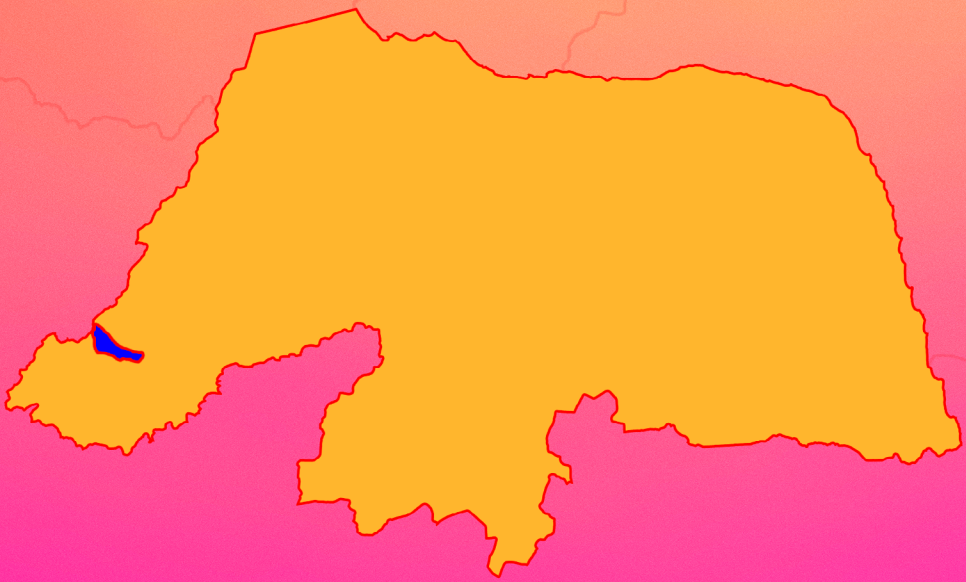
Organizador
Rosalvo Nobre Carneiro

ANAIS

II CONGRESSO BRASILEIRO DE DIDÁTICA DA GEOGRAFIA:

MULTICULTURALIDADE/INTERCULTURALIDADE, ELEMENTOS DIDÁTICOS E O LUGAR DA LINGUAGEM



Editora
SERTÃO CULT



Rosalvo Nobre Carneiro

Professor do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE); Bolsista de Produtividade da UERN desde 12/2024; Coordenador do Projeto NÓS PROPOMOS! UERN Pau dos Ferros/Alto Oeste Potiguar; Pesquisador do Observatório das Paisagens Patrimoniais e Artes Latino Americanas (Rede OPPALA); Avaliador do Basis/INEP Perfil Institucional desde 2019; Membro da Comissão de Pós-Graduação Latosensu (CPPLS). Fui Professor efetivo da Educação Básica em São Bento-PB (2001-2007); Coordenador de Curso de Geografia (2010-2011 e 2016-2018); Membro Titular da Comissão de Extensão (2012-2012); Membro Titular do Comitê Interno do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC (2012-2014); Assessor da PROPEG para os Campi e periódicos (2013-2014); Bolsista de Produtividade da UERN (2014-2016); Vice coordenador do Programa de Pós-graudação em Ciências Sociais e Humanas (PPGISH) (2013-215); Coordenador de área do Projeto Pibid Geografia (2018-2020 e 2020-2022); Meus estudos são centrados no pensamento de Jurgen Habermas no campo da Geografia e da Educação Geográfica. Tenho me aprofundando nos de pesquisa: Didática da Geografia e Linguagem; Geografia Escolar do Mundo da Vida e Aprendizagem de Princípios Geoéticos Universais; Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado; Curriculo, Cultura e Identidade Docente Pós-convencional.

ANAIS

II CONGRESSO BRASILEIRO DE DIDÁTICA DA GEOGRAFIA:

MULTICULTURALIDADE/INTERCULTURALIDADE, ELEMENTOS DIDÁTICOS E O LUGAR DA LINGUAGEM

Organizador
Rosalvo Nobre Carneiro



ANAIS

II CONGRESSO BRASILEIRO DE DIDÁTICA DA GEOGRAFIA:

MULTICULTURALIDADE/INTERCULTURALIDADE, ELEMENTOS DIDÁTICOS E O LUGAR DA LINGUAGEM

Sobral-CE
2026
Editora
SERTÃO CULT

ANAIS - II CONGRESSO BRASILEIRO DE DIDÁTICA DA GEOGRAFIA: Multiculturalidade/interculturalidade, elementos didáticos e o lugar da linguagem
© 2026 copyright by: Rosalvo Nobre Carneiro (org.)
Impresso no Brasil/Printed in Brazil

Editora
SERTÃO CULT

Rua Maria da Conceição P. de Azevedo, 1138
Renato Parente - Sobral - CE
(88) 3614.8748 / Celular (88) 9 9784.2222
contato@editorasertaocult.com.br
sertaocult@gmail.com
www.editorasertaocult.com.br

Coordenação Editorial e Projeto Gráfico
Marco Antonio Machado

Coordenação do Conselho Editorial
Antonio Jerfson Lins de Freitas

Conselho Editorial
Abraão Levi dos Santos Mascarenhas
Antonio Adílio Costa da Silva
Iapony Rodrigues Galvão
Irineu Soares de Oliveira Neto
Marcelo de Oliveira Moura
Marcelo Martins de Moura-Fé
Marco Túlio Mendonça Diniz
Matheus Lisboa Nobre da Silva
Mônica Virna de Aguiar Pinheiro
Osvaldo Girão da Silva

Revisão
Todos os direitos reservados. É de responsabilidade dos autores garantir que todo o conteúdo (texto, imagens, gráficos) tenha as devidas permissões de uso. A editora isenta-se de responsabilidade quanto à violação de direitos autorais de terceiros. A revisão ortográfica, gramatical e de conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade dos autores.

Diagramação e capa
João Batista Rodrigues Neto

Catalogação
Leolgh Lima da Silva - CRB3/967

C749 Congresso Brasileiro de didática da Geografia: multiculturalidade/interculturalidade, elementos didáticos e o lugar da linguagem. (2.:2026: Sobral, Ceará).

Congresso Brasileiro de Didática da Geografia: multiculturalidade/interculturalidade, elementos didáticos e o lugar da linguagem: anais do II Congresso Brasileiro de Didática da Geografia: multiculturalidade/interculturalidade, elementos didáticos e o lugar da linguagem. [recurso eletrônico]. / Organizado por Rosalvo Nobre Carneiro, —Dados eletrônicos. — Sobral CE: SertãoCult, 2026.

[934] p.

ISBN: 978-65-5421-277-9 - E-book em pdf
Doi: 10.35260/54212779-2026

1. Geografia – Estudo e ensino – Congressos. 2. Didática da geografia – Congressos. 3. Multicul-turalismo na educação – Congresso. 4. Interculturalidade – Congressos. I.Congresso Brasileiro de Didática da Geografia (2. : 2026). II. . Carneiro, Rosalvo Nobre, org. III. Título.

CDD 910.7 – Geografia — Estudo e ensino

Sumário

Apresentação **15**

ESPAÇO PÚBLICO DE COMUNICAÇÃO I
Epistemologia da Didática da Geografia

A NATUREZA NO ENSINO DA GEOGRAFIA E NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL **21**
Dirley dos Santos Vaz
Edcleide da Rocha Silva
Rosangela Bitencourt

BREVE DISCUSSÃO SOBRE A DISTINÇÃO E RELAÇÃO ENTRE ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A PERTINÊNCIA DESSA DISCUSSÃO **35**
Débora Atalia Garcia Leite Villacorta

O GRUPO DE ESTUDOS GEOGRAFIA, ENSINO E AÇÃO (GEOENSINAÇÃO) E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO CEARÁ **43**
Adeliane Vieira de Oliveira
Laydson Ryan Barros Silva
Gisele da Silva Soares

ESPAÇO PÚBLICO DE COMUNICAÇÃO II
Didática da Geografia e o planejamento do processo didático

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA NEOLIBERAL **57**
Márcio Balbino Cavalcante
Francisco José Silva Vasconcelos
Francicélio Mendonça da Silva

REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO DOCENTE: Um olhar crítico e propositivo **71**
Helton Rodrigues Oliveira

ESPAÇO PÚBLICO DE COMUNICAÇÃO III
Didática da Geografia, o processo de ensino e a seleção dos conteúdos

A EDUCAÇÃO CARTOGRÁFICA NA PERSPECTIVA DA DCRN: análise dos conteúdos prescritos para o Ensino Médio 87
Antonia Ariellen Alves Tavares
Valeska Eduarda dos Santos Silva
Cassio Expedito Galdino Pereira

CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO E O ENSINO DA GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS..... 99
Larissa Rayanne da Silva Oliveira Ferreira
Hállysson Felinto da Silva
Ana Célia Silva Menezes

GEOTEATRO: UMA ANÁLISE DO ENSINO DE GEOGRAFIA EM UNIDADE CURRICULAR DE EXTENSÃO (UCE) 107
Ana Beatriz Almeida Jales
Aguida Lúcia de Oliveira Neta
Luiz Eduardo do Nascimento Neto

PROPOSTA DE UNIDADE DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA PARA O CONCEITO DE TERRITÓRIO NA GEOGRAFIA ESCOLAR. 119
Viviane Maria da Silva
Profa. Dra. Josélia Saraiva e Silva

REFLETINDO SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR CONTEMPORÂNEA E A CIDADANIA NAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS DO ESTADO DA PARAÍBA 131
Flaviano Pereira Reis
Profª. Drª Angélica Maria de Lima Dias

ESPAÇO PÚBLICO DE COMUNICAÇÃO IV
Didática da Geografia e os métodos de ensino

“GEO COM MÚSICA”: Características do Sertão Nordestino no cancioneiro de Luiz Gonzaga 153
Joaquim Aurélio Pereira da Silva
Ana Beatriz de Brito
Maria Nágila Amorim dos Santos

30 ANOS DE NEOLIBERALISMO BRASILEIRO: panorama da destruição.....167
Artur Placides de Oliveira

A AULA DE CAMPO E OS SEUS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS: (re) contextualizar processos de ensino e aprendizagem por meio de vivências com turmas do ensino médio. 179
Luan Medeiros da Silva
Ivanildo Fonseca dos Santos Cruz
Francisco Wagner da Silva Macedo

A CARTOGRAFIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: lendo e interpretando o espaço geográfico 193
Rosangela de Andrade Freitas Galiza
Karla Conceição Estrela Fernandes
Aywsca Leylane Gonçalves Rolim

A CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: uma contribuição nas aulas de Geografia Urbana..... 207
Bruna Pereira da Guia

A DIVERSIDADE SOCIAL BRASILEIRA E O MEIO GEOGRÁFICO: proposta de elaboração de um jornal colaborativo sobre as comunidades tradicionais..... 217
Pedro Augusto Parente Dias

A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: a aplicabilidade do Kahoot na Educação de Jovens e Adultos..... 229
José Gustavo França de Medeiros

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: promoção da formação cidadã consciente em educação ambiental por meio de uma linguagem musical..... 239
Ivanildo Fonseca dos Santos Cruz
Luan Medeiros da Silva
Francisco Wagner da Silva Macedo

A MÚSICA "DINHEIRO" COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O EXERCÍCIO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO. 253
Carlos Henrique Brito Rodrigues
Antonia Vanessa Silva Freire Moraes Ximenes

A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA: Tensionamentos e Inovações no Novo Ensino Médio no CETI- Leonardo Das Dores, Esperantina-PI 267
Francisco Welton Machado
Raimundo Lenilde de Araújo

ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....279
Cícero Antonio Jatanael da Silva Tavares
Anderson Felipe Leite dos Santos

CAÇA AO TESOURO COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA..... 295
Jheyfson Oliveira Tavares Santos
Alisson Pereira dos Santos
Renata Nunes Azambuja

EDUCACLIMA: Expresso polar 307
Alexandrino da Costa Oliveira

ENTRE QUADRINHOS E MAPAS: A HQ COMO DIDÁTICA INCLUSIVA NO ENSINO DE CARTOGRAFIA 315
Yohana Agnês Peruzzo de Mello
Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena

GEOGRAFIA ESCOLAR E INCLUSÃO: O Jogo das Bexigas Coloridas no Ensino da Poluição sob a Perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem 329
Janaína Ráfia de Brito
Mercia Carla da Silva Pereira
Djanní Martinho dos Santos Sobrinho

GEOGRAFIA E TDAH: a música como recurso de ensino e inclusão 343
Girlane de Lima Santos
Iapony Rodrigues Galvão

JOGOS CARTOGRÁFICOS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)..... 357
Mirian Pereira dos Reis Oliveira
Renato Fonseca Ferreira

Jornal Escolar Geográfico: uma alternativa para a formação do aluno pesquisador..... 371
Emanuel da Costa Pereira
Francisco Samuel Gomes de Araújo

MÉTODOS ALTERNATIVOS DE ENSINO: a Utilização de Maquetes e Jogos Didáticos no Ensino de Geografia 385
Ulysses Borges de Gouveia
José Guedes Gomes Neto

O BAIRRO COMO SALA DE AULA: uma experiência na ECIT Cineasta Linduarte Noronha, João Pessoa-PB. 399
Allan Enrique Albuquerque da Silva

O ENSINO DA GEOGRAFIA APARTIR DOS ESPAÇOS URBANOS DA CIDADE DE SÃO BENTO - MARANHÃO..... 413
João Leonardo Carvalho Araujo Sousa

O ESPAÇO ESCOLAR COMO OBJETO DE CONHECIMENTO GEOGRÁFICO: Uma abordagem didática para o ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental..... 427
Solange Alves Canuto
Antônio Marcos de Morais Costa

O PARQUE ESTADUAL DA PEDRA DA BOCA COMO LABORATÓRIO DIDÁTICO: experiência no âmbito do PIBID..... 441
Jefferson Ricardo Balbino de Mendonça
Maria Cristina Cavalcanti de Araújo

O USO DA METODOLOGIA AULA DE CAMPO NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA: estudo com alunos da rede municipal de ensino de Poço de José de Moura 449
Aywsca Leylane Gonçalves Rolim
Rosangela de Andrade Freitas Galiza
Karla Conceição Estrela Fernandes

O USO DO BINGO GEOGRÁFICO NA REVISÃO DE OBJETOS DE CONHECIMENTO: a Ludicidade em Altamira/PA..... 463
Ariel Silva Costa
Emelly Karine da Silva e Silva
Leonardo Pinto dos Santos

O USO DO DESENHO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: uma estratégia metodológica para a aplicação de conteúdos geográficos no âmbito acadêmico 473
Pedro Henrique Alves da Silva
Antonia Ariellen Alves Tavares
Luiz Eduardo do Nascimento Neto

PARADISE NOW: a ocupação israelense na Cisjordânia através da linguagem audiovisual no ensino de Geografia 485
Wagner da Silva Dias

ESPAÇO PÚBLICO DE COMUNICAÇÃO V
Didática da Geografia, ambientes de aprendizagem e meios de ensino

“CALEIDOSCÓPIO DO SOLO”: Explorando as cores do solo por meio de atividades lúdicas na construção de uma “Soloteca” no Ensino Básico .. 501
Mircia Ribeiro Fortes
Ana Cláudia Araújo Diniz

A CARTOGRAFIA NO ENSINO DA GEOGRAFIA: Estudo do Livro Teláris e sua Aplicação na BNCC..... 513
Mayara Raquel de Oliveira
Pedro Henrique Alves da Silva

CARTOGRAFANDO A LITERATURA: o uso do StoryMap no ensino interdisciplinar do romance *Torto Arado* *525*
Jamile Santos da Silva
Jéssica Santos da Silva

CIÊNCIA CIDADÃ E DIDÁTICA DA GEOGRAFIA: o uso do protocolo de árvores do *Globe Observer* *533*
Francyjonison Custódio do Nascimento

DESENVOLVIMENTO LOCAL E A GEOGRAFIA DA EXCLUSÃO: favela como subjetivo econômico 547
Marley Rodrigo Olaydes Martins
Uilmer Rodrigues Xavier da Cruz

DIDÁTICA DA GEOGRAFIA: o(a) aluno(a) Corneliano(a) e suas espacialidades cartográficas 561
Francisco Ringo Star Pinto

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRÁTICAS GEOGRÁFICAS: construindo ambientes de aprendizagem por meio da iniciação científica 575
Ana Cláudia Araújo Diniz
Mircia Ribeiro Fortes

EDUCAÇÃO EM SOLOS: uma oficina didática na licenciatura em Geografia 589
Larissa Mabel de Oliveira Vidal
Marcos Willian Targino
Mayara Raquel de Oliveira

ESPAÇOS DIGITAIS E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: um relato de prática com alunos do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Tenente Coronel José Correa Assú/RN 601
Joseane da Silva Arruda Souza

FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA FORMAÇÃO CIDADÃ..... 613
Ivonete Terezinha Tremea Plein
Rosana Cristina Biral Leme
Henrique Alves Camargo

GEOGRAFIA EM MOVIMENTO: A aula de campo associada ao conhecimento prático dos conceitos geográficos. 629
Francisco Juscelino de Souza dos Anjos
Alexsandra Maria Vieira Muniz
José Maria Marques de Melo Filho

MAQUETE COMO METODOLOGIA DE APRENDIZADO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: Boas práticas aplicadas ao estágio obrigatório 639
Carla Mirelle de Freitas Monteiro
Marcos Willian Targino
Andreza Tacyana Felix Carvalho

MÚSICAS NORDESTINAS E MIGRAÇÕES: abordagem nas aulas de geografia no ensino médio..... 651
Francisco Eliardo Nobre de Sousa

O CROQUI CARTOGRÁFICO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: experiência com turma do 9º ano A em Baixio-CE..... 673
Giulia Frade Ricarte Augusto
Giselle Augusto de Araújo
Alexsandra Bezerra Rocha

O GOOGLE EARTH COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DO RELEVO..... 685
Danilo Coutinho da Silva
Alexandre Galdino de Lima
Luan Simplício de Melo

PAINEL INTERPRETATIVO SOBRE A GRUTA DO TURVO - IPOEMA, ITABIRA/MG: Uma Estratégia de Ensino-Aprendizagem em Geociências ..699
Dirley dos Santos Vaz
Rosangela Bitencourt

PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A LEITURA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO ANGRENSE: novos caminhos didático-pedagógicos para a Educação de Jovens e Adultos..... 713
Iomara Barros de Sousa
André Luis Leite de Sousa Júnior

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO CÉSAR AUGUSTO LEAL PINHEIRO: Análise narrativa do filme Carros como recurso didático não convencional para o ensino sobre urbanização..... 727
Pedro Victor do Monte Sena
Priscila de Melo Pessoa Oliveira
Viviane Maria da Silva

TDICS EM CENA: produção de conteúdo digital na construção do raciocínio geográfico..... 741
Karla Conceição Estrela Fernandes
Aywsca Leylane Gonçalves Rolim
Rosangela de Andrade Freitas Galiza

TECNOLOGIA APLICADA À GEOGRAFIA: uma análise no Centro de Ensino Pedro Neiva de Santana em Cedral - MA 755
Luciano Mendes Araújo
Junia Carine Cardoso da Silva

USO DA MAQUETE COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: Experiência no Estágio Supervisionado Obrigatório..... 769
Marcos Willian Targino
Carla Mirelle de Freitas Monteiro
Larissa Silva Queiroz

VIDEO GAMES COMO FERRAMENTA DE ENSINO EM GEOGRAFIA: *Space Engineers, ANNO 1800, Minecraft e Eco*..... 781
Emanuel Calebe Alves Ribeiro
Raquel Santos Queiroz de Souza
Matheus Pereira Mota

ESPAÇO PÚBLICO DE COMUNICAÇÃO VI

Didática da Geografia, interação social e a comunicação linguística

A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA: experiências na educação pública de Sobral (CE) no contexto do PIBID..... 795
Antonio Jarbas Barros de Moraes
Glauciana Alves Teles

COMUNICAÇÃO CARTOGRÁFICA NO ESPAÇO URBANO: pensando novas concepções no espaço escolar 805
Francisco Charles Pereira da Silva
Carla Camila Gomes Freitas
Robertinho Junior Cipriano da Silva

DO COTIDIANO AO CONCEITO: Racionais MC's e a Geografia escolar ..819
Jean de Paula Sousa

ENSINO DA ESCALA CARTOGRÁFICA E SUA CONFORMIDADE COM A BNCC 833
Adriane Oliveira

ENTRE MAPAS E FOTOGRAFIAS: uma discussão teórico-metodológica sobre as linguagens visuais que fomentam o Raciocínio Geográfico discente.....847
Jefté Sousa da Silva
Francisco Nataniel Batista de Albuquerque

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E APRENDIZADOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO..... 861
José Emanuel Tavares Araújo

O USO DO JOGO DA MEMÓRIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA COM ALUNOS DO 6° ANO 875
Alisson Pereira dos Santos
Jheyfson Oliveira Tavares Santos
Renata Nunes Azambuja

O USO DE CORDÉIS COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA 883
Kaline da Silva

SALA DE AULA COMO EXPRESSÃO DO BIOPODER..... 895
Camilly Souza do Nascimento Vicente

ESPAÇO PÚBLICO DE COMUNICAÇÃO VII
Didática da Geografia e o processo de aprendizagem

CONSTRUIR UMA DIDÁTICA DO MAPA: Cartografando e aprendendo a ler o mundo 905
Maria Ramonieli Freitas Gonçalo
Daiane Luzia da Silva Otavio
Cassio Expedito Galdino Pereira

ESPAÇO PÚBLICO DE COMUNICAÇÃO VIII
Didática da Geografia e o processo de avaliação da aprendizagem

CARTOGRAFAR PARA NÃO "DECORAR": O mapa como linguagem chave para repensar a avaliação em Geografia..... 921
Ana Caroline Farias de Souza
Jefté Sousa da Silva

Apresentação

Entre 2021-2022, durante o Pós-doutoramento na Universidade Federal do Piauí, o prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro se propôs a pensar a Didática da Geografia: o período técnico-científico-informacional e a virada linguística, o que motivou ao GEPEEG discutir a Didática da Geografia, especialmente em sua matriz brasileira. Em 2023, organizamos, em parceria com prof. Raimundo Lenilde de Araújo e o seu grupo de pesquisa, o GEODOC, o I Ciclo de Palestras GEPEEG-UERN/GEODOC-UFPI para discutir os elementos da Didática da Geografia: https://www.youtube.com/watch?v=QFQJmSCZISI.

A partir daí, o I Congresso Brasileiro de Didática da Geografia – https://www.even3.com.br/i-congresso-brasileiro-de-didatica-da-geografia-significados-elementos-e-o-lugar-da-linguagem-435045/ – foi pensado para os dias 18 e 19 de novembro de 2024. Trata-se de uma organização do Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Ensino e Geografia (GEPEEG), do Departamento de Geografia (DGE), do Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), e conta com o apoio do Mestrado em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Esclarece-se que o GEPEEG foi criado em 2012 para falar a Geografia e a Educação Geográfica pelas diversas teorias de Jurgen Habermas. A Política e a democracia deliberativa, a ética do discurso, a teoria do conhecimento e, notadamente, a teoria do agir comunicativo. É o único grupo de pesquisa brasileiro cuja identidade advém desse trabalho teórico-metodológico.

O II Congresso Brasileiro de Didática da Geografia: multiculturalidade/interculturalidade, elementos e o lugar da linguagem é uma organização do Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Ensino e Geografia (GEPEEG), do Departamento de Geografia, do

Campus Avançado de Pau dos Ferros, e em parceria com o Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) Sua realização parte da qualificação e melhoria do Mestrado em Ensino.

Pensando nisso, foi realizado entre os dias 18 e 19 de novembro de 2024, o I Congresso Brasileiro de Didática da Geografia: significados, elementos e o lugar da linguagem. Alguns resultados parciais indicam a presença de pesquisadores e pesquisadoras das cinco regiões do Brasil a partir dos trabalhos completos inscritos. Assim, de todas as regiões brasileiras há representantes e de quase todos os estados do Brasil.

Uma síntese da primeira edição de 2024 revela a baixa presença de trabalhos em temas como epistemologia da Didática da Geografia; planejamento do processo didático; a seleção e organização de conteúdos; as relações pedagógicas; a avaliação da aprendizagem. Por outro lado, temas como métodos de ensino; recursos ou meios de ensino figuraram intensivos. Perpassando todos os EPC, a educação multicultural, as necessidades especiais e a inclusão. Além disso, a leitura crítica e a humanística-cultural atravessaram todos esses grupos de trabalho e se fizeram presentes nas mesas redondas e conferências.

Neste contexto, fazemos a defesa da linguagem como um elemento da Didática da Geografia, e também da Didática Geral. Uma perspectiva possível é a que concebe a comunicação linguística mediante a sua função comunicativa de intercompreensão mútua e meio de construção de entendimentos, indo além, por tanto, da linguagem como meio de representação e da linguagem como meio de expressão.

A proposta deste II Congresso Brasileiro de Didática da Geografia teve por objetivos:

> 1) Consolidar como uma área sistematizada de discussão e produção, a Didática da Geografia em sua relação com a Didática Geral;
>
> 2) Compreender a inserção da Didática Geral multicultural/intercultural na Didática da Geografia;
>
> 3) Discutir sobre os elementos da Didática Geral – planejamento, ensino, seleção e organização dos conteúdos, metodologias de ensino, materiais e recursos didáticos, a relação pedagógica ou

interações docência-discência, espaços ou ambientes de ensino e aprendizagem, aprendizagem e a avaliação – e como eles têm sido ou podem ser incorporados na Didática da Geografia;

4) Refletir sobre e defender um lugar para a linguagem em sua função comunicativa, indo além da função informativa e representativa, entre os sujeitos da educação na Didática da Geografia.

A Didática é basilar para a formação docente e a prática dos professores e professoras na educação básica. Assim, a contribuição se vincula tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada. Espera-se, assim:

1. Contribuir para situar a Didática Geral como uma disciplina pedagógica central aos cursos de formação docente em nível superior, no Brasil, inclusive com o aumento de sua carga-horária;

2. Contribuir para a constituição da Didática da Geografia como um campo de estudos e pesquisas sistematizadas no Brasil.

3. Promover a inserção da disciplina Didática da Geografia na matriz curricular dos cursos de licenciatura no Brasil, preferencialmente à Prática de Ensino em Geografia e à Metodologia do Ensino de Geografia;

4. Possibilitar aos participantes espaço de troca de conhecimento e experiências inter-regionais e locais sobre os elementos que compõem a Didática da Geografia;

5. Possibilitar aos professores e professoras da educação básica, a atualização dos conhecimentos sobre a Didática da Geografia;

6. Oportunizar a valorização da comunicação linguística entre o professor, professora e alunos e alunas, situando-a como um elemento chave da Didática Geral e da Didática da Geografia.

Rosalvo Nobre Carneiro

Coordenador Geral do II CBDG

Apoios institucionais

Departamento de Geografia - DGE

Programa de Pós-graduação em Geografia - PPGEO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes

Programa de Apoio a Eventos no País – PAEP – PAEP

Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGE

Revista Geoetemas

Revista Didática da Geografia e Linguagem

Campus Avançado de Pau dos Ferros

ESPAÇO PÚBLICO DE COMUNICAÇÃO 1

Epistemologia da Didática da Geografia

Dirley dos Santos Vaz Edcleide da Rocha Silva Rosangela Bitencourt	A NATUREZA NO ENSINO DA GEOGRAFIA E NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
Débora Atalia Garcia Leite Villacorta	BREVE DISCUSSÃO SOBRE A DISTINÇÃO E RELAÇÃO ENTRE ENSINO DE GEOGRÁFIA E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A PERTINÊNCIA DESSA DISCUSSÃO
Adeliane Vieira de Oliveira, Laydson Ryan Barros Silva, Gisele da Silva Soares	O GRUPO DE ESTUDOS GEOGRAFIA, ENSINO E AÇÃO (GEOENSINAÇÃO) E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO CEARÁ

A NATUREZA NO ENSINO DA GEOGRAFIA E NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Dirley dos Santos Vaz[1]
Edcleide da Rocha Silva[2]
Rosangela Bitencourt[3]

RESUMO

O presente trabalho é fruto de um trabalho realizado durante a disciplina "Tópicos Especiais II: Geografia e Educação Ambiental" do Programa de Pós-graduação em Geografia da PUC-Minas, nesse sentido o trabalho busca examinar a complexidade do conceito de natureza e suas múltiplas representações ao longo da história, explorando seu papel tanto na geografia quanto na educação ambiental. A concepção de natureza é um tema complexo e multifacetado, permeado por diferentes significados ao longo do tempo e em diversas culturas. Na Geografia e na Educação Ambiental, compreender a natureza vai além de uma simples definição biológica ou física, envolve uma análise crítica das interações entre sociedade e ambiente, considerando tanto as influências naturais sobre as sociedades humanas quanto os impactos das ações humanas sobre os ecossistemas. O texto também ressalta a importância de uma educação ambiental sistêmica e interdisciplinar que prepare os estudantes para enfrentar desafios contemporâneos, como mudan-

1 Departamento de Geografia-Tratamento da Informação Espacial PPGTIE-PUCMINAS. E-mail: Dirley.vaz@educacao.mg.gov.br

2 Programa de pós Graduação - Centro de Educação PPGE - CEDU- UFAL. E-mail: edcleide-deprof@gmail.com

3 Departamento de Geografia-Tratamento da Informação Espacial PPGTIE-PUCMINAS . E-mail: bitencourt.rosa15@gmail.com

ças climáticas e urbanização, enquanto promove soluções sustentáveis. Em síntese, o trabalho busca conectar as dimensões sociais, culturais e ambientais, propondo uma visão crítica e integrada da relação entre sociedade e natureza. Ao refletir sobre como a natureza é representada e utilizada nas práticas educativas, este estudo visa contribuir para um presente mais solidário da humanidade para com a natureza, bem como buscar-se um futuro mais consciente, responsável e comprometido com a manutenção/preservação dos ecossistemas e com a qualidade de vida das gerações presentes e futuras.

Palavras chaves: Educação Ambiental; Geografia; Globalização; Natureza; Relação sociedade-meio ambiente.

Introdução

A relação entre sociedade e natureza tem sido um dos temas mais complexos e debatidos ao longo da história das ciências humanas, em particular na Geografia e na Educação Ambiental. O conceito de "natureza" não se limita a uma visão puramente biológica ou física, mas abrange múltiplos significados culturais, históricos e disciplinares.

A compreensão da natureza tem evoluído em diferentes contextos, revelando suas dimensões polissêmicas e transformando sua interação com as sociedades humanas e processos de globalizações. Desde abordagens deterministas, que enfatizavam o papel da natureza como fator modelador das sociedades, até visões críticas e integrativas, que incorporam as dinâmicas sociais na construção de paisagens naturais, a percepção sobre a natureza passou por profundas mudanças.

Ao longo da história, diferentes culturas e períodos desenvolveram perspectivas únicas sobre a natureza, moldando suas práticas ambientais e políticas de gestão de recursos naturais. Essas perspectivas refletem não apenas a relação funcional com o meio ambiente, mas também representam construções sociais que influenciam a forma como enxergamos o mundo natural e nosso papel dentro dele. Nesse sentido, a abordagem geográfica emerge como uma ferramenta essencial para analisar os desafios contemporâneos relacionados à crise ambiental, ao

impacto das ações humanas nos ecossistemas e ao avanço das técnicas sobre os territórios.

A partir da segunda metade do século XX, questões ambientais como mudanças climáticas, perda de biodiversidade e urbanização intensiva passaram a ocupar um lugar central na agenda científica e educacional. O avanço do capitalismo, enquanto modelo predominante de organização econômica e social, trouxe novos desafios à relação entre sociedade e natureza, evidenciando contradições e desigualdades na apropriação dos recursos naturais.

Esse cenário exigiu novas formas de pensar e compreender a natureza, destacando a necessidade de integrar abordagens sistêmicas e interdisciplinares para enfrentar os dilemas ambientais. Nesse processo, as representações sociais da natureza desempenham um papel fundamental, moldando as percepções e práticas humanas em relação ao meio ambiente.

Para Enrique Dussel, 2000, em "Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão", O sistema capitalista tem em seu cerne o sistema econômico e esse redimensiona tudo em sua volta e essa ação de não depender de outros sistemas é o que lhe torna controlador, seja da natureza, seja da vida humana onde essa para o sistema nunca é vista como parte, mas sim "fora" de uma consideração sistêmica. Para o filósofo, ao contrário do que coloca o sistema capitalista - a vida deve ser o critério da sustentabilidade. "[...] O critério de sustentabilidade deve ser novamente a vida a longo prazo e não a "sobrevivência" do capital na competição do mercado (DUSSEL, 2000, p. 274).

Podemos dizer segundo Enrique Dussel (200), que o "critério de sustentabilidade" deveria priorizar a vida a longo prazo, isto é, a preservação das condições necessárias para a existência da humanidade e dos ecossistemas de forma duradoura o que pressupõem pensar as formas de manutenção e preservação da natureza o que implica ações de corresponsabilidade que valorizam aspectos como a justiça social, a proteção ambiental e a qualidade de vida no hoje e consecutivamente das futuras gerações.

Por outro lado, a citação nos abre o horizonte para uma crítica a ideia do foco exclusivamente na "sobrevivência" do capital, ou seja, no lucro e na competição do mercado, pois como é um sistema que só depende

de si, o outro não importa, já que sua lógica é orientada pela maximização de lucros e pela competição, consequentemente suas ações frequentemente ignoram os impactos sociais e ambientais, comprometendo a sustentabilidade real e significativa. Isso nos leva a refletir sobre o paradigma da vida em todas as suas formas como o centro das preocupações éticas e econômicas, em vez de priorizar a manutenção de sistemas de exploração mercadológica e econômica.

Nesse contexto da educação ambiental, surge como um campo estratégico para promover uma consciência crítica e responsável sobre os desafios ambientais contemporâneos. Por meio de uma abordagem que articula aspectos teóricos, históricos e metodológicos, ela permite aos estudantes compreenderem as interações entre sistemas naturais e humanos, questionando noções de "naturalidade" e examinando as consequências das intervenções humanas nos ecossistemas. Além disso, a Educação Ambiental busca conectar saberes científicos e culturais, criando pontes entre conhecimentos locais e globais e incentivando soluções sustentáveis.

Este trabalho tem como objetivo explorar a concepção de natureza no ensino da Geografia e na Educação Ambiental, destacando suas múltiplas dimensões e sua relevância para a formação de uma consciência ambiental crítica. Ao refletir sobre como a natureza é representada e utilizada nas práticas educativas, este estudo visa contribuir para um presente mais solidário da humanidade para com a natureza, bem como buscar-se um futuro mais consciente, responsável e comprometido com a manutenção/preservação dos ecossistemas e com a qualidade de vida das gerações presentes e futuras.

Fundamentos epistemológicos da natureza à educação ambiental

A concepção de natureza é um tema complexo e multifacetado, permeado por diferentes significados ao longo do tempo e em diversas culturas. Na Geografia e na Educação Ambiental, compreender a natureza vai além de uma simples definição biológica ou física, envolve uma análise crítica das interações entre sociedade e ambiente, considerando

tanto as influências naturais sobre as sociedades humanas quanto os impactos das ações humanas sobre os ecossistemas.

O conceito de natureza é profundamente polissêmico, ou seja, possui múltiplos significados que variam conforme o contexto histórico, cultural e disciplinar. Na história da Geografia, por exemplo, a natureza foi frequentemente vista de maneira determinista, como um fator que moldava as sociedades humanas, influenciando desde a agricultura até a distribuição demográfica. Essa visão foi gradualmente complementada por abordagens que destacam a construção social das paisagens naturais e o papel das representações culturais na definição do que é considerado "natural".

Ao longo da história, diferentes culturas e períodos históricos desenvolveram visões distintas sobre a natureza, influenciando desde a forma como os recursos naturais são utilizados até as políticas ambientais adotadas. Segundo Morin e Kern (2003, p. 43):

> As ideias que pareciam mais certas sobre a natureza do universo, sobre a natureza da Terra, sobre a natureza da Vida e sobre a própria natureza do homem são subvertidas nos anos 1950-1970, a partir dos progressos concomitantes da astrofísica, das ciências da Terra, da biologia, da paleontologia. Esses progressos revolucionários permitem a emergência de uma nova consciência planetária.

Vitte (2005, p. 17), citando Horkheimer (1937), entende que o domínio racional da natureza deveria ser constituído a partir do entendimento de leis naturais. Tal condição possibilitaria a racionalidade da natureza, o que levaria ao "(....) desenvolvimento de ferramentas e de modos de produção, cujo objetivo maior é a dominação social, isto é, o estabelecimento de uma organização social mais racional dos homens entre si e com a própria natureza".

A transição do meio natural para o meio técnico-científico-informacional

A Geografia enquanto ciência emerge no final do século XIX na Alemanha e na França. Para alcançar um status de ciência era necessário

estabelecer visões que seriam norteadoras das formulações teóricas e metodológicas estruturantes. Essa base epistemológica pautada no positivismo tem como referência Auguste Comte.

Neste contexto, a geografia teria dois eixos que colocariam em pauta a necessidade de reconhecer a natureza, a diferenciação de áreas e a relação sociedade-meio (Bispo, 2012).

Assim podemos compreender que:

> Este processo de inversão do significado da razão, que implicava na compreensão e na determinação dos fins, acaba por gerar e solidificar a reificação da sociedade e da natureza. Pois o mundo agora é aquele onde tudo serve para algo e tem que ser útil para ser reconhecido como real, acarretando uma instrumentalização universal do próprio mundo (Vitte, 2005, p.19).

Os estudos de caráter monográficos e descritivos tornam-se alvos de críticas e sua assertividade diante dos novos processos produtivos, assim como as mudanças tecnológicas no decorrer do século XX, vão legislar para uma nova instrumentalização dos métodos de estudos acerca da geografia teorética quantitativa, ganhando importância a análise espacial densamente marcada pela racionalização e quantificação.

A chamada geografia teorética quantitativa sustentada por uma abordagem lógica e matemática se mostrou limitada diante dos problemas evidenciados no decurso do século XX. Em paralelo, novos problemas emergiram no seio da sociedade pós-industrial. A intensificação tanto das técnicas e a hegemonia do capitalismo enquanto modo de organização da vida social e econômica, levaram a novos desafios que os modelos matemáticos e a quantificação bruta, sem um olhar crítico e interpretativo da realidade, ficaram obsoletos (Bispo, 2012).

Na segunda metade do século XX, mudanças agudas vão exigir novas abordagens e novos paradigmas científicos na busca de um entendimento de mundo mais complexo e marcado por um adensamento das relações econômicas e comerciais derivados do avanço da globalização. A questão ambiental evidenciada pela Geografia Crítica irá legislar as

orientações teóricas e metodológicas concernentes à relação sociedade e natureza.

Movimentos sociais ganham a cena e trazem consigo a necessidade de se colocar em destaque a questão ambiental. Direitos sociais são conquistados e se reconhece, também, a importância de ser um ambiente salubre e a manutenção dos ecossistemas como requisito primordial à qualidade de vida (Porto-Gonçalves, 2020).

A geografia adota novas proposições filosóficas e metodológicas edificadas pelo marxismo, denunciando a contradição decorrente da hegemonia do capitalismo, logo a sociedade tem na natureza um recurso para sustentar o processo produtivo. Em paralelo, uma visão humanista e fenomenológica levou a uma percepção que integrava a sociedade ao meio natural, logo sua abordagem também vai imputar uma nova concepção teórica e metodológica (Bispo, 2012).

As mudanças tecnológicas logradas pela sociedade a partir de novos processos produtivos geraram novos olhares e novas possibilidades de utilização da natureza. Com o advento do capitalismo, a natureza torna-se um recurso de potencial lucro. A expansão marítima potencializou essa nova forma de perceber e empreender a natureza, sobretudo com as descobertas naturais nos trópicos. A variação física natural que ocorreu entre a Europa e o "novo mundo" criou uma valorização considerável de novos produtos comercializados no velho mundo após as grandes navegações.

Segundo Leff (2004, p. 200) a dependência científica-tecnológica e o desenvolvimento desigual dos países do sul geram a crise ambiental que,

> (...) marca os limites ecológicos e sociais da racionalidade produtiva dominante. Daí nasce uma consciência ambiental que enfrenta o mito do desenvolvimentismo e a esperança de alcançar os benefícios da globalização econômica-ecológica. As estratégias de apropriação da natureza (a biodiversidade) e o controle dos equilíbrios ecológicos (a mudança climática) dos centros de poder econômico, científico e tecnológico dos países do norte geram uma desigual distribuição dos custos e potenciais ecológicos (...).

Para validar e impulsionar essa nova forma de apropriação da natureza, foi necessário desenvolver uma nova perspectiva sobre o mundo e a natureza. Neste sentido, a ciência moderna impôs uma visão racional no qual implicou aos seres humanos o posicionamento de se constituírem como soberanos sobre o meio ambiente e ao natural, colocando assim a natureza à margem, ou seja, um recurso aos desígnios dos processos de produção e consumo.

A natureza se tornou algo antagônico ao cultural tendo como base a afirmação de Porto-Gonçalves (2020). A distinção entre natureza e sociedade se baseia na concepção cultural. Soma-se a essa visão a ideia de Santos (2006), de que sendo a natureza uma base para a produção humana, esta mesma por ser um recurso torna se algo social, ou seja, não se reconhece a natureza como algo que não tenha valor material.

A objetivação da natureza enquanto recurso na perspectiva de Santos (2006) foi reproduzida a partir de uma ideologia. Para o referido autor, a produção humana de um dado objeto ocorre associado a um viés ideológico, ou seja, o homem no seu processo de criação emprega a técnica alinhada a uma ideologia, em especial a ideologia dominante. Assim podemos compreender que:

> Este processo de inversão do significado da razão, que implicava na compreensão e na determinação dos fins, acaba por gerar e solidificar a reificação da sociedade e da natureza. Pois o mundo agora é aquele onde tudo serve para algo e tem que ser útil para ser reconhecido como real, acarretando uma instrumentalização universal do próprio mundo (Vitte, 2005, p.19).

A questão do tempo, ou seja, o período histórico, influenciou significativamente a projeção de símbolos e significados dos objetos. A natureza, como parte essencial da produção do espaço geográfico, foi percebida de formas distintas ao longo da transição do meio natural para o meio técnico-científico-informacional.

Com a difusão das técnicas sobre os territórios, a natureza também se tornou um elemento de comparação e um potencial para o desenvolvimento. “Em cada fração da superfície da terra, o caminho que vai de

uma situação a outra se dá de maneira particular; e a parte do "natural" e do "artificial" também varia, assim como mudam as modalidades do seu arranjo" (Santos, 2006, p. 156).

Neste sentido, a dinâmica das técnicas sobre a natureza vai torná-la menos abundante, no entanto, sua presença é intensificada no antagonismo que se coloca na relação entre sociedade e natureza, entre o cultural e o natural. Partindo da visão posta por Porto-Gonçalves (2020), o avanço das atividades humanas como a expansão urbana e das atividades produtivas nas áreas rurais remete a uma artificialização do espaço e consequente na supressão de ambientes naturais.

> A civilização originou-se e evoluiu mediante a opressão violenta da natureza, mediante seu recalcamento, onde o progressivo desenvolvimento das forças produtivas ao mesmo tempo que garantiram um crescente triunfo do sujeito sobre a natureza externa, se faz ao preço da crescente supressão da própria natureza humana" (Vitte, 2005, p. 18).

Para alcançar um desenvolvimento sustentável, as políticas econômicas, tecnológicas e educativas convencionais devem ser incorporadas ao potencial ambiental territorial específico de cada região. Isso exige uma análise e interação dos sistemas ecológicos, tecnológicos e culturais locais com objetivo de atender às necessidades básicas das populações e melhorar sua qualidade de vida. "Essa estratégia requer políticas educativas de ciência e tecnologia que gerem os conhecimentos, capacidades e habilidades para conduzir um processo endógeno de desenvolvimento sustentável" (Leff, 2004, p. 201).

O ensino da educação ambiental exige uma abordagem interdisciplinar

No ensino da Geografia e na Educação Ambiental, é crucial adotar uma abordagem sistêmica e interdisciplinar para entender as complexas interações entre sociedade e ambiente. Isso envolve integrar conhecimentos de diversas disciplinas, como biologia, geologia, economia e

ciências sociais, para analisar problemas ambientais e desenvolver soluções sustentáveis.

Um enfoque crítico e contextualizado permite aos estudantes compreenderem como as representações sociais da natureza moldam as práticas humanas e as políticas ambientais. Isso inclui questionar as noções de "naturalidade" e avaliar as consequências das intervenções humanas nos ecossistemas, promovendo uma consciência ambiental mais profunda e responsável.

Apesar dos avanços no ensino da Geografia e na Educação Ambiental, existem desafios significativos a serem enfrentados. A crescente urbanização, as mudanças climáticas e a perda de biodiversidade destacam a urgência de uma educação que prepare os estudantes para enfrentar esses desafios globais de maneira colaborativa e informada.

Entender a natureza no ensino da Geografia e na Educação Ambiental requer uma abordagem integrada, que reconheça tanto a complexidade dos sistemas naturais quanto a influência das práticas sociais e históricas na definição do que é considerado "natural". Promover uma educação ambiental crítica e contextualizada é essencial para formação dos estudantes a compreenderem e agirem de maneira responsável em relação aos desafios ambientais contemporâneos, contribuindo assim para um futuro sustentável e equitativo para as gerações futuras.

É como aponta Leonardo Boff, 2017 em "Saber Cuidar", é preciso nos encontrar na regência do tempo, esse tempo que é histórico, mas que segue sendo marcado pelas feridas dos menos favorecidos em contraponto a um sistema de práticas opressoras e exploradoras seja da humanidade com os menos favorecidos, seja da exploração da natureza. Nesse sentido, precisamos saber cuidar e não existe pensar uma educação ambiental por meio do ensino da geografia sem o resgate do cuidado enquanto compromisso para existência e sustentabilidade do planeta.

> Tudo o que vive precisa ser alimentado. Assim o cuidado, a essência da vida humana, precisa também ser continuamente alimentado. As ressonâncias do cuidado são sua manifestação concreta nas várias vertebrações da exis-

> tência e, ao mesmo tempo, seu alimento indispensável. O cuidado vive do amor primal, da ternura, da carícia, da compaixão, da convivialidade, da medida justa em todas as coisas. Sem cuidado, o ser humano, como um tamagochi, definha morre.
>
> Hoje, na crise do projeto humano, sentimos a falta clamorosa de cuidado em toda parte. Suas ressonâncias negativas se mostram pela má qualidade de vida, pela penalização da maioria empobrecida da humanidade, pela degradação ecológica e pela exaltação exacerbada da violência (BOFF, 2017, p. 227).

Nesse sentido, reafirmamos que o ensino de geografia no contexto da educação ambiental deve ser interdisciplinar. O objetivo do processo educativo é abordar a sustentabilidade da natureza e promover um modo de vida humano sustentável, estabelecendo assim um ciclo de corresponsabilidade.

Considerações finais

A interdisciplinaridade na educação ambiental por meio da geografia deve ser construída por meio da valorização das representações culturais, dos povos tradicionais, das populações locais, da natureza são componentes chave para a formação humana, onde se formam pessoas capazes de contribuir para relações sustentáveis.

Além disso, é essencial destacar que a crise ambiental afeta de maneira mais severa as populações vulneráveis, especialmente as pessoas de classe baixa, predominantemente negras e mulheres, que frequentemente enfrentam maiores desafios decorrentes das mudanças climáticas e da perda de biodiversidade. Portanto, a educação ambiental deve também promover a equidade social e o empoderamento dessas comunidades, proporcionando-lhes ferramentas para enfrentar e mitigar os impactos ambientais.

A formação de uma ética de cuidado, como colocado por Leonardo Boff, é indispensável para uma verdadeira transformação. O cuidado deve ser visto não apenas como uma responsabilidade individual, mas como

um compromisso coletivo com a sustentabilidade do planeta. Isso implica alimentar continuamente o cuidado através do amor, da compaixão e da justiça, criando uma cultura que valorize a vida em todas as suas formas.

Portanto, o ensino da geografia dentro da educação ambiental deve evoluir para incorporar essas dimensões, promovendo um ciclo de corresponsabilidade que transcenda a simples transmissão de conhecimentos técnicos e científicos. Deve inspirar ações concretas e engajadas que busquem equilibrar as necessidades humanas com a preservação dos ecossistemas, garantindo uma qualidade de vida digna para todas as gerações.

Em síntese, este trabalho busca reforçar a importância de integrar as dimensões sociais, culturais e ambientais na educação, promovendo uma visão crítica e integrada que inspire ações conscientes e engajadas. Somente assim será possível equilibrar as necessidades humanas com a preservação dos ecossistemas, garantindo qualidade de vida para as gerações presentes e futuras.

