestam nas interações cotidianas entre coordenadores pedagógicos, professores e alunos. Assim, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza exploratória e descritiva, que pretende

compreender, analisar e interpretar as experiências formativas e práticas pedagógicas dos professores em seu contexto de atuação (Gil, 2019).

O estudo foi desenvolvido em escolas da rede municipal de Valparaíso de Goiás que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental, situadas no entorno de Brasília, região marcada por diversidade sociocultural e desafios pedagógicos específicos. A escolha dessa localidade justifica-se pelo fato de que essas escolas têm participado de uma proposta de formação continuada promovida em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, o que permite observar as possíveis articulações entre os processos formativos e as práticas docentes em sala de aula, especialmente no campo da alfabetização e do letramento geográfico, alinhando-se aos objetivos da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa são professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que participam de ações de formação continuada, bem como coordenadores pedagógicos, considerando o papel formativo que desempenham no acompanhamento e na mediação das práticas docentes. A seleção dos participantes foi realizada por amostragem intencional, de modo a garantir a representatividade de diferentes experiências e realidades escolares (Triviños, 1987).

A participação ocorreu mediante aceite formal, respeitando rigorosamente os princípios éticos da pesquisa em educação, conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, assegurando o anonimato, o sigilo das informações e o direito de desistência a qualquer momento.

A coleta de dados foi realizada por meio de três procedimentos complementares: entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental. Essa triangulação de métodos permite uma compreensão multifacetada do fenômeno investigado, validando e enriquecendo os achados empíricos.

As entrevistas semiestruturadas buscaram compreender as percepções dos docentes sobre a formação continuada, as estratégias pedagógicas que utilizam e os desafios que enfrentam

em sua prática. Esse instrumento possibilita flexibilidade no diálogo, permitindo que os participantes expressem suas experiências de forma narrativa e contextualizada. As entrevistas foram realizadas com roteiros previamente elaborados, gravadas em áudio com autorização prévia dos participantes e posteriormente transcritas, assegurando fidelidade às falas.

A observação participante permitiu acompanhar o cotidiano escolar e registrar situações de ensino relacionadas à alfabetização e ao letramento geográfico, possibilitando uma visão ampla das práticas formativas e pedagógicas em ação. Os registros foram feitos em diário de campo, capturando não apenas as ações observadas, mas também as interpretações e reflexões do pesquisador sobre as dinâmicas de sala de aula e os espaços de formação continuada. Quando autorizado, foram realizados registros fotográficos de materiais e produções cartográficas dos alunos.

A análise documental abrangeu planos de aula, registros de formação continuada e documentos institucionais como projetos pedagógicos e propostas curriculares, a fim de compreender como a política de formação se materializa na prática escolar. Esse procedimento possibilitou identificar a coerência entre as intenções formativas, o currículo proposto e as práticas pedagógicas efetivamente realizadas.

A análise foi conduzida segundo os princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), envolvendo as etapas de pré-análise, categorização e interpretação. Na etapa de pré-análise, os dados foram organizados e lidos de forma exaustiva, buscando identificar unidades de significado e padrões emergentes. Esse processo envolveu a transcrição completa das entrevistas, a sistematização dos registros de observação e a organização dos documentos coletados.

Na etapa de categorização, foram estabelecidas categorias temáticas que dialoguem com os objetivos da pesquisa, tais como: Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: compreendendo como os processos formativos influenciam a

construção da profissionalidade docente; estratégias pedagógicas em alfabetização e letramento geográfico: identificando as práticas de ensino relacionadas à cartografia escolar e à leitura crítica do espaço; papel da coordenação pedagógica: analisando como a coordenação organiza, acompanha e avalia os processos formativos; Desafios e possibilidades no cotidiano escolar: reconhecendo os obstáculos e as potencialidades para a efetivação do letramento geográfico.

Na etapa de interpretação, os achados empíricos foram articulados ao referencial teórico, buscando produzir reflexões que contribuam para o fortalecimento da prática docente e para a melhoria dos processos formativos nos anos iniciais.

A pesquisa respeitou todos os princípios éticos de proteção aos participantes, garantindo: Anonimato e sigilo: os nomes dos participantes e das instituições foram substituídos por códigos; Consentimento informado: todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); Direito de desistência: os participantes puderam retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos; Uso exclusivamente acadêmico: todos os dados foram utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e produção de conhecimento no campo da formação de professores.

Quadro 1: Síntese das Etapas Metodológicas

Etapa	Procedimentos	Instrumentos	Objetivos Específicos Relacionados
1. Definição do campo e dos participantes	Seleção das escolas e dos docentes dos anos iniciais participantes de programas de formação continuada	Levantamento documental junto à Secretaria Municipal de Educação; contatos institucionais	Identificar o contexto e os sujeitos da pesquisa

Etapa	Procedimentos	Instrumentos	Objetivos Específicos Relacionados
2. Levantamento teórico e documental	Revisão bibliográfica sobre formação continuada, alfabetização e letramento geográfico; análise de documentos institucionais e registros de formação	Fontes teóricas, políticas públicas e documentos escolares (PPP, registros de formação, planos de aula)	Fundamentar a pesquisa e compreender como a política de formação se materializa no contexto escolar
3. Entrevistas semiestruturadas	Realização de entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos	Roteiro de entrevista; gravações de áudio e transcrições	Investigar as percepções docentes sobre a formação continuada, estratégias pedagógicas e desafios enfrentados
4. Observação participante	Acompanhamento de aulas e reuniões pedagógicas	Diário de campo; registros escritos e fotográficos (quando autorizados)	Compreender as práticas docentes e o papel da formação continuada na organização do trabalho pedagógico
5. Organização e tratamento dos dados	Transcrição, sistematização e leitura exaustiva do material coletado	Planilhas de codificação e fichas analíticas	Identificar unidades de sentido e categorias emergentes dos dados
6. Análise e interpretação	Aplicação da análise de conteúdo segundo Bardin (2016);	Categorias temáticas e matriz analítica	Analisar como a formação continuada

Etapa	Procedimentos	Instrumentos	Objetivos Específicos Relacionados
	categorização e articulação teórico-empírica		influencia as práticas docentes e propor reflexões para o fortalecimento da prática pedagógica
7. Sistematização dos resultados e elaboração das considerações finais	Redação dos resultados, discussão com a literatura e elaboração das reflexões conclusivas	Texto analítico e relatório final	Socializar os achados e contribuir com a reflexão sobre a formação docente nos anos iniciais

Fonte: Autor, 2025

Considerações finais

A coordenação pedagógica constitui-se como um dispositivo formativo fundamental nas instituições escolares, assumindo o papel de mediadora entre as políticas curriculares, a formação docente e as práticas pedagógicas cotidianas. Essa compreensão alinha-se à perspectiva de que a escola não é meramente um espaço de implementação de currículos pré-definidos, mas um locus de construção, disputa e ressignificação de saberes, onde a coordenação pedagógica atua como catalisadora desses processos. Nóvoa (2009) enfatiza que a formação de professores não ocorre isoladamente, mas na intersecção entre a formação inicial, a experiência profissional e o contexto escolar, sendo a escola, portanto, um espaço privilegiado de aprendizagem permanente. A coordenação pedagógica, nessa perspectiva, torna-se responsável por organizar, acompanhar e avaliar os processos de formação

continuada que fortalecem a profissionalidade docente e a qualidade das práticas educativas.

A formação continuada, quando mediada pela coordenação pedagógica, deixa de ser um conjunto de ações fragmentadas e desarticuladas para se configurar como um processo sistemático e contextualizado, que dialoga com as necessidades reais da escola e com os saberes que emergem da prática docente. Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes são múltiplos e se constroem na intersecção entre a formação acadêmica, a experiência profissional e o contexto escolar, sendo imprescindível que as políticas e práticas de formação reconheçam e valorizem esses saberes. A coordenação pedagógica, ao organizar espaços de reflexão coletiva, possibilita que os professores ressignifiquem suas experiências, articulem teoria e prática, e construam novos conhecimentos em diálogo com seus pares. Esse processo de construção coletiva de saberes fortalece não apenas a autonomia docente, mas também a coerência entre o currículo proposto, a formação oferecida e a avaliação das aprendizagens dos alunos.

Freire (1996) contribui com essa discussão ao propor a concepção de práxis como reflexão-ação-reflexão, posicionando o professor como um sujeito ativo de sua própria aprendizagem profissional. Nessa perspectiva, a formação continuada não é algo que se faz ao professor, mas um processo em que o professor é protagonista, refletindo criticamente sobre sua prática, identificando desafios, buscando soluções e transformando sua ação pedagógica. A coordenação pedagógica, portanto, deve criar condições para que essa práxis ocorra, garantindo espaços de diálogo, tempo para estudos sistemáticos e apoio na implementação de novas práticas. Pimenta (2012) reforça essa ideia ao defender que a formação reflexiva é aquela que articula a dimensão teórica com a prática, permitindo que o professor desenvolva competências para lidar com a complexidade e a singularidade de cada situação de sala de aula.

A profissionalidade docente, entendida como o conjunto específico de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e

valores que constituem a especificidade de ser professor, é construída e reconstruída continuamente através da formação e da reflexão sobre a prática. Imbernóm (2010) propõe que a formação docente deve ser contínua, coletiva e situada, buscando a transformação das práticas e a melhoria da qualidade educativa. Nesse sentido, a coordenação pedagógica assume um papel estratégico ao organizar processos formativos que sejam contextualizados, colaborativos e voltados para os desafios reais da sala de aula. Quando a coordenação pedagógica valoriza os saberes experienciais dos professores, promove o estudo coletivo de autores que fundamentam a prática, e acompanha a implementação de novas estratégias pedagógicas, ela contribui significativamente para o desenvolvimento profissional e para a consolidação de uma cultura de aprendizagem permanente na escola.

No contexto específico do ensino de Geografia e do letramento geográfico nos anos iniciais, a coordenação pedagógica assume responsabilidades ainda mais complexas. Callai (2005, 2011, 2013, 2021) defende que o ensino de Geografia deve partir do espaço vivido pelos alunos, desenvolvendo a consciência espacial e a capacidade de ler criticamente o território. Castellar (2007, 2011) enfatiza a importância da alfabetização cartográfica como ferramenta fundamental para a construção do pensamento geográfico. Cavalcanti (2002, 2012, 2019) propõe que o ensino de Geografia nos anos iniciais deve promover a leitura de mundo, articulando conhecimentos sobre o espaço com a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Passini (2013) contribui com a discussão sobre a cartografia escolar como linguagem que permite aos alunos compreender e representar o espaço de forma significativa. Martinelli (2013) aborda a cartografia temática como instrumento de análise e comunicação de informações geográficas. Vesentini (2019) reafirma a necessidade de uma Geografia escolar que promova a autonomia intelectual e o pensamento crítico dos alunos.

Diante dessa complexidade teórica e prática, a coordenação pedagógica precisa organizar processos de formação continuada que capacitem os professores a implementar essas orientações em

suas práticas. Isso exige que a coordenação pedagógica compreenda profundamente o currículo de Geografia, conheça as estratégias didáticas apropriadas para o ensino de cartografia escolar, e seja capaz de acompanhar e avaliar como os professores estão desenvolvendo o letramento geográfico com seus alunos. O Documento curricular de Goiás (DC-GO) (Goiás, 2019) propõe competências e habilidades específicas para o conhecimento geográfico nos anos iniciais, enfatizando o pensamento crítico e a interpretação das interações entre espaço e natureza. A coordenação pedagógica, portanto, deve garantir que a formação continuada ofertada aos professores esteja alinhada com essas orientações curriculares, promovendo a articulação coerente entre o currículo proposto, a formação docente e a avaliação das aprendizagens.

A avaliação, nesse contexto, não é um instrumento de controle ou de classificação, mas um processo contínuo e formativo que apoia a tomada de decisões pedagógicas e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Rubricas, portfólios, análise de produções cartográficas dos alunos e registros dos professores constituem-se em instrumentos valiosos para avaliar o letramento geográfico. A coordenação pedagógica deve organizar espaços de análise coletiva desses instrumentos, permitindo que os professores compreendam os progressos dos alunos, identifiquem dificuldades e ajustem suas práticas pedagógicas.

Em síntese, a coordenação pedagógica como dispositivo formativo e mediadora curricular é essencial para a qualidade da educação geográfica nos anos iniciais. Quando a coordenação pedagógica organiza processos de formação continuada que valorizam os saberes docentes, promovem a reflexão coletiva, articulam teoria e prática, e acompanham a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras, ela contribui para o fortalecimento da profissionalidade docente, para a melhoria das práticas de ensino e para o desenvolvimento integral dos alunos. Nóvoa (2019) reafirma que a formação deve ser construída coletivamente, com a participação ativa das comunidades

profissionais docentes, promovendo espaços de reflexão, troca de experiências e construção conjunta de saberes. A escola, nesse contexto, torna-se um espaço privilegiado de formação, onde a coordenação pedagógica atua como catalisadora de transformações pedagógicas e profissionais que impactam positivamente a aprendizagem dos alunos e a construção de uma educação mais crítica, reflexiva e comprometida com a transformação da realidade.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Coordenação pedagógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001.

ASSIS, Raquel Martins de. **A formação de professores de Geografia e a cartografia escolar nos anos iniciais**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 13 abr. 2026.

_____. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, DF, 2007.

Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 13 abr. 2026.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 2015.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

_____. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 32, n. 86, p. 133-150, 2012.

_____. **Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

_____. **Educação geográfica: formação e cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2021.

_____. **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

_____. O ensino de Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 55-80.

CANTO, Zilda dal. Geotecnologias e ensino de Geografia: possibilidades de uso em sala de aula. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 15, p. 5-24, 2018.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Alfabetização cartográfica: a construção do conhecimento geográfico na escola. In: CARLOS,

Ana Fani Alessandri (org.). **A Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 81-104.

_____. **Cartografia escolar e o pensamento espacial:** formas de representação e apropriação do espaço. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 121-138, 2011.

_____. **Ensino de Geografia e cartografia:** a construção do pensamento espacial. São Paulo: Cortez, 2019.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; SATO, Michele Pezzuto. Formação de professores de Geografia: o papel da didática. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 8, n. 15, p. 25-42, 2018.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Geografia escolar e cidadania:** contribuições para uma educação transformadora. São Paulo: Cortez, 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos e alternativas. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, María Laura (org.). **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 2002. p. 405-414.

_____. **A Geografia escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2019.

_____. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016.

CONTRERAS, José. **Autonomía de profesores**. Madrid: Morata, 2002.

FERREIRA, Jhonatas. **Letramento geográfico e cartografia escolar: formação docente e inovação pedagógica**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

_____. **O ensino de Geografia no Entorno de Brasília: desafios e perspectivas**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

FERREIRA, Jhonatas; SUÇUARANA, Monik. Alfabetização cartográfica nos anos iniciais: lacunas na formação e possibilidades de intervenção. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 14, n. 27, p. 45-68, 2024.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 2021.

_____. Formação de professores, complexidade e trabalho colaborativo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 721-737, 2013.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 16, n. 1, p. 161-201, 2012.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo para Goiás: documento curricular para educação infantil e ensino fundamental**. Goiânia: SEDUC, 2019.
- IMBERNÓM, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.
- KAERCHER, Nídia Nacib Pontuschka. Cartografia escolar e a formação do cidadão. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 145-162.
- MARTINELLI, Marcello. *Mapas da Geografia e cartografia temática*. São Paulo: Contexto, 2013.
- MORÁN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas, Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**, Ponta Grossa, v. 2, p. 15-33, 2015.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- _____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- _____. Os professores e a sua formação num mundo em mudança. In: NÓVOA, António (org.). **Professores para a qualidade, equidade e inclusão na educação**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2019. p. 27-43.
- _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

SHULMAN, Lee S. Those who understand knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, DC, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STRAFORINI, Rafael. Ensino de Geografia e formação crítica: caminhos para a autonomia intelectual. **Revista Geografia em Atos**, Presidente Prudente, v. 11, n. 1, p. 5-23, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VANZELLA, Maria. **Para ensinar Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

VESENTINI, José William. **O ensino de Geografia na escola: práticas e reflexões**. São Paulo: Ática, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

ENSINO DE GEOGRAFIA PARA AS JUVENTUDES: CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Francisco Janderson de Sousa Silva
Liége de Souza Moura

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Protagonismo juvenil; Metodologia ativa

Introdução

É notório que o mundo tem sofrido grandes transformações devido aos avanços tecnológicos cada vez mais intensos no tocante à velocidade e ao alcance da circulação de informações, de bens e de pessoas, reconfigurando profundamente as formas de produção, de comunicação e de organização do espaço geográfico. Nesse contexto, Uceli (2023, p. 83), argumenta que “Além de ter alterado a materialidade do espaço geográfico, as tecnologias digitais também modificaram os relacionamentos interpessoais, ou seja, a Internet alcançou a subjetividade e a afetividade dos usuários”.

Nessa lógica, isso tem impacto direto nas relações que se estabelecem em sociedade, incluindo o mundo do trabalho, o que acaba reverberando sobre as escolas e universidades. Dessa forma, como consequência desse avanço das tecnologias cada vez mais presente no cotidiano de uma grande parcela da sociedade, as juventudes de nossas salas de aula estão recebendo grande número de informações, através das mídias e redes sociais que, no mínimo, têm forçado uma reflexão, por parte dos docentes, a respeito de suas práticas pedagógicas (Araújo, 2021).

Diante disso, o processo de ensino e aprendizagem voltado às juventudes tem sido alvo de reflexão e de reformulação nos currículos da educação básica do nosso país, orientados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), muito em função da reforma no Novo Ensino Médio (NEM), que ainda se encontra em processo de debate e consolidação. Nesse sentido, tais transformações tensionam o currículo escolar, o que exige práticas pedagógicas que considerem a centralidade das experiências juvenis.

Diante do exposto, acredita-se na importância de refletir sobre a educação geográfica para essas juventudes, afinal, a Geografia se preocupa com as relações que acontecem no espaço geográfico, inclusive aquelas relacionadas ao mundo do trabalho e suas implicações. Também considera o contexto dessas juventudes, a pluralidade desses sujeitos em suas manifestações culturais e comportamentais e, sobretudo, o papel das metodologias ativas na mediação do conhecimento dessa ciência para esse público.

Ademais, diante das discussões iniciais apresentadas, emerge o seguinte problema de pesquisa: como mediar o conhecimento geográfico diante da pluralidade das juventudes? O uso de metodologias ativas seria a melhor estratégia para o ensino de Geografia para as juventudes? As metodologias ativas apontam o caminho ideal para a mediação do conhecimento geográfico para as juventudes? Parte-se da ideia de que as metodologias ativas contribuem significativamente para a mediação do conhecimento geográfico frente à pluralidade das juventudes, na medida em que favorecem a participação dos estudantes, a articulação entre teoria e prática e a valorização de suas experiências socioculturais.

Diante disso, a pesquisa tem como objetivo compreender de que maneira as metodologias ativas contribuem para o ensino de Geografia voltado às juventudes, promovendo o protagonismo e aprendizagem significativa. Os objetivos específicos são: a) discutir o ensino de Geografia para as juventudes; b) investigar o uso dessas metodologias no ensino de Geografia; e c) relatar as percepções de professores e alunos sobre o uso de metodologias ativas.

Entende-se que a pesquisa em questão tem sua relevância quanto à necessidade de investigar sobre juventudes, buscando inovações diante das demandas que se apresentam no ensino de Geografia escolar. Diante do desenvolvimento da globalização e da intensificação do uso das tecnologias digitais, bem como da crescente demanda por autonomia, criticidade e protagonismo juvenil, torna-se necessário buscar alternativas pedagógicas, como o uso de metodologias ativas, afim de alcançar as expectativas da sociedade em relação à de futuros adultos e cidadãos, dotados das habilidades e competências por ela exigidas.

Ademais, a referida pesquisa pode contribuir para fomentar novas discussões, investigações e produções acadêmicas acerca da temática abordada, uma vez que se entende que ainda há uma lacuna significativa no debate teórico e empírico sobre o uso das metodologias ativas no ensino de Geografia. Assim, é necessário investigar se as orientações contidas na BNCC (2018) e no Currículo do Piauí (2021), no que se refere ao ensino de Geografia, ao protagonismo estudantil e às metodologias ativas, efetivamente contribuem e/ou facilitam o processo de ensino e aprendizagem da ciência geográfica na educação básica.

Outrossim, uma última motivação dá-se pelo fato de o pesquisador, outrora estagiário contratado da Prefeitura de Teresina e residente em uma escola da rede estadual de ensino, ver-se desafiado em sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem, a buscar metodologias para ajudar, de forma assertiva, os alunos durante a mediação do conhecimento geográfico.

O artigo está estruturado em cinco seções principais que organizam e articulam os fundamentos teóricos, metodológicos e os resultados da pesquisa. A primeira seção, intitulada “Introdução” apresenta uma breve contextualização a temática e expondo a problemática, os objetivos e a justificativa da investigação. A segunda seção apresenta a metodologia empregada na pesquisa, a terceira seção aborda a discussão sobre o ensino de Geografia para as juventudes, a quarta seção versa sobre o papel

das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, a quinta seção apresenta e discute os resultados dos questionários a partir do projeto “Minha multinacional”.

Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizou-se levantamentos documentais em documentos normativos educacionais como BNCC? (2018); Ministério da Educação (2006), sobre as orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias; e o Currículo do Piauí (2021), assim como de pesquisas bibliográficas, em artigos e livros de diversos autores como: Cavalcanti (2019); Castellar (2020); Berbel (2011); Moran (2018), entre outros. Pondera-se que as buscas se deram nas bases de dados do *Google Acadêmico*, na *SciElo* e no Portal de Periódicos da CAPES, considerando produções científicas pertinentes à temática investigada.

A pesquisa apresenta, portanto, abordagem qualitativa, e trata-se de uma pesquisa de caráter aplicado, buscando gerar informações a partir da investigação e reflexão sobre o ensino de Geografia e o uso das metodologias ativas, sobretudo, se correspondem significativamente, quando utilizadas em sala de aula.

Por pesquisa ou metodologia qualitativa, pode-se compreender a prática ou conjunto de procedimentos voltados à coleta de informações que envolvem o uso da linguagem, em geral objetivadas para a captura de subjetividades e/ou significados contidos nos textos produzidos no levantamento em trabalho de campo (Silva, 2009, p. 49).

Foi elaborada e desenvolvida aula por Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP) em turmas do Ensino Médio e, em seguida, iniciou-se a análise dos dados a partir dos questionários respondidos por 50 alunos que participaram do projeto “Minha Multinacional”, bem como de 3 professores de duas escolas visitadas por meio de pesquisa de campo, sendo elas: Ceti Governador Dirceu Mendes Arcoverde (localizada na região leste

de Teresina-PI) e Ceti Hilton Leite de Carvalho (localizada na cidade de Nazária-PI). Assim, para coletar informações dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação (Silva, 2009, p. 50).

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de obter informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los (Severino, 2013).

Destaca-se que a pesquisa de campo foi realizada para observar e coletar informações iniciais e a aplicação por meio de questionários sobre o ensino de Geografia para as juventudes e o uso das metodologias ativas no ensino de Geografia. Ademais, a pesquisa tem viés colaborativo:

A pesquisa foi desenvolvida com três turmas de 1º ano do Ensino Médio que desenvolveram o projeto “Minha multinacional”, com abordagem específica para cada escola. O projeto foi elaborado e desenvolvido pelo autor desta pesquisa, em colaboração com professores orientadores e docentes das escolas onde ocorreram as pesquisas. Ambas as escolas são da rede estadual de ensino do estado do Piauí, porém situam-se em cidades distintas (Teresina e Nazária) que apresentam realidades socioeconômicas diferentes.

Ensino de Geografia para as juventudes

O processo de ensino e aprendizagem, por si só, apresenta-se como um desafio. No que se refere ao ensino voltado às juventudes, marcadas pela pluralidade de experiências e contextos, exige-se um esforço intelectual e prático significativo, sobretudo por parte dos docentes. Compreende-se, desse modo, que o ensino de Geografia

para as juventudes constitui um desafio que demanda diálogo constante com as transformações do mundo contemporâneo e com a realidade sociocultural dos estudantes.

Em uma sociedade cada vez mais letrada digitalmente e dinâmica, é fundamental que o ensino de Geografia vá além da memorização de conteúdos, mas que promova o pensamento crítico, a leitura do espaço e a compreensão das relações sociais, culturais, econômicas e ambientais na contemporaneidade. A Geografia, ao analisar o espaço geográfico e suas dinâmicas, pode contribuir significativamente para a formação de jovens críticos, participativos e protagonistas em seus contextos sociais. Para isso, torna-se essencial a adoção de metodologias pedagógicas contextualizadas, que aproximem os conteúdos escolares das vivências dos estudantes e favoreçam o interesse pela compreensão do mundo em que estão inseridos. Para melhor entendimento dessa pesquisa, trabalha-se o termo juventude no plural, e não por acaso. De acordo com o Currículo do Piauí:

[...] há uma diversidade de modos de ser jovem. As juventudes revelam-se mediante uma multiplicidade de símbolos, linguagens e comportamentos, formando assim uma diversidade de subcategorias, dentro da categoria macro. Nessa perspectiva, as “juventudes” devem ser consideradas em seu aspecto plural, perpassados por recortes que os diferenciam no modo de ser e viver, tais como espaços urbano e rural, cultura, aspectos socioeconômicos, de gêneros, etnias e religião. Essas particularidades estão expressas inclusive dentro das faixas etárias equivalentes (Piauí, 2021, p. 59).

Portanto, ao falar de juventudes, precisa-se ter em mente a pluralidade da realidade de cada jovem, na qual a cultura do sujeito, do lugar onde mora, a história familiar que carrega e da sociedade em que está inserido, influenciam. Dessa forma, não cabe trazer um conceito único, mas compreender que existem culturas juvenis e modos de ser diferentes entre as juventudes dentro de nossas escolas.

Há três principais teorias que buscam explicar o termo juventude, a estrutural-funcionalista que entende esse grupo como “sujeitos de falta” que

estão em fase de transição, nem crianças e nem adultos; a teoria crítica que coloca esses grupos sociais como agentes da sociedade capitalista, destacando o seu protagonismo na construção das materialidades históricas; e a noção sociológica que coloca esses grupos, assim como fez a teoria crítica, dentro do contexto espacial e histórico mas dá luz as diferenças entre os sujeitos, ou seja, as juventudes são plurais por que os sentidos são plurais, os territórios são plurais, as formas de se relacionar com a sexualidade, com a religiosidade, com a raça, são plurais (Uceli, 2023, p. 85).

Entende-se, assim, que as juventudes são uma potência de transformação social. Tem-se conhecimento de uma construção histórica que os ligam à marginalidade, mas também se reconhece a potência dessa parcela da sociedade em construir novas territorialidades nas lutas sociais por reconhecimento e na luta por seus direitos.

Assim, apesar das diversas vertentes apresentadas, não existe, nesse trabalho, a intenção de fechar um conceito a respeito, mas apenas compreender que as realidades são plurais e, portanto, as juventudes também o são, ou seja, dependendo da realidade socioeconômica, cultural e dos seus anseios de cada sujeito, vive-se uma juventude diferente e que, no ambiente escolar, elas vão se encontrar, e o professor precisa ter isso em mente para saber lidar e saber trabalhar, didaticamente, com esses sujeitos.

Dessa forma, isto implica ao docente a necessidade de se buscar conhecer o mínimo dessas realidades que se apresentam na sala de aula, através dos alunos, e atrair o alunado para a dinâmica da sala de aula proposta por ele, a fim de conseguir desenvolver, com os aprendentes, uma construção de conhecimento significativo.

O jovem, portanto, não deve ser visto pelo viés da irresponsabilidade e imaturidade, nem mesmo como indivíduo incompleto, cabendo apenas o papel de receptor dos saberes advindos das instituições sociais; pelo contrário, deve ser visto como agente de produção de conhecimentos, com bagagem cultural significativa e possibilidade de somar com leituras no campo da sua cotidianidade (Mendes; Straforini, 2022, p. 290).

Dessa forma, os docentes darão a oportunidade de as juventudes vestirem-se de protagonismo, ter voz ativa sobre sua formação, contribuindo com o ambiente escolar, com a construção do conhecimento, ou seja, sendo protagonista e autônomo, implicando na necessidade de ter autoconhecimento, senso crítico, responsabilidade e participação ativa de todo o processo educacional, e educacional no sentido de contribuir com a organização da escola e não somente das aulas. A BNCC corrobora, orientando da seguinte forma:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, p. 463).

Para tanto, a escola e o corpo docente devem se adaptar a essa realidade sobre as juventudes contemporâneas. Deve-se ler as realidades que carregam, promover uma formação integral que leve em consideração a voz dos estudantes com relação ao seu futuro. Assim, algumas questões devem ser trabalhadas: por exemplo, o docente deve procurar ser próximo de seu aluno e colocá-lo como protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

Diante o exposto, ouvir os anseios dos jovens e sua visão de mundo ajudará o professor a pensar sua prática e a conhecer melhor seus alunos, auxiliando-o a tomar decisões mais assertivas sobre as metodologias em sua prática docente. O objetivo é tornar o processo de ensino e aprendizagem eficiente, no qual o aluno não é um mero receptor de informações, mas agente ativo de sua aprendizagem, que carrega uma significação plausível e que visa um viés prático de conhecimento: sabedoria com aplicabilidade no cotidiano de sua vivência.

Diante disso, faz-se necessário refletir sobre como o professor pode trabalhar com essas juventudes tão plurais: como trabalhar os conteúdos geográficos levando em consideração as especificidades dessas juventudes, dentro da realidade de cada sala de aula e dos recursos disponíveis?

A visão ingênua de um ensino de Geografia, apolítico, descompromissado e neutro precisa ser superada. Um ensino de Geografia contemplativo, inerte e enciclopédico não condiz com uma proposta de um ensino para a cidadania. Mas, mais do que pensar a Geografia como fundamental para a formação da cidadania, a reflexão aqui está voltada à pensar na Geografia como fundamental para realizar o diálogo com jovens a partir do conhecimento do seu espaço social, de seu mundo fora da escola, de seus anseios e medos. Nesse sentido, uma Geografia dialógica não deixa de ser fundamental para a formação cidadã. Ou seja, a formação cidadã deve passar pelo ensino dialógico de uma Geografia aberta aos estudantes jovens (Moreti, 2020, p. 157).

Dessa forma, o ensino de Geografia para as juventudes precisa estar voltado para oportunizar o desenvolvimento intelectual crítico-geográfico dos estudantes a partir de aulas dialogadas, que permitam a leitura da espacialidade e a reflexão crítica diante do olhar para a escola e a sociedade. Não se deve, portanto, limitar as juventudes ao ouvir e calar, mas estimulá-los a discutir e praticar. As aulas de geografia precisam caminhar pelo viés da significação e protagonismo dos sujeitos- alunos.

Para esclarecer, é necessário exemplificar: O conceito de território, tão importante nos estudos geográficos, não pode ficar preso ao sentido de delimitação espacial/fronteiras. As territorialidades e os grupos sociais que as fazem, dos quais muitas dessas juventudes se incluem, pois podem se enxergar e fazer parte deles, podem trazer uma reflexão, significação e leitura crítica importante. Deve-se levar a pensar como cria-se o território, como apropria-se do espaço para a luta, a reivindicação, o protesto, a cultura e a sobrevivência.

O entendimento da Geografia como uma forma específica e poderosa de ver e pensar o mundo é essencial também para que os

conteúdos escolares sejam vistos como caminhos e não “o fim em si” do processo educativo. Em outras palavras, a Geografia escolar pode e deve ir muito além da assimilação de informações sobre espaços específicos. “Essa assimilação é importante, mas a educação geográfica não deve tê-la como objetivo final [...]” (Mattos, 2021, p. 8).

Portanto, a contribuição da Geografia é riquíssima, pois, além de oferecer informações relevantes, ela produz conhecimentos a partir de uma base conceitual e de um raciocínio específico que a ciência carrega. Dessa forma, entende-se que, ao objetivar o desenvolvimento do pensamento geográfico, como fim e como meio de produção de novos conhecimentos, a Geografia se efetiva quando estuda as relações existentes no espaço geográfico com suas consequências numa base dialética. Ou seja, estuda como se dão as mais variadas relações, as contradições nelas contidas e as consequências que reverberam sobre todos os atores do espaço geográfico, sendo o principal deles a humanidade.

Ademais, isso assevera a importância do desenvolvimento do pensamento geográfico para a formação dos estudantes da educação básica, pois os coloca como leitores do mundo e analistas do espaço geográfico, desenvolvendo, entre outros aspectos, a criticidade. Compreende-se, portanto, que o professor deve ter muito claro a Geografia que se pretende e como chegar até ela. Não se deve retroceder a uma ciência meramente descritiva em sala de aula, mas fazer uma Geografia que contribua com a formação cidadã, que permita ler o espaço geográfico e opinar sobre ele e que dê condições de compreender as contradições que o fazem.

Assim, o desafio é pensar meios que estimulem a criação de novos percursos, em que os docentes possam seguir na busca de desenvolver nos seus alunos o pensamento geográfico, pensando nas juventudes contemporâneas, aliando com o protagonismo juvenil.

Se considerarmos que o processo educativo deve estar voltado a uma formação crítica, reflexiva e cidadã dos sujeitos, sinalizamos que o estudante precisa ser o centro do planejamento e do processo de aprendizagem. Isso significa que, ao planejar uma aula em que o

pensamento espacial e os princípios metodológicos da Geografia estejam contemplados, a ação metodológica ou estratégia escolhida deve atentar-se que raciocinar geograficamente consiste em movimentos do pensamento espacial em torno de ações que gerem a reflexão de discentes e docentes (Tonon; Marino, 2024, p. 15).

Assim, compreende-se a importante questão de pensar a prática docente, via planejamento, levando em consideração o perfil dos discentes, quando possível, e de colocá-los no centro do processo, enquanto protagonistas e não apenas ouvintes passivos. Também, deve-se considerar os processos metodológicos que serão utilizados para cumprir o propósito de fazer pensar geograficamente. Os autores também corroboram com a ideia já trazida nessa pesquisa sobre o papel mediador do docente e estabelecem algumas funções dentro desse papel, nas quais o professor seja aquele que dá o suporte aos alunos, dando condições para que cheguem ao objetivo da aula, fazendo perguntas, dando orientações e provocando a busca do saber por parte do alunado.

Ademais, as autoras trazem um embasamento que também se acredita ser um viés interessante dentro do processo de ensino e aprendizagem da Geografia, quando mencionam “fundamentos” muito importantes utilizados na proposta didática apresentada neste trabalho: espacialidade, conceitos geográficos e pensamento geográfico. Dessa forma, cabe uma discussão breve sobre esses temas.

As representações espaciais são meios de acesso às informações espaciais visualizáveis. Elas apresentam o mundo, suas informações e ordenamentos, expressam desejos, ideias e sentidos e medeiam as intencionalidades dos produtores do espaço e dos agentes, bem como daqueles que as elaboram. Essas representações chegam aos leitores que se apropriam das informações com suas intencionalidades, formando um ciclo de fluidez comunicacional entre o elaborador e o usuário (Castellar, 2020, p. 302).

Portanto, ter uma representação visível da espacialidade facilita a leitura geográfica e, cumpre papel didático imprescindível dentro do processo de ensino e aprendizagem da Geografia, nas suas mais variadas formas, como exemplificado pela mesma

autora: “As representações espaciais abrangem diversos tipos de produtos cartográficos ou especializados, como mapas, imagens de satélite, blocos-diagramas, gráficos, cartas topográficas, croquis, fotografias aéreas etc.” (Castellar, 2020, p. 301).

Com esses entendimentos, pode-se, então, falar sobre o uso do Pensamento Espacial. Entende-se, nessa proposta, que o Pensamento Espacial é visto como conteúdo procedimental, para Castellar:

Ao defendermos a tese de que o pensamento espacial é um conteúdo procedimental, uma ação direcionada a um fim, entendemos que ele se constitui de três campos de conhecimentos “que estão amalgamados”, associados a uma situação geográfica que estimulará o estudante a argumentar com consistência por meio do vocabulário geográfico, e que passa a ser um procedimento que estimula o raciocínio geográfico que aprofundará e dará sentido aos conteúdos (Castellar, 2020, p. 298).

Assim, o pensamento espacial é um meio para se chegar ao raciocínio geográfico. Claro que não isoladamente, mas com a colaboração de conteúdos, dos vocabulários geográficos, bem como de seus conceitos e categorias. Diante disso, é importante se perguntar o que há de geográfico no determinado objeto de análise, para poder identificar a natureza desse objeto e, assim, estudá-lo. A autora destaca, então, esses aspectos como facilitadores dessa leitura e análise.