Referências

BISPO, M. O. **A Concepção de natureza na geografia e a relação com a educação ambiental**. - DOI: 10.5216/teri.v2i1.19956. Revista Terceiro Incluído, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 41–55, 2012. DOI: 10.5216/teri.v2i1.19956. Disponível em: https://revistas.ufg.br/teri/article/view/19956. Acesso em: 9 jul. 2024.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar**. 20ª Edição, Petrópolis-RJ, Editora Vozes, 2ª reimpressão, 2027.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Editora Vozes, Petrópolis – RJ, 2000.

LEFF, E. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade e Poder**. 3ª ed. Petrópolis, Ed. Vozes, 2004.

MORIN, E. **Ciência com consciência;** tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória.- Ed. revista e modificada pelo autor - 8" ed.- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 350p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5504158/mod_resource/content/1/MORIN%2C%20Edgar.%20Ci%C3%AAncia%20com%20Consci%C3%AAncia.pdf. Acesso em: 09 jul. 2024.

MORIN, E. KERN, A. B. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2002. Dispónível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/307749/mod_resource/content/1/LIVRO%20-%20Terra%20P%C3%A1tria%20-%20EDGAR%20MORIN.pdf. Acesso em : 09 jul. 2024.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Os (Des) caminhos do Meio Ambiente**. 15ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006. Disponível em: https://sites.usp.br/fabulacoesdafamiliabrasileira/wp-content/uploads/sites/1073/2022/08/A-natureza-do-Espaco.pdf. Acesso em: 07 jul. 2024.

VITTE, A. C. **Metafísica, Natureza e Geografia: Apontamentos Para o Debate sobre a Geografia Física Moderna**. Boletim Paulista de Geografia, *[S. l.]*, n. 85, p. 7–28, 2017. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/768 . Acesso em: 07 jul. 2024.

BREVE DISCUSSÃO SOBRE A DISTINÇÃO E RELAÇÃO ENTRE ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A PERTINÊNCIA DESSA DISCUSSÃO

Débora Atalia Garcia Leite Villacorta[1]

RESUMO

Discutir sobre a relação e distinção entre o Ensino de Geografia e a Educação Geográfica faz-se necessário em nossos dias, pois são muitos os desafios que se enfrentam na Educação Básica e que dificultam o trabalho docente no que se refere ao Ensino da Geografia com eficiência. O objetivo deste trabalho visa trazer uma proposta de discussão entre a relação e distinção do ensino de geografia e a educação geográfica a partir da visão de alguns teóricos e pesquisadores como Freire (1987), Bernardes; Francischett (2021), Rego; Costella (2019), que defendem um modelo de ensino de geografia aliado à educação geográfica, enfatizando a valorização da emancipação e da autonomia do educando, incentivando-o a ser um sujeito crítico, reflexivo e participativo, longe da visão tradicional de ensino da geografia. Nessa pesquisa bibliográfica, utilizou-se na metodologia a abordagem qualitativa, por isso, foram selecionadas algumas leituras disponibilizadas na disciplina de Epistemologia do Ensino de Geografia, do curso de Mestrado Profissional no Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO, e de outras leituras que dialogam sobre o tema em questão, a partir de então,

1 Universidade Federal do Pará (cursando o Mestrado Profissional em Ensino de Geografia). E-mail: deboraglvilla@gmail.com

foram coletadas as informações necessárias dessas leituras que vieram somar com as ideias propostas nesse artigo, buscando explicar os desafios mais comuns enfrentados na docência, dentro do contexto da temática escolhida. Como resultados e conclusões, vemos que certas práticas tradicionais ainda são presentes no espaço escolar, no que se refere à componente curricular de Geografia. Essas práticas precisam ser substituídas por mecanismos que visam a emancipação, influenciando a participação e protagonismo do educando, seja na sala de aula ou no meio que vive em sociedade. Conclui-se que, a educação geográfica deve estar aliada ao ensino da geografia, servindo como um caminho para ensinar a geografia para transformar, formar cidadãos participativos, críticos, com posturas éticas e atitudes eficazes.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Educação Geográfica. Emancipação. Criticidade.

Introdução

Quando pensamos na distinção entre o ensino de geografia e a educação geográfica, podemos entender que o ato de ensinar se susbmete a um modelo tradicional de ensino, onde o ato de ensinar é uma simples transferência de conteúdos.

O simples ato de ensinar geografia de forma mecanizada, apenas transmitindo o conhecimento do professor para o aluno, nos faz refletir sobre essa forma de ensino se realmente corrobora para um preparo do aluno como ser reflexivo, crítico e proativo.

E diante disso, nos instiga a pensar: o aluno pratica aquilo aprende através dessa simples transferência de conhecimento? Ele tem a oportunidade de dialogar sobre o que está aprendendo ou sobre o que aprendeu? Suas ideias e conhecimentos sobre o que está sendo discutido em aula são valorizados?

Diante desses questionamentos, nos deparamos com os discursos de alguns teóricos e pesquisadores sobre a questão do ato de ensinar, como Freire (1987) afirma que ensinar não se limita à transferência do co-

nhecimento, ela vai além disso. É um processo mais profundo que abre espaço para o diálogo.

Aliado a esse pensamento, quando consideramos relacionar a educação geográfica ao ensino de geografia, a prática se torna totalmente diferente, levando uma educação de transformação e de mudança de vida.

A geografia sai da perspectiva de uma simples componente curricular e se volta para uma ciência que faz parte da vivência do aluno, que valoriza o sujeito em toda a sua plenitude e que prepara o educando para ser um cidadão que transforma sua própria realidade, que se emancipa. Para Cavalcanti (2019, p. 174), no que se refere à essa discussão do ato de ensinar a geografia aliada ao contexto da educação geográfica, acaba sendo "uma experiência espacial, uma experiência geográfica mais significativa para a vida dos alunos."

E é por esses e outros motivos que essa discussão entre ensino de geografia e educação geográfica deve ser fortalecida entre os que fazem educação, entre aqueles que ensinam para a emancipação e os que estão sendo preparados para a vida, pois fortalecendo essa discussão pode corroborar para a formação de cidadão mais críticos e protagonistas de novas ações para o futuro.

Assim, a geografia torna-se mais uma aliada das formações emancipadoras, uma ciência que prepara para a vida, que exerce influência significativa na vida do ser humano como agente ativo e responsável por suas ações.

Distinção e relação entre ensino de geografia e educação geográfica

Discutir sobre a distinção e relação entre o Ensino de Geografia e Educação Geográfica nos remete a falar sobre a presença da Geografia nos espaços escolares, em que é vista como mais do que uma componente curricular que abrange o currículo das escolas, sendo uma outra maneira de levar o aluno à reflexão e contribuir para o seu desenvolvimento intelectual, social e afetivo.

O método tradicional de apenas transferência de conhecimento, ligado a educação bancária que é discutida por Freire (1987), em que o aluno é visto como um depósito, alguém que não tem conhecimento prévio sobre o assunto e que o professor é quem será o responsável para depositar em sua mente todas as informações, nos mostra a importância em poder diferenciar o ensino de geografia da educação geográfica.

Partindo dessa perspectiva, se apenas o ato de ensinar geografia for o foco do professor, este estará tendencioso a praticar uma metodologia tradicional, que não contribui para a prática de uma educação emancipadora e muito menos problematizadora, onde o aluno é despertado por meio do diálogo para expor suas ideias, dialogar sobre o assunto e ter a oportunidade de criticar as práticas desenvolvidas pela sociedade atual.

Ao tratarmos sobre o ensino de geografia, estamos falando de um grupo de ações pertinentes à formação do pensamento geográfico em que estão inseridos: o conteúdo que será ensinado, a metodologia adotada para ensinar tal temática, os objetivos que se pretende alcançar, as bases teóricas do assunto a ser trabalhado, as formas de avaliação dentro desse processo de ensino, enfim, um conjunto de elementos que são essenciais para o aprendizado do aluno em relação ao estudo da geografia.

Dentro dessa análise, o ensino de geografia pode ser um elo de aproximação do meio acadêmico e a educação básica, da ciência e do que é senso comum, do cotidiano do aluno. Essa aproximação é fundamental para aprofundar os conhecimentos básicos da geografia. Sendo assim,

> A Geografia Escolar pode proporcionar, assim, a lida com identidades territoriais, gestão e intervenção espaciais, valores territoriais, bem como princípios democráticos. Sem querer significar a imposição, de cima para baixo, de tais valores e princípios, as aulas de Geografia podem sucitar mudanças, mobilizando emoções. Melhor dizendo, símbolos mais ou menos duradouros, podem servir-se para invocar emoções, sejam elas "certas" ou "erradas". (FILIZOLA, R; KOZEL, S., 2011, p. 18)

Por essa razão, o ensino da geografia não deve ser mecanizado. Pelo contrário, deve ser um ensino pautado nas vivências do educando,

buscando meios para encontrar soluções que estimulem o processo de aprendizagem sem ser forçado, pesado, mas leve, descontraído e importante para o aluno estabelecer essa relação de familiaridade.

Outro ponto importante dessa discussão diz respeito à educação geográfica, que é a base de formação do pensamento do espaço aliado à formação da consciência crítica do educando, que também é um cidadão em formação.

A educação geográfica torna-se fundamental dentro do processo de ensino e aprendizagem da geografia na educação básica, pois ela poderá ser o canal condutor da criticidade, da autonomia do aluno, o meio para conduzir à proatividade desse cidadão que transforma sua realidade, que participa, que contribui para uma sociedade mais justa e responsável.

Dessa forma, faz-se necessário usar uma educação problematizadora, em que

> A formação de conceitos ocorre nas relações estabelecidas pelo sujeito entre pensamento e linguagem, sendo que os conceitos científicos permitem relações mais complexas e superiores com a realidade objetiva, menos apegadas à sua aparência observável empiricamente, como o são os conceitos cotidianos. Porém, sua formação não ocorre espontaneamente, depende de condições concretas de vida e de processos educativos adequados ou eficazes a esse propósito. (CAVALCANTI, 2019, p. 193)

Dessa maneira, a educação geográfica influencia não somente na aprendizagem, mas durante o processo de ensino, ampliando o conhecimento intelectual, social, afetivo e crítico do aluno.

Fazendo isso, consequentemente, este comportamento permitirá chegar satisfatoriamente ao objetivo almejado de uma educação geográfica que vai além do ato de ensinar. Podendo ser eficaz à medida em que se usa um bom planejamento, pois, "uma ação pedagógica planejada, leva em consideração a importância da teoria do conhecimento, independentemente, do nível de ensino, que acaba por refletir, obviamente, na ação/ prática educativa, agregada ao viés social/cidadão" (BERNARDES; FRANCISCHETT, 2021, p. 175).

Por estes motivos, torna-se necessário reformular o ensino de geografia promovendo sua relação com a educação geográfica, onde o ensino seja um instrumento para formar o educando para a vida, pois, "o ambiente escolar educa ao mesmo tempo em que ensina" (REGO; COSTELLA, 2019, p. 11).

Já as visões e posturas tradicionais de ensino precisam ser substituídas pelas práticas emancipadoras, onde há a participação dos educandos, sendo desfecho importante dentro do processo de aprendizagem. Além de despertar o educando para ser o principal agente de transformação de sua própria realidade, alguém que será capaz de contribuir para o desenvolvimento local, trazer boas ideias e práticas condizentes de um cidadão responsável e consciente de suas ações no meio em que vive. Esta relação de estudar e compreender sua realidade, fazendo a análise e a problematização com base nas reflexões sobre imaginação geográfica são pontos discutidos por Massey (2017), onde todos nós temos uma imaginação sobre a nossa realidade. Além disso, Paes Loureiro (2019) vem reforçar esta ideia afirmando que nós temos um imaginário amazônico de como vivemos em nossa região, partindo da concepção de imaginação geográfica da realidade. E essas ideias reforçam a perspectiva de despertar o diálogo em sala de aula, seguindo a partir daquilo que o educando conhece, da sua realidade e experiência de vida, pois nenhum ser humano é isento de conhecimento prévio.

Por esta razão, urge a importância de dialogar sobre os dilemas sociais, criando alternativas que contribuam para a resolução ou minimização de problemas. Essas são características importantes para uma educação dialógica, participativa e libertadora e, ainda, viabiliza na relação entre ensino de geografia e educação geográfica.

Principais motivos para a pertinência dessa discussão

Um dos motivos para a pertinência da discussão entre o Ensino de Geografia e Educação Geográfica é que até nos dias atuais ainda vemos certos comportamentos tradicionais dentro da escola, no que se refere ao ensino da Geografia, ainda é comum ver práticas da educação bancária discutidas por Freire (1987), didáticas que fogem das ações que le-

vam à emancipação do educando e contribuam para a formação de um pensamento geográfico crítico, participativo, atento às questões atuais e necessário para agir diante das demandas e causas sociais. Para Bernardes; Francischett (2021)

> [...] a Educação e o Ensino visam o desenvolvimento intelectual, mas o Ensino, de certa forma, é mais específico de cada área, inerente ao conteúdo de um dado campo do conhecimento. E, no que diz respeito à Educação, visa ir além da instrução/conteúdo (como por exemplo, a emancipação/autonomia do sujeito), concebendo o educando como sujeito político, autônomo e ativo na sociedade (BERNARDES; FRANCISCHETT, 2021, p. 175).

O apreço por educadores que estejam preocupados em fazer a diferença no seu ambiente de trabalho, que almejam mudanças sociais, que procuram participar como mediadores do processo educativo emancipatório de seus alunos é um dos desejos não somente de seus alunos, responsáveis e dos profissionais da escola, mas de toda a sociedade que busca melhorias para as futuras gerações.

Diante dos argumentos apresentados, a pergunta que fica é a seguinte: será que nós, professores responsáveis pela formação de nossos alunos, continuaremos tendo uma postura tradicional de "opressão" que ajuda a obstruir o conhecimento geográfico, distanciando a educação geográfica do ensino de geografia? Ou nossa intenção é de ensinar a geografia através da educação geográfica, destravando as barreiras e possibilitando que o sujeito encontre seu caminho, amplie seu conhecimento e esteja preparado para viver como um sujeito ativo e crítico em sua sociedade? Fica a proposta para a reflexão de cada um de nós.

Considerações finais

Diante das discussões levantadas neste trabalho, vemos a importância do profissional da educação, no que se refere ao ensino de Geografia, voltar-se para posturas de ensino mais significativas à realidade dos educandos, dispondo de estratégias que vão além de um mero ato de

ensinar, aliado à educação geográfica de fato, sendo principal agente de viabilização deste processo, mas não desmerecendo o protagonismo do educando, como um sujeito que apenas adquire conhecimento. Pelo contrário, incentivá-lo a aperfeiçoar seus conhecimentos, levando-o a reflexões e diálogos que consigam encontrar meios para a resoluções de problemas do cotidiano. Contribuir para que este cidadão saiba da importância de seu papel e do que ele é capaz de fazer para auxiliar nas questões sociais, políticas e econômicas que estão ao seu redor. Ajudá-lo a ser um cidadão crítico, reflexivo, competente e ativo na sociedade.

Referências

BERNARDES, F. F.; FRANCISCHETT, M. N. (2021). Aportes preliminares para o ensino de geografia e a educação geográfica. *Revista Prâksis*, *1*, 169–186. https://doi.org/10.25112/rpr.v1i0.2414.

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

FILIZOLA, Roberto; KOZEL, Salete. Território e fronteira: novas perspectivas para o ensino de geografia política. **Revista Geográfica de América Central**, vol. 2, julho-dezembro, 2011, p. 1-20, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica. ISSN: 1011-484X. Disponível em: Redalyc.TERRITÓRIO E FRONTEIRA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA POLÍTICA. Acessado em: 01 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. 17 Ed. Paz e Terra, 1987.

MASSEY, Doreen. **A mente geográfica**. Geographia. V.19, n. 40, 2017.

PAES LOUREIRO, João de Jesus. **Cultura Amazônica hoje**: uma poética do imaginário revisitada. Belém: Secult/PA, 2019. (p. 39 a 47; 54 a 60)

REGO, N.; COSTELLA, R. Z. (2019). Educação geográfica e ensino de geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. *Revista Signos Geográficos*, *1*. Recuperado de https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59454.

O GRUPO DE ESTUDOS GEOGRAFIA, ENSINO E AÇÃO (GEOENSINAÇÃO) E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO CEARÁ

Adeliane Vieira de Oliveira[1]
Laydson Ryan Barros Silva[2]
Gisele da Silva Soares[3]

RESUMO

O trabalho em tela objetiva destacar as práticas do Grupo de Estudos Geografia, Ensino e Ação – GEOENSINAÇÃO e suas contribuições à formação inicial e continuada de Professores de Geografia. O GEOENSINAÇÃO é uma iniciativa vinculada ao Projeto de Extensão Banquinha Geográfica na Escola – PROEBGEO, desenvolvido junto ao Curso de Licenciatura em Geografia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Limoeiro do Norte – CE e objetiva fomentar o estudo de temáticas relacionadas à Formação docente e à Geografia Escolar em suas diversas vertentes. Metodologicamente o trabalho, de cunho qualitativo, foi construído tomando como base o debate teórico sobre a for-

1 Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). E-mail: adeliane.oliveira@uece.br

2 Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE).E-mail: laydson.ryan@aluno.uece.br

3 Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). E-mail: gisele.soares@aluno.uece.br

mação docente em Geografia e a partir de referenciais bibliográficos estudados ao longo das reuniões de estudo como: Menezes e (2017), Silva (2014) dentre outros. Posteriormente, retomamos os encontros de estudo e analisamos os debates e discussões realizados, para por fim, materializarmos a análise na apresentação na forma escrita do trabalho. As reuniões do GEOENSINAÇÃO, intermediadas pelos integrantes do PROEBGEO vêm fomentando o debate sobre os aspectos teóricos e metodológicos da formação docente em Geografia e mobilizando a reflexão sobre o cotidiano da prática docente assentada nas concepções pedagógicas e epistemológicas ao reunir, de forma online, estudantes de Geografia e Professores do Ensino Superior e da Educação Básica. Nesse sentido, consideramos que o Grupo de Estudos Geografia, Ensino e Ação vem se constituindo enquanto importante contribuição para o fortalecimento da formação inicial e continuada de professores de Geografia no Ceará.

Palavras-chave: Grupo de Estudos. Educação. Geografia. Docência.

Introdução

O trabalho em tela objetiva destacar as práticas do Grupo de Estudos Geografia, Ensino e Ação – GEOENSINAÇÃO e suas contribuições à formação inicial e continuada de Professores de Geografia no Ceará. O GEOENSINAÇÃO é uma iniciativa vinculada ao Projeto de Extensão Banquinha Geográfica na Escola: proposições metodológicas em escolas de Limoeiro do Norte, CE (PROEBGEO), do Curso de Licenciatura em Geografia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Limoeiro do Norte, Ceará. O grupo nasceu a partir da necessidade de dialogar com professores e estudantes de Geografia sobre formação inicial e continuada e sobre a Geografia Escolar, buscando refletir sobre o que é esse ensino de Geografia e para onde ele vai.

O grupo de estudos tem reunido estudantes de graduação e professores de diferentes regiões, o que corrobora para uma discussão rica em partilha de diferentes experiências e práxis educativas. As reuniões de estudos são momentos basilares na formação docente, desde a forma-

ção inicial à continuada, haja vista que o processo formativo docente é contínuo no processo de construção e reconstrução da prática docente.

Metodologia

Metodologicamente este trabalho se trata de um estudo de cunho qualitativo e se trata de um relato de experiência. A sua produção perpassou três etapas: 1ª) Pesquisa bibliográfica sobre formação de docente e ensino de Geografia ensino e proposições metodológicas a partir de autores como Menezes (2017); Straforini (2004) entre outros; 2ª) memória e relato das experiências do GeoEnsinAção na formação de professores de geografia no Ceará, haja vista que o grupo de estudos mantém um diálogo com estudantes de graduação e professores da Educação Básica e Superior do Vale do Jaguaribe, de Fortaleza e do Cariri Cearense. A última etapa foi dedicada a análise das experiências e escrita final do trabalho.

Formação inicial e continuada de professores de geografia no ceará

A formação de professores é um campo de disputas. Conforme Oliveira e Oliveira (2024, p. 06): "a formação docente em Geografia se configura diante de vários contextos políticos e sociais de lutas, disputas e resistência por uma formação docente que explore a criticidade e a emancipação social.

O ato de formar professores é um processo de muitas dimensões, principalmente no que tange os reflexos da contemporaneidade, haja vista que o ato de ser professor é um processo contínuo, feito a partir de relações, vivências e desenvolvimento de práxis. O ser docente já é uma ação de atravessamentos, mas no que se refere ao professor de geografia o entendemos enquanto um sujeito com capacidade de espacializar, que é processo envolto de inúmeras análises, relações, interdisciplinaridade e domínio metodológico.

A Geografia, por muito tempo, deteve um caráter quantitativo teorético, mas é somente com a "crise"[4] na Geografia, no anos de 1960 que se iniciou a construção das bases de uma Geografia crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético e nas concepção de classe no processo de construção histórica dos sujeitos sociais.

Straforini (2004) defendeu que "a crise do ensino de Geografia é, enfim, a materialização da não-coerência dos pressupostos teóricos-metodológicos da própria disciplina geográfica com os da educação, uma vez que na prática educativa eles caminham em sentidos opostos [...]" (p. 72). Nesse aspecto, conforme Callai (1999, p. 79):

> Muito se tem falado em educação para a cidadania, mas de maneira, muitas vezes, irreal e inalcançável, burocrática, ligada ao positivismo e com soluções técnicas, definida num ou vários objetivos que, no mais das vezes, consideram o sujeito – estudante – descolado do mundo em que vive, como se fosse um ser neutro e abstrato.

O ensino de geografia e a geografia escolar tem a capacidade de desenvolver um raciocínio geográfico, ou seja, "a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas" (Girotto, p. 2, 2015). Mas para que seja efetivado, é importante que o docente saiba levar o educando a um campo de materialização desse conteúdo. Para tal feito é necessário que o docente seja conhecedor do espaço em sua completude, pelo cerne da Geografia.

A Geografia tem um lastro nesse processo de espacialização, mas assim como a educação no Brasil, esse ensino de tamanhas potencialidades passa por reformas e políticas públicas educacionais que o leva, em prática, a um retrocesso, ou seja, um retorno a um ensino mnemônico. Entendemos que esse processo não advém somente da Reforma do Ensino Médio, lei nº 13.415/2017, mas é uma questão que vem se desenvolvendo com uma série de políticas neoliberais implantadas na

4 Este conceito de crise é onde pode-se utilizar estes momentos como uma forma de olhar para as questões atuais "procurando compreender esses momentos cinzentos em que se realiza a passagem de hegemonia de uma "visão" a outra [...]" (Gonçalves, P. 8, 1978) Só há na atualidade uma geografia crítica em razão da crise na geografia tradicional. É um momento de reavaliação, ou seja, evolução do pensamento "A geografia está em crise. Viva a Geografia!"

educação brasileira, na década de 1990 com o Governo Fernando Henrique Cardoso.

Nos anos 2003, com o Governo Lula, a educação ganha um novo olhar, um momento onde "há notoriedade do Plano Nacional de Educação" (Oliveira; Oliveira, p. 5, 2024) Na atualidade a dinâmica do ensino de geografia é densamente alterada, logo que o cenário educacional brasileiro carrega consigo um processo de padronização, com o estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Todas estas políticas convergem com a formação docente, principalmente com a Reforma do ensino Médio, que "alterou drasticamente a rotina escolar, sobretudo para a disciplina de geografia. Acredita-se que os professores tiveram dificuldade de habituação a essa nova modalidade" (Oliveira; Oliveira, p. 6, 2024).

O ensino de geografia é de muitas potencialidades, assim como a educação em modo geral, requer um processo contínuo formativo. Preconizamos essa ideia de que ser docente seja um sinônimo de nunca parar de estudar e que a realidade do cotidiano escolar é composta por atravessamentos e constantes mudanças. Mesmo que tenhamos uma excelente formação acadêmica é necessário o estudo constante de temáticas voltadas à Geografia escolar, às diferentes proposições metodológicas e aos caminhos que a educação vem trilhando.

> os professores são orientados durante a formação inicial para trabalhar sob uma determinada lógica e, anos depois, quando assumem uma sala de aula são impactados com uma outra realidade. Isso porque aquelas orientações recebidas na licenciatura não são mais aplicáveis ao contexto que ora se apresenta ao professor, tendo em vista as rápidas mudanças sociais (Menezes, p. 145 ,2017).

No contexto de uma formação inicial de professores é de suma importância a universidade está alicerçada no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão para que seja possível uma formação pautada no contexto escolar, articulando a teoria com a prática. Do mesmo modo, a pesquisa é trabalhada como princípio formativo e educativo nos processos que envolvem ensinar e aprender. É nesse entendimento uma conduta de

trabalho e abordagem dos professores em sala de aula. Para Pimenta e Lima (2017):

> Trata-se, pois, de uma conduta que retrata não apenas o *como fazer,* mas o *todo fazer* pedagógico, que não se limita apenas ao espaço, à solução de dificuldades na sala de aula e ao desempenho docente (cf. Lima, 1995), mas inclui as determinações do espaço escolar, da organização do sistema de ensino e das políticas educacionais das aulas (p. 120).

A escola se configura enquanto laboratório social, ou seja, um espaço de relações, atravessamentos e diferentes realidades, portanto, lócus de pesquisa. É na escola que essas múltiplas relações são melhor elaboradas a fim de instrumentalizar os alunos na construção do conhecimento geográfico. Entendemos que "a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania" (ALARCÃO, 2001, p. 18). Nesse sentido, conforme explicitam Almeida e Passini (2015, p. 11), "é na escola que deve ocorrer a aprendizagem espacial voltada para a compreensão das formas pelas quais a sociedade organiza seu espaço – o que será plenamente possível com o uso de representações formais (ou convencionais) desse espaço".

Nesse sentido, o estado do Ceará concentra um planejamento estratégico para a democratização do acesso ao Ensino Superior, a Universidade Estadual do Ceará, por exemplo dispõe de curso de licenciatura em Geografia na capital cearense, Fortaleza e em Limoeiro do Norte no campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos em Limoeiro do Norte, CE - região do baixo Vale Jaguaribe. Além desta, a licenciatura em Geografia é ofertada no Vale do Acaraú, região norte do estado, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. No sul do estado, na região do Cariri cearense através da Universidade Regional do Cariri e no Instituto Federal do Ceará, campus Crateús localizado na porção oeste do estado.

Como pode ser observado na Figura 1, os cursos de licenciatura em Geografia no estado do Ceará vem se tornando cada vez mais abrangen-

tes, o que podemos considerar um processo de valorização do magistério com a oferta de licenciaturas em diversas regiões do estado.

Figura 1 - Licenciatura em Geografia no Ceará

Universidades no estado do Ceará com a oferta do curso de lic. em Geografia	
Universidade Estadual do Ceará	FAFIDAM; ITAPERI
Universidade Federal do Ceará	PICI - Fortaleza
Universidade Regional do Cariri	CRATO
Universidade do Vale do Acaraú	SOBRAL
Instituto Federal do Ceará	CRATEÚS

Fonte: Silva, 2025

Em Limoeiro do Norte, CE a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, campus da UECE é a principal instituição na formação de professores, onde é contemplada por uma diversidade de projetos de extensão que visa uma formação de professores pautada em completude e na quebra de "muros" entre universidade e sociedade. A partir dos resultados obtidos pelo projeto de extensão Arkheia, vinculado ao Laboratório de Geografia da FAFIDAM - Lageo "é possível observamos uma maior zona de influência territorial da FAFIDAM, atraindo alunos da região do Médio Jaguaribe e Sertão Central, além de uma presença expressiva de alunos dos municípios de Limoeiro do Norte, Tabuleiro do Norte, Morada Nova e Russas, perfazendo cerca de 60% dos formandos" (Saldanha, *et. al.* p. 3, 2024).

O grupo de estudos geografia, ensino e ação (geoensinação)

O grupo de Estudos Geografia, Ensino e Ação (GeoEnsinAção) é idealizado a partir do Projeto de Extensão Banquinha Geográfica na Escola - PROEBGEO, que visa dialogar com professores de geografia acerca do ensino de geografia, a geografia escolar, formação de professores e metodologias de ensino.

A priori, o grupo de estudos deu início às suas atividades em 27 de maio de 2025, na modalidade remota, realizando reuniões de estudos fomentan-

do discussões, partilhas de experiências e práxis educativas. A ideia surgiu a partir da necessidade de dialogar com estudantes de graduação, professores da educação básica e professores do ensino superior, através de reuniões de estudos, sobre esse ensino de Geografia e suas nuances.

Geografia e Educação: uma discussão epistemológica - Menezes; Kaercher (2017)

A primeira reunião de estudos (figura 2) foi mediada pela convidada Professora Doutora Victória Sabbado Menezes, do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Ceará – UECE e intermediada pelos bolsistas Laydson Ryan e Gisele Soares e pela profª Dra. Adeliane Oliveira. Na ocasião foi proposto pela mediadora, o texto intitulado "Geografia e Educação: uma discussão epistemológica" produzido por ela e pelo Professor Nestor André Kaercher no ano de 2017.

Figura 2 - Primeira reunião de estudos - GeoEnsinAção



Fonte: Silva, 2025.

Através da referência indicada ao estudo pela professora, foi instigado a reflexão sobre o cotidiano/prática escolar, alicerçada nas concepções pedagógicas e epistemológicas do professor Fernando Becker, levando a nos provocar reflexões acerca: a) qual concepção de educação embasam a prática docente?; b) que epistemologias movem o nosso docenciar?; e c) que geografia(s) estamos fazendo na escola?

Tais provocações foram basilares na discussão na reunião de estudos, foi um momento de partilha de ideias e diálogo com professores da educação básica dos municípios de Russas, Limoeiro do Norte, Morada Nova e Crato, municípios que compõem o Vale do Jaguaribe e o Cariri Cearense, além de estudantes de graduação da Universidade Estadual do Ceará - UECE e Universidade Regional do Cariri - URCA.

A reunião foi um momento basilar na formação inicial e continuada de professores de Geografia, assim como pontua a Profª Victória Sabbado Menezes e o Prof. Nestor André Kaercher, "conhecer nossos porões é imprescindível para que se desenvolvam práticas pedagógicas coerentes com o discurso que se expressa" (Menezes; Kaercher, 2017, p. 146.).

A realidade como ponto de partida e chegada: experiências e relatos interdisciplinares - Pereira, 2022.

Na segunda reunião do grupo de estudos (figura 3) foi dialogado juntamente com o professor Ms. Antônio Wallas Victorino Pereira acerca da "Realidade como ponto de partida e chegada: experiências e relatos interdisciplinares." A reunião de estudos foi mediada pelo professor, que é do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Regional do Cariri - URCA.

Figura 3 - 2ª reunião de estudos - GeoEnsinAção



Fonte: Silva, 2025

Na ocasião, baseada na bibliografia sugerida, o professor realizou ricas reflexões acerca da interdisciplinaridade, debatendo ao longo da reunião os caminhos do seu processo formativo, ainda enquanto licenciando, a uma reflexão de sua prática enquanto docente. A bibliografia sugerida trouxe excelentes reflexões sobre prática docente, além de ser um instrumento essencial na discussão, como pontua o professor A: "Estou gostando da proposta e da condução dos encontros. Os artigos contribuem para subsidiar as discussões." A reunião de estudos contou com a presença de estudantes do curso de geografia da FAFIDAM/UECE, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, bem como professores da educação básica.

A reunião de estudo, assim como o tema trabalhado, foi um momento de muita partilha de prática docente, uma discussão rica em conhecimento onde foi possível notar tamanha interação entre diferentes componentes como estudantes de graduação e professores da educação básica e ensino superior, o que foi muito importante notar a interdisciplinaridade no ensino, a forma como o conhecimento escolar se constrói a partir de interações e interdisciplinaridade.

O que podemos considerar as reuniões de estudo um momento basilar na formação docente, seja inicial e continuada, como foi possível notar a partir de comentários deixados no formulário de frequência da reunião de estudos. Como pontua a professora B "Discussão muito pertinente para a nossa prática docente!" Além de outros comentários como relatam as as contribuições do projeto com a formação de professores "Achei muito construtiva a reunião principalmente para debatermos como futuros professores, como podemos melhorar cada vez mais as nossas habilidades e o ambiente escolar também." (Discente - UFCG); Foi uma reunião prazerosa, principalmente quando abordou a parte de incentivar os alunos à leitura, os impactos dos avanços da tecnologia no prazer de ler e também como utilizar a tecnologia para auxiliar na administração da aula. (Discente - UFCG).

Considerações finais

Consideramos as reuniões de estudos um momento basilar na formação inicial e continuada de professores, salientando a importância do diálogo e partilha de práticas docentes na construção do docenciar, fomentando uma prática pedagógica pautada na construção do pensamento e raciocínio geográfico mesmo em tempos de crises com tamanhas políticas neoliberais inseridas na prática e cotidiano escolar.

O GEOENSINAÇÃO tem se mostrado um agente motivador de diálogos entre professores, seja da educação Básica e Superior, e estudantes de licenciatura em Geografia no estado do Ceará. Seja pela sua modalidade que vem reunindo muitos professores e pela possibilidade de trazer referências no ensino de geografia para discussões pautadas na construção e (re)construção da prática docente, trilhando novos caminhos nesse ensino de geografia.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. PASSINI, Elza Yasuko. O espaço geográfico: ensino e representação. 15ª Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CALLAI, H. C. A Geografia no ensino médio. In.: CASTELLAR, S. M. V. C. As transformações no mundo da educação: Geografia, Ensino e responsabilidade Social. Revista Terra Livre, São Paulo, v. 14, p. 60-99, 1999. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/375/357. Acesso em: 19 out 2025.

GIROTTO, Eduardo Donizetti. ENSINO DE GEOGRAFIA E RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 5, n.9, p. 71-86, jan./jun./2015.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. A geografia está em crise. Viva a geografia! Boletim Paulista de Geografia, n. 55, p. 5–30, 1978. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1050/937. Acesso em: 14 out. 2025.

MENEZES,Victória Sabbado. KAERCHER, Nestor André. Geografia e educação: uma discussão epistemológic. Geosul, Florianópolis, v. 32, n. 65, p. 144-158, set./dez. 2017.

PEREIRA, Antonio Wallas Vitorino. SILVA, Antônia Carlos da. A realidade como ponto de partida e chegada: experiências e relatos interdisciplinares. In. TAVARES, Cícero Antonio Jatanael da Silva. FELIX, Pedro Wallas Soares de Araújo Felix (Orgs.). Educação geográfica em debate: reflexões contemporâneas . – Rio de Janeiro: Libroe, 2022, p. 130 - 151.

OLIVEIRA, Maria Alexsandra Vieira. OLIVEIRA, Adeliane Vieira. Estágio Supervisionado, identidade docente e práticas pedagógicas de professores de Geografia em escolas do Ceará e Pernambuco, Brasil. Ensaios de Geografia, v. 10, p. 1-16, 2024.

ESPAÇO PÚBLICO DE COMUNICAÇÃO II

Didática da Geografia e o planejamento do processo didático

Márcio Balbino Cavalcante, José Jadson dos Santos Silva, Francicélio Mendonça da Silva	EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA NEOLIBERAL
Helton Rodrigues Oliveira	REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO DOCENTE: Um olhar crítico e propositivo

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA NEOLIBERAL

Márcio Balbino Cavalcante[1]
Francisco José Silva Vasconcelos[2]
Francicélio Mendonça da Silva[3]

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que busca definir o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes devem adquirir ao longo da Educação Básica. Esta pesquisa seguiu os métodos da pesquisa qualitativa, realizada na Escola Estadual de Ensino Integral Fundamental e Médio José Soares Cavalcanti, localizada no município de Guarabira, estado da Paraíba, a partir da análise do levantamento de fontes bibliográficas e documentais em que se discutiu a implantação da BNCC na perspectiva da Reforma do Ensino Médio de acordo com a Lei Nº 13.415/2017. O objetivo foi investigar como as políticas de cunho Neoliberal estão presentes no atual contexto do Ministério da Educação (MEC) que define os rumos

1 Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFPB). Professor de Geografia do Estado da Paraíba e do município de João Pessoa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Ensino e Geografia (GEPEEG/ UERN). E-mail:profmarciobalbino@gmail.com

2 Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: franciscojosesilvavasconcelos@gmail.com

3 Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFPB). E-mail: francicelio.geoambiente@gmail.com

da educação brasileira, especialmente no currículo da educação básica, com ênfase principalmente na etapa do Ensino Médio. A partir das análises realizadas na BNCC é notório que tais mudanças contribuem para a consolidação das políticas neoliberais em favor da hegemonia capitalista e atendem aos interesses mercadológicos na sociedade. Além disso, a proposta implantada indica mais um retrocesso na qualidade e equidade da educação nacional, colaborando com o esvaziamento e a precarização do ensino público. O cenário que se apresenta não conduz a formação de cidadãos críticos, o que se observa é que a formação crítica e emancipatória dos estudantes perdeu espaço no campo educacional. Portanto, diante da crise do capitalismo e da situação financeira que o país enfrenta e o mundo atravessa, urge para os empresários a reforma educacional brasileira, desde que atenda aos seus interesses.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação Geográfica. Política Neoliberal. Política Neoliberal. Ensino Médio.

Introdução

O contexto atual apresenta um cenário de minimização dos direitos sociais, políticos e civis, em que a educação propõe um projeto que se distancia da formação humana e crítica e busca a formação da classe trabalhadora para a venda de sua força de trabalho qualificada. Entre as recentes medidas educacionais, como a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Geografia, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compõe a área das Ciências Humanas, juntamente com a História, Sociologia e Filosofia. Esse documento estabelece que a área supracitada deve proporcionar aos discentes a capacidade de interpretar o mundo através da compreensão dos processos sociais, políticos e culturais, de atuar de forma ética, responsável e crítica diante das interações sociais e naturais no espaço geográfico (Brasil, 2018b).

Por conseguinte, a Geografia possui uma importância ímpar no currículo escolar e passou por inúmeras mudanças nas últimas décadas objetivando, cada vez mais, uma forte aproximação com a realidade dos discentes. No entanto, ainda é perceptível nas escolas, tais conteúdos

serem ministrados de forma conteudista, fragmentada, fora de contexto e cobrados a partir do uso exacerbado da memorização, o que resulta na sua desvalorização. Ademais, uma das razões dessa incoerência é o acúmulo de conteúdos que dificultam as relações entre teoria e prática (Cavalcante *et. al.*, 2020). Nessa linha de raciocínio, outra preocupação é com a formação dos docentes, que precisam conhecer e estudar as mudanças no sistema educacional brasileiro, entre elas, a elaboração da BNCC para a área de Geografia.

Apesar dos problemas apontados anteriormente, a Geografia tem um papel singular na formação integral dos cidadãos, pois, ao abordar a relação entre a sociedade e a natureza e as transformações no espaço geográfico com suas diversidades e especificidades, é também responsável pela construção da cidadania através da reflexão constante sobre a produção do espaço em que ele vive e constrói (Gusmão, 2021).

Sendo assim, a BNCC atual, ao reestruturar o currículo escolar, destaca que o estudo da Geografia é uma oportunidade para o educando compreender o mundo, possibilitando o protagonismo na perspectiva de melhores condições de vida (Brasil, 2018b). Com isso, entende-se que os temas relacionados à ciência geográfica são importantes para o entendimento da dinâmica natural do planeta, na compreensão da gênese dos processos naturais e das intervenções humanas, o que é essencial para entender os problemas socioambientais que afligem a sociedade.

Nesse contexto, o objetivo foi investigar como as políticas de cunho neoliberal presente no atual contexto do Ministério da Educação que definem os rumos da educação brasileira, especialmente no currículo da educação básica, principalmente com ênfase na etapa do ensino médio.

Esse texto resulta de uma pesquisa qualitativa realizada na Escola Estadual de Ensino Integral Fundamental e Médio José Soares Cavalcanti, na cidade de Guarabira –PB a partir da análise de fontes bibliográfica e documental em que se discutiu a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da Reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017). Neste contexto, trata-se de uma abordagem qualitativa, baseada nos princípios da pesquisa descritivo-explicativa, no que se refere aos seus objetivos, visando obter informações para diagnos-

ticar, registrar, relatar os acontecimentos e as problemáticas da forma como se encontram na realidade (Marconi; Lakatos, 2021).

BNCC e a formação do professor de Geografia

Os novos meios de desenvolvimento do período denominado técnico-científico-informacional, demonstram diferentes alternativas a serem trabalhadas em sala de aula. Porém, esses meios sozinhos não geram a formação acadêmica. É preciso uma base adequada e uma formação coerente, por parte do professor, para que o aluno consiga se desenvolver, da melhor forma possível, na sociedade do conhecimento, pois:

> É essencial que, antes da utilização de qualquer recurso técnico nas aulas, o professor entenda a importância da leitura e da escrita para o funcionamento do sistema cognitivo do aluno. O aparato tecnológico não pode substituir a importância de investigar para aprender, mas deve ser considerado apenas um meio do processo investigativo (Passini, 2015, p. 81).

Ao considerar as diretrizes da Geografia, quanto a sua função na Educação Básica, emerge, sobretudo, a importância de refletir acerca das principais incógnitas dessa relação. Surgem as dúvidas: o que se deve ensinar em Geografia? Ela serve para quê? Qual o papel dela como uma disciplina escolar na Educação Básica?

No Ensino Médio, os estudantes de Geografia devem "compreender a dinâmica social e espacial, que produz, reproduz e transforma o espaço geográfico nas diversas escalas (local, regional, nacional e mundial" (Brasil, 2006, p. 43). As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), aprovadas no ano de 2002, situam a formação inicial e continuada do professor, favorecendo uma visão mais crítica, com o fortalecimento de vínculos entre as instituições de Ensino Superior e a Educação Básica (Brasil, 2015). Esse documento, na visão de Morais, Alves e Bueno (2019, p. 172) "indica que não é possível analisar a construção de apren-

dizagens desvinculadas de reflexões que vão além da sala de aula e que, de igual maneira, afetam a atuação desses profissionais".

Neste sentido, a visão de uma formação pautada no tradicionalismo é combatida. Contudo, Morais, Alves e Bueno (2019, p. 174) reforçam a falta de uma articulação entre os conteúdos às metodologias de ensino, não preconizadas pelos documentos oficiais. São evidenciados "pontos convergentes, a exemplo das concepções em torno da necessidade de ampliar a associação entre a pesquisa e o ensino, de articular teoria e prática e construir um currículo menos fragmentado, que integre as áreas essenciais para a formação do professor.

Abrantes (2018) considera a nova reforma do ensino médio uma *contrarreforma*, uma vez que a mesma faz parte do desmantelamento pelas políticas neoliberais das reformas que visavam assegurar que o Estado atuasse para amenizar os efeitos das desigualdades sociais produzidas pelo capitalismo e agravadas nas crises econômicas que passaram a se suceder em períodos de tempo mais curtos.

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento aprovado e homologado pelo Ministério da Educação (MEC), define os conhecimentos essenciais que os alunos da Educação Básica devem apreender (Brasil, 2018b). A Base reitera o papel fundamental do diálogo nos planejamentos educacionais em níveis escolares diferenciados, compreendidos desde a esfera municipal às ações federais: "[...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes" (Brasil, 2018b, p. 15).

De acordo com a BNCC:

> Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade;

> nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (Brasil, 2018b, p. 357).

A Geografia representa uma importância ímpar no currículo escolar. É certo que, nas últimas décadas, a ciência geográfica passou por inúmeras mudanças, objetivando cada vez mais forte uma aproximação com a realidade do educando. Porém ainda é visível em nossas escolas uma ciência conteudista e fragmentada, fazendo com que, muitas vezes, haja uma perda de identidade. Uma das razões dessa incoerência é o acúmulo de conteúdos, fator que dificulta as relações entre teoria e prática. O acadêmico de Geografia deve conhecer e estudar as mudanças no sistema educacional atual, entre elas, a elaboração e aprovação da BNCC para a área de Geografia. Assim, a Geografia é uma disciplina que proporciona uma consciência crítica sobre o espaço geográfico.

A respeito do papel da Geografia, Castrogiovanni (2013, p. 85) afirma que ela deve:

> [...] priorizar a análise do espaço vivido e as práticas do espaço percebido, transpondo-as para as representações do espaço concebido. Devemos conhecer a psicogênese das operações e representações do espaço-temporal, assim como suas questões socioespaciais.

Atentando às rotinas do cotidiano escolar, Castellar e Juliasz (2017), ressaltando a concordância entre a prática pedagógica, o planejamento educacional, a construção curricular e as metodologias de ensino, vão ao encontro daquilo que prescreve a BNCC. É importante que o planejamento diário dos professores e as propostas de organização das redes de ensino e das escolas, acompanhem as especificidades de suas realidades contextuais, nas quais estão inseridos professores, estudantes e toda a comunidade escolar.

A Geografia Escolar frente à Reforma do Ensino Médio e a implantação da BNCC

A Geografia Escolar, a ser então praticada, com base nas definições da BNCC, precisa superar as limitações descritivas predominantes, e orientar para uma prática de ensino e aprendizagem que inclua a concepção de raciocínio geográfico. Dessa maneira, o texto supracitado faz referência também ao uso pelo professor dos princípios do raciocínio geográfico (Brasil, 2018b), a saber: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. Para isso é necessário que o acadêmico em Geografia, no desenvolvimento de seu estágio, amplie a reflexão sobre as relações existentes entre o método da ciência e a didática específica da área, "facilitando a materialização do conhecimento adquirido em sala de aula" (Passini, 2015, p. 171).

A Base orienta que a ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica (Brasil, 2018b, p. 361).

O presente documento, ao afirmar que a função maior do ensino de Geografia é fornecer ao aluno a capacidade de pensamento espacial, deve assegurar a apropriação dos conceitos fundamentais da disciplina, reverberando parte expressiva da pesquisa na apreensão do conhecimento. Corroborando com esse pensamento, Antunes (2010) destaca a importância de se ensinar e de aprender Geografia, para que os alunos possam construir e compreender o espaço em que vivem, fazendo a 'leitura do mundo'.

É perceptível que a BNCC apresenta a concepção de raciocínio geográfico para fundamentar e expressar a atribuição de leitura de mundo, por meio do pensamento espacial. Assim, o documento expressa que a grande contribuição da Geografia aos alunos na Educação Básica é:

> Desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando compo-

> nentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatual (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (Brasil, 2018b, p. 360).

Desse modo, compreende-se que o currículo e os programas educacionais são necessários para que se tenha uma educação escolar de qualidade, devendo estar embasada na relação entre professores e alunos. É oportuno afirmar que o currículo, seja ele formal, vivido ou oculto, escrito, falado ou velado, é uma produção cultural, uma prática social de poder e de significação de caráter relacional (Lopes; Macedo, 2011). Percebe-se, a importância da formação do professor em Geografia para gerar indivíduos críticos sobre as transformações sociais.

É preciso que se tenha maior atenção aos direcionamentos da Geografia na Educação Básica, principalmente em relação a forma como são apresentados os conteúdos curriculares aos discentes. Dessa forma, a BNCC, em escala nacional, encontra diversos obstáculos, frente a um país de dimensões continentais e até mesmo, por sua escrita pobre de contextualização e historicidade, o que mostra o seu verdadeiro caráter, que é a educação compreendida a partir de um viés do mercado, pois como de praxes, as disciplinas de cunho reflexivo perdem espaço na Base Curricular (ALVES; SANTOS; OLIVEIRA, 2020).

É importante salientar que por meio da Geografia pode-se aprender e utilizar os conhecimentos no dia-a-dia. A prática docente, segundo Pimenta (2018, p. 17-18) deve buscar desenvolver nos alunos "[...] conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino com prática social lhes coloca no cotidiano".

No ensino de Geografia, faz-se necessário que os estudantes vivenciem o espaço geográfico e os elementos nele contidos, possibilitando aprofundar os conteúdos trabalhados em sala de aula, levantando novas possibilidades analíticas. É nesse contexto que se insere o trabalho de campo, reconhecido como um instrumento valioso no processo de

apropriação do real, importante recurso para o como complemento do ensino em sala de aula, mediatizado pelo *olhar geográfico*, do observador, sobre o ato de construção e de 'desconstrução' do espaço geográfico (Cavalcante, 2016).

Para a geografia escolar, os planejamentos curriculares propõem o ensino e a aprendizagem, a partir das unidades temáticas, utilizadas pelo docente para a construção do planejamento didático.

> A distribuição dos conteúdos por unidades permanece bastante utilizada na elaboração dos programas e planejamentos de ensino e em sua aplicação na sala de aula. Nesse tipo de organização, há a tendência de considerar os saberes prévios dos alunos e inserir esses conhecimentos na realidade próxima (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009, p. 118).

Portanto, na Educação Básica, o futuro professor de Geografia deve refletir sobre os conceitos e categorias geográficas e suas materialidades no cotidiano dos alunos; discutir as questões ambientais locais na perspectiva global; estudar a noção de escala espaço-temporal pela leitura e interpretação das paisagens, bem como os conceitos básicos de cartografia, como espacialidade, localização, entre outros. Isso considerando os aspectos conceituais aliados aos procedimentais e atitudinais, inerentes à ciência geográfica, bem como à formação humana.

É fato que os documentos oficiais remetem à certo tradicionalismo e isso não é diferente em relação aos conteúdos da Geografia. "As citadas propostas, por seu turno, supervalorizam a memorização de informações compartimentadas e distantes da realidade vivenciada, prática que caracteriza a Geografia Escolar Tradicional" (Guerra, 2020, p. 4). Esse ensino tem sido marcado por conservadorismo político e uma educação reprodutivista, voltado à submissão dos sujeitos. Por esse motivo, há o desafio pela resistência ao reprodutivismo e conteudismo, favorecendo a formação para a cidadania de forma holística, constituindo novos significados para a atividade educativa.

Considerações Finais

O presente artigo constatou que o enfoque motivador a ser dado ao ensino de Geografia deve considerar a forma de ensino do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula a partir do momento em que se compreendem os motivos que geram o desinteresse dos alunos e a ausência de uma maneira de se abordar os conteúdos de forma a aguçar a curiosidade e a criatividade, fazendo com que o aluno seja capaz de construir o conhecimento de maneira independente. Dentro desta perspectiva, a pesquisa escolar visa dinamizar a construção/reconstrução de conhecimentos proporcionando ao aluno uma formação política, crítica e social plena, fazendo-o atuante.

Desta forma, a linguagem adequada para o ensino de Geografia deve estar relacionada à realidade que permeia os fatos e acontecimentos cotidianos e as mudanças que ocorrem no mundo, buscando sempre fazer um paralelo entre a história passada e os acontecimentos do presente, deixando de lado aquela metodologia na qual se enfatizava a memorização, tendo como consequência o desinteresse dos alunos pela disciplina.

No caso da BNCC, que deveria agir como instrumento capaz de diminuir as disparidades educacionais, essa é contraditória, principalmente quando visa a homogeneização da Educação, pois não dá para homogeneizar a educação e no mesmo momento torna-la crítica, uma vez que os alunos não têm a mesma realidade social, cultura e, principalmente, econômica.

É importante frisar que no ensino de Geografia motivador deve ser levada em consideração uma linguagem didática com aspectos relacionados à interação do aluno com o lugar e o mundo, inserindo o cidadão neste universo. Dessa maneira, conclui-se que a motivação nas aulas tem um caráter estratégico que busca além de transmitir conhecimento ao cidadão, ajuda-o a compreender a estruturação e a organização do espaço geográfico.

Referências

ABRANTES, A. A. Adolescência adulterada: a (contra)reforma do ensino médio e a formação do jovem adolescente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: Luciana Aparecida Araújo Penitente; Sueli Guadelupe de Lima Mendonça; Stela Miller. (Org.). **As (contra)reformas na educação hoje**. 1. ed. São Paulo: Cultura acadêmica, 2018. p. 125-148.

ANTUNES, Celso. **Geografia e Didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ALVES, M. M. S.; SANTOS. W. L.; OLIVEIRA, E. S. de. Diversidade cultural versus homogeneização: um olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular e suas implicações na Educação Básica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 3. p. 181-191, 2020. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/implicacoes-na-educacao . Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Ciências humanas e suas tecnologias. (Volume 3). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. 2018. **Resolução nº 3, de 3 de outubro de 2018a**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file . Acesso em: 08 jan. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf . Acesso em: 10 jan. 2025.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. **Educação geográfica e pensamento espacial**: conceitos e representações. Acta Geográfica, 2017.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. E agora, como fica o ensino da Geografia com a globalização? *In:* CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* (orgs.). **Geografia em sala de aula** – práticas e reflexões. 5. ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2010. p. 83-85.

CAVALCANTE, Márcio Balbino. Nos caminhos da Geografia: a importância do Trabalho de Campo no processo de ensino-aprendizagem. *In:* CANANÉA, F. A. (org.). **Educação**: Olhares diversos. João Pessoa: Imprell, 2016. p. 161-177.

CAVALCANTE, M. B.; LIMA, E. R. V.; VITAL, S. R. O.; ARRUDA, L. V. PRÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: caminhos para o professor-pesquisador. *In:* CANANÉA, F. A. (org.). **Territórios de aprendizagens**: marcos de reflexão e ação. João Pessoa: Ideia, 2020. p. 127-145.

GUERRA, Fábio Soares. Geografia escolar e o papel do professor no contexto contemporâneo. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p.1-9, 2020. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4530/5197 . Acesso em: 08 jan. 2025.

GUSMÃO, Adriana David Ferreira. Planejamento no ensino do raciocínio geográfico: a espacialidade prevista no plano de aula. **Anais do Encontro Regional de Ensino de Geografia**, p. 114-120, 2021. Disponível em: https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/ereg/article/view/3663 . Acesso em: 08 jan. 2025.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; ALVES, Adriana Olivia; BUENO, Miriam Aparecida. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 170–186, 2019. Disponível em: https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/55870 . Acesso em: 13 jan. 2025.

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PONTUSCHKA, Níbia Nacib. Análise dos planos de ensino da geografia. **Terra Livre**, *[S. l.]*, n. 2, 2015. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/46 . Acesso em: 13 jan. 2025.

PONTUSCKHA, Níbia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO DOCENTE: Um olhar crítico e propositivo

Helton Rodrigues Oliveira[1]

RESUMO

A docência, no contexto contemporâneo, configura-se como uma prática atravessada por múltiplas complexidades, extrapolando a dimensão técnica da transmissão de conteúdos para assumir um papel central na mediação social, no enfrentamento das desigualdades e na formação de sujeitos críticos em realidades educacionais marcadas por profundas transformações. Nesse cenário, a formação inicial e continuada de professores demanda a superação de perspectivas tecnicistas, exigindo processos formativos que articulem reflexão crítica, compromisso ético e compreensão das relações entre educação, sociedade e prática pedagógica. Inserido nesse contexto, o estágio curricular supervisionado emerge como dimensão estruturante da licenciatura, ao possibilitar a aproximação entre o licenciando e o universo concreto do trabalho docente. Diante disso, o presente estudo reflete criticamente sobre o papel do estágio na formação docente, compreendendo-o como espaço privilegiado de construção de saberes profissionais, vivência das contradições do cotidiano escolar e ressignificação da identidade docente. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se no método do materialismo histórico-dialético, adotando uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. O estudo foi desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica sistemática, que permitiu aprofundar a análise teórica sobre

1 Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFMA). E-mail: hr.oliveira@discente.ufma.br

a formação docente, os saberes profissionais e o estágio supervisionado, evidenciando as contradições e mediações presentes no processo formativo. Os resultados evidenciam que o estágio ultrapassa a condição de exigência curricular, configurando-se como um potente dispositivo formativo que promove a articulação entre teoria e prática, estimula a autonomia intelectual e pedagógica do licenciando e fortalece uma postura crítica, reflexiva e socialmente comprometida com a transformação da realidade educacional.

Palavras-chave: Formação Docente. Formação Inicial e Continuada. Saberes profissionais. Identidade docente. Prática pedagógica.

Introdução

A docência enfrenta, na atualidade, uma acentuada complexidade no campo de atuação. Mais do que uma prática de transmissão de conhecimento, o ensino tem se configurado como um espaço de mediação social, enfrentamento de desigualdades e construção de subjetividades em contextos cada vez mais desafiadores. Conforme aponta Imbernón (2014, p. 14), "a profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação [...]", o que exige formação inicial e continuada que capacite o professor a atuar em uma realidade marcada por dinâmicas sociais e educacionais em constante transformação. Nesse sentido, a formação docente precisa superar o caráter tecnicista, promovendo a reflexão crítica sobre as relações entre educação, sociedade e a prática pedagógica.

Nesse aspecto, o estágio curricular, no âmbito da licenciatura, emerge como uma etapa essencial desse processo formativo, conectando o estudante ao universo do trabalho pedagógico. Segundo Aroeira (2009, p. 127), o estágio integra "a cadeia formativa presente na vida dos que optam pela docência, ao longo da trajetória profissional". No Brasil, essa prática é legalmente sustentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), que estabelece diretrizes para a formação de professores, incluindo no mínimo 400 horas de estágio supervisionado (Souza; Bernardes, 2016, p. 120). Portanto, entendendo que o estágio "é componente obrigatório da organização curricular das

licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico" (Brasil, 2015).

Por conseguinte, concedendo formidável base jurídica ao processo de estágio, surge a Lei nº 11.788 de 2008, conhecida como a Lei do Estágio (Brasil, 2008). Esse mecanismo legal estabelece diretrizes fundamentais para regulamentar essa prática no Brasil, conferindo segurança jurídica tanto aos estudantes quanto às instituições de ensino e às organizações concedentes. Em seu primeiro artigo ao definir o estágio como ato educativo supervisionado, articulado ao projeto pedagógico do curso e às necessidades de formação do estudante, a legislação reforça seu caráter pedagógico, evitando assim tanto a exploração, quanto o sucateamento da mão de obra do estagiário. Ou seja, assegurando condições dignas para que o estagiário desenvolva competências profissionais sem prejuízo de sua formação acadêmica.

Desta forma, evidencia-se a importante função ao percurso formativo dos docentes, especialmente por meio do estágio, como uma das dimensões mais significativas na construção da formação inicial de professores. Pois, mais do que um momento de aproximação com o campo de trabalho, esse processo constitui-se como um espaço privilegiado para reflexões críticas sobre a prática pedagógica, permitindo ao futuro educador revisitar e ressignificar suas ações enquanto ainda em processo formativo. Contudo, esse momento transcende a mera imersão no cotidiano escolar, é uma oportunidade de articular teoria e prática, promovendo a construção de saberes que consolidam a identidade profissional.

Diante do exposto, a função primordial do estágio vai além da observação e da aplicação de metodologias. Trata-se de um processo que fomenta a construção de saberes docentes a partir da vivência no ambiente escolar. Almeida e Pimenta (2014, p. 73) destacam que os conhecimentos construídos durante a graduação são ressignificados no contato direto com o campo de trabalho, promovendo uma reconstrução contínua ao longo da vida profissional. No âmbito da Geografia, essa prática envolve não apenas o domínio do conteúdo disciplinar, mas também a capacidade de compreender a escola como um espaço dinâ-

mico e multifacetado, que reflete as contradições e potencialidades da sociedade.

A prática pedagógica em Geografia também se destaca por seu potencial inclusivo. A disciplina, ao abordar questões como diversidade cultural, distribuição desigual de recursos e conflitos territoriais, abre espaço para discutir e combater exclusões sociais. Nesse contexto, o professor/estagiário atua como mediador, promovendo estratégias que tornem o conteúdo acessível a todos os estudantes, independentemente de suas condições sociais, econômicas ou culturais. Conforme Franco (2012, p. 15), "o ensino [...] exige opções éticas e políticas", o que inclui a sensibilidade para lidar com a pluralidade presente no ambiente escolar.

À luz dessas reflexões, este artigo tem como objetivo analisar criticamente o estágio curricular supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia, compreendendo-o como um espaço formativo central para a articulação entre teoria e prática, a construção da identidade docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem exploratória, de caráter reflexivo, apoiada na revisão sistêmica da literatura sobre a temática. Desta forma, é propositivo que o estágio, quando concebido para além de uma exigência curricular, constitui-se como um potente instrumento de formação profissional, capaz de tensionar modelos pedagógicos tradicionais, revelar desafios estruturais e, simultaneamente, potencializar aprendizagens significativas e críticas no ensino de Geografia.

Metodologia

A definição criteriosa do percurso metodológico constitui elemento basilar de qualquer investigação científica comprometida com a produção do conhecimento socialmente relevante. Nesse sentido, parte-se do entendimento de que "a condição do pensar possibilita ao ser humano a capacidade de ser consciente de si mesmo, do mundo e da realidade em que vive" (Bazzanella *et al.*, 2013, p. 06), o que confere à metodologia não apenas um caráter instrumental, mas também epistemológico. Assim, o percurso metodológico configura-se como o conjunto articulado de procedimentos, técnicas e escolhas teóricas orientadas à construção

do conhecimento científico, visando assegurar sua validade, coerência interna e aplicabilidade nos distintos contextos sociais, conforme salientam Prodanov e Freitas (2013).

Nessa perspectiva, o método assume centralidade enquanto ferramenta analítica capaz de apreender a realidade em sua complexidade e movimento. Conforme assinala Barbosa (2006, p. 15), a própria etimologia do termo remete à ideia de "o caminho para chegar a um fim", evidenciando seu caráter orientador do processo investigativo. À luz dessa compreensão, optou-se pela adoção do materialismo histórico-dialético como método de análise, por compreender que tal abordagem permite interpretar os fenômenos educacionais a partir de suas determinações históricas, sociais e contraditórias. Conforme destaca Pires (1997, p. 83), esse enfoque "[...] trata-se de desvendar, por meio do dinamismo do pensamento, as leis fundamentais que moldam a organização dos seres humanos na sociedade ao longo da história", possibilitando uma leitura crítica da realidade investigada.

No que se refere à abordagem da pesquisa, adotou-se o caráter exploratório, com o intuito de aprofundar a compreensão acerca do objeto de estudo e de suas múltiplas dimensões. Inicialmente, procedeu-se à pesquisa bibliográfica, a partir do levantamento, leitura e análise crítica de produções acadêmicas que versam sobre a temática em questão. Tal procedimento permitiu a construção de um sólido referencial teórico, ampliando o diálogo com diferentes perspectivas analíticas. Nesse contexto, destaca-se a contribuição de Gil (2001, p. 45), ao afirmar que "a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao pesquisador abranger uma amplitude de fenômenos muito maior do que aqueles que ele poderia investigar diretamente", o que reforça a centralidade dessa etapa no delineamento da investigação.

Saberes docentes e formação profissional: entre a experiência, a reflexão e a práxis

Historicamente, a formação docente esteve ancorada em modelos que privilegiaram a racionalidade técnica e a transmissão de conteúdo, reduzindo o professor à condição de executor de prescrições curricu-

lares previamente estabelecidas. Durante grande parte do século XX, sobretudo sob a influência do positivismo e das concepções tecnicistas de educação, o saber docente foi concebido como um conjunto de técnicas e métodos a serem aplicados de forma padronizada, desconsiderando os contextos sociais, culturais e políticos nos quais o ensino se realiza, estimulando o esvaziamento da autonomia profissional do professor e para a fragmentação entre o saber teórico e a prática pedagógica. Contudo, Gutiérrez (1988, p. 17) é enfático ao dizer que "se uma sociedade evolui, o sistema educacional tende a evoluir com ela; se uma sociedade entra em crise, muito rapidamente a escola refletirá essa mesma crise".

A partir das críticas a esse modelo, especialmente nas últimas décadas do século XX, emergem concepções que passam a reconhecer a docência como uma prática social complexa, historicamente situada e permeada por múltiplos saberes. Nesse movimento, o professor deixa de ser compreendido como mero transmissor de conhecimentos e passa a ser reconhecido como sujeito produtor de saberes, cuja prática é construída na intersecção entre formação acadêmica, experiência profissional e reflexão crítica. Pois, institui-se a perspectiva de "o que ensinar e como ensinar não tem maior significado se ignorarmos a estrutura social em que o ensino se dá" (Gutiérrez, 1988, p. 11). Logo, os saberes docentes, não se restringem ao domínio do conteúdo disciplinar, mas incluem saberes pedagógicos, curriculares, experienciais e ético-políticos, construídos no cotidiano da escola e nas relações estabelecidas com os sujeitos do processo educativo.

Nesse sentido, a experiência assume papel central na constituição da identidade profissional docente. Contudo, é fundamental compreender que a experiência, por si só, não garante uma prática transformadora. Quando desprovida de reflexão crítica, ela tende a se cristalizar em rotinas e práticas naturalizadas, reproduzindo modelos tradicionais de ensino. Nessa perspectiva, Franco (2012, p. 215) articula bem essa ideia a afirmar "[...] a prática não muda por decretos; não muda pela vontade expressa de alguns; não muda pela mera imposição de novas políticas educacionais. Ela muda quando pode mudar, quando quer mudar, quando seus protagonistas sentem e percebem a necessidade de mudanças".

Dito isso, a formação docente exige que a experiência seja permanentemente problematizada, analisada e ressignificada à luz de referenciais teóricos e das condições concretas em que o ensino ocorre. É nesse movimento que a reflexão se torna elemento estruturante da prática pedagógica. De modo semelhante, Franco (2012) compreende esse processo de prática pedagógica como uma práxis, na medida em que ela se constitui a partir da ação consciente, crítica e reflexiva do sujeito diante das circunstâncias concretas em que atua. Nessa perspectiva, a pesquisa assume papel central no fazer docente, pois integra o processo cognitivo que fundamenta a construção, a mobilização e a ressignificação dos saberes profissionais, articulando experiência, reflexão e intervenção pedagógica.

A reflexão sobre a prática, entendida como um exercício crítico e sistemático, possibilita ao professor compreender as contradições presentes no cotidiano escolar, bem como os condicionantes sociais, políticos e institucionais que atravessam o fazer docente. Essa perspectiva rompe com a dicotomia entre teoria e prática, ao reconhecer que ambas se constroem de forma dialética e indissociável. A práxis pedagógica, portanto, emerge como síntese desse processo, configurando-se como ação consciente, intencional e transformadora, orientada por fundamentos teóricos e comprometida com a realidade social dos estudantes.

No contexto da formação inicial, o estágio curricular supervisionado desempenha papel estratégico na articulação entre experiência, reflexão e práxis. Ao inserir o licenciando no espaço escolar, acaba por possibilitar o confronto entre os conhecimentos teóricos construídos na universidade e as demandas concretas da prática educativa. Esse encontro, muitas vezes marcado por tensões e desafios, constitui-se como terreno fértil para a construção dos saberes docentes, uma vez que convoca o futuro professor a refletir criticamente sobre suas ações, escolhas metodológicas e posicionamentos ético-políticos.

Conforme enfatiza Tardif (2005) em Saberes docentes e formação profissional, o estágio não se limita à reprodução de técnicas pedagógicas, mas emerge como um campo de aprendizagem experiencial e de elaboração crítica dos conhecimentos que alicerçam à docência, ou seja:

> Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até certo ponto. O "saber-ensinar" refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes (Tardif, 2005, p. 178).

Assim, compreender os saberes docentes como uma construção histórica, social e coletiva implica reconhecer a formação profissional como um processo permanente, que se estende para além da graduação. A docência, enquanto práxis, exige do professor uma postura investigativa, reflexiva e comprometida com a transformação da realidade educacional. Dessa forma, o estágio e as experiências formativas nele vivenciadas não apenas contribuem para o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também para a consolidação de uma identidade docente crítica, autônoma e socialmente engajada.

Portanto, o estágio docente deve ser entendido como um campo de construção e reconstrução de saberes, no qual o futuro professor não apenas aprende a ensinar, mas também a questionar, inovar e transformar. Para que esse processo ocorra de forma plena, é essencial que sejam garantidas condições estruturais, pedagógicas e formativas que permitam ao estagiário explorar seu potencial e consolidar sua identidade profissional. Somente assim será possível formar educadores que compreendam à docência como um ato reflexivo e socialmente comprometido, capazes de enfrentar os desafios do ensino com criticidade e inovação.

O ensino de geografia, os desafios estruturais da docência e a necessidade de formação continuada

Quando falamos sobre a construção do conhecimento geográfico é importante elucidar que seu percurso reflete a própria evolução da humanidade, ou seja, o desenvolvimento do pensamento humano em sua busca por compreender o espaço onde habita, mesmo que de forma irracional ou primitiva. Esse conhecimento, em uma perspectiva mais contemporânea, corroborou a essa ciência um perfil "principalmente operativa, buscando conhecer a realidade para poder intervir na natureza" (Rodrigues, 2008, p.11). Marcando grandes dicotomias históricas, que ainda permeia o debate epistemológico da Geografia.

Contudo, essa oposição simplista vem sendo superada por abordagens mais integradoras, que reconhecem a inseparabilidade entre as dimensões humanas e naturais do espaço. Nesse contexto, a Geografia na contemporaneidade emerge como uma ciência que transcende a fragmentação, explorando as complexidades e as contradições das dinâmicas espaciais, essenciais para a compreensão do mundo na atualidade.

Pensando nisso, para Andrade (2008, p.22-23) "a Geografia pode ser definida como a ciência que estuda as relações entre a sociedade e a natureza, ou melhor, a forma como a sociedade organiza o espaço terrestre, visando melhor explorar e dispor dos recursos da natureza". Tal definição, demonstra o que Oliveira, Cruz e Gomes (2024) descrevem que "inegavelmente, a evolução do pensamento geográfico percorreu uma trajetória epistemológica complexa e multifacetada, moldando-se ao longo do tempo até se estabelecer como a ciência/disciplina que hoje reconhecemos".

As categorias de análise da Geografia como espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região, constituem os pilares que sustentam sua abordagem epistemológica. Elas permitem não apenas uma leitura crítica do espaço, mas também sua interpretação a partir de múltiplas escalas e perspectivas. No passado, tais categorias eram frequentemente aplicadas de forma desarticulada, priorizando descrições detalhadas, mas desconectadas das realidades sociais. Atualmente, a Geografia utiliza essas categorias como ferramentas indispensáveis para revelar as

interações e as relações de poder que configuram os espaços e suas dinâmicas, demonstrando que "a abordagem anterior, centrada na memorização de fatos geográficos, já não concerne mais a disciplina, dando lugar a um ensino mais conceitual e analítico" (Oliveira; Santos, 2024, p. 802).

A prática docente moderna valoriza a contextualização dos conteúdos e o desenvolvimento do pensamento crítico, capacitando os estudantes a compreenderem as relações entre os fenômenos naturais e sociais. Essa transformação não apenas enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também prepara os estudantes para enfrentarem os desafios do mundo globalizado e das crises ambientais e sociais. Nesse sentido, Oliveira e Santos (2024, p. 802), reconhecem que "uma das transições mais notáveis é a mudança do modelo de ensino centrado no professor para um modelo centrado no estudante".

A escola contemporânea configura-se como um espaço dinâmico e em permanente transformação, refletindo as demandas de uma sociedade que exige, cada vez mais, práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às complexidades do século atual. Nesse contexto, a busca pelo aprimoramento constante no âmbito educacional requer não apenas a adaptação, mas a constante reinvenção do ato de ensinar. Como bem aponta Cavalcante (1998, p. 138), "o ensino escolar é o processo de conhecimento do aluno mediado pelo professor. Ensinar é uma intervenção intencional nos processos intelectuais e afetivos do aluno buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento".

Em contrapartida, ao pensar na importância de uma educação emancipadora e que fornece um senso crítico formidável, o ensino da geografia se apresenta como uma disciplina fundamental para a formação cidadã. No entanto, essa jornada pedagógica não é isenta de desafios, por estar presente em um contexto de rápida evolução tecnológica, onde as questões socioambientais emergentes e os novos contextos geopolíticos exigem atualizações constantes na forma de ensinar a geografia.

A formação continuada dos professores, aliada à integração de tecnologias educacionais e ao fortalecimento de abordagens interdisciplinares, consolida o ensino da Geografia como um instrumento indispensável para a construção de cidadãos críticos, conscientes e engajados na

transformação do mundo contemporâneo. Nesse contexto, investir na qualificação docente transcende a mera atualização técnica, assumindo-se como um eixo estratégico para impulsionar mudanças profundas e significativas na educação. A Geografia, ao conectar saberes e práticas, promove uma leitura crítica do espaço e das dinâmicas sociais, reafirmando a necessidade de professores preparados para enfrentar os desafios de um cenário educacional em constante evolução.

Considerações finais

As reflexões aqui desenvolvidas evidenciam que a formação docente, não pode ser compreendida como um percurso linear, técnico ou meramente instrumental. Ao contrário, trata-se de um processo histórico, social e político, atravessado por contradições, tensões e disputas de sentido, que se materializam de forma concreta na prática pedagógica e, de maneira privilegiada, no estágio curricular supervisionado. Nesse contexto, o estágio emerge não como um rito de passagem burocrático, mas como um espaço formativo estratégico, no qual o futuro professor confronta saberes acadêmicos com a realidade escolar, produzindo sínteses críticas que contribuem para a consolidação de sua identidade profissional.

A análise dos saberes docentes permitiu compreender que a docência se constrói na articulação indissociável entre experiência, reflexão e práxis. Os saberes mobilizados no cotidiano escolar extrapolam o domínio do conteúdo científico e englobam dimensões pedagógicas, ético-políticas, relacionais e contextuais, que se reconfiguram continuamente diante das demandas concretas do ensino. Dessa forma, reconhecer o professor como sujeito produtor de saberes implica romper com modelos formativos que desvalorizam a experiência e reforçam a fragmentação entre teoria e prática, ainda fortemente presentes em muitos processos de formação inicial.

No campo específico da Geografia, os desafios se intensificam diante da complexidade do mundo contemporâneo e das profundas desigualdades socioespaciais que marcam a realidade brasileira. O ensino de Geografia, quando orientado por uma perspectiva crítica e contextua-

lizada, assume papel central na formação de sujeitos capazes de interpretar, questionar e intervir no espaço em que vivem. No entanto, tal potencial formativo só se concretiza quando o professor dispõe de condições formativas e institucionais que favoreçam a reflexão sobre sua prática e a constante atualização teórico-metodológica, especialmente frente às transformações sociais, tecnológicas e ambientais em curso.

Nesse sentido, a formação continuada deixa de ser um complemento e passa a se configurar como uma necessidade estrutural da profissão docente. Investir na qualificação permanente do professor significa fortalecer sua autonomia intelectual, sua capacidade investigativa e seu compromisso ético com a educação pública e socialmente referenciada. Para além da incorporação de novas metodologias ou tecnologias, trata-se de fomentar uma postura crítica que permita ao docente compreender a escola como espaço de disputa, resistência e transformação social.

As discussões aqui apresentadas apontam, portanto, para a urgência de repensar os modelos de formação docente, valorizando o estágio como espaço de produção de conhecimento e a prática pedagógica como práxis transformadora. Isso exige políticas educacionais que garantam condições materiais, pedagógicas e humanas adequadas, bem como projetos formativos que reconheçam o professor como intelectual crítico e agente de mudança. Somente a partir dessa compreensão será possível formar educadores capazes de enfrentar os desafios da docência contemporânea com sensibilidade, rigor teórico e compromisso social.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia**: ciência da sociedade. 2ª ed. Recife: EDUFPE, 2008. 246 p.

AROEIRA, Kalline Pereira. **O estágio como prática dialética e colaborativa**: a produção de saberes por futuros professores. 2009. 253f. Tese (Doutorado em Educação: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARBOSA, João Alexandre. **Reflexões Sobre o Método**. USP – Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada. Periódicos/Unesp. Itinerários, Araraquara, n. 24, 15-31, 2006.

BAZZANELLA, André et al. **Metodologia científica**. Indaial: Uniasselvi, 2013. 206 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 01 de Julho 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. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008.

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

CAVALCANTI. Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. trad. NEGRINO, A. 1. Ed. São Paulo: Summus, 1988. 128 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA, Helton Rodrigues; CRUZ, Vanuza da Silva; GOMES, Igor Bergamo Anjos. Educação ambiental na perspectiva do ensino de geografia: a luta em prol da preservação ambiental. **ANAIS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 01–20, 2024. Disponível em: https://revistas.ceeinter.com.br/anaisdoseminarioeducacaodiversid/article/view/1213. Acesso em: 15 dez. 2025.

OLIVEIRA, Helton Rodrigues; SANTOS, Irecer Portela Figueiredo. O uso da iconografia como recurso facilitador no ensino da geografia: uma experiência com o sexto ano do ensino fundamental. *In*: SANTOS, Kennedy Silva dos; et al. (org.). **Geografias que ensinam**: sentidos e aproximações. Recife, PE: Edições LEGEP/UFPE, 2024. p. 799 - 811.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83–94, ago. 1997.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. E-book. 276 p.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Geografia**: introdução à ciência geográfica. 1ª. ed. São Paulo: Avercamp, 2008, 150p.

SOUZA, Renata Vieira; BERNARDES, Maria Beatriz Junqueira. Os professores regentes frente aos estágios supervisionados: contribuições e desafios deste profissional. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 7, n. 12, p. 119-134, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ESPAÇO PÚBLICO DE COMUNICAÇÃO III

Didática da Geografia, o processo de ensino e a seleção dos conteúdos

Antonia Ariellen Alves Tavares, Valeska Eduarda dos Santos Silva, Cassio Expedito Galdino Pereira	A EDUCAÇÃO CARTOGRÁFICA NA PERSPECTIVA DA DCRN: análise dos conteúdos prescritos para o Ensino Médio
Larissa Rayanne da Silva Oliveira Ferreira, Hállysson Felinto da Silva, Ana Célia Silva Menezes	CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO E O ENSINO DA GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS
Ana Beatriz Almeida Jales, Aguida Lúcia de Oliveira Neta	GEOTEATRO: uma análise do Ensino de Geografia em Unidade Curricular de Extensão (UCE)
Flaviano Pereira Reis, Angélica Mara de Lima Dias	REFLETINDO SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR CONTEMPORÂNEA E A CIDADANIA NAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS DO ESTADO DA PARAÍBA
Viviane Maria da Silva Josélia Saraiva e Silva	PROPOSTA DE UNIDADE DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA PARA O CONCEITO DE TERRITÓRIO NA GEOGRAFIA ESCOLAR.

A EDUCAÇÃO CARTOGRÁFICA NA PERSPECTIVA DA DCRN: análise dos conteúdos prescritos para o Ensino Médio

Antonia Ariellen Alves Tavares[1]
Valeska Eduarda dos Santos Silva[2]
Cassio Expedito Galdino Pereira[3]

RESUMO

O Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte (DCRN) exerce um papel de notória importância no contexto educacional, sendo que rege os conteúdos que devem ser aplicados na educação básica do Rio Grande do Norte, estando alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com vista a isso, esse documento normativo deve propor a se trabalhar nas salas de aulas assuntos que viabilizem a formação integrada do estudante. A partir disso, este trabalho tem como objetivo analisar criticamente os conteúdos prescritos de Cartografia para o ensino de Geografia no Ensino Médio, conforme definidos na DCRN. Compreendendo a Cartografia como linguagem que contribui para a leitura e interpretação crítica do espaço e suas relações sociais, buscamos refletir sobre os fundamentos político-pedagógicos que sustentam a seleção e a organização do seu conteúdo nessa etapa de ensino. Esta pesquisa desenvolve-se à luz de uma abordagem qualitativa, de base teórico-documental, com enfoque descritivo e analítico. Os resultados

1 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail:antonia20240006490@alu.uern.br

2 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: valeskaeduarda@alu.uern.br

3 Universidade do Estado do Grande do Norte. Departamento de Geografia. Campus Avançado de Pau dos Ferros; RN. E-mail: cassio.expedito@gmail.com

almejados apontam que, embora os conteúdos indicados pela DCRN, alinhado à BNCC, estejam organizados por habilidades, é possível identificar uma orientação voltada à aprendizagem ao Letramento Cartográfico, focando nos fundamentos cartográficos, história da Cartografia, Cartografia Temática, Tecnologias Geoespaciais e Cartografia Social. No entanto, as sugestões didáticas propostas para o objeto de conhecimento não trazem um diálogo profícuo, limitando a potencialidade da didática dos mapas para o ensino da Geografia nas escolas. Logo, essa situação pode prejudicar uma aprendizagem significativa dos estudantes, pois não possibilita estes desenvolverem o raciocínio geográfico. Desta feita, a presente pesquisa assume um caráter importante, tendo como base a análise reflexiva e questionadora diante dos conteúdos cartográficos e as sugestões didáticas que estão inseridos, primeiramente, em um formato de documento e, em habilidades, e logo em seguida, ocupa espaço nas proposições de sugestões didáticas para a sala de aula.

Palavras-chave: Cartografia. Conteúdos cartográficos. Didática dos mapas.

Introdução

Desde a antiguidade, o homem sempre teve a necessidade de compreender e interagir com o espaço. Nesse sentido, utilizava-se dos conhecimentos cartográficos como instrumento para a exploração e conquista de territórios, bem como para a locomoção de um local para outro. Com o passar dos anos, esse cenário vem ganhando novas perspectivas, principalmente pelo incremento de ferramentas de orientação impulsionadas pelo avanço dos meios tecnológicos.

Neste momento, diante das transformações ocorridas na sociedade, a Cartografia transcende o papel tradicional de orientação, representação gráfica e mapeamento de territórios. Nessa perspectiva, contribui para a compreensão dos fenômenos espaciais e socioespaciais que integram o espaço geográfico, possibilitando uma análise crítica e interpretativa das dinâmicas sociais de cada territorialidade.

A ciência cartográfica apresenta-se como fecunda na arte de investigar a relação existente entre espaço, conhecimento e poder, possibili-

tando a articulação de concepções singulares sobre como as sociedades entendem e organizam o mundo que habitam (Lobato, 2024). A partir disso, o caráter da Cartografia se materializa no entendimento das complexidades sociais, englobando variados espaços, especialmente dentro dos ambientes escolares.

Com vista a isso, manifesta-se a esfera escolar como objeto a ser investigado dentro da abordagem cartográfica, com ênfase em sua aplicação no âmbito educacional. Assim, este trabalho desenvolve-se à luz do objetivo de analisar criticamente os conteúdos prescritos de Cartografia para o Ensino de Geografia no Ensino Médio, conforme definidos no Documento Curricular do Rio Grande do Norte (DCRN). Assim, essa pesquisa se justifica pela relevância de uma análise crítica e questionadora em relação aos conteúdos cartográficos e às sugestões didáticas propostas pelo currículo formativo que norteia a Educação Básica. Através dessa análise se pode ter noções de como está constituído nesse aparato normativo as bases para trabalhar com mapas e mapeamentos, podendo entender essa no impacto da formação integral do educando pela aplicação dos conteúdos em sala de aula.

Metodologicamente, este trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de base teórico-documental, com enfoque descritivo e analítico. Nessa perspectiva, a pesquisa baseia-se na leitura e interpretação de referenciais teóricos variados já existentes, como documentos normativos, artigos científicos e livros que exploram essa temática, permitindo assim a construção de uma sólida investigação e fundamentação.

A cartografia como linguagem e prática social no ensino médio

A Cartografia, ao longo de sua história, consolidou-se não apenas como uma técnica de representação do espaço, mas como uma linguagem complexa que articula saberes, poder e modos de ver o mundo. Essa compreensão, ressaltada por Lobato (2024), desloca o entendimento tradicional de mapas como meros instrumentos de orientação para compreendê-los como narrativas sociais, culturais e políticas.

Para o autor, "a Cartografia se apresenta como um campo fértil para a investigação da relação entre espaço, conhecimento e poder, oferecendo perspectivas únicas sobre como as sociedades entendem e organizam o mundo ao seu redor" (Lobato, 2024, p. 153), o que evidencia que a produção de mapas envolve escolhas, intencionalidades e disputas simbólicas. Assim, mais do que representar o real, os mapas constroem versões específicas da realidade, tornando-se artefatos culturais que influenciam percepções e práticas espaciais. A partir dessa perspectiva, o mapa deixa de ser apenas um dispositivo técnico e passa a ser compreendido como texto, discurso e prática social.

Lobato (2024) destaca que toda representação cartográfica é atravessada por filtros culturais, ideológicos e científicos que definem o que aparece e o que permanece oculto no espaço representado. Nesse sentido, o autor afirma que os mapas são "mediadores das relações espaciais" (Lobato, 2024, p. 154), funcionando como instrumentos que organizam, hierarquizam e legitimam determinadas territorialidades. Essa concepção reforça a necessidade de compreender a Cartografia como linguagem crítica e não neutra, aspecto essencial para pensar seu papel na Educação Básica e na formação cidadã.

No campo da Educação Geográfica, os estudos de Lívia de Oliveira constituem um marco fundamental para a compreensão do Ensino de Cartografia nos anos iniciais e na Educação Básica como um todo. A autora destaca que o contato da criança com as representações espaciais é parte indispensável do desenvolvimento cognitivo e da construção de noções espaciais. Assim, a aprendizagem cartográfica não se reduz ao domínio de símbolos convencionais, mas envolve a percepção do espaço vivido, o uso da linguagem visual e a capacidade de abstração progressiva. Para a autora, "é difícil separar o ensino da aprendizagem [...] a um se segue o outro e um precede sempre o outro. Isso equivale a dizer que não existe ensino sem aprendizagem, nem esta sem aquele" (Oliveira, 2009, p. 22).

A autora destaca o papel da Cartografia como instrumento para o Ensino de Geografia. A alfabetização cartográfica, nessa perspectiva, compreende um conjunto de processos relacionados à observação, ao reconhecimento de formas, à leitura de imagens e à produção de representações. Oliveira (2009) evidencia que esse processo deve iniciar

pelo espaço imediato da criança – o corpo, a sala de aula, a escola, o bairro – e expandir-se gradualmente para escalas mais amplas, acompanhando o desenvolvimento cognitivo. Esse percurso integra elementos da psicologia genética, da percepção ambiental e da linguagem visual, que permitem ao aluno construir uma compreensão sensível e crítica do espaço. Assim, o ensino básico deve promover atividades que estimulem a leitura e produção de croquis, plantas, mapas e maquetes, pois tais práticas contribuem para a formação de um sujeito capaz de interpretar as múltiplas dimensões do espaço geográfico.

Com o avanço das discussões epistemológicas na Cartografia, o campo passou por transformações significativas ao longo das últimas décadas, o que repercute diretamente nas formas como se pensa o ensino de mapas. Seemann (2022) destaca que a Cartografia moderna esteve alicerçada em um paradigma científico positivista, que compreendia o mapa como representação objetiva da realidade. Contudo, debates recentes introduziram abordagens pós-modernas, pós-processuais e pós-representacionais, que problematizam essa concepção e ampliam o entendimento sobre os mapas.

Segundo o autor, "as filosofias do conhecimento têm sido um tema constante na cartografia nas últimas três décadas" (Seemann, 2022, p. 1), resultando em debates que desafiam o caráter supostamente neutro e objetivo das representações cartográficas. No entanto, essas transformações não chegaram plenamente ao ambiente escolar. O autor afirma de forma contundente que "essas discussões não tiveram um impacto significativo sobre as teorias e metodologias na educação cartográfica" (Seemann, 2022, p. 3), evidenciando um descompasso entre a evolução acadêmica do campo e as práticas pedagógicas vigentes.

Seemann (2022) ainda aponta as tensões entre a cartografia clássica, baseada em princípios rígidos de precisão e normatividade, e as novas práticas de mapeamento digital, colaborativo e social, que emergem com o desenvolvimento de tecnologias geoespaciais. Para o autor, a Cartografia brasileira no currículo escolar ainda está trabalhando temas distantes e não operacionais da realidade vivida. Logo, o currículo brasileiro, representado pela BNCC e pelos documentos estaduais como a DCRN, ainda reproduz uma cartografia estática e operacional, que privilegia conteúdos tradicionais sem incorporar debates contemporâ-

neos sobre linguagem, poder, epistemologia e participação. Essa crítica é central para pensar o ensino de Cartografia no Ensino Médio e para analisar a forma como os conteúdos são prescritos nos documentos normativos do Rio Grande do Norte.

As contribuições de Simielli (2010) são fundamentais para compreender as possibilidades pedagógicas da cartografia no Ensino Médio. A autora formula uma importante classificação dos níveis de leitura cartográfica (localização/análise, correlação e síntese) que orienta como os mapas podem ser utilizados para desenvolver o raciocínio geográfico. Em sua obra, destaca que o mapa constitui um "triplo instrumento de estudo": analítico, experimental e sintético (Simelli, 1996, p. 1), indicando que sua utilização ultrapassa a simples identificação de fenômenos.

No Ensino Médio, espera-se que os estudantes tenham condições de operar nos três níveis. No entanto, Simielli (2010, p. 7) observa que, na prática escolar, "os professores trabalham com os alunos prioritariamente no nível da localização-análise", ou seja, no nível mais elementar. Essa limitação pedagógica impede o desenvolvimento de competências mais complexas de interpretação e correlação espacial, que são essenciais para a constituição do pensamento geográfico crítico.

Além disso, a autora diferencia dois perfis de aprendizagem cartográfica: o aluno leitor crítico, que interpreta mapas prontos, e o aluno mapeador consciente, que participa da produção e construção das representações. Simielli (2010, p. 6) afirma que "a cartografia-cópia não constitui possibilidade de trabalho efetivo em sala de aula", uma vez que não desenvolve operatividade cognitiva nem raciocínio espacial. O que se observa, contudo, é que as práticas escolares frequentemente se reduzem à reprodução mecânica de mapas, sem espaço para experiências de criação, análise crítica ou síntese espacial. Essa crítica dialoga diretamente com os limites identificados nos currículos oficiais, como o DCRN, que muitas vezes prescrevem conteúdos sem apresentar abordagens didáticas capazes de favorecer aprendizagens significativas.

Girardi (2014) aprofunda as críticas à cultura cartográfica tradicional, denunciando a reprodução de modelos rígidos, técnicos e normativos que historicamente marcaram o ensino de Cartografia nas escolas

brasileiras. Para a autora, é preciso questionar o caráter utilitário e prescritivo que transforma o mapa em mero instrumento de localização. Em seu texto, ela destaca que os mapas, ao invés de serem tratados como representações neutras, devem ser compreendidos a partir das "funções de visibilizar e invisibilizar aspectos da realidade" (Girardi, 2014, p. 863-864), o que evidencia seu caráter político e seletivo.

Nesse sentido, sua crítica se volta ao fechamento da linguagem cartográfica, que desconsidera as pluralidades culturais, sociais e políticas presentes nas práticas de mapeamento. Girardi (2022) argumenta que a Cartografia escolar deve incorporar abordagens críticas e decoloniais, capazes de questionar as hierarquias espaciais e possibilitar a expressão de experiências diversas. Para que a Cartografia Escolar mude sem ficar a mesma coisa, a autora ressalta que o ensino deve promover cartografias sociais e participativas, nas quais os estudantes se tornam autores de suas próprias representações. Para ela, o mapa deve ser encarado como "linguagem de expressão, e não apenas de reprodução" (Girardi, 2022, p. 9), ampliando as possibilidades de leitura e produção do espaço.

Essa perspectiva aproxima a Cartografia de um direito humano à representação, no qual grupos sociais historicamente marginalizados podem produzir suas próprias narrativas espaciais. Ao propor a abertura da linguagem cartográfica, Girardi (2022) contribui para repensar o currículo e as práticas pedagógicas, desafiando concepções tradicionais que ainda persistem no Ensino Médio e na formulação de documentos como a DCRN.

Resultados e discussão

O processo de ensino aprendizagem alinhado aos avanços decorrentes da sociedade moderna, vem apresentando um novo modelo de análise acerca do espaço geográfico. Nesse contexto das mudanças culturais, acentua-se a necessidade de um novo modo de comunicação, interpretação e de produção de saberes, influenciando no desenvolvimento de novos aprendizados e maneiras de letramento, com o intuito de promover uma compreensão acerca das práticas sociais contemporâneas (Seccatto e Nunes, 2024).

A respeito disso, faz-se de notória relevância analisar de maneira crítica os conteúdos relacionados à Cartografia prescritos pela DCRN, a qual se baseia nas concepções pedagógicas previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (Rio Grande do Norte, 2021). O Referencial Curricular Potiguar organiza-se em variadas seções norteadoras, que abordam as definições que devem ser empregadas no contexto educacional, abrangendo tópicos como os fundamentos e concepções, modalidades de ensino, competências específicas nas variadas áreas do saber, as diretrizes educacionais no campo dos itinerários formativos, entre outros elementos regulamentares que compõem o documento (Rio Grande do Norte, 2021).

A DCRN preconiza no campo destinado a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que sejam evidenciadas no Ensino Médio a aprendizagem sobre o diálogo mútuo, bem como com as novas tecnologias (Rio Grande do Norte, 2021). Em vista a isso, a Tabela 1 evidencia as proposições curriculares que devem ser inseridas no ensino de Cartografia para essa etapa da educação básica.

Tabela 1: Habilidades de Cartografia previstas para o Ensino Médio conforme a DCRN (Rio Grande do Norte, 2021)

Habilidades em Geografia	Objeto de Conhecimento
(RNCHGEO019) Reconhecer técnicas de elaboração cartográficas e analisar criticamente mapeamentos e outras representações espaciais articulando diferentes linguagens.	Orientação e localização; Escala geográfica e escala cartográfica; Letramento cartográfico: os elementos do mapa; simbologia cartográfica; cartografia temática e os diversos tipos de mapas. Projeções cartográficas; latitude, longitude, paralelos, meridianos e fusos horários.
(RNCHGEO020) Argumentar como produtos de diferentes linguagens – midiáticas, artísticas, científicas, dentre outras – atuam na criação de concepções sobre o espaço.	História da cartografia e suas interfaces com a arte e com a política; representações espaciais cartográficas: mapas, croquis, cartogramas, cartas etc; Representações espaciais iconográficas: gráficos e infográficos, tabelas, quadros, figuras, pinturas etc. Cartografia social e representação de grupos identitários; Geossímbolos.

(RNCHGEO021) Debater sobre o uso e a apropriação da linguagem cartográfica por grupos e/ou instituições nas disputas e estratégias territoriais contemporâneas, demonstrando como a produção de informações, as linguagens e a tecnologia influenciam na produção do espaço em suas múltiplas escalas.	Sistemas de Informações Geográficas e novas tecnologias aplicadas à cartografia; os usos sociais da cartografia: científicos, didáticos, produtivos, empresariais, políticos e administrativos.

Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

Conforme expresso na tabela 1, em referência a habilidade (RNCHGE0019), a qual versa sobre a utilização de técnicas ligadas à cartografia, como um instrumento de análise de mapeamentos e representações espaciais que articula de maneira crítica as diferentes linguagens na compreensão do espaço geográfico. Em vista a isso, essa percepção curricular integra a visão de uma interpretação geográfica voltada a utilização de variadas ferramentas cartográficas, como mapas, croquis, cartas, entre outros elementos, com vista à uma leitura dialogada com a realidade que circunda o cotidiano do educando.

No tocante a habilidade (RNCHGEO020) que discorre sobre o papel das variadas linguagens e a sua interferência na criação de concepções sobre o espaço geográfico. Essa prerrogativa curricular reflete na relação existente entre a Cartografia e as variadas formas de representação, bem como na importância desse diálogo na produção do espaço.

No que se refere a habilidade (RNCHGE021) que propõe que os estudantes reflitam e debatam sobre a utilização dos elementos cartográficos no ato de conquista e de planejamento territorial pelos diferentes grupos sociais. Esse aparato normativo enfatiza a importância dos elementos cartográficos na prática de ocupação territorial, ampliando o papel da Cartografia como um instrumento prático de conquista.

Apesar das habilidades proporem sugestões didáticas claras relacionadas à Cartografia, infelizmente essa curricularização apresenta limitações, especialmente por apresentar apenas três habilidades específicas que tratam de maneira mais integrada os conteúdos cartográficos, bem como incoerências presente nas mesmas e nos seus respectivos objetos de conhecimento.

Acerca das incoerências presentes, a habilidade (RNCHGE020) que discorre sobre o papel das diferentes linguagens na compreensão cartográfica evidencia uma maior proximidade com o objetivo definido pela normativa (RNCHGE021), a qual versa sobre o incremento das novas tecnologias à cartografia. Contrariamente, a habilidade (RNCHGE021) que reflete na influência da cartografia no planejamento e na conquista de territórios, se relaciona de forma mais próxima com as prescrições relacionadas à história desse campo do saber e as suas diversas formas de representação, sendo o objeto delineado pela habilidade (RNCHGEO020). Assim, essa inversão pode comprometer a maneira de como os conteúdos cartográficos serão aplicados pelo professor em sala de aula, influenciando diretamente na compreensão e no aprendizado dos estudantes.

Além disso, a aplicação prática dos conteúdos cartográficos no ambiente escolar, muitas vezes, limita-se a mera utilização do livro didático deixando de lado o uso das ferramentas digitais, o que pode ser explicado pela própria estrutura da escola que, em alguns casos, é evidenciado a carência de recursos didáticos tecnológicos. Isso reverbera de maneira negativa a formação educativa do aluno, impedindo que ele desenvolva uma leitura mais completa e geográfica acerca do espaço que se encontra em constante transformação.

Desse modo, as determinações didáticas previstas pela DCRN traduzem uma maneira eficiente na prática cartográfica no Ensino Médio potiguar, apesar de apresentar lacunas que devem ser analisadas e corrigidas, com fim de aprimorar o ensino de Cartografia em sala de aula, bem como facilitar a aprendizagem dos alunos frente às novas ferramentas tecnológicas que estão sendo aplicadas no conhecimento cartográfico.