Mattos (2021, p. 9) afirma que “Os conteúdos e temas são meios para o desenvolvimento do pensamento (ou raciocínio) geográfico”. O autor coloca o raciocínio como o próprio pensamento geográfico. De qualquer forma, concorda-se com o fato de que os conteúdos são o pilar principal para levarmos os estudantes a raciocinarem geograficamente, já que é através deles que se desenvolve a aula. “Essas categorias e princípios geográficos são vocabulários utilizados para analisarmos os eventos, fenômenos e processos, uma rede conceitual para abarcar situações analisáveis” (Castellar, 2020, p. 309).

Diante disso, afirma-se que é inviável fazer uma análise geográfica sem levar seus conceitos, princípios e categorias em consideração. Dessa forma, o estímulo de uso destas nas aulas para e pelos alunos é fundamental para o desenvolvimento do raciocínio geográfico que levará à consolidação do pensamento geográfico pelos aprendentes.

Metodologias ativas no ensino de Geografia

As metodologias ativas de ensino têm ganhado destaque nas discussões educacionais nas últimas décadas, especialmente a partir das transformações sociotécnicas promovidas pela intensificação do uso das tecnologias digitais e pela emergência de novas demandas formativas no contexto da sociedade contemporânea. Assim, Santos (2023, p. 7), “Essa abordagem transformadora coloca o aluno no centro do processo, fomentando interação, pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração, revolucionando o método tradicional de ensino”.

Para Moran (2018, p. 4), as “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Essa definição destaca a essência das metodologias ativas, evidenciando a importância da participação dos alunos e sua adaptação no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, as metodologias ativas promovem uma mudança no protagonismo tradicional atribuído ao professor, consentindo que os alunos assumam posições mais ativas e críticas em sua formação.

Para Lovato, Michelotti e Loreto (2018, p. 157), “[...] são metodologias nas quais o aluno é o protagonista central, enquanto os professores são mediadores ou facilitadores do processo”. Esse protagonismo promove um engajamento mais profundo e significativo, contribuindo para o desenvolvimento de competências fundamentais, como pensamento crítico,

criatividade e tomada de decisões. Por outro lado, o papel do professor nesse modelo também se redefine, exigindo habilidades específicas para orientar e motivar os estudantes, sem impor respostas prontas ou roteiros rígidos.

A abordagem de metodologias ativas de ensino ajuda os alunos a aprenderem de forma mais interativa e participativa, desenvolvendo habilidades como leitura crítica, pesquisa, análise, observação, imaginação e resolução de problemas. Isso promove uma aprendizagem mais eficaz, desenvolvimento de habilidades práticas, autonomia e capacidade de resolver problemas (Souza; Iglesias; Pazin-Filho, 2014, p. 289).

Conforme Berbel (2011, p.28), “as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor”. Esse aspecto é particularmente interessante porque desloca o foco da mera transmissão de conteúdos para uma interação mais rica e colaborativa, na qual os alunos não apenas absorvem conhecimentos, mas também contribuem com perspectivas e ideias inéditas. Esse engajamento ativo fortalece a relação entre teoria e prática, incentivando os alunos a explorarem conteúdos com mais profundidade e a ampliarem sua compreensão por meio de descobertas próprias, o que pode surpreender e até mesmo desafiar a visão inicial do professor.

Segundo Filatro e Cavalcanti (2018, p.19), “As metodologias ativas podem ser adotadas para desenvolver as competências relevantes no século XXI”. Assim, ressalta a relevância das metodologias ativas no contexto educacional contemporâneo. Isso significa mudar a forma de ensinar, incluindo tecnologia, desenvolvendo habilidades sociais e emocionais, e avaliando o progresso contínuo. Além disso, professores e alunos trabalham juntos para criar líderes preparados para enfrentar os desafios da vida.

Assim, as metodologias denominadas de ativas requerem não somente um direcionamento do professor para a realização do ensino e da aprendizagem, mas do aluno, também, para gerir a

própria aprendizagem, fazendo deste um indivíduo atuante e protagonista em todo o percurso educativo. “Tais metodologias são definidas por exigirem do discente o desenvolvimento de sua autonomia e a tomada de decisões, em vez de ser apenas consumidor de informação” (Ventura, 2019, p.19).

Isso implica uma mudança significativa na dinâmica educacional tradicional, na qual o professor era visto como o único responsável pelo ensino, enquanto o aluno desempenhava um papel passivo de receptor de informações. Esse modelo transforma a experiência educativa em um processo mais interativo e significativo, alinhado às demandas de um mundo que valoriza a iniciativa e a responsabilidade individual.

Além disso, essa abordagem redefine o conceito de aprendizagem, enfatizando a importância da gestão ativa do próprio conhecimento pelo aluno. Em vez de consumir passivamente informações prontas, o estudante é incentivado a explorar, questionar e construir seu aprendizado com base em experiências práticas e reflexões pessoais. Diante o exposto, é importante discutir alguns autores, no tocante às suas propostas teóricas de aprendizagem, que ajudam a compreender as metodologias ativas e o porquê do seu uso, em especial para as juventudes do século XXI.

Nunes (2020, p. 60) afirma que: “A eficiência da troca de uma sala de aula passiva para um ambiente ativo é evidentemente positiva, tornando o aluno o dono do seu conhecimento e mostrando para ele a importância dos processos e conteúdos”. Diante disso, o ambiente ativo tira o aluno do lugar de receptor e o coloca no lugar de construtor. Isso traz implicações no ambiente de sala de aula, na relação professor- aluno e aluno-aluno, na dinamicidade do processo de aprendizagem e nos resultados da aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos.

Damasceno et al. (2021, p.1549) explicam ainda que “a inserção da variedade de linguagens e diferentes métodos nas aulas torna a apreensão da ciência geográfica mais significativa na construção do conhecimento”. Logo, os autores ressaltam a

importância de diversificar recursos e métodos no ensino de Geografia para tornar a aprendizagem mais significativa e conectada com a realidade dos alunos.

Essa perspectiva dialoga com o uso de metodologias ativas, que se fundamentam na exploração de múltiplas linguagens e práticas pedagógicas inovadoras para motivar os estudantes em um processo de construção do conhecimento geográfico que seja crítico e contextualizado. A ideia de que a utilização de diferentes recursos didáticos amplia a compreensão do espaço geográfico reflete a necessidade de personalizar e adaptar o ensino às vivências e experiências das juventudes.

Nesse contexto, embora as metodologias ativas busquem permitir que o ensino de Geografia vá além da simples transmissão de conteúdos, promovendo interações que valorizam as percepções dos alunos sobre o espaço geográfico e fomentam o diálogo com suas realidades socioculturais, é pertinente questionar se elas realmente atendem às necessidades e desafios impostos pela pluralidade das juventudes.

Para Minervino e Silvano (2019, p. 5), “o uso das metodologias ativas pressupõe a implantação das tecnologias na educação”. Assim, evidencia a relação intrínseca entre as metodologias ativas e o uso de tecnologias na educação. Essa conexão sugere que, para implementar metodologias que coloquem o aluno no centro do processo de aprendizagem, é necessário adotar ferramentas tecnológicas que facilitem a interação, a pesquisa e a construção colaborativa do conhecimento. No ensino de Geografia, por exemplo, a utilização de softwares de georreferenciamento e outros recursos tecnológicos possibilitam uma abordagem mais prática e dinâmica dos conteúdos, conectando os alunos às realidades espaciais de forma inovadora e atrativa.

Ao integrar teoria e prática, embora as estratégias aplicadas frequentemente evidenciem potencialidades, também é necessário refletir sobre possíveis limitações, como a adequação às diferentes realidades escolares, a formação docente e os recursos disponíveis. Assim, torna-se crucial investigar se essas metodologias, de fato,

promovem experiências de aprendizagem igualmente significativas para todos os alunos e se conseguem formar cidadãos críticos e conscientes em contextos educacionais diversos (Costa; Dal Forno, 2011).

O uso da tecnologia e das metodologias ativas fica exposto quando Moran (2018, p. 23) debate que “a sala de aula invertida é um dos modelos mais interessantes da atualidade para mesclar tecnologias com metodologias de ensino, destacando a antecipação dos conhecimentos básicos, que ocorrem previamente em casa”.

O modelo se caracteriza como um modelo inovador. Entretanto, fica o questionamento para a viabilidade dessa abordagem em escolas onde o acesso à internet é limitado ou inexistente, uma realidade comum em muitas instituições públicas do Brasil. Nesse contexto, a dependência de tecnologias para o funcionamento da metodologia pode excluir uma parcela significativa dessas juventudes, especialmente aqueles que não possuem dispositivos eletrônicos ou conexão à internet em suas residências.

Dessa forma, isso reforça um aspecto já discutido, que cabe ao professor conhecer minimamente a realidade de seus estudantes e pensar em soluções para minimizar os impactos negativos que o uso de alguns recursos didáticos possa gerar, marginalizando uma parcela de seu alunado.

De todo modo, principalmente para os estudantes das grandes cidades, a tecnologia está em toda a parte e as juventudes se utilizam dela para quase tudo no seu dia a dia, e o professor precisa se utilizar desse recurso como incentivador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem também.

Ademais, para exemplificar as discussões aqui trazidas sobre o uso de metodologias ativas, traz-se a seguir o exemplo da Aprendizagem Baseada em Problema: Nesse processo de aprendizagem, os alunos assumem o papel de elaboradores de soluções e identificadores de problemas e caminhos para se chegar à solução; o professor, por sua vez, assume o papel de facilitador ou guia do trabalho dos alunos, valorizando a construção

colaborativa do conhecimento (Mattar; Aguiar, 2018, p. 408). E os autores concluem o estudo com a seguinte percepção:

Por fim, o que foi observado em relação à aprendizagem baseada em problemas — o maior efeito sobre a aprendizagem de longo prazo, em comparação com a educação tradicional, que obtém efeito mais intenso no curto prazo — talvez valha também para o método do caso e a problematização, ou mesmo para outros tipos de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em games e gamificação, sala de aula invertida e design thinking (Mattar; Aguiar, 2018, p. 414).

Portanto, de acordo com esse relato, a aprendizagem baseada em problema consegue desenvolver aprendizagem e habilidades de longo prazo, o que demanda continuidade de reforços, mas também uma consolidação, já que a aprendizagem de curto prazo tende a ser meramente decorativa. Ademais, seguem mais exemplos de metodologias ativas no ensino de Geografia, agora sob a ótica da aprendizagem baseada em projeto.

Uma coisa que deve ficar clara é a diferença entre a ABP e a Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL - *Problem Based Learning*. Ambas são metodologias ativas, têm o aluno como centro do processo de aprendizagem e têm como uma das características a busca da resolução de um problema. Porém, a ABP tem como foco, o desenvolvimento de um projeto, e conseqüentemente, a produção de um produto (artefato); já a outra tem como objetivo central a busca da resolução de um problema e não é necessário a produção de um artefato (Telles; Ferreira, 2022).

A autora traça uma diferença entre aprendizagem baseada em problema e aprendizagem baseada em projeto. É relevante essa fala para que não se confunda as metodologias, que são semelhantes, porém carregam características específicas que as diferenciam.

A ABP pode ser adaptada ao planejamento e objetivos da aula que o professor (a) propuser, podendo ser realizada sem tanto aparato (recursos), desde que resultem em aprendizagens e na produção de algum produto por parte dos alunos. A autora ainda

destaca, dentro desse contexto, que o tempo em que se pode realizar a ABP é o que a diferencia da pedagogia de projetos, que tem aproximações, porém são diferentes na demanda de tempo para o seu desenvolvimento. A autora justifica ainda o uso da ABP constatando que:

Destarte, a ABP permite uma educação geográfica que fomenta o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para que, assim, o aluno possa interpretar as constantes transformações presentes no mundo. Além disso, desenvolve competências necessárias para exercer a cidadania, entre elas as competências gerais 1 e 2 da BNCC (2018), que são, respectivamente, valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade; e o pensamento científico, crítico e criativo, isto é, exercitar a criatividade, criticidade e o poder de investigação e resolução de problemas do cotidiano (Telles; Ferreira, 2022, p. 34).

Dessa forma, conforme a autora, a ABP mostra-se uma alternativa competente em contribuir com o desenvolvimento dos alunos em consonância com o que a BNCC espera dos estudantes em formação em nossas escolas. Para corroborar com essa percepção, após execução e apresentação dos projetos e análises dos processos da aula, a autora chegou à seguinte conclusão sobre o uso de ABP nas aulas de Geografia:

Portanto, essa proposta de ABP na turma além de fomentar a EA, propiciaram habilidades e/ou competências de criticidade, reflexão, criatividade, escrita, oralidade, entre outras. Além disso, permitiu que os alunos respondessem à questão motriz (Todas as pessoas têm acesso ao consumo necessário para sua sobrevivência? Quais atitudes devemos fazer para alcançar um consumo consciente e ter um meio ambiente saudável?), tendo em vista que apreenderam que o capitalismo gera desigualdades sociais, no qual nem todos tem condições de consumir nem o mínimo necessário para sua sobrevivência; ademais, todos devem fazer sua parte, se comprometendo com um consumo consciente para um planeta mais sustentável (Telles; Ferreira, 2022, p. 102).

Diante o exposto, é evidente que a ABP cumpriu seu propósito de aprendizagem, pois os objetivos propostos foram alcançados. Afinal, os alunos conseguiram responder à questão motriz, fazer uma leitura holística do mundo e, através do conhecimento adquirido, tiveram êxito em explicar charges temáticas, na discussão de reportagens e em desenvolver o produto, uma produção textual.

A autora deixa claro que os alunos que obtiveram êxito foram somente aqueles que participaram de todas as etapas da ABP (Telles; Ferreira, 2022), o que evidencia que sem participação efetiva dos estudantes durante todo o processo a metodologia aplicada se tornará ineficaz.

O uso da ABP pode, portanto, contribuir com a construção de conhecimentos, no desenvolvimento do pensamento geográfico, na significação do conhecimento através da utilização de elementos do cotidiano dos aprendentes, potencializando o desenvolvimento cognitivo, socioemocional, analítico e crítico.

Aprendizagem Baseada em Projeto no ensino de Geografia

A ideia original do projeto “Minha Multinacional” surgiu a partir da necessidade de usar as metodologias ativas no ensino de Geografia no contexto do Programa Residência Pedagógica (CAPES/UESPI – campus Poeta Torquato Neto, Teresina PI), do qual o autor do trabalho fazia parte. Trabalhando a temática Globalização/Multinacionais (transnacionais), elaborou-se esse projeto para ser desenvolvido com as turmas de 1º ano do ensino médio, a fim de que os estudantes pudessem investigar, pesquisar e refletir sobre o processo de globalização e a atuação das grandes empresas e as consequências de ambos.

Dessa forma, atingindo o que a BNCC (Brasil, 2017) propõe como competências gerais para a educação básica, como conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, comunicação, argumentação, entre outros, aliados à aprendizagem

significativa, buscando associar as discussões geográficas com elementos que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

A expectativa era identificar os pontos positivos e negativos da aplicação da metodologia ativa – aprendizagem baseada em projeto –, bem como verificar se os estudantes conseguiriam construir conhecimentos, raciocinar geograficamente e trabalhar o socioemocional.

O processo de ensino-aprendizagem iniciou com uma aula expositiva dialogada sobre as temáticas envolvidas e, em seguida, apresentação do projeto. Utilizou-se mapas mentais e textos de apoio, além do livro didático. A partir do uso desses recursos, propôs-se um diálogo sobre as temáticas, a partir do qual os alunos tiraram suas dúvidas e comentaram sobre o que já haviam estudado a respeito do tema do diálogo.

Apresentou-se o projeto da ABP Minha Multinacional aos alunos, orientando como poderiam iniciar a pesquisa para, em seguida, dividir a turma em grupos para que pudessem se organizar e iniciar o trabalho. Os alunos fizeram a parte de pesquisa e leitura, investigando sobre a atuação das grandes empresas no mundo globalizado para, assim, tomar essas informações como base para criar seu projeto de uma empresa multinacional.

Outrossim, em momento extrassala de aula, eles elaboraram seus projetos de empresa e criaram material para apresentar (Figura 1). Durante a parte oral do trabalho, os estudantes usaram a vestimenta que acharam mais adequada para apresentar sua empresa, muitos usaram aplicativos e programas como o Canva e o *PowerPoint* para apresentar seus projetos e ainda confeccionaram produtos como logos, *flyer*, *cajuína*, entre outros.

Figura 1: Alunos criando seus projetos de empresa



Fonte: Os autores (2025).

A partir da análise dos dados obtidos por meio dos questionários, foram sistematizadas as percepções dos docentes, conforme apresentado no quadro a seguir. Tais percepções revelam não apenas as concepções dos professores sobre as metodologias ativas, mas também as contradições, limites e possibilidades de sua implementação no cotidiano escolar.

Quadro 1: Aplicação do protagonismo juvenil nas atividades pedagógicas

Professores	Aplicações em sala de aula
Professor 1	Preparando os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea. - Incentivando os alunos a trazerem para a sala de aula problemas reais inseridos em seus contextos de vida. - Estimulando referências de atitudes positivas em relação à aprendizagem e ao convívio em sala de aula.
Professor 2	A utilização do Protagonismo Juvenil por este professor na Escola desenvolve-se da seguinte forma: ● Conhecendo o perfil humano do aluno e a realidade social da qual está inserido; ● Conscientizando o aluno de que “ELE” e o ator mais importante

	no Processo Ensino Aprendizagem; • Mostrando que a Escola é um local onde se aprende fazendo e fazendo se aprende dentro do contexto de uma educação democrática pautada nos ideais de liberdade, solidariedade, fraternidade e igualdade; • Promovendo feiras em que os estudantes possam criar e apresentar seus próprios projetos, através dos Eixos Estruturantes (Investigação Científica, Mediação e Intervenção Sociocultural, Processos Criativos e Empreendedorismo); estimulando a criatividade, a inovação e o empreendedorismo através de suas habilidades;
Professor 3	(professor não respondeu)

Fonte: Organização dos autores, 2025.

A utilização do protagonismo juvenil nas atividades pedagógicas, conforme relatado pelos professores no quadro 7, demonstra um esforço em promover a autonomia, a criatividade e o envolvimento ativo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Um dos professores destacou que incentiva os alunos a trazerem para a sala de aula problemas reais, inseridos em seus contextos de vida. Essa prática corrobora com o entendimento de que o protagonismo juvenil estimula os estudantes a serem agentes de transformação em suas comunidades, conectando o aprendizado escolar às suas realidades cotidianas. Nesse sentido, a escola se torna um espaço significativo, onde a teoria dialoga com a prática.

Outro professor mencionou ações específicas, como o conhecimento do perfil humano do aluno e a conscientização de que ele é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Essas estratégias reforçam a ideia de que o estudante deve ser ativo na construção do conhecimento, ao invés de ser um mero receptor de informações. Conforme Uceli (2023), a juventude é plural, e o protagonismo estudantil permite que essas pluralidades sejam reconhecidas e valorizadas, possibilitando que os jovens desenvolvam habilidades essenciais para a vida e para a convivência democrática.

A promoção de feiras em que os estudantes podem criar e apresentar seus próprios projetos foi uma prática destacada. Essas

atividades possibilitam o desenvolvimento de competências relacionadas à criatividade, inovação e empreendedorismo, além de estimular o trabalho em equipe e o pensamento crítico.

Nesse contexto, as metodologias ativas assumem um papel fundamental, pois, segundo o Currículo Piauí (2021), elas promovem o aprendizado baseado na experiência e na interação social, colocando os estudantes como protagonistas centrais, entretanto, trabalhar com a juventude é desafiador, pois há várias realidades a serem percebidas pelo professor, o Quadro 2 apresenta alguns desafios. O protagonismo juvenil, portanto, emerge como uma ferramenta indispensável para uma educação transformadora. Por meio de práticas pedagógicas que consideram as especificidades e a diversidade dos estudantes, é possível construir um ambiente educativo mais inclusivo e significativo.

Quadro 2: Desafios para trabalhar com juventudes diversas

Professores	Desafios
Professor 1	Um grande desafio cotidiano.
Professor 2	Conhecendo o perfil e a realidade social de cada aluno e analisando sua capacidade crítica através de suas iniciativas, habilidades e práticas individuais e coletivas
Professor 3	Certamente, um desafio natural do processo de ensino e aprendizado, pois as juventudes espelham com fidedignidade a sociedade hoje. Novas linguagens, hábitos culturais como referências que colocam em suspensão estruturas sociais postas. Fato que exigia por parte do docente percepção e análise acurada de como reverbera na facilitação ou dificultador do aprendizado dos educandos. Quando se mostra como obstáculo o desafio é a construção assertivas das estratégias de ensino, nesse momento, as metodologias ativas e o protagonismo dos jovens educandos ganham relevância no processo.

Fonte: Organização dos autores, 2025.

Mediar o conhecimento com múltiplas juventudes em uma mesma sala de aula é um desafio constante que reflete a pluralidade da sociedade contemporânea. Para um dos professores no quadro 2, o desafio está diretamente relacionado à diversidade cultural, às novas linguagens e aos hábitos que permeiam as juventudes. Essa

perspectiva está alinhada à reflexão de Dayrell e Carrano (2014), que afirma que as juventudes são múltiplas e marcadas por diferenças em aspectos como gênero, etnia, classe social e religiosidade. Essa diversidade, presente no ambiente escolar, exige dos docentes sensibilidade e adaptação às variadas formas de ser e viver dos jovens.

Outro professor, também no quadro 2, destacou a importância de conhecer o perfil e a realidade social de cada estudante como forma de compreender suas capacidades críticas, iniciativas e habilidades. Essa abordagem reforça a necessidade de observar as juventudes de maneira singular, respeitando suas trajetórias de vida e o contexto territorial em que estão inseridos. Uceli (2023) argumenta que as juventudes não apenas reproduzem realidades, mas também são agentes de transformação, capazes de construir e alterar territorialidades específicas. Assim, o trabalho com múltiplas juventudes na sala de aula não é apenas um desafio, mas também uma oportunidade de enriquecer o processo educativo.

Nesse cenário, um dos professores apontou que, quando as diferenças se mostram como obstáculos, é necessário construir estratégias de ensino mais assertivas. É nesse ponto que as metodologias ativas e o protagonismo juvenil ganham relevância. Conforme descrito no Currículo Piauí (2021), essas metodologias reconhecem a pluralidade das juventudes e proporcionam um ambiente de aprendizado que valoriza suas experiências individuais e coletivas. Por meio de práticas que colocam o aluno como centro do processo educativo, é possível atender às suas necessidades específicas e promover um ensino mais inclusivo e significativo.

Reconhecer as múltiplas juventudes em sala de aula é compreender que cada jovem carrega consigo particularidades que influenciam diretamente no aprendizado. O trabalho pedagógico deve considerar essas diferenças como elementos enriquecedores e buscar estratégias que favoreçam a interação e o desenvolvimento coletivo.

A ABP Minha Multinacional, portanto, cumpriu o propósito proposto, evidenciando resultados positivos e, inclusive, superando

as expectativas no que se refere às percepções dos alunos acerca do desenvolvimento do projeto e de seus impactos no processo de aprendizagem. Constatou-se que, de fato, a ABP consegue estimular os alunos a desenvolverem o socioemocional, a construir conhecimentos, a pensar criticamente e a raciocinar geograficamente. Dessa forma, a aprendizagem baseada em projeto é um caminho promissor no ensino de Geografia para as juventudes.

Para compreender o impacto do trabalho desenvolvido e verificar se os objetivos propostos foram alcançados, aplicou-se um questionário que buscava captar a percepção dos alunos sobre o processo de aprendizagem. Essa abordagem permitiu avaliar, a partir das respostas, a relevância e a eficácia das atividades pedagógicas realizadas. No Quadro 3, apresentamos algumas respostas que mais se repetiram e que trazem reflexões importantes sobre o envolvimento dos estudantes nas atividades e o quanto essas práticas contribuíram para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal, por meio da pergunta: Com relação a atividade das multinacionais, ela lhe ajudou na compreensão dos conteúdos? Justifique.

Quadro 3: Relação da atividade ABP - Multinacionais na compreensão dos conteúdos

Alunos	Respostas
Aluno 1GB	NÃO. Porque, na minha opinião eu gostei das atividades, mas para mim não deu para aprender o assunto, pois além de algumas questões eu ter conhecimento eu aprendo vendo vídeos e anotações.
Aluno 1HC	Sim, ela ajudou ver como podemos ter vários impactos como nível global, nível local.
Aluno 2HC	Sim. Contribuiu para melhor desenvolvimento e aprendizagem.
Aluno 4HC	Sim, contribuiu para melhorar estudo.
Aluno 6HC	Sim, pois nós conseguimos entender um pouco melhor sobre o assunto.
Aluno 8GD	SIM. Pois pude sair de algo apenas decorado para um conceito e compreensão que espero não mais esquecer sobre o assunto.

Aluno 11GD	SIM. Neste trabalho conseguimos nos organizar como uma equipe para que o conteúdo sobre multinacionais fosse melhor absorvido. Além disso tivemos a chance de ativar nossa criatividade para criação de uma empresa.
Aluno 15GD	-Meio termo, pois meu projeto da multinacional acabou sendo bem improvisado por não ter sido uma atividade que me agradou tanto.

Fonte: Organização dos autores, 2025.

As respostas dos alunos no quadro 3 refletem diferentes níveis de engajamento e compreensão a partir das atividades propostas sobre multinacionais, com uma predominância de percepções positivas. Entre os alunos das turmas GB e GD, muitos apontaram que as atividades ajudaram a consolidar o conhecimento de forma prática e criativa, como observado nos estudantes A8GD e A15GD, que destacaram o aprendizado dinâmico e cooperativo. Esse feedback é reforçado por A11GB, que ressaltou a oportunidade de trabalhar em equipe e usar a criatividade, alinhando-se à visão de Minervino e Silvano (2019) sobre o protagonismo juvenil e a valorização das habilidades individuais.

Já os alunos da escola HC mantiveram um tom positivo semelhante. A1HC destacou ampliação da visão sobre os impactos globais e locais das multinacionais, e A2HC e A4HC mencionaram a contribuição das atividades para o desenvolvimento da aprendizagem. Essas respostas mostram que as atividades foram capazes de conectar os conteúdos de geografia ao cotidiano e ao entendimento prático, o que vai ao encontro da proposta de Moran (2018) sobre a importância de mesclar teoria e prática para promover aprendizagens significativas.

Entretanto, é necessário considerar as críticas de alguns alunos, como A1GB, que indicou dificuldade em aprender apenas com atividades práticas, preferindo o uso de vídeos e anotações. Essa perspectiva ressalta um desafio importante: o de diversificar ainda mais as metodologias para atender perfis variados de estudantes. Além disso, A15GB revelou uma insatisfação com o improvisado da atividade, sugerindo que o planejamento pode ser

um ponto de atenção para garantir o envolvimento de todos os participantes.

Os professores, por outro lado, apresentam uma visão estruturada sobre o uso do protagonismo juvenil, destacando práticas que buscam envolver os alunos em atividades que dialoguem com sua realidade social e incentivem a autonomia. P1G enfatiza a necessidade de preparar os alunos para os desafios contemporâneos e estimular atitudes positivas em sala de aula, enquanto P2H reforça a importância de conhecer o perfil do aluno e promover projetos baseados nos eixos estruturantes, como criatividade, investigação científica e empreendedorismo.

Essas práticas aparecem refletidas em algumas respostas positivas dos alunos, especialmente aquelas que destacam a criatividade e o trabalho em equipe, como A11GB, A15GD e A8GD. A conexão prática entre o conteúdo e o cotidiano dos alunos também é evidente nas respostas de A1HC e A6HC, que mencionaram o entendimento sobre os impactos globais das multinacionais. No entanto, as críticas dos alunos indicam que, apesar das intenções pedagógicas dos professores, nem todos os estudantes se sentiram contemplados, seja pela falta de estrutura da atividade ou pela ausência de recursos que dialogassem com suas formas preferidas de aprendizado.

A análise dos quadros evidencia que há uma intenção clara dos professores em adotar práticas baseadas no protagonismo juvenil e nas metodologias ativas, como defendido por Damasceno et al. (2021), mas a execução ainda apresenta desafios. As respostas dos alunos mostram que, embora a maioria tenha se sentido engajada, alguns apontaram limitações, como a falta de planejamento detalhado ou a ausência de materiais mais diversificados, como vídeos e outras tecnologias.

Comparando os grupos de alunos, os HC parecem focados nos resultados globais e locais das atividades, enquanto os GB e GD destacam aspectos criativos e dinâmicos. Essa diferença pode refletir tanto o perfil dos estudantes quanto às variações na aplicação das metodologias por parte dos professores.

De modo geral, a análise dos dados evidencia que a aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos, associada ao protagonismo juvenil, contribuiu significativamente para o engajamento dos estudantes e para a construção de aprendizagens mais significativas no ensino de Geografia. Embora tenham sido identificadas limitações e desafios relacionados às diferentes formas de aprender e ao planejamento das atividades, os resultados apontam que as metodologias ativas favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, do trabalho colaborativo e do raciocínio geográfico.

Assim, a experiência com a ABP Minha Multinacional demonstra-se pertinente e promissora, ao aproximar os conteúdos escolares das realidades vivenciadas pelos estudantes, reafirmando o potencial dessas abordagens pedagógicas para responder às demandas das múltiplas juventudes no contexto da educação contemporânea.

Considerações finais

O ensino de Geografia revela-se de fundamental importância para a formação das juventudes na contemporaneidade, uma vez que, ao promover a leitura crítica do espaço geográfico, contribui para o desenvolvimento de competências essenciais como o pensamento geográfico, o senso crítico, o posicionamento argumentativo e a compreensão dialética da realidade. No entanto, para que essa ciência cumpra plenamente sua função educativa e social, é necessário superar práticas pedagógicas pautadas em abordagens enciclopedistas, conteudistas e descontextualizadas. A Geografia, por sua natureza dinâmica e relacional, requer metodologias que respeitem sua complexidade e estimulem a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou compreender em que medida as metodologias ativas podem favorecer o ensino de Geografia para as juventudes, e os resultados indicam que essas

práticas, ao colocarem o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovem maior engajamento, protagonismo juvenil, criatividade e significação dos conteúdos. A partir do desenvolvimento do projeto "Minha Multinacional", foi possível observar que a metodologia ativa, Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), proporcionou oportunidades concretas para que os alunos participassem da construção do conhecimento de forma autônoma, colaborativa e crítica.

Embora as diretrizes curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo do Estado do Piauí, recomendem o uso dessas metodologias, observou-se que ainda há carência de formações específicas que instrumentalizem os professores para sua implementação efetiva, especialmente no que se refere à articulação com o protagonismo juvenil. Assim, destaca-se a importância de políticas de formação continuada que abordem não apenas as metodologias em si, mas também os princípios pedagógicos que as sustentam.

Os professores envolvidos na pesquisa reconhecem a relevância dessas metodologias e, mesmo diante das lacunas formativas institucionais, buscam alternativas para se capacitarem, adotando posturas pedagógicas que valorizam o lugar de fala dos estudantes, suas vivências e realidades sociais.

Compreender as juventudes e suas especificidades socioculturais torna-se, portanto, elemento indispensável para estabelecer pontes entre os conteúdos geográficos e o cotidiano dos discentes, favorecendo a construção de uma aprendizagem significativa e contextualizada.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), por sua flexibilidade e capacidade de integrar múltiplas estratégias didáticas, destacou-se como a metodologia mais abrangente identificada no estudo. Ela fomenta a pesquisa, o trabalho em equipe, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, bem como uma postura ética, criativa e reflexiva frente aos problemas do mundo contemporâneo. Por esses motivos,

a ABP configura-se como uma estratégia potente para mediar o conhecimento geográfico de forma crítica e transformadora.

Dessa forma, conclui-se que a adoção de metodologias ativas no ensino de Geografia representa um caminho promissor para consolidar práticas pedagógicas mais inclusivas, dialógicas e voltadas à formação integral das juventudes. Espera-se que este estudo possa contribuir para o fortalecimento das discussões sobre o ensino de Geografia e inspire novas pesquisas que aprofundem a relação entre juventudes, metodologias e formação cidadã.

Referências

- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 25-40. 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CASTELLAR, S. M. V.; DE PAULA, I. R. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 294–322, 2020. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/922> Acesso em: 01 nov. 2025.
- CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- COSTA, L. M. da; DAL FORNO, G. M. B. Inclusão digital nas escolas: uma realidade para todos? Um estudo a partir das escolas da rede estadual de ensino no município de Santa Maria. **O Manancial**, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2011. Disponível em: <https://repo>

itorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1425/Costa_Lucimara_Miranda_d
a.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 jun. 2025.

DAMASCENO, F. E. B. *et al.* Metodologias ativas no ensino de geografia: uma revisão bibliográfica sobre seu uso na educação profissional e tecnológica. **Revista ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 12, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3596>. Acesso em: 18 jun. 2025.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogos**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 101-134.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inovativas na educação presencial, à distância e corporativa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

GARCIA, V. F.; GAVA, F. G.; ROCHA, M. T. L. G. da. Pesquisa colaborativa em educação. **Ensaio Pedagógico**, [S. l.], v. 2, n. 1 p. 73-80, jul. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/enp.v2i1.61> Acesso em 01 nov. 2025.

LOVATO, F. L. *et al.* Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma Breve Revisão. **Acta Scientiae Canoas**, [S. l.], v. 20, n. 2, 157-171, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss2id3690> Acesso em 01 nov. 2025.

MATTAR, J.; AGUIAR, A. P. S. Metodologias ativas: aprendizagem baseada em problemas, problematização e método do caso. **Cadernos de educação, tecnologia e sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 404-415, jul./set. 2018. Disponível em: <https://brajets.com/brajets/article/view/429>. Acesso em: 01 nov. 2025.

MATTOS, R. A. de. Sobre a espacialidade e os propósitos da educação geográfica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 11, n. 21, p. 05-20, ago. 2021. Disponível

em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1089>. Acesso em 01 nov. 2025.

MENDES, R. A; STRAFORINI, R. Articulações discursivas em torno do significante juventude: sentidos de conhecimento geográfico em disputa na BNCC. **Boletim Campineiro de Geografia**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 287–304, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletimcampineiro/article/view/2869>. Acesso em: 18 jun. 2025.

MINERVINO, M. L; SILVANO, G. E. Metodologias ativas no ensino de geografia na educação básica. *In: Congresso Nacional de Educação - CONEDU*, 6., 2019, Fortaleza. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/207>. Acesso em: 18 jun. 2025.

MORAN, J. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1 - 25.

MORETI, N. M. T. **Juventudes na escola: inter-relações, subjetividades, identidades e formação cidadã**. 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente, 2020.

NUNES, I. H. S. Jogos como atividades de apoio ao aprendizado. *In: PRANDI, L. R; TOMAZINHO, P. H. T. (org.). Metodologias ativas: vivências no ensino superior*. Umuarama: Universidade Paranaense – UNIPAR, 2020.

PIAÚÍ. Secretaria Estadual de educação e cultura. **Currículo do Piauí – Novo Ensino Médio**. Teresina: ESDUC 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, R. **Metodologia do trabalho científico**. Indaial: UNIASSELVI, 2009.

SOUZA C da S.; IGLESIAS A. G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284–292, 2014 Disponível em: <https://revistas.usp.br/rmrp/article/view/86617>. Acesso em: 18 jun. 2025.

TELLES, G. A.; FERREIRA, J. M. de P. Construção de conceitos geográficos a partir de temáticas físico-naturais na educação básica. **Revista Equador (UFPI)**, Teresina, v. 11, n. 1, 35-54, nov. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/revistaequador/article/view/7666>. Acesso em: 18 jun. 2025.

TONON, J. T.; MARINO, L. F. O Ensino de Geografia frente às Metodologias Ativas: algumas considerações a respeito da Aprendizagem Baseada em Projetos e o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico. **História, Natureza e Espaço - Revista Eletrônica do Grupo de Pesquisa NIESBF**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 68–83, 2024. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/niesbf/article/view/85522>. Acesso em: 18 jun. 2025.

UCELI, L. Juventudes e cartografias na internet: campo de reconhecimento e visibilidade. *In: Encontro regional de ensino de geografia*, 8., 2024, Campinas. Anais [...]. Campinas, 2023. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/ereg/issue/view/105>. Acesso em: 18 jun. 2025.

VENTURA, P. P. B. **Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais**: estudo com docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/40528>. Acesso em: 18 jun. 2025.

EIXO TEMÁTICO III

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APLICADAS AO ENSINO DE GEOGRAFIA NO AMBIENTE ESCOLAR

JOGOS DIDÁTICOS E ENSINO DE ESCALAS GEOGRÁFICAS: O USO DOS JOGOS GEOBRASIL E GEOMUNDO COMO RECURSO PEDAGÓGICO EM GEOGRAFIA

Julio Rodrigues de Oliveira
Maria Solange Melo de Sousa

Palavras-chave: Geografia; Práticas inovadoras; Recursos pedagógicos

Introdução

A Educação, entre as diversas áreas da pesquisa acadêmica, destaca-se por sua complexidade, decorrente das múltiplas variáveis que influenciam os processos educativos, especialmente por perpassar o âmbito social dos sujeitos. Essa característica posiciona a Educação como um campo em constante transformação, particularmente ao que tange às práticas de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Silva e Delgado (2018, p. 45) destacam que o objetivo do processo de ensino-aprendizagem é “[...] a formação do aluno, como ele vai ser capacitado, de quais formas a escola pode ajudar em seu processo de desenvolvimento”.