Considerações finais

A Cartografia constitui um vasto campo de investigação, configurando-se como uma ferramenta indispensável para a leitura e interpretação das dinâmicas sociais e territoriais. Aliada a modernização tecnológica, desempenha um papel preponderante no contexto de análise do espaço geográfico.

No contexto educacional, o ensino cartográfico assume um caráter interdisciplinar e estratégico, propiciando a leitura e a interpretação do espaço de maneira crítica, colaborando para uma aprendizagem que integra a assimilação teórica e prática de conteúdos trabalhados em sala de aula.

Nesta perspectiva, as diretrizes educacionais que orientam a abordagem cartográfica no Ensino Médio no Rio Grande do Norte representam uma potencialidade normativa importante, principalmente por contemplarem competências e habilidades que relacionam a Geografia à Cartografia. No entanto, as limitações que permeiam essa esfera documental ainda é um entrave que deve ser considerado na construção de novas metodologias que incorporem o conhecimento cartográfico à realidade contemporânea, de maneira a possibilitar aos professores trabalharem os conteúdos prescritos de modo a despertar o interesse nos estudantes e a preencher lacunas presentes no processo educativo.

Desse modo, essa abordagem analítica assume um papel significativo na observação acerca dos conteúdos cartográficos e sugestões didáticas que estão inseridos, primeiramente, em um formato de documento e, em habilidades, e logo em seguida, ocupa espaço nas proposições didáticas de sala de aula.

Referências

GIRARDI, G. Funções de mapas e espacialidade: elementos para modificação da cultura cartográfica na formação em Geografia. **Revista Brasileira de Cartografia**, v. 66, n. 4, p. 861-876, 2014.

GIRARDI, G. Para que a cartografia escolar mude sem ficar a mesma coisa. **História, Natureza e Espaço-Revista Eletrônica do Grupo de Pesquisa NIESBF**, v. 12, n. 1, p. 1-20, 2022.

LOBATO, R. B. Cartografia: sua linguagem, narrativas e prática social. **Revista Triângulo**, v. 17, n. 1, p. 137-156, 2024.

OLIVEIRA, L. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: ALMEIDA, Rosangela Doin de (org.). **Cartografia escolar.** São Paulo: Contexto, 2009. p. 15-41.

Referencial Curricular do Ensino médio Potiguar. Secretaria da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. Natal: SEEC-RN, 2021.

SIMIELLI, M. E. Cartografia e ensino de geografia. In: Marcas dos PEEs-Leageo-Ufes. **Anais…** Vitória, 2010. v. 1, p. 1-12.

SECCATTO, A. G.; NUNES, F. G. Novos letramentos e a Cartografia Escolar no contexto das tecnologias digitais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 14, n. 24, p. 05–30, 2024.

SEEMANN, J. A educação cartográfica precisa de uma epistemologia? Tradições e transições na cartografia escolar brasileira. **Perspectiva**, v. 40, n. 4, p. 1–16, 2022.

CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO E O ENSINO DA GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Larissa Rayanne da Silva Oliveira Ferreira[1]
Hállysson Felinto da Silva[2]
Ana Célia Silva Menezes[3]

RESUMO

O currículo contextualizado associa o ensino à realidade dos educandos, abordando o conhecimento científico a partir das questões locais e promovendo reflexão crítica. O presente artigo discute o currículo contextualizado da geografia, suas possibilidades e desafios. destacando sua importância para o desenvolvimento crítico dos estudantes. Trata-se de um estudo bibliográfico, cuja fonte são: Sacristán (2013), Pacheco (2006) e Santos (2006). Segundo Sacristán (2013), a educação é um impulso humano que reflete desejos e aspirações, influenciando nossa visão do mundo e da sociedade. Por isso, o currículo escolar deve considerar as experiências e contextos dos alunos para promover uma educação que integre conhecimentos disciplinares às suas realidades. De acordo com Pacheco (2006) a função social da escola é a socialização do conhecimento voltado ao desenvolvimento e à libertação dos sujeitos. Um currículo contextualizado deve propor o processo de ensino e aprendizagem a partir dos diferentes contextos e ambientes nos quais o estudante está inserido e promover a interdisciplinaridade como ele-

1 larissa.ferreira3@academico.ufpb.br
2 hallysson.felinto@academico.ufpb.br
3 acsmenez@yahoo.com.br

mento fundamental na construção do conhecimento escolar e acadêmico. Essa abordagem possibilita que os alunos utilizem o aprendizado em situações reais, fortalecendo suas habilidades e aumentando seu interesse ao perceberem a relevância do conteúdo para suas vidas. Dentre os desafios da contextualização do currículo percebe-se a formação descontextualizada dos professores, poucos materiais didáticos contextualizados, a padronização do currículo e a resistência dos professores, que precisam adotar novas metodologias para conectar o conteúdo à realidade dos alunos. Junto a isso a educação brasileira subalterniza as disciplinas humanas, o que prejudica a formação de sujeitos críticos e reforça a desigualdade social. Como afirma Santos (2006) o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações. Conclui-se que a geografia não é apenas o estudo dos objetos físicos, mas também das relações sociais, econômicas e culturais que ocorrem no espaço. Portanto, a implementação de um currículo de geografia contextualizado é fundamental para a garantia de uma educação de qualidade socialmente referenciada, crítica e inclusiva.

Palavras-chave: Geografia. Currículo contextualizado. Relações Sociais. Educação. Ensino

Apresentação

O presente trabalho busca realizar uma reflexão acerca dos desafios e possibilidades existentes na implementação do currículo pedagógico contextualizado no processo de ensino da Geografia. A partir deste entendimento, o currículo contextualizado torna-se ainda mais relevante, uma vez que a disciplina tem como foco o estudo das relações espaciais, das dinâmicas sociais e ambientais, além de possibilitar a leitura crítica do mundo. Nesse sentido a implantação de um currículo contextualizado favorece a participação ativa dos estudantes, fortalecendo os vínculos entre o conteúdo escolar e a realidade vivida, além de estimular a construção de estudantes críticos e conscientes do seu papel dentro da sociedade. O fato de ainda existir barreiras nesse desenvolvimento torna ainda mais difícil a participação dos alunos na sala de aula e no processo de ensino, ainda mais quando a disciplina de geografia é vista

no Brasil como sem importância, além de considerar as metodologias tradicionais de professores e instituições, como também as dificuldades presentes nos recursos oferecidos pelas escolas.

Introdução

No campo da ciência geográfica, a necessidade de termos um currículo contextualizado facilita a ligação entre teoria e prática, uma vez que a disciplina trata diretamente da compreensão do espaço geográfico, das relações humanas e dos processos naturais e sociais. Nesse sentido, torna-se fundamental a reflexão sobre como um currículo pedagógico contextualizado pode contribuir para a construção de saberes mais próximos da realidade dos estudantes, fomentando uma leitura crítica do mundo e o desenvolvimento de sujeitos cientes da sua participação na sociedade, desta forma um currículo contextualizado não apenas transmite informações, mas possibilita que os alunos reflitam sobre sua própria realidade, desenvolvendo a autonomia, o senso crítico e a capacidade de transformação social.

A partir dessa concepção, o currículo deve estar fundamentado na realidade dos alunos, dialogando com seus saberes prévios, suas experiências e seu contexto socioeconômico e cultural. Dessa forma, trabalhar com temas como uso do solo, problemas ambientais locais, mobilidade urbana, dinâmica populacional e questões socioambientais torna-se uma estratégia potente para aproximar o conteúdo geográfico da vida dos estudantes. Isso permite que eles não apenas compreendam conceitos abstratos, mas também desenvolvam uma consciência crítica sobre as transformações e contradições do espaço onde vivem.

No percurso do currículo contextualizado ainda existe muitos desafios a serem vencidos, os professores mesmo com o interesse de entregar aos alunos um conteúdo mais próximo da sua realidade, mais dinâmico e com uma compreensão mais fácil, ainda sente dificuldades com os poucos recursos oferecido pelas escolas, com a própria instituição sendo resistente a mudanças no processo de ensino, e até mesmo os demais professores ali presentes não quererem adaptar os conteúdos as necessidades específicas de cada comunidade. Sem contar que no Brasil

o ensino de geografia, assim como outras disciplinas que compõem o currículo da educação básica não é considerado com muita importância, sendo assim, acaba-se acontecendo o fenômeno que é, não precisar se preocupar como essa disciplina será ofertada pois ela não traz contribuição para o mercado, portanto não contribui para o processo de ensino dos alunos. Tais fatos ainda são obstáculos para tornar o ensino de geografia ainda mais dinâmico, relevante e usual nas análises dos problemas sociais que cada aluno vive dentro das suas localidades, e no desenvolvimento do pensamento crítico.

Objetivo

Este trabalho tem como objetivo discutir os desafios e possibilidades que o currículo contextualizado no ensino de geografia enfrenta para ser realizado nas escolas, em vista da sua relevância para o desenvolvimento crítico dos alunos.

Metodologia

Este é um estudo de revisão bibliográfica, onde foram utilizadas pesquisas no campo teórico de autores que já trabalham com o tema em questão. José Gimeno Sacristán e José Augusto Pacheco utilizamos para tratarmos sobre currículo, já no campo da geografia foi utilizado Milton Santos.

Discussão e resultados

A Geografia, como ciência que estuda as relações entre sociedade e natureza, apresenta grande potencial para trabalhar de forma contextualizada. Segundo Santos (2006) o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações. Conclui-se que a geografia não é apenas o estudo dos objetos físicos, mas também das relações sociais, econômicas e culturais que ocorrem no espaço. Nesse sentido, é fundamental que o ensino de Geografia parta do espaço vivido pelos alunos, de modo que a escala local seja em primeiro momento mais importante que a escala global, no processo de ensino aprendizagem.

Durante a formação do docente em geografia é apresentada a necessidade de o professor aproximar os conteúdos dessa ciência para a realidade dos alunos, visando não apenas facilitar o entendimento, mas principalmente que eles tenham a percepção que os conteúdos estudados em sala de aula fazem parte do dia a dia de cada um, que é possível sim colocar a geografia em prática fora da escola. Para que isso ocorra é necessário que a escola esteja empenhada em desenvolver um currículo pedagógico que conectar o conhecimento escolar com as experiências, o contexto social, cultural e econômico dos alunos.

Como afirma Sacristán (2013), "A educação não consegue deixar de ser o impulso humano que projeta seus desejos e suas aspirações sobre o que vemos ocorrer ao nosso redor, sobre como o ser humano é e se comporta, como é a sociedade, como são as relações sociais." Com isso, notamos que a educação tem uma dimensão política, destacando que ela não é apenas um meio de transmitir conhecimento, mas também um processo que molda as nossas visões e valores, influenciando a forma como interpretamos o mundo e as relações sociais. Portanto, é necessário que o currículo escolar leve em consideração as experiências que os alunos carregam nas bagagens e os seus contextos, afim de unir com os conhecimentos disciplinares, e assim desenvolver uma educação integral.

Tal prática valida não apenas a intenção do professor em unir ciência e conhecimento comum, mas também de desenvolver nos alunos um senso crítico, que busca aguçar o olhar para os problemas sociais, econômicos e socioespacial, que muitas vezes quem está inserido dentro desses problemas não entendem as razões que os empurram cada vez mais para essas realidades. Por isso que a escola desempenha um papel importante na construção do sujeito, e o seu currículo é um elemento fundamental nesse processo.

Pacheco (2006) afirma que "A escola desempenha uma função social, determinada pelas finalidades da socialização, do desenvolvimento e da libertação dos sujeitos." Portanto, elaborar um currículo contextualizado no ambiente escolar é pensar no desenvolvimento dos sujeitos que estão inseridos nos mais diversos espaços do globo, além de poder utilizar da interdisciplinaridade na elaboração das aulas e oferta de conteúdos, visto que o conhecimento não é limitado a apenas uma ciência,

mas sim a um conjunto dessas. Sendo assim, não apenas a geografia pode trabalhar um conteúdo, mas essa pode andar de mãos dadas com a história, a sociologia, filosofia, química, física, etc. O currículo contextualizado permite ainda que os alunos apliquem seus conhecimentos em situações reais, fortalecendo suas habilidades, além de aumentar seus interesses nas aulas, pois eles enxergam a relevância do conteúdo em relação à sua vida e ao mundo ao seu redor.

Desafios que ainda são presentes nas escolas

Para que seja desenvolvido um currículo contextualizado dentro do ambiente escolar é necessário que essa ofereça recursos para que os docentes possam colocar em prática o que foi planejado, porém, sabemos que na realidade Brasil muitas escolas enfrentam problemas com a infraestrutura do próprio prédio, tornando assim ainda mais difícil sua efetivação. Atrelado a isso existe também o fenômeno que é a utilização de professores na oferta de aulas de disciplinas distintas de sua área de formação, isso faz com que exista uma desvalorização não apenas do profissional, mas também daquele componente curricular, pois passa a ser caracterizado como "fácil" e que professores de qualquer disciplina pode ofertar.

Além disso, a educação brasileira passou a separar seus componentes curriculares por níveis de importância para o ensino, com isso, os menos importantes ficaram em segundo plano, e essa prática afeta e atrapalha na construção do sujeito crítico, onde os alunos passam a ter menos aulas de disciplinas da área de humanas e acabam por agregar valor em outras aulas que priorizam o conhecimento técnico para o mercado de trabalho. Tal prática aumenta a desigualdade existente no Brasil, limitando o conhecimento de alguns sujeitos ao diminuir o contato com disciplinas de cunho social.

Bem como afirma Pacheco (2006)

> A escola, seria um meio de reprodução social, ao serviço de uma ideologia de estado, que estabeleceria uma correspondência entre educação e interesses econômicos de

> determinados grupos sociais. Não é sem razão que o currículo é definido por uma hierarquia de conhecimentos, distribuídos segundo uma escala acadêmica de prestígio, visível na análise dos planos curriculares dos ensinos básicos (fundamental) e secundários (ensino médio).

De acordo com Pacheco, dentro do sistema educacional brasileiro ocorre que, o conhecimento amplo e de qualidade é oferecido a elite, aos que podem pagar, e para aqueles que vivem a margem da sociedade é oferecida uma educação limitada, cujo conhecimento é revertido em uma educação técnica que o forma sujeito trabalhador ao completar seu estudo na educação básica. Tal prática faz com que ocorra a manutenção das hierarquias sociais.

Por fim, implementar um currículo contextualizado pode exigir uma mudança de paradigma por parte dos professores, que precisam repensar suas práticas pedagógicas e buscar novas abordagens. Muitas vezes o professor que está a anos na mesma escola não tem o desejo de mudar suas práticas em sala de aula, e isso faz com que muitos se sintam contrário a ideia de um currículo que busque conectar o conteúdo escolar à realidade dos alunos, levando em consideração o seu contexto social, cultural e econômico. Para tanto precisaria que os docentes trabalhassem com metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, rodas de conversa, atividades práticas e outras ferramentas.

Portanto, ainda existe muito a ser percorrido no que tange o currículo contextualizado e o ensino de geografia, fazendo necessário que a educação brasileira leve em consideração o contexto de vida dos sujeitos que estão dentro das salas de aula, para que a partir da perspectiva de construção do sujeito crítico possa surgir currículos escolares que buscam não apenas tornam esse sujeito parte integrante do processo, mas protagonista.

Conclusão

Diante da análise realizada, observa-se que a construção de um currículo contextualizado no ensino de Geografia é uma prática pedagógica necessária e urgente para a promoção de uma educação crítica, emanci-

padora e socialmente comprometida. Contudo, a efetivação desse currículo ainda enfrenta desafios estruturais, culturais e políticos. Conforme aponta Pacheco (2006) "Embora a escola desempenhe uma função de instrução não pode resumir-se, no entanto, a um simples espaço de transmissão e aquisição de conhecimentos, pretensamente neutrais." Com, isso, é necessário que a escola se comprometa a desenvolver uma educação efetiva e que busque formar sujeitos críticos, que compreenda os conteúdos disciplinares, mas que também compreenda a realidade em que estão inseridos, afim de relacionar esses conhecimentos com suas vivencias.

Superar esses desafios demanda não apenas vontade individual dos professores, mas também um compromisso coletivo das instituições escolares e do poder público em investir em formação, infraestrutura adequada e em uma concepção de currículo que valorize os saberes locais, a interdisciplinaridade e a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento. Assim, a Geografia, ao ser ensinada de forma contextualizada, torna-se uma potente ferramenta de leitura e transformação da realidade, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e protagonistas de suas próprias histórias.

Referências

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares.** 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS. M. A Natureza do Espaço: **Técnica e Tempo, Razão e.** 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006

GEOTEATRO: UMA ANÁLISE DO ENSINO DE GEOGRAFIA EM UNIDADE CURRICULAR DE EXTENSÃO (UCE)

Ana Beatriz Almeida Jales[1]
Aguida Lúcia de Oliveira Neta[2]
Luiz Eduardo do Nascimento Neto[3]

RESUMO

A Unidade Curricular de Extensão (UCE) configura-se como um componente do currículo acadêmico que articula ensino, prática e extensão, promovendo metodologias diversificadas de aprendizagem sob a mediação docente. Este estudo tem como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas na UCE pelos alunos do 4º período do curso de Geografia/CAPF, no âmbito do Projeto de Extensão Geoteatro, coordenado pelo professor Luiz Eduardo do Nascimento Neto. A UCE teve início com a análise e produção de imagens do cotidiano, visando ampliar a percepção crítica dos discentes por meio da leitura visual. Posteriormente, o Geoteatro foi empregado como ferramenta pedagógica e sociocultural, utilizando a linguagem teatral e a expressão corporal para abordar temas sociais relevantes de forma interativa e acessível. No contexto educacional, essa prática contribuiu para o desenvolvimento da sensibilidade, do pensamento crítico e do respeito à diversidade, tanto na escola quanto na universidade.

Palavras-chave: Unidade Curricular de Extensão (UCE), Teatro, Geoteatro, Ensino, Geografia.

1 Acadêmica do Curso de licenciatura em Licenciatura em Geografia da UERN/CAPF. E-mail: ana20230005598@alu.uern.br

2 Acadêmica do Curso de licenciatura em Licenciatura em Geografia da UERN/CAPF. E-mail: aguida20230005293@alu.uern.br

3 Professor Departamento de Geografia-UERN- CAPF. E-mail: luizeduardo@uern.br

Introdução

Com o objetivo de inserir a arte dentro do campo universitário e sendo inserido de forma prática na disciplina de Geografia, a unidade curricular de extensão (UCE) é um componente do currículo acadêmico, atualmente é exigido em todo curso superior, se tornando obrigatória na maiores das universidade. Nesse sentindo a finalidade principal das UCE é o ensino de forma mais diversificada, utilizando formas mais praticas para uma maior aprendizagem do discente que já começa a obter conhecimentos práticos fora da própria universidade, proporcionando um ensino menos clássico, abordando métodos mais flexíveis, onde o discente pode de maneira direta está envolvido no ensino aprendizagem da UCE. Durante esses períodos a UCE visa integrar programas e projetos institucionais de extensão dentro da estrutura curricular, e sua carga horária é definida no projeto pedagógico do curso.

Esse presente estudo tem como objetivo apresentar as vivências ocorridas e informações obtidas através da atividade pratica realizado dentro da estrutura curicular, através do projeto do Geoteatro realizado em 2024, pelos discentes e pelo curso de geografia, permitindo identificar os fatores de desenvolvimento de políticas de prevenção, proteção, como também promoverem reflexão sobre os conflitos sociais, buscando assim melhoria de vida, e conscientização dos cidadãos através da aprendizagem. Ademais, as cenas apresentadas durante a esquete foi estudado durante o período analisado busca impactar o público através das artes de encenar tragédia, com o objetivo de minimizar os conflitos e buscar soluções através da solução apresentada ao público.

O presente artigo busca estabelecer um panorama sobre os principais conflitos sociais vivenciado por homossexuais, lésbicas e mulheres que são vítimas de feminicídio. Além dos conflitos vividos por pessoas da comunidade LGBTQIAPN+. Nesse sentido, apresenta-se a taxa de mortalidade no Brasil e no mundo, possibilitando avaliar principalmente como esses casos afeta a vida e o contexto familiar, o objetivo da criação do geoteatro, da apresentação e do presente artigo é causar uma reflexão sobre os pontos debatidos.

Nesse sentido, foi festudos a partir de materiais, reportagens documentários e conteúdos por meio do CNN, G1, além de utilizar pesquisas bibliográficas e quantitativas, onde os veículos de pesquisas foram artigos, livros, websites e analise a partir das vivencias ocorridas durante a aplicação da uce. (UCE é sigla, então é escrito em caixa alta)

Unidade Curricular de Extensão e sua dinâmica no Geoteatro

O presente artigo resulta da experiência de um subprojeto da UCE, intitulado como GEOTEATRO que foi realizado no período de 1º ano, iniciando no segundo período de Geografia e finalizando com a apresentação durante o final do 4º período na universidade do Rio Grande do Norte (UERN) na cidade de Pau dos Ferros/RN. Com o objetivo de inserir a arte dentro do campo universitário e sendo inserido de forma prática na disciplina de Geografia. Contribuindo assim para um maior entendimento do assunto e estimular uma visão crítica a respeitos dos conflitos enfrentados pela sociedade na atualidade, a principal proposta do Geoteatro é ser usado como uma ferramenta pedagógica no ensino universitário especialmente, quando trata de temáticas sociais como é o exemplo do feminícidio e preconceito social, tais assuntos demonstra potencial para proporcionar reflexões profundas e transformações. O geoteatro amplia a compreensão dos estudantes sobre a dinâmica, pois busca reunir a linguagem cênica e o pensamento geográfico critico com objetivo de diminuir as desigualdade de gênero e os problemas de sexualidade no território.

O feminicidio está historicamente ligada ao machismo, no mesmo tempo que reflete o fracasso das estruturas sociais, políticas e jurídicas na proteção das mulheres, o feminicidio expressa uma extrema violência de gênero, onde as mulheres são assassinadas motivadas por variados motivos e por razões de gênero, onde um dos motivos pode ser apenas o fato de ser mulher. Esse crime também está ligado a contextos de violência doméstica, relações afetivas marcadas geralmente pelo controle, pela possessividade, o próprio comportamento machista e a discriminação a vida e autonomia das mulheres. Apesar dos grandes

avanços que as mulheres já conquistaram, os números de feminicidio são alarmantes no país, no tocante, acabam naturalizando cada vez mais a violência contra a mulher, apresentando assim as falhas na políticas públicas de proteção e prevenção.

> O feminicidio é considerado uma grave violação dos direitos humanos, segundo o artigo "Art.5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e os estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [..]".

O preconceito sobre orientação sexual muitas vezes silenciado e também naturalizado impõe limites à mobilidade, à liberdade em determinados espaços, sendo eles rurais, urbanos, o maior público que enfrenta os preconceitos sociais na nossa população são os públicos LGBTQIAPN+. Sendo uma forma de discriminação baseada na orientação afetivo-sexual ou na identidade de gênero dos indivíduos. Esse tipo de violência pode ocorrer de diversas formas, sendo elas violência física, verbal, exclusão familiar e social, bullying escolar até mesmo dentro das universidades, o público também enfrenta variados tipos de problemas de atendimentos nos serviços de saúde, marginalização no mercado de trabalho e ausência de representatividade social. Apesar dos grandes avanços e as leis de proteção, o número de crimes cometidos contra pessoas trans e travestis vem evidenciando um aumento de casos no Brasil. Combater o preconceito sobre orientação sexual exige ações integradas a educação, foi justamente pensando nisso que o geoteatro busca trabalhar essa temática que geram tantos conflitos sociais, buscando uma sociedade mais justa e igualitária e livre de toda as formas de discriminação.

O Geoteatro emerge como uma metodologia ativa e capaz de sensibilizar os estudantes, buscando promover um debate crítico e da visibilidade as narrativas através da arte de se expressar usando o corpo, a música, as falas. É por meio da encenação de esquetes teatrais com cenas baseadas em fatos reais, mostrando dados geográficos, relatos de vida. A prática teatral aplicada à Geografia possibilita, ainda, a experiência do

desenvolvimento de competência fundamentais para a formação universitária, assim como a empatia, o trabalho coletivo entre a turma e a interdisciplinaridade. Assim discutir esses temas sobre tais conflitos sociais não é apenas uma ação educativa, mais também uma forma de quebrar o silencio e a transformação social.

Desse modo a UCE tem o objetivo principal de possibilitar a inserção dos discentes uma vivencia fora das paredes da sala de aula, como também interagir com os envolvidos e participantes da UCE, criando um vínculo mais próximo com o mundo universitário, como também desenvolver sua autonomia como professor. A UCE faz a junção da disciplina de Geografia e Arte, pois os alunos desenvolvem a criatividade na criação dos panfletos, cartazes e outras artes. Assim foi inserido uma construção de aprendizado utilizando o teatro, que vai além de apenas transmitir os conflitos sociais. O GEOTEATRO possibilita aprender a improvisar, desenvolver, socializar, coordenar, memorizar, desenvolver a oralidade, a leitura, assim como a pesquisa, a criatividade, a expressão corporal, a própria criação dos figurinos e criação do cenário.

O GEOTEATRO também possibilitar trabalhar áreas importantes na vida dos discentes que mediante os debates em sala trabalha o emocional, com momentos de diálogo entre os discentes onde são compartilhadas experiência, exerce também a cidadania, e a ética. Infelizmente assim como a Geografia a disciplina de Arte também não é respeitada e considerada uma disciplina importante na formação dos alunos, sendo assim ainda existe uma desvalorização. Essa é a junção mais interessante de Geografia e Arte, elas se conectam, pois ambas ampliam o olhar crítico dos discentes. Cunha (2009, p. 293), relata que:

> Apesar de existirem educadores que acreditam na força que a arte de encenar tem para promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, ainda há um grande número de escolas que não aceitam e não valorizam a atividade teatral no processo educativo. Isso pode se dar devido a enorme carga transdisciplinar que permeia o teatro, o qual gera algo novo, causando, assim, o risco da descoberta.

Um dos grandes desafios encontrados no desenvolvimento da UCE é a desvalorização da disciplina, os conteúdos apesar de serem geradores de conflitos sociais, ainda são desconhecidos por parte dos discentes, sendo necessário fazer um levantamento e um estudo mais completo sobre os conteúdos, com a realização de leituras, debates e pesquisas. Outro desafio é chamar atenção do público, o assunto em si chama a atenção, no entanto são tratados a forma como essas emblemáticas l geram traumas e lacunas dentro da sociedade, algumas pessoas apresentam recusa em relação aos debates, e trazer tais cenas podem gerar gatilhos. Todos esses cuidados foram de maneira antecipada trabalhados para buscar transmitir uma mensagem segura e sem danos profundos ao público e aos participantes da atividade educativa.

Geoteatro, uma discussão teatral a partir da homofobia

Ao articular o ensino a arte, o sujeito passa a ter um olhar amplo ao mundo, visto que ele ia passar a associar a ater com o cotidiano. Nesse sentido, Freire (1996), aponta que a arte possui potencial libertador e crítico, capaz de transformar a consciência e promover o diálogo entre sujeito e sociedade. Assim, a dramatização cumpre papel educativo e social, contribuindo para a sensibilização do público acerca de diversos temas, dentre eles a homofobia, violência doméstica e da importância da denúncia.

Sob essa ótica o Geoteatro buscou mostrar e expressar por meio da arte as diversas formas de amar e o preconceito da sociedade em volta dela. Abaixo, na figura 01, um registro da cena de umas das esquetes teatrais apresentadas. A figura 01 mostra uma cena sobre preconceito e a luta contra a homofobia na qual retrata os emblemas na vida das pessoas LGBTQIAPN+, além da busca por aceitação e respeito dentro do próprio lar. A esquete foi apresentada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no campus de Pau Dos Ferros, pelos discentes do curso de geografia.

Figura1 - apresentação teatral sobre a luta contra a homofobia com pessoas LGBTQIAPN+



Fonte: Nascimento Neto, 2024.

O teatro desde os tempos primórdios vem mostrando a sua arte é força por meio de suas expressões culturais, Rocha (2020). Nesse contexto, a expressão teatral luta pela liberdade e pela democracia, através de produções de textos, apresentações como uma atitude política.

Neste contexto, a imagem mostra uma peça teatral na qual os personagens sofrem preconceito e homofobia de diversas formas, a principal é a verbal, na qual um grupo de homens reunidos em um bar ataca verbalmente uma mulher lésbica e um casal de homoafetivo qual estava passar por ali, com xingamentos homofóbicos e machistas, tais como "baitolas", "viados", "pena que é sapatão", "caminhoneira" entre outros, em seguida, aparecem duas mulheres religiosas e destrincham preconceito sobre os mesmo, ao falar que suas sexualidades eram do "demônio" e que eles iriam para o "inferno".

Diante desse cenário, o teatro atua como um instrumento de resistência e empatia, levando à reflexão sobre as múltiplas formas de opressão que atingem a comunidade LGBTQIAPN+. A dinâmica teatral do Geoteatro possibilitou ao público presente entendimento sobre como respeitar e como o preconceito afeta a vida das pessoas, além de como a homofobia está enraizada na sociedade.

Ao dinamizar o ensino com o teatro é possível fazer com que o sujeito veja no próprio cotidiano ações que podem ser reavaliadas e mudadas a fim de compreender e respeitar todos, para que ocorra uma vivência mais harmônica dentro da comunidade.

Dinâmicas teatrais e seus impactos no ensino

Segundo (Santos, I. S.; Santos, L. O. 2020) afirmam que através da prática teatral os indivíduos podem se identificar e compreender seus atos mediante as articulações discursivas e relações sociais estabelecidas no lugar de vivência e em conexão com o mundo.

Assim, a articulação do ensino ao teatro possibilita a compreensão de diversos temas importantes que são vistos cotidianamente na sociedade, além de estimular ao discente e telespectador a terem pensamento crítico visão do mundo.

Diante desse cenário, Rolim (2015), aponta que o ensino de Geografia apresenta significativa abrangência no que diz respeito à compreensão do espaço produzido socialmente a partir de processos dinâmicos e diversificado.

Nesse sentido, a UCE do curso de licenciatura em Geografia do semestre 2024.2 da UERN – CAPF buscou mostrar e evidenciar os impactos que a violência doméstica e homofobia tem na comunidade, e apresentar a partir de encenações como ela está enraizada de maneira profunda na sociedade a partir do teatro. O teatro apresenta-se como uma forma de discutir questões que fazem parte da vida em sociedade, possibilitando o diálogo entre ciência e arte, e demonstrando que a conhecimento pode ser construído em diversos espaços, Santos e Santos (2020).

Essa interpretação humana por meio da arte baseia-se na expressão corporal, a partir de gestos e falas, assim, ocorrendo à busca em interpretar e compreender a realidade humana, com suas inquietações e emoções, de forma educativa e lúdica. Portanto, o teatro pode ser utilizado como um instrumento de transformação social por meio da prática da educação e do olhar geográfico pelo mundo.

Nesse sentido, foi apresentada uma esquete teatral a partir de um poema de um autor desconhecido dedicado a todas as mulheres assassinadas e vítimas de violência doméstica.

Figura 2 - cena da esquete teatral do poema "Hoje recebi flores"



Fonte: Nascimento Neto, 2024.

A imagem mostra uma mulher com um buquê de flores nas mãos, com hematomas pela face e braços, a apresentação retratou uma das cenas mais fortes da peça, uma mulher vítima de violência doméstica, as flores que deveria ser recebidas por ela como um gesto de amor e carinho, na verdade foram dadas como forma de desculpa e arrependimento pelo ato da violência.

Ao decorrer da exposição da esquete teatral, a mulher recebe mais e mais flores após as demais violências recebidas pelo companheiro. A peça dramatiza a realidade da violência doméstica contra a mulher, revelando, por meio da linguagem simbólica, o ciclo de agressões e reconciliações que caracteriza muitos relacionamentos abusivos.

O Geoteatro buscou mostrar aos expectadores que a violência de gênero é uma expressão do poder patriarcal e da desigualdade histórica entre homens e mulheres, sendo frequentemente naturalizada no cotidiano. Durante a encenação, a personagem vítima de violência doméstica apresenta não só o rosto marcado pelas violências, mas as vestimentas surradas e rasgadas após o as tentativas de feminicídio ocultas. Assim, a cena apresenta o sofrimento silenciado e como o ato de amar demais pode ser venenoso.

Figura 3 - cena final da esquete teatral do poema "Hoje recebi flores"



Fonte: Neto, 2024.

Por fim, o final da apresentação teatral a personagem se encontra caída e coberta com um manto branco, após sofrer diversas violências, ela não resistiu e o fim de tantos pedidos de desculpas com flores chega ao fim. A mulher é morta pelo companheiro. Ao final da encenação a vítima recebe pela primeira vez flores sem um motivo de perdão ou desculpas, mas sim, flores de adeus, pois as flores são para o seu enterro. A personagem da esquete retrata as diversas vítimas de violência doméstica que sofrem caladas e só são vistas ou escutadas após sua morte.

Conclusões ou Considerações finais

Adiante, é visto que o Geoteatro alcançou seu objetivo principal na qual mostrou e possibilitou aos expectadores verem na arte a realidade angustiante acerca da violência doméstica e da homofobia. Santos e Santos (2020) destaca que a participação num espetáculo teatral, seja como público ou como atores, possibilita aos indivíduos a oportunidade de se desenvolverem dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos e deveres, individuais e coletivos, bem como respeitando as diferenças e sabendo resolver problemas do seu cotidiano.

Nesse sentido, ao dinamizar o ensino em geografia e o teatro, além de contribuir na formação dos discentes que estão encenando, possibilita ao público uma melhor compreensão a certa das temáticas aparentadas além de contribuir para a aprendizado de ambos.

Por fim, a junção do ensino em Geografia e o teatro formam-se uma ferramenta, que possibilita gerar um diálogo entre os indivíduos, na qual torna-se uma possível a construção de uma sociedade mais justa, na qual cada indivíduo tem a possibilidade de refletir e transformar de forma crítica seu espaço de vivência, ao passo que desenvolve o raciocínio geográfico e o pensamento espacial.

Nesse contexto, foi visto que essa dinamização entre a arte e a geografia possibilitou que as temáticas sobre a violência contra a mulher e a homofobia fossem vista de maneira ampla pelos expectadores, assim tornando possível que os mesmos tenham uma visão crítica acerca das temáticas abordadas.

Referências

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

ROCHA, Mariely de Deus da. **O uso do teatro como estratégia de ensino nas aulas de geografia: Relato de experiência no estágio supervisionado II.** Paraná, 2020.

ROLIM, José Denilson Feitoza. **Teatro e ensino de geografia: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem na produção do espaço pela família**. 2015. 78 f. Monografia (Graduação em Geografia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Cajazeiras, 2015.

SANTOS, I. S.; SANTOS, L. O. Interações entre teatro e geografia na prática da educação geográfica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 20, p. 475–497, jul./dez. 2020

PROPOSTA DE UNIDADE DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA PARA O CONCEITO DE TERRITÓRIO NA GEOGRAFIA ESCOLAR.

Viviane Maria da Silva[1]
Profa. Dra. Josélia Saraiva e Silva[2]

RESUMO

Este trabalho analisa a segunda etapa de uma pesquisa que investiga a aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel no ensino do conceito de território para estudantes do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Após a realização de um estado da arte sobre o tema, a pesquisa passa a focar na construção de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS), como sugestão didática. O objetivo é propor através da UEPS uma abordagem mais ampla sobre o conceito de território de forma transdisciplinar e contextualizada, para auxiliar os professores na sala de aula, em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o ensino de Geografia com base na análise crítica das dinâmicas sociais e espaciais. A proposta busca superar a abordagem tradicional centrada na memorização, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica, significativa e conectada à realidade dos estudantes.

Palavras-chave: Território, Ensino de Geografia, Aprendizagem Significativa**.**

1 Universidade Federal do Piauí. E-mail: viviane.maria@ufpi.edu.br

2 Universidade Federal do Piauí - UFPI. E-mail: saraivasilvajoselia@ufpi.edu.br

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece direitos de aprendizagem e competências específicas para o ensino de Geografia. Ela orienta que o ensino do conceito de território deve ser trabalhado com base na análise crítica das dinâmicas sociais e espaciais, valorizando a contextualização dos conteúdos e a realidade vivida pelos estudantes, especialmente no Brasil, onde as desigualdades são marcantes.

Essa necessidade de adaptação por parte do professor encontra respaldo na própria BNCC. Para alcançar tais objetivos, é essencial que o docente esteja atento às realidades dos alunos. Afinal, os conceitos geográficos são fundamentais para desenvolver uma leitura crítica da realidade, especialmente o conceito de território, que possibilita compreender as relações sociais e de poder que nos cercam.

Entretanto, apesar da evolução metodológica na Geografia, o sistema educacional ainda enfrenta dificuldades na implementação de novos métodos, permanecendo muitas vezes preso à memorização de conteúdo. Segundo Moreira (2012, p 12):

> As teorias de aprendizagem sugerem outras abordagens. Os resultados da pesquisa básica em ensino também, mas nem umas nem outros chegam às salas de aula. Não se trata aqui de culpar psicólogos educacionais, educadores, pesquisadores, professores e alunos, mas o fato é que o modelo da narrativa é aceito por todos – alunos, professores, pais, a sociedade em geral – como "o modelo" e a aprendizagem mecânica como "a aprendizagem". Na prática, uma grande perda de tempo.

Ou seja, o autor afirma que as novas descobertas sobre como as pessoas aprendem não estão sendo aplicadas no cotidiano escolar, como vemos realmente na realidade seja por meio dos órgãos educacionais como pela sociedade em geral. A ineficácia desse método tradicional resulta em um processo de ensino-aprendizagem que não atinge seu potencial máximo. Nesse sentido, este trabalho se justifica na necessidade

de criar meios para facilitar a aprendizagem de conteúdos significativos, como o território.

Assim, a pesquisa se concentra na elaboração de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) fundamentada na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, tendo como objetivo principal conectar o conhecimento prévio dos estudantes ao novo conteúdo sobre território. Ao invés de uma abordagem de memorização, a UEPS busca promover a compreensão profunda e duradoura do conceito, alinhando-se à necessidade de adaptação docente e à contextualização do conteúdo, conforme orienta a BNCC.

O conceito de território foi explorado de forma mais aprofundada principalmente na primeira etapa da pesquisa que constituiu como estado da arte sobre o conceito, analisando 5 revistas e os trabalhos encontrados nas mesmas com o descritor "território e aprendizagem". A pesquisa inicial demonstrou que a aprendizagem significativa do conceito de território pode ser potencializada pelo uso de metodologias ativas, como jogos eletrônicos, cartografia participativa e o uso do lúdico no ensino. A UEPS, portanto, pode integrar essas abordagens para tornar o aprendizado mais dinâmico e conectado à realidade dos alunos.

Ferramentas digitais podem atribuir maior significado à aprendizagem de conceitos geográficos, por fazerem parte do cotidiano dos alunos também. A UEPS utilizará organizadores prévios para conectar o conhecimento prévio dos estudantes ao novo conteúdo, facilitando a compreensão do território para além da sua delimitação física, incorporando aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Metodologia

A presente proposta se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho aplicado e didático-pedagógico, voltada à elaboração de um material instrucional que auxilie professores de Geografia do Ensino Fundamental II na prática docente. A metodologia adotada pauta-se na construção de uma cartilha didática contendo Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS), baseadas nos princípios

da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, sistematizada por Moreira (2012).

Realizamos o "estado de arte" sobre o conceito de território no ensino de Geografia nos últimos 5 anos, o que vem sendo abordado e o que deve ser mais evidenciado. Com os dados, encontramos 13 trabalhos diversos sobre o conceito de territórios, mas poucos realizados em sala de aula.

Com a análise desses dados construímos propostas de produção de Unidades de Ensino Potencialmente Significativas, uma para cada ano do Ensino Fundamental II, utilizando o exemplo para o 7ª ano, que pode ser adaptada para outros anos, abordando diferentes dimensões do território (pertencimento, natureza, desigualdades e conflitos) com o objetivo de auxiliar professores em sala de aula. Por fim, propor uma organização de uma cartilha como sistematização das UEPS em formato de cartilha didática, com introdução teórica, orientações pedagógicas, propostas de atividades, sugestões de avaliação e recursos complementares, visando à aplicação em sala de aula.

Resultados e Discussão

A pesquisa evidencia que o conceito de território deve ser abordado de forma transdisciplinar e contextualizada, articulando elementos históricos, sociais, culturais, políticos e ambientais. Para tornar a aprendizagem mais efetiva e próxima da realidade dos estudantes, é essencial adotar metodologias ativas e inovadoras.

Na primeira etapa da pesquisa, os dados do estado da arte revelaram que a aprendizagem significativa do conceito de território pode ser potencializada por meio de recursos como jogos eletrônicos, cartografia participativa e o uso do lúdico. Ferramentas digitais, por fazerem parte do cotidiano dos estudantes, também contribuem para atribuir sentido aos conteúdos geográficos.

A UEPS proposta neste trabalho incorpora esses elementos por meio do uso de organizadores prévios e da valorização do conhecimento prévio dos alunos. A ideia é ampliar a compreensão do território para além

de sua dimensão física, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Moreira (2011) desenvolveu a UEPS como uma aplicação prática dos princípios de Ausubel, focando na organização sequencial dos conteúdos de forma que cada nova informação seja compreendida à luz do conhecimento prévio do aluno, promovendo uma diferenciação progressiva. Para isso foi necessário seguirmos algumas sequências determinadas por Moreira (2012) identificadas do Quadro 1.

Quadro 1 – Sequências da UEPS Segundo Moreira (2012)

SEQUÊNCIAS DE UM UNIDADE DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA - UEPS
1- Definir o tópico específico a ser abordado - no caso deste presente trabalho seria o conceito de território reconhecendo seus elementos fundamentais, tanto declarativos quanto processuais, conforme são aceitos no âmbito da disciplina onde o conceito está inserido;
2- Criar/propor situação(ções) – discussão, questionário, mapa conceitual, mapa mental, situação problema etc. Que permitam aos alunos manifestar seus conhecimentos pré-existentes, aceitos ou não no âmbito da disciplina, considerados relevantes para a assimilação significativa do tema em questão;
3- Propor situações-problema, no sentido introdutório que sejam acessíveis e baseadas no conhecimento prévio dos alunos para introduzir novos conteúdos. Essas situações funcionam como organizadores prévios e ajudam a dar sentido ao aprendizado, podendo envolver simulações, vídeos ou exemplos do cotidiano, sempre apresentados de forma instigante e não como exercícios mecânicos.
4- Apresentar o conhecimento a ser ensinado/Aprendido: levando em conta a diferenciação progressiva, iniciando pelos aspectos gerais e fundamentais da unidade de ensino, oferecendo uma visão ampla e introdutória do conteúdo essencial. Em seguida, exemplifica-se e aprofundam-se pontos específicos, utilizando estratégias como uma breve exposição oral, que pode ser complementada por atividades colaborativas em pequenos grupos e, posteriormente, discussões em grupo maior para ampliar a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento
5 - Retomar os aspectos mais gerais: ou seja, para garantir a aprendizagem significativa na UEPS, após a primeira apresentação do conteúdo – ou seja, aquilo que se deseja efetivamente ensinar – é fundamental continuar ampliando e aprofundando o conhecimento dos estudantes. Isso ocorre por meio de uma segunda apresentação do conteúdo, que pode ser feita de diferentes formas, como uma nova exposição oral, o uso de recursos digitais, textos complementares ou atividades interativas. O importante é que essa segunda abordagem seja mais complexa do que a primeira, oferecendo desafios maiores e estimulando o pensamento crítico. Nessa fase, é essencial propor situações problema com níveis crescentes de dificuldade.

Essas situações devem servir como exemplos e contextos que ajudem os alunos a conectar os novos conteúdos com aquilo que já foi estudado, destacando semelhanças e diferenças em relação às experiências anteriores. Esse processo, chamado de reconciliação integradora, permite que os estudantes relacionem e organizem os conhecimentos de maneira mais ampla e significativa. Após aprofundar o conteúdo, é recomendável promover uma atividade colaborativa, como a resolução de problemas em grupo, a construção de mapas conceituais, diagramas em V, experimentos em laboratório ou pequenos projetos. Essas atividades são fundamentais porque estimulam a negociação de significados entre os alunos, ou seja, o diálogo, a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento, sempre com o professor atuando como mediador desse processo. Em seguida, para consolidar o aprendizado, é preciso retomar os principais conceitos e características do conteúdo estudado. Essa retomada deve acontecer de forma integradora, buscando unir os diversos aspectos do conhecimento em uma visão mais completa. Pode-se utilizar novamente exposições orais, leitura de textos, recursos computacionais, vídeos ou outras estratégias que permitam aos alunos revisitar e aprofundar os significados trabalhados. As novas situações problema, ainda mais complexas, devem ser propostas para desafiar os estudantes a aplicar o que aprenderam. Essas situações devem ser resolvidas colaborativamente e, depois, apresentadas e discutidas com toda a turma, sempre com a mediação do professor. O objetivo é promover uma aprendizagem realmente significativa, baseada na troca de experiências e no desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos.
6- A avaliação da aprendizagem através da UEPS: deve ser feita ao longo de sua implementação, registrando tudo que possa ser considerado evidência de aprendizagem significativa do conteúdo trabalhado; além disso, deve haver uma avaliação somativa individual após o sexto passo, na qual deverão ser propostas questões/situações que impliquem compreensão, que evidenciem captação de significados e, idealmente, alguma capacidade de transferência; tais questões/ situações deverão ser previamente validadas 5 por professores experientes na matéria de ensino; a avaliação do desempenho do aluno na UEPS deverá estar baseada, em pé de igualdade, tanto na avaliação formativa (situações, tarefas resolvidas colaborativamente, registros do professor) como na avaliação somativa;
7- Avaliação da UEPS: somente será considerada exitosa se a avaliação do desempenho dos alunos fornecer evidências de aprendizagem significativa (captação de significados, compreensão, capacidade de explicar, de aplicar o conhecimento para resolver situações problema). A aprendizagem significativa é progressiva, o domínio de um campo conceitual é progressivo; por isso, a ênfase em evidências, não em comportamentos finais.

Fonte: Moreira (2012).

Para Moreira (2012) o Diagrama V de Gowin é fundamental para o planejamento. Ele ajuda a organizar os elementos teóricos e metodológicos da sua UEPS, articulando o que será ensinado (domínio conceitual) com o que será feito (domínio metodológico). Ou ferramenta

fundamental é o mapa conceitual que consiste em um diagrama organizado de conceitos e das relações que se estabelecem entre eles. Trata-se de uma representação hierárquica, na qual se torna possível identificar que certos conceitos possuem maior relevância, abrangência e caráter estruturante em relação a outros.

Essa hierarquia não precisa, necessariamente, ser disposta de forma vertical – de cima para baixo –, embora essa seja a forma mais comum de representação. As conexões entre os conceitos são indicadas por linhas, sobre as quais se inserem palavras que explicitam o tipo de relação existente. Essas palavras, geralmente verbos, recebem o nome de conectores ou palavras de enlace, pois sua função é ligar dois conceitos de modo a formar uma proposição sintética e com sentido completo. Neste trabalho mostraremos como construímos cada Unidade de Ensino, com o exemplo no 7 ano do ensino fundamental, representado no quadro 2.

Quadro 2 - Exemplo de uma UEPS aplicada ao 7 ano do ensino fundamental.

Objetivo: Promover a aprendizagem significativa sobre as Grandes Regiões do Brasil, possibilitando que o estudante analise criticamente as diferentes paisagens regionais, suas dinâmicas populacionais, econômicas, culturais e ambientais, relacionando-as a situações reais e a discursos da mídia.

1.Situação Inicial:	O professor deve iniciar a unidade propondo que os alunos, organizados em pequenos grupos, elaborem um mapa mental a partir da questão central: "O que você sabe sobre as Grandes Regiões do Brasil?". A atividade deve ser realizada em cartolina, papel *kraft* ou em softwares de mapas mentais (como *CmapTools* ou *MindMeister*), permitindo que cada grupo represente graficamente seus conhecimentos prévios.
	Nesse mapa, os estudantes são convidados a incluir palavras- chave, desenhos, símbolos e setas que expressem associações relacionadas a: Clima (chuvas, seca, frio, calor, etc.); Economia (agropecuária, indústria, comércio, turismo); Cultura (festas, tradições, música, culinária, etnias); População (migrações, densidade demográfica, diversidade);Problemas ambientais (desmatamento, queimadas, poluição, desertificação); Imagens divulgadas pela mídia (propagandas turísticas, reportagens, novelas, filmes). Após a construção, cada grupo apresenta seu mapa para a turma. O professor registra as principais ideias no quadro ou em um painel coletivo, destacando as mais recorrentes.