Nesse contexto, é importante ressaltar que, ao tratar dos processos de ensino-aprendizagem, não há uma fórmula universal. O que se valoriza são as experiências realizadas por diferentes educadores em variados contextos, as quais, no âmbito acadêmico, tornam-se objeto de estudo, validação e compartilhamento, possibilitando sua replicação em outros ambientes escolares.

Paralelamente, uma das principais buscas dos educadores é encontrar estratégias mais eficazes para promover a apropriação do

conhecimento e a construção da aprendizagem pelos estudantes, “o papel do professor vai além de simplesmente transmitir conhecimento aos alunos. Atuam como educadores e agentes de transformação, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos [...]” (Galvão; Casimiro, 2023, p.136).

No ensino de Geografia, esse desafio é particularmente relevante, sobretudo para que os estudantes compreendam o espaço em que vivem, incluindo sua região, país e continentes, sendo imprescindível o reconhecimento das escalas geográficas, em que as autoras Faria e Cavalcanti (2022, p.5-6) a explicam como sendo “um conceito que está diretamente relacionado com a abrangência de um fenômeno e/ou evento que acontece no espaço”.

Contudo, observa-se um paradoxo no ensino dessa disciplina: embora o foco principal seja desenvolver o raciocínio geográfico, formando estudantes críticos, capazes de problematizar a realidade e atuar como protagonistas na resolução de problemas reais, frequentemente se negligencia o conhecimento básico sobre diferentes estados e continentes, aspectos como paisagens, características físicas, curiosidades, geopolítica e pontos turísticos, por temer um retorno à Geografia Tradicional há muito superada.

No entanto, é preciso compreender que o fortalecimento do pensamento geográfico não se opõe ao domínio desses conteúdos; ao contrário, amplia-se quando articulado a uma perspectiva interdisciplinar. A Geografia, por sua natureza, dialoga com diferentes áreas do conhecimento, permitindo estabelecer conexões entre dimensões históricas, sociais, econômicas, culturais e ambientais, de modo que os conteúdos não sejam trabalhados de forma mecânica ou meramente decodificadora, mas contextualizados nas vivências dos estudantes.

Nessa direção, a interdisciplinaridade, conforme defende Fazenda (2017), pressupõe integração, diálogo e construção coletiva do saber, superando fragmentações e promovendo uma compreensão mais ampla da realidade. Assim, torna-se imprescindível que os estudantes se reconheçam pertencentes ao espaço geográfico, entendendo-se como parte e processo de sua

constituição, em que as diferentes dimensões por eles vivenciadas estabeleçam conexões a partir das experiências desses sujeitos. Desse modo, longe de representar um retrocesso, a abordagem de conteúdos referentes a estados, continentes, paisagens e dinâmicas geopolíticas configura-se como base estruturante para a consolidação do raciocínio geográfico no viés interdisciplinar.

Entretanto, tais conhecimentos precisam ser problematizados e relacionados ao contexto do aluno, pois, como afirmam Neves, Greco e Giroto (2022, p. 2-3), “[...] conteúdos são recortados, dissociados da realidade do aluno e desprovidos dos sujeitos que participam e constroem o espaço”. Quando apresentados de forma fragmentada, esses conteúdos tendem a perder significado, limitando a capacidade dos estudantes de estabelecer relações consistentes entre o saber escolar e suas experiências cotidianas. Portanto, a consolidação de uma formação crítica exige a articulação entre conhecimentos sistematizados e vivências concretas, garantindo coerência entre pensamento geográfico, interdisciplinaridade e realidade social.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo apresentar dois jogos de tabuleiro que contribuem para o aprendizado geográfico sobre os estados brasileiros e os continentes, destacando suas potencialidades no ensino de Geografia. Essas práticas, por sua essência interativa e dinâmica, favorecem a replicação em diferentes contextos escolares. A relevância do tema reside em sua capacidade de promover o ensino de Geografia de maneira envolvente, favorecendo a apropriação do conhecimento de forma significativa.

Inicialmente, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, considerações teóricas sobre o ensino de Geografia, com ênfase no uso de jogos de tabuleiro como recurso didático. Em seguida, analisa-se a aplicação desses jogos em sala de aula, considerando dois contextos: um jogo de escala nacional, focado nos estados brasileiros, e outro de escala global, abordando os continentes. Por fim, são apresentadas as considerações finais,

sintetizando os resultados e implicações da pesquisa, além das referências utilizadas.

Metodologia

A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico, com o objetivo de compreender as potencialidades dos jogos de tabuleiro no ensino de Geografia. Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre práticas pedagógicas inovadoras, com ênfase na ludicidade, nas escalas geográficas e no desenvolvimento do raciocínio crítico, buscando dialogar com autores que discutem os processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade, entre os autores que fundamentam nosso estudo, destacam-se (Silva; Delgado, 2018; Faria; Cavalcanti, 2022; Galvão; Casimiro, 2023).

Em um segundo momento, adotou-se o relato de experiência, realizado em uma instituição pública de ensino do estado do Paraná, como estratégia metodológica, considerando a implementação de práticas com jogos de tabuleiro em sala de aula com uma turma da disciplina de Geografia I – Geopolítica, na 3ª série do Ensino Médio. A proposta teve como base a utilização dos jogos GeoBrasil e Geomundo, ambos produzidos pela empresa Grow, aplicados como recurso didático complementar às aulas, de modo a problematizar a realidade vivenciada pelos estudantes, articulando conteúdos relacionados à Geopolítica, Globalização e escalas geográficas.

A prática pedagógica foi organizada em etapas. Inicialmente, os estudantes foram divididos em dois grupos para participar das dinâmicas dos jogos, com a mediação do professor, que esclarecia as regras, orientava as interações e estimulava a reflexão crítica sobre os conteúdos. Em seguida, foram registradas observações sobre o engajamento dos alunos, as interações entre pares e as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem. Por fim, os dados foram analisados de forma qualitativa, buscando compreender como a ludicidade favoreceu a apropriação dos

conteúdos básicos de Geografia e contribuiu para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

A escolha dessa metodologia justifica-se por dois motivos principais: a relevância de compreender o lúdico como uma possibilidade de ensino-aprendizagem e, simultaneamente, a apropriação dos conteúdos geográficos, que integram teoria, vivências e a formação reflexiva dos estudantes, permitindo que problematizam a realidade em que vivem. Dessa forma, o estudo articula a pesquisa bibliográfica e a experiência em sala de aula, oferecendo subsídios para repensar oportunidades de práticas pedagógicas no ensino de Geografia.

Jogos de Tabuleiro no Ensino de Geografia: Articulando Conteúdos Básicos e Raciocínio Crítico

Muito se tem discutido sobre processos de ensino inovadores que posicionem os estudantes como protagonistas de seu próprio saber, capazes de interpretar e solucionar problemas reais do mundo contemporâneo. Essa discussão destaca a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem ativa, com os professores atuando como facilitadores do conhecimento.

O professor se esforça para orientar e inspirar o aluno para aprender e criar conhecimento. Ao invés de impor uma determinada doutrina, o professor estimula o aluno a explorar novas perspectivas, tornando-se assim um facilitador do conhecimento. Isso é particularmente eficaz quando o aluno toma a iniciativa de se envolver com o assunto de maneira abrangente, abrangendo as dimensões emocional e intelectual (Galvão; Casimiro, 2023, p.140).

Nesse contexto, questiona-se: os estudantes estão, de fato, preparados para enfrentar problemáticas contemporâneas, abrangendo aspectos emocionais e intelectuais? Reconhecemos a relevância dos debates acadêmicos e das formações continuadas nesse sentido. Contudo, este artigo propõe uma reflexão inicial: os estudantes estão se apropriando dos conteúdos de forma

significativa? Ou as práticas atuais promovem atuações apenas superficiais?

Para superar essa dicotomia entre conteúdos básicos e práticas críticas, destacamos o pensamento de Garcia e Moraes (2022, p. 6), que defendem um ensino contextualizado, pautado nas vivências dos sujeitos e na identificação da realidade:

Entendemos que o ensino deve partir de situações problemáticas reais, buscando os conhecimentos necessários para entendê-las e solucioná-las, superando ligações artificiais entre conhecimento científico e cotidiano, envolvendo os estudantes em uma situação real, ou muito próxima da realidade, estimulando o interesse, e o envolvimento, propiciando a reflexão crítica por parte dos estudantes [...].

Não se busca culpar os professores, que enfrentam a complexa tarefa de promover a transformação social dos estudantes (Galvão; Casimiro, 2023) no século XXI. Pelo contrário, o objetivo é compreender o panorama educacional atual, promovendo mudanças que garantam aos estudantes a capacidade de solucionar problemas reais, dominando conteúdos básicos e articulando fenômenos geográficos às suas vivências (Faria; Cavalcanti, 2022).

No ensino de Geografia, busca-se a construção do raciocínio geográfico, incentivando os estudantes a interpretar e problematizar a realidade, tornando-se protagonistas na compreensão das implicações geográficas de seu meio. Contudo, quando questionados sobre estados brasileiros, monumentos históricos, paisagens ou pontos turísticos regionais, muitos estudantes enfrentam dificuldades, nesse sentido, não buscamos enfatizar o aprendizado geográfico como mera memorização, mas sim a reflexão sobre a articulação desses fatores geográficos e sua influência na vida dos sujeitos. Cabe ao professor de Geografia contextualizar esses conteúdos, conectando-os ao lugar e território onde os estudantes vivem (Neves; Greco; Giroto, 2022).

Durante muito tempo, esse tipo de prática foi criticado, por ser considerada uma “decoreba” sem aplicação prática, “uma Geografia escolar que tinha como foco identificar determinados

elementos da paisagem (relevo, clima e vegetação), o número de habitantes e a nomenclatura de cidades e rios que pertenciam a uma região específica” (Rocha; Abreu, 2025, p.267). Esse debate esteve presente nas discussões das reformas educacionais, como no caso do novo ensino médio, que buscou tornar o ensino mais dinâmico, atrativo e significativo.

Mas como definir o que é significativo aos estudantes em um país de dimensões continentais como o Brasil, no qual a realidade do extremo sul não condiz com a realidade do extremo norte? Portanto, destacamos a relevância da inserção das escalas geográficas, enquanto relacionados a um ensino de geografia, que use a base tradicional, mas criticidade no aspecto de formação (Faria; Cavalcanti, 2022), completa-se essa reflexão o pensamento de Silva e Delgado (2018, p.49) “nos dias atuais, é necessário que ensinemos de forma a causar um impacto na vida do aluno, que o desperte para mudar a sua realidade tanto no modo de vida social quanto epistemológica”.

Assim, queremos aqui trazer outra reflexão: os conteúdos básicos são essenciais para o aprendizado em Geografia, sendo essencial que além de que os estudantes os conheçam, possam problematizá-los e aplicá-los socialmente. Afinal, seja a partir de uma simples conversa, da vivência cotidiana ou da articulação de fenômenos geográficos, é preciso compreender o conteúdo e como ele se relaciona com a realidade vivenciada pelos sujeitos. A partir desse conhecimento, o estudante poderá, então, tornar-se crítico, engajado e atuante no entendimento e aplicação da realidade em que vive, fortalecendo assim, uma mente geográfica “pensar a coetaneidade das coisas, das pessoas, dos povos, dos países, ou seja, pensar as coisas sejam coexistentes e que constroem diferentes trajetórias” (Neves; Greco; Giroto, 2022, p.6).

Com o objetivo de garantir um ensino atrativo, dinâmico e divertido, que possa explorar os diferentes locais de vivências, é importante que essa prática pedagógica esteja embasada na realidade dos estudantes, aqui entendida como uma inovação, “o professor precisa inovar no ato de ensinar, claro que são envolvidos

muitos aspectos durante o processo, mas se enquanto professor a prática não é modificada, tampouco a sociedade será” (Silva; Delgado, 2018, p.49). Desse modo, considerando a vivências dos estudantes com os jogos, os de tabuleiro que exploram o Brasil a partir das paisagens, bem como os continentes, têm se tornado uma prática que merece destaque, não como uma forma de decorar conteúdos, mas como ponto de partida para problematizar questões relacionadas às escalas de análise geográficas. Na próxima seção discutiremos essas possibilidades no ensino de geografia.

Ensino de Geografia a partir de jogos de tabuleiros: definições e aplicações

No que tange ao processo de ensino-aprendizagem, os autores Silva e Delgado (2018) explicam que ele está em constante transformação na sociedade, sendo marcado por mudanças socioculturais. Nesse segmento, entendemos que os processos educativos acompanham o desenvolvimento social. Dessa forma, ao tratar do ensino de Geografia, este deverá ser pautado na compreensão da realidade na qual os estudantes estão inseridos a fim de superar o que os autores Rocha e Abreu (2025, p. 272) definem como essencial ao ensino de Geografia: a necessidade de os professores reverem suas estratégias de ensino:

O primeiro passo nesse caminho se coloca na mudança da ação do professor e de sua prática em sala de aula. Apresentar os conteúdos de Geografia com criticidade requer antes de tudo uma autocrítica, exigindo do docente que este repense constantemente suas estratégias de ensino. Para isso, é preciso entender que o ensino de Geografia assume agora uma postura não mais de descrever e decorar, requerendo dos professores o uso de metodologias de ensino correspondentes ao modo de pensar a construção de conhecimento a partir das abordagens críticas. O uso que se faz dessas metodologias, é o que possibilita ao aluno se apropriar de um instrumental que para ele tenha sentido.

Portanto, um fator essencial na formação dos estudantes na conjuntura social do século XXI é pensar as estratégias didático-

metodológicas a serem utilizadas nas aulas de Geografia, buscando garantir um aprendizado que faça sentido na vida desses estudantes. Como estratégia possível, destaca-se o desenvolvimento da ludicidade, no qual, para Oliveira (2025, p. 14), esse passo é importante, conforme reconhecimento posto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, segundo a autora,

reconhece a importância do lúdico na educação, como estratégia metodológica, principalmente para o ensino de conceitos mais abstratos de forma significativa. Jogos, atividades interativas e desafios são recomendados para facilitar a aprendizagem de disciplinas como Matemática, Ciências, Geografia e Língua Portuguesa. Sendo assim, a base incentiva práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem ativa, envolvendo os alunos em situações-problema, experimentações e dinâmicas que tornem o ensino mais prazeroso e eficiente, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Desse modo, o que a autora propõe é analisar o lúdico, enquanto estratégia que permita o estudante compreender as situações do cotidiano comum, em que esses jogos, podem fomentar um debate de olhar para a realidade, em que, de acordo com Teixeira (2016, p.1) “a geografia pode ser construída [...] em situações comuns do cotidiano, no caminho da casa para a escola ou nas brincadeiras, sendo importante a inclusão dessa geografia cotidiana em sala de aula, utilizando-as para trabalhar conteúdos e conceitos geográficos”. Concomitantemente, a autora Oliveira (2025), enfatiza o argumento de Teixeira (2016), ao destacar que:

Evidencia-se que a Geografia faz parte do cotidiano, pois através dela tem ciência dos problemas sociais, políticos e econômicos que estão ocorrendo em muitas nações, e através desse conhecimento pode-se fazer uma análise crítica destes problemas e tomar uma posição como cidadãos conscientes. Neste cenário as metodologias ativas contribuem para auxiliar na formação social dos alunos (Oliveira, 2025, p.19).

Entre essas metodologias ativas, que há muito tempo os docentes vêm desenvolvendo, apesar de não serem nomeadas dessa forma, os jogos de tabuleiro destacam-se como uma

possibilidade didática no ensino de Geografia. Jogos de tabuleiro são atividades lúdicas que utilizam um tabuleiro físico com peças móveis, sendo semelhantes ao clássico xadrez, embora apresentem suas especificidades. Cada jogador precisa seguir regras definidas no jogo, que são específicas para atingir um objetivo. Esse tipo de jogo pode envolver sorte, estratégia ou ambos, promovendo aprendizado, interação social e momentos de diversão. Tais elementos, considerando o perfil do público estudantil, justificam a aplicação dessa estratégia em sala de aula. Na próxima seção, apresentaremos a experiência pedagógica com jogos desse tipo.

GeoBrasil e GeoMundo: Jogos de Tabuleiro como Ferramentas para o Ensino de Escalas Geográficas

De modo a elucidar as potencialidades da adoção do ensino de Geografia a partir dos jogos de tabuleiro, apresentaremos aqui, o relato de uma experiência pedagógica, realizada no chão de sala de aula sobre a adoção de jogos de tabuleiro ao ensino de Geografia, de modo, como afirmado em nossa introdução, buscaremos aqui, apresentar uma prática desenvolvida no contexto escolar, a fim de elucidar diferentes práticas que buscam fortalecer os processos de ensino-aprendizagem.

Esses jogos apresentam como característica a possibilidade de problematizar questões pertinentes à vivência dos sujeitos, compreendendo a articulação entre as escalas geográficas, os espaços de vivência e a forma como o estudante está situado em um sistema-mundo, considerando seu contexto local e as implicações que isso gera no âmbito regional e global, fortalecendo dessa forma o raciocínio geográfico.

Entre os desafios do planejamento docente, destaca-se a escolha de estratégias didáticas adequadas aos conteúdos. Os jogos de tabuleiro destacam-se como uma possibilidade, embora sua implementação envolve desafios significativos. Segundo Galvão e Casimiro (2023, p.145) “o papel de um professor é, sem dúvida, crucial, mas não é isento de obstáculos. Recursos inadequados, um

grande número de alunos em uma classe, estressores externos [...] são alguns dos desafios que os educadores enfrentam”. A viabilidade do uso de jogos de tabuleiro no ensino de Geografia depende do contexto escolar, pois, em algumas realidades, sua implementação pode ser desafiadora.

Para fortalecer a prática de aprendizagem por meio desses jogos, apresentamos o relato da aplicação dos jogos GeoBrasil e Geomundo, ambos produzidos pela empresa brasileira Grow, reconhecida por clássicos no segmento de brinquedos e jogos, estes recursos lúdicos foram adquiridos como recurso pedagógico alternativo para o aprendizado dos estudantes. A experiência pedagógica foi desenvolvida durante as aulas de Geografia I – Geopolítica, em uma instituição pública do estado do Paraná, a partir dos conteúdos de Geopolítica e Globalização, conforme orientado pelo currículo escolar, para a 3ª série do ensino médio.

No Paraná, com a reformulação do Ensino Médio a partir de 2022, adotou-se o formato de Formação Geral Básica, organizado a partir das disciplinas da BNCC, e áreas de aprofundamento, ofertadas em dois itinerários formativos integrados: o primeiro, Ciências da Natureza e Matemática, e o segundo, Ciências Humanas e Linguagens. No itinerário de aprofundamento em Geografia, ofertado em 2025, trabalha-se a Geopolítica, que, no primeiro semestre, abordou o Mundo Globalizado, estruturado pelos eixos Investigação Científica e Mediação e Intervenção Sociocultural (Caderno de Itinerário Formativo – SEED, 2025).

Nesse contexto de itinerário formativo em Geografia I, é incentivado o uso de metodologias ativas, como forma de ensino-aprendizagem, e os jogos surgem como uma possibilidade de prática pedagógica capaz de engajar os estudantes, articular teoria e vivência, e promover a compreensão crítica das questões geográficas e de seu lugar no mundo. A dinâmica dos jogos e sua jogabilidade permitiu que os estudantes compreendessem as realidades geográficas dos estados brasileiros e de países do mundo, percebendo conexões, dependências e relações entre

territórios, a partir da compreensão das escalas geográficas, sendo um conteúdo retomado antecipadamente.

Ao explorar essas dimensões, os alunos puderam problematizar como questões globais impactam a vida local e regional, relacionando os processos de globalização a efeitos sociais, políticos, econômicos e culturais em seu cotidiano. Assim, os jogos se mostraram ferramentas não apenas para a memorização de informações, mas para o desenvolvimento do pensamento crítico, estimulando a análise e reflexão sobre as inter-relações entre espaço geográfico e realidade sociopolítica global. A Figura 1 apresenta os tabuleiros utilizados na experiência em sala de aula.

Figura 1: Tabuleiro dos jogos



Foto: Os autores, 2025.

Os jogos GeoBrasil e Geomundo destacam-se como recursos didáticos que integram elementos lúdicos e pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Sua proposta é promover o reconhecimento de espaços, culturas e paisagens por meio da interação com imagens e perguntas temáticas específicas. No GeoBrasil (Figura 1A), os jogadores identificam a região ou estado brasileiro correspondente à imagem de uma carta, que também exibe a bandeira estadual, facilitando o reconhecimento. Ao acertar, o jogador lança um dado com categorias como clima e vegetação, relevo e hidrografia, pontos turísticos, geopolítica, curiosidades ou escolha livre. As perguntas no verso da carta são contextualizadas: relacionam aspectos físicos e culturais à vida das

pessoas, à sustentabilidade, às desigualdades regionais ou a eventos atuais.

Por exemplo, ao abordar clima ou relevo, os estudantes podem refletir sobre como esses fatores influenciam a agricultura, os modos de vida ou os desafios ambientais da região em que vivem e constatar com o local encontrado no jogo. Ao explorar pontos turísticos e patrimônio cultural, discutem-se práticas de preservação, turismo sustentável e valorização da identidade local, em que podemos desenvolver a reflexão entre as escalas geográficas, cabe ao professor mediar essa prática.

Dessa forma, o jogo promove não apenas a memorização de conteúdos, mas também a análise crítica e a compreensão do território em suas dimensões sociais, ambientais e culturais, partindo da realidade local e ampliando o entendimento dos estudantes sobre outras realidades. Ao mobilizar conceitos como paisagem, lugar, região e território, o estudante passa a estabelecer relações, identificar permanências e transformações e perceber-se como sujeito inserido e atuante no espaço geográfico, a partir da interdisciplinaridade (Fazenda, 2017).

Nessa perspectiva, o aprendizado ultrapassa a simples identificação de informações, tornando-se um processo reflexivo, no qual o conhecimento escolar dialoga com as vivências cotidianas e contribui para a formação de uma postura investigativa e participativa diante do mundo e da construção do espaço geográfico. Assim, consolida-se uma aprendizagem que articula teoria e prática, fortalecendo o pensamento crítico e a capacidade de compreender as dinâmicas espaciais em suas múltiplas escalas (Faria; Cavalcanti, 2022).

Cada acerto concede a carta como um “carimbo postal” no diário de bordo, simbolizando uma viagem pelo Brasil, com o objetivo de visitar todas as cinco regiões. Essa dinâmica valoriza a diversidade cultural e geográfica nacional, promovendo o contato com cidades, monumentos e paisagens marcantes, trazendo oportunidades para que o estudante se aprofunde nas realidades geográficas de outras localidades.

O Geomundo (Figura 1B) amplia a abordagem para territórios globais, mantendo a mesma jogabilidade, mas com foco em países. A mecânica estimula a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento do raciocínio geográfico de forma prática e motivadora. Durante o jogo, os estudantes refletem sobre diferentes locais, identificando características, semelhanças e diferenças “[...] as possibilidades de jogo também são abertas a partir da análise dos erros, que são evidenciados e constatados pelo próprio jogador [...]” (Prado, 2018, p.31), assim, os erros durante o jogo tornam-se oportunidades de aprendizado sobre diferentes espaços. Dessa forma, os estudantes adquirem uma compreensão inicial das regiões estudadas, preparando-se para posteriormente se aprofundar em temas geopolíticos, suas motivações e implicações.

Essa base geográfica proporciona aos estudantes ferramentas para analisar criticamente questões globais, como conflitos, alianças, desigualdades e interesses estratégicos. Ao relacionar territórios, recursos naturais e dinâmicas socioeconômicas, o jogo estimula reflexões sobre a interconexão entre espaço geográfico e realidade política mundial, promovendo não apenas o conhecimento factual, mas também a capacidade de interpretar e debater os fenômenos geopolíticos contemporâneos, como, por exemplo às motivações e interesses dos países envolvidos.

As regras de ambos os jogos são simples e bem definidas, adequadas para grupos de 2 a 4 jogadores, mas adaptáveis para equipes maiores. Na experiência em sala de aula, os estudantes jogaram em grupos ampliados, o que favoreceu o diálogo, a cooperação e o protagonismo. A interação coletiva possibilitou a troca de saberes, o confronto de ideias e a construção compartilhada de estratégias, fortalecendo não apenas o conteúdo trabalhado, mas também habilidades socioemocionais.

A ludicidade torna-se, assim, um recurso estratégico para tornar o conhecimento geográfico mais acessível, dinâmico e significativo, contribuindo para uma aprendizagem ativa e prazerosa. Além disso, ao envolver os estudantes de forma participativa, rompe-se com a lógica transmissiva do ensino,

estimulando a autonomia e o desenvolvimento do raciocínio geográfico a partir da experiência concreta e colaborativa.

Para Oliveira (2025, p.29) “[...] a adoção dos jogos [...] pode ser uma ferramenta poderosa para transformar a sala de aula em um ambiente mais dinâmico, interativo e estimulante, favorecendo a aprendizagem e tornando o ensino mais potente”, como ilustramos à participação dos estudantes na figura 2, engajados no trabalho em equipe, demonstrando um momento de socialização e aprendizado.

Figura 2: Estudantes com o jogo GeoMundo



Foto: Os autores, 2025.

Durante as aulas de Geografia, os estudantes foram divididos em grupos para jogar GeoBrasil e Geomundo, permitindo a interação, o debate e a troca de conhecimentos entre eles. O professor atuou como mediador da atividade, propondo questões, acompanhando as respostas, estimulando a reflexão crítica e orientando os alunos na análise das conexões entre os territórios estudados.

A experiência configurou-se como um momento rico e significativo no processo de ensino-aprendizagem, marcado pelo envolvimento, pela participação ativa e pelo entusiasmo dos estudantes. O caráter lúdico da atividade contribuiu para tornar o ambiente mais dinâmico e colaborativo, favorecendo a interação e o interesse pelo conteúdo trabalhado. Para além do aspecto recreativo, a proposta demonstrou potencial formativo, ao possibilitar que os alunos aprendessem de maneira participativa, atribuindo sentido aos conceitos geográficos e fortalecendo o raciocínio crítico de forma leve e prazerosa.

A partir da identificação de paisagens em estados e países como pontos problematizadores, os estudantes puderam refletir sobre as relações entre os elementos físicos, humanos e culturais, articulando-os com as escalas geográficas e compreendendo suas implicações no contexto local, regional e global, considerando o aprendizado por meio de um recurso lúdico, mas significativo à construção do raciocínio geográfico.

A atividade, além de prazerosa, estimulou o pensamento crítico e o desenvolvimento cognitivo, integrando o lúdico ao ensino. Em um contexto geopolítico global em constante transformação (Kreutzer, 2006), o Geomundo amplia o olhar dos estudantes para territórios menos abordados nas aulas, permitindo a análise geográfica de lugares distantes. Kreutzer (2006, p. 70) afirma que “os lugares, próximos ou distantes, são passíveis de uma análise geográfica que envolve tanto o conhecimento da natureza quanto da produção econômica e das relações que os homens estabelecem entre si”.

Esses jogos possibilitam o trabalho com conteúdos básicos, ao mesmo tempo que estimulam a interpretação e reflexão sobre diferentes localidades, conectando escalas geográficas aos espaços de vivência dos alunos. Conforme Faria e Cavalcanti (2022, p. 14), essa conexão “não resulta na compreensão da totalidade, mas traz para o centro a ideia de que o mundo é uma totalidade analisada em partes”. Complementarmente, Neves, Greco e Giroto (2022, p. 8) argumentam que

É preciso partir de situações concretas, próximas do aluno, no conjunto das realizações e experiências cotidianas. Mas, isso não se limita a apenas ao que o aluno vê ou experiencia, mas o que coexistem em sua realidade. Aceitam-se suas acepções: primeiro, lugar como o centro das experiências intersubjetivas, isto é, onde se constroem identidades e se partilham sentidos em práticas; segundo, o lugar como território onde as relações entre o local e global produzem dinâmicas e relações tensas e contraditórias, nas quais atores hegemônicos e movimentos sociais e populares insurgentes e reivindicatórios atuam constantemente, produzindo apropriações, mudanças e ressignificações espaço-temporais (Neves; Greco; Giroto, 2022, p.8).

O uso de jogos não deve ser considerado uma solução universal, aplicável a todos os conteúdos, séries ou momentos. Trata-se de uma estratégia pontual, mas significativa. Por exemplo, o GeoBrasil pode ser um ponto de partida para conteúdos sobre a Geografia do Brasil, enquanto o Geomundo é adequado para a compreensão das dinâmicas continentais. Esses jogos também são úteis em momentos de transição entre conteúdos, servindo como revisão ou aprofundamento a partir das perguntas das cartas.

Na prática relatada, os jogos foram utilizados ao final de temas em comum, como forma de revisão, mas também podem funcionar como instrumentos de avaliação, abrangendo não apenas conteúdos geográficos, mas também habilidades de cooperação, trabalho em grupo e socialização “[...] o desenvolvimento de habilidades e capacidades de assimilação dos conhecimentos e a construção de valores étnicos e moral, através dos conteúdos

valorativos e atitudinais” (Teixeira, 2016, p.2), competências essenciais para a formação integral dos estudantes.

Entre os desafios, destaca-se a falta de recursos em muitas instituições de ensino, o que compromete a efetivação de práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas. A aquisição de materiais, mapas, jogos didáticos e recursos tecnológicos, não raramente, depende do investimento pessoal do professor, evidenciando lacunas no apoio institucional e na concretização das políticas públicas educacionais. Tal realidade contrasta com o que assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), ao estabelecer a garantia de padrão mínimo de qualidade, o que pressupõe condições adequadas de infraestrutura e recursos pedagógicos. Do mesmo modo, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 reafirma a educação como direito social e dever do Estado, implicando investimento público para sua manutenção e desenvolvimento. Entretanto, apesar dessas garantias legais, persistem limitações materiais que impactam diretamente o cotidiano escolar.

Soma-se a isso um currículo ainda fortemente pautado em princípios tradicionais e a constante pressão para “cumprir” conteúdos, o que restringe a adoção de práticas lúdicas, muitas vezes compreendidas como secundárias, apesar de seu potencial didático-pedagógico. Paradoxalmente, em um contexto no qual os estudantes estão cada vez mais imersos no consumo de telas e recursos digitais, a utilização de jogos pedagógicos e materiais concretos pode constituir-se como alternativa significativa, conciliando o aprendizado com estratégias offline que favoreçam a interação, a cooperação e o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Nesse sentido, tais recursos não representam retrocesso, mas possibilidade de diversificação metodológica, ampliando as formas de aprender e de se relacionar com o conhecimento.

As práticas apresentadas reforçam a relevância dos jogos de tabuleiro como ferramentas para um ensino contextualizado, dinâmico e interativo. Silva e Delgado (2018); Galvão e Casimiro (2023) destacam que, apesar dos desafios, educadores seguem

comprometidos com processos educativos significativos. Os jogos GeoBrasil e GeoMundo, ao articular escalas geográficas e promover o protagonismo estudantil, configuram-se como alternativas eficazes para o ensino de Geografia.

Considerações finais

Os debates sobre a educação acompanham a pesquisa acadêmica desde seus primórdios, com ênfase nos processos de ensino-aprendizagem que promovam a formação crítica e cidadã dos estudantes, fortalecendo a função social das instituições educacionais. A educação é um fenômeno complexo e multifacetado, influenciado por diversos fatores, incluindo a lógica neoliberal das políticas educacionais, que têm ganhado espaço em países como o Brasil. Em contrapartida, observa-se um movimento de resistência por parte de educadores e instituições comprometidos com uma educação democrática, emancipadora e não mercantilizada, concebida como um direito fundamental.

O processo de ensino-aprendizagem tem sido amplamente discutido, conforme apontam as referências utilizadas neste estudo. Nessas discussões, destaca-se o papel do educador na implementação de práticas inovadoras e significativas, especialmente no ensino de Geografia, onde o professor desempenha um papel central. Um ensino contextualizado, que toma o local como ponto de partida e articula diferentes escalas geográficas, permite que os estudantes compreendam o espaço em que vivem, suas implicações e, munidos de conhecimento, possam interpretar, problematizar e agir sobre a realidade.

Nesse contexto, a adoção de jogos de tabuleiro consolida-se como uma estratégia de grande potencial para o ensino de Geografia. Ao trabalhar conteúdos básicos, esses jogos favorecem a apropriação significativa do conhecimento e o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Assim como outras metodologias aplicadas em diferentes contextos escolares, os jogos de tabuleiro apresentam limitações, mas devem ser considerados e integrados ao currículo

escolar. As práticas aqui apresentadas visam oferecer possibilidades para que outros docentes promovam o ensino-aprendizagem de Geografia por meio de abordagens lúdicas e contextualizadas.

É fundamental que os momentos de ensino-aprendizagem em Geografia sejam lúdicos, dialógicos e ancorados na realidade dos estudantes. A identificação de uma paisagem de outro estado, por exemplo, pode se tornar uma oportunidade para articular elementos geográficos que aproximam ou distanciam o aluno de seu local de vivência, promovendo uma aprendizagem significativa. Ao estabelecer tais conexões, amplia-se a possibilidade de diálogo com outras áreas do conhecimento, evidenciando o caráter interdisciplinar da Geografia e favorecendo a compreensão integrada das dimensões históricas, culturais, sociais e ambientais que constituem o espaço geográfico.

Assim, os jogos de tabuleiro configuram-se como uma estratégia pedagógica válida e eficaz, merecendo valorização e incentivo no contexto escolar. Essas práticas, construídas no cotidiano da sala de aula, revelam o potencial transformador de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos, na qual o estudante compreenda o meio em que vive como parte e processo da produção do espaço geográfico, integrando diferentes dimensões da realidade. Desse modo, reconhece que a Geografia perpassa distintas áreas de sua vida e de suas vivências, construindo, assim, o raciocínio geográfico.

Para a construção do raciocínio geográfico, é essencial que o estudante, inicialmente, compreenda a realidade, interprete-a e, a partir disso, utilize elementos como paisagens, pontos turísticos, geopolítica, curiosidades, clima, relevo, vegetação e hidrografia em diferentes escalas geográficas. Essa construção não ocorre de forma isolada, mas por meio de metodologias que valorizem o protagonismo do aluno e considerem o espaço vivido como ponto de partida para uma aprendizagem crítica e significativa. Nesse sentido, os jogos de tabuleiro destacam-se por seu potencial pedagógico.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CUNHA, Márcia B. da et al. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e39442, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/39442>. Acesso em: 21 jul. 2025.

FARIA, Maria E. A.; CAVALCANTI, Lana S. de. A escala geográfica como princípio para formação do pensamento geográfico na escola. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 4, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/73411>. Acesso em: 1 jul. 2025.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2017.

GALVÃO, Maycon R.; CASIMIRO, Sonia A. A. O. O papel do professor na escola: educação e transformação. **Revista OWL – Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, v. 1, n. 2, p. 134-148, 2023. Disponível em: <https://revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/47>. Acesso em: 7 jul. 2025.

GARCIA, Joines G. R.; MORAES, Jerusa V. Contextualização do ensino de Geografia por meio da aprendizagem baseada na resolução de problemas. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 4, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/72286>. Acesso em: 9 jul. 2025.

KREUTZER, Ivory. R. Papel da Geografia na formação da cidadania: a realidade da 6ª série do Ensino Fundamental em Fraiburgo - SC. 2006. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2006.

NEVES, Darlan da C.; GRECO, Roberto; GIROTTO, Eduardo D. Ensino de Geografia e o raciocínio geográfico: entre confrontos e ressignificações. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 26, e14, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/67759>. Acesso em: 3 jul. 2025.

OLIVEIRA, Tayta R. de. O uso de jogos e atividades lúdicas no ensino de Geografia. 2025. 33 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025. Disponível em < <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/46307> > Acesso em: 3 jul. 2025.

PRADO, Laise. L. Jogos de tabuleiro modernos como ferramenta pedagógica: Pandemic e o ensino de Ciências. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, Foz do Iguaçu, v. 2, n. 2, p. 26-38, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/1485>. Acesso em: 24 jul. 2025.

ROCHA, Genylton O. R. da; ABREU, Eliezer A. de. Abordagens de ensino de Geografia nas escolas brasileiras: uma breve revisão da literatura. **Revista Ciência Geográfica**, São Luís, v. 29, n. 1, p. 1-15, 2025. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/cienciageografica/article/view/4177>. Acesso em: 5 jul. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Caderno de Itinerários Formativos do Ensino Médio Paranaense**. Curitiba, 2025. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/view.php?k=f1010005f8&ref=49298>. Acesso em: 31 ago. 2025.