2.Situação-problema:	Nesse momento, é fundamental promover a externalização de significados (Moreira, 2012), pois os mapas podem revelar estereótipos comuns por exemplo: "Nordeste = seca", "Sul = europeu", "Amazônia = pulmão do mundo", o importante é problematizá-los para escutar o que os estudantes pensam sobre o tema. Dessa forma, os mapas, revelaram não apenas conhecimentos conceituais, mas também percepções sociais e representações muitas vezes estereotipadas. O professor deve, então, problematizar ainda mais essas representações, instigando a reflexão crítica: *"Como a mídia representa a Amazônia, o Sertão, o Sul e o Sudeste? A realidade das regiões corresponde a essas representações?* *Que ameaças ambientais cada região enfrenta?* *O desenvolvimento sustentável é viável na Amazônia e no Meio-Norte?"* Essa discussão pode ser em grupos, sendo que cada grupo registre suas respostas iniciais para posterior comparação com o que será aprendido.
3.Exposição dialogada:	Nesse processo o professor atua como mediador da captação de significados, incentivando que os alunos percebam como suas representações podem ser complementadas, ampliadas ou até reformuladas ao longo da unidade. O professor deve agora introduzir uso de mapas cartográficos, gráficos e reportagens para problematizar e dialogar com alunos. Exemplos: Amazônia: exploração e sustentabilidade. Meio-Norte: transição entre Amazônia e Nordeste. Sudeste: urbanização e economia.
	Sul: imigração e economia agrícola/industrial. Centro-Oeste: agropecuária e meio ambiente. De cada capítulo do livro fazendo em sequência para que eles aprendam com o território brasileiro está dividido e suas relações com a cultura e economia.
	Sul: imigração e economia agrícola/industrial. Centro-Oeste: agropecuária e meio ambiente. De cada capítulo do livro fazendo em sequência para que eles aprendam com o território brasileiro está dividido e suas relações com a cultura e economia.

4. Nova situação problema:	Sugere-se nessa etapa a elaboração de uma nova situação a ser reflita, o professor pode propor a construção de um mapa conceitual coletivo com os conceitos-chave: território, territorialidades, paisagem, população, economia, sustentabilidade, conservação ambiental de cada região brasileira. Recomendável realizar essa etapa ao final da unidade ou quase finalizando, pois, alunos terão visto sobre todas as regiões brasileiras Com isso, realizar análise de notícias e propagandas sobre o que já foi mencionado por eles, para averiguar se são verídicas, como queimadas na Amazônia, turismo no Sul, seca no Nordeste etc. Essas situações acarretam tanto no território físico como no simbólico e devemos mediar para que eles a percebam. Sugestão de pergunta debate: *"Essas representações são estereótipos ou refletem a realidade?"* Os alunos chegaram a uma resposta através da análise.
5. Avaliação somativa individual:	O professor pode propor uma atividade para elaborar um diagrama em V, explicando todo o processo e o que vão eventualmente realizar. Exemplos de perguntas foco: *"Como podemos compreender criticamente a realidade desta região a partir do conceito de território?"* Com isso, analisaremos como cada aluno, compreendeu e construiu o seu conhecimento próprio.
6.Aula expositiva final:	Sugere a realização das conclusões em forma de reunião ou seminário de cada grupo/ individual se caso o professor preferir, com amostras dos mapas mentais inicial com os mapas conceituais e diagramas produzidos ao longo da unidade. Construção de um painel integrador: "O Brasil em suas múltiplas regiões e paisagens". Evidenciando o novo olhar para a temática que abordamos.
7. Avaliação da aprendizagem na UEPS:	Formativa: realizar registros de discussões, mapas mentais e conceituais, diagramas em V. Somativa: produção de um texto crítico respondendo: *"De que forma a mídia influencia a percepção das regiões brasileiras e como o estudo geográfico permite superar estereótipos?*
8. Avaliação da própria UEPS:	Nesse momento final pode ser realizada a análise qualitativa, de parte da professora, sobre as evidências que percebeu, ou não, de aprendizagem significativa dos conceitos da unidade, na avaliação individual e na observação participante, bem como da avaliação da UEPS feita em sala de aula pelos alunos no último encontro.
9. Tempo estimado	10 a 12 aulas

10. Listar recursos didáticos	Fica a critério de cada professor, mas podem usar cartolina, datashow, mapas, notícias da mídia etc.
Referências	PEREIRA, Regiane Mattos; PEREIRA, Ronaldo Cardoso. ***Expedições Geográficas**: Geografia – 7º ano*. São Paulo: Moderna, 2018. ISBN 978-85-16-11375-2.

Fonte: Viviane Maria da Silva (2025)

No presente trabalho, optou-se por apresentar de forma detalhada apenas a Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) elaborada para o 7º ano do Ensino Fundamental, escolhida como recorte exemplificativo com o objetivo de explicitar a aplicação prática da proposta e evidenciar sua organização metodológica. Contudo, ressalta-se que essa UEPS não se restringe a esse ano escolar. Sua estrutura foi concebida de maneira flexível e passível de adaptação, possibilitando adequações aos conteúdos, às habilidades e aos níveis de complexidade previstos para o 8º e o 9º anos do Ensino Fundamental.

As etapas da unidade, as estratégias de mediação, as situações-problema e os procedimentos avaliativos podem ser ajustados de acordo com o grau de aprofundamento conceitual exigido em cada série, sem prejuízo aos princípios da aprendizagem significativa e da mediação pedagógica, o que amplia sua aplicabilidade a diferentes contextos e etapas do ensino de Geografia.

Nesse viés, a cartilha assume um papel orientador ao auxiliar o professor no aprofundamento do conceito de território de forma contextualizada e integrada, articulando suas dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais. Nesse processo, a mediação docente assume centralidade, uma vez que envolve escuta atenta, problematização sistemática e incentivo ao diálogo, possibilitando que os alunos comparem informações, questionem representações prévias e ressignifiquem suas concepções iniciais, consolidando uma aprendizagem efetivamente significativa.

Considerações finais

A construção das UEPS representa o núcleo estruturante da proposta pedagógica. Ela permite articular teoria e prática de forma efetiva, transformando os fundamentos da Geografia e da Aprendizagem Significativa em sequências didáticas aplicáveis no cotidiano escolar. Espera-se que a cartilha resultante da pesquisa constitua um instrumento pedagógico relevante, acessível e inovador. Seu objetivo é ampliar o repertório didático dos professores de Geografia e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas e privadas, proporcionando aos estudantes uma formação mais crítica, reflexiva e participativa.

De modo geral, este trabalho evidenciou que o ensino do conceito de território demanda abordagens pedagógicas que superem a mera memorização e valorizem a mediação docente, a contextualização e os conhecimentos prévios dos estudantes. Assim, a cartilha e a UEPS configuram-se como instrumentos relevantes para qualificar o ensino de Geografia, fortalecer a prática docente e promover uma aprendizagem efetivamente significativa, contribuindo para a formação de estudantes mais críticos, conscientes e capazes de compreender o território como uma construção social dinâmica.

Referências

ADAS, Melhem; ADAS, Sergio**. Expedições geográficas**: 7º ano: manual do professor. 4. Ed. São Paulo: Moderna, 2022.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Plátano, Lisboa, v. 1,2003.

MOREIRA, Marco Antonio. ***Unidades de Ensino Potencialmente Significativas*** – *UEPS*. Versão 6.0. Instituto de Física – UFRGS. Disponível em: http://moreira.if.ufrgs.br. Acesso em: 29 jul. 2025.

REFLETINDO SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR CONTEMPORÂNEA E A CIDADANIA NAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS DO ESTADO DA PARAÍBA

Flaviano Pereira Reis[1]
Profª. Drª Angélica Maria de Lima Dias[2]

RESUMO

Este trabalho é uma reflexão sobre a contemporaneidade da Geografia escolar através de seu ensino nas Escolas Cidadãs Integrais (ECI) do Estado da Paraíba. A educação em tempo integral não é uma ação exclusiva da Paraíba, mas faz parte de um movimento de reforma neoliberal que vem acontecendo no país inteiro e que culminou na Reforma do Ensino Médio em 2017. No caso da Paraíba, esta mudança ocorre um ano antes da reforma nacional e institui a oferta de dois currículos: a Base Nacional Curricular Comum com as disciplinas escolares já ensinadas (Português, Matemática, Geografia, entre outras) e a Base Diversificada, que são novos componentes curriculares como Projeto de Vida, clubes de protagonismo e disciplinas eletivas. Na verdade, há uma diminuição na carga horária de algumas disciplinas para dar ênfase à essas novidades educacionais. Surge aí um problema a ser estudado: como fica o ensino de Geografia nessa nova conjuntura? Para esta reflexão utilizamos como metodologia a revisão bibliográfica e a consulta documental para a compreensão desse fenômeno educacional na Pa-

1 PROFGEO/Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: flavianoreis2@hotmail.com
2 Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: angelicadias@servidor.uepb.edu.br

raíba. A importância desta pesquisa se dá no âmbito de situar-se nos tempos e práticas da Geografia escolar contemporânea, onde podemos contemplar os rumos dessa disciplina. Por fim, concluímos que a educação cidadã ofertada pelas escolas deste programa não forma cidadãos e ainda, retira dos estudantes possibilidades de transformação social e inserção no ensino superior público e de qualidade, pois há uma redução dos conhecimentos geográficos nestas escolas. Sobre o professor, este profissional está passando por um processo de sobrecarga de trabalho por necessitar lecionar várias disciplinas além da geografia para conseguir atingir sua carga horária mínima. Além disso, percebemos que está acontecendo a descaracterização profissional do docente de Geografia, por causa da flexibilização do Novo Ensino Médio.

Palavras-chave: Geografia escolar; Novo Ensino Médio; Escolas Cidadãs Integrais; Estado da Paraíba.

Introdução

A cidadania e o ensino de Geografia estão intimamente ligados pois o primeiro termo faz parte da função social da disciplina. O cidadão é aquele que tem direito à cidade e nós percebemos neste estudo que esta vivência social vai mudando de acordo com os tempos e as estruturas hegemônicas no mundo. No caso da Geografia escolar, através dos seus conceitos e competências, colabora-se com a formação do cidadão a partir do conhecimento de suas realidades socioespaciais para que o mesmo saiba agir e ser no espaço geográfico.

Em relação às escolas de tempo integral, no ano de 2016, o Estado da Paraíba instituiu o Programa das Escolas Cidadãs Integrais (ECI). Com uma carga de 9 (nove) horas diárias, os alunos são contemplados com duas áreas do conhecimento: a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Base Diversificada que traz novos componentes curriculares. Essa política pública de Escolas Cidadãs Integrais, segundo o que apresentamos nesta pesquisa, está alinhada com as propostas neoliberais implantadas por todo o país e que apresentam nos seus discursos e slogans a formação de um cidadão preparado para o mercado de trabalho e é isto que refletimos neste estudo: como se configura o ensino

de Geografia nas escolas inseridas nesse modelo de educação? Estamos conseguindo formar cidadãos? Ou que tipo de indivíduos estamos formando, a partir desse contexto neoliberal?

Para responder estes questionamentos, buscamos os escritos de Milton Santos (2007), em sua célebre obra "O Espaço do Cidadão" que discute a constituição desse agente social segundo as perspectivas neoliberais e suas consequências. Também apresentamos as importantes contribuições de outros pesquisadores nessa temática como Girotto (2021), Cavalcanti (1999), entre outros. Além da pesquisa bibliográfica, também apresentamos à essa discussão a consulta de documentos de leis e referenciais do Programa das Cidadãs Integrais deste Estado.

A importância deste estudo se dá no fato de ser uma reflexão da Geografia escolar contemporânea, no qual a partir de um fenômeno em escala local vislumbramos as configurações hegemônicas transformando e reconfigurando os sistemas educacionais de nosso país inserindo-os numa lógica neoliberal que reestrutura o ensino dessa disciplina como também o seu caráter na formação do cidadão.

Por fim, sugerimos que a cidadania que está na nomenclatura destas escolas do Programa Cidadão Integral do estado da Paraíba fica somente na práxis, pois na prática o que pudemos observar é a limitação nas possibilidades para os estudantes com a redução da carga horária dessa disciplina, o que faz com que o aluno não acesse o conhecimento geográfico básico e, consequentemente, não consiga perceber o espaço geográfico em que está inserido, seus entraves e suas possibilidades. No caso do professor de Geografia, este se torna polivalente, pois com sua carga horária reduzida, precisa elaborar e lecionar componentes curriculares que nem são considerados disciplinas escolares, o que acarreta em sobrecarga de trabalho e descaracterização de sua identidade profissional.

Cidadania se ensina?

A educação e a cidadania sempre foram compreendidas pela sociedade como elementos interligados, numa relação em que a ideia de ensino se associa diretamente à formação do cidadão. Educar e formar

indivíduos conscientes constitui, inclusive, uma das mais importantes funções da escola, entre tantas outras que lhe têm sido atribuídas ao longo dos diferentes períodos históricos. Contudo, um cidadão é formado por várias instâncias sociais, pois segundo Cavalcanti (1999, p. 41):

> A escola, porém, não é a única instância de formação de concepções e práticas da cidade, habilidades básicas no exercício da cidadania. As práticas de organização e gestão da cidade, os resultados dessas práticas e a própria experiência cotidiana são também formadores de cidadania. Em outras palavras, o cidadão se torna cidadão com a contribuição de várias instâncias, destacando-se a escola.

Entre as diversas disciplinas escolares, a Geografia destaca-se por desempenhar a função de formar no discente a consciência espacial e cidadã. O conhecimento geográfico possibilita ao indivíduo a compreensão das múltiplas realidades socioespaciais, tanto em escala local quanto em escalas mais amplas, como a global. Tal compreensão o capacita a perceber, agir e produzir o espaço não de maneira irracional, mas como sujeito consciente de suas potencialidades e possibilidades. Nesse sentido, Benevides (1998, p. 170) classifica esses indivíduos como cidadãos ativos, ao afirmar que:

> [...] cidadãos ativos são mais do que titulares de direitos, são criadores de novos direitos e novos espaços para expressão de tais direitos, fortalecendo-se a convicção sobre a possibilidade, sempre em aberto, da criação e consolidação de novos sujeitos políticos, cientes de direitos e deveres na sociedade.

Podemos então compreender que o cidadão, segundo a autora supracitada, é sinônimo de atividade e geração de direitos e produção do espaço. A origem do termo "cidadania" está associada à evolução da pólis gregas, da vida em sociedade, nos séculos VIII e VII a.C, (Cavalcanti, 1999). Este conceito surge relacionado a cidade e aquele que tinha direito a este espaço era o cidadão. Nesse sentido, Cavalcanti (1999) ressalta que é o direito a ter direito que promove a cidadania. Na atualidade,o

cidadão não é mais aquele que tem direito à cidade, mas aquele que vota. Ou seja, para promover o interesse do indivíduo pelo processo eleitoral a ideia de consciência cidadã é relacionada ao exercício eletivo.

A Geografia escolar desempenha papel fundamental na formação cidadã dos discentes, na medida em que contribui para a construção de uma consciência crítica acerca das dinâmicas socioespaciais. Conforme assinala Santos (2007), a cidadania não é uma condição dada, mas uma conquista histórica que necessita ser permanentemente ensinada e reafirmada, sobretudo por se tratar de um direito constantemente ameaçado. Nesse sentido, é no espaço geográfico que a cidadania se concretiza — ou se nega — uma vez que as desigualdades sociais se manifestam primordialmente no território. Ao afirmar que "o cidadão é o indivíduo num lugar", Santos (2007, p. 151) evidencia a dimensão espacial da cidadania e a centralidade do lugar na constituição do sujeito social.

A apropriação do conhecimento geográfico possibilita ao estudante reconhecer-se nas dinâmicas dos lugares, compreendendo as relações de poder, as contradições e as possibilidades presentes no espaço vivido. Tal compreensão pode conduzir tanto à alienação quanto à transformação da realidade, dependendo das mediações pedagógicas estabelecidas. Nesse contexto, cabe ao professor de Geografia exercer sua função social ao fomentar, no educando, uma consciência crítica sobre o espaço e sobre os processos que o produzem, de modo a favorecer uma participação cidadã ativa

Nessa perspectiva, o presente estudo volta-se para as realidades contemporâneas da educação paraibana, particularmente no âmbito das Escolas Cidadãs Integrais, com o objetivo de analisar se o ensino de Geografia nelas ofertado contribui para a formação de sujeitos cidadãos ou se, ao contrário, reforça a produção de indivíduos reduzidos à condição de usuários, isto é, de não-cidadãos.

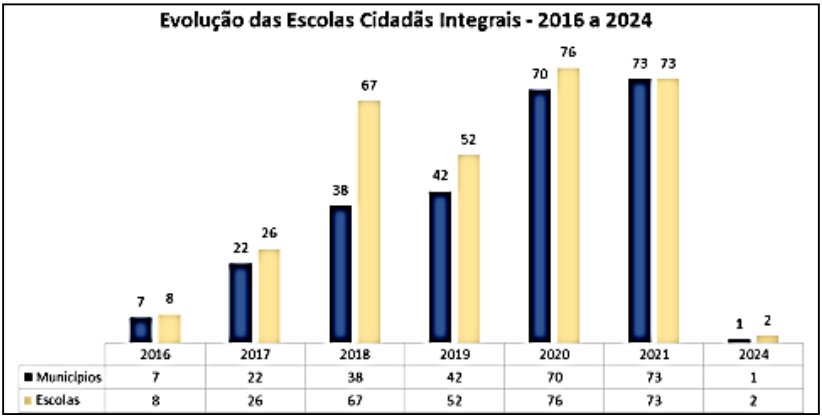
A Escola Cidadã Integral da Paraíba

Um ano antes das reformas do ensino médio à nível nacional, em 2016 a Paraíba instituiu um Programa de Educação Integral para a educação básica em sua rede estadual, as Escolas Cidadãs Integrais (ECI)

através do decreto nº 36.408/2015 e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) nº 36.409/2015 pelo governador Ricardo Vieira Coutinho (2011-2018), (Costa Neto, 2023). Em seguida, no dia 6 de abril do mesmo ano é criado o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI, (Costa Neto, 2023). Dessarte, há uma primeira ampliação do modelo que contempla as Unidades Socioeducativas da Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente "Alice de Almeida" (FUNDAC).

Em relação a origem e a expansão desse modelo de educação, a implantação aconteceu no início do ano letivo de 2016 em 8 (oito) escolas distribuídas em 7 (sete) municípios paraibanos: João Pessoa (teve duas escolas inseridas no programa), Campina Grande, Bayeux, Santa Rita, Mamanguape, Itaporanga e Itabaiana são contempladas com a implementação em uma escola em seus territórios. Em 2018, a Paraíba já possuía 100 escolas inseridas neste projeto de educação integral. Vejamos no gráfico a seguir:

Figura 1 - Evolução das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba entre 2016 e 2024



Fonte: SEE/PB, (2025).

João Azevedo Lins Filho foi o sucessor e tinha o modelo de educação integral como elemento importante de seu programa de propostas de governo durante a eleição. Vitorioso, empreendeu o processo de expansão desse programa para 302 unidades no ano de 2021. Sobre esse

processo de expansão espacial dessa política pública é importante trazermos as palavras do próprio governador:

> Nós triplicamos o número de Escolas Cidadãs Integrais no estado. Em 2018, eram 100 e em 2021 tinham 302 escolas, sendo 175 integrais e 127 técnicas. Trabalhamos fortemente com a proposta de que a universalização das escolas integrais teria que chegar a todos os municípios. E conseguimos realizar, ou seja, todas as 223 cidades paraibanas possuem, pelo menos, uma escola em Tempo Integral. Queremos agora que 50% dessas escolas integrais sejam escolas Técnicas Integrais. Iremos preparar a nossa juventude para que ela dispute o mercado de trabalho (Consed, 2022).

A partir do que é apresentado no texto supra compreendemos que o avanço desse modelo para a metade das escolas paraibanas em 2022 faz parte do programa governamental e que esse discurso de preparação do aluno para o mercado de trabalho está alinhado com falas de personalidades políticas, líderes empresariais e outros agentes do mercado. É importante compreendermos que esse processo está inserido nas reformas do ensino médio brasileiro que se iniciaram em 2017. São movimentos paralelos, mas não aleatórios, pois esta expansão demonstra como a Paraíba se insere com intensidade no projeto neoliberal para o setor da educação, isto pode ser verificado não somente pelo crescimento na quantidade de escolas do modelo e espacialização pelo território paraibano, mas também pela forte participação do setor privado neste processo. Ao buscar pesquisas e reflexões sobre esse fenômeno, constatamos que:

> É nesse sentido que partimos do pressuposto de que as reformas educacionais postas em prática no Brasil nos últimos anos fazem parte de um movimento geopolítico mundial de consolidação do neoliberalismo como Nova Razão do Mundo, fazendo uso aqui do conceito proposto por Dardot e Laval (2015). Não se trata mais apenas de um projeto de gestão de Estado capitalista, senão um projeto de gestão da subjetividade, em que os principais valores que fundamentam o neoliberalismo passam a ser,

> também, fundantes da relação dos sujeitos entre si e com o mundo. Valores como individualismo, competitividade, meritocracia, empreendedorismo, protagonismo redefinem este novo sujeito social, sendo o projeto neoliberal alçado à condição de destino coletivo da humanidade. (Girotto, 2021, p. 91)

O autor supra ao comentar sobre a consolidação do projeto neoliberal no Brasil, destaca algumas das filosofias pedagógicas das escolas cidadãs integrais deste estado. No artigo 2º inciso I do Decreto de nº 36.408/2015 constatamos a conexão entre o objetivo desse programa de educação que é "formar cidadãos capazes, solidários, socialmente ativos e competentes" (Paraíba, 2015, p. 1), com os valores neoliberais como protagonismo, empreendedorismo, competitividade, entre outros. Essas temáticas que estão muito presentes nos setores empresariais são inseridas nas escolas paraibanas.

Estas ideias são trabalhadas com os discentes nas disciplinas dos Itinerários Formativos ou Base Diversificada, que são ofertados pelo currículo destas escolas, assim como as disciplinas que compõem a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Estas disciplinas são práticas extracurriculares que buscam a promoção de um estudante "protagonista", dentro das perspectivas desse modelo. Segundo as Diretrizes Pedagógicas do Estado da Paraíba - 2025:

> "...além de seguir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Escolas Cidadãs Integrais adotam metodologias inovadoras e estratégias personalizadas para atender às necessidades dos alunos, reduzindo índices de evasão e reprovação." (PARAÍBA, 2025, P. 114).

Disciplinas Eletivas, Clubes de Protagonismo, Práticas Integradoras, Aprofundamento e Projeto de Vida são parte do currículo diversificado ofertado por estas escolas. A maioria delas não apresenta um currículo organizado com conhecimentos científicos construídos historicamente, formações com objetivos específicos e comprovados, mas são práticas que levam em conta valores subjetivos. O discurso é o da preparação do jovem para o mercado de trabalho, numa lógica de competição e

individualidade sem utilização de um pensamento crítico que possa a vir gerar um cidadão crítico e consciente, transformador das realidades difíceis em que podem estar inseridos.

> Duas temáticas são centrais nesses projetos, o protagonismo juvenil e o empreendedorismo. Assim objetivam a "formação do ser autônomo, solidário e competente" e promovem habilidades de cooperação, responsabilidade, determinação, otimismo, iniciativa e autonomia, que giram em torno da ideia de sermos empreendedores de nós mesmos, que nossas vidas devem ser geridas como uma empresa, visão que aliena professores e alunos e os levam a acreditar que tudo pode se tornar uma oportunidade de crescimento e superação. (Albuquerque e Lima, 2021, p. 93)

Estas novas práticas pedagógicas trazidos ao contexto educacional paraibano são interessantes e podem trazer novos significados para a permanência dos alunos na escola. Contudo, nos perguntamos como todas essas "novidades" estão sendo vivenciadas no "chão da escola"? Até porque o programa de educação cidadã integral é implementado em muitos prédios que não foram adequados para as novas atividades. Em sua pesquisa Carvalho; Santos; Monteiro, (2021, p. 114) nos apontam alguns resultados de suas observações de campo:

> No entanto, através da observação do funcionamento de algumas escolas cidadãs integrais e o relato de alguns professores foi possível verificar que, assim como a estrutura física, as ações pedagógicas ainda não foram completamente implantadas. Assim, os resultados obtidos ainda parecem estar aquém daquilo que está presente nas orientações. Exemplo disso é a Tutoria. Em mais de uma escola foi relatada a dificuldade de acompanhamento dos estudantes pelos professores, em virtude do grande número de alunos e das demandas geradas por essa atividade considerando a carga horária de trabalho disponível para essa atividade. No mesmo sentido, os clubes têm tido dificuldade de se efetivarem em algumas escolas

> que não possuem espaços adequados e/ou organização de horários para realização das atividades.

Dessarte, a estrutura física é uma das questões mais sérias enfrentadas pelos alunos, professores e demais profissionais da educação que desenvolvem as atividades em escolas com condições inadequadas ou até inexistentes. Como passar 9 horas e obter resultados satisfatórios para todos os envolvidos sem as condições pedagógicas ou físicas necessárias?

O que está nos documentos norteadores da educação em nosso estado, nem sempre é alcançado na prática pelas escolas da rede estadual. Ironizando com as palavras "cidadã" e "integral" que fazem parte da nomenclatura desse modelo de ensino que se propõe a trabalhar a centralidade do projeto de vida de seu aluno, mas por falta de condições pedagógicas e físicas se torna instrumento de penalização e exclusão àqueles que não conseguem se integrar ao projeto o que termina por não promover a cidadania no seu sentido mais amplo, o que pode ser compreendido como mais uma utopia da educação paraibana.

Seguimos a partir de então a refletir sobre o ensino de Geografia nestas escolas: como se forma o cidadão neste modelo de ensino. Como se estrutura o currículo? Quais as possibilidades para o aluno? Qual a visão do professor de Geografia nesse processo mercadológico? Reflexões necessárias para os desafios do profissional da licenciatura em Geografia dos tempos atuais.

Ensinar Geografia nas escolas cidadãs integrais da Paraíba

Pensar na geografia escolar é compreender que esta disciplina conecta dois envolvidos: o professor e o aluno. Fazemos aqui uma reflexão sobre o impacto vivido por estes dois agentes do ensino aprendizagem geográfico. Essa discussão contempla a contemporaneidade dos ensinos geográficos e mostra-se como uma análise da práxis e da prática no contexto do novo ensino médio e das vivências nas escolas inseridas no programa de educação integral do Estado da Paraíba.

O primeiro ponto a discutirmos aqui é a questão das aulas de geografia nesse novo currículo, assim como outros estados brasileiros, a Paraíba segue o direcionamento de fatiamento entre BNCC e os Itinerários Formativos o que gera uma redução da carga horária e as disciplinas das ciências humanas estão entre as que mais perdem espaço na organização curricular. No caso da Geografia, atualmente são ministradas 2 (duas) aulas semanais nas séries do ensino médio. No quadro a seguir vemos esta nova configuração aplicada no início de 2025:

Figura 2 - Matriz Curricular das Escolas Cidadãs Integrais - 2025

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAÇÃO
GERÊNCIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS - GEECI

MATRIZ CURRICULAR - REGULAR - INTEGRAL
ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS - ENSINO MÉDIO
Matriz vigente da 1ª série a 3ª série - 2025

Aulas de 50 minutos
Turno: Integral
Tipo de Mediação: Presencial
Horário de Funcionamento: Inicial: 07:20 **Final:** 17:00
Estrutura Curricular: Formação Geral Básica e Itinerário Formativo
Modalidade: Ensino Regular
Etapa: Ensino Médio
Formas de Organização da Turma: Série

			AULAS SEMANAIS			CARGA HORÁRIA ANUAL		
		COMPONENTES CURRICULARES	1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Formação Geral Básica (FGB)	Linguagens e suas Tecnologias	Lingua Portuguesa	3	3	3	100	100	100
		Arte	1	1	1	33	33	33
		Educação Física	2	2	2	67	67	67
		Lingua Inglesa	2	2	2	67	67	67
		Lingua Espanhola	1	1	1	33	33	33
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	2	2	67	67	67
		Geografia	2	2	2	67	67	67
		Filosofia	1	1	2	33	33	67
		Sociologia	1	1	2	33	33	67
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	3	3	3	100	100	100
		Física	3	3	3	100	100	100
		Biologia	3	3	3	100	100	100
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	4	4	133	133	133
		Total Formação Geral	**28**	**28**	**30**	**933**	**933**	**1000**
		COMPONENTES CURRICULARES	1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Itinerários Formativos	Aprofundamento	Aprofundamento	3	3	3	100	100	100
		Produção Textual	2	2	2	67	67	67
		Recomposição da Aprendizagem - Lingua Portuguesa	2	2	2	67	67	67
		Recomposição da Aprendizagem - Matemática	2	2	2	67	67	67
		Eletiva	2	2		67	67	0

Fonte: Paraíba, 2025

O que vemos no quadro acima é a matriz curricular do ensino médio das escolas integrais no ano de 2025. No ano anterior, 2024, segundo o "novo ensino médio" as 2(duas) aulas de Geografia, estruturavam-se em 1(uma) aula da Base Nacional Curricular Comum e a outra aula no currículo dos itinerários formativos, onde o professor era orientado a desenvolver projetos desta disciplina. No entanto, houve um grande descontentamento nacional no anos de 2023 e 2024 e por força popular, essa matriz reduzida foi cancelada e houve uma reestruturação do novo ensino médio, o que firmou, no caso da disciplina geografia, duas aulas semanais nas três séries do ensino médio, estas componentes da BNCC.

Entretanto, mesmo com o retorno para 2 (duas) aulas semanais, há um estreitamento curricular da Geografia no ensino médio na Paraíba pois, antes da "reforma do novo ensino médio" de 2017 eram 4(quatro) aulas semanais. Ou seja, perde-se metade do tempo disponível na matriz curricular de 2017. E daí, é importante destacar a grande perda que é promovida, o autor a seguir destaca as consequências negativas dessa diminuição ao afirmar que

> A desobrigação ou estreitamento curricular da Geografia nas diferentes modalidades do Ensino Médio na Rede Estadual da Paraíba tem trazido grandes prejuízos para a formação dos jovens da classe trabalhadora paraibana, pois tem restringido as possibilidades deles disporem da leitura consciente, crítica e transformadora do mundo, à luz do espaço geográfico, e do domínio dos procedimentos metodológicos dessa ciência, e que são fundamentais para a realização dessa leitura, que é condição para o exercício da cidadania ativa dos lugares e regiões do Estado. (Farias e Morais, 2024, p. 227)

Esse processo de perda de espaço como disciplina escolar acontece em um contexto neoliberal que vê nas escolas públicas o lugar para a formação da classe trabalhadora. É notável que há uma limitação nas possibilidades de compreensão de suas realidades sociopolíticas, entre outros aspectos, sem o conhecimento de mundo, práticas e senso crítico que são próprios do ensino da geografia nas escolas (Farias e Morais, 2024).

O autor supra destaca que os maiores prejudicados são os filhos das classes trabalhadores desse estado, pois este modelo de educação é "inviabilizador de uma formação integral, universal e omnilateral dos filhos dos trabalhadores paraibanos, o que contribui para reforçar o apartheid social e, consequentemente, as desigualdades socioespaciais estaduais através da educação", (Farias e Morais, 2024, p. 227). Ou seja, há um processo de continuidade das desigualdades socioespaciais e produtora de "não-cidadãos" como nos explicita Santos (2007), que são aqueles indivíduos inconscientes sobre o espaço e consequentemente sobre si mesmos e das diversas possibilidades que poderiam existir de superação

social qualitativa. Milton Santos (2007), ao tratar da elaboração brasileira do não-cidadão, afirma que

> Os efeitos daninhos dessa metamorfose ainda se farão sentir por muito tempo, e agora funcionam como um fator limitativo na elaboração de um projeto nacional mais consequente, já que os projetos pessoais afloram e se exprimem com um vasto componente de alienação. É assim para a maioria da população, desprovida de meios para uma análise crítica de sua própria condição" (Santos, 2007, p. 28)

Contudo, este processo é danoso e alienador, limitador de horizontes e de possibilidades de transformação social. O mesmo autor também ressalta que o "não cidadão" é um consumidor insatisfeito, que tendo sua possibilidade de visão e realização reduzida terá sua relação com o mundo sempre mediada por coisas. O que nos remete ao pensamento de Farias e Morais(2024), sobre as possibilidades e oportunidades formadas no aluno a partir do contato com o conhecimento geográfico, vejamos:

> Assim, as reflexões, os métodos e as técnicas da Geografia para elaborá-las são fundamentais para que os jovens advindos da classe trabalhadora se tornem capazes de tomar decisões e exercitem a cidadania em toda a sua plenitude e que, portanto, não sejam apenas "cidadãos mínimos, ou seja, "cidadãos produtivos", que correspondem ao tipo de cidadão a que visa formar a proposta de novo Ensino Médio. Dessa forma, o ensino da Geografia pode auxiliá-los a desenvolverem raciocínios que lhes instrumentalizem para saber pensar o espaço e nele saber agir. (Farias e Morais, 2024,, p. 217)

Sendo assim, notamos o quão grande é esta perda com esse estreitamento curricular das Ciências Humanas, especialmente o da geografia, pois há cada período havia um perfil de indivíduo a ser formado e o que podemos compreender é que, nos tempos de uma educação fortemente influenciada pelo neoliberalismo, o cidadão que deve ser formado é

uma espécie de indivíduo que não enxergue os agentes sociais, políticos e econômicos estruturantes de sua realidade limitada.

É importante também discutirmos nessa análise sobre o docente da geografia: a primeira questão em relação ao professor da ciência geografia é a descaracterização de sua identidade profissional, pois com a redução de sua carga horária, este precisa lecionar outras disciplinas das áreas das ciências humanas ou ainda, da base diversificada como as disciplinas eletivas, projeto de vida, aprofundamento, entre outras. Estas disciplinas componentes dos itinerários formativos geralmente não são constituídas enquanto disciplinas escolares, ou seja, não há um currículo formado, conteúdos e objetivos específicos, então o professor precisa conceber uma nova disciplina sem que tenha tido formação para isso, configura-se com isso o professor polivalente que leciona várias disciplinas sem formação para tal.

Consideramos esse um processo cansativo, já que o professor de geografia das escolas cidadãs integrais da Paraíba trabalha num regime de 40 horas, sendo 27 de regência e 13 de planejamento. Este tempo dedicado a planejar poderia ser um momento de formação continuada, tanto da geografia como outros temas da educação, mas este professor utiliza este tempo para elaborar programas de disciplinas para as quais não foi preparado. Concordamos com o autor a seguir que afirma que este é um processo de descaracterização do docente da geografia.

> Nessa conjuntura, parte significativa do trabalho dos professores de Geografia se realiza em componentes estranhos à sua formação. Na maioria dos casos, mais da metade da carga horária que precisam cumprir é dedicada ao planejamento e confecção de materiais para essas disciplinas, que não possuem ementas, conteúdos, perspectiva teórica ou pedagógica que lhes dêem sustentação. Assim, para ensiná-las é necessário seguir os documentos que trazem as orientações gerais e, a partir desses, elaborar os planos de aula. Isso reforça os parâmetros das prescrições oficiais sobre o que se deve ensinar e tira a autonomia do professor, além da sua identidade profissional. (Farias e Morais, 2024, p. 224)

Compreendemos a partir da discussão supra que o professor de geografia enfrenta dois problemas sérios nessa estrutura curricular das escolas cidadãs integrais paraibanas: a sobrecarga de trabalho e a descaracterização de sua identidade profissional.

São prejudicados nessas conjunturas das reformas educacionais, o aluno da escola pública e o docente de geografia, ambos deveriam ser produtores de conhecimentos e acabam por ser limitados em suas possibilidades: o professor não tem tempo para ensinar geografia e consequentemente o discente não consegue vislumbrar os horizontes abertos por esta disciplina.

Considerações Finais

O Programa das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba é uma política pública no setor educacional que oferece uma formação de acordo com a Base Nacional Curricular Comum e os Itinerários Formativos. Nessas escolas, os alunos têm uma carga horária de 9 horas diárias para as escolas de 45 horas e de 7 horas para as escolas com carga horária de 35 horas.

Ao propagar no seu slogan que o objetivo desse programa de educação cidadã integral é a formação de "cidadãos competentes, autônomos e solidários", esse modelo de educação pretende objetivos exigentes , entretanto o que pudemos constatar é que o estreitamento da carga horária da disciplina geografia gera uma limitação na capacidade de formação da consciência crítica e cidadã dos discentes das escolas públicas paraibanas.

Compreendemos que o perfil de cidadania empregada nestas escolas é um conceito contemporâneo, muito conectado às ideias neoliberais que é o perfil do indivíduo preparado para o mercado de trabalho, o que Milton Santos (2007) denomina de "não-cidadão" ou o "cidadão usuário" que é um indivíduo inconsciente do espaço geográfico que está inserido, cidadão consumista e com poucas possibilidades de ser produtor de novas realidades e espaços solidários.

No que se refere ao professor de Geografia atuante nas Escolas Cidadãs Integrais, constata-se que esse profissional dispõe de tempo limita-

do para aprofundar os conhecimentos específicos da área e contribuir de forma efetiva para a formação cidadã dos estudantes da rede pública. A redução da carga horária destinada à disciplina, aliada à exigência de elaboração e docência de componentes curriculares alheios à sua formação inicial, resulta em intensificação do trabalho docente. Tal processo acarreta sobrecarga laboral e promove a descaracterização da identidade profissional do professor de Geografia.

Por fim, com base nas análises desenvolvidas ao longo deste estudo, constata-se que as Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba ainda não materializam plenamente os princípios estabelecidos nos dispositivos legais que instituem e regulamentam o programa. Nesse contexto, o ensino de Geografia tem sido significativamente prejudicado, sobretudo em razão da redução de sua carga horária, o que limita sua capacidade de contribuir para a formação cidadã dos estudantes. Além disso, a disciplina passa a assumir um caráter precarizado e excessivamente flexibilizado, orientado por demandas de cunho neoliberal, o que resulta na descaracterização da identidade profissional do docente de Geografia, submetido à sobrecarga de atribuições e à incorporação de novas funções alheias à sua formação específica.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; LIMA, Maria Beatriz Figueiredo de. A escola de tempo integral em João Pessoa e o papel dos professores de Geografia. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; DIAS, Angélica Mara de Lima; CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira (org.). **História da Geografia Escolar: Fontes, professores, práticas e instituições. Vol. 2**. Curitiba: CRV, 2021.p. 79-101

BENEVIDES, Maria Vitória. **Educação para a cidadania e em direitos humanos**. Anais EMDIPE, Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia, SP, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A cidadania, o direito à cidade e a geografia escolar.** Revista GEOUSP, N 5°, p.41-55, 1999. Disponível em: https://revistas.usp.br/geousp/article/view/123346. Acesso em 2 de junho de 2025

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; SANTOS, Valéria Barbosa dos; MONTEIRO, Maria Carolina Gomes. Geografia da Escola de Tempo Integral: a expansão pelo estado da Paraíba. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; DIAS, Angélica Mara de Lima; CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira (org.). **História da Geografia Escolar: Fontes, professores, práticas e instituições. Vol. 2**. Curitiba: CRV, 2021. P. 103-117

CONSED- Conselho Nacional de Secretários da Educação. Consed. **Governo anuncia expansão de ensino integral técnico e destaca que a Paraíba oferta maior número de matrículas em ECIs. Brasília**: Consed, 2022. Disponível em: https://www.consed.org.br/noticia/governo 278 anuncia-expansao-de-ensino-integral-tecnico-e-destaca-que-a-paraiba-oferta-maior-numero de-matriculas-em-ecis. Acesso em 02 de junho 2025.

COSTA NETO, José Geraldo da. **Concepções pedagógicas e práticas de ensino de geografia no modelo de Escola Cidadã Integral Técnica da Paraíba**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. 310f.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; MORAIS, Luiz Gustavo Bizerra de Lima Morais. A reforma neoliberal do Ensino Médio: perspectivas curriculares para a Geografia Escolar e para a profissão do geógrafo educador. In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha, MORAIS, Luiz Gustavo Bizerra de Lima, KATUTA Ângela Massumi, Carlos Augusto de Medeiros (org.). **A geografia escolar em disputa:** políticas, teorias e histórias curriculares. Campina Grande: EDUFCG, 2024. P. 193-234

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Por uma crítica da geografia escolar oficial: notas ao debate. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; DIAS, Angélica Mara de Lima; CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira (org.). **História da Geografia Escolar: Fontes, professores, práticas e instituições. Vol. 2.** Curitiba: CRV, 2021. P.187-207

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação**. Diretrizes para funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais**, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Socioeducativas da Paraíba 2025. Mimeo: Paraíba/SEE/GEEI, 2025a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1.Acesso em 28 de maio de 2025.

PARAÍBA, Governo da. **Escolas Cidadãs Integrais 2015**. [S.l]: Governo da Paraíba. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria--da-educacao/programas/escolas-cidadas-integrais 1. Acesso em 28 de maio de 2025.

PARAÍBA. **Decreto de n° 36.408 de 30 novembro de 2015 Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI e dá outras providências**. João Pessoa, PB: Governo do Estado da Paraíba, 2015. Disponível em: https://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-01-12-2015.pdf. Acesso em: 28 de maio. 2025.

PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015 – 2025)**. João Pessoa, 2015

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: EDUSP, 2007.

ESPAÇO PÚBLICO DE COMUNICAÇÃO IV

Didática da Geografia e os métodos de ensino

Joaquim Aurélio Pereira da Silva	"GEO COM MÚSICA": características do sertão nordestino no cancioneiro de Luiz Gonzaga
Artur Placides de Oliveira	30 ANOS DE NEOLIBERALISMO BRASILEIRO: panorama da destruição
Luan Medeiros da Silva, Ivanildo Fonseca dos Santos Cruz, Francisco Wagner da Silva Macedo	A AULA DE CAMPO E OS SEUS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS: (re) contextualizar processos de ensino e aprendizagem por meio de vivências com turmas do ensino médio.
Rosangela de Andrade Freitas Galiza Karla Conceição Estrela Fernandes Aywsca Leylane Gonçalves Rolim	A CARTOGRAFIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: lendo e interpretando o espaço geográfico
Bruna Pereira da Guia	A CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: uma contribuição nas aulas de geografia urbana
Pedro Augusto Parente Dias	A DIVERSIDADE SOCIAL BRASILEIRA E O MEIO GEOGRÁFICO: proposta de elaboração de um jornal colaborativo sobre as comunidades tradicionais

José Gustavo França de Medeiros	A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: a aplicabilidade do Kahoot na Educação de Jovens e Adultos
Ivanildo Fonseca dos Santos Cruz, Luan Medeiros da Silva, Francisco Wagner da Silva Macedo	A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: promoção da formação cidadã consciente em educação ambiental por meio de uma linguagem musical
Carlos Henrique Brito Rodrigues, Antonia Vanessa Silva Freire Moraes Ximenes	A MÚSICA "DINHEIRO" COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O EXERCÍCIO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO
Francisco Welton Machado, Raimundo Lenilde de Araújo	A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA: TENSIONAMENTOS E INOVAÇÕES NO NOVO ENSINO MÉDIO NO CETI- LEONARDO DAS DORES, ESPERANTINA-PI
Cícero Antonio Jatanael da Silva Tavares; Anderson Felipe Leite dos Santos	ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA
Jheyfson Oliveira Tavares Santos, Alisson Pereira dos Santos, Renata Nunes Azambuja	CAÇA AO TESOURO COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA
Alexandrino da Costa Oliveira	EDUCACLIMA: Expresso polar
Yohana Agnês Peruzzo de Mello, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena	ENTRE QUADRINHOS E MAPAS: a HQ como didática inclusiva no ensino de cartografia
Girlane de Lima Santos, Iapony Rodrigues Galvão	GEOGRAFIA E TDAH: a música como recurso de ensino e inclusão
Janaína Ráfia de Brito, Mercia Carla da Silva Pereira, Djanní Martinho dos Santos Sobrinho	GEOGRAFIA ESCOLAR E INCLUSÃO: O Jogo das Bexigas Coloridas no Ensino da Poluição sob a Perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem

Mirian Pereira dos Reis Oliveira, Renato Fonseca Ferreira	JOGOS CARTOGRÁFICOS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
Emanuel da Costa Pereira, Francisco Samuel Gomes de Araújo	JORNAL ESCOLAR GEOGRÁFICO: uma alternativa para a formação do aluno pesquisador
Ulysses Borges de Gouveia José Guedes Gomes Neto	MÉTODOS ALTERNATIVOS DE ENSINO: a Utilização de Maquetes e Jogos Didáticos no Ensino de Geografia
Allan Enrique Albuquerque da Silva	O BAIRRO COMO SALA DE AULA: Uma experiência na ECIT Cineasta Linduarte Noronha, João Pessoa-PB.
João Leonardo Carvalho Araujo Sousa	O ENSINO DA GEOGRAFIA A PARTIR DOS ESPAÇOS URBANOS DA CIDADE DE SÃO BENTO - MARANHÃO
Solange Alves Canuto, Antônio Marcos de Morais Costa	O ESPAÇO ESCOLAR COMO OBJETO DE CONHECIMENTO GEOGRÁFICO: Uma abordagem didática para o ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental
Jefferson Ricardo Balbino de Mendonça, Maria Cristina Cavalcanti de Araújo	O PARQUE ESTADUAL DA PEDRA DA BOCA COMO LABORATÓRIO DIDÁTICO: experiência no âmbito do PIBID
Aywsca Leylane Gonçalves Rolim Rosangela de Andrade Freitas Galiza Karla Conceição Estrela Fernandes	O USO DA METODOLOGIA AULA DE CAMPO NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA: estudo com alunos da rede municipal de ensino de Poço de José de Moura
Ariel Silva Costa, Emelly Karine da Silva e Silva, Leonardo Pinto dos Santos	O USO DO BINGO GEOGRÁFICO NA REVISÃO DE OBJETOS DE CONHECIMENTO: a Ludicidade em Altamira/PA

Pedro Henrique Alves da Silva, Antonia Ariellen Alves Tavares, Luiz Eduardo do Nascimento Neto	O USO DO DESENHO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: uma estratégia metodológica para a aplicação de conteúdos geográficos no âmbito acadêmico
Wagner da Silva Dias	PARADISE NOW: a ocupação israelense na Cisjordânia através da linguagem audiovisual no ensino de Geografia

“GEO COM MÚSICA”: Características do Sertão Nordestino no cancioneiro de Luiz Gonzaga

Joaquim Aurélio Pereira da Silva[1]
Ana Beatriz de Brito[2]
Maria Nágila Amorim dos Santos[3]

RESUMO

O uso de músicas como ferramenta pedagógica pode ser um grande potencial na prática diária do professor de geografia em sala de aula. Quando essas músicas estão bem direcionadas aos conteúdos trabalhados, há uma probabilidade maior destes terem mais significados para o aluno. Este trabalho é resultado das reflexões e experiências mobilizadas a partir das aulas de geografia realizadas na E.E.F.M. ECI Professor Adalberto de Sousa Oliveira, localizada no município de Cachoeira dos Índios – PB. O mesmo tem como objetivo principal analisar o uso da música do artista Luiz Gonzaga do Nascimento como recurso didático/pedagógico para abordar características do sertão nordestino no ensino de geografia. A metodologia, seguiu uma abordagem qualitativa (Flick,2009), cuja centralidade analítica foi desenvolvida a partir da análise das músicas do artista. A mesma foi aplicada junto com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA - Ciclo VI) de uma escola da rede estadual da Paraíba. Para a revisão bibliográfica, os conceitos de “Ensino de Geografia”, “Sertão nordestino”, “Música” e “Paisagem Sonora” foram

1 Universidade Regional do Cariri. E-mail: prof.aurelio.ci@urca.br
2 Universidade Regional do Cariri. E-mail: anabeatriz.brito@urca.br
3 Universidade Regional do Cariri. E-mail: nagila.amorin@urca.br

fundamentados nos estudos de Cavalcanti (2002), Dozena (2016), Vesentini (2001), Moraes (2012) e Murray Schaifer (2011). Enquanto resultados, destacamos uma maior interação e um maior interesse dos alunos com os conteúdos estudados em sala de aula; destacamos a importância de se trabalhar alguns conteúdos da geografia utilizando músicas de artistas regionais, bem como, a importância da identificação dos alunos com a vivência do artista, ao se sentirem parte integrante do espaço cantado nas letras das músicas. Concluímos que, o trabalho com a música pode tornar as aulas de geografia mais dinâmicas, atraentes, "significativas", sobretudo quando se tratam de músicas de artistas regionais.

Palavras-chave: Metodologia. Música. Sertão. Luiz Gonzaga.

Introdução

É amplamente reconhecido que uma das formas de dinamizar a metodologia aplicada por diversos professores em sala de aula consiste na utilização de músicas, tanto por meio da análise de suas letras quanto pela audição.