SILVA, Eva A. da; DELGADO, Omar C. O processo de ensino-aprendizagem e a prática docente: reflexões. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 8, n. 2, p. 40-52, 2018. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2019/04/revista-espaco-academico-v08-n02-artigo-03.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

TEIXEIRA, Nágila F. F. Resenha: CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de Geografia na escola. Campinas: Papirus, 2012.

Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia, Uberlândia, v. 7, n. 20, p. 119-122, nov. 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Observatorium/index>. Acesso em: 20 jul. 2025.

A MAQUETE COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS SOBRE PEQUENAS CIDADES E ESCALAS URBANAS

Leonardo Aparecido de Vicente da Silva

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Maquete urbana; Recurso didático.

Introdução

A análise das cidades constitui um campo fundamental da Geografia, pois permite compreender como os espaços urbanos são criados, estruturados e apropriados socialmente. Embora a literatura e as práticas educacionais frequentemente privilegiem o estudo das metrópoles e dos grandes centros urbanos, é essencial reconhecer o papel das pequenas cidades na rede urbana. Esses espaços desempenham funções relevantes, como a oferta de serviços básicos, a mediação das relações de vizinhança e a articulação entre o campo e a cidade, além de apresentarem formas próprias de organização territorial que merecem atenção no contexto escolar.

O estudo das escalas urbanas oferece uma abordagem produtiva para compreender essas dinâmicas. Trabalhar com diferentes escalas permite conectar o espaço vivido à sua representação, possibilitando ao estudante entender que cada recurso didático, como mapas, plantas ou maquetes, é uma forma de interpretar e simplificar a realidade. Assim, ao transitar entre escalas locais, regionais e globais, o aluno amplia sua capacidade de leitura espacial, reconhecendo que os fenômenos urbanos podem ser analisados em múltiplas dimensões.

Nesse contexto, o uso de maquetes no ensino de Geografia se destaca como estratégia pedagógica eficaz, pois concretiza conceitos muitas vezes abstratos. A criação colaborativa de uma cidade em miniatura estimula a imaginação, a cooperação e o pensamento espacial, permitindo que os estudantes representem elementos como ruas, construções, áreas verdes e equipamentos públicos. Para além da estética, o processo promove reflexões sobre centralidades, fluxos e funções urbanas, conectando o conhecimento geográfico à experiência vivida.

Este artigo analisa uma experiência didática de construção de maquetes urbanas com estudantes do ensino fundamental, enfatizando seu potencial para o ensino de Geografia a partir da reflexão sobre pequenas cidades e escalas urbanas. O texto está organizado em quatro seções: o referencial teórico, que discute as contribuições da Geografia escolar e dos recursos didáticos para o entendimento do espaço urbano; a metodologia, que descreve as etapas do projeto; a análise dos resultados obtidos; e, por fim, as considerações finais, que sintetizam as contribuições pedagógicas da prática e apontam caminhos para novas abordagens.

O estudo das pequenas cidades no ensino de geografia

Historicamente, a análise urbana na Geografia concentrou-se nas metrópoles e nos grandes centros, tanto nas pesquisas acadêmicas quanto nos currículos escolares. Contudo, compreender as pequenas cidades é igualmente relevante, pois elas exercem funções fundamentais na rede urbana, atuando como polos de serviços, comércio, sociabilidade e mediação entre o campo e o urbano. Essas localidades abrigam relações de proximidade, solidariedade e pertencimento que, muitas vezes, se perdem na dinâmica impessoal das grandes metrópoles.

De acordo com Lefebvre (2001), toda cidade, independentemente de seu porte, reflete um conjunto de relações sociais e se constitui como produto histórico e político do espaço. Assim, o estudo das pequenas cidades permite aos alunos

compreender que o processo de urbanização não é uniforme nem restrito às capitais e metrópoles, mas se manifesta de modos distintos em diferentes contextos territoriais. Corrêa (1989) destaca que a rede urbana brasileira é marcada por hierarquias e interdependências, nas quais as cidades menores desempenham papéis de intermediação, abastecimento e convivência local.

Já Santos (2008) lembra que o espaço urbano deve ser entendido como um sistema de objetos e ações, o que implica reconhecer que as pequenas cidades possuem dinâmicas próprias, estruturadas pela vida comunitária, pela acessibilidade e pela proximidade com o meio rural.

A análise dessas cidades amplia a compreensão sobre a diversidade da urbanização brasileira, pois evidencia que o urbano se reproduz de formas múltiplas nem sempre associadas à densidade populacional ou à verticalização. Como observa Ana Fani Carlos (2015), o espaço urbano é um campo de forças em constante transformação, resultado da apropriação social e simbólica do território. Assim, as pequenas cidades não podem ser vistas como “incompletas” ou “atrasadas”, mas como expressões legítimas da urbanização contemporânea, que combinam tradições locais e influências globais em arranjos singulares.

Do ponto de vista pedagógico, abordar as pequenas cidades no ensino de Geografia possibilita aproximar o conteúdo da vivência dos estudantes. Muitos alunos moram em localidades de pequeno porte ou mantêm vínculos familiares com essas áreas, o que favorece uma aprendizagem significativa. Castellar (2009) destaca que o conhecimento geográfico se torna mais potente quando o aluno é capaz de relacionar teoria e experiência, reconstruindo cognitivamente o espaço que habita. Assim, o ensino de Geografia cumpre um papel formativo que vai além da memorização: ele ajuda o estudante a compreender a complexidade do seu próprio território e a situar-se como sujeito social.

Além disso, o estudo das pequenas cidades favorece a construção de uma consciência crítica sobre as desigualdades territoriais e urbanas. Endlich (2006) aponta que essas localidades

enfrentam desafios estruturais relacionados à oferta de serviços, à mobilidade e à integração regional, mas também revelam potencialidades ligadas à coesão social e às identidades locais. Essa abordagem é coerente com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza a análise das realidades locais e o desenvolvimento do pensamento espacial como competências essenciais da formação cidadã. Discutir as pequenas cidades, portanto, é também discutir o direito à cidade, à inclusão e ao acesso equitativo a bens e serviços princípios centrais da Geografia crítica e da educação contemporânea.

Outro aspecto relevante diz respeito à visibilidade acadêmica e escolar dessas regiões. Como ressalta Endlich (2006), as pequenas cidades foram historicamente marginalizadas nas pesquisas urbanas e, por consequência, nos materiais didáticos. Essa invisibilidade gera um distanciamento entre os conteúdos escolares e o cotidiano dos alunos, que muitas vezes não se reconhecem nas representações dos grandes centros. Incorporar o estudo das pequenas cidades é, portanto, uma forma de democratizar o conhecimento geográfico, valorizando a pluralidade dos espaços e das experiências urbanas brasileiras.

A leitura geográfica das pequenas cidades também possibilita a discussão sobre políticas públicas e planejamento urbano local. Questões como saneamento básico, moradia, coleta de lixo, transporte e preservação ambiental assumem outras dimensões nesses contextos, exigindo soluções criativas e comunitárias. Trabalhar esses temas em sala de aula contribui para que o aluno desenvolva um olhar crítico sobre os processos políticos e socioeconômicos que moldam o espaço em que vive, entendendo-o como resultado de decisões e disputas coletivas.

Ao mesmo tempo, as pequenas cidades representam um campo fértil para explorar o conceito de lugar, categoria central da Geografia humanista. Para Haesbaert (2014), o lugar é o espaço vivido, carregado de significados, afetos e identidades. Nesse sentido, o ensino de Geografia que parte das pequenas cidades resgata o sentimento de pertencimento e valoriza as experiências

cotidianas dos estudantes, reforçando o vínculo entre conhecimento científico e realidade local.

Do ponto de vista metodológico, o estudo das pequenas cidades favorece a adoção de práticas ativas e contextualizadas, como pesquisas de campo, entrevistas com moradores, análise de fotografias históricas, produção de croquis e construção de maquetes. Essas práticas incentivam o protagonismo juvenil e estimulam a leitura crítica do espaço. Callai (2011) reforça que ensinar Geografia é ensinar a ler o mundo, e essa leitura começa pela compreensão do lugar em que se vive. Assim, trabalhar o tema das pequenas cidades é também formar sujeitos capazes de perceber as múltiplas escalas do território, compreender suas interconexões e pensar alternativas para transformá-lo.

Por fim, compreender as pequenas cidades na Geografia escolar significa reconhecer a pluralidade dos modos de vida urbanos e romper com a visão hegemônica que reduz o “urbano” ao modelo metropolitano. Ao ampliar a lente analítica, o professor ajuda os alunos a perceber que as cidades pequenas também são espaços de inovação, cultura, resistência e construção de identidades. Tal abordagem fortalece a dimensão cidadã do ensino de Geografia, estimulando o pensamento crítico e a valorização da diversidade territorial brasileira. Escala e representação: estratégias pedagógicas para compreender as cidades

Um dos princípios básicos da Geografia é a ideia de escala, que permite ao aluno entender que o espaço pode ser examinado em várias dimensões, desde o local onde se vive até o cenário global. Segundo Vesentini (2013), trabalhar com escalas permite que o aluno transite entre diferentes níveis de análise, entendendo tanto os pormenores locais quanto as grandes estruturas do território. Nesse processo, a cidade é um objeto de estudo privilegiado, pois pode ser representada em miniatura, mapeada em plantas urbanas ou examinada por meio de imagens de satélite.

Nesse sentido, a cidade é um objeto de estudo privilegiado, uma vez que pode ser representada em escala reduzida, mapeada em plantas urbanas ou analisada por meio de imagens de satélite.

Cavalcanti (2008) enfatiza que o ensino de Geografia deve começar pelo espaço vivido pelo estudante, conectando os conceitos científicos às experiências práticas do dia a dia.

A cidade não é somente um conteúdo, mas também uma mediação didática: ela atua como uma categoria estruturante para entender o espaço geográfico. Ao abordar criticamente o bairro, a mobilidade urbana, os serviços públicos ou as maneiras de uso do solo, o educador permite que os alunos transcendam o senso comum e adotem uma perspectiva conceitual, integrando conceitos como território, paisagem, lugar e rede.

Ademais, segundo Cavalcanti (2012), a pesquisa da cidade no âmbito escolar promove o desenvolvimento do pensamento espacial ao possibilitar a articulação entre diversas escalas de análise. Ao perceber que as decisões econômicas globais, as políticas públicas nacionais e as dinâmicas regionais afetam diretamente a organização do espaço local, o aluno desenvolve uma perspectiva relacional do território.

O uso de maquetes, mapas mentais, cartografias escolares e imagens de satélite vai além de ser um simples recurso metodológico; trata-se de uma estratégia epistemológica que auxilia na formação de indivíduos críticos, habilitados para interpretar as desigualdades socioespaciais, identificar conflitos urbanos e entender seu próprio papel na construção do espaço.

Nesse contexto, o ensino da cidade nas pequenas realidades urbanas se torna ainda mais importante. Ao explorar sua própria cidade, o estudante compreende que o urbano vai além das grandes metrópoles e se apresenta em diversas configurações. Isso reforça o senso de pertencimento e expande a consciência cidadã, uma vez que entender o lugar onde se vive é também reconhecer direitos, deveres e oportunidades de mudança social, fundamentos essenciais da Geografia escolar voltada para a formação crítica.

Dessa forma, um recurso fundamental para o ensino da disciplina é a representação espacial, pois ela auxilia na visualização de conceitos abstratos. Castellar (2009) argumenta que o raciocínio cartográfico se aprimora quando o estudante aprende

a interpretar e criar representações, reconhecendo que cada ferramenta como mapas, gráficos, croquis ou maquetes servem para simplificar e representar a realidade. Em relação às cidades, esse procedimento possibilita a análise de aspectos como a disposição das ruas, a hierarquia dos espaços, a existência de áreas verdes e a localização de equipamentos públicos.

A produção de mapas mentais, o uso de softwares de geoprocessamento, a análise de imagens aéreas e a construção de maquetes são algumas das estratégias pedagógicas viáveis. Cada recurso permite uma abordagem diferente do espaço urbano. Em especial, a maquete se destaca como um instrumento tridimensional que auxilia na compreensão da escala, pois requer que o estudante reflita sobre proporções e reduções ao representar edifícios, ruas e espaços públicos.

Conforme aponta Callai (2011), ao criar e manipular representações, o aluno começa a entender a conexão entre o que é vivido e o que é representado, aprimorando sua capacidade de análise crítica do espaço. Nesse contexto, abordar a cidade considerando a escala e a representação incentiva o desenvolvimento de habilidades estabelecidas na BNCC, como o aprimoramento do pensamento espacial, a análise crítica de diversas linguagens e a habilidade de conectar fenômenos locais e globais.

A apropriação desses conceitos, além de ser uma habilidade técnica, permite que o estudante entenda a complexidade das cidades, identifique as desigualdades territoriais e pense em soluções para tornar os espaços urbanos mais justos e sustentáveis. A elaboração da maquete também demonstrou o quanto a criatividade dos estudantes está ligada à sua vida diária. Muitos dos projetos retrataram cidades em escala reduzida, restritas a bairros ou até mesmo a espaços privados como condomínios, demonstrando que suas referências de cidade estão diretamente ligadas aos locais onde residem.

Essa decisão não é arbitrária, mas sim um reflexo das circunstâncias socioeconômicas e culturais que definem o alcance das experiências do aluno. Segundo Santos (2008), o espaço

geográfico é tanto materialidade quanto possibilidade, e entender como os alunos o representam contribui para compreender suas interpretações do mundo.

Essas representações evidenciam uma dimensão utópica da atividade. Ao criarem uma cidade idealizada em miniatura, os alunos conceberam modelos de organização que, frequentemente, não têm equivalência no mundo real. Lefebvre (2001) ressalta que o espaço urbano é permeado por contradições entre o que é vivido, concebido e percebido, o que justifica o fato de as maquetes refletirem tanto a realidade atual quanto anseios de mudança. Nesse contexto, as pesquisas mostraram uma combinação entre a replicação do espaço familiar e a construção de espaços imaginários, onde ruas, áreas verdes e edifícios seguem uma lógica harmoniosa e planejada.

A análise também revelou como as condições sociais afetam a maneira como se concebe a cidade. Estudantes com experiências limitadas a certos locais tendem a retratar apenas sua vizinhança imediata, ao passo que outros expandiram a escala de representação, incorporando áreas de lazer, serviços e rotas de transporte. Como aponta Corrêa (1989), a cidade é um espaço de desigualdade, e essa desigualdade se reflete até mesmo nas representações escolares, que refletem as diferentes experiências sociais de cada aluno.

A atividade com a maquete demonstrou tanto as restrições quanto as possibilidades da perspectiva dos alunos em relação ao espaço urbano. Um segmento da turma focou-se em representações locais, limitadas a bairros, condomínios ou áreas adjacentes à escola, evidenciando a intensa influência da realidade socioeconômica vivida. Isso ocorreu porque projetaram em escala reduzida o que mais conhecem e vivenciam no dia a dia.

Santos (2008) indica que a interpretação do espaço é sempre influenciada pelas possibilidades materiais e simbólicas que organizam a vida social. Por outro lado, destacou-se um grupo de estudantes que procurou pensar além do espaço imediato, criando

idades maiores, com diferentes equipamentos urbanos, sistemas de transporte modernos e áreas de convivência coletiva.

Essa distinção entre representações locais e ampliadas é muito valiosa para o ensino de Geografia, uma vez que demonstra como a ideia de escala urbana pode mudar conforme as referências de cada aluno. Enquanto alguns permanecem no nível micro, outros expandem para o nível macro, incorporando serviços, centros e estruturas que não fazem parte de sua experiência diária, mas que são reconhecidos por meio de mídias, viagens ou relatos familiares. Essa variedade de pontos de vista enfatiza que a cidade, como objeto de estudo, deve ser entendida em diversas escalas.

Refletir com os alunos sobre esses contrastes representa uma oportunidade pedagógica. Os que se concentraram apenas em sua realidade imediata podem ser levados a expandir sua perspectiva e considerar outros aspectos urbanos, enquanto aqueles que desenvolveram representações mais amplas podem ser encorajados a conectar suas concepções com o espaço vivido. Assim, a maquete vai além de uma simples atividade criativa; ela funciona como um instrumento de reflexão crítica que liga experiências pessoais, contextos sociais e imaginação projetiva em relação às cidades.

No próximo momento, será apresentada a experiência de construção das maquetes urbanas como uma estratégia pedagógica de investigação, criação e reflexão crítica sobre o espaço geográfico, evidenciando como o fazer manual e o pensamento espacial se articulam na formação de uma consciência geográfica mais ampla e significativa.

A construção da maquete como caminho metodológico no ensino de geografia

O projeto “(Re)Pensando Cidades: Projetos para um Mundo Sustentável” nasceu de uma proposta interdisciplinar entre as disciplinas de Geografia e Conexão XXI (Ciências), desenvolvida com turmas do nono ano do ensino fundamental. A iniciativa teve como

objetivo central promover uma análise crítica sobre o fenômeno da urbanização contemporânea, articulando temas como globalização, sustentabilidade e inovação tecnológica na produção do espaço urbano. Essa abordagem buscou ampliar o olhar dos estudantes sobre as cidades, estimulando-os a refletir sobre os impactos ambientais e sociais do crescimento urbano e sobre os caminhos possíveis para a construção de um futuro mais equilibrado.

A escolha da maquete como instrumento metodológico não foi casual. Ela se constituiu como um recurso didático capaz de tornar palpáveis os conceitos geográficos, permitindo que os alunos experimentassem o raciocínio espacial de forma concreta e colaborativa. Ao planejar e materializar uma cidade em miniatura, o estudante é convidado a pensar o espaço como totalidade, articulando suas dimensões físicas, sociais, econômicas e simbólicas. Essa experiência desperta a curiosidade, o senso estético e o pensamento crítico, fortalecendo a compreensão de que o espaço urbano é resultado de práticas sociais, de escolhas políticas e de dinâmicas econômicas que o transformam constantemente.

A primeira etapa do projeto consistiu na formação de grupos de quatro a seis integrantes, organizados de modo a favorecer a cooperação e a corresponsabilidade. A dinâmica de grupo foi pensada como parte do processo formativo, pois, conforme Moran e Bacich (2018), aprender de forma colaborativa estimula a autonomia e o protagonismo. Cada equipe recebeu a tarefa de conceber, planejar e construir uma maquete de cidade sustentável, desenvolvendo competências essenciais do século XXI, como criatividade, resolução de problemas, negociação e trabalho em equipe.

Em seguida, os alunos foram introduzidos aos conceitos de escala, proporção e representação, princípios fundamentais para garantir coerência nas maquetes. Foram apresentadas escalas como 1:50 e 1:100, que serviram de referência para dimensionar ruas, edificações e áreas verdes. Essa etapa foi decisiva para que os estudantes percebessem que toda representação espacial envolve escolhas, simplificações e interpretações. A compreensão de que o

mapa ou a maquete não são cópias da realidade, mas representações construídas, estimulou o desenvolvimento do raciocínio cartográfico e da consciência espacial habilidades que Vesentini (2013) considera centrais na formação do pensamento geográfico.

Na terceira fase, foram realizadas leituras e debates sobre urbanização, sustentabilidade e cidades modelo. Analisaram-se casos como Curitiba, reconhecida pela integração entre mobilidade e áreas verdes, e Singapura, que representa um paradigma de urbanismo tecnológico e planejamento eficiente. Essas referências não foram tratadas como modelos a serem reproduzidos, mas como inspirações para que os alunos pensassem criticamente os desafios e possibilidades de suas próprias cidades. A partir dessas discussões, os grupos elaboraram croquis iniciais, definindo a estrutura urbana de suas maquetes com ruas, praças, zonas residenciais, áreas comerciais e equipamentos públicos e incorporando soluções sustentáveis, como telhados verdes, hortas comunitárias, painéis solares, bicicletários e sistemas de captação de água da chuva.

A escolha dos materiais foi um ponto-chave do processo. Incentivou-se o uso de materiais recicláveis e de baixo custo, como papelão, garrafas PET, tampinhas, retalhos de tecido, areia e folhas secas com o intuito de aliar sustentabilidade e criatividade. Esse aspecto prático também assumiu dimensão simbólica: ao transformar resíduos em componentes urbanos, os estudantes compreenderam que a sustentabilidade não é apenas um conceito teórico, mas uma atitude cotidiana que envolve responsabilidade ambiental e reaproveitamento consciente. A confecção das maquetes, portanto, foi um exercício de imaginação e de ética ambiental, no qual o ato de criar se converteu em reflexão sobre o modo de habitar o planeta.

A etapa final do projeto culminou na exposição das maquetes em uma feira escolar, transformando o espaço da escola em uma verdadeira mostra de urbanismo juvenil. Cada grupo apresentou seu trabalho à comunidade escolar, explicando as decisões tomadas, os desafios enfrentados e as soluções sustentáveis

implementadas. Essa culminância funcionou como um momento de celebração do aprendizado e de reconhecimento do esforço coletivo, fortalecendo o protagonismo dos alunos e o sentimento de pertencimento ao espaço escolar. Além disso, a apresentação oral possibilitou o desenvolvimento de competências comunicativas e argumentativas, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de expressar ideias com clareza e propósito.

Mais do que uma atividade manual, a construção da maquete configurou-se como uma metodologia ativa orientada pela aprendizagem significativa. Ao trabalhar com elementos tridimensionais, os alunos puderam concretizar conceitos como urbanização, zoneamento, mobilidade, sustentabilidade e função social do espaço urbano, que, de outra forma, permaneceriam no plano abstrato. Moran e Bacich (2018) argumentam que o ensino se torna transformador quando o estudante assume papel central no processo e aprende fazendo, investigando e refletindo sobre a realidade. A maquete, nesse sentido, materializa o princípio de aprender pela ação, estimulando o engajamento cognitivo e emocional dos alunos.

No plano cognitivo, o projeto contribuiu para a formação do raciocínio cartográfico e espacial, permitindo que os estudantes percebessem o espaço como um sistema interdependente de objetos e ações conforme postula Santos (2008). Já no plano social, a atividade promoveu a empatia, a escuta ativa e a cooperação, exigindo que cada grupo articulasse diferentes opiniões e negociasse soluções coletivas.

Esse exercício espelha o próprio funcionamento das cidades reais, nas quais o planejamento urbano resulta do diálogo (e, muitas vezes, do conflito) entre múltiplos interesses. A escola, assim, torna-se um microcosmo do espaço urbano, onde se aprende não apenas a construir maquetes, mas também a conviver e a planejar coletivamente.

A maquete também se configurou como um instrumento simbólico e expressivo. Ao projetar suas cidades em miniatura, os alunos não apenas reproduziram o espaço conhecido, mas também

expressaram desejos, críticas e utopias. As maquetes tornaram-se representações materiais de como cada grupo imagina um mundo melhor: com mais áreas verdes, acessibilidade universal, igualdade de oportunidades e convivência harmoniosa. Esses elementos revelam que a educação geográfica, quando mediada por metodologias criativas, pode despertar não apenas o conhecimento técnico, mas também a sensibilidade ética e estética dos estudantes.

Por fim, a experiência evidenciou que o uso da maquete como caminho metodológico é uma forma de integrar teoria, prática e imaginação em uma única proposta pedagógica. Ela permite que o aluno se reconheça como sujeito ativo na produção do espaço e que compreenda a cidade como uma construção humana em permanente transformação. Ao mesmo tempo, reafirma o papel da escola como lugar de criação, reflexão e formação cidadã, em que o aprender se articula ao pensar criticamente e ao agir coletivamente.

No próximo momento, será apresentado os resultados e a discussão, que analisa as produções realizadas pelos estudantes e busca compreender como as maquetes materializaram diferentes leituras do espaço urbano, expressando visões múltiplas sobre a cidade, o território e as escalas geográficas.

Resultados e discussão

A criação das maquetes resultou em uma ampla diversidade de produções que revelaram não apenas o domínio dos estudantes sobre os conceitos de urbanização, escala e sustentabilidade, mas também a forma como eles interpreta e projeta o espaço urbano. As representações criadas ultrapassaram a dimensão técnica e adquiriram um caráter simbólico, expressando valores, expectativas e modos de vida. Cada maquete constituiu uma leitura singular da cidade, onde o conhecimento geográfico se entrelaçou à imaginação e à experiência cotidiana dos alunos. (figura 1).

Figura 1: Condomínio Aurora Verde



Foto: autor, 2025 (trabalho desenvolvido por alunos)

As maquetes apresentaram diferentes arranjos espaciais, que variaram de estruturas radiais e concêntricas até composições mais lineares, com destaque para a valorização das áreas verdes, a presença de equipamentos públicos e a inserção de soluções sustentáveis como telhados verdes, ciclovias, praças comunitárias, sistemas de reaproveitamento de água e painéis solares

Além da dimensão estética, as maquetes revelaram a compreensão dos alunos sobre a função social da cidade e o papel do planejamento urbano na promoção da qualidade de vida e da

convivência coletiva. Muitos grupos incluíram áreas verdes, praças, ciclovias, espaços culturais e centros comunitários, indicando uma visão de cidade voltada à cooperação, à sustentabilidade e ao bem-estar comum.

Essa abordagem expressa uma leitura crítica do urbano que vai além da simples representação física, evidenciando o desejo de repensar o espaço como lugar de encontro e convivência. Essa perspectiva se aproxima da concepção de Lefebvre (2001), que compreende a cidade como obra social um espaço do vivido, construído cotidianamente pelas relações humanas. Ao projetar cidades mais integradas e inclusivas, os estudantes manifestaram, mesmo de forma intuitiva, uma crítica às desigualdades e à fragmentação socioespacial que caracterizam as metrópoles contemporâneas.

A análise também evidenciou que o repertório cultural e as condições socioeconômicas dos alunos exerceram forte influência sobre a forma como cada grupo idealizou o espaço urbano. As representações revelaram que o ponto de partida para imaginar a cidade está no espaço vivido, aquele que compõe a experiência sensorial e afetiva dos estudantes. Alguns grupos criaram maquetes inspiradas em seus próprios bairros, condomínios ou localidades próximas, como exemplifica a Figura 2, o que demonstra o vínculo entre o cotidiano e a construção do conhecimento geográfico. Esse processo de apropriação é extremamente valioso, pois reforça a importância do lugar como base para o pensamento espacial.

Conforme destaca Haesbaert (2014), o lugar é um território existencial, carregado de significados e memórias, e é nele que o sujeito constrói sua identidade e estrutura sua leitura do mundo. Assim, ao transportarem para a maquete elementos de seus contextos reais, os alunos tornaram visível a relação entre o espaço vivido e o espaço representado, traduzindo o urbano a partir de suas próprias experiências e percepções.

Essa abordagem demonstra que compreender a cidade implica também reconhecer-se como parte dela, atribuindo sentido às

práticas cotidianas e às relações sociais que a constituem. Ao transformar o conhecido em objeto de estudo, os estudantes desenvolveram não apenas uma compreensão conceitual do espaço geográfico, mas também uma consciência crítica sobre o papel que desempenham na construção e transformação do território. A maquete, nesse sentido, foi mais do que um produto: tornou-se um instrumento mediador entre teoria e experiência, capaz de despertar no aluno a percepção de que o espaço é uma produção coletiva, dinâmica e política.

Figura 2 – Cidade: Alexandria



Foto: autor, 2025 (trabalho desenvolvido por alunos).

Figura 3: Condomínio EcoVerde Sustentável



Foto: autor, 2025 (trabalho desenvolvido por alunos).

Entretanto, também se destacou um movimento inverso: alguns grupos ousaram ampliar suas escalas de representação, projetando cidades mais complexas, com redes de transporte, áreas mistas de uso do solo e sistemas urbanos integrados. Essas produções revelaram um olhar projetivo e utópico, no qual os alunos imaginaram cidades sustentáveis, inclusivas e tecnologicamente inovadoras (figura 3).

Essa postura demonstra o desenvolvimento do pensamento geográfico propositivo, que ultrapassa a análise e busca soluções para os problemas territoriais. Tal perspectiva se aproxima da noção de cidadania ativa, defendida por Callai (2011), segundo a qual compreender o espaço é também aprender a transformá-lo.

Outro elemento de destaque foi o aprendizado em torno da escala cartográfica e da proporcionalidade. Ao representar ruas, prédios e áreas públicas em tamanhos reduzidos, os estudantes exercitaram o raciocínio espacial e compreenderam que toda representação requer seleção, simplificação e hierarquização.

Essa prática contribuiu para o fortalecimento das competências cartográficas, previstas na BNCC, e aproximou teoria e prática ao mostrar que a escala é mais do que um número é uma linguagem de leitura e interpretação do espaço. Nesse sentido, as maquetes funcionaram como uma “tradução visual” da realidade urbana, reforçando a articulação entre conteúdo conceitual e experiência empírica (figura 4).

Figura 4: Maringreen



Foto: autor, 2025 (trabalho desenvolvido por alunos).

A análise das maquetes também permitiu identificar três grandes tendências interpretativas entre os grupos:

- Representações locais, vinculadas à experiência cotidiana e ao espaço de pertencimento dos alunos.

- Representações intermediárias, que mesclavam elementos reais e idealizados, expressando uma leitura crítica da cidade existente.

- Representações utópicas, marcadas por inovação e desejo de transformação, nas quais o espaço urbano era visto como um projeto possível de futuro.

Essa diversidade revela a riqueza do processo formativo: enquanto alguns grupos reproduziram o espaço vivido, outros reinventaram, ampliando o horizonte de compreensão e imaginação sobre a cidade. Essa dualidade entre o real e o ideal, o concreto e o simbólico, reflete o que Lefebvre (2001) define como as três dimensões do espaço: o vivido, o concebido e o percebido. Cada maquete, portanto, materializa essas dimensões, tornando visíveis as tensões e esperanças que atravessam o modo como os jovens percebem o urbano.

O projeto também permitiu observar como as questões de identidade e pertencimento se manifestam nas representações espaciais. As cidades idealizadas pelos alunos refletiram seus valores e expectativas sociais: em muitas maquetes, havia a busca por segurança, harmonia e bem-estar coletivo; em outras, aparecia a segregação e a fragmentação urbana, reproduzindo as desigualdades que observam na realidade. Essa ambiguidade é significativa, pois mostra que o espaço urbano não é apenas um cenário, mas um campo de experiências e disputas simbólicas. Rojas (2007), ao analisar as formas de moradia em condomínios e bairros fechados na Argentina, destaca que esses espaços expressam tanto o desejo de proteção quanto a exclusão e o isolamento. De forma semelhante, algumas maquetes dos estudantes reproduziram a lógica do enclausuramento, revelando como os contextos socioeconômicos influenciam as visões de cidade.

Essa constatação reforça o valor da Geografia escolar como instrumento de leitura crítica da realidade. Ao construir e analisar suas maquetes, os alunos foram levados a refletir sobre como as cidades que habitam ou sonham habitar estão organizadas, quem participa dessas decisões e quais grupos sociais se beneficiam ou são excluídos delas. Essa dimensão crítica é essencial para a formação de cidadãos conscientes e participativos, capazes de compreender o espaço como produto histórico, político e cultural.

Além dos resultados visuais, o processo pedagógico em si revelou-se de extrema relevância. As etapas de planejamento, discussão e execução das maquetes desenvolveram competências de cooperação, comunicação e responsabilidade coletiva. O trabalho em grupo promoveu o diálogo e o respeito à diversidade de opiniões, estimulando a capacidade de argumentar, negociar e chegar a consensos habilidades essenciais não apenas para a vida escolar, mas também para a convivência social. A culminância em uma feira escolar ampliou esse aprendizado, transformando o espaço expositivo em um ambiente de valorização dos saberes estudantis e de reconhecimento da criatividade e do esforço dos participantes.

Por fim, é possível afirmar que a experiência da construção das maquetes demonstrou o poder das metodologias ativas em despertar o interesse e a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. As maquetes não foram apenas produtos estéticos, mas instrumentos de reflexão sobre a cidade, o território e a vida coletiva. Elas materializaram o diálogo entre o espaço real e o espaço imaginado, entre o conhecimento científico e a experiência subjetiva. A partir dessa vivência, os estudantes foram capazes de compreender que o espaço geográfico é um campo de relações e possibilidades, em constante movimento e disputa.

Dessa forma, os resultados obtidos reafirmam que o ensino de Geografia, quando articulado a práticas concretas e criativas, pode promover aprendizagens profundas e transformadoras. O projeto das maquetes, ao unir teoria, prática e sensibilidade, mostrou que o estudo das cidades vai além do conteúdo curricular: ele é um

exercício de leitura do mundo, de expressão da identidade e de formação cidadã.

Considerações finais

A experiência apresentada neste artigo evidenciou o potencial das maquetes como ferramenta pedagógica no ensino de Geografia, especialmente na abordagem de temas complexos como urbanização, planejamento urbano, escalas geográficas e sustentabilidade. Ao criar uma cidade em miniatura, os estudantes puderam aplicar conceitos de escala, proporção, organização territorial e representação espacial, transformando o aprendizado teórico em uma prática concreta, criativa e significativa. Essa experiência aproximou o aluno da dimensão prática do conhecimento geográfico, permitindo-lhe compreender o espaço não apenas como um objeto de estudo, mas como uma construção social que ele próprio ajuda a produzir e transformar.

O projeto também reafirmou a importância de incluir as pequenas cidades como objeto de análise no ensino de Geografia. As representações produzidas pelos alunos revelaram que sua percepção sobre o espaço urbano é fortemente influenciada pelo lugar vivido o bairro, o condomínio ou a comunidade em que residem, reforçando a necessidade de articular o conhecimento científico ao cotidiano.

Tal resultado responde diretamente ao objetivo inicial do trabalho: demonstrar que o ensino de Geografia se torna mais relevante quando parte da realidade próxima dos estudantes, promovendo o reconhecimento das especificidades locais e o desenvolvimento de uma leitura crítica sobre as diferentes escalas da urbanização brasileira. Ao valorizar as pequenas cidades, o ensino rompe com a centralidade das metrópoles e possibilita uma compreensão mais plural e equitativa da rede urbana.

Os resultados também mostraram a coexistência de limites e utopias nas representações dos alunos. Enquanto alguns grupos mantiveram-se em uma escala local e retrataram o espaço que

conhecem, outros ampliaram o olhar para conceber cidades inovadoras, sustentáveis e inclusivas, imaginando soluções para problemas urbanos contemporâneos.

Essa diversidade de perspectivas é, em si, um indicador de sucesso pedagógico: ela evidencia que o projeto estimulou o pensamento crítico, criativo e propositivo, favorecendo a compreensão do espaço urbano como um sistema dinâmico e multifacetado. Outro objetivo alcançado foi o de integrar teoria e prática em uma metodologia ativa que estimula o protagonismo estudantil.

A construção das maquetes exigiu planejamento, cooperação, pesquisa e tomada de decisão, convertendo o espaço escolar em um laboratório de criação geográfica. Essa prática reafirma a ideia de que o ensino de Geografia não deve restringir-se à exposição de conteúdos, mas sim envolver o estudante em experiências investigativas e reflexivas que o tornem agente do próprio aprendizado. A maquete, nesse sentido, funcionou como um recurso integrador unindo o pensar e o fazer, o local e o global, a abstração e a materialidade, consolidando-se como um instrumento de formação cidadã.

A pesquisa também demonstrou que o uso de recursos didáticos concretos, como a maquete, favorece o desenvolvimento do raciocínio cartográfico e do pensamento espacial, competências essenciais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os alunos foram levados a refletir sobre proporções, relações de escala e representações simbólicas, compreendendo que o mapa e a maquete não são cópias do real, mas formas de interpretação da realidade. Essa descoberta fortaleceu o olhar crítico sobre o espaço urbano e suas contradições, estimulando a consciência de que cada decisão no planejamento da cidade implica escolhas políticas, sociais e ambientais.

De modo mais amplo, o projeto contribuiu para formar sujeitos mais conscientes, sensíveis e engajados com o mundo que habitam. Ao pensar a cidade, os alunos pensaram também em si mesmos como cidadãos capazes de intervir e propor

transformações. A educação geográfica, nesse contexto, cumpriu sua função mais profunda: promover a leitura crítica do território e a compreensão de que a construção de um espaço mais justo e sustentável começa pela compreensão e valorização do lugar vivido. Assim, o ensino mediado pelas maquetes mostrou-se um caminho eficaz para unir conhecimento, sensibilidade e ação social, despertando nos estudantes o desejo de compreender e transformar a realidade.

Em síntese, a experiência confirmou que o uso das maquetes no ensino de Geografia atende aos objetivos iniciais deste trabalho, ao articular o estudo das pequenas cidades com o desenvolvimento do pensamento espacial, o protagonismo juvenil e a reflexão sobre o papel da escola na formação cidadã. Trata-se de uma metodologia que transcende o aspecto técnico e assume um caráter humanizador, ao possibilitar que os alunos imaginem, representem e projetem o espaço urbano a partir de suas vivências, de seus sonhos e de suas críticas.

Portanto, a maquete transforma-se em um instrumento de educação integral ao mesmo tempo científica, criativa e emancipadora, capaz de formar sujeitos que compreendem o espaço geográfico em suas múltiplas dimensões e que reconhecem, na Geografia, um caminho para compreender o mundo e reinventar o futuro.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. **Didática da Geografia**. Campinas: Papirus, 2011.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A condição espacial**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Mapas, gráficos e tabelas: raciocínio espacial e o pensamento geográfico**. São Paulo: Contexto, 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A cidade e a formação do pensamento geográfico**. Goiânia: Alternativa, 2008.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2012.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1989.

ENDLICH, Ângela Maria. **Pequenas cidades: perspectivas teóricas e transformações socioespaciais**. Presidente Prudente: UNESP, 2006.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

MORAN, José Manuel; BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

ROJAS, Patrícia. **Mundo privado: histórias de vida en countries, barrios privados y ciudades cerradas**. Buenos Aires: Editorial Planeta, 2007.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 5. ed. São Paulo: Nobel, 2008.

VESENTINI, José William. **Geografia: conceitos e paradigmas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PINTURA COM SOLO COMO ATIVIDADE INTRODUTÓRIA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA HORTA NO AMBIENTE ESCOLAR

Juanice Pereira Santos Silva

Palavras-chave: Pintura com solo; Atendimento Educacional Especializado; Horta escolar.

Introdução

O ensino de Geografia alinhado à Educação Ambiental revela-se urgente diante dos desafios socioambientais contemporâneos. Conforme Morin (1999), o conhecimento é uma construção coletiva que deve integrar diferentes saberes, devendo ser contextualizado, multidimensional e conectado às realidades humanas e sociais, o que reforça a necessidade de repensar as práticas pedagógicas vigentes. Nesse contexto, torna-se essencial considerar a diversidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, principalmente, aqueles atendidos pela educação especial.

A atuação na educação especial representa uma prática desafiadora para grande parte dos docentes, por exigir deles uma reinvenção profissional contínua e a busca por metodologias inovadoras que funcionem como mediadoras no processo de ensino-aprendizagem na educação especial.

A Educação especial, tem conquistado crescente visibilidade, sobretudo no que se refere à sua estrutura organizacional e às abordagens metodológicas adotadas, evidenciando a importância de práticas pedagógicas inclusivas que dialoguem com os princípios da sustentabilidade e da interdisciplinaridade.

O presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições de uma abordagem interdisciplinar em Geografia, Arte e Educação Ambiental que integra o estudo do solo no contexto do Atendimento Educacional Especializado - AEE ao desenvolvimento de habilidades humanas, por meio da aplicação da técnica de pintura com solos como atividade introdutória para implantação de uma horta escolar.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é ofertada de forma obrigatória nas Unidades de Ensino -UE do país, previsto na legislação brasileira conforme diretrizes da política educacional brasileira (Brasil, 2008). Ele é estruturado para responder às especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial, por meio de práticas pedagógicas que respeitam suas singularidades e potencializam suas capacidades cognitivas, sociais e afetivas.

Nos atendimentos da Sala de Recursos Generalista, o professor do AEE tem a possibilidade em promover ações que ampliam as diversas formas de aprendizagem, com uso de recursos didáticos e estratégias diferenciadas, como a pintura com solo através da utilização dos conceitos bases do ensino da Geografia escolar.

A pesquisa apresenta a prática da pintura com solo na aprendizagem do conteúdo de solos e incentiva o desenvolvimento da capacidade criativa promovendo a valorização do solo a fim de viabilizar a implementação de uma horta escolar como recurso pedagógico nos atendimentos da Sala de Recursos Generalista - AEE, que se apresenta não apenas como uma atividade de cultivo de hortaliças, mas como um espaço inclusivo para o aprendizado sobre os conhecimentos geográficos, trazendo a possibilidade de empreendedorismo que integra noções de mercado e formação humana, tratado interdisciplinarmente em consonância com os conteúdos diversificados propostos pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal e o desenvolvimento de práticas sustentáveis.

Este estudo se justifica pela identificação de lacunas no ensino tradicional de Geografia (Silva, 2019), que, frequentemente, falha em articular os conteúdos científicos às vivências dos estudantes e

às dificuldades de aprendizagem enfrentadas por alunos com deficiência no ensino regular. Inserida no contexto da Sala de Recursos Generalista do AEE, essa disciplina revela potencial para atuar como eixo estruturante de práticas interdisciplinares, contribuindo para o desenvolvimento de uma compreensão crítica das questões socioambientais. O uso de metodologias inovadoras, nesta modalidade de ensino, pode estimular o envolvimento dos estudantes e promover experiências de aprendizagem significativas, condizentes aos desafios de uma sociedade em constante transformação.

A pintura com solos é uma possibilidade de sensibilizar os alunos para compreender os tipos e as características dos solos e suas implicações práticas no cultivo de hortaliças, contribuindo para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE) na atividade proposta. Conforme Freire (1996), “a educação deve ser um ato de criação”, e essa atividade artística propicia um ambiente de aprendizagem dinâmico que desperta o interesse e a curiosidade dos alunos, promovendo a construção de conhecimentos.

Neste sentido, a prática de atividades que envolve o contato direto dos estudantes com o solo possibilita uma compreensão significativa sobre a formação do ambiente vivenciado, favorecendo a aplicação do conhecimento geográfico e habilidades artísticas, além de desenvolver a consciência sobre os tipos de solo e sua importância para a produção agrícola em conexão com o território. Essa relação é fundamental para promovê-los a uma reflexão crítica sobre a preservação do meio ambiente e a importância do solo como recurso natural para a vida e, com isso formar cidadãos críticos e proativos, capazes de enfrentar as questões socioambientais tanto em sua realidade local quanto em escala global.

Por fim, o artigo pretende compreender as experiências e percepções dos alunos durante o processo de pintura com solos do projeto horta escolar e educação ambiental no AEE, ressaltando como a integração da pintura com solos pode atuar como um

procedimento incentivador para a educação geográfica e ambiental. Espera-se, com isso, promover a conscientização acerca da importância do solo e da sustentabilidade, ressignificando o ensino e aproximando os conteúdos à realidade dos alunos favorecendo as práticas interdisciplinares, com vista ao desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para uma formação cidadã mais crítica.

O trabalho está organizado em três partes. Primeiramente, realizou-se uma discussão teórica sobre a importância da mediação didático-pedagógica com o uso de pintura com solo no AEE para o ensino de Geografia; em segundo lugar, discute-se a potencialidade desta atividade introdutória no estímulo à implantação da horta escolar e a mobilização dos conhecimentos geográficos dos estudantes do Ensino Fundamental em uma escola pública do Gama-DF, em 2025; em terceiro, discutem-se os resultados coletados na aplicação da pesquisa.

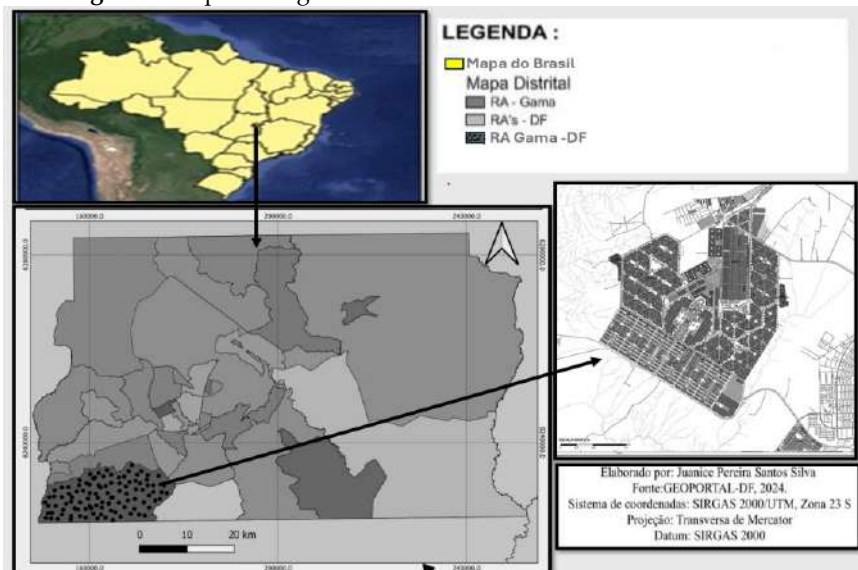
A Pintura com solo atividade introdutória para a implantação da Horta Escolar

O presente trabalho investiga a importância da pintura com solo como parte introdutória para a implantação de uma horta escolar como recurso didático nos atendimentos da Sala de Recursos Generalista. Como meta introdutória, busca-se apresentar e fundamentar essa prática pedagógica, concebida como proposta de ensino interdisciplinar. Neste estudo, discute-se a relação entre Geografia, Arte, AEE e Educação ambiental de modo que o ensino do conteúdo de solo, em uma abordagem qualitativa e interdisciplinar possa contribuir para a construção do pensamento geográfico (Cavalcanti, 2019) de estudantes do sexto ao nono ano do ensino fundamental anos finais.

A pesquisa, de caráter qualitativo, foi conduzida em uma escola pública no Distrito Federal na Região Administrativa do Gama, com 8 estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais do

AEE que frequentam a Sala de Recursos Generalista em contraturno das suas aulas. Conforme a Figura 1:

Figura 1: Mapa da Região Administrativa do Gama - Distrito Federal



Fonte: Organização da autora, 2025

O desenvolvimento metodológico seguiu por meio de algumas etapas, sendo elas:

a) Pesquisa bibliográfica, considerando a necessidade de embasamento teórico por meio de textos previamente publicados, como artigos científicos e obras de autores da área; que constitui numa análise do que se tem escrito sobre a temática como, Callai (2005), Cavalcanti (2012), e Castellar (2020) que sustentam a necessidade de um ensino de Geografia orientado para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender os processos socio espaciais e de atuar de forma reflexiva e transformadora sobre a realidade em que estão inseridos. Também investigou estudos que retratam a temática da pesquisa, para identificar possibilidades de interdisciplinaridade da Geografia, Educação Ambiental e da educação especial, na perspectiva inclusiva, como Vygotsky (1998), Freire (1996), Morin (1991), dentre outros.

b) Pesquisa documental (Lakatos; Marconi, 2017) foi realizada análise de documentos oficiais direcionadores do ensino de Geografia do sexto ao nono ano do ensino fundamental, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do DF (SEEDF) e da Educação Inclusiva;

c) A pesquisa empírica ocorreu em uma escola pública do Ensino Fundamental Anos Finais da Secretaria de Educação do Distrito Federal, na Região Administrativa do Gama. Os sujeitos da pesquisa foram oito estudantes do 6º ao 9º Ano do AEE (Atendimento Educacional Especializado) que realizaram a prática de pintura com solos em tela, aplicando conhecimento geográfico e arte. Os passos metodológicos de coleta de dados incluíram quatro etapas principais:

- Observação direta e fotografias: Todo esse processo de observação serviu para compreender o quanto é importante uma atividade que une o conhecimento geográfico e arte aderindo à temática ambiental, no AEE, repensando a potencialidade da aprendizagem desse conhecimento de forma interdisciplinar, além de pensar na melhoria do planeta, proporcionando aos estudantes a formação do pensamento geográfico.

- (2) Abordagem teórica: nesta etapa, iniciou-se com uma abordagem teórica sobre o solo, com a utilização de texto e imagens em slides, discussão com os estudantes sobre a gênese e evolução dos solos, suas características físico-químicas, tais como cores, texturas, granulometria e um mapeamento demonstrando onde e como foram coletados os solos utilizados na pintura. Os alunos foram instruídos a pesquisar e observar e identificar amostras de diferentes tipos de solo de sua redondeza, coletados pela professora regente. Cada amostra foi classificada com base na cor, textura e composição, incentivando a observação e o questionamento. A Figura 2 mostra a abordagem teórica com um estudante no AEE da Sala de Recursos Generalista.

Figura 2: Abordagem teórica no AEE

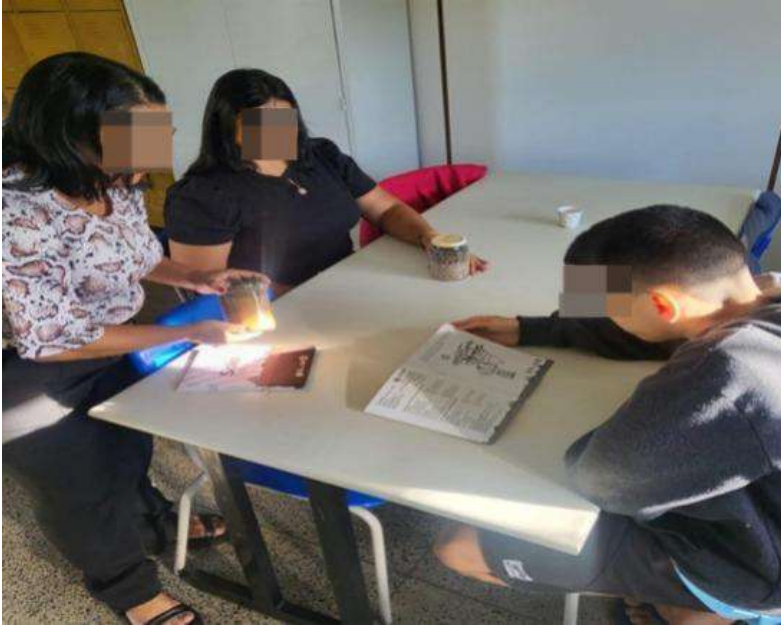


Foto: Organização da autora, 2025

▪ (3) Atividade prática de produção de tintas naturais: preparação dos pigmentos, que envolve a seleção do solo, peneiração e mistura das amostras com água e cola branca para a sua produção. Após a produção da tinta, os estudantes tiveram a oportunidade de se expressarem livremente por meio de pinturas. Os registros da proporção entre água e solo foi fundamental para a posterior análise das tonalidades obtidas. A Figura 3 mostra os estudantes do AEE em atividade prática de mistura de tintas naturais e pintura em tela.

Figura 3: Atividade prática de pintura com tinta natural



Fotos: autora, 2025

▪(4) Registro e Reflexão: Após a atividade de pintura: foi realizada uma discussão coletiva sobre os resultados obtidos, relacionando as cores das tintas às propriedades dos solos, o que proporcionou uma reflexão crítica sobre a importância do solo para os seres vivos e qual o solo que melhor se enquadra para os plantios na horta. Essas etapas promoveram aprendizado significativo e interdisciplinar sobre os tipos de solos e suas características. A sensibilização dos alunos e trocas de experiências abordou a funcionalidade do solo e sua importância nos ecossistemas e sustentabilidade. A Figura 4 mostra os

estudantes do AEE em discussão coletiva em avaliação da atividade após as pinturas com o solo, elemento natural.

Figura 4: Discussão coletiva sobre os resultados obtidos



Foto: autora, 2025

Para a utilização dos dados obtidos na pesquisa, foi solicitado a autorização dos participantes ou dos responsáveis dos participantes por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Portanto, a partir das informações disponibilizadas por esses estudantes, pudemos refletir sobre as contribuições da atividade.

A mediação didático-pedagógica por meio da pintura com solo no AEE

Nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais, o conteúdo relacionado ao solo, presente na disciplina de Geografia,

constitui parte fundamental da compreensão das interações entre os elementos naturais e as dinâmicas socioespaciais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio das habilidades EF06GE05 e EF06GE10, orienta o desenvolvimento de competências voltadas à análise de padrões climáticos, tipos de solo, relevo, vegetação e formas de uso dos recursos naturais, com foco nas implicações socioambientais dessas relações.

O Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) complementa essa abordagem, trata o solo como recurso vinculado às atividades econômicas e à sustentabilidade, com ênfase na análise espacial e na valorização da diversidade ambiental. Nos conteúdos de Geografia do 8º e 9º anos, embora o solo não seja o conteúdo específico, é possível estabelecer conexões com temas como recursos naturais, impactos ambientais e uso do território, configura uma possibilidade da inserção em práticas interdisciplinares.

No Atendimento Educacional Especializado (AEE), esses conteúdos e habilidades podem ser trabalhados por meio de estratégias pedagógicas adaptadas, como a atividade de pintura com o solo, elemento natural no desenvolvimento de competências cognitivas, comunicativas e socioemocionais, em conformidade com os princípios da inclusão curricular.

A concepção de educação inclusiva começou a ganhar força nos anos 1990, quando se consolidou o entendimento de que pessoas com necessidades especiais têm o direito de frequentar o ensino regular. Essa perspectiva passou a orientar práticas pedagógicas mais abrangentes, voltadas ao crescimento social e acadêmico desses indivíduos, impulsionada por diretrizes e acordos internacionais, como a Declaração de Salamanca, publicada em 1994 (Pletsch, 2014).

A partir dessa compreensão, o modelo de deficiência atual adotado pela legislação educacional brasileira é o biopsicossocial, alinhado à perspectiva de escola inclusiva. Esse conceito retira do indivíduo com deficiência, a responsabilidade pelo insucesso

escolar, antes atribuída exclusivamente à sua condição orgânica, e propõe uma avaliação que considera fatores ambientais, sociais, culturais e educacionais.

Essa abordagem está formalizada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que busca superar práticas discriminatórias e lógicas excludentes, promovendo a participação efetiva e a aprendizagem dos estudantes com deficiência no ensino regular. O documento também estabelece diretrizes para que os sistemas educacionais assegurem, entre outros aspectos, a transversalidade da educação especial, o AEE, a participação da família e a garantia da acessibilidade de forma ampla (Brasil, 2008).

Como desdobramento dessa perspectiva, a inserção de atividades educativas voltadas à temática ambiental constitui um elemento estratégico na formação de sujeitos socialmente responsáveis e conscientes de seu papel na preservação do meio ambiente. As hortas no espaço escolar como recurso pedagógico integra as práticas docentes ao cotidiano escolar, proporcionando o contato direto com o solo.

Durante o preparo e manuseio nos canteiros e a observação da diversidade biótica e abiótica presente nesses espaços, as áreas comuns da escola são transformadas em lócus de investigação e aprendizagem, aplicadas em diversos níveis e modalidades de ensino em qualquer etapa da educação, inclusive no AEE.

As atividades na horta escolar segundo Silva (2019), contribuem para atingir melhor o potencial e a capacidade de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, promovem a aproximação com a Natureza e despertam sensações que contribuem para o equilíbrio emocional, o que potencializa o processo de ensino-aprendizagem. Para além de sua função ambiental, as hortas nos espaços escolares ampliam as possibilidades de abordagens interdisciplinares, rompem os limites das disciplinas de Ciências, Biologia e Geografia, estabelecem conexões com os demais componentes curriculares por meio da problematização e da prática contextualizada.

Nesse escopo, a organização funcional das salas de recursos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) está estruturada em dois modelos: generalista e específico. De acordo com as Orientações Pedagógicas da Educação Especial do Distrito Federal (2010), a Sala de Recursos do modelo Generalista atende estudantes com deficiência intelectual, física, múltipla e transtorno global do desenvolvimento, enquanto a Sala de Recursos Específica destina-se ao atendimento de estudantes com deficiência auditiva ou visual.

A partir deste contexto deste trabalho desenvolvido no AEE, a mediação docente no atendimento na sala de Recursos Generalista, pode promover a diversidade, romper a lógica da exclusão e proporcionar condições para que o processo de aprendizagem ocorra de forma singular e acessível. Dar qualidade a educação no AEE demanda respeito às diferenças e às particularidades de cada estudante. No caso dos alunos com deficiência, essas singularidades exigem mecanismos pedagógicos sensíveis e eficazes, que sejam capazes de favorecer o rompimento de barreiras clínicas e promover o aprendizado.

Corroborando com (Mello; Messêder, 2022, p. 2) o professor, como figura central no processo educativo, deve atuar como mediador e orientador da aprendizagem, garantindo que “os alunos incluídos, mesmo com suas especificidades e limitações, atinjam um nível de compreensão e familiarização com os conhecimentos culturais, sociais, científicos e tecnológicos”. Para isso, é necessário promover adaptações nos objetivos, conteúdos, metodologias, atividades, materiais, recursos e formas de avaliação.

Portanto, a qualidade da educação está diretamente vinculada à capacidade da escola, por meio da ação docente, de desenvolver as potencialidades dos estudantes, com vistas à formação cidadã. Para tanto, o professor da sala de recursos generalista precisa inovar os métodos de ensino e adotar uma postura pedagógica criativa, capaz de motivar e atender às necessidades educativas específicas dos alunos com deficiência.

É nesse ambiente escolar que se insere a proposta de mediação didático-pedagógica por meio da pintura com solo, utilizada como atividade introdutória para a implantação da horta escolar, desenvolvida no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa estratégia potencializa a aprendizagem ao articular teoria e prática, respeitando as singularidades dos estudantes e promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais que favorecem a expressão sensorial e a construção de significados.

Essa prática docente no AEE, como destacam Gontijo e Dantas (2024, p. 1184),

ultrapassa os saberes pedagógicos inerentes ao espaço de sala de aula comum ou regular, extrapolando o limite da escola e contribuindo para que o estudante com deficiência possa superar suas necessidades educacionais no espaço escolar e fora dele, de modo a obter sucesso no aprender e boas oportunidades no mundo do trabalho.

Nesse viés, atuar no Atendimento Educacional Especializado requer ao docente reorganizar práticas e adaptar estratégias pedagógicas que na relação de ensino e aprendizagem proporcione alcançar o resultado esperado, conforme Gontijo e Dantas (2024, p. 1190), “alcance o sucesso do aprender e, supere as barreiras sociais e clínicas do estudante público desse atendimento” favorecendo a inclusão escolar. A utilização da pintura com solo, como recurso pedagógico à horta escolar, é um exemplo de abordagem, que pode ampliar as possibilidades de aprendizagem e inserção social dos estudantes com deficiência.

Ao integrar o ensino de Geografia com distintas áreas do conhecimento, como a Arte, estrategicamente no AEE, favorece a construção de saberes contextualizados e metodologias diversificadas voltadas à compreensão do espaço geográfico. A interdisciplinaridade, embora seja desafiadora concebê-la, constitui uma estratégia pedagógica relevante para tornar o processo de aprendizagem mais significativo, especialmente quando os

conteúdos geográficos são articulados às vivências cotidianas dos estudantes.

Portanto, a Arte pode ser incorporada como linguagem expressiva e como manifestação de operações mentais estruturadas por esquemas visuais, conforme as Teorias Cognitivas, segundo Efland (2005 p. 183-184):

parte da proposta de pensar a imaginação como ação e poder de formar imagens mentais do que não se vê, de fato, presente em nossos sentidos ou que não tenha sido experimentado. Ou, ainda, o poder de criar novas ideias ou imagens por meio da combinação e reorganização de experiências prévias.

Essa perspectiva, segundo o autor, permite compreender a produção artística como resultado de imagens mentais organizadas cognitivamente, o que amplia as possibilidades de abordagem interdisciplinar e contribui para práticas pedagógicas mais inclusivas e sensoriais no Atendimento Educacional Especializado com vistas na aprendizagem como também a autonomia dos estudantes. Castellar (2020) reforça a necessidade de práticas interdisciplinares que promovam o protagonismo dos estudantes e a valorização dos saberes locais.

A Arte, quando articulada à inclusão escolar, desempenha um papel fundamental nesse processo, ao reconhecer e valorizar as singularidades e as trajetórias pessoais de cada estudante. De acordo com Martins (2002, p.38) “pressupõe que é a partir das diferenças que poderemos construir um universo mais rico de aprendizagem e de produção da vida sociocultural”. Para Callai (2005), a Geografia precisa dialogar com a realidade dos estudantes e promover o reconhecimento do espaço como construção social e cultural.

No entanto, a atividade artística ao integrar saberes da Geografia e da Arte favorece a construção de uma visão mais ampla sobre o solo, elemento fundamental na organização dos espaços e na sustentabilidade ambiental. Nesta perspectiva, Cavalcanti (2012) argumenta que a Geografia escolar deve ultrapassar os limites da memorização de conceitos e mapas, promover práticas

que estimulem a leitura crítica do espaço e a compreensão das dinâmicas territoriais.

Dessa forma, cabe à escola o compromisso de se consolidar como um espaço democrático e promotor de construção de oportunidades para todos, por meio da socialização dos saberes, articulando os conhecimentos escolares às práticas sociais que permeiam a realidade dos estudantes. Também é necessário despertar no estudante a consciência crítica, sobre o espaço geográfico vivenciado e a sua responsabilidade social, promover a compreensão das relações socioambientais e valorizar a diversidade como princípio da inclusão.

Resultados da experiência de pintura com solo realizada com estudantes do AEE para o ensino de Geografia e da educação ambiental

Os resultados da atividade de pintura com solos como prática pedagógica introdutória para a construção da horta escolar revelaram vários impactos positivos no ambiente escolar. Durante a etapa de discussão teórica (Figura 4), observou-se que parte dos estudantes não apresentava conhecimentos prévios sobre o solo e seus principais elementos. No entanto, o contato inicial com um tema pouco familiar despertou interesse e motivou a busca por compreensão, gerando questionamentos e promovendo maior interação. Destaca-se que os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demonstraram elevado nível de atenção e participação ao longo da atividade.

No decorrer da etapa (3) aula prática, observou-se que os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI) realizaram produções artísticas que refletiam elementos da natureza e, sobretudo, aspectos ligados às suas identidades e manifestações culturais. Conforme ilustrado na Figura 2, uma das estudantes demonstrou profundo envolvimento com o solo ao criar uma pintura inspirada em sua vivência cotidiana.

Houve um significativo aumento do envolvimento dos alunos durante as aulas. Ao mesmo tempo em que exploravam a arte com solos, os estudantes demonstraram curiosidade para os conhecimentos geográficos e respeito para com os recursos naturais, reconhecendo as particularidades de cada tipo de solo e sua relevância para o cultivo e produção de alimentos. Isso corrobora com a afirmação de Castells (2001) de que atividades práticas são fundamentais para a formação de uma consciência crítica.

Outro resultado observado foi o fortalecimento do trabalho em equipe entre os estudantes. Durante o processo de pintura, os alunos aprenderam a importância do trabalho colaborativo e do diálogo. O desenvolvimento da habilidade artística e a diversidade de percepções do grupo constituíram uma riqueza explorada ao longo do processo, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e significativo. Como menciona Vygotsky (1998), a aprendizagem é um processo social que se dá na interação.

Na ocasião da roda de conversa realizada ao final da atividade, etapa (4) Registo e Reflexão, foi possível avaliar a percepção dos estudantes quanto ao conteúdo abordado. Dos oito estudantes do AEE, sete estavam presentes e afirmaram que a atividade contribuiu para a compreensão dos solos. O oitavo estudante esteve ausente nesse dia. Os participantes também indicaram que o material didático utilizado favoreceu o entendimento da parte teórica e que os conhecimentos adquiridos seriam de grande utilidade na implementação da horta escolar. Além disso, todos os presentes concordaram que o uso de materiais didáticos alternativos pode enriquecer as aulas de Geografia.

A atividade promoveu a reflexão sobre o papel do ser humano no meio ambiente. Os estudantes, ao entenderem como os solos afetam a produção de alimentos e, conseqüentemente, a qualidade de vida, foi um primeiro passo para desenvolverem uma consciência ambiental mais crítica. A Figura 5 mostra algumas telas pintadas pelos estudantes na aplicação da atividade.

Figura 5: Pinturas produzidas pelos estudantes no AEE

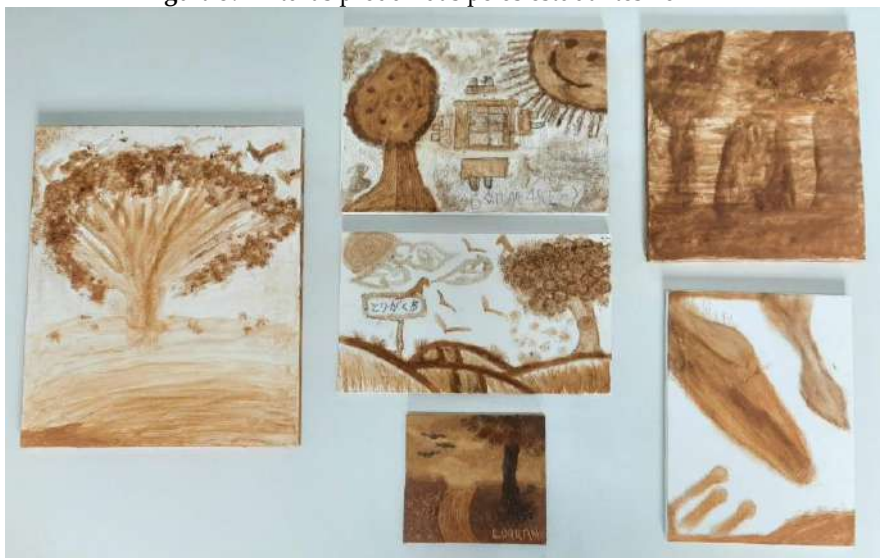


Foto: autora, 2025

Os depoimentos dos alunos demonstram que muitos deles se tornaram mais interessados em questões ambientais e agrícolas, o que sinaliza a potencialidade do projeto horta escolar. Essa conexão é essencial para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, conforme preconizado pela Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015). Na avaliação geral da atividade, oito estudantes consideraram a experiência “excelente” e três a consideraram como “boa”. Com base nesses relatos observa-se que a atividade teve impacto positivo no processo de aprendizagem, tendo como resultado maior participação efetiva e maior interesse dos estudantes do AEE pelo estudo dos solos.

Diante disso, investir em metodologias inovadoras nos atendimentos na sala de recursos generalista da SEEDF é um passo importante para que as relações de ensino e aprendizagem alcancem o resultado esperado, visto que o docente do AEE dos anos finais necessita de saberes amplos em conhecimentos pedagógicos.

Considerações finais

Nessa pesquisa, que tem como objetivo analisar as contribuições da atividade pintura com solo no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes no contexto do AEE, é possível concluir que a partir da avaliação desenvolvida pelos estudantes, a atividade contribuiu significativamente para a construção do conhecimento geográfico sobre os recursos pedológicos.

Ao longo do processo de desenvolvimento da atividade pedagógica foi possível perceber as dificuldades dos estudantes no momento de discussão a respeito da temática solo, pois eles não possuíam uma base teórica sobre o assunto. Nesse momento, se compreendeu o papel fundamental da atividade para a introdução do conteúdo que seria trabalhado com os estudantes.

Mesmo diante das dificuldades demonstradas pelos estudantes, conseguiu-se obter resultados satisfatórios a partir do olhar dos estudantes do AEE. Os resultados dessa pesquisa mostram que atividades artísticas como a atividade aplicada, podem contribuir para a aprendizagem sobre os solos.

Portanto, o estudo se apresenta como um incentivo para pesquisas posteriores. Além da pintura com solo, outras atividades, como por exemplo, uso da horta escolar, prática de campo e o uso de recursos tecnológicos, poderiam ser consideradas como meios que possibilitam uma construção de conhecimento sobre os solos.

A interdisciplinaridade entre os conhecimentos geográficos e os de Arte permitiu que os estudantes explorassem a criatividade, favorecendo uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos trabalhados.

Integrar diferentes saberes proporciona uma aprendizagem mais rica e significativa, potencializando o envolvimento dos estudantes. Através dos atendimentos com as aulas práticas e teóricas, a compreensão dos conceitos geográficos foi ampliada, acessível e pertinente ao cotidiano dos estudantes. As experiências adquiridas podem servir de exemplos práticos para serem

aplicados em outras escolas, contribuindo para uma cultura de respeito e cuidado com o meio ambiente.

Nesse sentido, é fundamental que o docente do AEE se aproprie de metodologias ativadoras da aprendizagem que fundamentam sua prática pedagógica e crie oportunidades para que os estudantes recebam complementação dos conhecimentos interdisciplinares, desenvolvendo uma aprendizagem em sala de recursos mais pontual, sem embaraços em lidar com as dificuldades e potencialidades do estudante com deficiência. A pintura com solo como atividade introdutória para implementação da horta escolar abre um leque de estratégias de ensino nas diferentes ciências do saber e pode complementar as lacunas pedagógicas de áreas específicas do docente.

Por fim, esta atividade de ensino reafirma o potencial da Geografia e da Arte integradas como ferramenta educativa. Ao aproximar esses dois componentes curriculares cria-se um espaço de diálogo e aprendizado que pode ser ampliado em outros contextos educacionais.

Referências

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 set. 2008. Acesso em: 29 set. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 3 nov. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 nov. 2025.

_____. Ministério da Educação. **O que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?** Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/perguntas-frequentes/pnee-i/o-que-e-o-atendimento>. Acesso em: 29 out. 2025.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**: Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227–247, maio/ago, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>. Acesso em: 30 out. 2025.

CALLAI, Helena Copetti; Toso, Cláudia Eliane Ilgenfritz; Moraes, Maristela Maria de. Proposta didático-metodológica interdisciplinar para o estudo do meio ambiente e de dois problemas socioambientais nos primeiros anos. **REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, n. 10, p. 169–188, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8429611>. Acesso em: 3 nov. 2025.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica – Ensino Especial.** Brasília: SEEDF, 2010. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2021/07/orient_pedag_ed_especial2010.pdf. Acesso em: 30 out. 2025.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental.** Brasília:

SEEDF, 2014. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Curriculo-em-Movimento-Ensino-Fundamental.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2025.

EFLAND, A.D. Arte y cognición: la integración de las artes en el currículum. Barcelona: **Octaedro EUB** (Ediciones Universitarias de Barcelona), 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MELLO, Ana Rita Gonçalves Ribeiro de; Messêder, Jorge Cardoso. O ensino de ciências no espaço do atendimento educacional especializado mediado por abordagem CTS. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 1–20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/15423/9175>. Acesso em: 3 nov. 2025.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 1. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 1999.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014. 296 p.

SILVA, Juanice Pereira Santos. **Possibilidades e desafios para o ensino de geografia em atividades práticas de hortas escolares: experiências com estudantes do ensino fundamental séries finais diagnosticadas com deficiência intelectual**. Orientadora: Ruth Elias de Paula Laranja. Brasília-DF, 2019. 211 p. Dissertação de

Mestrado. Departamento de Geografia. Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF. Acesso em: 02 nov. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FESTIVAL DE DANÇA E MÚSICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rejane Barbosa de Sousa

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Festival Artístico; Geografia.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se caracteriza como um espaço formativo que tem como principais elementos a trajetória escolar que em algum momento da vida foi interrompida, além da diversidade etária e as experiências socioculturais heterogêneas. Freire (1996) destacou em seus estudos que a educação destinada a jovens e adultos exige que o educador reconheça que os sujeitos trazem consigo saberes que foram construídos na prática social, devendo-se valorizar suas experiências e promover a construção do conhecimento a partir do processo dialógico. Deste modo, o ensino de Geografia deve partir de práticas pedagógicas que ultrapassem a simples transmissão mecanizada de conteúdos, buscando favorecer aprendizagens que se constituam de forma significativa.

Reconhece-se que a Geografia escolar, principalmente partindo das contribuições da Geografia Crítica, entende o espaço como um produto que se estabelece nas relações sociais, históricas e econômicas e se consolida na construção de saberes. Para Santos (1996), o espaço geográfico resulta da interação entre sistemas de objetos e sistemas de ações, sendo primordial esse entendimento para que se vislumbre as desigualdades sociais e dinâmicas territoriais. Da mesma forma, Haesbert (2004) promove uma

discussão mais ampla a partir da abordagem do conceito de multiterritorialidade, esclarecendo que os sujeitos constroem pertencimentos múltiplos e complexos. Estas perspectivas evidenciam a necessidade e importância de uma dinâmica de ensino de Geografia que dialogue com as experiências vividas na vida concreta por estudantes da EJA.

No que se refere a Geografia Cultural, observa-se que há a valorização das manifestações simbólicas e identitária como elemento central no entendimento do espaço. Claval (1999) descreve que a cultura constitui pilar na estruturação das relações espaciais, sendo vivenciada por meio de práticas, representações e linguagens diversas. Assim, a dança e a música apresentam-se como manifestações culturais que tornam relevantes e materializam territorialidades, memórias e identidades, atuando como mediadora no âmbito do ensino-aprendizagem.

A utilização dessas linguagens artísticas no ensino propõe um diálogo com os pressupostos das metodologias ativas, que tem o estudante como o protagonista do processo de construção do saber. Conforme Dewey (1938), a aprendizagem acontece de modo mais significativo quando vinculada à experiência e à ação reflexiva. Deste modo, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) tem a função de promover e favorecer a construção coletiva dos saberes, além da resolução de problemas cotidianos e articular de forma interdisciplinar, sendo essencial para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade.