A sonorização, por si só, introduz um elemento diferenciado nos espaços escolares. Assim, dependendo da forma como é empregada, a música pode tornar-se uma importante aliada do professor na busca pelo alcance dos objetivos propostos no planejamento das atividades pedagógicas

> "A música surge como um elemento que pode favorecer o trabalho didático do Professos de Geografia e, se bem utilizada, fornece possibilidades para as atividades desenvolvidas com os alunos. A música tem o poder de nos transportar para lugares que somente os caminhos da nossa mente conhecem. Além disso, a música é um elemento que se faz muito presente no cotidiano dos alunos". (Dozena, 2016, p. 86)

Músicas que trazem em suas letras elementos que compõem a realidade dos espaços vivenciados cotidianamente pelos educandos, tendem a apresentar maior relevância pois carregam uma carga simbólica e sig-

nificativa em relação ao conteúdo analisado em sala de aula – especialmente nas aulas de geografia, como exemplificado neste trabalho.

O uso de músicas quando criteriosamente selecionadas, analisadas de forma minuciosa e direcionadas aos conteúdos estudados, constitui uma ferramenta pedagógica de grande potencial no processo de ensino-aprendizagem.

Saber escolher a música adequada e correlacioná-la ao tema trabalhado é fundamental para atingir os objetivos propostos.

> "A partir da análise de uma música, seja pelos sons que fazem parte dela, ou pelos significados presentes na letra que faz parte da música, podemos conduzir nossos alunos a uma reflexão sobre os diferentes espaços em que estamos presentes, que podem ser o seu bairro, o seu estado, o seu país e, até mesmo, o mundo". (Dozena, 2016, p. 89)

Canções de artistas como Luiz Gonzaga, cantor e compositor sertanejo, nascido na zona rural do município de Exu, no sertão de Pernambuco - um dos nove estados que compõem a região Nordeste do Brasil – configuram-se como valiosos instrumentos didáticos quando se pretende trabalhar com as características espaciais do sertão nordestino.

Essa abordagem revela-se especialmente significativa para alunos localizados geograficamente nessa mesma sub-região nordestina em que o artista viveu sua infância e parte da sua adolescência.

> O bom professor deve adequar seu curso à realidade dos alunos. Realidade tanto local (a comunidade, o espaço de vivência e suas características) nunca se deve esquecer que os estudos do meio constituem um dos mais importantes instrumentos da geografia escolar -, como também psicogenética, existencial, social e econômica. (Vesentini, 2001, p. 31).

O sertão nordestino está presente nas diversas abordagens da extensa obra musical do artista Luiz Gonzaga do Nascimento e, várias de

suas músicas podem ser trabalhadas e analisadas nas aulas de geografia. Dentre estas músicas, neste trabalho, foram analisadas apenas algumas delas, quais sejam: "cidadão sertanejo", "Acauã" e "A triste partida", além do causo/conto "Samarica Parteira".

Essas músicas foram criteriosamente selecionadas para trabalhar de forma generalizada com algumas categorias da geografia, como paisagens, lugar e região, inseridas dentro do tema central – O sertão nordestino - tendendo a tratar com mais especificidades, dentro do conceito de paisagem, as "paisagens sonoras".

Objeto geral

Investigar de que maneira as músicas de Luiz Gonzaga podem ser utilizadas como instrumento pedagógico no ensino de Geografia, contribuindo para a compreensão das dinâmicas socioespaciais do sertão nordestino.

Objetivos específicos

- Entender a relação entre música e ensino de Geografia;
- Analisar, a partir da aplicação das músicas de Luiz Gonzaga, os limites e potencialidades nas aulas de Geografia;
- Identificar, a partir da obra de Luiz Gonzaga, elementos da paisagem sonora e do espaço vivido.

Metodologia

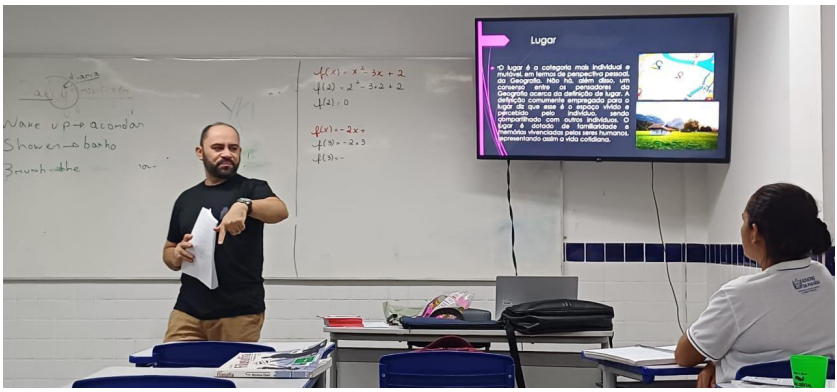
A metodologia utilizada na aplicação deste trabalho com os alunos da turma EJA VI da E. E. F. M ECI Professor Adalberto de Sousa Oliveira, seguiu uma abordagem qualitativa estruturando-se a partir de uma pesquisa-ação, seguindo critérios preestabelecidos.

De início foi feita, em sala de aula, uma abordagem mais ampla e conceitual das categorias da geografia, dando ênfase maior às categorias

paisagem, região e lugar. No trabalho com o conceito de região, foram analisadas as chamadas "sub-regiões" do nordeste brasileiro destacando, dentre elas, o sertão. Já, no trabalho com os conceitos de paisagem e lugar, foram analisadas as "paisagens sonoras", sobretudo a sonorização das paisagens do lugar de origem de cada aluno inserido nesta pesquisa.

Nessas abordagens feitas em sala de aula, foram utilizados como recursos metodológicos, além de textos, notebook, caixa de som, tv e slides ilustrativos.

Figura 1 - Explanação, em sala de aula, sobre as categorias da Geografia



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Nas aulas subsequentes, foi feita uma breve abordagem da biografia do artista Luiz Gonzaga do Nascimento através de leitura de texto e exibição de slides ilustrativos.

Concomitantemente foram discutidas em sala de aula, algumas características do sertão nordestino presentes nas músicas de Luiz Gonzaga, a exemplo das "crendices populares" de boa parte da população sertaneja, cantadas na música "*Acauã*" e nos primeiros versos da música "*A triste partida*", a saber:

"*Acauã, acauã vive cantando*
Durante o tempo do verão
No silêncio das tardes agourando
Chamando a seca para o sertão"
(Acauã)

"*A treze do mês ele fez a experiência*
Perdeu sua crença nas pedras de Sal
Meu Deus! Meu Deus!
Mas noutra esperança
Com gosto se agarra
Pensando na barra
Do alegre Natal"
(A triste partida)

Outra característica do sertão nordestino analisada em sala de aula, nas letras de Luiz Gonzaga, foi a descrição de uma paisagem tipicamente rural, que acontece na letra da música "*cidadão sertanejo*", bem como a sonorização das paisagens descritas, muitas vezes através de onomatopeias, como na música-causo "*Samarica Parteira*", como destacado nos trechos abaixo:

"*Um pilão de pau de baraúna*
Um plantio verde no jirau
Uma rede branca na varanda
Um terreiro e um lindo roseiral
Corredor de cerca bem batida
Levar você do lugarejo
A um lindo rancho de amor
Deste bom cidadão sertanejo"
(Cidadão sertanejo)

"Piriri piriri piriri
piriri Uma cancela: Nheeeiim, pá!
Piriri, piriri piriri...
Outra cancela: Nheeeiim, pá!
Piriri piriri piriri piriri, êpa!
Cancela como o diabo nesse sertão! Nheeeiim, pá!
Piriri piriri piriri piriri
Um lajedo: Patatac patatac patatac patatac patatac. Saímos fora!
Piriri, piriri, piriri, piriri, piriri...
Uma lagoa, lagoão! A saparia tava gritando!: Bluu bluu," foi num foi", ki, ki, ki"
(Samarica Parteira)

Nestas aulas, foram distribuídas aos alunos as letras das músicas utilizadas para a análise das categorias geográficas nelas presentes. Em seguida, cada música foi ouvida em sala de aula, com o auxílio de uma caixa de som.

Figura 2 - Leitura coletiva de letras de músicas, em sala de aula

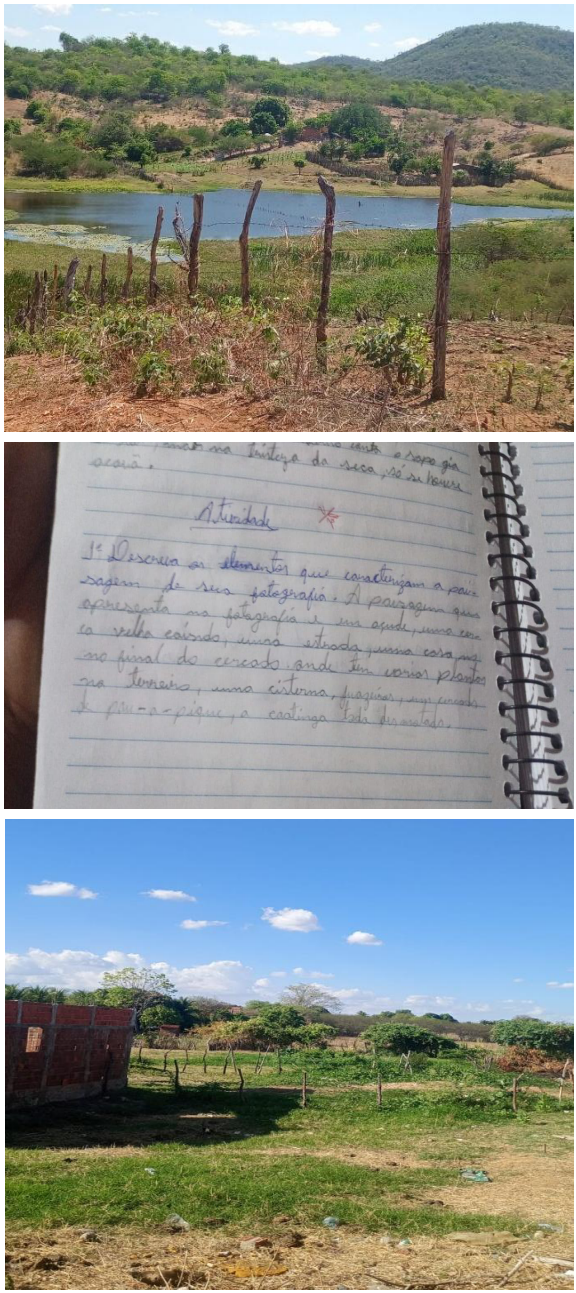


Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Após o estudo das temáticas da geografia abordadas em sala de aula bem como a análise das músicas, foi pedido aos alunos que entrevistassem algumas pessoas - sobretudo pessoas idosas do lugar onde os alunos residem, que cresceram ouvindo as músicas de Luiz Gonzaga tocarem diariamente nas rádios locais - a respeito do que havia sido estudado em sala de aula, no que se refere às "crendices populares" e/ou superstições de algumas pessoas em relação ao "comportamento da natureza", o que aparece destacado nas músicas "Acauã" e "A triste partida", anteriormente citadas.

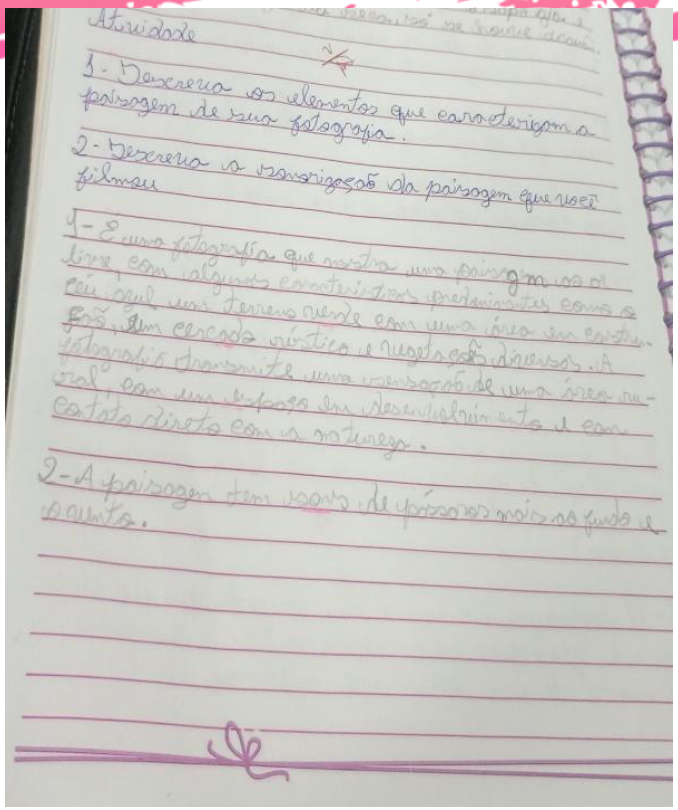
Outra atividade proposta aos alunos consistiu em fotografar e gravar um breve vídeo de uma paisagem do lugar onde residem. De posse dos registros, em sala de aula, solicitou-se que descrevessem os elementos que caracterizam a paisagem fotografada, bem como analisassem a sonorização da paisagem filmada.

Figura 3 - Exemplo de uma atividade elaborada por um aluno



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 4 - Exemplo de uma atividade elaborada por uma aluna



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Durante a aplicação e desenvolvimento deste trabalho, foi realizado um estudo de campo na terra natal do artista Luiz Gonzaga – o município de Exu – PE.

Neste trabalho de campo, os alunos puderam perceber alguns elementos paisagísticos típicos daquele espaço, cantado pelo artista, como por exemplo, a presença marcante no relevo, da Chapada do Araripe - um dos mais importantes acidentes geográficos do Brasil, localizada no sul do estado do Ceará e se estendendo até partes de Pernambuco e Piauí - que em uma de suas músicas o artista Luiz Gonzaga faz alusão a este espaço chamando-o de "meu pé de serra", visto que a cidade de Exu está geograficamente localizada no sopé (base) desta chapada.

Figura 5 - Foto com alunos e professores em frente ao letreiro da cidade de Exu – PE



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Neste mesmo estudo de campo, foi feita uma visita ao "Parque Asa Branca", onde os alunos puderam fazer entrevistas com os guias responsáveis pela manutenção do acervo; tirar dúvidas e se aprofundar um pouco mais na biografia do artista Luiz Gonzaga - uma vez que este espaço abriga o "Museu do Gonzagão", o qual conta toda a trajetória de "vida e obra" do artista. Importante destacar que neste mesmo espaço, encontra-se a réplica da casa onde o artista nasceu como também o espaço possui uma construção onde ficava uma de suas residências.

Figura 6 - Foto da entrada do "Museu do Gonzagão", Exu – PE



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Foto 7 - Foto de parte da residência de Luiz Gonzaga, no "Parque Asa Branca", Exu – PE



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Resultados

Enquanto resultados, destacamos uma maior interação e um maior interesse dos alunos com os conteúdos estudados em sala de aula. Estes resultados tiveram bastante relevância no alcance dos objetivos propostos, uma vez que, ao pesquisarem sobre temáticas abordadas nas músicas selecionadas do cancioneiro do artista Luiz Gonzaga, que versam sobre as características do sertão nordestino, boa parte dos alunos da E.E.F.M. ECI Professor Adalberto de Sousa Oliveira, localizada na cidade de Cachoeira dos índios, sertão paraibano, puderam se identificar com as vivências do artista e se sentiram como parte integrante daquele espaço cantado nas letras das músicas, fazendo assim o processo ensino-aprendizagem ter um significado maior e mais completo.

Através da leitura e explanação de textos sobre os conteúdos já mencionados neste trabalho; da leitura e análise de trechos das letras do artista Luiz Gonzaga; da audição das músicas; do estudo de campo e das entrevistas realizadas, boa parte dos alunos puderam aprimorar seus co-

nhecimentos sobre o sertão nordestino, bem como puderam perceber a importância de se trabalhar alguns conteúdos da geografia, como as categorias paisagem, lugar e região, utilizando músicas de artistas regionais, como o caso de Luiz Gonzaga do Nascimento.

Conclusão

Ao concluir este trabalho, percebemos, que o uso da música no contexto da sala de aula, nas aulas de geografia, tem bastante significado e realça ainda mais o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo quando estas músicas se referem a conteúdos que dizem respeito a temas inerentes à realidade vivida cotidianamente pelos alunos, ou seja, quando estes conteúdos dizem respeito às vivencias diárias dos alunos e suas interações com o lugar onde vivem.

É bem sabido que para o estudo ter mais significado, estes devem sempre está associado a prática diária e para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça, de fato, o professor deve sempre buscar metodologias que busquem auxiliar esse processo.

Referências

CAVALCANTI, L. de S. **A sala de aula, espaço da cidadania e do saber?** O ensino de Geografia e a formação do cidadão. Saraiva, 2002.

CAVALCANTI, L. de S. (Org.). **Temas da Geografia na Escola Básica**. Papirus, 2016.

CLAVAL, P. **A Geografia Cultural** – 3. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2007.

DOZENA, A. **Geografia e Música:** Diálogos. Natal: EDUFRN, 2016.

DREYFUS, D. **Vida do Viajante:** A saga de Luiz Gonzaga. São Paulo: Ed. 34, 1996.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MORAES, J. R de. **Sons do sertão:** Luiz Gonzaga, música e identidade. São Paulo: Annablume, 2012.

SCHAFER, R. M. **A Afinação do Mundo.** 2. ed. - São Paulo: Editora UNESP, 2011.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino de Geografia: Instrumentos de dominação e/ou libertação. In.: CARLOS, A. F. A. (org). **A Geografia em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2001.

30 ANOS DE NEOLIBERALISMO BRASILEIRO: panorama da destruição

Artur Placides de Oliveira[1]

RESUMO

Este artigo propõe diagnosticar os principais problemas econômicos brasileiros e refletir sobre como eles impactam as relações de trabalho em um país caracterizado por um capitalismo dependente. O objetivo é compreender a inter-relação entre economia, geografia e trabalho, destacando a espacialidade como elemento fundamental na análise das dinâmicas sociais. A fragilidade estrutural da economia brasileira, fortemente centrada no setor de serviços, é consequência direta das transformações produtivas globais que afetaram a indústria a partir da década de 1990. Esse processo provocou desindustrialização, aumento do desemprego estrutural, precarização dos postos de trabalho, especialmente nos serviços, comprometendo o mercado interno e as condições de vida da classe trabalhadora. Além do aspecto econômico, o artigo analisa também as implicações políticas desse processo. Identificam-se movimentos estratégicos por parte das elites econômicas brasileiras para adaptar o país aos novos moldes da acumulação capitalista, promovendo políticas neoliberais como privatizações, flexibilização de direitos trabalhistas e o desmonte do Estado de bem-estar social. Em alguns momentos, essas mudanças foram viabilizadas por rupturas democráticas, como golpes de Estado, evidenciando o uso da força institucional como instrumento de reconfiguração do poder econômico. Em contrapartida

1 Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais e Professor do Colégio Alceu Cotta. E-mail: arturplacides@gmail.com

uma esquerda cada vez mais adaptado ao sistema capitalista não consegue produzir uma saída efetiva aos atuais moldes do mercado. Nesse contexto, o fortalecimento do setor privado ocorre em detrimento do desenvolvimento nacional e da soberania popular. A análise propõe, portanto, uma leitura crítica das estratégias de dominação econômica que atravessam o espaço e as relações de trabalho. Em vias de concluir ao articular os campos da Geografia e da Economia Política, o artigo busca contribuir para o entendimento das transformações contemporâneas no mundo do trabalho e da reestruturação territorial brasileira.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Desenvolvimento Econômico. Política. Globalização.

Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir as tomadas de decisões governamentais desde a década de 1990, apresentando um diálogo entre múltiplos autores que se debruçaram sobre o tema, a fim de estabelecer as relações entre as políticas econômicas internacionais e a vida da classe trabalhadora.

Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento do artigo foi pesquisado nas seguintes bases acadêmicas – Google Acadêmico, Portal de periódicos da CAPES. Tal pesquisa e leitura foram realizadas entre os dias 10 de março a 08 de junho de 2025. No qual foram lidos 30 artigos e selecionei os que se encontram em epígrafe. A pesquisa se basearam nas seguintes palavras-chave: Neoliberalismo, Desenvolvimento Econômico, Política e Globalização.

Desenvolvimento

Os rumos que a economia brasileira toma desde a última década do século XX apresentam um caminho trilhado quase que sem percalços pelo neoliberalismo. Passando pelos governos Collor, FHC, Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro, com um enfoque maior nos dois primeiros e

nos dois últimos citados, observa-se a agenda de destruição do Estado na economia e nos setores de seguridade social. Esse avanço burguês, que se consolida com FHC, se dá em um período muito emblemático na história da geopolítica global, representado pelo neoliberalismo.

Segundo Toledo (1997), conforme citado por Lima (2020, p. 37), o neoliberalismo, em sua essência, atua como um instrumento do grande capital que, após a subjugação da classe trabalhadora, implementou modificações ou restrições nos acordos corporativos estabelecidos no pós-guerra. Esse processo resultou na imposição de um novo regime de produção e em uma política de contenção salarial e de gastos sociais, transferindo para os trabalhadores o ônus das crises econômicas. A ideologia neoliberal, inerente ao sistema capitalista, eleva a economia à condição de elemento central da existência humana, ditando valores e necessidades que transcendem o caráter individual e moldam a identidade social, especialmente a do ser humano.

Toledo, no trecho citado, suscita pontos relevantes no sistema e como estes mecanismos são uma resposta agressiva aos anos de avanço da classe trabalhadora pós-Segunda Guerra Mundial. Segundo Chang (2003, p. 225), nas últimas duas décadas, o colapso da União Soviética, que de certo modo contrabalanceava o poder dos países desenvolvidos, e o fim do movimento dos "não alinhados", diminuíram o poder de barganha dos países em desenvolvimento.

Com a queda da União Soviética, o imperialismo encontrou uma terra fértil para o avanço de sua espoliação, seja nas ex-repúblicas socialistas do leste europeu ou nos países de terceiro mundo que agora não possuíam mais um apoio na contra-hegemonia exercida pelo enorme polo socialista. Essa bancarrota suprimiu as possibilidades dos países subdesenvolvidos de estabelecerem um nível de soberania, aprisionando-os nesse sistema rentista, onde se veem estrangulados na dívida pública que, na visão de Cheryl Payer, são verdadeiras armadilhas aos países mais pobres, que veem seus recursos serem pilhados pelas regras draconianas de pagamento.

Essas armadilhas começaram a ganhar um contorno mais coercitivo a partir do fim da década de 1980, quando os países periféricos, que se industrializaram via empréstimos externos, viram sua dívida explodir

devido às taxas de juros flutuantes. Para aderir aos programas de pagamento, tiveram de se adaptar à nova tendência capitalista da austeridade, a qual não resolveu os problemas e ainda gerou a estagflação no Brasil.

Esse estrangulamento das principais potências econômicas sobre o mundo emergente e subdesenvolvido, iniciado na década de 1980, ainda deixa suas marcas. Na América Latina, por exemplo, o crescimento do PIB per capita, que de 1960 a 1980 foi de 2,8% ao ano, registrou apenas 0,3% ao ano de 1980 a 1998. Já na África Subsaariana, o choque foi ainda mais sentido: após registrar 1,6% ao ano de 1960 a 1980, a região mais miserável do planeta viu o seu PIB per capita encolher em 8 pontos percentuais ao ano de 1980 a 1998.

Um adendo a essa colocação é que qualquer tentativa de oposição à ortodoxia liberal recente tem sido atropelada violentamente, como no caso da Líbia de Gadaffi, que possuía a nona maior reserva de petróleo e tinha o controle estatal desse setor, e também no caso da Venezuela, país duramente embargado com múltiplas tentativas de golpe nos últimos 20 anos, mas que resiste bravamente.

Após a contextualização mundial, iremos abordar o caso brasileiro do neoliberalismo e como as relações de trabalhadores e trabalhadoras se modificaram na esteira dos últimos 30 anos. Como foi discorrido acima, os polos industriais do terceiro mundo passaram por um grande choque. No Brasil, a resposta a essa crise seguiu a cartilha advogada pelos economistas e especuladores da época. Por isso, rifamos grande parte do nosso parque industrial, com empréstimos do BNDES inclusive, sem o menor tipo de proteção aos interesses nacionais, praticamente doando partes importantes dos nossos polos de inovação e pesquisa no setor energético, como a venda da Vale do Rio Doce em valores irrisórios, ainda mais se a isso for adicionado o fato de que a empresa possuía esse dinheiro em caixa.

Além da Vale, também foram leiloados 49% das ações da Petrobras, que teve vários estudos sobre novas jazidas entregues aos investidores por valores praticamente simbólicos. Outro grande furto ao patrimônio industrial ocorreu no setor de telecomunicações. A estatal Embratel foi privatizada e, a princípio, o governo anunciou que 35% das peças

permaneceriam sendo produzidas em território nacional. Em seguida, reduzimos essa exigência para 20%, depois 5%, e pouco antes do leilão zeramos as barreiras para as mercadorias estrangeiras inundarem a nossa indústria de telecomunicações. A título de comparação, os Estados Unidos não utilizam mais de 40% das peças importadas.

Essas foram apenas algumas empresas que o Brasil perdeu ao longo dos anos 1990, e há de se refletir sobre as condições de trabalho a partir dessas privatizações. Por exemplo: quantos empregos decentes, industriais e de qualificação perdemos com a falta de protecionismo no setor de telecomunicações? Esse setor, que movimentaria um mercado interno enorme, foi deixado em frangalhos. Quantos empregos do mesmo tipo perdemos ao privatizar a Vale do Rio Doce? É possível mensurar a fuga de cérebros após a quebra de monopólio da Petrobras?

Para aprofundarmos a reflexão dos setores produtivos defasados, é preciso observar como a esfera produtiva se comporta no século XXI, que Harvey categoriza como o período da acumulação flexível. Segundo Harvey (1992, p. 140), esse período é marcado pelo surgimento de novos setores produtivos, por novas abordagens na oferta de serviços financeiros, pela criação de novos mercados e, principalmente, por um aumento significativo nas taxas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Sem o apoio governamental, as empresas brasileiras perderam sua capacidade de pesquisa e autonomia. Adicionalmente, os setores administrados pela iniciativa privada empregam menos indivíduos, e estes, por sua vez, desfrutam de menor estabilidade em suas carreiras.

Ainda na década de 1990, o panorama das relações trabalhistas sofre uma mudança que, no nosso caso específico, não será trabalhada a fundo, mas que vale ser citada: a legalização da terceirização das atividades secundárias. Com o mundo caminhando nessa direção, a América Latina, não alheia a todos esses eventos, iniciou o seu solapamento dos direitos trabalhistas com o FMI e o Banco Mundial assinando um termo que sugeria uma série de medidas econômicas aos países latino-americanos, entre elas a terceirização dos serviços, que passou a ser legalizada em 1993.

Retomando o caso dos empregos brasileiros, toda a desarticulação da atividade industrial do país durante o governo Fernando Henrique

Cardoso impactou o mundo do trabalho com o aumento da informalidade, característica marcante do neoliberalismo. Conforme Hirata e Humphrey (1989), citados por Guimarães (2022, p. 5), nos anos seguintes, devido ao citado padrão das mudanças e à crise de endividamento por meio de políticas recessivas, o emprego industrial foi particularmente atingido, resultando em problemas sociais e políticos, como os trabalhadores desempregados que fizeram uma transição – nem sempre rápida e simples – para o setor informal.

Associado a essas ideias, Guimarães (2022, p. 5) completa que as transformações impulsionadas pelo neoliberalismo e pela globalização foram acompanhadas por alterações no papel das novas tecnologias, na reestruturação produtiva e na reorganização da produção de bens e serviços, tudo isso interligado à acumulação flexível. Fica óbvio que, em um mundo onde o meio técnico-científico-informacional ditaria cada vez mais a posição dos países no mercado internacional, o Brasil tenha tomado o caminho errado em um momento crucial da história da divisão do trabalho, focando seus esforços em produções de cadeia com menor valor agregado, satisfazendo a elite interna do agronegócio e se mantendo subserviente às elites industriais do exterior.

Esse retrato de desemprego é herdado pelos governos petistas de Lula e Dilma, que não representam sequer uma corrente reformista para o capitalismo brasileiro. Embora o discurso combativo já tenha feito parte da retórica do Partido dos Trabalhadores, sabe-se que essa liturgia da luta de classes não permeia a real prática política, substituída por um pragmatismo político que os coloca no campo do social-liberalismo. O autor Rodrigo Castelo explana sobre essa corrente em sua obra "O Social-Liberalismo: Auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal".

Segundo Castelo (2013, p. 264), o objetivo é promover uma mudança no pensamento dominante sobre o debate entre mercado e bem-estar social. Nesse contexto, uma perspectiva de direita – focada na maximização de recursos, escassez e capital humano – é apresentada com uma roupagem de "esquerda", utilizando termos como equidade, justiça social, solidariedade e voluntariado. O cerne das políticas neoliberais, que envolvem a reestruturação estatal para aumentar os lucros e a fi-

nanceirização da riqueza, permanece inquestionável e fora de debate. A única alternativa "realista" seria a implementação de ações sociais pontuais para corrigir as falhas do mercado, agindo de forma limitada sobre os mecanismos capitalistas que geram vastas desigualdades socioeconômicas.

Esse trecho representa, ipsis litteris, a tônica do governo brasileiro de 2003 até a distensão no golpe institucional de 2016: governos marcados por diversos programas sociais que, como o autor coloca, atuam nas fissuras provocadas pelas falhas do mercado, a exemplo do Bolsa Família e Luz para Todos. Estes programas impactam sim na vida da classe operária, mas não representam uma retomada definitiva da industrialização, da participação do setor público na economia e de mudanças estruturais nas relações trabalhistas. Logo, fica claro que o véu reformista na verdade se deve ao espectro político extremamente estreito no Brasil, que fica cada vez mais estreito com a ascensão de uma direita chauvinista e, concomitantemente, entreguista, que provoca uma verdadeira metamorfose na correlação de forças política e principalmente nas forças de trabalho a partir do segundo mandato de Dilma Rousseff.

Adentrando o período pós-golpe de 2016, é aqui onde se vê o maior rearranjo político da burguesia no século XXI. O Brasil passa, a partir de 2014, a sentir os efeitos da crise global de 2008. Os efeitos da crise econômica respingam em uma crise social, que impulsiona no país um sentimento anticorrupção, em seu modo mais abstrato possível, o que torna essa uma crise orgânica ou crise de consenso em termos gramscianos. O consenso em tempos sem crises não é estabelecido por meio da força, e as classes dominantes constituem sua direção intelectual-moral coercitivamente por meio de suas produções intelectuais, que compiladas criam uma ideologia. Como se sabe, toda ideologia pressupõe um domínio de classes, que neutraliza as tensões entre elas e as homogeneiza para que o projeto da classe proprietária siga adiante. Porém, como dito, esse consenso entrou em declínio com a crise de 2008 e nos levou à ruptura institucional. Castelo debate o momento de perda de hegemonia desta maneira:

Conforme Castelo (2013, p. 112), durante uma crise de hegemonia, as ideologias dominantes perdem sua influência, e a conexão entre go-

vernantes e governados se enfraquece. As instituições que promovem a hegemonia, controladas pelos intelectuais ligados às classes dominantes, falham em manter a coesão social em torno da visão de mundo burguesa, resultando no distanciamento entre a superestrutura e a base social. Consequentemente, a classe trabalhadora não se sente mais representada pelos interesses das classes dominantes. O consenso social se desintegra gradualmente, e a insatisfação das classes subalternas aumenta proporcionalmente a essa dissolução, acompanhada por um uso crescente da força pelos aparatos estatais de coerção, sempre a serviço das classes dominantes. Nesse cenário de crise hegemônica, os trabalhadores perdem a confiança na capacidade de liderança dos governantes, que se mostram incapazes de resolver os problemas mais graves da crise.

Para completar o pensamento, o autor, em concordância com Gramsci, salienta que as saídas para as crises dessa natureza são múltiplas, e essas são determinadas pela correlação de forças, como por exemplo na Alemanha e Itália, que se arrastaram ao fascismo, que se mostrou a saída possível para a burguesia contra os movimentos operários. A saída que a elite brasileira encontrou foi de uma ruptura institucional seguida de um governo chauvinista/liberal, que foram fundamentais para deteriorar as condições de trabalho e entregar o atual panorama brasileiro.

O desgaste do PT e a ascensão de Temer à presidência se devem a uma intensa campanha midiática e da cobertura dos canais de comunicação na operação Lava Jato. Embora o PT não criasse uma resistência efetiva ao capital, derrotar um projeto que se transveste como popular foi uma das maneiras que a burguesia encontrou de vencer a crise consensual estabelecida, tornando no ideário popular as ideias de esquerda como as principais culpadas pela ruína econômica do país, fazendo com que a sociedade absorvesse ainda mais a ideologia dominante.

Esse anseio de sacar o governo petista a qualquer custo pode ter sido alimentado por potências externas. Segundo Roncaglia e Calejon (2024), os Estados Unidos, incomodados com as empresas brasileiras dos setores naval e de construção civil, passaram a tentar desestabilizar os governos do Partido dos Trabalhadores, e a piora desse boicote veio principalmente após a descoberta do pré-sal em 2006. A partir de 2009, a embaixada americana passou a treinar juízes, entre eles o juiz Sérgio

Moro, símbolo dessa operação. A Lava Jato cumpriu seu papel ao capital transnacional e praticamente enterrou os setores supracitados; empresas como Odebrecht nunca mais recuperaram o fôlego, o que também sepultou milhares de empregos na área da engenharia civil.

Observado todo esse cenário de deterioração dos empregos industriais, queda nas taxas de lucro e crise política, a resposta elaborada pelo projeto liberal foi o aprofundamento das contradições de classe. Logo que assumiu o poder, Michel Temer adotou o discurso de urgência em aprovação de medidas impopulares e, com isso, congelou os gastos públicos, que por consequência coarctam os investimentos em pesquisas e inovação, setores que necessitam de alta qualificação, gerando assim uma "fuga de cérebros" do Brasil.

Outrossim, o maior impacto que o governo Temer aplicou foi a reforma trabalhista, e nesse aspecto duas problemáticas intensas se revelaram a partir desse ponto histórico:

1. Fim da contribuição sindical obrigatória

2. Aumento exponencial dos trabalhadores informais

O primeiro ponto é uma clara tentativa de desarticulação do maior mecanismo que o proletariado tem de se defender das ofensivas patronais. Logo, uma desarticulação dessa classe por meio do cerceamento do abastecimento financeiro é um sutil impedimento da sua capilaridade e força de mobilização face às injustiças vividas.

O segundo ponto é, na verdade, uma consequência da chamada flexibilização do trabalho trazida pela Reforma Trabalhista. O Brasil explode em informalidade no trabalho no período de 2016 a 2019, e nesse fenômeno há uma especificidade muito grande nessa nova onda de trabalho informal, que seria a formação de uma classe trabalhadora que não se enxerga como tal. Para além dos efeitos deletérios que o neoliberalismo produz nas condições de vida da classe trabalhadora, o componente ideológico é um ponto-chave para a manutenção do sistema.

Segundo Gramsci (1999, p. 387-388, apud Castelo, 2013, p. 84), na perspectiva da filosofia da práxis, as ideologias não são meras constru-

ções arbitrárias; elas constituem realidades históricas concretas. Devem ser confrontadas e sua natureza como instrumentos de dominação deve ser exposta, não por questões morais, mas por imperativos da luta política. O objetivo é capacitar os governados a alcançar independência intelectual em relação aos governantes, desmantelar uma hegemonia existente e estabelecer uma nova, o que é essencial para a subversão da práxis.

O comunista italiano, a partir desse trecho, tratou o funcionamento da ideologia sem o seu lado pejorativo, abordando-a apenas como um elemento da superestrutura necessário para engendrar os mecanismos sociais de hegemonia da classe dominante. Mecanismos esses extremamente presentes na desagregação dos movimentos proletários ocorrida a partir da segunda década do século XXI.

Conforme Antunes (2000, p. 43-44, apud Ramos e Weber, 2018, p. 5), as transformações contemporâneas resultaram em uma força de trabalho mais diversificada, segmentada e complexa, sem considerar as disparidades decorrentes da integração distinta de países e seus trabalhadores na nova configuração global do trabalho. Contudo, em contraste com a visão de que o "papel central da classe trabalhadora" no cenário atual chegou ao fim, o autor argumenta que o principal desafio para aqueles que dependem do trabalho, na transição do século XX para o XXI, reside em fortalecer os vínculos de identidade de classe entre os variados grupos que compõem o universo laboral. Complementando essas ideias, Bauman observa que as relações de trabalho se tornam progressivamente mais instáveis e efêmeras. Essa percepção de transitoriedade no emprego impacta a estrutura organizacional e essa tendência individualista distancia ainda mais o trabalhador de sua coletividade de classe.

Por fim, as consequências desse projeto deságuam no governo Bolsonaro, já apresentando cerca de 40 milhões de trabalhadores desposuídos de quaisquer direitos, uma uberização como um novo fenômeno das metrópoles e uma pandemia à frente. Apossado, Bolsonaro manteve o teto de gastos e conseguiu aprovar a reforma da previdência, mantendo as regalias dos militares, uma verdadeira continuidade do golpe institucional de 2016. Continuidade também vista no terceiro mandato de Lula, que enfrenta uma correlação de forças brutalmente pendente

a pautas de direita e se viu encurralado a ratificar privatizações como a da Eletrobrás, que o próprio bradou ser ilegal, e manter também uma política de austeridade com o novo arcabouço de Fernando Haddad.

Agradecimentos

A Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Geociências, Departamento de Geografia, a disciplina de Geografia e Trabalho lecionada pelos Professores Ricardo Alexandrino Garcia e Uilmer Rodrigues Xavier da Cruz, principalmente, pelas correções no artigo da disciplina. Por fim, a Cooperativa de catadores de material reciclável da Pampulha – COMARP.

Considerações finais

Como discorrido no presente ensaio, a situação contínua de deterioração das condições de trabalho faz parte do plano neoliberal engendrado no Brasil desde o final do século XX.

Segundo Ramos e Weber (2018, p. 12), no capitalismo contemporâneo, observa-se uma crescente precarização das relações de trabalho. Os novos empregos, que surgem em decorrência da divisão internacional do trabalho e dos avanços tecnológicos, raramente oferecem as garantias sociais e trabalhistas que foram arduamente conquistadas pelos trabalhadores ao longo de anos de luta. Essa realidade é impulsionada pela estratégia empresarial de eliminar o tempo ocioso do trabalhador, o que levou à flexibilização da organização produtiva e, consequentemente, do próprio trabalhador. Então, é cada vez mais comum a contratação de serviços em vez do emprego formal, incentivando os indivíduos a se tornarem pequenos prestadores de serviço, o que descaracteriza o vínculo empregatício e elimina o tempo "improdutivo" do trabalhador na unidade de produção.

O que torna mais interessante esse trabalho é observar que a luta de classes, embora muitos descartem o marxismo nos dias de hoje, ainda é o motor da história da humanidade. Essa luta produziu no Brasil rupturas institucionais, privatizações, uberização do trabalho, desmonte

do setor industrial estatal, entre outras milhares de medidas que eram diametralmente opostas às melhorias e aos anseios do proletariado, e que no final só interessavam à classe burguesa nacional e internacional, espoliando ainda mais o país e sua força de trabalho.

Referências

BALTAR, R. Desenvolvimento, globalização e trabalho decente. **Caderno CRH**, v. 26, n. 67, p. 105–122, jan. 2013.

BIONDI, Aloysio. **O Brasil privatizado:** um balanço do desmonte do estado. 1ª edição. São Paulo: Geração Editorial, 2014. 254p.

CALEJON, César; RONCAGLIA, André. **Poder e desigualdade:** o retrato do Brasil no começo do século XXI. 1ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024. 355p.

CASTELO, Rodrigo. **O social liberalismo:** auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 400p.

CHONG, Ha Joon. **Chutando a escada:** a estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica. 1ª Edição. São Paulo: Unesp, 2004. 266p.

GUIMARÃES, Iracema Brandão. **Condições de Vida, Moradia e Trabalho No Espaço Urbano.** Universidade Federal da Bahia. Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades (CRH/UFBA).

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna:** Uma Pesquisa Sobre As Origens da Mudança Cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1992. 329p.

HARVEY, David**. O novo imperialismo**. 8ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014. 201p.

LIMA, Angela Maria de Sousa. Os impactos da globalização no mundo do trabalho. **Terra e Cultura**, ano XX, n. 39, p. 32 – 49.

RAMOS, Ângelo Felipe Zuchetto; WEBER, Josnei Machry. Nova divisão internacional do trabalho e terceirização: da centralidade da categoria trabalho à flexibilização dos direitos dos trabalhadores. **Anais do VIII Simpósio Iberoamericano em Comércio Internacional**, Desenvolvimento e Integração Regional, 2017, p. 1 - 16.

A AULA DE CAMPO E OS SEUS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS: (re) contextualizar processos de ensino e aprendizagem por meio de vivências com turmas do ensino médio.

Luan Medeiros da Silva [1]
Ivanildo Fonseca dos Santos Cruz[2]
Francisco Wagner da Silva Macedo[3]

RESUMO

No contexto do ensino de Geografia, ainda é perceptível a carência de abordagens que considerem os componentes físico-naturais de forma contextualizada e significativa. Muitas vezes, relevo, clima, solo, vegetação e outros elementos são trabalhados de maneira fragmentada, distantes da realidade vivida pelos estudantes e desconectados do espaço geográfico em que estão inseridos. Nesse sentido, busca-se relatar experiências vivenciadas por alunos da 1º série do ensino médio da E.E Professor Pedro Alexandrino localizada no município de São Pedro-RN em um recorte espacial próximo a instituição de ensino, o qual faz parte da bacia hidrográfica do Rio Potengi. Além disso, almeja-se perceber quais estratégias didático pedagógicas foram utilizadas em sala de aula e de que maneira se relaciona com a prática observada na aula de campo. Assim, durante a prática educativa ao ar livre foi possível observar um

1 Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: luan_geo@yahoo.com.br
2 Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: cruz.log@hotmail.com
3 Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: wagnercuitepb@gmail.com

envolvimento mais significativo por parte dos estudantes, que passaram a reconhecer elementos como relevo, vegetação e dinâmica do solo não apenas como conteúdos isolados, mas como partes constitutivas do espaço vivido por eles. Por sua vez, os recursos didático-pedagógicos utilizados previamente em sala de aula e durante a aula de campo, como o uso de mapas, imagens de satélite e bússola, possibilitou o desenvolvimento do pensamento espacial. Nessa perspectiva, a conexão entre teoria e prática se revelou significativa ao permitir que os alunos aplicassem os conceitos estudados para compreender processos e formas. Por fim, nota-se que a vivência em ambientes para além da sala de aula favoreceu o desenvolvimento do pensamento geográfico e propicia a formação cidadã do educando, ampliando a compreensão sobre a importância da preservação ambiental e da gestão dos recursos hídricos. A experiência reforça a necessidade de integrar os conteúdos físico-naturais ao cotidiano escolar por meio de metodologias ativas, que promovam o protagonismo estudantil e a leitura crítica do espaço geográfico.

Palavras-chave: Aula de campo, Componentes físico-naturais e ensino de Geografia.

Introdução

A aula de campo tem se consolidado como uma estratégia fundamental no ensino de Geografia, especialmente por favorecer a compreensão de conceitos essenciais associados aos componentes físico-naturais e à relação dos estudantes com os lugares de vivência. Ao deslocar o processo de aprendizagem para além do espaço escolar, essa prática educativa permite vivenciar, observar e problematizar fenômenos geográficos diretamente no território, contribuindo para o desenvolvimento de um olhar crítico e contextualizado sobre as paisagens. Nesse sentido, o presente relato de experiência busca evidenciar a relevância da aula de campo como recurso metodológico capaz de aproximar teoria e prática, tornando mais significativos os conteúdos trabalhados ao longo da 1ª série do Ensino Médio.

A elaboração deste relato justifica-se pela necessidade percebida no cotidiano escolar de superar materiais didáticos e abordagens tradi-

cionais que, muitas vezes, apresentam lacunas no processo de ensino e aprendizagem. Entre essas lacunas, destacam-se a pouca articulação entre os componentes físico-naturais e a insuficiente valorização dos espaços de vivência dos alunos, o que dificulta a construção de conexões entre os conteúdos escolares e a realidade local. Diante desse cenário, a proposta de realizar uma aula de campo emergiu como alternativa metodológica ativa e contextualizada, capaz de promover o diálogo entre o conhecimento geográfico e as experiências cotidianas dos estudantes.

Assim, o objetivo deste relato é apresentar a aula de campo como prática didático-pedagógica que potencializa a construção coletiva do conhecimento geográfico. Ao privilegiar a observação direta, a problematização e o engajamento dos estudantes com as paisagens do município, a experiência revelou-se um espaço fecundo para o desenvolvimento de questionamentos, reflexões e aprendizagens significativas. Desse modo, busca-se contribuir para o debate sobre metodologias ativas no ensino de Geografia e evidenciar como práticas territorializadas podem fortalecer a relação dos estudantes com o espaço e com os processos físico-naturais que o constituem.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, desenvolvida com estudantes da 1º série do Ensino Médio nos anos de 2023, 2024 e 2025. A investigação foi realizada por meio da metodologia de aula de campo, adotada com o objetivo de favorecer a compreensão prática dos conteúdos, conceitos e processos relacionados à Geografia em uma área rural próxima à escola, situada no município de São Pedro-RN, na mesorregião do Agreste Potiguar.

A atividade possibilitou o aprofundamento do estudo dos componentes físico-naturais em uma perspectiva integrada, articulando os conhecimentos adquiridos em sala de aula com as observações realizadas durante a prática de campo. Inicialmente, foram utilizados mapas do município de São Pedro-RN, do estado do Rio Grande do Norte e do Brasil, bem como bússolas, como instrumentos didáticos para o traba-

lho com a noção de espacialidade. Para fundamentar a proposta, realizou-se uma revisão bibliográfica com o objetivo de discutir a importância da aula de campo como recurso didático no ensino de Geografia.

Referencial Teórico

Abordar a aula de campo no ensino de geografia é pensar essa prática desde a atuação de Estrabão na idade antiga ou de Humboldt no século XIX, por exemplo, ao utilizar o meio para observar e buscar compreender conceitos e fenômenos da terra. Dessa maneira, a ciência geográfica que passou por mudanças de paradigmas epistemológico e em relação ao seu objeto de estudo não perde de vista ao longo do tempo a vivência do estudo do meio, do campo e da excursão. Assim, segundo Bovo, Tows e Rogal (2018), a consolidação da ciência geográfica ocorreu a partir de pesquisas e relatos por viajantes e naturalistas, cujas informações foram necessárias para estruturar os fundamentos da geografia.

Nessa perspectiva, é relevante considerar as contribuições de Piaget (1993), ao afirmar que é por meio da interação com o meio que o indivíduo aprende e constrói conhecimentos. Vygotsky (1989), por sua vez, destaca que o desenvolvimento do educando ocorre a partir das vivências, as quais possibilitam a (re)elaboração de conceitos e pensamentos mais complexos. Essas teorias dialogam com a prática pedagógica ao contribuírem para a formação de um sujeito ativo no espaço geográfico em constante transformação.

O ensino de Geografia, nesse contexto, assume o compromisso e a responsabilidade de promover uma leitura crítica dos conteúdos dessa ciência, especialmente nas aulas de campo. Além disso, contribui de maneira significativa para a formação cidadã, ao incentivar o desenvolvimento do pensamento geográfico e espacial ao observar, por exemplo, as contradições socioespaciais presentes nas diversas paisagens e lugares do mundo. Nesse sentido a Base Nacional Comum Curricular (2018) propõe:

> Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser

> estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura) (Brasil, 2017, p. 359).

Nesse contexto, é preponderante perceber a aula de campo enquanto metodologia de ensino e que se observa principalmente nas últimas décadas o aumento de trabalhos no Brasil refletindo sobre essa prática que é realizada para além da sala de aula. Ao mesmo tempo, é necessário que ocorra mais reflexões por parte dos professores sobre as teorias e práticas que fundamentam essa metodologia na educação básica. De acordo com Alentejano e Rocha-Leão (2006), o trabalho de campo é um recurso utilizado pelos geógrafos, mas sua eficácia depende de uma articulação com a teoria, permitindo a integração entre a observação empírica e a construção teórica.

Para fundamentar a vivência antes, durante e após a realização da prática educativa no campo, considerar a observação e análise crítica do meio numa perspectiva sistêmica e geossistêmica é preponderante para compreender conceitos e fenômenos em sua complexidade. Para tanto, defende-se a importância de trabalhar no ensino de geografia os componentes físico-naturais.

Essa abordagem constituída pela vegetação, clima, relevo, hidrografia, rocha, solo contribuem no entendimento das situações geográficas, como evidenciou Silveira (1999). Enquanto Morais e Ascenção (2021) constata que esses componentes são comumente tratados na educação básica, e que é necessário compreender enquanto componente físico-naturais, os quais fazem parte do território usado e da demarcação social.