Neste sentido, esse estudo objetiva apresentar e analisar a realização de um Festival Artístico de Dança e Música como estratégia pedagógica para o ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos, sendo realizado em unidades educacionais da rede pública de ensino da Região Administrativa de Planaltina – DF. A proposta tem como principal fundamento o reconhecimento da Geografia Crítica e Cultural como categorias geográficas cuja temática amplia os conceitos de espaço, território, lugar, paisagem e região, baseando-se nas metodologias ativas com a finalidade de tornar evidente como a integração entre arte e educação

potencializa o ensino de Geografia e fortalece o protagonismo estudantil.

Assim, esse trabalho está organizado em cinco seções: primeiro trata-se da justificativa para um festival de dança e música para o ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos, segunda uma pesquisa participativa com grupos focais em escolas públicas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos em Planaltina-DF, terceira apresentar uma proposta de festival artístico com dança e música por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos, quarta analisar a proposta de um festival utilizando as categorias geográficas e a Geografia Cultural e quinta compreender as etapas para a organização de um festival artístico com dança e música para o ensino de Geografia.

Práticas pedagógicas utilizando dança e música no ensino de Geografia

As práticas pedagógicas com a utilização da dança e da música no ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem demonstrado ser uma abordagem inovadora e eficaz para contextualizar conteúdos e estimular o engajamento dos estudantes. Por meio dessas linguagens artísticas, é possível abordar temas como regionalização, diversidade cultural, dinâmicas territoriais e processos migratórios de forma dinâmica e interdisciplinar. De acordo com Cavalcanti (2020, p. 62). A música e a dança não apenas facilitam a assimilação dos conteúdos, mas também promovem o resgate de memórias afetivas e culturais, valorizando as experiências de vida dos alunos. Essa abordagem contribui para tornar o processo de ensino- aprendizagem mais significativo, ao conectar o conhecimento teórico à vivência prática e ao universo cultural dos estudantes. Assim, as práticas artísticas podem ser vistas como ferramentas inclusivas e transformadoras na EJA.

Partindo dessa compreensão, essa pesquisa apresenta um Festival Artístico de Dança e Música, elaborado pela autora para o ensino de Geografia nas Unidades Escolares públicas que ofertam

Educação de Jovens e Adultos na Região Administrativa de Planaltina-DF, no ano de 2024.

Durante as vivências em diversos espetáculos de dança, percebeu-se que para as apresentações de Danças Contemporâneas e Dança do Ventre, muitos profissionais procuravam trazer expressões artísticas com referência aos seus estados ou países de origem, e foi a partir dessa observação que se pensou: Porque os estudantes não poderiam desenvolver temas geradores com dança e música? Assim surgiu a ideia de trabalhar com dança e música para o Ensino de Geografia. Portanto, o estudo contribui para o desenvolvimento de metodologias ativas, que incentivam a permanência escolar e enriquecem o ensino na EJA.

Metodologia com Dança e Música para o ensino de Geografia

A proposta de Paulo Freire em relação à ação metodológica docente baseia-se na realidade do educando, levando-se em conta suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. Esses dados devem ser organizados de modo a garantir as aprendizagens, bem como a metodologia e o material utilizados devem ser compatíveis e adequados às realidades presentes. Para Freire (1979, p. 143), o educador e educando devem caminhar juntos, interagindo durante todo o processo de alfabetização, observando que:

Novas propostas pedagógicas para o ensino também requerem disposição do professor, mas no tocante aos professores da EJA, precisamos falar que também falta interesse e motivação para desenvolver projetos, grande parte dos profissionais da EJA, já estão cumprindo o terceiro turno de trabalho, por isso, além de um bom planejamento, é preciso que as aulas sejam atrativas não apenas para os estudantes, mas também para esse profissional. Dessa forma, a aprendizagem tende a ser significativa para o educador e o educando (Freire, 1979, p. 144).

O professor Pedro Demo, (2004, p. 3) destaca que:

o ato de aprender pressupõe um processo reconstrutivo que permita o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, que

desencadeie ressignificações e que contribua para a reconstrução do conhecimento e a produção de novos saberes, a partir de uma educação transformadora e significativa que rompa com o marco conceitual da pedagogia tradicional. Conhecimento e aprendizagem são fundamentais para o ser humano exercer a sua autonomia e sua cidadania, com argumentações e ética, para mudar a realidade e a sua vida (Demo, 2004, p. 3).

Neste sentido, é preciso que o professor de Geografia da EJA, atente-se para novas formas de ensinar, uma vez que esse público apresenta diferentes graus de aprendizagem e de dificuldades. É necessário considerar que parte desses estudantes foram alfabetizados na EJA e outros podem ter permanecido por muitos anos fora da escola. Buscando novas metodologias para seguir, a proposta de Freire, descrita anteriormente, tem lugar no espaço da ideologia, portanto fora da ciência, pois a única finalidade da ciência é transformar a realidade. Infere-se que as metodologias ativas partem desse pressuposto valorizando os horizontes qualitativos que as técnicas quantitativas não atingem.

A reflexão de Freire (1996, p. 29) enfatiza que “ensinar exige alegria e esperança”. A esperança de que o professor e os estudantes podem aprender e ensinar mutuamente, produzir e, juntos, igualmente resistir aos obstáculos. E é nessa perspectiva que objetivamos a construção de um Festival Artístico integrando a Dança e Música para contemplar uma nova forma de aprender, assimilar conceitos, conteúdos e dividir experiências. Neste contexto, a boa prática pedagógica requer um bom planejamento do professor, que segundo Freire (1979, p. 144) é:

a proposta baseia-se na realidade do educando, levando-se em conta suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. Esses dados devem ser organizados a metodologia e o material utilizados sejam compatíveis e adequados às realidades presentes. Educador e educando devem caminhar juntos, interagindo durante todo o processo de alfabetização (Freire, 1979, p. 144).

Dessa forma, trabalhar com a música e a dança, a partir de um conteúdo proposto de Geografia, levará o estudante à autonomia

da sua própria aprendizagem. A EJA é um campo de práticas que vão além dos limites da escola, pois abarcam o local de pertencimento de cada discente.

Para esse projeto, também é importante conhecer os documentos oficiais que orientam o funcionamento institucional, curricular e pedagógico da EJA são:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, artigos 37 e 38; Parecer CNE/CEB 11/2000;

- Resolução CNE/CEB 01/06/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a

- Proposta Curricular para o primeiro e segundo segmento da EJA, que detalha seus conteúdos.

No Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação por meio da Lei nº 5.499/2015, instituiu o Plano Distrital de Educação que é a referência para o planejamento das ações desta Secretaria de Estado de Educação, com período de vigência de 2015 a 2024. Destinado a contribuir para a construção de unidade das políticas educacionais em âmbito distrital, que estabelece objetivos e metas a serem alcançadas no Distrito Federal, em consonância com o preconizado no Plano Nacional de Educação – PNE. Dessa forma, visando melhorar a oferta de ensino para EJA, a Diretoria de Educação de Jovens e Adultos estabeleceu o Replanejamento Curricular - 2021 – EJA e as Diretrizes Operacionais da EJA – 2021.

Na Região Administrativa de Planaltina-DF, local onde essa pesquisa foi desenvolvida, à autora fez um embasamento quanto aos seguintes documentos que permeiam a dança nas escolas:

- LDB Nº 9394/1996 – a Dança será ofertada obrigatoriamente no ensino de Artes;

- PCNs – Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais inseriram a dança;

- Lei Nº 13278/2016 – obrigatoriedade do ensino de Dança nas artes e na Educação Física;

- BNCC/2017 – Inserção da Dança no currículo de Arte das Redes de Ensino no Brasil;

• Currículo em Movimento da Educação de Jovens e Adultos/2018 – Secretaria de Educação do Distrito Federal. Inclusão da dança e da música nos primeiros e segundos segmentos dos Componentes de Arte e Educação Física.

O documento de Replanejamento Curricular-2021 trata-se de:

Minuta da Proposta de Replanejamento Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – Biênio 2020/2021, passou por um processo de consulta pública, no qual a comunidade escolar pôde contribuir colaborativamente com seus anseios acerca dos objetivos de aprendizagem e conteúdo que nortearão a organização do trabalho pedagógico nesse biênio. Após análise das contribuições, a equipe técnica envolvida no processo de elaboração (Brasil, 2021, p. 6).

O Replanejamento Curricular - 2021, é uma Cartilha que foi disponibilizada nas escolas públicas e, também pode ser encontrado no site da SEEDF, conforme mencionado anteriormente para ser utilizado até o final do ano de 2024. Neste documento foram elencados os conteúdos a serem trabalhados em todos os segmentos da EJA e tem o objetivo de promover uma proposta metodológica para professores e estudantes. No Quadro 01, o Plano de Aula 01, é um exemplo, a ser desenvolvido nas aulas de Geografia para EJA obedecendo o Conteúdo Proposto no Replanejamento Curricular-2021-EJA, apresentado neste projeto.

Quadro 1:- Plano de Aula

Intervenção pedagógica – Utilizando a Dança e a Música como uma Proposta Pedagógica para o Ensino de Geografia e Interdisciplinaridades.	
Plano de Aula 01	
Professora: Rejane Barbosa de Sousa Centro de Ensino Médio 01 de Planaltina Segundo Seguintos da EJA – Etapa 2	
Dados de identificação:	Reconhecer o espaço e o que resulta das interações entre elas, historicamente definidas.
Tema:	Regionalização do espaço geográfico
2º Seguimento Etapa 7	36 estudantes

Duração:	4 aulas de 50m, os estudantes deverão fazer uma apresentação com uma dança ou música.
Objetivos	
Verificar os principais problemas urbanos: moradias precárias, poluição, violência, problemas socioeconômicos. Estudar o crescimento das cidades.	
Conteúdos	
Urbanização O crescimento das cidades	
Problematização	
As culturas são diferentes em dado território? A cultura do lugar de onde você mora é igual a dos outros lugares?	
Instrumentalização	
As aulas serão realizadas no formato expositivo, participativo, os estudantes serão instigados a trabalhar com a dança e a música para representar os aspectos urbanos mais latentes como violência, desigualdades sociais, questões ambientais, políticas e, também questões de identidade dos lugares.	
Material Didático	
Livro Didático de Geografia, Letra de músicas, computador; retroprojetor; papéis; e outros diversos.	
Avaliação	
A avaliação será por meio da apresentação do estudante ou grupo de estudantes de uma música ou música e dança a respeito do conteúdo proposto.	

Fonte: elaborado pela autora 2024.

Durante a realização das aulas, espera-se que os estudantes sejam capazes de empregar os conhecimentos geográficos para compreender problemas urbanos decorrentes de fatores como as desigualdades sociais, por exemplo. Além disso, as participações em aula e as apresentações devem promover o desenvolvimento e a construção de argumentos com base em informações geográficas.

Uma proposta de Festival Artístico Para o Ensino de Geografia com a Aprendizagem Baseada em Projetos

O trabalho por projetos incentiva os estudantes a explorar problemas do mundo real, conectar conhecimentos teóricos a situações práticas e assumir um papel ativo no processo de

construção do saber. Essa abordagem é especialmente relevante na contemporaneidade, quando se busca uma educação que vá além da transmissão de conteúdos, estimulando o protagonismo estudantil e a interdisciplinaridade. Nesse sentido, a metodologia de projetos se apresenta como uma ferramenta pedagógica poderosa, que favorece o aprendizado significativo e contribui para a formação integral dos estudantes. Na primeira metade do século XX, o filósofo americano John Dewey, trouxe à tona a importância da participação dos estudantes nas práticas metodológicas. Dessa forma, o autor inspirou a Escola Nova, que foi um movimento que via o estudante como protagonista do seu aprendizado.

a Escola Nova pretendeu promover a pedagogia da “existência” superando a pedagogia da “essência”, ou seja, tratava-se de não mais submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos e sim voltá-lo para ser único, diferenciado, interagindo com o mundo dinâmico (Histedv. n. 22, p. 132-133).

Dewey (1959, p. 151) considera que “as experiências são interação e produto daquilo que é experienciado”, em sua obra *Democracia e Educação* (1916), o autor relata que a experiência é compreendida de forma ativa e passiva.

A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, (...) quando uma atividade continua pelas consequências que dela decorrem adentro, quando a mudança feita pela ação se reflete por uma mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação. Aprendemos alguma coisa (Dewey, 1959, p. 152).

Além disso, as metodologias ativas por projetos não apenas colocam os estudantes como protagonistas da própria aprendizagem, mas contribui com o papel do professor para a criação autônoma de novos métodos. Moran (2018 p. 26) ainda descreve que,

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do

professor; destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades (Moran, 2018, p. 41).

Dessa forma, entende-se que, projetar é planejar, é estabelecer a solução de algo e para isto é necessário inicialmente diagnosticar os problemas a serem enfrentados. Em seguida levantar uma problemática que possa ser confrontada para que ocorram mudanças na realidade que sofrerá a intervenção. O quadro 02, mostra a importância de aprender por projeto.

Quadro 2: Aprendizagem por Projeto

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETO - ABP
Foco em um tema, mas pode envolver vários assuntos ou subtemas em um único tópico.
Procura demonstrar fatos reais da dinâmica da sociedade.

Fonte: DIEJA/SEEDF, 2024 - Adaptado pela autora.

A partir destas informações, compreende-se que a Aprendizagem Baseada em Projetos é aplicada a modalidades em que se espera um resultado tangível. A aprendizagem baseada em projetos se destaca por seu enfoque em temas específicos, ao mesmo tempo em que permite a integração de diversos assuntos ou subtemas em um único tópico, promovendo uma abordagem interdisciplinar. A efetivação do currículo neste viés amplia e potencializa as possibilidades da relação entre a teoria e a prática.

A metodologia com aprendizagem baseada em projetos vem sendo repassada aos professores da SEEDF, pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - Governo do Distrito Federal. Essa Subsecretaria possui Diretrizes de Formação Continuada que busca levar estratégias para que os professores aprendam em cursos, projetos interventivos, para serem desenvolvidos em suas aulas ou em sua unidade educacional com o objetivo de melhorar o ensino-aprendizagem. Assim, os estudantes são incentivados a relacionar conteúdos escolares com problemas concretos, desenvolvendo um entendimento mais

profundo e contextualizado, além de habilidades críticas e reflexivas para a compreensão da realidade.

Quadro 3: O papel do estudante na Aprendizagem Baseada em Projetos

O Estudante e a Aprendizagem Baseada em Projetos
Os estudantes trabalham em grupos para planejar, executar e apresentar um projeto relacionado a um tema ou a problema específico.
Os estudantes têm oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos na prática, desenvolvendo pesquisas e trabalho em equipe.
O foco está na realização de um projeto que culmina em uma apresentação ou produto final.

Fonte: DIEJA/SEEDF. Adaptado pela autora.

Quanto ao papel do professor, apesar de muitas vezes ser figura participante com os estudantes, é importante destacar que na prática a interdisciplinaridade e a implementação desses projetos não é tão simples como se observa nas orientações legais. Muitos professores e até gestores colocam entraves para que os projetos não sejam implementados, utilizando como base para a recusa elementos como: o conteúdo proposto no currículo que deve ser cumprido dentro de um determinado período; falta de recursos para aquisição de materiais; falta de comprometimento de estudantes ou de professores de outras disciplinas; falta de apoio da gestão, dos coordenadores, dos estudantes, dos pais e da comunidade escolar; falta de espaço físico para culminância de projetos, entre outros.

É perceptível que ao trabalhar com ABP, o professor, deixa de ser o transmissor do conhecimento e passa a ser o mediador, promovendo a formação ampla de competências e habilidades que permitem ao estudante a autonomia e criticidade. E a efetivação do currículo neste viés amplia e potencializa as possibilidades da relação entre a teoria e a prática. Neste sentido, conforme o quadro 04 podemos verificar o papel do professor nesta área:

Quadro 4: O Papel do Professor com ABP

O papel do professor como mediador da Aprendizagem Baseada em Projeto - ABP
DEFINIR O TEMA
PLANEJAR O PROJETO
PESQUISAR E COLHER INFORMAÇÕES
EXECUTAR O PROJETO EM SUAS ETAPAS
AVALIAR E REFLETIR

Fonte: DIEJA/SEEDF. Adaptado pela autora.

O projeto de um Festival artístico causa grande interação e motivação entre a comunidade escolar quando começa a ser desenvolvido. No entanto, convencer os coordenadores antes de levar a proposta para as turmas, não é uma tarefa fácil, e quando levei a proposta para as turmas, a primeira impressão foi uma grande frustração, pois os estudantes não se empolgaram em obter a avaliação apenas em Geografia, já que se tratava de um projeto que exigia dedicação e pesquisa. Assim, fui convidando professores de outras disciplinas a aderirem ao projeto e avaliarem de alguma forma. Desse modo, o professor de Artes poderia avaliar o cenário e o figurino, o professor de Matemática a performance dentro de um cronômetro, o de Língua Portuguesa a letra da música e seus significados, o de Inglês a tradução do Português para o Inglês e vice-versa, entre outros. Por isso, a participação de professores de outros seguimentos é fundamental como mediadores para o sucesso de um projeto como este, pois infelizmente nossos alunos ainda não saíram da necessidade da nota acima do conhecimento no ensino de Geografia, um olhar sociointeracionista propõe formas diversificadas de se ensinar. De acordo com Moreira Calado (2012, p. 9),

A utilização da música é uma ferramenta importante, pois, esse recurso ajuda o professor a dinamizar seu trabalho, fazendo das aulas um momento prazeroso para ele e os educandos. Assim podemos trabalhar letras de música que abordem questões como a regionalização do espaço e suas riquezas regionais entre outros, de acordo com o nível de aprendizagem das séries relativas ao ensino fundamental. (Moreira Calado, 2012, p. 9).

Calado (2012), afirma que, de modo geral, os recursos didáticos oferecem a oportunidade de desenvolver atividades interdisciplinares, que contribuem de forma significativa para o enriquecimento das aulas não só de Geografia mais também com as outras disciplinas. Já Cavalcanti (2011), enfatiza que existem interferências na prática escolar tendo como eixo de reflexão a referência do lugar, como a espacialidade dos jovens alunos. Isso pressupõe que o professor deve promover fundamentos conscientes e relevantes para sua proposta de trabalho.

Dentro desses fundamentos, é importante lembrar também que a Aprendizagem Baseada em Projetos também contempla às normativas da Base Nacional Comum Curricular (2017), que preconiza habilidades como foco na aprendizagem e interação entre os estudantes.

Dessa forma, a partir dos TEMAS GERADORES propostos nas escolas para o Festival Artístico que contempla Dança e Música, por meio da utilização da ABP, os objetivos alcançados a partir da discussão sobre os temas propostos aos estudantes, demonstrou como as apresentações ocorreram, como eles se apresentaram e o que eles apresentaram, tendo em vista que houve um tema definido contemplando um aspecto cultural, local ou regional das regiões brasileiras, podendo esses temas estarem atrelados à uma cultura local, identificada pelos estudantes. Assim, o método foi dinâmico, didático, prazeroso e divertido. Contemplando o raciocínio, a criticidade, as reflexões e as habilidades. Dessa forma, para Cavalcanti (2002):

O objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno, de modo que todas as ações devem estar voltadas para sua eficácia do ponto de vista dos resultados no conhecimento e desenvolvimento do aluno. Tais ações devem pôr o aluno, sujeito do processo, em atividade diante do meio externo, o qual deve ser 'inserido' no processo como objeto de conhecimento, ou seja, o aluno deve ter com esse meio (que são os conteúdos escolares) uma relação ativa, uma espécie de desafio que o leve a um desejo de conhecê-lo (Cavalcanti, 2002, p. 31-32).

Os estudantes aprendem enquanto produzem, criam relações de pesquisa rumo a novas buscas e descobertas, interagem com professores de outras áreas do saber e estudantes de outras turmas e seguimentos, levantam dúvidas, resolvem problemas ensinam e aprendem enquanto produzem o projeto. Deste modo, Queiroz Filho (2019) descreve que a dança pela Geografia é um gesto autoral, contingente, contextual, um fazer que é, sobretudo relacional, mediado.

Quando falamos em dança na escola, nossa mente imediatamente faz uma relação com o ensino de Artes ou Educação Física, mas quando falamos da dança para o ensino de Geografia, nos deparamos com certa interrogação, ou seja: como vou trabalhar dança e Geografia? Para Queiroz Filho (2019, p. 5) dança é “fluxo de impressões sensíveis”. Portanto, é um processo do sujeito que reflete e se reflete”. Assim, a utilização da dança é motivadora e contribui para uma aprendizagem significativa.

Aprendizagem por meio da Geografia Cultural e das categorias geográficas

Para compreender a utilização da metodologia de aprendizagem por meio de projetos e sua relação com o ensino de Geografia é fundamental reconhecer conceitualmente a Geografia Cultural e a abordagem das categorias geográficas. Inicialmente, é relevante entender que a cultura está em toda parte, em toda complexidade do ser humano e de suas interações. O homem é um ser social e cultural e o estudo da Geografia Cultural ajuda a compreender por que as pessoas fazem as escolhas que fazem, bem como o impacto de suas escolhas na sociedade através do tempo. Além disso, é possível compreender como essas escolhas também se refletem no território, nos lugares e nos espaços.

A Geografia Cultural surge como um campo fundamental para compreender as interações entre os aspectos culturais e os fenômenos espaciais, destacando-se por sua abordagem das categorias geográficas como território, lugar, região, paisagem e

espaço. Segundo Claval (1999, p. 56), essa vertente busca interpretar como os elementos culturais moldam e são moldados pelas dinâmicas espaciais, enfatizando as práticas e representações humanas. Para Santos (2006, p. 72), as categorias geográficas não apenas estruturam o pensamento geográfico, mas também servem como ferramentas para interpretar as complexas relações entre sociedade e espaço.

No ensino para a Educação de Jovens e Adultos o estudo dos conceitos geográficos acerca da interpretação da paisagem, do espaço, lugar, da região, dos territórios e da cultura fazem parte do cotidiano das pessoas em razão da forma como elas habitam ou organizam o espaço geográfico. Além da definição dos conceitos de espaço e lugar, segundo Haesbaert (2019), o conceito de região é muito utilizado na Geografia, em que se entende que existem várias interpretações para o que é região, no entanto, “ao longo da história da disciplina, reaparece sempre de forma distinta”. Para Haesbaert (2007, p. 236), existe um território constituído “no interior da própria mobilidade”, na “repetição do movimento”, na dança. Para Gil (2001, p. 216), o corpo que dança é, portanto, capaz, em paixão e em ação, de promover encontros criativos, de fluir na imanência.

Deste modo, Haesbaert (2019) destaca que,

é preciso reconhecer a importância de seu uso ao mesmo tempo como categoria da prática, amplamente difundida no âmbito do senso comum, cotidiano; como categoria analítica, no circuito acadêmico, e como categoria normativa, na esfera, por exemplo, das políticas estatais de planejamento. Ao mesmo tempo em que se distinguem, essas perspectivas se cruzam, sendo indispensável, em diversos momentos, estabelecer o diálogo entre elas. Dependendo da corrente teórica, a região pode estar mais próxima do espaço vivido onde se moldam as identidades regionais, por exemplo. (Haesbaert, 2019 p. 149).

Haesbaert (2019, p. 149) destaca que “região pode estar mais próxima do espaço vivido onde se moldam as identidades regionais”. Para ele é comum que o conceito de região seja trabalhado como sinônimo de porção do espaço delimitada por algum critério ou dotada de alguma característica própria, distintiva.

Dentro desse contexto os estudantes da EJA, conseguem perceber a região onde estão inseridos, o lugar e os problemas sociais para participar de um Festival de Artístico apresentando diferentes formas de representar a região, como espaço urbano onde estão inseridos ou não, demonstrando as inúmeras identidades culturais e também os problemas sociais. Para que esse conhecimento seja processado, é preciso que os alunos localizem, e utilizem informações acumuladas sobre diferentes lugares, para que ao desenvolver as habilidades de comparar, de interpretar e de sintetizar, tornem-se capazes de elaborar um discurso próprio da Geografia, utilizando a oralidade, a escrita ou quaisquer linguagens que representem os lugares, os territórios e o espaço geográfico.

Milton Santos (2006, p. 28) destaca que “existe uma totalidade dos recursos em um dado momento da história, sobre uma área cultural comum onde ocorre a evolução e uma continuidade histórica do espaço”. Dessa forma, as diversas formas culturais que estão presentes na sociedade, determinam a história de um povo em dados momentos e caracteriza como seu espaço foi organizado e modificado ao longo do tempo. Para Santos (2006, p. 36) “diversas são as técnicas e objetos em um território, incluindo as técnicas de vida que nos dão a estrutura do lugar”.

Desse modo, o espaço geográfico é uma totalidade dinâmica, produto das múltiplas totalizações a que está submetido o processo da história, à cada instante. Assim, pode-se dividir o espaço geográfico, segundo diferentes critérios que devem ser explicitados e que variam de acordo com o ponto de vista do geógrafo e dos temas colocados como objeto de estudo. A regionalização é o processo de delimitação de conjuntos ou parcelas do território que possuem alguma identidade (física, política, cultural, econômica, diferentes sistemas técnicos, científicos e informacionais).

De acordo com Cavalcante e Silva (2008, p. 145),

Atualmente, é indiscutível que a produção cultural possa ser um importante aliado do ensino escolar. Vários conteúdos da escola seriam mais bem compreendidos e internalizados com a utilização de obras literárias, artes plásticas, canções, peças teatrais, imagens, gibis, dentre outros. Entende-se,

também, ser papel da escola estimular e socializar o conhecimento das várias formas de expressão cultural, orientando e fornecendo elementos para uma análise crítica da realidade. (Cavalcante; Silva, 2008, p. 145).

O cotidiano, as políticas e as interações sociais mudam o tempo inteiro, todos os dias uma nova música é lançada nas plataformas, toda hora uma paisagem é alterada. E dessa forma, a sociedade vai se adaptando a novas culturas. A escola de hoje já não é mais a mesma de 20 anos atrás em que poucas pessoas tinham acesso à internet, telefones e tecnologias diversas. Atualmente, apesar de inúmeros documentos que regem a educação, as escolas ainda são precárias, os materiais didáticos não conseguem acompanhar as tecnologias e ainda existem escolas sem acesso à internet. E é no meio desta realidade que os professores estão lutando, a Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal, se quer tem livros didáticos, enquanto assistimos o avanço da inteligência artificial. Neste sentido, é urgente que novas práticas de ensino sejam propostas para motivar os estudantes e trazê-los para uma realidade fora do mundo virtual que estão habituados, colocando-os em contato com a produção de trabalhos e com a identificação de sua própria realidade. Assim a proposta metodológica que utiliza dança e música no ensino de Geografia também favorece a interdisciplinaridade e a inclusão.

Reconhece-se aqui, entre os diversos autores citados a unanimidade no reconhecimento de que a Geografia escolar não é apenas uma disciplina para aprender mapas, conceitos de regiões, territórios, lugar e paisagem, ela vai muito além dos conteúdos verificados em sala de aula. Dessa forma, é fundamental que o professor provoque situações para que discentes e docentes possam explorar a disciplina em diversas situações que os estudantes estão inseridos, construindo para uma nova forma de aprender, refletir e criticar os diversos contextos sociais em que a Geografia está inserida, ou que se pode inserir a Geografia ou percebê-la em suas experiências e relações com o espaço geográfico e o lugar.

Entende-se que grande parte das escolas não dispõe de área física, laboratórios, mapas, globos e diversos tipos de materiais que poderiam melhorar o trabalho do professor e contribuir para um melhor aprendizado. E as escolas sem recursos são a que apresenta estudantes e professores mais desmotivados. Mesmos nessas escolas as experiências com o projeto de dança e música no Ensino Fundamental foram exitosas.

Em se tratando da EJA, esses entraves estão mais acentuados, pois já relatamos nesta pesquisa que existe a problemática com a diferença de faixa etária e os níveis de aprendizados de cada estudante em uma turma de mesmo segmento. Além disso, falta material didático na maioria das escolas que contemple essa modalidade de ensino e também uma proposta de trabalho diferenciada para os estudantes que vivem no campo dos que vivem na cidade, pois é comum que grande parte dos estudantes do campo tenha passado a vida dedicando sua mão de obra de trabalho nesta área, isso só nos reforça ainda mais que os conhecimentos prévios dessa população são diferentes não apenas em níveis escolares, mas também de experiências sociais, culturais e de vida. Portanto, a relação entre a Geografia Cultural, as categorias geográficas e as metodologias de ensino que utilizam dança e música é evidente e promissora.

Etapas para um Festival Artístico

Para organização do Festival Artístico é importante que toda à Unidade Escolar participe do projeto de forma interdisciplinar. O professor de Geografia, por exemplo, deverá dividir temas relacionados às regiões brasileiras, ou outras regiões do mundo onde os estudantes possam identificar letras de músicas que são símbolos fortes naquelas regiões. Para essa atividade, os professores costumam colaborar com a avaliação entre 1,0 ou 2,0 em suas disciplinas.

No Brasil, quando falamos em Samba, já sabemos que foi criado no Rio de Janeiro, dessa forma, o professor pode dividir o

tema em grupos, onde cada grupo será responsável para pesquisar sobre o lugar onde a música nasceu. Os estudantes podem reproduzir uma letra ou ainda construir seu próprio samba com elementos regionais e culturais pertencentes aquele lugar. Cada professor vai avaliar o trabalho sobre o prisma de sua própria disciplina. Ou seja, o professor de artes, matemática e física, podem avaliar o processo de confecção de figurinos, utilizando medidas e criatividade. O professor de Educação Física e Língua Portuguesa, pode avaliar a performance da apresentação, o professor de ciências pode avaliar questões relacionadas a disciplina, que estejam relacionadas ao Rio de Janeiro. Estes são apenas exemplos, os estudantes e professores são muito criativos e a beleza desse projeto está na emoção única de cada apresentação realizada. A figura 01 demonstra a organização do Festival Artístico na Escola.

Figura 1: Etapas para Organização do Festival Artístico



Fonte: Autora, 2024.

Geralmente a escolha dos temas geradores se dá por sorteio entre os professores das turmas que vão participar ou na própria

turma. No entanto, o professor de Geografia deverá sempre entregar um cronograma com temas escolhidos, ordem de apresentações, dia da apresentação, local, data. Se decidir chamar artistas locais ou estudantes de outros turnos para participações especiais, deverá elaborar convites e comunicar a Unidade Escolar.

O professor de Geografia também deverá convidar pessoas da secretaria, da cantina, dos serviços gerais, entre outros, para compor júri para escolha das melhores apresentações e definir com a gestão escolar o que será premiado aos estudantes de primeiro, segundo ou terceiro lugar, tal como: Troféus, medalhas, livros, entre outros.

Quadro 5: Critérios de Avaliação do Júri

Critérios de Avaliação do Júri		
20	Música (Composição)	10
20	Presença de Palco ou Ornamentação do mesmo	10
20	Figurino	10
20	Apresentação	20
20	Criatividade	20
100	Total	70

Fonte: Autora, 2025.

Os critérios de avaliação do Júri espetáculo deve ser organizados e entregues para cada jurado. Além disso, pode ser utilizados lembrancinhas para os estudantes, lembrancinhas para convidados, troféus e medalhas personalizados, documentos de voucher para sorteios de prêmios diversos oferecidos pelos empresários locais e pela Unidade Escolar, banner, e cronograma para as apresentações.

Figura 2: Corpo de Jurados Centro de Ensino Fundamental Juscelino Kubitschek de Planaltina



Foto: autora, 2024.

Para avaliação dos jurados é preciso lembrar que os estudantes estão fazendo uma apresentação acerca das categorias geográficas, a música, o figurino e as apresentações de dança devem seguir critérios para avaliação sem fuga dos temas determinados. Na figura 3, é possível observar apresentação de estudantes do do Centro de Ensino Fundamental Juscelino Kubitschek de Planaltina-DF. Para a apresentação o grupo escolheu a música Asa Branca de Luiz Gonzaga. Observe que os estudantes criaram um cenário típico da região do Nordeste, com cactos e um Sol, representando o calor escaldante, além disso, o figurino demonstra as roupas dos sertanejos e a enxada o trabalho duro na lavoura. Além disso, a canção escolhida também tem aspectos geográficos inseridos em sua letra.

Figura 3: Apresentação dos estudantes do Centro de Ensino Fundamental Juscelino Kubitschek de Planaltina



Foto: Autora, 2024.

Considerações Finais

Realizar um estudo atrelado ao desenvolvimento de um projeto não é algo fácil, tendo em vista às limitações pertinentes a participação, desenvolvimento das etapas e o sentimento de pertencimento a causa. Contudo, ao concluir esta análise é possível identificar uma gama de fatores que contribuíram para a observação de resultados positivos. Além de motivar os estudantes e desenvolver uma nova proposta de ensino sobre as categorias geográficas, mesmo com alguns obstáculos e com a falta de interesse de uma parte bem pequena de professores, no início do projeto, é possível perceber que durante o desenvolvimento, toda comunidade escolar vai se empolgando e os resultados sempre são diversos e surpreendentes.

Apesar do sucesso do projeto, não se pode deixar de relatar os entraves, pois para a elaboração de um Festival Artístico envolvendo Dança e Música algumas barreiras foram encontradas, tais como a

falta de comunicação e explicação para estudantes com dúvidas em algumas disciplinas, desvalorização do projeto por parte de algumas pessoas da comunidade escolar, descumprimento de alguns requisitos importantes para uma boa apresentação.

Finalmente, o projeto evidenciou a importância da coletividade docente e da inovação pedagógica para engajar e motivar os estudantes. A articulação entre os professores de diferentes áreas foi fundamental para o planejamento e desenvolvimento das atividades, promovendo uma abordagem colaborativa que enriqueceu o processo de ensino aprendizagem. Para os alunos, o festival não apenas despertou o interesse pelos conteúdos geográficos, mas também fortaleceu sua autoestima e identidade cultural, mostrando que a educação pode ser uma ferramenta para resgatar sonhos e proporcionar novas perspectivas. Esse estudo, portanto, destaca que a combinação entre arte, cultura e educação é uma estratégia potente para a formação integral dos estudantes e para o fortalecimento da escola como espaço de cidadania e transformação social.

Referências

BAIA, Thamires Carvalho; LIMA, Welistony Câmara; SILVA, Ivonete Rodrigues Lopes da. Entre John Dewey e Jerome Bruner: a aprendizagem que não foge dos problemas como método didático para o ensino de língua espanhola. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.32, ago. 2023. < <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/63723/63723.PDFXXvmi=>>.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 26 nov./2023.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 26 nov./2023.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Campinas: Papirus, 2011.

_____. Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: Alfa Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza; SILVA, Eunice Isaias da. **A mediação do ensino-aprendizagem de Geografia, por charges, cartuns e tiras de quadrinhos**. CEPAE/UFG, 2008. Cavalcanti, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Campinas: Papirus, 2002.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

DEMO, P. **Argumento de Autoridade X Autoridade do Argumento**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro. 2005.

DEWEY, Jhon. **Democracia e Educação**. Editora Nacional, São Paulo, 1979.

_____. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. (*Obra original publicada em 1938.*)

DISTRITO FEDERAL. **Replanejamento Curricular - 2021 – EJA**. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1989.

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

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/14824/10852>> Acesso em: 29/04/2024.

_____. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

KAERCHER, Nestor André e MENEZES, Victória Sabbado. **A formação docente em Geografia: por uma mudança do paradigma científico.** Giramundo, Rio de Janeiro, V. 2, N. 4, P. 47 – 5

LIBÂNIO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? nos servem? In: LIBÂNIO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais.** Goiânia: Cegraf/ UFG, 2022, p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html. Acesso em 09/10/2024.

MOREIRA CALADO, Flaviana. O Ensino de Geografia e o uso dos Recursos Didáticos e Tecnológicos. **GEOSABERES: Revista De Estudos Geoeducacionais**, vol.3, n.5, jun./2012, p.12-20 Universidade Federal do Ceará, Brasil.

MORIN, Edgar. **A cabeça Bem-Feita: repensar a reforma/Repensar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

QUEIROZ FILHO, Antônio Carlos. **O que pode uma geografia como corpo que dança?** linguagem-experiencia 'gesto - movimento' (fragmentos). Disponível em:<https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/14824/1085>; Acesso em: 20/03/2024.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão.** São Paulo, Nobel, 1987.

DO CONTEXTO SOCIAL AO NATURALISMO BRASILEIRO: O CORTIÇO, DE ALUÍSIO DE AZEVEDO, NA AULA DE GEOGRAFIA

Andreanne Miyahara Neves
Maria Solange Melo de Sousa

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Interdisciplinaridade, Literatura, Contexto Social.

Introdução

As especificidades do ensino da Geografia são basilares no processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental anos iniciais e não devem ser negligenciadas. Nesse entendimento, defende-se a importância da interdisciplinaridade em todos os níveis de ensino. No entanto, reconhece-se que o processo de ensino-aprendizagem não pode ser fragmentado e que o diálogo com outras disciplinas é relevante para a construção de uma aprendizagem reveladora de significados que dão sentido para a (con)vivência no mundo.

Nessa compreensão, observa-se a potencialidade da interdisciplinaridade, em que, a construção do conhecimento para o entendimento do espaço geográfico pode ser explorada por meio da Arte, e nesse estudo da Literatura enquanto arte-vivência, integrar e promover a interdisciplinaridade é um desafio e deve ser uma meta a ser alcançada na Educação e no ensino de Geografia. Um ensino pautado nessa proposta promove a criticidade fazendo sentido para o estudante. Não se pode desconsiderar a importância dos conteúdos disciplinares e suas especificidades, mas há de se lembrar que esses podem ser mobilizadores para aprendizagens

quando se relacionam áreas, promovem a dialogicidade dos sujeitos e esses se (re)conhecem na vida e para a vida.

Martinez e Garcia (2021) reiteram que o conhecimento da Geografia é essencial para formar cidadãos com uma postura participativa na sociedade e capazes de interagir de forma crítica e consciente. Diante disso, são nos anos iniciais, que os estudantes começam a vivenciar diferentes maneiras de interação no ambiente em que vivem; nessa compreensão, reforça-se que a mediação no ensino-aprendizagem desses conhecimentos possibilita o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes para que percebam os contextos ao seu redor.

Diante dos fundamentos teórico-metodológicos promovidos pelo ensino de Geografia que defende que o docente não pode ser um mero transmissor do conhecimento, mas sim um mediador que tem um papel ativo e importante na construção do saber, se é possível respeitar os conhecimentos dos estudantes, a partir dos quais se produz o conhecimento.

A interdisciplinaridade pode tornar a aula dinâmica, diferenciada, ativa e com significado. Não é possível compreender um local sem se analisar a dinâmica que envolve os componentes físico-naturais, ou seja, a indissociabilidade dos aspectos naturais e sociais que contribuem para a compressão de diferentes dimensões, tais como: populacional, econômica, política, histórica, cultural, impactos ambientais, entre outras.

Pensar no papel da Geografia na educação básica é significativo, uma vez que o mundo passa por transformações e os estudantes precisam acompanhá-las e assim fazerem diferentes leituras de mundo, de espacialidades, e isso é compreender o que está ao seu redor como, por exemplo, os lugares de (con)viver. É nesse e em outros fundamentos que se defende a Geografia como necessária na educação básica, para a formação de sujeitos críticos e participativos na vida social, pois a escola precisa tê-la como um componente curricular significativo disciplinar e que faça valer o desafio de formar estudantes que compreendam o seu papel no mundo, levando-se em conta toda a complexidade existente nele.

Não é suficiente ter docentes apenas inseridos em escolas formais, cumprindo com o que é entendido, em muitos casos, como o papel de ensinar, mas antes é necessária a compreensão metodológica do que se ensina e para quem se ensina. Callai (2005) exemplifica isso quando diz que é preciso haver concepções teórico-metodológicas que permitam o reconhecimento do saber do outro e a sua capacidade de ler o mundo e reconhecer a sua dinâmica, superando o que muitas vezes é posto como verdade absoluta.

Nessa concepção, a disciplina de Geografia, ensinada de forma contextualizada, motiva estudantes a entenderem o mundo e refletiram sobre seus problemas, como mudança climática, conflitos políticos, diversidades culturais e econômicas, entre outros, podendo prepará-los para serem cidadãos ativos e engajados no ambiente onde estão inseridos.

A partir do contexto apresentado, as discussões apresentadas têm como objetivo analisar as potencialidades de uma obra literária, no caso, “O Cortiço” de Aluísio de Azevedo, como recurso pedagógico para o entendimento das desigualdades socioespaciais no meio urbano, por alunos que cursam o Ensino Médio. A metodologia neste estudo caracteriza-se como bibliográfica, fundamentando-se na análise de materiais já publicados, como livros, artigos acadêmicos, dissertações, teses e documentos oficiais, a partir das contribuições teóricas de diversos autores e estudos já consolidados na área.

O artigo se constitui de três partes. Na primeira, apresenta-se a importância da interdisciplinaridade no Ensino Médio; na sequência, analisam-se as possibilidades da literatura como ferramenta didática no ensino de Geografia; na terceira parte, discute-se a obra “O Cortiço” em uma dimensão do contexto geográfico; e, por fim, têm-se os resultados das discussões realizadas no texto.

Vale destacar que, ensinar Geografia no Ensino Médio em uma perspectiva interdisciplinar com obras literárias de contexto crítico social, possibilita ao estudante o desenvolvimento de habilidades,

conhecimentos e atitudes que são essenciais para a formação cidadã dos jovens que estão na última etapa da educação básica.

A Interdisciplinaridade no Ensino Médio

Utiliza-se o conceito de interdisciplinaridade no cenário educacional quando se refere às possibilidades de um trabalho que envolva áreas do conhecimento distintas. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N^o 5.692/71 e, mais fortemente com a LDBEN N^o 9.394/96, tem-se regulamentado o trabalho das escolas e dos professores para garantir um processo de ensino-aprendizagem não como uma abordagem ou leitura estanque de conceitos e teorias, mas como unidade em que as partes se dialogam e trazem implicações no todo.

Em uma perspectiva de interdisciplinaridade com outros componentes curriculares, o ensino de Geografia fornece caminhos reflexivos, reveladores de como se formam sujeitos ativos, por meio de conteúdos, conceitos e/ou habilidades que possibilitam o discente a entender a si mesmos e aos outros, e aos diferentes ambientes que se formam e/ou são formados histórico e socialmente. Diante disso, a disciplina de Geografia contribui para que os estudantes entendam os problemas globais e como eles, sujeitos ativos, podem promover ações que visem a possíveis soluções para tais problemas (Abou Gebran, 2003).

A partir dessa compreensão, deve-se levar em conta que,

A geografia tem no espaço geográfico o seu objeto de estudo, e para ser compreendido em seu movimento, o espaço é tido como palco e ator. Palco, por ser o lugar onde acontecem os diversos movimentos (sociais, políticos, econômicos, naturais, culturais). E ator, pois possibilita ou desfavorece a realização de transformações pela sociedade e mesmo, da própria natureza nos mais distintos tempos e espaços. Assim que, as paisagens são a representação visível destes movimentos (Deon; Callai, 2020, p. 82).

Em se tratando da Geografia, uma ciência que muito colabora para a compreensão do meio em que os seres humanos vivem, o

ensino interdisciplinar pode ser potencializado, haja vista as relações com a arte, a linguagem, a lógica, entre outras, que são áreas do saber presentes em toda e qualquer situação acadêmica e social do indivíduo. Ensinar conteúdos fragmentados em “blocos” isolados, isto é, cada qual com a sua área do conhecimento, impede a compreensão do todo e de suas relações, o que faz desse processo algo mecânico e muitas vezes desnecessário e enfadonho.

Marques (1993, p. 85) faz um alerta e, ao mesmo tempo, um convite à reflexão quando diz que no nível de ensino em que a criança está processando a sua alfabetização, o ideal seria que houvesse "uma unidade em que se supere a fragmentação das disciplinas e das responsabilidades, em práticas orientadas por e para linhas e eixos temáticos e conceituais interdisciplinares, não apenas uma justaposição de disciplinas enclausuradas em si mesmas, mas de uma maneira que, em cada uma se impliquem as demais regiões do saber".

Nessa perspectiva, faz-se necessário ter conhecimento sobre a ciência geográfica e saber como se ensina Geografia na escola, reconhecendo como uma área disciplinar é fundamental para a compreensão de outras áreas do conhecimento. Para Pontuschka (1992, p. 102),

No que se refere ao conhecimento, as razões para não aceitarmos a sua fragmentação prende-se também ao fato de que as ciências parcelares não dão conta de explicar a realidade, de explicar o mundo, havendo o desejo de reverter, em certa medida, as distorções que foram impostas à vida do cidadão em diferentes espaços geográficos, sociais e contextos históricos.

A interdisciplinaridade provoca uma relação de reciprocidade, possibilitando a transformação, disseminação e integração entre as áreas (Fazenda, 2006). Portanto, a interdisciplinaridade caracteriza-se pela troca, integração e construção de conceitos de diferentes disciplinas.

Fazenda (2008) afirma que a interdisciplinaridade se constitui como uma unidade de ensino dos objetos que se encontram numa direção diferenciada. Assim, tem-se diálogo entre os diferentes

assuntos, formando-se uma educação permanente. Dessa forma, a interdisciplinaridade é “a nova atitude frente à questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (Fazenda, 2008, p. 853).

A interdisciplinaridade é uma forma de interação entre diferentes objetos de estudo, que pode ser alcançada, respeitando-se as lógicas das respectivas ciências, adaptadas às especificidades da didática, o que auxilia o estudante a formar uma imagem unitária da realidade. A abordagem da interação das disciplinas, dos métodos de pesquisa e das estratégias, associada à organização dos conteúdos no contexto da aprendizagem escolar a partir dessas perspectivas, pode ser melhor entendida se comparada a outros conceitos. Portanto, a fim de atender às necessidades da sociedade contemporânea, a escola deve ser continuamente revista em seu papel. Nas concepções metodológicas contemporâneas, o ensino interdisciplinar é visto como uma necessidade para aumentar a qualidade do ensino e para um melhor resultado pedagógico (Coimbra et al., 2000).

A Geografia é composta pelas dimensões naturais e sociais sendo um dos pontos fortes dessa área. Considerando que no ensino de Geografia é proposta a reflexão sobre os ambientes em que os seres humanos estão inseridos, sejam eles naturais ou não, a abordagem interdisciplinar impulsiona o processo de ensino-aprendizagem (Leis, 2005). Nesse entendimento, ressalta-se que “conhecer o lugar de onde se fala é condição fundamental para quem necessita investigar como proceder ou desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana” (Fazenda, 2006, p.14).

Assim, o objetivo do ensino de Geografia é desenvolver nos estudantes as habilidades de explorar/investigar a realidade e de observar as relações estabelecidas entre seus componentes, sendo eles atuantes no ambiente onde estão inseridos. O ensino de Geografia nos anos iniciais pode assumir todas as formas de aspectos interdisciplinares (conteúdos, objetivos, atividades de aprendizagem e metodologia), por abordar especificidades da

Geografia que contribuem para a criação de conexões interdisciplinares e promovam a formação de cidadãos ativos (Moraes, 2014).

A Literatura como Ferramenta Didática no Ensino de Geografia

A relação entre Literatura e Geografia tem sido explorada de diversas maneiras ao longo da história da educação. Essa interdisciplinaridade proporciona uma abordagem enriquecedora para o ensino de Geografia, permitindo aos alunos uma compreensão mais profunda e contextualizada das situações geográficas.

Assim, destaca Oliveira (2018):

[...] a literatura teria a prerrogativa de registrar mesmo que indiretamente as experiências e visões que o/a autor/a conserva com a localidade, através da sua percepção, além de descrever objetivamente a localidade no recorte temporal em que foi escrito. O sentido da visão foi extremamente valorizado por este movimento (Oliveira, 2018, p. 12).

Belizário, Oliveira e Vilar (2018) destacam a importância da leitura literária como uma ferramenta eficaz para o entendimento geográfico. A literatura, por meio de narrativas ficcionais e descritivas, oferece aos alunos a oportunidade de explorar diferentes contextos geográficos, culturais e sociais. Os autores argumentam que a leitura literária pode enriquecer a compreensão dos alunos sobre os lugares e as pessoas, contribuindo para uma visão mais completa e sensível da geografia. Essa abordagem pode estimular a empatia e o interesse pela diversidade geográfica, facilitando a aprendizagem da disciplina.

Ao incorporar a literatura no ensino de Geografia, os docentes têm a oportunidade de cultivar nas mentes dos alunos uma apreciação mais profunda das interações entre sociedade e natureza. A obra de Belizário, Oliveira e Vilar (2018) destaca como a leitura literária pode proporcionar uma imersão sensorial nos contextos geográficos, permitindo aos estudantes uma

compreensão mais rica e emocional das realidades vividas em diferentes regiões do mundo. Camargo (2012), enfatiza:

No trabalho com a literatura, a Geografia vem contribuir, pois as descrições das paisagens e lugares ajudam na compreensão do texto, uma vez que estas são um dos elementos essenciais para dar sentido à narrativa. (...) a literatura auxilia os geógrafos uma vez que apresenta um cenário repleto de descrições sobre os lugares que podem ser explorados pela Geografia. Por outro lado, um texto escrito substitui os elementos cênicos pela descrição. (Camargo, 2012, p. 65).

Em síntese, a interseção entre literatura e Geografia abre portas para uma abordagem mais rica e significativa do ensino geográfico. Ao citar Belizário, Oliveira e Vilar (2018), Menezes e Kaercher (2015), e Olanda e Almeida (2008), este texto ressalta a importância de se considerar a Literatura não apenas como um meio de ilustração, mas como uma ferramenta intrínseca de exploração e compreensão geográfica. Essa perspectiva interdisciplinar não só enriquece a experiência do aprendizado, mas também nutre um entendimento mais profundo das complexas relações entre a sociedade e seu ambiente.

Na Geografia a literatura fictícia, romances e poemas têm sido usados de diferentes maneiras por mais de um século. A literatura é um recurso didático-pedagógico relevante e tem sido um contexto temático de pesquisa, numa perspectiva por meio da qual o mundo é percebido. Esse campo relativamente pouco estudado da pesquisa geográfica, muitas vezes intitulada “geografia literária”, inclui várias perspectivas sobrepostas (Alves, 2013).

O enlace entre personagens e seus contextos sociais se torna uma estratégia pedagógica relevante, conforme evidenciado na análise da obra “O cortiço”, de Aluísio de Azevedo. O realismo presente na obra do autor brasileiro, ao retratar o lugar e suas pífias condições de moradia e de vida, possibilita aos estudantes uma imersão na complexidade geográfica, cultural e social.

Ao investigar o papel desempenhado pelos personagens na construção dos lugares, percebemos que suas vivências moldam e

são moldadas pelos fenômenos naturais e sociais que compõem o espaço geográfico. Os autores argumentam que a literatura proporciona uma compreensão mais humanizada da Geografia, conectando a experiência humana aos elementos físicos do ambiente. Essa abordagem contribui significativamente para a formação de uma visão contextualizada das situações geográficas, ao compreender que

Contextualizar é, portanto, relevar tudo aquilo que a princípio pode parecer óbvio ao olhar do escritor ou do pesquisador, mas não na percepção de qualquer pessoa que possa vir a ler seu trabalho. É uma tentativa de transportar o leitor para o seu mundo, para o problema que você tenta resolver ou discutir buscando transformar este simples leitor em ator de sua peça, sua história (Tufano, 2002, p. 40).

A literatura, enquanto linguagem, problematiza a relação do ser humano com o ambiente em que vive, permite ainda que o leitor reconheça sua própria realidade, compare com outras próximas ou distantes, identificando-se com o personagem. Esse reconhecimento pode ser dado em diferentes situações da vida humana, tanto social, cultural e econômica, quanto físico-natural. Nessa relação de aproximação do leitor/personagem é que a percepção com o real poderá se apresentar de forma acentuada e promover reflexões sobre as diversas dimensões geográficas que o texto literário permite proporcionar.

É necessário pensar na obra literária como um recurso didático-pedagógico que possa auxiliar no desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar que problematize o processo de ensino-aprendizagem em Geografia. Especificamente neste estudo, a compreensão do conteúdo de cidade, a análise geográfica, pensando espacialmente, opera o raciocínio espacial e por meio do conhecimento da Geografia, o raciocínio geográfico.

É importante ressaltar que a literatura busca, além do prazer de oferecer uma boa leitura, informar, mobilizar e envolver seus leitores, despertando imaginários que, no contexto educativo, contribui com a problematização de contextos e oportuniza a

construção do conhecimento geográfico. Cavalcanti (2011, p.18) reforça esse entendimento ao dizer que “pela Geografia, pode-se assim perceber e analisar a cidade além da aparência, da paisagem, do arranjo dos objetos”.

O Contexto Social da obra literária à luz da Geografia

Na obra, “O cortiço”, Azevedo (1890) é a figura mais emblemática do movimento naturalista no Brasil. A grande questão levantada pelo escritor foi a interseccionalidade de questões étnico-raciais, pobreza e precariedades existentes no meio urbano, no final do século XIX. Assim, a degradação e a decadência do ser humano pode ser explicada pela mistura de raças, que, na visão de Aluísio de Azevedo, levam à promiscuidade. Ademais, o meio influencia diretamente o comportamento de seus personagens.

A desigualdade social é um tema muito explorado, o qual é reforçado por meio das diferenças sociais e históricas dos indivíduos envolvidos. Trata-se, portanto, de um retrato revelador da sociedade brasileira na segunda metade do século XIX. Porém, as abordagens temáticas tratadas na obra ainda estão presentes nas grandes metrópoles brasileiras, inclusive no recorte espacial em que a narrativa se desenvolve, Rio de Janeiro.

Os cortiços, comuns em algumas cidades brasileiras, até o início do século XX como por exemplo, no Rio de Janeiro, perderam espaço para o crescimento das favelas, que se propagaram nas grandes metrópoles brasileiras, a partir do desenvolvimento da urbanização, na segunda metade do século XX. A partir da década de 1930, ocorreu a transição do espaço rural de economia com produção agrícola voltada para o mercado externo, para o modelo urbano-industrial. O fenômeno promoveu uma intensa migração rural para a zona urbana no Brasil em que, o espaço urbano e suas contradições criaram a lógica de segregação e fragmentação que “[...] se sustenta pelos mitos e ideologias, reproduzindo o modo capitalista de produção” (Fioravanti, 2013, p. 178).

Entende-se ainda que a urbanização provocou o processo de favelização nas grandes metrópoles e uma massa de excluídos vivem nas periferias dos centros urbanos, com precárias condições de vida ou falta de infraestrutura. Esse fenômeno foi intenso nas últimas seis décadas e se tornou um problema para a sociedade brasileira, quando as invasões de áreas insalubres ou de risco, como as favelas existentes nas regiões metropolitanas, surgem como solução para resolver o problema habitacional das pessoas que foram para as grandes metrópoles em busca de empregos e estabilidade financeira (Sousa, 2024).

A narrativa da obra “O Cortiço” se desenvolve no Segundo Império, quando o Brasil era comandado por D. Pedro II e tem como pano de fundo o crescimento dos movimentos abolicionistas, que culminaram com o fim da escravidão (1988). Naquele período, o Brasil vivenciava problemas econômicos decorrentes, entre outros fatores, da participação na Guerra do Paraguai. E é, nesse cenário, que a história dos personagens se concretiza.

Ao se apropriar das temáticas retratadas no livro “O Cortiço”, é possível construir uma linha histórica comparativa para entender os fenômenos sociais que permanecem no meio urbano atual. Nas aulas de Geografia é possível questionar aos estudantes, se esse tipo de local com reputação de lugares degradados e, geralmente, perigosos que abrigava moradores de baixa renda ainda pode ser encontrado nas capitais brasileiras ou se desapareceram. Naquela época, a população dos cortiços era constituída por um grande contingente de pretos e pardos, pessoas pobres, que viviam em precárias condições de vida.

Para uma análise da realidade atual, substitui-se o lugar denominado de cortiço pelas favelas, muito presentes nas regiões metropolitanas brasileiras e, nesse sentido, é possível questionar o que mudou, quais as condições sociais, culturais, econômicas e políticas que caracterizam esses espaços urbanos. É possível discutir a respeito da desigualdade e das questões étnico-raciais, procurar compreender por que, apesar da Lei Áurea, pretos e

pardos ainda constituem parcela significativa dos moradores dessas áreas periféricas.

A partir dessa compreensão, pode-se discutir acerca da manutenção das desigualdades e hierarquias sociais. Entender que o processo de urbanização brasileira atrelada ao êxodo rural, que é um tipo de migração, é responsável pela intensa concentração demográfica nas regiões metropolitanas, que provoca déficit de moradias causando a formação de cortiços e/ou favelas.

Santos (2014, p. 71) argumenta que:

a natureza das migrações que aumentam o volume da população, a significação dos saldos migratórios numa fase em que a migração “descendente” se avoluma, as atividades a que a cidade preside, seu próprio papel metropolitano em relação à totalidade do espaço nacional exigem uma definição específica das novas condições da economia nacional e mundial, definição que, às vezes é diametralmente oposta à de períodos anteriores. A própria compreensão do fenômeno da pobreza urbana e dos seus mecanismos de adaptação mudaram substancialmente, rompendo com os modelos que serviam à sua caracterização.

A partir do exposto, pode-se comparar o surgimento dos cortiços e das favelas, suas características e contextos sociais em diferentes momentos históricos, pois a urbanização nada mais é que o resultado de processos historicamente determinados [...] (Santos, 2014)

A obra “O Cortiço” mostra, de forma destorcida, como a degradação e a decadência do ser humano pode ser explicada, equivocadamente, pela mistura de raças, que, segundo Aluísio, levam à promiscuidade. Ademais, em uma abordagem determinista, argumenta que o meio influencia diretamente o comportamento de seus personagens: “E durante dois anos o cortiço prosperou de dia para dia, ganhando forças, socando-se de gente. E ao lado o Miranda assustava-se, inquieto com aquela exuberância brutal de vida, aterrado defronte daquela floresta implacável que lhe crescia junto da casa, por debaixo das janelas, e cujas raízes, piores e mais grossas do que serpentes, minavam por

toda a parte, ameaçando rebentar o chão em torno dela, rachando o solo e abalando tudo.” (Capítulo II)

A proposta deste trabalho foi a de refletir sobre o contexto social no meio urbano pela Geografia, em uma abordagem interdisciplinar com a literatura e que, em muitos casos, os estudantes desconhecem em suas memórias de representações de localidades outras, que não sejam a cidade onde moram.

Apesar de compreender e defender que não se pode desconsiderar a importância dos conteúdos disciplinares, e que para haver interdisciplinaridade primeiro é preciso existirem disciplinas, reconhece-se, que estes podem ser mais significativos a estudantes, principalmente no ensino fundamental anos iniciais, quando relacionam áreas, dialogam com a vida dos sujeitos, quando se tem uma relação com outras áreas compondo um conhecimento poderoso (Young, 2007).

A interdisciplinaridade possibilita fazer da aula algo dinâmico, diferenciado e com significado para estudantes, principalmente no ensino médio em que várias disciplinas são ministradas de forma isolada pelo professor. Defende-se que não é possível compreender o espaço geográfico sem analisar as dinâmicas da natureza e sua relação com: o populacional, o econômico, o político e o cultural dos sujeitos em seus contextos históricos e culturalmente situados.

Santos (2002, p. 205) afirma que “as novas atividades exigem um lugar no espaço e impõem uma nova arrumação para as coisas, uma disposição diferente para os objetos geográficos, uma organização do espaço diferente daquela que antes existia”. Desse modo, o espaço é produzido por diferentes ações e práticas sociais dos indivíduos que o modificam por meio do trabalho e da tecnologia em função de suas necessidades sociais, econômicas, políticas e ambientais. O que foi trazido aqui é a reflexão da literatura enquanto linguagem e possibilidade para um trabalho interdisciplinar com a Geografia, visto que essa união fortalece as múltiplas reflexões do imaginário e do raciocínio geográfico.

Como sugestão, recomenda-se a formação interdisciplinar de docentes pedagogos em Geografia realçando as relações com outras áreas do conhecimento, destacando-se na presente investigação, a análise geográfica realizada em obras literárias, a qual permita o estudo dos conceitos geográficos e a reflexão da identidade docente e do papel do professor que ministra aulas de Geografia no ensino médio.

Dessa forma, a literatura, nesse estudo, em especial a do ensino médio, por relatar os mais diversos aspectos da vida dos seres humanos, torna-se importante ao ensino da Geografia, ou seja, ela possibilita a reflexão para se compreender a relação dos seres humanos com o ambiente em que estão inseridos, o que potencializa o processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Reafirma-se que o ensino de Geografia no ensino médio desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, pois proporciona o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à compreensão do espaço geográfico e à vivência de situações geográficas. Nesse contexto, a abordagem da cidade como objeto de estudo torna-se relevante, visto que é no ambiente urbano que muitos alunos vivenciam grande parte de suas experiências cotidianas e, portanto, compreender a dinâmica do urbano é essencial para a cidadania.

Silveira (1999) ressalta a relevância das situações geográficas no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando que o ensino de Geografia deve ser baseado na observação e na análise do espaço geográfico. Nessa orientação, os estudantes podem desenvolver a capacidade de identificar situações geográficas, reconhecendo-as como desafios para a estruturação urbana, bem como, pensar em ações que possam contribuir para a formação crítica.

A interdisciplinaridade é um elemento importante no ensino, em especial no de Geografia, como argumentado por Suertegaray (2003). A compreensão das situações geográficas nas cidades

requer a integração de diferentes áreas do conhecimento, como História, Sociologia e Meio Ambiente. Dessa forma, os estudantes podem compreender a complexidade das cidades e suas múltiplas dimensões, como a transformação histórica, as questões sociais e ambientais, contribuindo para uma visão abrangente e crítica da cidade em que vivem.

Portanto, este estudo ressalta a necessidade de valorizar a literatura no contexto escolar como um instrumento de mediação do ensino de Geografia, visando um aprendizado mais rico e significativo para os alunos.

Referências

- ABOU GEBRAN, Raimunda. **A geografia no ensino fundamental-trajetória histórica e proposições pedagógicas**. In: Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207. 2003. p. 81-88.
- ALVES, Ida. Em torno da paisagem: literatura e geografia em diálogo interdisciplinar. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 35, p. 181-202, 2013.
- AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. Porto Alegre: L&PM, 2015.
- BARCELLOS, Carla Riethmuller Hass & COPATTI, Carina. **A cidade como lugar/espço para o ensino e aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2021.
- BELIZÁRIO, Maria Aletheia Stedile; OLIVEIRA, Marcele Lima de; VILAR, Maria Juliana Leopoldino. **Geografia e Literatura: A leitura como ferramenta de entendimento geográfico**. Guarabira: UEPB/CH/DG, 2018. Disponível: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_S A17_ID11761_03102019221242.pdf
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do PDDE Interativo: PDDE Interativo planejar melhor, realizar mais**. Coordenação Geral de Gestão Escolar / DA GE/SEB. 2017.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**: Campinas, vol. 25, n. 66. p. 227-247. maio/ago./2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.) **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, p. 72-112, 2000.

CAMARGO, Aparecida Ramazotti de. **Aproximações metodológicas entre a Geografia e a Literatura**. 2012. 70 fls. Dissertação (Mestrado em Geografia, Dinâmica e Espaço Ambiental) Universidade Estadual de Londrina, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia: Vieira, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Estudar e Ensinar as Cidades Latino-Americanas: Um Desafio para o Professor de Geografia. **Revista Ciência Geográfica**, Bauru, v. 24, p.44-58, Bauru, 2020.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar et al. **Considerações sobre a interdisciplinaridade**. Interdisciplinaridade em ciências ambientais, p. 52-70, 2000.

DEON, Alana Rigo; CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Educação em Análise**, v. 5, n. 1, p. 79-101, 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Papirus editora, 2006.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade**: Visões culturais e epistemológicas. Em: FAZENDA, Ivani (Org). O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cotez, 2008.

FIORAVANTI, Livia M. Reflexões sobre o “direito à cidade” em Henri Lefebvre: obstáculos e superações. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, Recife, v.02, n. 02, 2013.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**, v. 6, n. 73, p. 2-23, 2005.

MARQUES, Maria Osório. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

MARTINEZ, Rogério & GARCIA, Wanessa. **Pitangá mais geografia: manual do professor**, 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2021.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. **A literatura nas aulas de geografia: para além de um recurso pedagógico**. 2015. Disponível: http://www.falaprofessor2015.agb.org.br/resources/anais/5/1439062115_ARQUIVO_trabalho_completoFalaProfessor2015.pdf

MORAES, Antonio Carlos Robert. Geografia, interdisciplinaridade e metodologia. **GEOUSP Espaço e Tempo** (Online), v. 18, n. 1, p. 09-39, 2014.

OLIVEIRA, Karla Annyelly de. **A cidade como um saber do professor de Geografia**. In: A cidade e seus sujeitos. Goiânia: Editora Vieira, 2011.

OLIVEIRA, M. L. DE. **Geografia e Literatura: o conceito de território na trilogia Jogos Vorazes**. TCC (Graduação em Geografia). UEPB/CH/DG, Guarabira. 1 vol., il. 38 f. 2018.

PONTUSCHKA, Nídia. **Ousadia no diálogo: Interdisciplinaridade na Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1992.

ROMÃO, Mayara Marne Rafael. **Cidades Sustentáveis: Gênese e Perspectivas**. 2013. Monografia (Bacharelado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. **Por uma educação geoliterária: O mundo como livro, o texto como viagem**. In: Geografias literárias: escritos, diálogos e narrativas. Salvador: EDUFBA, 2020.

SANTOS, Milton. **A urbanização Brasileira**. - 5 ed., 1. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. 1. ed., 3. reimp. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. **O Lugar e o cotidiano**. In: A natureza do Espaço: Técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002. 313-330p.

SCHONARDIE, Elenise Felzke. **Cidade ideal e cidade real: conflitos e segregação no espaço urbano**. In: A cidade como lugar/espaço para o ensino e aprendizagem. Curitiba: CRV, 2021.

SILVEIRA, Maria Laura. Situações geográficas. **Revista TERRITÓRIO**, ano IV, nt1 6, jan./jun. 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5703428/mod_resource/content/0/Texto6a_%20Maria%20Laura%20situa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 29 de set. de 2023. SOUSA, O. C. de.

Aprender e ensinar: significados e mediações: In: TEODORO, A.

SOUSA, Maria Solange Melo de. **As mudanças no mundo do trabalho no meio urbano: uma análise do emprego no Distrito Federal, dos pioneiros da década de 1960 à Geração Z**. Tese de Doutorado. Marília Luíza Peluso (Orient.). Universidade de Brasília, 2024 170p.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia e interdisciplinaridade. Espaço geográfico:

interface, natureza e sociedade. **Geosul**, Florianópolis, v. 18, n. 35, p. 43 -53, Jan./jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/13601>

TUFANO, Wagner. **Contextualização**. Em: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade / 2. ed.** - São Paulo: Cortez, 2002.

EIXO TEMÁTICO IV

**A COMPREENSÃO DO ESPAÇO
ESCOLAR COMO FACILITADOR
DA APRENDIZAGEM DE
ESTUDANTES COM
NECESSIDADES ESPECIAIS**

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES

Thábio de Almeida Silva
Kamilla Fonseca Lemes Garcia
Suzana Ribeiro Lima Oliveira

Palavras-chave: Acessibilidade, Universidade pública, NBR 9050

Introdução

Acessibilidade? O que é? Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (2015), acessibilidade é “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de locais, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos de uso coletivo, público ou privados, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, art. 3º).

Portanto, a acessibilidade é um direito de todas as pessoas e assegurado por meio de Legislação específica. Entrar e sair em espaços públicos é um direito fundamental, tanto para pessoas sem deficiência, como para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Assim, o presente estudo propõe reflexão sobre esse importante assunto, a partir de uma experiência em que foi identificadas barreiras quanto ao acesso em banheiros de uma universidade pública federal situada no sudoeste goiano, ao qual tem em sua missão, o compromisso com os valores éticos, democráticos e com transformação da sociedade, além de uma

visão acolhedora às minorias, especialmente no comprometimento com a democracia e a justiça social.

Apesar dos avanços legais, observa-se que, em muitos contextos, a acessibilidade arquitetônica ainda se realiza de forma parcial, restrita ou superficial, o que compromete a efetiva inclusão de pessoas com deficiência. No caso das universidades públicas, essa contradição se torna ainda mais grave, pois instituições que têm como missão a promoção da justiça social e da equidade frequentemente não garantem condições mínimas de permanência para toda a comunidade acadêmica. Assim, o problema que norteia este estudo é: como se configuram os desafios e contradições da acessibilidade arquitetônica nos banheiros de uma universidade pública federal localizada no sudoeste goiano?

O direito de transitar livremente sem obstáculos precisa ser assegurado a qualquer cidadão em um estado Democrático de Direito. Portanto, este estudo discute a fragilidade de acessibilidade arquitetônica nos banheiros desta universidade, com ênfase nas inadequações que afetam diretamente pessoas com mobilidade reduzida.

O objetivo geral deste trabalho é analisar as condições de acessibilidade arquitetônica nos banheiros de uso coletivo de uma universidade pública, tomando como referência a NBR 9050 e a legislação brasileira vigente. Especificamente, busca-se identificar falhas de construção que dificultam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida; discutir as implicações dessas barreiras para a inclusão e a permanência universitária; e refletir, com base em autores como Santos (2009) e Lefebvre (1983), sobre as contradições na produção do espaço universitário.

A análise aqui apresentada, está fundamentada na Norma Brasileira NBR 9050 e na Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, ao qual estabelece diretrizes para acessibilidade de pessoas com deficiência. Os autores que embasaram os estudos voltados a acessibilidade arquitetônica e mobilidade, foram Sasaki (1997;

2007), Levy (2009), além das legislações complementares como a Lei nº 13.146/2015.

A metodologia adotada consiste em uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e analítico, fundamentada na observação direta dos espaços físicos, no registro fotográfico e na análise documental da legislação aplicável, especialmente a NBR 9050. Esse conjunto de procedimentos permitiu confrontar os parâmetros legais com a realidade encontrada nos banheiros da instituição investigada.

Destaca-se que a mobilidade e acessibilidade são essenciais para garantir o alcance e o uso equitativo do espaço urbano. Nesse entendimento, registra-se o institucional como um espaço que deve ser acessado por todas as pessoas de forma equitativa e para que isso ocorra não podem existir barreiras.

O trabalho está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na primeira seção, faz-se um apanhado sobre o princípio de inclusão destacando as contradições no contexto educacional e espacial. Na segunda, apresenta-se os referenciais legais e teóricos que fundamentam a discussão sobre acessibilidade e inclusão. Na terceira, descreve-se e analisa-se as condições de acessibilidade arquitetônica nos banheiros da universidade estudada. Na quarta, há um debate sobre os impactos e contradições identificados, com base nas categorias de análise propostas por Santos (2009) e outros autores que refletem sobre a produção do espaço. Por fim, as considerações finais, destaca-se a necessidade de políticas institucionais efetivas para a promoção da acessibilidade plena.

Inclusão: princípios e contradições no contexto educacional e espacial

A discussão de acessibilidade em um espaço universitário, implica compreender que “acessibilidade” é parte de um conceito mais amplo, que é a inclusão. Trata-se então, de uma categoria que ultrapassa a dimensão física e normativa, ao que soma os aspectos

pedagógicos, sociais, culturais e políticos. Como afirma Mantoan (2006, p. 2), “a inclusão é, ao mesmo tempo, motivo e consequência de uma educação de qualidade e aberta às diferenças”. A autora lembra que a democratização da escola brasileira exige mais do que leis e decretos, requer transformações estruturais e atitudinais capazes de tornar a escola um espaço de pertencimento e de reconhecimento das diferenças.

A inclusão, portanto, não se reduz à matrícula de pessoas com deficiência nas instituições regulares. Ela implica rever o modo como essas instituições concebem o ensino, o conhecimento e os próprios sujeitos. Mantoan (2006) observa que o maior desafio está em romper com o paradigma da normalidade, que historicamente orientou a escola moderna e produziu exclusões sutis,

resiste-se à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos pelos motivos mais banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógica que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e eficiência arbitrariamente definida” Mantoan (2006, p. 2).

Essa crítica é essencial para compreender que a exclusão não é exceção, mas produto da estrutura social e escolar. A escola tradicional, como argumenta a autora, foi construída sobre princípios meritocráticos e homogeneizadores, o que a torna incapaz de lidar com a diferença. Essa lógica reflete-se em uma sociedade que também demonstra dificuldade em exercitar a empatia e o reconhecimento do outro. Falta humanidade na capacidade de enxergar a pessoa na pessoa do outro, de compreender as dificuldades e barreiras alheias e de agir diante delas. Em um contexto em que tanto se fala sobre empatia, é preciso que esse valor ultrapasse o discurso e se concretize em práticas cotidianas. A inclusão, nesse sentido, exige um olhar sensível e comprometido com o outro, capaz de transformar o convívio social e educacional em experiências de partilha e respeito mútuo.

Assim, não há educação de qualidade sem equidade, a inclusão, nesse sentido, não é um favor, mas um direito de todos os alunos, com

e sem deficiência, de frequentar e aprender em escolas comuns (Mantoan, 2006). Na mesma direção, Nuernberg e Gesser (2016) reforçam que a educação inclusiva e o ensino de Geografia compartilham o compromisso com a formação cidadã e o reconhecimento das diferenças como condição humana. Para os autores, a escola inclusiva não pode ser entendida como um espaço de tolerância à diferença, mas como um espaço de convivência, diálogo e produção de sentidos sobre o mundo (Nuernberg; Gesser, 2016).