Destarte, a aprendizagem realizada para além do ambiente escolar apresenta importantes potencialidades ao ampliar e integrar a relação entre teoria e prática. Essa experiência favorece uma compreensão mais significativa do sujeito em seu meio, à medida que possibilita a observação dos componentes físico-naturais e a vivência da própria espacialidade. Nessa perspectiva, Castellar (2005) afirma que a aprendizagem de Geografia na educação básica pode ser entendida como um processo

pelo qual o estudante desenvolve sua noção de espacialidade, aprendendo a se orientar e a se deslocar no espaço.

Resultados e discussões

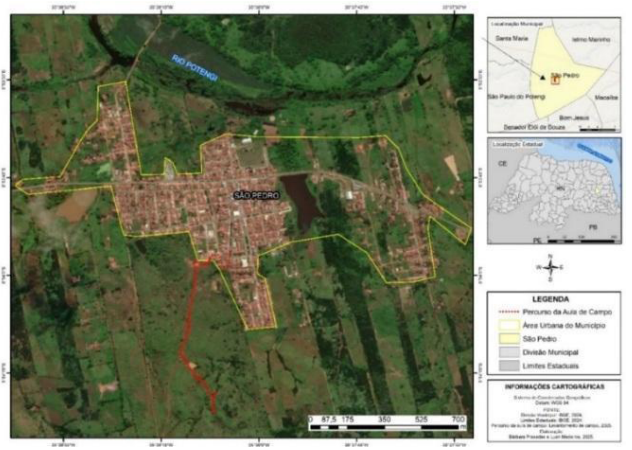
Nos anos de 2023, 2024 e 2025, foi realizada uma aula de campo com as turmas da 1º série do ensino médio da Escola Estadual Professor Pedro Alexandrino, localizada no município de São Pedro-RN, mesorregião do Agreste Potiguar. Durante esses anos, o número total de estudantes matriculados nas turmas em questão foi de 225. No entanto, devido a diversos fatores, como abandono escolar, problemas de saúde e falta de transporte, alguns alunos não puderam participar da atividade. Esta última dificuldade ocorreu em 2024 e é especialmente relevante, considerando que muitos estudantes vivem na zona rural e dependem do transporte escolar para chegar à escola.

Destarte, a prática em questão surgiu da necessidade de trabalhar os componentes físicos e naturais abordados ao longo da 1º série do ensino médio. Destaca-se, na escolha metodológica, a busca por uma abordagem mais ativa, que valorize os lugares e as paisagens de vivência dos estudantes no município. Assim, o fazer didático-pedagógico do ensino de geografia durante a aula de campo configura-se como um processo de construção do conhecimento, marcado por questionamentos e contribuições que favorecem a aprendizagem coletiva.

Para que esse aprendizado fosse significativo, tornou-se necessário, desde o primeiro bimestre, o desenvolvimento de diversas práticas educativas, utilizando diferentes recursos e linguagens. Entre eles, destacam-se o uso de mapas, bússolas, vídeos e imagens, que, sob uma perspectiva multiescalar, possibilitaram o estudo da geologia, do relevo, da cartografia e dos conceitos fundamentais da geografia.

O recorte espacial escolhido para a aula de campo é uma área próxima à escola (Figura 1), onde percorremos trilhas e ruas que abrangem trechos urbanos e rurais. A caminhada é realizada após o intervalo do turno vespertino, tem duração média de 1 hora e 40 minutos e abrange aproximadamente 2 km de percurso.

Figura 1 - Carta imagem da área urbana e do percurso da aula de campo



Fonte: Luan Medeiros e Bárbara Praxedes, 2025. Elaborado a partir do Google Earth

Para a realização dessa aula de campo, contamos com a colaboração de outros professores, uma vez que utilizamos horários que não pertencem exclusivamente à disciplina de Geografia. Ao refletir sobre outras áreas do conhecimento, torna-se importante abrir espaço para observações e diálogos a partir da perspectiva da interdisciplinaridade. Essa abordagem é fundamental, pois a atividade também integra conteúdos de Biologia, ao explorar aspectos da fauna e da flora, e de História, ao abordar, por exemplo, o processo de formação do município de São Pedro.

A saída da escola costuma ser um momento de grande animação. Quando o professor anuncia que a aula acontecerá em um ambiente externo, desperta-se a curiosidade dos alunos sobre o local da visita e o que será observado durante a atividade. Por isso, é importante explicar claramente os objetivos da aula e repassar as orientações necessárias: o preenchimento do termo de autorização pelo responsável, levar uma garrafinha de água, utilizar o fardamento completo e calçado fechado. Essas instruções são fundamentais, especialmente porque o trajeto incluirá trilhas com pequenas rochas, espinhos e galhos, exigindo cuidados extras para garantir a segurança de todos.

O primeiro ponto de parada foi em frente à escola. Nesse local, com o auxílio de um mapa impresso do município e do recorte espacial cor-

respondente ao percurso a ser realizado, bem como do uso da bússola, busca-se promover o desenvolvimento do pensamento espacial, por meio da aplicação de técnicas de orientação no espaço geográfico.

Por conseguinte, ao adentrar a área rural, realizou-se a segunda parada. Durante a observação da paisagem (Figura 2), promoveu-se um diálogo acerca do processo de formação da cidade, bem como sobre os conceitos e dinâmicas que caracterizam e explicam o espaço urbano e rural do município. Sobretudo, buscou-se estabelecer relações entre o lugar e outros recortes espaciais, considerando diferentes escalas de análise. Nessa parada também foi possível retomar os principais conceitos da ciência geográfica e tratar sobre a análise da paisagem por meio dos elementos humanos e naturais.

Figura 2 - Limite entre a zona urbana e a zona rural



Fonte: elaborada pelo autor, 2024

Neste local é possível observar um perfil de solo (Figura 3) em uma área escavada para o nivelamento do terreno destinado à construção civil. A partir de uma análise superficial, é possível identificar os diferentes horizontes do solo. O terreno apresenta características típicas de um Argissolo, conforme o mapeamento do MapBiomas (2024). Nesse contexto, também se discute a formação e os principais tipos de solo, como o Latossolo, de textura mais arenosa, e o Neossolo Litólico, que se destaca pela maior presença de rocha.

Figura 3 - perfil de solo



Fonte: elaborada pelo autor, 2023

Nas proximidades da paisagem anteriormente citada, foi possível observar um processo erosivo do solo (Figura 4), relacionado ao desmatamento e à atividade pecuária desenvolvida na região do bioma Caatinga. Discutir os problemas ambientais e seus impactos nas comunidades rurais, especialmente entre estudantes que vivem nessas áreas, é fundamental, pois possibilita reflexão crítica e diálogo sobre essas questões.

Assim, o objetivo não deve ser apenas identificar as causas e consequências, mas também estimular a busca por preservação, repensar as práticas no ambiente e para além da escala local, como buscar a minimização de impactos danosos à sociedade e à natureza. Em muitas áreas do semiárido brasileiro, as mudanças climáticas associadas ao manejo inadequado do solo têm intensificado os fenômenos de degradação ambiental, culminando, em alguns casos, no processo de desertificação.

Figura 4 - Caminho e processo erosivo



Fonte: elaborada pelo autor, 2024

Outro componente físico-natural abordado durante a aula foi o relevo, caracterizado pela presença de uma área de depressão. A partir dessa observação, retomou-se o estudo de outras macroformas do relevo encontradas no Rio Grande do Norte, no Brasil e em diferentes partes do mundo. A análise da paisagem possibilitou levantar questionamentos como: qual é a relação entre o relevo e o acesso à água? por que algumas populações ocupam áreas de risco, como zonas sujeitas a enchentes ou encostas íngremes? Essas reflexões promoveram um diálogo sobre a interação entre a sociedade e a litosfera, considerando o uso das técnicas, as condições socioeconômicas e os processos históricos que contribuem para a (re)produção e a ocupação desigual do espaço geográfico.

Após percorrer um trecho do terreno, observou-se um pequeno barreiro seco (Figura 5). Considerando que as aulas de campo ocorreram em novembro, é possível constatar que o ambiente apresenta menor disponibilidade hídrica nesse período. O clima predominante no município de São Pedro-RN caracteriza-se como muito quente e semiárido, com estação chuvosa concentrada no outono, precipitação média anual de 791,7 mm e temperatura média de 27,2 ºC (CPRM, 2005).

Figura 5 - Barreiro seco



Fonte: elaborada pelo autor, 2024

Figura 6 - Gretas de contração



Fonte: elaborada pelo autor, 2025

Nesse contexto, discutiu-se a importância desses pequenos barreiros para diferentes usos, como a dessedentação de animais. Além disso, a condição seca do barreiro possibilitou a observação das **gretas de contração** (Figura 6), permitindo a explanação sobre o processo de rachadura que se forma nesse solo de sedimentos finos.

Mais adiante, ao percorrer a trilha, observou-se um afloramento rochoso (Figura 7). Nesse local, discutiu-se a formação geológica, pertencente à Província da Borborema, especificamente ao Complexo Presidente Juscelino (CPRM, 2005). Tal contexto permitiu a abordagem do **ciclo das rochas**, a classificação dos diferentes tipos de rochas e a identificação de **rochas metamórficas** formadas durante a Era Pré-Cambriana.

Figura 7 - afloramento rochoso



Fonte: elaborada pelo autor, 2024

Figura 8 - Afluente do rio Potengi



Fonte: elaborada pelo autor, 2024

Em seguida, os estudantes foram direcionados a um leito de riacho seco afluente do rio Potengi (Figura 8). Nesse local, revisaram-se os conceitos de bacia hidrográfica e ciclo hidrológico. Também foi possível observar, na prática, o conceito de rio intermitente e retomar o de rio perene. Além disso, discutiu-se a importância da preservação da mata ciliar nessas áreas, uma vez que sua retirada pode causar diversos impactos ambientais, como o assoreamento. Por fim, abordou-se ainda a ação da força da água no transporte de sedimentos e rochas.

Figura 9 - Observação de afloramento



Fonte: elaborada pelo autor, 2025

No último ponto de visita da aula (Figura 9), os estudantes observaram o leito de um riacho seco que apresentava um afloramento de rocha metamórfica. No local, foi possível identificar feições resultantes da erosão hídrica, como estrias e marmitas.

Portanto, durante a prática, houve questionamentos e diálogos sobre diversos conteúdos e conceitos trabalhados ao longo da aula, bem como em outros momentos em que as temáticas relacionadas à aula de campo foram discutidas. Ao final do dia, imersos no bioma Caatinga, os jovens educandos experienciaram espaços ricos em aprendizagem, ao mesmo tempo em que assimilaram e (re) significaram conceitos e saberes.

Considerações finais

Dessa maneira, o relato apresentado buscou evidenciar como a aula de campo, enquanto metodologia ativa, se consolidou como uma prática significativa para o ensino de Geografia ao longo dos três anos de sua realização (2023, 2024 e 2025) com nove turmas da 1ª série do Ensino Médio. Ainda que não seja possível mensurar integralmente a amplitude dos questionamentos e reflexões desencadeados pela atividade, ficou evidente

que a prática contribuiu para ampliar o entendimento sobre o território local e fortalecer a relação entre conteúdo escolar e realidade vivida.

O desenvolvimento da aula de campo exigiu pesquisas e planejamento por parte do professor, especialmente considerando o tempo reduzido disponível e o desafio de articular os componentes físico-naturais trabalhados em sala. Nesse processo, tornou-se evidente que a efetividade da experiência dependeu também do uso articulado de outras metodologias, que foram relevantes para promover a compreensão e assimilação dos conceitos e processos tratados durante o percurso.

É importante também destacar as possibilidades de aprofundar o diálogo interdisciplinar, promover registros sistematizados por meio de diários de bordo, mapas mentais e relatórios de campos produzidos pelos estudantes, e incluir etapas posteriores de socialização e análise crítica dos dados coletados. Tais ações poderiam enriquecer ainda mais o processo investigativo e estimular a autonomia discente na interpretação dos fenômenos socioespaciais.

Por fim, mesmo diante das limitações estruturais e materiais que marcam o cotidiano da escola pública, foi possível realizar uma aula de campo em área próxima à instituição, demonstrando que práticas territorializadas são viáveis e potentes. A experiência reafirmou que o ensino de Geografia, quando ancorado na observação, na reflexão e no vínculo com o espaço vivido, contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação cidadã.

Referências

ALENTEJANO, Paulo R; ROCHA-LEÃO, Otávio M. **Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado**. Boletim Paulista de Geografia, n.84, p. 51-67, 2006.

BOVO, M. C.; TOWS, R. L.; ROGAL, C. J. **Da teoria à prática: vivências e experiências em aula de campo de geografia.** Geo UERJ, Rio de Janeiro, v.33, p.28828, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CASTELLAR, Sonia. **Educação Geográfica: A psicogenética e o conhecimento escolar.** Cad. Cedes, Campinas vol. 25 n.66 pg. 209-225 maio/agosto 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101- 32622005000200005&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 03 ago. 2019.

CPRM - Serviço Geológico do Brasil Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea. **Diagnóstico do município de São Pedro, estado do Rio Grande do Norte** / Organizado [por] João de Castro Mascarenhas, Breno Augusto Beltrão, Luiz Carlos de Souza Junior, Saulo de Tarso Monteiro Pires, Dunaldson Eliezer Guedes Alcoforado da Rocha, Valdecílio Galvão Duarte de Carvalho. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005.

SILVEIRA, Maria Laura. **Uma situação geográfica: do método à metodologia**. Território, Rio de Janeiro, v. 4, n. 6, p. 21-28, 1999.

KESSELRING, T. **Jean Piaget.** Tradução de Antônio Estevão A e Fernando Becker. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

Mapbiomas. **Mapbiomas Brasil**. 2024. Disponível: https://mapbiomas.org/. Acesso: 20 de outubro de 2025.

MARTA BARBOSA DE MORAIS, E.; DE OLIVEIRA ROQUE ASCENÇÃO, V**. Uma questão além da semântica: investigando e demarcando concepções sobre os componentes físico-naturais no Ensino de Geografia:** A question beyond semantics: investigating and demarcating conceptions about physico-natural components in Geography Teaching. Boletim Goiano de Geografia, Goiânia, v. 41, n. 1, 2021. DOI: 10.5216/bgg.v41.65814. Disponível em: https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/65814. Acesso em: 19 out. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1989. (2º edição).

A CARTOGRAFIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: lendo e interpretando o espaço geográfico

Rosangela de Andrade Freitas Galiza[1]
Karla Conceição Estrela Fernandes[2]
Aywsca Leylane Gonçalves Rolim[3]

RESUMO

A cartografia é uma parte essencial do ensino de geografia, pois permite representar o espaço geográfico de maneira visual e prática, por meio de mapas, croquis, plantas, globos e imagens. Além disso, contribui para a compreensão do espaço geográfico, desenvolvendo habilidades como a localização, o entendimento de escalas e distâncias, leitura, e inclusive, a interpretação de fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, o presente artigo propõe discutir a importância da cartografia e a prática dos estudos cartográficos na sala de aula, nos anos iniciais. Com isso, os estudos cartográficos devem ser desenvolvidos desde as séries iniciais no Ensino Fundamental, começando do básico até outros níveis de ensino para a qualificação do ensino e aprendizagem. O objetivo desta pesquisa é identificar as principais estratégias metodológicas usadas pelos professores de Geografia, tendo como objetivos específicos: analisar, os principais desafios enfrentados pelos docentes no ensino da

1 Licenciada em Geografia - UFCG e professora da Educação Básica. E-mail: rosangelachico@outlook.com

2 Mestranda em Ensino de Geografia – UFCG, Licenciada em Geografia – UFCG e Professora da Educação Básica. E-mail: karlaprofessorageografia@gmail.com

3 Especialista em Meio Ambiente e Desenvolvimento no Semiárido – UFCG, Licenciada em Geografia – UFCG e Professora da Educação Básica. E-mail: aywscalr@gmail.com

cartografia, propor reflexão sobre a importância da cartografia e elaborar recursos didáticos e metodologias para facilitar a compreensão dos conceitos cartográficos. O trabalho está inserido no campo de pesquisa de cunho bibliográfico, tendo em vista que, se baseou em autores, além do direcionamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orientam a Política Nacional de Educação. Ao finalizar o trabalho, constatou-se a necessidade de criar novas metodologias interativas, que proporcionem a aquisição de uma linguagem estratégica e eficiente, visando a um ensino mais próximo da realidade dos alunos. Nesse contexto, a cartografia estimula o desenvolvimento do pensamento espacial e da leitura crítica do espaço, contribuindo de forma decisiva para a formação de indivíduos observadores, questionadores, atuantes e críticos em relação à sua realidade. Trata-se, portanto, de uma forma de compreender o mundo, interpretar dados espaciais e formar cidadãos mais conscientes e críticos sobre o espaço em que vivem.

Palavras-chave: Metodologia de ensino. Cartografia escolar. Espaço geográfico. Anos iniciais.

Introdução

A temática da educação é ampla e contempla inúmeras investigações e reflexões. Nessa perspectiva, destaca-se o estudo da abordagem cartográfica no ensino de Geografia na Educação Básica, que enfatiza a compreensão do espaço geográfico e a formação crítica dos estudantes. O estudo cartográfico é essencial para analisar e representar o território, desde as civilizações antigas até os sistemas digitais, constituindo-se em ferramenta para planejar territórios, apoiar decisões e avaliar o mundo de forma crítica.

Diante do exposto, o presente trabalho propõe discutir e identificar as principais estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes de Geografia, tendo como objetivos específicos: (i) analisar os desafios enfrentados pelos docentes no ensino cartográfico; (ii) refletir sobre a importância da cartografia; e (iii) elaborar recursos didáticos e metodologias que facilitem a compreensão dos conceitos cartográficos. A

escolha deste tema justifica-se pela lacuna existente no ensino e aprendizagem da representação cartográfica e pela relevância desse conteúdo.

Busca-se contribuir por meio de metodologias que aprimorem e enriqueçam a prática docente, considerando que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) são responsáveis por familiarizar os alunos com os conceitos essenciais de Geografia, como leitura de mapas, localização espacial, orientação, escalas, paisagens, território e lugar.

Estudos de Passini (2010), Castellar e Moraes (2013) e Araújo e Zacharias (2019) apontam que os conteúdos cartográficos ainda são trabalhados de forma superficial na educação básica. Isso ocorre especialmente pela falta de utilização de materiais de diferentes escalas, essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem nessa área.

Nos anos iniciais, o aluno aprende a interpretar sua realidade e a representar o território vivido por meio de mapas mentais. É fundamental que tenha oportunidades de localizar fenômenos e estabelecer correlações (CAVALCANTI, 2010). Na construção do conhecimento sobre as representações do espaço, o docente deve considerar as vivências dos alunos para desenvolver habilidades de leitura e compreensão. Neste trabalho, a abordagem da representação do espaço geográfico é apresentada como uma ferramenta essencial para analisar a realidade, promovendo uma leitura crítica e dinâmica do território.

Metodologia

O presente estudo adota uma abordagem de pesquisa bibliográfica, com aporte de pesquisa aplicada sobre o fenômeno investigado. Como afirma Gil (1999, p. 48), "pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". A pesquisa bibliográfica envolveu a análise de livros, artigos e outras publicações, com contribuições de autores como Freire (1996), Libâneo (1998) e Passini (2010), entre outros, sobre o ensino da representação cartográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, consideradas fontes de informação relevantes.

A pesquisa aplicada buscou aproximar teoria e prática, por meio de entrevistas estruturadas com professores de uma escola da rede municipal de ensino de Poço de José de Moura, na Paraíba, e do desenvolvimento de atividades relacionadas ao tema com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da mesma instituição. A proposta visou integrar conteúdo e método, subsidiando a análise dos dados empíricos coletados e favorecendo a elaboração de estratégias didáticas para o ensino de Geografia.

A importância da alfabetização crtográfica pra o raciocínio geográfico

O início da alfabetização cartográfica ocorre quando o aluno representa suas vivências por meio de desenhos, ainda nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Nos PCNs – anos iniciais, o desenho é indicado como forma de expressão com base nos "[...] referenciais que os alunos já utilizam para se localizar e orientar no espaço" (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997). Essa prática amplia noções sobre distância, orientação e direção, essenciais no raciocínio geográfico. Como observa Castellar (2000, p. 30), "ensinar a ler, em Geografia, significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido".

O trabalho com Cartografia na alfabetização contribui para o desenvolvimento de habilidades de leitura, análise e interpretação das relações espaciais por meio de mapas, projeções e outras representações gráficas. Passini (2012) destaca que a aprendizagem da escrita e das representações gráficas é semelhante, exigindo atenção metodológica equivalente para ambas.

A Cartografia, nas aulas de Geografia dos anos iniciais, tem sua relevância comprometida por déficits materiais e formativos. Soma-se a isso o descomprometimento da escola com um currículo que valorize a aprendizagem cartográfica, priorizando disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de atividades práticas, essenciais para o desenvolvimento cognitivo por meio da leitura e representação do espaço.

A criança constrói raciocínio geográfico ao vivenciar os espaços do seu cotidiano e realizar trajetos diários. A alfabetização cartográfica se

concretiza com a mediação do educador, que inclui no planejamento as observações das crianças e suas referências prévias. Novas informações sobre a realidade observada são incorporadas, possibilitando a formulação de conceitos geográficos. Assim, o aluno passa da leitura do espaço visível para a compreensão de dimensões espaciais mais amplas.:

> A leitura do lugar de vivência que a criança faz está relacionada, entre outros conceitos, com a noção de espaço que ela vai aos poucos construindo no processo de alfabetização. Ao utilizarmos a linguagem cartográfica e explorarmos as relações espaciais, podemos estabelecer uma relação com o todo e as partes que constituem os lugares, no que se refere à leitura do espaço vivido. Essa relação contribui para a leitura do lugar, pois o todo representa para a criança um dos elementos do conjunto que ela tem a possibilidade de ver. (CASTELLAR, 2000, p. 32).

Estimular a criança a observar o seu entorno a partir de diversas visões, construindo noções espaciais, é papel indispensável na Geografia Escolar. Desenhar um trajeto, alterá-lo com perspectivas de transformação e relacioná-lo à outras realidades, faz do aluno em fase de alfabetização cartográfica um leitor do mundo, capaz de desvelar o espaço geográfico, orientar-se neste, localizar fenômenos e produzir espacialidades.

Desafios e possibilidades no ensino da cartografia nos anos iniciais: um olhar sobre o ensino do município de Poço de José de Moura

A análise do ensino de cartografia nas séries iniciais de Poço de José de Moura possibilita refletir sobre estratégias que estimulem o pensamento crítico das crianças, preparando-as para compreender, questionar e representar o espaço em que vivem.

À luz de Freire (1991, p. 58): "Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática." Essa afirmação reforça a importância de o

docente analisar e refletir continuamente sobre sua atuação em sala de aula, buscando os melhores caminhos para dialogar com o conhecimento e torná-lo acessível aos alunos.

Entretanto, o ensino de cartografia na educação básica enfrenta desafios significativos. Muitos professores dos anos iniciais não possuem formação inicial em Geografia e, mesmo quando esta existe, frequentemente não contempla as especificidades das séries iniciais.

Essa lacuna compromete o trabalho com conteúdos de cartografia essenciais, como noção de escala, orientação pelos pontos cardeais e representação simbólica, que exigem maior raciocínio lógico e desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Nesse contexto, a formação continuada torna-se fundamental para superar limitações e fortalecer a prática pedagógica.

Diante desses desafios, os autores afirmam que:

> E que os anos iniciais da Educação Básica no Brasil são deficientes e o professor não aprende o suficiente em seu curso de formação que o habilite a desenvolver um programa que leve o aluno a dominar conceitos espaciais e sua representação. Sendo assim, o preparo do aluno fica precário. (ALMEIDA E PASSINI, 1994)

Para superar essas limitações, ao oferecer ao estudante um ensino de cartografia de qualidade, possibilita-se a compreensão da representação e da organização do espaço do cotidiano. O início dos estudos de cartografia nas séries iniciais requer cuidado e atenção, pois é fundamental que os alunos compreendam que o mapa, antes de tudo, serve para representar o espaço.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), os principais instrumentos da cartografia para a Educação Básica incluem fotografias, maquetes, globos, atlas, plantas, mapas, imagens de satélite, tabelas, quadros e jogos. Esses recursos articulam a cartografia e as geotecnologias, sendo essenciais para a compreensão da ciência em todas as séries.

Outro desafio é que, muitas vezes, o ensino cartográfico é realizado sem contextualização com os conteúdos de Geografia, comprometendo a aprendizagem dos saberes espaciais do cotidiano. Representar o trajeto da casa até a escola por meio de mapas mentais e croquis favorece a observação, a reflexão e a construção do conhecimento geográfico; por isso, é fundamental articular os conteúdos à realidade dos estudantes.

Segundo Freire (2013, p. 24), "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender". Nesse sentido, a prática educativa deve ir além da mera transmissão de conteúdos, promovendo a construção ativa do conhecimento. No ensino cartográfico, as crianças frequentemente apresentam dificuldades em relacionar o mapa ao território real, agravadas pela escassez de materiais didáticos adequados.

Por isso, é fundamental que o professor proponha atividades práticas, experiências de campo, metodologias ativas e recursos lúdicos, além de investir na formação continuada. Essas medidas tornam o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e envolvente para os estudantes.

Nesse contexto, Libâneo (1998, p. 67-68):

> Os professores devem ter consciência de que a tecnologia é capaz de ajudar o professor, mas não o substitui. Pode ajudá-lo a ensinar melhor e com melhor qualidade, mas não reduzirá o esforço necessário na sala de aula. Pelo contrário, creio que devemos aumentar o número de professores.

Recursos tecnológicos, como aplicativos de geolocalização e jogos educativos, podem tornar o ensino da Cartografia mais dinâmico. As TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) funcionam como suporte adicional, permitindo aprendizado lúdico e significativo, mas o papel do professor permanece fundamental para mediar e garantir a compreensão do conteúdo.

O ensino de Cartografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental favorece a compreensão de conceitos geográficos, como espaço, lugar e

paisagem. Além de possibilitar a análise crítica do espaço e a compreensão do mundo vivido, permite aos estudantes representá-lo por meio de diferentes linguagens cartográficas.

O uso de recursos lúdicos e concretos, como a leitura e produção de mapas, estimula a imaginação e a reflexão sobre o espaço. A integração com disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa, História e Ciências potencializa o processo de ensino-aprendizagem.

Percepções docentes sobre o ensino da cartografia nas séries iniciais de uma escola municipal: resultados e discussões a partir das entrevistas realizadas

Inicialmente, foram realizadas entrevistas guiadas com três professores, a partir de um formulário de questões, sobre o ensino da Cartografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dos três entrevistados, apenas um possui formação em Licenciatura em Geografia e Pedagogia; os demais possuem apenas formação em Pedagogia.

Foi perguntado aos professores sobre dificuldades no ensino da Cartografia. Apenas o docente com formação em Licenciatura em Geografia relatou não ter dificuldades. Os demais apontaram limitações pela falta de formação adequada e de materiais didático-pedagógicos. Também mencionaram que os livros didáticos abordam a Cartografia de forma confusa e são pouco utilizados nas aulas. Apesar das dificuldades, consideram a Cartografia importante para o ensino da Geografia e sua integração com disciplinas como Matemática, História e Língua Portuguesa.

A partir do questionário, identificaram-se dificuldades na formação do pedagogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no ensino e uso de mapas. Para propor atividades didáticas eficazes, é necessário que o professor conheça o conteúdo cientificamente e saiba aplicá-lo em suas práticas pedagógicas.

Uma das justificativas apontadas nas entrevistas é que, em muitos cursos de formação de pedagogos, o ensino de Cartografia não é contemplado, representando um desafio para diversos docentes. Assim,

torna-se necessário investir na formação continuada, para o aprimoramento profissional, sobre práticas pedagógicas e desenvolvimento de metodologias que promovam uma aprendizagem satisfatória. Almeja-se, com a presente discussão, destacar a relevância da formação acadêmica do professor e favorecer a aplicação desse conhecimento em sua prática educativa.

Mapeando saberes: uma intervenção pedagógica, a partir de uma sequência didática, para o ensino de cartografia no 5º ano do Ensino Fundamental

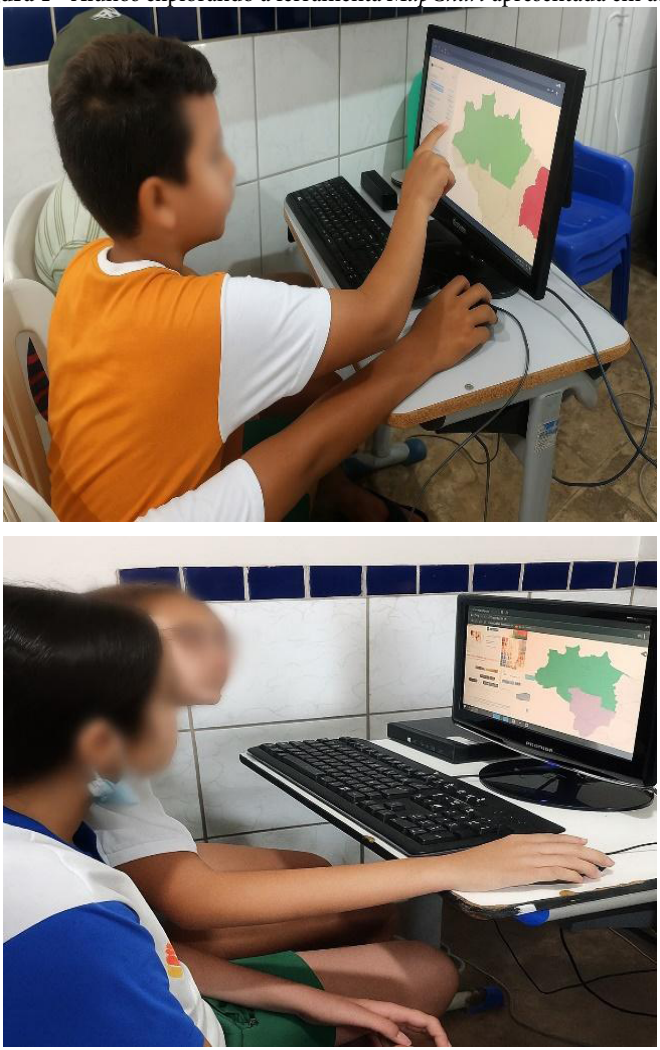
Na primeira etapa foram realizadas aulas expositivas dialogadas, acompanhadas de atividades de caráter teórico, com o objetivo de introduzir o tema do espaço geográfico e seus elementos. Para esse conteúdo, foram planejadas quatro etapas. Na primeira etapa, propôs-se uma reflexão e um diálogo sobre o espaço geográfico e seus elementos no âmbito da cartografia. Para tanto, foram utilizados diferentes recursos didáticos, como o atlas, o globo terrestre e mapas impressos.

Na segunda etapa, foram realizadas leituras e atividades de interpretação conjunta dos mapas Político do Brasil e Brasil: Regiões Geográficas. Para tanto, utilizaram-se tanto os mapas do livro didático de Geografia quanto mapas impressos, explorando diversos elementos cartográficos, como cores da legenda, título, orientação e outros aspectos pertinentes à leitura e compreensão do espaço geográfico.

Na terceira etapa, realizou-se a atividade no laboratório de informática, em que os alunos utilizaram a ferramenta digital *MapChart* – Brasil para desenvolver exercícios a partir da leitura dos mapas das regiões brasileiras. Durante o manuseio dos mapas digitais, os estudantes foram estimulados a identificar os elementos essenciais para a leitura e interpretação cartográfica.

O *MapChart* é uma ferramenta gratuita que permite criar mapas de forma simples e intuitiva. Ao ser apresentada aos alunos do 5º ano, despertou curiosidade e motivou ampla participação. Em seguida, os estudantes selecionaram cores para representar cada região, conforme mostrado na Figura 1.

Figura 1 - Alunos explorando a ferramenta *MapChart* apresentada em aula.



Fonte: Acervo da pesquisa intervençãopedagógica, 2025

Na última etapa, foi proposta uma atividade prática: a elaboração de croquis, presentes nas Figuras 1, 2 e 3, referentes ao local onde os alunos residem. Durante a atividade, eles apresentaram referências espaciais e os elementos utilizados para representar ou simbolizar os espaços próximos de suas residências, bem como todo o trajeto casa-escola, demonstrando, assim, sua compreensão do conteúdo estudado.

Ao final do processo de confecção dos croquis, realizou-se um momento de discussão sobre a experiência de mapear o próprio território, as percepções vivenciadas, as dificuldades encontradas e, principalmente, as observações e descobertas ao longo do percurso.

O desenvolvimento dessas atividades possibilitou a estimulação de diversas habilidades, entre elas a observação, a reflexão e o pensamento crítico acerca da realidade dos espaços vividos. Os trabalhos foram reunidos em uma exposição na escola, permitindo que os alunos compartilhassem com outras turmas seu trajeto casa-escola, suas descobertas e aprendizagens.

Figura 2 - Croqui geográfico elaborado por aluno do 5º ano do Ensino Fundamental



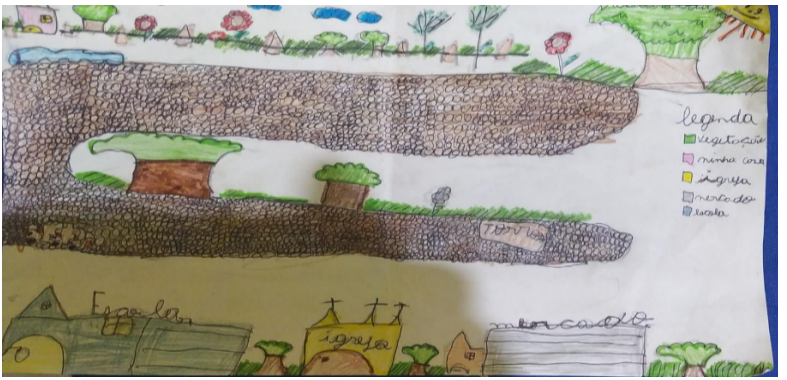
Fonte: Acervo da pesquisa - intervenção pedagógica, 2025.

Figura 3 - Croqui geográfico elaborado por aluno do 5º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo da pesquisa - intervenção pedagógica, 2025.

Figura 3 - Croqui geográfico elaborado por aluno do 5º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo da pesquisa - intervenção pedagógica, 2025.

Considerações Finais

A Cartografia no ensino de Geografia na Educação Básica faz-se necessária para que os alunos desenvolvam conhecimentos sobre os conceitos cartográficos, favorecendo um aprendizado mais eficaz ao longo das séries seguintes. Nesse contexto, destaca-se a importância tanto da formação inicial, ofertada nas universidades, quanto da formação continuada, para que os professores possam aprofundar seus saberes teóricos e metodológicos. Além disso, o investimento em recursos didáticos e tecnológicos contribui significativamente para tornar a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Com base nos relatos apresentados pelos professores, por meio das entrevistas realizadas sobre o uso da cartografia nas aulas de Geografia, ficaram evidentes diversas dificuldades dos três entrevistados, apenas um possui formação em Licenciatura em Geografia, os demais apresentaram vários obstáculos, que vão desde a falta de domínio de conteúdos cartográficos básicos até a escassez de materiais didático-pedagógicos e o desconhecimento de novas metodologias para o ensino da cartografia de forma adequada e precisa.

A partir da sequência didática proposta, foi possível constatar metodologias eficazes para o desenvolvimento de atividades práticas, inovadoras e criativas, com a utilização de recursos tecnológicos, especial-

mente os mapas digitais. Essas estratégias contribuíram para aprimorar a aprendizagem dos alunos, tornando o processo mais dinâmico e significativo. Por fim, a aplicação prática envolveu a construção de croquis, deixando-os à vontade para explorar sua criatividade e representar, de forma lúdica, a realidade do espaço em que vivem, consolidando os conteúdos estudados em sala de aula.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin; PASSINI, Elza Yasuko. ***O espaço geográfico: ensino e representação.*** 5. ed. São Paulo: Contexto, 1994. (Repensando o ensino)

ARAÚJO, Joseane Gomes de; ZACHARIAS, Andréa Aparecida. Linguagem cartográfica: proposta para (re)pensar a formação docente e práticas pedagógicas. In: NUNES, Marcone Denys dos Reis et al. (Org.). **Ensino de Geografia: outros olhares e práticas nos percursos formativos.** Salvador: Eduneb, 2019. p. 191-214.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª séries – Geografia.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 1997. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series. Acesso em: 14 ago. 2025.

CAVALCANTI, L. S. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas.** In: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais.* Belo Horizonte: [Anais eletrônicos], 2010.

CASTELLAR, Sônia Maria Venzella; MORAES, Jerusa Vilhena de. **A linguagem cartográfica: possibilidades para a aprendizagem significativa.** In: PORTUGAL, Jussara Fraga et al. (Org.). **(Geo)grafias e linguagens: concepções, pesquisa e experiências formativas.** Curitiba: CRV, 2013. p. 21-37.

CASTELLAR, Sônia Maria Venzella. **A alfabetização em cartografia.** Revista Espaços da Escola, Editora Unijuí, ano 10, n. 37, jul./set. 2000, p. 29-46.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PASSINI, Elza Yasuko. Alfabetização cartográfica. In: PASSINI, Elza Yasuko et al. (Org.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 143-155.

PASSINI, Elza Yasuko. *Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia.* São Paulo: Cortez, 2012.

A CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: uma contribuição nas aulas de Geografia Urbana

Bruna Pereira da Guia[1]

RESUMO

A presente pesquisa discute a utilização da criação de histórias em quadrinhos (HQs) como ferramenta didática nas aulas de Geografia, com ênfase em temas ligados à Geografia Urbana. A proposta visa tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e acessível, especialmente para alunos do 9º ano do ensino fundamental anos finais, que frequentemente enfrentam dificuldades com conceitos complexos relacionados à urbanização. O estudo tem como objetivo demonstrar como a criação de HQs pode facilitar a compreensão de conceitos geográficos, estimular a criatividade dos alunos e servir como um recurso pedagógico eficaz para os professores. Além disso, busca evidenciar a aplicabilidade dessa metodologia em contextos escolares específicos, como a Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima I, localizada na zona rural do município de Tailândia-PA. A pesquisa foi aplicada em turmas do 9º ano, utilizando aulas expositivas e dialogadas para introduzir o tema da urbanização, em seguida, os alunos criaram suas próprias HQs, incorporando conceitos aprendidos, como êxodo rural e diferenças entre

1 Professora de Educação Básica na Escola Nossa Senhora de Fátima I;Tailândia-PA. E-mail: brunaguia1972@gmail.com

campo e cidade, utilizando-se de materiais simples, como lápis, canetinhas e folhas de papel, para a produção das histórias. Os resultados mostraram que os alunos conseguiram assimilar e expressar os conceitos geográficos de forma criativa e contextualizada. As HQs produzidas pelos estudantes destacaram temas como migração, poluição urbana e contrastes entre o campo e a cidade, refletindo o conteúdo abordado em sala de aula. O estudo concluiu que a criação de HQs é um recurso pedagógico valioso, pois promove a assimilação de conteúdos complexos de maneira lúdica e participativa. A metodologia mostrou-se eficaz para engajar os alunos e facilitar o ensino da Geografia Urbana, destacando-se como uma alternativa criativa para a prática docente.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos, Geografia Urbana, ensino-aprendizagem, recurso didático, criatividade.

Introdução

Na prática escolar sabemos que estimular o estudante com didáticas diferenciadas é a chave para um aprendizado satisfatório, por isso este trabalho propõe utilizar histórias em quadrinhos (Hq's), criadas pelos próprios alunos, para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia, em especial nas aulas de urbanização brasileira com alunos do 9º ano do ensino fundamental anos finais da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Fátima I – Tailândia/PA.

Assim, o objetivo desta pesquisa é mostrar como a criação de histórias em quadrinhos podem ajudar o estudante a compreender de forma mais clara e objetiva os conceitos e temas que norteiam a Geografia, neste caso a urbanização, além de fazer com que o aluno possa criar e/ou produzir suas próprias histórias em quadrinhos utilizando como base conceitos básicos apreendidos nas aulas sobre urbanização brasileira.

Com tudo, este trabalho também busca mostrar que a criação de histórias em quadrinhos, como recurso didático, em sala de aula pode ser uma grande aliada do professor de Geografia para desenvolver e motivar seus educandos no conteúdo ministrado.

Dessa forma, este trabalho foi realizado com estudantes do 9º ano da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Fátima I – Tai-

lândia/PA, cujo o tema abordado foi a Urbanização Brasileira. Em que, considerando esse conteúdo geográfico, foram utilizadas a criação de histórias em quadrinhos, como ferramenta didática, no intuito de despertar o interesse e a assimilação do conteúdo pelos estudantes.

As histórias em quadrinhos como recurso didático nas aulas de Geografia

A geografia atualmente está ligada a necessidade do homem em conhecer o espaço geográfico produzido por ele e analisar e refletir sobre suas transformações constantes, no entanto, por muito tempo se perpetuou em sala de aula uma geografia tradicionalista, em que o professor era o transmissor de conhecimento e o aluno o receptor, como nos relatam Sousa, Carvalho e Silva (2018):

> "Sabe-se que a introdução da disciplina de geografia no Brasil percorreu várias constatações, até integrar o currículo oficial do Ensino Fundamental e durante muito tempo seu ensino foi tido como matéria decorativa, sempre em um sistema "decoreba" onde o professor detentor do saber e do conhecimento depositava o assunto e o aluno simplesmente absorvia (ou não) de forma a decorar sistematicamente." (Sousa; Carvalho; Silva, p. 04, 2018)

Dessa forma, o professor de geografia deve se moldar aos dias atuais, fugindo de aulas desinteressantes e enfadonhas e indo em busca de formas e métodos diferenciados para prender a atenção do educando e fazer com que o processo de ensino e aprendizado aconteça de forma dinâmica e participativa, conforme afirma Souza (2010, p. 17) "[...] faz-se necessário que todo professor da área da geografia vá além do curso de graduação. Faz-se necessária a busca de novas dinâmicas, de práticas alternativas e métodos que mudem o jeito de ensinar [...]".

Além disso, precisamos reconhecer a importância das ferramentas didáticas como facilitadoras no processo de ensino aprendizagem dos estudantes, como relata Sousa, Carvalho e Silva (p.04, 2018) "Esses instrumentos facilitam a mediação da aula, para o educando [...], possibi-

litando o processo de associação, desenvolvimento mental e intelecto e criatividade fazendo-os adequar-se ao meio e à sua própria realidade".

Pensando nisso, é que a criação de histórias em quadrinhos em sala de aula se apresenta como uma ferramenta pedagógica diferenciada e alternativa nas aulas de geografia. Pois, enquanto disciplina escolar, a geografa, acaba por apresentar variados conceitos nos temas ministrados em sala de aula, que muitas das vezes acabam confundindo e não sendo absorvido pelo aluno de forma satisfatória.

A produção de histórias em quadrinhos possibilita ao educando o uso de diversas habilidades, como a criatividade, as capacidades de síntese e narração, etc. Além disso, as histórias em quadrinhos possuem uma linguagem familiar com a qual muitos estudantes já tiveram e/ou tem contato. Assim como nos afirma Delfino, Almeida e Dias (2015):

> "[...] podemos utilizar as histórias em quadrinhos como uma importante ferramenta didática em sala de aula, pois além de se tratar de uma maneira lúdica o conteúdo, estimula a curiosidade dos alunos. Por não se caracterizar apenas como um texto, mas como um conjunto de imagens formando um sentido, constituindo uma história[...]" (Delfino; Almeida; Dias, p.02, 2015)

Visto desse ponto de vista, e sabendo que as histórias em quadrinhos são ferramentas que encantam e predem a atenção de todas as idades é que podemos aproveitar a sua atratividade para tornar as aulas de geografia mais prazerosas e satisfatórias, principalmente para o educando.

A criação de histórias em quadrinhos nas aulas de Geografia sobre urbanização

Um dos temas que exigem do aluno mais síntese e assimilação, por conta de seus diversificados e múltiplos conceitos, é a Urbanização. A Geografia Urbana é um ramo da Geografia que estuda e analisa o espaço urbano, como a origem das cidades e seu crescimento e desenvolvimento. Além disso, essa é uma área multidisciplinar da geografia que carrega variados aspectos sociais, físicos, econômicos, etc.

Nas aulas de Geografia o tema "Urbanização" se destaca como um dos principais no conteúdo programático anual dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental anos finais. No entanto, é carregado de múltiplos conceitos diferenciados, como "êxodo rural", "cidades globais", "megalópoles", etc; que por muitas vezes confundem os estudantes por sua variedade.

Além disso, discussões e conceitos sobre as diferenças entre campo e cidade, e os conflitos agrários são utilizados nas aulas de urbanização. Sendo que, este foi um dos maiores motivos para a escolha do local de aplicação desse projeto, já que a escola Nossa Senhora de Fátima I é uma instituição localizada no campo, em que a grande maioria dos estudantes não possuem ou tem pouco acesso as grandes cidades.

Sabendo disso, durantes as aulas de geografia urbana das turmas de 9º ano do ensino fundamental foram aplicadas discussões acerca da migração do campo para cidade, reforma agrária, as diferenças entre campo e cidade e sua interdependência, os diferentes tipos de cidades e até mesmo sobre a colonização do Brasil, além de como o município de Tailândia-PA se destaca na urbanização brasileira. Dessa forma, os estudantes puderam conhecer um pouco mais não só do Brasil e do seu lugar de origem, mas também sobre diversas cidades do mundo.

Dessa forma, viu-se que diante de variadas opções de recursos didáticos a melhor alternativa para a apreensão de todo esse grande e vasto conteúdo, sobre urbanização, seria a criação de histórias em quadrinhos, que como já exposto acima, é uma ferramenta diferenciada em que todo aluno já teve ou tem acesso, com uma linguagem acessível e na qual todo estudante teria a oportunidade e liberdade de criar e soltar sua imaginação de acordo com o que aprendeu e/ou absorveu durante as aulas de geografia.

Metodologia – contexto da pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza aplicada, com objetivo descritivo e exploratório. Optou-se por essa abordagem por buscar compreender, em profundidade, como a criação de histórias em quadrinhos pode contribuir para o ensino de Geografia

Urbana, valorizando as percepções, produções e interações dos estudantes em um contexto escolar específico.

Como procedimento metodológico, realizou-se uma sequência didática composta por: (i) aulas expositivas e dialogadas sobre Geografia Urbana e urbanização brasileira; (ii) apresentação e discussão sobre a linguagem das histórias em quadrinhos; e (iii) proposta de criação de HQs pelos próprios estudantes, utilizando materiais didáticos simples (lápis, canetinhas, papel, etc.) e incorporando conceitos como êxodo rural, diferenças entre campo e cidade, migração e problemas urbanos, etc.

Nesse sentido, esta pesquisa se baseou em regime de observação participante, registrando o envolvimento dos alunos e analisando as HQs produzidas como principal fonte de dados, buscando identificar de que forma os conceitos geográficos foram apropriados e ressignificados pelos discentes.

Assim, o desenvolvimento deste trabalho teve como escolha de lócus de pesquisa a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Nossa Senhora de Fátima I, localizada na PA 150 Vila Olho d'Água Km 160 no município de Tailândia-PA.

> "A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental 'Nossa Senhora de Fátima I' está situada na Vila Olho D'Água – PA150 KM 160 (estando á 30 km de distância da sede do município de Tailândia-PA). A mesma e conhecida como comunidade São João Batista fundada no ano de 1980. Desde então a mesma passou por muitas transformações no seu espaço físico e até mesmo da localização.
> A referida escola iniciou-se por iniciativa dos moradores, pequenos agricultores que vieram para a região em busca de terra em um assentamento do ITERPA - (Instituto de Terras do Pará). [...]" (Projeto Político Pedagógico, p. 14. 2017).

Atualmente, a escola atende crianças, jovens e adultos moradores não só da vila Olho D'água, onde a escola possui seu prédio, mas de diversas vicinais e comunidades próximas. A instituição conta com cerca

de 17 turmas de ensino infantil, fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuídas nos turnos da manhã, tarde e noite. Sendo que, neste presente trabalho as turmas escolhidas para a aplicação desde projeto da referida escola foram as turmas de 9º ano ("A" e "B" – manhã e tarde) do Ensino Fundamental anos finais.

A escolha por essas turmas/ano em questão se deu pela escolha do tema proposto neste trabalho, Urbanização, que está inserida em uma das unidades temáticas do 9º ano do ensino fundamental da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Cuja habilidade ligada a esse tema corresponde a EF09GE12, que diz "Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil" (BRASIL, 2018, p. 392).

Dessa forma, de modo geral este trabalho trata-se de um estudo de caso, cuja a escolha do lócus se justifica tanto pela realidade camponesa dos estudantes, quanto pela presença do tema Urbanização no currículo do 9º ano, conforme é visto na BNCC.