Portanto, ao pensar a inclusão, é refletir sobre o espaço como expressão das relações sociais e culturais, como lugar de convivência e reconhecimento das diferenças. A inclusão não se limita à presença física dos alunos no ambiente escolar, mas se realiza na prática diária do respeito, da escuta e da valorização das singularidades. É por meio de atitudes concretas, de diálogos significativos e da promoção de experiências compartilhadas que a escola cumpre seu papel de formar cidadãos conscientes, empáticos e capazes de reconhecer e agir sobre as desigualdades. Assim, a educação inclusiva se configura como um compromisso ético e social, em que cada indivíduo é valorizado e suas potencialidades são reconhecidas e desenvolvidas, fortalecendo uma sociedade mais justa e solidária.

Sob essa ótica, discutir acessibilidade arquitetônica é também discutir a produção social do espaço universitário. O ambiente físico reflete o modo como as relações sociais se organizam e revelam quem tem direito de permanecer e quem é excluído. A presença ou ausência de rampas, de banheiros adaptados ou de sinalizações adequadas expressa as prioridades institucionais e seus valores. Como aponta Santos (2009), as formas espaciais são testemunhos materiais das ações humanas e de seus sistemas de valores. Sendo, a forma espacial, o resultado da ação humana sobre a natureza, carregada de intencionalidades e de valores, e, portanto, essas formas não são neutras, elas expressam as relações sociais que lhes deram origem e que nelas se inscrevem (Santos, 2009). Assim, quando a forma arquitetônica da universidade não cumpre sua função social, ou seja, quando não garante o acesso

equitativo, ela se torna símbolo de uma estrutura excludente, reproduzida em um processo histórico de desigualdade.

A leitura dialética entre forma, função, estrutura e processo (Santos, 2009) amplia a compreensão da inclusão, pois permite perceber que a acessibilidade não se limita à adaptação técnica de espaços, mas à transformação das relações sociais que os produzem. Em outras palavras, o banheiro acessível, a rampa ou o elevador não significam inclusão se não houver mudança de atitude, de cultura e de política institucional. Contudo, é importante refletir sobre o apoio legal e se é suficiente para mudar, pois o que falta é vontade social e política, com o compromisso ético com a equidade.

A verdadeira inclusão, portanto, exige rupturas epistemológicas e práticas. Mantoan (2006, p. 4) destaca que “a inclusão [...] é o grande mote para empreender essa reviravolta” necessária na escola brasileira, pois ela nos obriga a repensar a função social da educação e a romper com os modelos conservadores que perpetuam a segregação. Para a autora, a inclusão é o modelo “inovador e revolucionário dessa proposta educacional” (Mantoan, 2006, p. 2), porque desloca o olhar do déficit individual para as barreiras impostas pela sociedade e pelas instituições.

Essa compreensão da inclusão como transformação das estruturas sociais e institucionais; e não apenas como adaptação técnica ou atendimento a déficits individuais, é convergente com a de Ferreira (2005), que critica a crença de que apenas algumas crianças são “especiais”. Para ela, a educação inclusiva deve ser entendida como uma política para todas as pessoas, pois “toda criança tem direito à educação de qualidade e, portanto, os sistemas educacionais têm que mudar para poder responder a essas necessidades” (Ferreira, 2005, p. 41). Nessa concepção, não há aluno “fora da norma”, mas uma instituição de ensino ainda incapaz de acolher a diversidade humana que compõe sua própria realidade.

Portanto, pensar inclusão é pensar transformação social e espacial. A universidade pública, como instituição formadora e espaço de cidadania, tem responsabilidade ética e política de

garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o pertencimento de todos os sujeitos. A ausência de infraestrutura acessível, como os banheiros analisados neste estudo, não é uma falha isolada, mas o reflexo de um modelo institucional que ainda não incorporou plenamente a diferença como valor.

A partir dessa compreensão, a discussão sobre acessibilidade ganha densidade: não se trata apenas de rampas, medidas ou normas técnicas, mas da concretização do direito à inclusão. Como conclui Mantoan (2006, p. 31), “a inclusão não pode mais ser ignorada. Ela está tão presente” que nos desestabiliza, porque nos obriga a mudar. Essa mudança ética, política e espacial é o que fundamenta o debate que se segue neste trabalho, ao analisar as condições de acessibilidade nos banheiros universitários como expressão das contradições entre o discurso inclusivo e a prática institucional.

Acesso negado – a falta de acessibilidade em banheiros universitários

A inadequação dos banheiros da instituição pesquisada quanto às normas de acessibilidade é um dos problemas enfrentados. A Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT, por meio da NBR 9050, estabelece os padrões técnicos necessários para garantir a mobilidade segura e autônoma de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (ABNT, 2020). E a Lei nº 10.098/2000 determina que os locais públicos devem ser adaptados para garantir a acessibilidade plena e autônoma dos indivíduos (Brasil, 2000). Contudo, a realidade ao qual foi observada nessa análise, está em desacordo com essas exigências.

O banheiro localizado em frente ao Restaurante Universitário - RU, inaugurado em maio de 2015, um dos mais utilizados no Câmpus, é um exemplo emblemático dessa deficiência arquitetônica. A porta de entrada não possui a largura mínima exigida pela norma, impedindo o acesso adequado de cadeirantes. Além disso, a ausência de pia rebaixada e de sensores de alarme de

emergência compromete a segurança e a autonomia dos usuários. Outros aspectos fundamentais, como a instalação de pias e descargas com alavancas, também são negligenciados, dificultando o uso para indivíduos com limitações motoras.

Figura 1: Corredor entrada banheiros RU



Fonte: Organização dos autores, 2025

De acordo com a imagem acima, a largura não respeita o que é estipulado na NBR 9050, para manobras de cadeira de rodas em 90º com deslocamento, deve haver largura de 120 cm em todo o percurso do corredor (ABNT, 2020). Contudo a largura existente no banheiro do RU, tem apenas 107cm no corredor principal e 105 cm após o ângulo de 90º, no corredor que dá acesso a porta de entrada nos banheiros. Conforme, pode ser observado na imagem abaixo.

Figura 2: Corredor entrada banheiros RU e pia



Fonte: Organização dos autores, 2025

Na figura 2, no último corredor, que dá acesso a porta de entrada do banheiro masculino, localizado em frente ao RU, há uma pia do lado de fora. No entanto, conforme observado na imagem acima, tanto a pia quanto a torneira e os demais acessórios estão em desacordo com os parâmetros estabelecidos pelas normas de acessibilidade. De acordo com a NBR 9050, o lavatório deve estar posicionado a 80 cm do chão e o ponto mais alto da torneira, a 90 cm (ABNT, 2020). Contudo, a pia está posicionada a 89 cm do chão, o que, apesar de uma pequena variação, ultrapassa o limite estabelecido na Norma. Além disso, a torneira tem acionamento por pressão, entretanto na NBR, determina que os lavatórios, “devem ser equipados com torneiras acionadas por alavancas, sensores eletrônicos ou dispositivos equivalentes, que exijam esforço máximo de 23 N” (ABNT, 2020, p. 100).

No que diz respeito aos acessórios (como saboneteiras e dispensadores de papel), a norma estabelece que devem estar dispostos em uma faixa de alcance entre 80 cm e 120 cm do piso. Entretanto, todos os acessórios desse banheiro estão posicionados a 130 cm de altura, contrariando a recomendação técnica. Por fim,

a porta de acesso, que tem apenas 66,5 cm de largura, mas deveria ter no mínimo 80 cm de vão livre, além do puxador instalado entre 90 e 110 cm. Ressalta-se que, a norma NBR 9050 está em vigor desde o ano de 1985, com atualização em 1994, 2004, 2015 e 2020.

Curiosamente, ao adentrar o banheiro, há um box adaptado que respeita os padrões da NBR 9050 no que se refere ao tamanho da porta e outros elementos internos. No entanto, esse detalhe expõe uma contradição evidente no planejamento arquitetônico, de pouco adianta dispor de um box acessível se a própria entrada do banheiro não permite a passagem de um cadeirante. Essa incoerência evidencia a fragilidade do projeto e compromete a efetividade da acessibilidade, que não pode se restringir a ajustes pontuais, mas deve considerar a experiência completa de uso do ambiente. Nessa perspectiva, a forma arquitetônica do banheiro, embora adaptada em detalhes, não cumpre sua função social de inclusão, revelando uma estrutura universitária excludente que se mantém no processo de produção do espaço que, em vez de promover inclusão, reproduz desigualdades.

Figura 3: Pia comum e porta banheiro acessível RU



Fonte: Organização dos autores, 2025

Na parte interna, há também um lavatório de uso coletivo, cuja altura entre o piso e a borda da pia é de 91 cm, valor superior ao recomendado pela NBR 9050. Conseqüentemente, os demais acessórios e a torneira também estão instalados em uma altura acima do limite estabelecido pela norma, comprometendo a acessibilidade do espaço. A inexistência de uma política institucional voltada à adaptação e reestruturação dos banheiros e outros ambientes básicos de necessidades imediatas reforça a exclusão de pessoas com deficiência. Conforme já ressaltado, a porta de acesso ao banheiro adaptado atende às dimensões exigidas pela norma de acessibilidade. No entanto, observa-se a ausência de uma barra ou puxador, elemento obrigatório conforme a NBR 9050, que deve estar instalado para facilitar o manuseio da porta por pessoas com mobilidade reduzida.

Figura 1: Banheiro adaptado



Fonte: Organização dos autores, 2025

Os problemas de adequação em respeito a NBR 9050, continuam dentro do banheiro adaptado. Aqui, observa-se os acessórios fora da faixa de 80 a 120 cm. O vaso sanitário está de acordo com o que é

estabelecido pela norma de acessibilidade, contudo as barras de apoio, estão a 89 cm do chão, sendo que deveriam estar à 75 cm em caso de banheiro de adultos, ou, 60 cm em banheiro para crianças. A pia, também excede a altura mínima exigida.

Por fim, não há dispositivo de alarme de emergência, ao qual segundo a NBR 9050, é necessário instalar “dispositivos capazes de alertar situações de emergência por estímulos visuais, táteis e sonoros. Devem ser aplicados em espaço confinados, como sanitários acessíveis, boxes, cabines e vestiários isolados” (ABNT, 2020, p. 50).

A inadequação das instalações físicas compromete o acesso equitativo as condições mínimas de permanência no ensino superior e fere os princípios básicos de inclusão estabelecidos pela legislação nacional e internacional.

Impactos da inaccessibilidade

As barreiras, que de acordo com a Lei de acessibilidade e Inclusão (2015, art. 3º), “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento [...] à circulação com segurança [...]”, sendo essas barreiras arquitetônicas existentes em “edifícios públicos e privados”, como em banheiros universitários impacta diretamente a rotina acadêmica dos estudantes, professores e funcionários com mobilidade reduzida.

A acessibilidade arquitetônica diz respeito à eliminação de obstáculos físicos em todos os ambientes para todas as pessoas, tanto internos quanto externos em todos os locais. Entre os exemplos de barreiras que dificultam a circulação estão: degraus, buracos, desníveis no piso, superfícies escorregadias, portas com largura insuficiente, banheiros pequenos, iluminação e ventilação inadequadas, além da disposição inadequada de móveis e equipamentos (Sasaki, 2007).

Para Sasaki (1997, p. 42), a inclusão refere-se ao “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir as pessoas com deficiência e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. Portanto, a ausência de uma infraestrutura adequada pode gerar constrangimentos, dificuldades operacionais e até mesmo problemas de saúde decorrentes da impossibilidade de utilizar instalações sanitárias de maneira adequada, fragilizando a permanência. Aqui, baseado em Santos (2009), as portas estreitas, pias altas e ausência de barras, não realizam sua função de assegurar o direito ao uso digno do espaço, o que revela a permanência de uma estrutura institucional que ainda não se transforma no processo inclusivo esperado.

Ainda para Sasaki (1997), a transformação dos ambientes físicos de modo a proporcionar acessibilidade aos seus usuários, ressalta-se que para todas as pessoas, é o processo fundamental que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, portanto, a inclusão social parte da adequação de ambientes, bem como a transformação da sociedade.

Contudo, além dos impactos individuais, a inacessibilidade também compromete a confiabilidade institucional da universidade. Ao não assegurar condições mínimas para garantir a inclusão de toda comunidade em ambientes básicos de permanência, a universidade transgride princípios de equidade e justiça social previstos nas políticas acadêmicas e administrativas da instituição.

A produção do espaço universitário e os desafios da inclusão e da acessibilidade

No contexto brasileiro, o termo "acessibilidade" é frequentemente limitado ao campo físico e arquitetônico. No entanto, seu significado abrange um conjunto amplo de dimensões interligadas e essenciais para a promoção da inclusão plena. Trata-se do direito de cada indivíduo à livre locomoção, aliado à garantia

de acesso a conteúdos, ambientes e produtos de maneira equitativa (Vasconcelos; Sonza, 2017).

No artigo 205 da Constituição Federal, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil 1988, p. 75). Portanto, o direito à educação é destinado a todas as pessoas, sejam elas, com ou sem deficiência (Brasil, 2015).

A missão de uma universidade pública não se restringe apenas ao ensino, à pesquisa e à extensão, mas também à promoção de um ambiente acolhedor e acessível para todos. O compromisso com a inclusão deve ser refletido na infraestrutura dos ambientes, garantindo condições dignas de acessibilidade. A falta de adequação dos banheiros é um exemplo da contradição com a missão universitária prevista na legislação e identifica barreiras que ainda excluem estudantes, docentes e técnicos, nesse estudo, com deficiência ou mobilidade reduzida.

A acessibilidade e mobilidade relaciona-se com o direito à cidade. A exclusão de indivíduos de determinados locais por conta de barreiras arquitetônicas reflete desigualdades socioespaciais e evidencia como a produção do espaço universitário ainda carrega marcas de um planejamento que não considera a diversidade de seus frequentadores. Assim, a ausência de infraestrutura adequada para pessoas com deficiência não é apenas uma questão técnica, mas também política e social.

Castillo (2017) enfatiza que a mobilidade geográfica e a acessibilidade devem ser compreendidas a partir de um viés teórico que considere a forma como os espaços são apropriados e utilizados por diferentes grupos sociais. A acessibilidade não pode se restringir à existência de normas e regulamentações, é necessário que haja uma efetiva aplicação dessas diretrizes na organização dos espaços universitários.

Para Santos (2009), o espaço deve ser compreendido a partir da articulação entre quatro categorias de análise: forma, aspecto

visual de uma coisa, a materialidade visível no espaço (edificações, objetos, equipamentos); função, que corresponde ao papel desempenhado por essa forma no sistema social; estrutura, que expressa pela relação entre forma e função – proposta, execução ou justificativa – nas questões sociais, políticas e econômicas; e processo, que diz respeito à transformação contínua do espaço no tempo, revelando contradições e mudanças. Essas categorias, analisadas em conjunto, permitem compreender o espaço como uma totalidade dinâmica, socialmente produzida.

Embora existam leis que garantem o direito à acessibilidade, identifica-se universidades públicas que ainda oferecem apenas ações pontuais ou superficiais, que não atendem às exigências legais. Dessa forma, tem-se uma aparência de inclusão que, na prática, não se concretiza. Essa atitude assemelha-se a uma “maquiagem” institucional que leva a sociedade a acreditar que a universidade está cumprindo seu papel. O resultado é a exclusão das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, que continuam enfrentando barreiras físicas e atitudinais em um espaço que, por princípio, deveria ser público, democrático e acessível a todas as pessoas.

Com este contexto, em que se identifica barreiras estruturais, a forma (materialidade das coisas no espaço) não atende a função (papel desempenhado pela forma dentro do sistema social) em que o banheiro não pode ser visto apenas como um recurso técnico, mas como um elemento de inclusão social. É urgente entender a interdependência social e política que dá sentido ao espaço e que o processo de transformação social reconheça que o processo de expansão universitária precisa conter prédios acessíveis (forma), que amplie a permanência (funções) modificando a relação instituição com a sociedade (estrutura) (Santos, 2009).

Assim, apoiado em Lefebvre (1983), compreende-se que, para que o pensamento se torne fecundo, neste caso o pensamento inclusivo, é necessário romper o círculo vicioso e, por meio de um movimento, superar as estratégias minimalistas que, embora

paliativas, não enfrentam para resolução de questões de acessibilidade em sua totalidade.

Autores como Lefebvre (1983), Santos (2009) e Levy (2009) contribuem para essa reflexão ao discutir o espaço como uma construção social que pode tanto incluir quanto excluir determinados grupos. Dessa forma, fragilidade de acessibilidade nos espaços universitários reforça desigualdades estruturais que limitam o direito de acesso ao ensino superior. Para Levy (2009), mobilidade é a relação social ligada a mudança de lugar, ao qual, é a possibilidade de várias pessoas, transitarem e ocuparem sucessivamente vários lugares. Portanto, a mobilidade é um elemento central da cidadania e que a impossibilidade de transitar livremente pelos espaços universitários constitui uma violação desse direito fundamental (Levy, 2009).

Além disso, Sasaki (1997) e Diniz (2007) defendem que a acessibilidade deve ser vista sob uma prática social, na qual as barreiras arquitetônicas não apenas limitam o deslocamento físico, mas também reforçam desigualdades e preconceitos. Esses autores reforçam que a deficiência não está na pessoa, mas sim na estrutura da sociedade que não oferece condições igualitárias de participação.

Políticas institucionais e alternativas para a inclusão?

Diante dos desafios enfrentados, torna-se fundamental a implementação de políticas institucionais voltadas à promoção da acessibilidade, que neste estudo tem-se nos banheiros universitários um signo da estrutura. Algumas estratégias que poderiam ser adotadas incluem:

Adequação arquitetônica: realização de reformas para autenticar os banheiros às exigências da NBR 9050 e da Lei nº 10.098/2000, garantindo portas com largura mínima, pias rebaixadas, barras de apoio e outros itens essenciais.

Sinalização e informação: instalação de placas informativas em braile e sistemas de alerta para emergências, garantindo que pessoas com deficiência tenham autonomia no uso dos espaços.

Capacitação e sensibilização: realização de campanhas e formação continuada para a comunidade acadêmica, promovendo a mobilização para a conscientização sobre a importância da acessibilidade e inclusão em todos os ambientes.

Monitoramento e fiscalização: criação de comissões responsáveis por avaliar periodicamente as condições de acessibilidade nos banheiros e demais ambientes da universidade.

Considerações finais

A universidade pública, como espaço de produção e socialização do conhecimento, deve ser também um espaço de inclusão, acolhimento e justiça social. Entretanto, a realidade observada, nesta pesquisa, revela um cenário ainda marcado por contradições entre o previsto institucionalmente e as práticas efetivas. A inadequação estrutural dos banheiros, especialmente em locais de grande circulação como o Restaurante Universitário, representa mais do que um problema técnico, é um reflexo da exclusão cotidiana vivida por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida o que indica, enquanto signo, fragilidades estruturais.

A acessibilidade, reconhecida por lei como um direito, deve ser pensada de forma ampla, como uma totalidade, envolvendo não apenas a conformidade com normas técnicas, como a NBR 9050, mas também a criação de uma compreensão estrutural do processo comprometida com a equidade. O descompasso entre o que está previsto na legislação e o que é concretamente ofertado registra uma lacuna significativa na política de inclusão da universidade.

Ao expor as barreiras físicas presentes nos banheiros universitários, neste estudo, também evidencia barreiras simbólicas e atitudinais: a invisibilização das necessidades das

pessoas com deficiência, a ausência de planejamento universal e a recorrente negligência com a diversidade humana. Não basta dispor de ambientes "adaptados" quando o acesso a eles é dificultado ou inviabilizado por obstáculos elementares, como uma porta estreita ou a ausência de um puxador.

É urgente romper com práticas superficiais e estéticas de inclusão que apenas maquiam a exclusão arquitetônica. A universidade deve assumir o compromisso de transformar seus espaços em um processo contínuo, no qual as formas arquitetônicas como, prédios, banheiros, corredores etc. estejam articuladas às funções sociais que garantem a permanência e equidade, modificando sua estrutura institucional e reafirmando o papel da universidade como agente democrático. Isso requer investimento, fiscalização, diálogo com pessoas com deficiência, formação continuada de toda a comunidade e, acima de tudo, vontade e compromisso político.

Promover a acessibilidade plena é garantir o direito de existir, circular, participar e pertencer. Que os resultados aqui apresentados possam contribuir para fomentar ações efetivas, possam contribuir para sensibilizar a comunidade universitária para a construção de políticas institucionais sólidas e reflexões significativas sobre o papel das universidades na construção de uma sociedade justa, democrática e verdadeiramente inclusiva, promovendo a equidade e a justiça social para todos os sujeitos.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro. 2020.
BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2015.

CASTILLO, Ricardo Abid. Mobilidade geográfica e acessibilidade: uma proposição teórica. **GEOUSP: Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 644-649, 2017.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, Windy Brazão. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos??? Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, ano 1, n. 1, p. 40-46, out. 2005.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LEVY, Jacques. Os Novos Espaços da Mobilidade. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 7-17, 21 set. 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Fazer valer o direito à educação no caso de pessoas com deficiência. Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: **Ministério da Educação**, [s.d.]. Excerto de: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

NUERNBERG, Adriano Henrique; GESSER, Marivete. Barreiras atitudinais no contexto da inclusão escolar de estudantes com

deficiência. In: NOGUEIRA, Ruth Emilia (org.). **Geografia e inclusão escolar**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. p. 13–28.

SANTOS, Milton Almeida dos. **A Natureza do Espaço: técnica, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **O Direito à Educação Inclusiva, segundo a ONU**. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada. Brasília: Corde, 2007.

VASCONCELOS, Maria Helena Schneid; SONZA, Andréa Poletto. Escola acessível: um direito de todos. In: **I Seminário Luso-brasileiro de Educação Inclusiva – 2017**, Rio Grande do Sul. 2017. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/index.html#artigos> - Acesso em 05/04/2025.

AUTORAS E AUTORES



Lineu

Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília, PPGEA/UnB (2019), Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí, PPGGEO/UFPI (2014), Especialista em Gerenciamento de Recursos Ambientais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (2012) e Graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (2009). É professor Efetivo, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Presidente da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do Campus Heróis do Jenipapo de Campo Maior/PI. Líder do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em formação de professores e práticas de ensino em Geografia-GEFORG/CNPQ/UESPI. Membro do grupo de pesquisa Geografia, Docência e Currículo/GEODOC (UFPI), e do GT de Formação de Professores em Geografia do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG). Avaliador (ad hoc) de periódicos especializados em Ensino de Geografia da UFSC, UNESP, UFSM, UFPE e UFPI. É integrante (ad hoc) do banco de professores avaliadores do SINAES, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, INEP/MEC e do Banco Nacional de Itens, BNI do SAEB, INEP/MEC.

E-mail: lineupazsilva@gmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6686-4061>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6855647625518547>



Leonardo Castro de Carvalho

Doutorando em Geografia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), membro do Laboratório de Ensino e Pesquisas em Geografia e Humanidades (LEPGHU/UFSM). Professor de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

E-mail: leonardosoetbsb@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-2083-8873>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6692458663211375>



Éder Alonso Castro

Possui graduação em Filosofia pela Faculdade Salesiana de Filosofia Ciências e Letras de Lorena (1986), graduação em Educação Artística pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jales (1983), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal (1988), mestrado (1995) e doutorado (2004) em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Desde 2005 é consultor do INEP/MEC atuando no credenciamento de instituições de Ensino Superior e na autorização e reconhecimentos de cursos. Tem experiência em coordenação de Comissão Própria de Avaliação - CPA. Foi professor

concurado da Universidade de Rio Verde - UNIRV atuando na faculdade de pedagogia em 2016. Está vinculado ao grupo de pesquisa em Gestão na Educação Inclusiva e ao programa de Mestrado profissional em Educação Inclusiva da UNIFUTURO. Já exerceu as funções de diretor acadêmico e diretor geral de instituições particulares do ensino superior. Atualmente é professor da área de pedagogia do Instituto Federal de Brasília IFB.

E-mail: 1241141@etfbsb.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5618-111X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4867177953384343>



Natália Lampert Batista

Graduação em Geografia (Licenciatura Plena) pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGGeo) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é Professora Adjunta no Departamento de Geociências e no PPPGeo. É líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Ensino e Pesquisas em Geografia e Humanidades (LEPGHU - UFSM). Atua como docente permanente no Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional, vinculada ao polo do Instituto Federal Catarinense (IFC), Brusque/SC. Tem interesse nas áreas de pesquisa de Ensino de Geografia e Cartografia Escolar; Formação de Professores; Cartografia Temática; e Geografia Urbana. Foi docente de Geografia no Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Santa Maria/RS (2016 - 2019).

E-mail: natalia.batista@ufsm.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1884-2340>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9721608652971809>



Jhonatas Silva Ferreira

Mestre em Educação, Geógrafo, Pedagogo e com trajetória consolidada na articulação entre ensino de Geografia, formação docente e pesquisa educacional. Experiência em coordenação pedagógica, gestão escolar e professor da educação básica, com ênfase em Cartografia Escolar, letramento geográfico, tecnologias digitais e práticas pedagógicas inovadoras. Profissional comprometido com a qualificação do ensino e a construção de práticas educativas críticas e contextualizadas.

E-mail: naicegun@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9094-3146>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1342432055639995>



Denner Barbosa Cury

Possui graduação em Estudos Sociais com habilitação em Geografia (UPIS) e bacharelado em Geografia (Estácio), complementada por especializações em Currículo e Práticas Docentes no Ensino Fundamental e Geoprocessamento,

Georreferenciamento e Sensoriamento Remoto. Sua formação articula dimensões pedagógicas e técnico-científicas, posicionando-o como profissional voltado à mediação do conhecimento geográfico em contexto escolar, com ênfase em práticas pedagógicas, planejamento curricular e instrumentos cartográficos e tecnológicos.

E-mail: dennercury@gmail.com

Orcid: -

Lattes: <https://www.cnpq.br/5199305878301944>



Francisco Janderson de Sousa Silva

Graduado em Licenciatura em Geografia (UESPI-2025). Graduado em Pedagogia (FAEPI - 2021). Membro do grupo de pesquisa NEZCPI - UESPI. Pesquisa nas áreas de Ensino de Geografia; Metodologia de ensino para as juventudes; Território e Territorialidade.

E-mail: Prof.JandersonSilva@outlook.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7990029877226552>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2828-9618>



Liége de Souza Moura

Possui graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (1996) e mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2004). Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2015). Atualmente é Professora Adjunta I com Dedicção Exclusiva da Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Tem experiência na área Multidisciplinar, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Geografia, turismo e meio ambiente, geografia aplicada ao turismo, ambiente semi-árido, paisagem, geoeologia da paisagem, geodiversidade, geoconservação, proteção ambiental e organização geoambiental.

E-mail: Liegesouza@cchl.uespi.br

Lattes: 7237051390221644

Orcid: 0000-0003-0783-473X



Julio Rodrigues de Oliveira

Professor da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, atua na área de Educação, com ênfase em Geografia. É Licenciado e Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual do Paraná – campus Campo Mourão (2022), onde também

concluiu o Mestrado em Sociedade e Desenvolvimento, na área de concentração em Educação (2023). Possui Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Faveni (2024) e em Letras – Português e Inglês pelo Centro Universitário Ingá (2025). É especialista em Educação Especial e Inclusiva e em Empreendedorismo e Inovação (Uniasselvi, 2022), em Desenvolvimento do Projeto de Vida (Faveni, 2023), em Arte, Cultura e Educação (Unicesumar, 2024) e em Docência no Ensino Superior (Faculdade de Educação São Luís, 2025). Também é Tecnólogo em Ciência da Felicidade pela Unicesumar (2025).

E-mail: olineto20@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-4375-1378>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2474643637903471>



Leonardo Aparecido de Vicente da Silva

Doutorando e Mestre em Geografia, na linha de pesquisa de produção do Espaço e Dinâmicas Territoriais - Ensino de geografia. Professor de Geografia, formado na Universidade Estadual de Maringá - Paraná. Pós-graduação em Psicopedagogia, UNIFAMMA. Pós-Graduação em Educação Especial e Educação de inclusão com ênfase em deficiência intelectual múltipla, UNIFAMMA. Graduação em Pedagogia, Unicesumar. Integra o Grupo de Pesquisa: Educação Geográfica e Formação de Professores em Geografia (EDUPROGEO) e o Grupo de estudos aplicado à visualização cartográfica e história da cartografia - GAVICH (UEM).

E-mail: pg56159@uem.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6103-8991>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7594972656378273>



Rejane Barbosa de Sousa

Doutoranda na Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas - IH, Departamento de Geografia - GEA, Programa de Pós-Graduação Geografia Doutorado com início no (segundo semestre de 2025). Mestrado em Geografia pelo Programa de Mestrado Profissional - PROFGEO da Universidade de Brasília, (primeiro semestre de 2025). Especialização Lato Sensu em Educação Ambiental e Biodiversidade (2007). Graduação em Estudos Sociais com Habilitação em Geografia pela União Pioneira de Integração Social - UPIS (2006). Especialização Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional 600h Faculdade Intervale (2018). Especialização Lato Sensu em Psicopedagogia com Ênfase em Diagnóstico Psicopedagógico 600h Faculdade Intervale (2018). Especialização Lato Sensu em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional 600h Faculdade Intervale (2019). Especialização Lato Sensu em Sexologia e Sexualidade Humana - Centro Universitário Maurício de Nassau/UNINASSAU 750h (2014). Professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 2008. Professora Tutora do programa Universidade Aberta do Brasil do Departamento de Geografia da Universidade de Brasília desde 2011.

E-mail: resousa2@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-7666-1821>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1138787772787498>



Kamilla Fonseca Lemes Garcia

Resumo do currículo lattes: Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás (IFG). Mestre em Educação pelo IFG. Possui especialização em Libras, Educação Especial e Inclusiva, e Perícia Ambiental. Graduada em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em Biologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Atuou por mais de 13 anos como intérprete educacional e como tutora a distância da disciplina Ensino da Libras na Universidade Federal de Goiás, vinculada ao CIAR-UFG. Também exerceu a função de primeira secretária da Associação dos Profissionais Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais do Estado de Goiás (APILGO). Atualmente, é docente da disciplina de Libras, lecionando para turmas do Ensino Médio e Ensino Superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Jataí.

E-mail: Kamilla.garcia@ifg.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6526-1397>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2368033371586359>



Suzana Ribeiro Lima Oliveira

Resumo do currículo lattes: Formação Acadêmica: Doutorado pela Universidade Federal de Goiás-IESA- (2016), linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem em

Geografia; Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás-Regional Jataí (2012); Pós-graduação *Latu sensu* em Metodologia do Ensino de Geografia no Processo Educativo pela Faculdade de Educação São Luiz-SP (2000); Pós-graduação *Latu sensu* em Supervisão Escolar pela Faculdade Albert Einstein-DF (2006); Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás-Regional Jataí (1998); Graduação em Normal Superior pela Faculdade Albert Einstein (2006); Atuação profissional: Na educação básica - foi professora da rede pública de ensino do Estado de Goiás (1999-2012) e da rede pública municipal de Jataí (2000-2012), atuando também como coordenadora pedagógica, diretora geral de escola, secretária geral de escola; No ensino superior ? é professora adjunta na Universidade Federal de Jataí, e atuou nas seguintes funções: Procuradora Educacional Institucional ? PROGRAD; Coordenadora do Curso de Licenciatura em Geografia; Coordenadora de Prática como Componente Curricular; Coordenadora de Estágio Supervisionado em Licenciatura em Geografia; Atualmente é professora do curso de graduação em Licenciatura em Geografia e do curso de pós-graduação em Geografia na UFJ, atuando na graduação nas disciplinas de Didática, Estágio e ensino de Geografia e na pós-graduação nas disciplinas de Metodologia Científica e Fundamentos da formação e do trabalho docente em Geografia; Coordenadora de Currículo, avaliação e Revalidação de Diplomas? PROGRAD; Coordenadora do Laboratório de Ensino de Geografia (LEGE) e Presidente do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Licenciatura em Geografia; Participa do NEPEG- Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica-UFG-IESA. Tem experiência na área de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, gestão escolar, ensino de Geografia, formação de professores em Geografia e identidade(s) docente(s) geográfica(s).

E-mail: suzanarili@ufj.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6162-3517>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9150590332746723>



Thábio de Almeida Silva

Resumo do currículo lattes: Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Jataí. Mestre em Educação para Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Goiás - Câmpus Jataí. Graduado em Letras - Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialização em Docência Superior e em Libras. Integrante do GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq. Espelho do grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8099952118699877. Atualmente professor de Libras do magistério superior da Universidade Federal de Jataí. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Brasileira de Sinais. Filho ouvinte de pais surdos (CODA - Children of Deaf Adults).

E-mail: thabio.silva@ufj.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9290-2607>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4039607675575606>

ORGANIZADORAS E ORGANIZADORES



Maria Solange Melo de Sousa

É doutora e mestra em Geografia pela Universidade de Brasília, especialista em Educação a Distância (UCB) e possui graduação em Geografia (UPIS). Professora aposentada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e atualmente é professora voluntária na Universidade de Brasília (UnB), junto ao Departamento de Geografia, professora formadora no programa de Educação a Distância da Universidade de Brasília (EAD/UnB) e professora credenciada no Mestrado Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências Ambientais (Profissional) Rede, também da UnB. É escritora e pesquisadora nas áreas de análise urbana, políticas públicas em educação, ensino de Geografia, formação de professores e juventude. É membra do colegiado do Grupo de Professores-Pesquisadores de Geografia do Distrito Federal (PGEODF).

E-mail: solangemelosousa@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4362-7845>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1996346183136521>



Juanice Pereira Santos Silva

É doutora e mestra em Geografia pela Universidade de Brasília. Possui especialização em Ciências ambientais e licenciatura em Biologia/Ciências Naturais (UniCEUB). É professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e professora tutora do no programa de Educação a Distância da Universidade de Brasília (EAD/UnB). Integrante do Grupo de Pesquisa Inteligência Cooperativa em Redes Sociais e membra do colegiado do Grupo de Professores-Pesquisadores de Geografia do Distrito Federal (PGEODF). Concentra sua área de pesquisa em temáticas e conteúdos de ciências biológicas, geográficas, formação de professores, inclusão escolar e educação ambiental. Atua no Projeto Territórios Escolares Inteligentes e Abertos em uma escola pública do Distrito Federal.

E-mail: juanice.ahss@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6411-0669>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8240178711097731>



Daniel Rodrigues Silva Luz Neto

Professor Adjunto do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutor e mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB), Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), foi professor da

Educação Básica por 13 anos na rede pública de ensino do Estado do Ceará e depois na rede particular e pública em Brasília-DF; Atuou como professor substituto no Departamento de Geografia da Universidade de Brasília entre 2022 e 2023; atuou como Professor substituto de Geografia na Universidade Estadual do Goiás (UEG) entre os anos de 2023-2025. É membro do Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica (NEPEG- UFG). Coordena o grupo de estudo-pesquisa e extensão em psicologia histórico-cultural e Didática da Geografia (@GEP SIGEO). Atua na área de Ensino de Geografia, com ênfase no processo de ensino-aprendizagem.

E-mail: drslneto@uem.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6326-4906>.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4209547032778929>



Andreane Miyahara Neves

É mestre em Geografia pela Universidade Federal de Jataí, especialista em Literatura Brasileira (FESL) e Psicopedagogia (FAP), pós-graduado em Teologia Católica (FI-PR). Possui graduação em Letras-Português (UFG) e Pedagogia (FGD). Tem dedicado a sua atenção profissional ao estudo e pesquisa na área do ensino de Geografia a partir da Literatura, com ênfase nos seguintes temas: interdisciplinaridade, cidade e lugar, letramento e análise de material didático. É membro do colegiado do Grupo de Professores-Pesquisadores de Geografia do Distrito Federal (PGEODF), integrante da Rede Colaborativa de Ensino de Cidade e Cidades (RECCI) e do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI). Tem capítulos de livros e artigos publicados, entre eles, "Literatura como mediadora no ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental" e "O ensino de cidade pela Geografia: mediação didática pela Literatura".

Contato/email: andreane.miyahara@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-1907-1038>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8388921733078528>

A coletânea **Geografia e ensino: teorias e práticas na escola** está organizada em quatro eixos temáticos, são eles: discussões teóricas e o ensino de geografia; os desafios e as perspectivas na formação docente; práticas pedagógicas aplicadas ao ensino de Geografia no ambiente escolar e a compreensão do espaço escolar como facilitador da aprendizagem de estudantes com necessidades especiais. As temáticas dos onze artigos que constituem a obra, apresentam reflexões teóricas e discussões desenvolvidas por professores pesquisadores que estão atuando em sala de aula, dando ênfase às adversidades cotidianas vivenciadas nas instituições de ensino e suas experiências práticas, com o objetivo de empoderar o fazer docente do componente curricular de Geografia.