Prática pedagógica

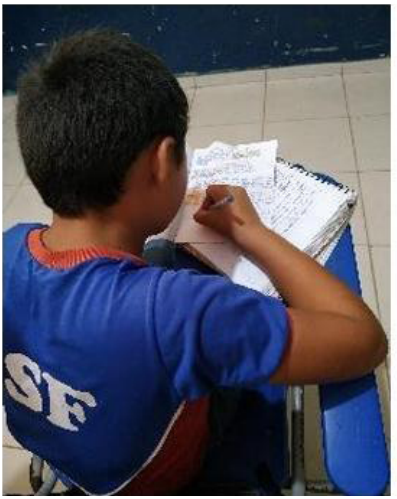
Inicialmente optou-se em esclarecer os estudantes em relação ao tema Urbanização, utilizando o método de aula expositivo e dialogado. Assim, foi necessário o uso de uma aula com o tempo aproximado de 50 minutos, com cada turma, para que eles pudessem conhecer, absorver e tirar suas dúvidas sobre o tema. Com o passar da aula os estudantes se mostraram receptivos ao tema, conseguindo compreender os conceitos e associando com a sua realidade local, principalmente, com variados exemplos de êxodo rural que acontece em suas localidades.

Por conseguinte, o próximo passo foi explanar e apresentar para os estudantes a proposta deste trabalho, demostrando para os alunos como eles poderiam criar suas histórias em quadrinhos, quais seriam os materiais necessários e o que deveria conter em suas histórias. Nesse momento de aula, com o auxílio de um data show foram mostrados alguns exemplos de histórias em quadrinhos para os estudantes, buscando explicar o que é uma história em quadrinho, como ela se constitui e no que

ela se baseia. Ao final desta explanação, que durou aproximadamente 50 minutos, pode-se notar algumas ideias já surgindo, por parte de alguns alunos, relacionados aos enredos que iriam criar em seus hqs.

Visto isto, a aula seguinte foi pensada com o intuito que os estudantes já pudessem de fato colocar em prática tudo o que haviam aprendido e absorvido durante as aulas anteriores (como mostra as figuras 1 e 2 logo abaixo), de modo que, pudessem ficar livres para criar o que quiserem relacionado ao tema da aula. O tempo de criação das histórias em quadrinho dos estudantes foi de aproximadamente 60 minutos, em que todos os estudantes se mostraram dedicados e conseguiram produzir sem expressar dificuldades em suas criações.

Figuras 1 e 2 - Estudantes do 7º ano no momento de criação de sua história em quadrinhos.





Fonte: Guia, Bruna, 2023.

Utilizando materiais didáticos comuns (lápis, borracha, lápis de cor, canetinhas, folhas de papel sufite, cola, etc), seus conhecimentos prévios e a sua imaginação, os estudantes puderem criar e produzir suas próprias histórias em quadrinhos empregando em suas criações conceitos relacionados ao tema Urbanização (como demonstrado na figura 3 logo abaixo), que foi trabalhado com os discentes em sala de aula de forma extensa nas aulas anteriores.

Figura 3 - Histórias em quadrinhos criadas pelos estudantes do 7º ano do ensino fundamental da escola Nossa Senhora de Fátima I.



Fonte: Guia, Bruna, 2023.

Conclusão

Este trabalho teve como foco utilizar a criação de histórias em quadrinhos como contribuição pedagógica nas aulas de geografia, sendo sua principal abordagem a Urbanização como tema central e as turmas de 9º ano da escola Nossa Senhora de Fátima I como objetos da pesquisa.

Disto isto, foi possível perceber excelentes resultados durante a aplicação deste projeto, já que os estudantes receberam e interagiram muito bem com a prática. Observou-se que os assuntos geradores das histórias em quadrinhos criadas pelos estudantes estavam de acordo com o tema proposto e trabalhado em sala e que eles souberam expressar muito bem não só criatividade com seus desenhos, mas desempenho excelentes com suas histórias.

Em análise as histórias em quadrinhos criadas pelos estudantes, notou-se que foram utilizados em maior quantidade os assuntos relacionados a êxodo rural, violência e poluição nas grandes cidades, tópicos esses trabalhados e discutidos com os alunos em sala durantes as aulas expositivas e dialogadas, mostrando assim como esse primeiro passo da

aplicação do projeto foi importante para que os discentes pudessem conhecer a fundo os conceitos, para assim poder aplicar em suas histórias.

Portanto, com este trabalho foi possível observar que as histórias em quadrinhos se configuram como um excelente instrumento pedagógico, que pode auxiliar o professor, no sentido de que ele consiga desenvolver da melhor forma possível conteúdos extensos, como é o caso de Urbanização. Além disso, pode-se notar que a utilização deste recurso proporciona ao estudante, por meio de sua livre expressão, um potencial em assimilar os conteúdos através dos desenhos.

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

DELFINO, Vinícius Siqueira. ALMEIDA, Aline de Souza. DIAS, Angélica Mara de Lima. **O Uso de HQ no Ensino de Ensino da Geografia: diferentes linguagens em sala de aula**. II CONEDU – Congresso Nacional de Educação. 2015.

NEVES, Pedro Dias Mangolini; RUBIRA, Felipe Gomes. **Histórias em quadrinhos na geografia escolar**. Geografia, Ensino & Pesquisa, Santa Maria, v. 21, n. 3, p. 118-129, 2017. DOI: 10.5902/2236499424546.

RAMOS, Paulo. **A Leitura dos Quadrinhos**. 2°ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Nossa Senhora de Fátima I. Tailândia-PA, 2017.

SOUSA, Diene Araújo de. CARVALHO, Nina Araújo de. SILVA, Krícia de Sousa**. O**

Uso dos Recursos Didáticos no Ensino de Geografia. V CONEDU – Congresso Nacional de Educação. 2018.

SOUZA, Arlindo de. **Didática e Prática do Ensino de Geografia**. Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2010.

A DIVERSIDADE SOCIAL BRASILEIRA E O MEIO GEOGRÁFICO: proposta de elaboração de um jornal colaborativo sobre as comunidades tradicionais

Pedro Augusto Parente Dias[1]

RESUMO

O estudo demográfico do Brasil flui e reflui para a miscigenação, traço *sui generis* da população brasileira que teve diferentes perspectivas de significação de acordo com os pontos de vista de autores das ciências humanas. Ao tratar do tema, geralmente, a tríade étnica formadora do povo brasileiro (africanos, europeus e indígenas), constitui o ponto de partida da abordagem didática. Para trazer uma perspectiva analítica diferente sobre a sociedade brasileira, foi proposta uma investigação sobre as comunidades tradicionais que habitam diferentes domínios morfoclimáticos brasileiros ou suas áreas de transição: os geraizeiros do Cerrado, os faxinalenses da Mata dos Pinhais, as mulheres quebradeiras de coco da Mata dos Cocais, os ribeirinhos do arquipélago do Bailique na Amazônia e os jangadeiros do litoral do Nordeste. O propósito do trabalho foi vincular a diversidade cultural brasileira com a variedade natural e paisagística do Brasil, mostrando, com estudos de caso, como o meio geográfico influencia diferentes padrões de vida, os quais sofrem a ameaça do modelo técnico hegemônico cujas tecnoestruturas se sobrepõem aos espaços necessários para a manutenção dos respectivos *modus vivendi* dos povos tradicionais. Com o uso de uma plataforma

1 Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. E-mail: pedro.dias@usp.br

colaborativa de montagem de materiais, os alunos produziram um jornal, mantendo-se ativos no processo de ensino-aprendizagem, com cada grupo inserindo, simultaneamente, uma reportagem com textos e imagens das comunidades não-hegemônicas citadas. Por fim, foram geradas imagens em software de inteligência artificial para servir de capa para o jornal. Nesta fase final, os alunos analisaram as imagens geradas, tendo em vista os estereótipos referentes às condições de vida de muitos brasileiros das comunidades tradicionais, bem como os potenciais de utilização da inteligência artificial.

Palavras-chave: Diversidade Social. Domínios Morfoclimáticos. Aprendizagem Colaborativa. Metodologias Ativas. Inteligência Artificial.

Introdução

Uma das particularidades da formação social brasileira foi a miscigenação entre três etnias: europeus, africanos e indígenas. O resultado é uma sociedade singular, que além de uma grande massa de miscigenados, também possui hábitos culturais herdados de tais etnias. O processo pelo qual se deu a interação étnico-racial do Brasil já foi abordada de diferentes formas, desde visões moderadas (Freyre, 2003), até aquelas com teor mais crítico que se baseiam na escravidão e na violência da colonização (Ribeiro, 2013).

O indivíduo miscigenado também foi estudado por autores das ciências humanas a partir de diferentes prismas, da sua resistência em movimentos históricos como o de Canudos, na obra "Os Sertões" de Euclydes da Cunha, até as variadas manifestações da sociedade mestiçada nos regionalismos do Brasil. Para Ribeiro (2013), a combinação de diferentes matrizes históricas, sociais e culturais levou à formação de "cinco brasis": Brasil Crioulo, Brasil Caboclo, Brasil Sertanejo, Brasil Caipira, Brasil Sulino.

A análise dos perfis regionais do Brasil pode levar à reflexão sobre a importância das condições geográficas na formação de hábitos culturais e especificidades sociais e produtivas, pois a análise do meio natural auxilia na identificação das técnicas utilizadas na relação entre a sociedade e a natureza do seu entorno. Através da técnica, o homem modifica o

seu espaço para fomentar as suas atividades vitais, sendo o próprio espaço um dos fatores influentes nas características dos objetos técnicos (Santos, 2006), o que ajuda a compreender as particularidades dos lugares no espaço geográfico.

A análise do espaço geográfico, ao longo da história, envolve a identificação de três etapas: o meio natural, o meio técnico e o meio técnico-científico-informacional. A base material de cada uma destas fases, incluindo os objetos técnicos, constitui um dos aspectos de diferenciação. O meio natural é caracterizado por uma diversidade de técnicas, pois os diferentes lugares não mantinham relações entre si e as possibilidades de deslocamento, via sistema de transportes, eram mais restritas. Para Milton Santos (2006),

> "As motivações de uso eram, sobretudo, locais, ainda que o papel do intercâmbio nas determinações sociais pudesse ser crescente. Assim, a sociedade local era, ao mesmo tempo, criadora das técnicas utilizadas, comandante dos tempos sociais e dos limites de sua utilização. A harmonia socioespacial assim estabelecida era, desse modo, respeitosa da natureza herdada, no processo de criação de uma nova natureza. Produzindo-a, a sociedade territorial produzia, também, uma série de comportamentos, cuja razão é a preservação e a continuidade do meio de vida (p.158)"

As singularidades de cada comunidade, inclusive suas técnicas e percepções em relação ao meio vivido, decorriam da natureza local. Posteriormente, com a integração de diferentes lugares a uma cadeia produtiva global, regida por uma técnica hegemônica dominante e impositiva, houve uma redução da diversidade instrumental, pois diferentes comunidades locais aderiram, muitas vezes sem a própria vontade, aos padrões capitalistas comandados pelas grandes potências mundiais, cujo avanço leva, gradativamente, à homogeneização da técnica, o que caracteriza as duas outras etapas do espaço geográfico, o meio técnico e o meio técnico-científico-informacional.

Diante da especificidade das técnicas no âmbito do meio natural, pode-se inferir que a pesquisa das comunidades tradicionais brasilei-

ras, que vivem de uma forma diferente dos padrões capitalistas atuais, oferece uma análise pertinente sobre a diversidade social brasileira, pois cada comunidade habita um meio natural peculiar e possui um aparato material diferenciado, o que influencia em culturas específicas. Adicionalmente, pode-se pontuar que os desafios contemporâneos de tais comunidades estão associados às ameaças dos impactos do modo capitalista hegemônico.

Os domínios morfoclimáticos propostos por Aziz Ab'Saber podem ser a base teórica para compreender o meio natural onde vivem diferentes comunidades tradicionais. Ab'Saber (2007) identifica os seguintes domínios morfoclimáticos ou fitogeográficos no Brasil: Amazônico, Cerrados, Mares de Morros, Caatingas, Pradarias, Araucárias. Sobre o conceito de domínio morfoclimático ou fitogeográfico de Ab'Saber (2007), o autor afirma,

> "Entendemos por domínio morfoclimático e fitogeográfico um conjunto espacial de certa ordem de grandeza territorial – de centenas de milhares a milhões de quilômetros quadrados de área – onde haja um esquema coerente de feições de relevo, tipos de solo, formas de relevo e condições climático-hidrológicas (p.11)."

Também foram apresentadas faixas de transição entre os domínios: a Mata dos Cocais, o Pantanal e a transição do Cerrado com a Amazônia, bem como a transição do Cerrado com a Caatinga, ressaltando as diferenças nestas paisagens de contato do Cerrado com os outros domínios. A representação cartográfica foi trabalhada junto aos alunos para enfatizar a localização espacial e a diversidade paisagística brasileira, tendo em vista a extensão latitudinal do país, seus diferentes tipos de clima, solo e relevo.

As comunidades tradicionais brasileiras

As comunidades tradicionais brasileiras guardam certas especificidades: vínculo afetivo com a natureza local; maior grau de coesão social, diante da formação de uma identidade coletiva; tradições transmi-

tidas através das gerações, muitas vezes de maneira oral (Brasil, 2025). A atenção do governo para estas comunidades é recente, apenas com a promulgação do decreto 6040 de 2007, foi instituída a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Embora a Constituição de 1988 represente um avanço em relação aos direitos de povos originários e quilombolas, outros agrupamentos sociais, que vivem modos de vida destoantes do sistema capitalista, não foram contemplados com a demarcação de terras, necessárias para o sustento da própria comunidade. Para o projeto pedagógico aplicado, foram utilizadas as seguintes comunidades tradicionais para pesquisa e aprofundamento: Geraiszeiros, Faxinalenses, Caiçaras (mais especificamente os jangadeiros), Ribeirinhos (com foco nos residentes do arquipélago do Bailique), Mulheres Quebradeiras de Coco.

Os Geraiszeiros, presente no Cerrado, vivem a partir do cultivo agrícola diversificado, com um modo de produção adaptado ecologicamente a este domínio morfoclimático. Uma das técnicas se baseia no pousio, em que se deixa a terra descansar após o plantio e colheita de cultivos alimentares, evitando assim o desgaste do solo. Além deste cuidado, os geraiszeiros controlam as terras a serem desmatadas para se tornarem roças, assim evitam um desequilíbrio ambiental no Cerrado. A caça e a pesca, junto à prática agropecuária, complementam o sustento dos Geraiszeiros (Nogueira, 2009).

Mais para o Sul do nosso Brasil, vivem os Faxinalenses, onde Aziz Ab'Saber identificou a Mata das Araucárias, também conhecida como Mata dos Pinhais. Estão situadas em região planáltica e com clima subtropical, onde florescem as Araucárias ou pinheiro-do-paraná ou pinheiro-brasileiro, conferindo uma beleza peculiar a esta parte do Brasil. Suas principais características envolvem a prática da pecuária, frequentemente suína, a cooperação agrícola e o cultivo da erva mate (Sahr, 2008).

Com mais de 7000 quilômetros de extensão, o litoral brasileiro abriga a comunidade dos caiçaras, a qual é repleta de diversidade. Diversos grupos sociais nasceram e viveram perto do mar, e desenvolvem um modo de vida atrelado ao ritmo do oceano, de onde extraem boa parte do seu alimento através da pesca artesanal, atividade de baixo impacto ambiental. Parte dos caiçaras que nasceu no litoral nordestino dá-se o

nome de jangadeiros; estes utilizam um tipo de embarcação peculiar denominado jangada para realizar a pesca. Um dos traços característicos desta comunidade, que a distinguia das outras comunidades nordestinas, era a notoriedade da festa de rua de São Pedro, em vez da festa de São João (Silva, 1993).

Se a vida dos jangadeiros pulsa no ritmo das ondas do mar, a vida das comunidades ribeirinhas pulsa no ritmo do rio. Os ribeirinhos são povos tradicionais que vivem próximas às margens de rios, com os quais mantém um forte vínculo e sensação de pertencimento. Para trazer um estudo mais específico sobre estas comunidades, focou-se nos ribeirinhos da comunidade do Bailique, que moram em um arquipélago no estado do Amapá. São ilhas que ficam entre o Rio Amazonas e o Rio Araguari. A escolha desta comunidade se deu diante dos desafios ambientais que estas comunidades enfrentam atualmente, principalmente decorrentes do processo de salinização das águas em torno do arquipélago. O estudo desta comunidade reflete como as tecnoestruturas do sistema capitalista, principalmente as hidrelétricas, afetam a manutenção do modo de vida das comunidades tradicionais brasileiras.

Residentes de uma faixa de transição, a Mata dos Cocais, as mulheres quebradeiras de coco vivem do extrativismo vegetal, principalmente a partir do babaçu, produto comercializado por mulheres para o sustento das comunidades. Sobre esta comunidade tradicional, também foi realçado o papel da mulher para a preservação ambiental.

O projeto pedagógico: a produção de um jornal colaborativo

O projeto pedagógico foi aplicado no Liceu de Artes e Ofícios, instituição escolar localizada no município de São Paulo, e envolveu a participação ativa dos alunos em diversas etapas, desde a proposta do trabalho, passando pela análise dos autores e conceitos utilizados, chegando até a editoração do jornal colaborativo, o qual foi elaborado na plataforma online Canva, com inserção concomitante de conteúdos e imagens pelos alunos. O projeto foi aplicado em 7 aulas do Itinerário Formativo da área de Humanidades, com a seguinte organização:

- Aula 1: exposição temática sobre a formação do povo brasileiro e as nuances da sua miscigenação. Nesta aula, foram lidos trechos das obras de Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro.

- Aula 2: apresentação sobre o conceito de povos e comunidades tradicionais e o vínculo destas com o meio natural em que elas vivem. Aziz Ab'Saber, na caracterização dos domínios morfoclimáticos, e Milton Santos, sobre a técnica como mediadora da relação homem e natureza, foram os autores trabalhados.

- Aula 3: os alunos foram divididos em grupos e cada grupo pesquisou, no laboratório de informática, sobre diferentes comunidades tradicionais do Brasil selecionadas previamente.

- Aulas 4 e 5: após a realização da pesquisa, os alunos produziram o texto e o inseriram junto com as imagens, com formatação padronizada, em tipo de fonte, tamanho de letra, largura das colunas, para simular a estética de um jornal. O momento de editoração proporcionou uma interação constante entre os diferentes grupos.

- Aulas 6 e 7: debate sobre o resultado do trabalho e escolha da capa do jornal com o uso do Chat GPT para a geração de imagens, junto ao teste de diferentes comandos para analisar as imagens produzidas pela inteligência artificial.

A produção de um texto, a partir de um tema trabalhado na área de ciências humanas, traz uma intenção interdisciplinar para a realização do projeto. O tema "Comunidades Tradicionais do Brasil" foi trabalhado pela área de ciências humanas, com a formação de um arcabouço cultural e científico significativo a respeito do tema. A aplicação dos conhecimentos se deu na produção textual de reportagens, habilidades vinculadas à área de linguagens. Ou seja, houve uma intersecção entre a área de ciências humanas e a área de linguagens.

O uso de metodologias ativas norteou o projeto, pois ocorreu uma problematização da realidade a partir da participação ativa do aluno, estimulando o seu pensamento crítico e reflexivo (Cunha *et al.*, 2024). A tecnologia, através de computadores, internet, softwares, aplicativos de inteligência artificial, foi um elemento catalisador para estimular a participação do aluno. Diante da conectividade como traço característi-

co das gerações atuais, o uso de diferentes aparatos tecnológicos foi um fator atrativo para a atividade realizada.

O projeto desenvolvido encontra-se no âmbito da área das humanidades digitais, um campo interdisciplinar e contemporâneo, que já influencia a prática de pesquisa de cientistas sociais, geógrafos, historiadores e professores. Cada vez mais, as humanidades digitais se aproximam da sala de aula a partir de uma abordagem inovadora dos conceitos e conteúdos tradicionalmente vinculados às ciências humanas, com o uso de meios computacionais e diferentes tipos de mídias, que possuem novas capacidades de criação e difusão dos trabalhos da área de humanidades (Burdick *et al.*, 2020).

No auge do debate atual sobre o uso da inteligência artificial na sala de aula, busca-se compreender como utilizar, de maneira crítica, a inteligência artificial, já que diferentes setores profissionais já utilizam esta tecnologia avançada em diferentes práticas do cotidiano laboral. Vale ressaltar que a inteligência artificial é uma das fronteiras em pesquisa e ensino, e por isso também deve ser trabalhada no ambiente escolar, com o intuito de promover discussões reflexivas, aumentar a participação e engajamento dos alunos, ampliar as possibilidades de avaliação (Figueiredo *et al.*, 2023), além de auxiliar na preparação do estudante para o mundo profissional.

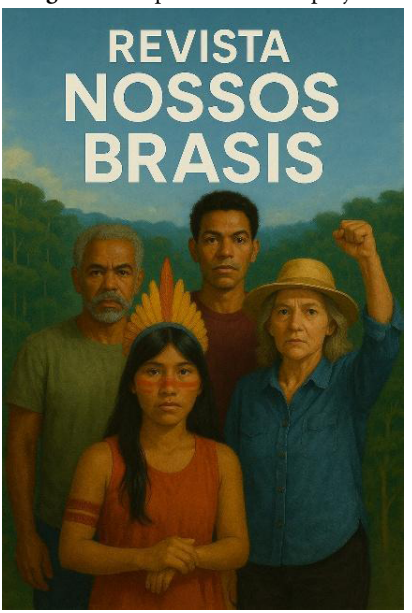
Para criação da capa, utilizou-se o Chat GPT da empresa Open AI. Um dos principais dilemas para o uso de inteligência artificial, principalmente para aplicativos geradores de textos e imagens, é o comando que deve ser escolhido para extrair as informações necessárias. Diversos autores já analisaram quais tipos de comandos são adequados para a prática acadêmica e educacional (Trindade e Oliveira, 2024). A escolha do comando correto, ou de uma sequência deles, pode tornar as respostas do software mais precisas de acordo com os interesses do usuário.

O primeiro comando sugerido pelos alunos envolvidos no projeto foi: "Criar uma imagem para povos tradicionais brasileiros, suas paisagens e modos de vida". O retorno do Chat GPT foi a seguinte resposta: "This image generation request did not follow our content policy". Em seguida, foi solicitado para o Chat GPT justificar esta resposta. O texto de justificativa envolve a premissa de evitar estereótipos de povos tradi-

cionais ou apropriação cultural. Em uma segunda tentativa, a resposta dada pelo Chat GPT para este comando foi a solicitação de maiores detalhes do tipo de imagem, seu estilo, paisagem de fundo e comunidade tradicional envolvida.

O comando que gerou a imagem da capa foi: "Criar imagem capa de uma revista sobre a questão ambiental do Brasil mostrando a diversidade cultural e suas lutas sem estereótipo." O Chat GPT também inseriu o título escolhido pelos alunos e o reposicionou em diferentes lugares da imagem de acordo com os comandos dados. Também foi possível mudar a cor do título, sempre com o intuito de trazer a estética de interesse do grupo de alunos envolvidos no projeto. A Figura 1 é a imagem gerada.

Figura 1 - Capa da revista do projeto



Fonte: Chat GPT, 2025.

O título do jornal foi "Nossos Brasis", refletindo a intenção inicial do projeto em abordar a diversidade brasileira de uma perspectiva geográfica, a partir das características do meio natural deste lugar. Em seguida, houve um debate sobre os potenciais da inteligência artificial, foi unânime entre os alunos que esta ferramenta aumenta a produtividade e economiza tempo nos projetos. Outra análise feita com os alunos foi a

respeito da imagem gerada, em que os alunos apontaram uma ausência de expressividade nas feições, ou seja, uma falta de vínculo entre os rostos gerados e a emotividade representada.

A experiência proporcionou a conclusão de que diversos testes de imagens podem ser feitos com o uso do Chat GPT, com tentativas considerando diferentes variáveis: número de pessoas, segurando ou não um cartaz (com possibilidades de diferentes frases neste cartaz), cor e posicionamento do título, paisagem de fundo, entre outras possibilidades que exploram a criatividade humana. Estas tentativas podem ser feitas de maneira ágil, moldando as formas gerais da imagem. A partir da imagem ideal gerada, uma pessoa desenhista pode aprimorar as feições dos rostos e outros detalhes, o que traz uma combinação do uso da tecnologia com o talento de desenhistas.

Considerações finais

O estudo da população brasileira pode alcançar novas perspectivas de abordagem, considerando além dos grupos que compõem a sua matriz étnica (europeus, africanos, indígenas), as comunidades tradicionais, que guardam no seio de sua essência, o meio natural onde vivem. Olhar para a diversidade brasileira a partir das comunidades tradicionais, que vivem nos domínios morfoclimáticos brasileiros ou em suas faixas de transição, desperta curiosidade e interesse para quem aprende.

As transformações espaciais e econômicas impulsionadas pelo processo de globalização desestabilizam comunidades tradicionais que vivem com o uso de técnicas alternativas em relação ao modelo capitalista hegemônico ocidental. Durante a realização do projeto pedagógico, os alunos perceberam que o modo de vida destas comunidades tradicionais, sua relação com a terra, cultura, festividades, difere do estilo de vida atrelado à produção e consumo de massa. O avanço das fronteiras agrícolas e da difusão das tecnoestruturas do meio técnico-científico-informacional se sobrepõe às territorialidades dos faxinalenses, geraizeiros, jangadeiros, mulheres quebradeiras de coco, ribeirinhos, entre outras comunidades tradicionais do Brasil.

A realização deste projeto pedagógico, "Produção de um Jornal Colaborativo sobre as Comunidades Tradicionais do Brasil", utilizou a plataforma colaborativa Canva de inserção de conteúdo, a qual permite a elaboração de materiais no formato de jornais. Além deste instrumento, houve a utilização do aplicativo Chat GPT para gerar imagens para a capa do jornal, neste processo, diferentes comandos foram testados. Os alunos relataram que a inteligência artificial agilizou esta atividade, reduzindo o tempo de confecção da arte da capa, porém, que faltou um entrelaçamento entre as feições das pessoas desenhadas e suas emoções. A imagem ideal gerada pelo Chat GPT, posteriormente aperfeiçoada por um humano desenhista, é um dos caminhos possíveis.

O projeto pedagógico desenvolvido encontra-se no âmbito das humanidades digitais, uma área do conhecimento que desenvolve conteúdos das ciências humanas de forma atrativa para as gerações atuais "hiperconectadas". Outro ponto positivo do projeto foi estimular a produção textual e o desenvolvimento da linguagem escrita por meio da produção das reportagens. Com o apoio do aparato tecnológico utilizado, os alunos tiveram contato com autores como Darcy Ribeiro, Gilberto Freyre, Milton Santos e Aziz Ab'Saber, além de terem manuseado ferramentas atuais pertinentes para o futuro acadêmico e profissional.

Referências

AB'SABER, A. **Os domínios de natureza no Brasil**: potencialidades paisagísticas. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE E MUDANÇA DO CLIMA. Povos e comunidades tradicionais. Brasília, DF: MMA, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/povos-e-comunidades-tradicionais. Acesso em: 05 nov. 2025.

BURDICK, A.; DRUCKER, J.; LUNENFELD, P.; PRESNER, T; SCHNAPP, J. Um breve guia para as Humanidades Digitais. **TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, v. 21, p. 69-98, 2020. Tradução: Isabel Jungk. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/teccogs/article/view/51727/33758. Acesso em: 06 nov. 2025.

CUNHA, M. B. da; OMACHI, A. N.; RITTER, O. M. S.; NASCIMENTO, J. E. do; MARQUES, G. de Q.; Lima, F. O. Metodologias Ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/cSQY74VPYPJCvNLQdv4HZYn/. Acesso em: 06 nov. 2025.

FIGUEIREDO, L. de O.; LOPES, A. M. Z.; VALIDÓRIO, V. C.; MUSSIO, S. C. Desafios e impactos do uso da Inteligência Artificial na educação. **Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 44, p. 1-22, 2023. Disponível em: https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1506. Acesso em: 06 nov. 2025.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global Editora, 2003.

NOGUEIRA, M. C. R. **Gerais a dentro e a fora: identidade e territorialidade entre Geraizeiros do Norte de Minas Gerais**. Orientador: Paul E. Little. 2009. 233 f. Tese de Doutorado - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia; Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2009.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo: Global Editora, 2013.

SAHR, C. L. L. Os "mundos faxinalenses" da floresta com araucária do Paraná: racionalidades duais em comunidades tradicionais. ***Terr@ Plural***, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 213-226, 2009. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/tp/article/view/1175/887. Acesso em: 05 nov. 2025.

SANTOS, M. **A natureza do espaço:** tempo e técnica, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SILVA, L. G. S. da. **Caiçaras e jangadeiros: cultura marítima e modernização no Brasil.** São Paulo: CEMAR / Universidade de São Paulo, 1993. Disponível em: https://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/Cai%C3%A7aras%26Jangadeiros.pdf. Acesso em: 05 nov. 2025.

TRINDADE, A. S. C. E. da; OLIVEIRA, P. C. de O. Inteligência artificial (IA) generativa e competência em informação: habilidades informacionais necessárias ao uso de ferramentas de IA generativa em demandas informacionais de natureza acadêmico-científica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 29, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/48406. Acesso em: 06 nov. 2025.

A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: a aplicabilidade do Kahoot na Educação de Jovens e Adultos

José Gustavo França de Medeiros[1]

RESUMO

Nos dias de hoje um dos principais desafios encarados pelos professores é o de desenvolver métodos de ensino, que consigam de fato prender a atenção do aluno, envolve-lo e o mais importante despertar o interesse com o conteúdo abordado em sala. Com o avanço tecnológico ocorrido nos últimos anos o uso dos recursos didáticos, que buscam favorecer o processo de ensino e aprendizagem, vem ganhando destaque como uma ferramenta valiosa a ser utilizada pelo professor. No ensino de Geografia, pode criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e favorável, promovendo uma educação mais dinâmica e eficiente O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiencia com a utilização da gamificação nas aulas de Geografia, através do jogo Kahoot com as turmas da EJA da E.M.E.F. Professora Emília de Oliveira Neves. A metodologia envolveu a implementação de aulas interativas, combinando o ensino teórico com *quizzes* realizados no *Kahoot*, sendo utilizados como revisão dos conteúdos trabalhados em sala de forma lúdica. A eficácia dessas aulas foi avaliada por meio da observação e da análise dos resultados obtidos por cada aluno nos quizzes. A gamificação mostrou se uma ferramenta pedagógica inovadora e efetiva para o ensino de Geografia, proporcionando aprendizagem mais envolvente, descontraída e

1 Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: gustavfrancamedeiros@gmail.com

contextualizada. A utilização de recursos tecnológicos pode enriquecer a educação no geral e aqui em especial, a geográfica, tornando-a mais sensível, crítica e participativa. Com isso podemos concluir que ensinar geografia vai além da obrigação de cumprir os parâmetros curriculares, diz respeito a necessidade de formar agentes ativos e críticos, capazes de solucionarem problemas de forma integral.

Palavras-chave: Didática da Geografia. Jogos didáticos. Gamificação.

Introdução

Não é de hoje que o processo de ensino aprendizagem enfrenta dificuldades no quesito de envolver os alunos e torna-los mais participativos na sala de aula. O método tradicional de ensino, centrado no uso exclusivo do livro didático ainda persiste em muitas escolas, o que resulta em aulas pouco cativantes, repetitivas que não conseguem estimular a aprendizagem dos alunos.

O ensino de geografia ainda hoje segue atrelado a práticas tradicionais, como o uso exclusivo do livro didático, e sendo tratada como uma disciplina de memorização de informações superficiais, como nomes de países, capitais e nomes de rios, sem aprofundamentos em conceitos chaves e descontextualizada com a realidade vivida pelos alunos.

"[...] a geografia trabalha com conceitos que fazem parte da vida cotidiana das pessoas e em geral elas possuem representações sobre tais conceitos". (Cavalcanti, 2010, p.33 *apud* Jesus; Gomes, 2019). Diante disso se faz necessário que nas aulas de geografia os professores busquem valorizar os conhecimentos adquiridos pelos alunos fora do ambiente escolar. E a partir da contextualização com os conteúdos abordados em sala, incentivar a aprendizagem e o desenvolvimento de um pensamento crítico pelos alunos.

Diante disso o uso de recursos didáticos se torna imprescindível para que as aulas de geografia se tornem mais eficientes, prazerosas e inovadoras. O avanço tecnológico observado nos últimos anos fez surgir uma nova gama de ferramentas que podem ser utilizadas nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Nesse contexto, as câmeras presentes nos

smartphones, se tornam uma importante ferramenta a ser utilizada nas aulas de geografia, onde através de seus registros fotográficos se tornam elementos chave para compreensão e interpretação do espaço.

Partindo dessa premissa e por acreditar na importância da utilização dos recursos didáticos para as aulas de geografia, esse artigo tem como objetivo relatar a experiencia obtida em sala aula com utilização do kahoot pelos alunos, como atividade de revisão referente ao conteúdo de problemas urbanos, realizada com as turmas da EJA da E.M.E.F. Emília de Oliveira Neves. Ao explorar as potencialidades das imagens, capturadas pelos alunos, objetiva-se uma abordagem que não apenas educa, mas também envolve e inspira a próxima geração de cidadãos críticos e conscientes.

Gamificação no Ensino de Geografia

A gamificação no contexto educacional refere-se à aplicação de elementos típicos de jogos, como competições, recompensas e desafios, em ambientes de aprendizagem não lúdicos, com o objetivo de aumentar o engajamento e a motivação dos alunos. No ensino de Geografia, esta abordagem se mostra particularmente relevante, pois permite a exploração dinâmica de conceitos espaciais, ambientais e sociais, transformando o aprendizado em uma experiência interativa e significativa.

De acordo com Kishimoto (2011), os jogos didáticos, ao incorporarem aspectos lúdicos, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e emocional, evoluindo de uma visão histórica de mera atividade para uma ferramenta pedagógica essencial que atende às necessidades infantis e facilita a assimilação de conteúdos escolares.

Essa perspectiva é complementada por Oliveira e Lopes (2019), que enfatiza a necessidade de o professor transcender os limites disciplinares, articulando jogos para didatizar conteúdos e estimular o protagonismo estudantil no entendimento do espaço geográfico.

A integração de tecnologias digitais, como plataformas de quizzes interativos (ex.: Kahoot), amplia os benefícios da gamificação, tornando as aulas mais dinâmicas e inclusivas. Silva e outros. (2023) analisam o

uso do Kahoot e do Geobingo em escolas públicas brasileiras, demonstrando que essas ferramentas promovem a gamificação no ensino de Geografia, melhorando a retenção de informações e o interesse dos alunos por meio de competições amigáveis e feedback imediato.

Da mesma forma, Alencar e Paes (2023) propõem jogos como o "Superávit" para motivar o aprendizado geográfico, destacando seu papel em fomentar habilidades críticas e criativas. Barros, Miranda e Costa (2019) reforçam que os jogos didáticos ampliam o conhecimento, estimulam a aprendizagem ativa e aprimoram habilidades, despertando o potencial criativo dos estudantes em contextos geográficos.

Lopes e Pimenta (2017) adicionaram que o uso de dispositivos móveis para jogos pedagógicos, como quizzes, melhora a compreensão, o dinamismo e a interatividade nas aulas de Geografia. Esses elementos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) posicionam a gamificação como uma estratégia para tornar o ensino mais eficiente e inclusivo, especialmente em cenários de educação básica brasileira.

Em síntese, a gamificação no ensino de Geografia, integrada por autores nacionais, representa uma transição para práticas pedagógicas mais envolventes, que valorizam a ludicidade e a tecnologia para superar desafios curriculares e promover uma educação crítica e participativa.

Benefícios e Impactos da Gamificação no Ensino de Geografia

A gamificação surge como uma estratégia pedagógica inovadora para superar desafios no ensino de Geografia, promovendo engajamento e motivação entre os alunos por meio de elementos lúdicos e competitivos. No contexto brasileiro, estudos destacam que o uso de ferramentas como o Kahoot transforma o aprendizado em uma experiência interativa, fomentando a participação ativa e a retenção de conteúdos como relevos, placas tectônicas e biomas.

De acordo com Silva Melo Neto, Lisboa e Mesquita (2024), a implementação de quizzes gamificados em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental resulta em maior interesse e absorção de conhecimentos,

criando um ambiente inclusivo e dinâmico à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essa abordagem não apenas estimula habilidades cognitivas e socioemocionais, mas também incentiva a resolução de problemas e o trabalho em equipe, essencial para a formação crítica dos estudantes. Pesquisas nacionais reforçam os resultados positivos da gamificação, especialmente em escolas públicas e periféricas. Nobre de Sousa, Cruz e Matos (2024) analisam a aplicação do Kahoot em turmas do 8º ano em uma escola municipal no Ceará, observando que a ferramenta melhorou o foco em aulas dispersas, associando conceitos geográficos à realidade das aulas, embora exija planejamento para evitar dependência excessiva de tecnologias.

Da mesma forma, Moreira e França (2024) demonstram, por meio de pesquisa-ação em contextos pós-pandemia, que a gamificação eleva o engajamento e a compreensão de temas como biodiversidade e espaços geográficos, promovendo competição saudável e aprendizado significativo.

Integrando pedagogias como a de Freinet, Moreira da Silva (2024) propõe que a gamificação, ao priorizar a experimentação e a investigação, supera métodos tradicionais, desenvolvendo criatividade e pensamento geográfico crítico em cenários educacionais brasileiros.

Os benefícios da gamificação no ensino de Geografia incluem maior motivação, inclusão e eficiência pedagógica, com evidências de estudos brasileiros que destacam sua adaptação às realidades locais, como limitações tecnológicas em escolas públicas, contribuindo para uma educação mais transformadora e contextualizada.

Conclusões ou Considerações finais

A gamificação no ensino de Geografia representa uma transformação paradigmática nas práticas pedagógicas brasileiras, integrando elementos lúdicos e tecnológicos para superar as limitações do modelo tradicional de transmissão de conhecimentos. Ao longo deste referencial teórico, exploramos como ferramentas como quizzes interativos, jogos

didáticos e plataformas digitais, como o Kahoot e o Geobingo, fomentam o engajamento dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais ativa, inclusiva e contextualizada.

Estudos nacionais destacam que essa abordagem não apenas eleva a motivação estudantil, mas também facilita a compreensão de conceitos complexos, como relevos, biomas, placas tectônicas e relações socioambientais, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por exemplo, a análise do uso do Kahoot e do Geobingo em escolas públicas demonstra que a gamificação pode transformar aulas dispersas em experiências dinâmicas, melhorando a retenção de informações e incentivando a participação coletiva.

Essa estratégia pedagógica, ao incorporar competições amigáveis e feedback imediato, contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas, essenciais para a formação de cidadãos conscientes em um mundo cada vez mais interconectado.

Além dos benefícios imediatos no processo de ensino-aprendizagem, a gamificação revela impactos profundos na educação ambiental e na crítica social, especialmente em contextos brasileiros marcados por desigualdades educacionais. Pesquisas recentes enfatizam que jogos educativos, como o "Agronegócio", permitem aos estudantes do Ensino Fundamental II explorar percepções sobre temas geográficos de forma imersiva, fomentando debates sobre sustentabilidade e uso do solo.

No pós-pandemia, a integração de redes neurais artificiais e gamificação no ensino de Geografia é destacada em revisões literárias, mostrando como essas ferramentas podem mitigar os desafios impostos pelo ensino remoto, promovendo uma aprendizagem mais resiliente e adaptável às realidades locais de escolas públicas e periféricas.

Em síntese, a gamificação emerge como uma ponte entre o lúdico e o acadêmico, capaz de revolucionar o ensino de Geografia no Brasil. Ao valorizar a participação ativa dos alunos e a mediação docente qualificada, essa estratégia não apenas resolve problemas curriculares, como a falta de motivação e a abstração de conceitos, mas também prepara os estudantes para desafios globais, fomentando uma educação mais equitativa, crítica e transformadora.

Futuras pesquisas devem aprofundar a avaliação de impactos a longo prazo, garantindo que a gamificação se consolide como pilar da inovação pedagógica brasileira, adaptada às diversidades regionais e socioeconômicas do país. Assim, investir nessa abordagem significa investir no futuro de uma sociedade mais consciente e engajada com seu espaço geográfico.

Referências

ALENCAR, J. L.; PAES, P. R. S. Jogo Superávit: uma proposta de prática docente para o ensino de geografia. Revista Educação Geográfica em Foco, v. 7, n. 13, abr. 2023.

ALMEIDA, Rosângela Doin. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. Terra Livre, n. 8, 1991. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/92. Acesso em: 15 jul. 2024

BARROS, M. G. F. B.; MIRANDA, J. C.; COSTA, R. C. Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem. Revista Educação Pública, v. 19, n. 23, 2019.

BETTIO, Raphael Wincler; MARTINS, Alejandro. Jogos Educativos aplicados a e-Learning: mudando a maneira de avaliar o aluno. 2003. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa4/leituras/arquivos/Artigo5_4.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 19 nov. 2023.

CAMPOS, L. M. L. A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. Caderno dos Núcleos de Ensino-UNESP, p. 35-48, 2003.

CARNEIRO, Eduardo Lorini; BACKES, Luciana. Gamificação como prática pedagógica na disciplina de Geografia. Cadernos de Pesquisa, v. 25, n. 2, p. 1-17, 2021. DOI: https://doi.org/10.18764/2358-8306.v25n2.2021.13976.

CREPALDI, R. Jogos, brinquedos e brincadeiras. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

DUARTE MUNIZ, Thiago; SILVA, Saulo Henrique da. Metodologias ativas como instrumentos de ensino-aprendizagem em Geografia: o circuito virtual dos jogos didáticos e a narrativa das histórias em quadrinhos. Revista Pesquisar, v. 11, n. 21, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/97242. Acesso em: 09 jul. 2024.

FERREIRA, Aparecida Helena Vieira Benevides; GEMIO, Luis Alberto Santos. Experiência de geobingo e sua importância dentro do processo de ensino e aprendizagem. 2023. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6101. Acesso em: 16 jun. 2024.

FIALHO, N. N. Jogos no Ensino de Química e Biologia. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2013.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROTTO, E. D.; SANTOS, D. A. O uso de jogos e filmes no ensino da geografia: um estudo de caso com alunos do 3º ano do ensino médio. Revista Geografia, Ensino & Pesquisa, v. 21, n. 3, p. 98-109, 2017.

GIROTTO, E. D. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. Geo UERJ, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

IANNI, O. Globalização e Neoliberalismo. São Paulo: Fundação Seade, 1998.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.<

LOPES, P. A.; PIMENTA, C. C. C. O uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica: benefícios e desafios. Cadernos de estudos e pesquisa na educação básica, v. 3, p. 52-66, 2017.

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

NEIDENBACH, Soraia Finamor; CEPELLOS, Vanessa Martines; PEREIRA, Jussara Jéssica. Gamificação nas organizações: processos de aprendizado e construção de sentido. Cadernos EBAPE.BR, v. 18, n. especial, p. 729-741, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cebape/a/RbdpN7vpVLvbqPLgszzH5Rr/. Acesso em: 10 jun. 2024.

NETO, Francisco Otávio Landim; BARBOSA, Maria Edivani Silva. O ensino de Geografia na educação básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na Geografia escolar. Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais, v. 1, n. 2, p. 160-179, 2010. Disponível em: http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/44. Acesso em: 20 jun. 2024.

OLIVEIRA, Emerson Dias; SOUZA, Tamila Eduarda; ALMEIDA, Milena Ferreira; TAVARES, Halana Rafaela Rocha. O papel e importância da ciência geográfica enquanto ferramenta de emancipação social: o contexto escolar. Revista de Geografia (Recife), v. 36, n. 3, p. 12-29, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistageografia/article/view/241183. Acesso em: 19 jul. 2024.

OTA, Gustavo Linhares Lélis. Gamificação: Análise do Uso do Kahoot como Alternativa à Avaliação da Aprendizagem. Anais do CIET:EnPED:2020 - Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, São Carlos, ago. 2020. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/download/1767/1402/. Acesso em: 31 jul. 2024.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; BRANDÃO, Israel Rocha; QUEIROZ, Ana Helena Bonfim. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. SANARE - Revista de Políticas Públicas, v. 15, n. 2, 2016. Disponível em: https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049. Acesso em: 10 ago. 2024.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

SANTOS, I. O. dos et al. Práticas ativas no ensino de cartografia no ensino médio: um relato de experiência. Observatorio de la Economía Latinoamericana, v. 23, n. 5, e10037, 2025. DOI: 10.55905/oelv23n5-142. Disponível em: https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/10037.

SILVA, Saulo Henrique da et al. Gamificação no ensino de Geografia: análise do uso do Kahoot e do Geobingo em uma escola pública. Revista Caribeña de Ciencias Sociales, Miami, 2025.

ZUZA, Maria Lidijanne Cardoso. Ensino da Geografia na Educação Básica. Research, Society and Development, v. 10, n. 11, e533101119825, 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i11.19825.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: promoção da formação cidadã consciente em educação ambiental por meio de uma linguagem musical

Ivanildo Fonseca dos Santos Cruz[1]
Luan Medeiros da Silva[2]
Francisco Wagner da Silva Macedo[3]

RESUMO

Este artigo aborda a importância da música como ferramenta pedagógica para a mediação da construção de aprendizagens em educação ambiental, mostrando como a música pode contribuir para a formação cidadã consciente das questões ambientais e de práticas sustentáveis no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, tem como objetivos promover conhecimentos pedagógicos em prol de uma formação cidadã consciente, crítica e sensibilizada pela preservação e conservação do meio ambiente. Almeja-se, também, contribuir para a construção de um processo de ensino e aprendizagem lúdico, dinâmico e criativo, capaz de afetar, positivamente, as emoções do alunado a fim de mudanças de hábitos em relação ao meio ambiente. Esse trabalho tem como metodologia a análise bibliográfica acerca de artigos e dissertações que tratam da utilização de música como ferramenta, instrumento ou recurso didático-pedagógico para o ensino teórico e prático de educação ambiental. Dessa

1 Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: cruz.log@hotmail.com
2 Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: luan_geo@yahoo.com.br
3 Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: wagnercuitepb@gmail.com

forma, se denomina como pesquisa bibliográfica qualitativa, embasada apenas em estudos já realizados sobre a relevância da música para a formação cidadã em educação ambiental. Nesse sentido, percebemos que a música tem o potencial de sensibilização e de fomento à conscientização dos jovens estudantes. Além disso, a mesma corrobora para a atração da atenção e do interesse do alunado, haja vista que desenvolve a dimensão sensorial e perceptiva da realidade de maneira apaziguadora e agradável. Isso contribui para tornar a sala de aula mais atraente, local privilegiado do saber sistematizado, cientificamente, compartilhado por meio de ritmos, sons e melodias. Concluímos que a música é uma excelente linguagem de compartilhamento e de promoção da educação ambiental, capaz de colaborar para o engajamento e interesse dos estudantes, tendo em vista que pertence às experiências e práticas culturais de seus cotidianos escolares e identidades socioculturais.

Palavras-chave: Linguagem Musical. Educação Ambiental. Sensibilização e conscientização.

Introdução

O presente artigo tem como contexto de produção acadêmica e teórica as discussões acerca de temáticas socioambientais em escala global. Esse despertar da consciência ecológica teve suas maiores evidências no pós-Segunda Guerra Mundial. Tendo em vista, a exploração ambiental exacerbada pelo capitalismo tecnológico e, por conseguinte, os seus impactos de degradação ambiental.

Assim, a sociedade capitalista tem aumentado a demanda dos recursos naturais e se tornado insensível aos problemas de poluição, desmatamento, queimadas e degradação do solo, da água e da qualidade do ar. Todavia, é necessário o combate à essa questão de maneira interessante e interdisciplinar no espaço escolar, haja vista que se predomina a abordagem tradicional baseada no livro didático, nos saberes do professor e no acúmulo de conhecimentos construídos historicamente.

Não obstante, isso pode ser amenizado por meio da utilização da linguagem musical como ferramenta pedagógica de maneira integrada à educação ambiental no processo de ensino e aprendizagem. Isso cor-

robora para a formação de cidadãos éticos tanto ecologicamente quanto socialmente, haja vista a percepção de pertencimento integral ao meio ambiente.

Nessa perspectiva, almejamos promover a educação ambiental por meio da linguagem musical, a qual é uma mediação pedagógica e cultural relevante para o estímulo à construção da consciência e da sensibilização dos jovens estudantes. Essa produção acadêmica terá impactos positivos, pois sabemos que os alunos estão imersos num meio cultural repleto de divulgação e de consumo de diferentes estilos musicais nos seus cotidianos escolares, comunitários e sociais.

Nesse sentido, Cavalcante (2005) demonstra: "[...] a linguagem tem um papel importante na teoria de Vygotsky sobre a formação da consciência, compreendida na relação de síntese entre organismo e ambiente". Assim, compreendemos que a educação ambiental pode ser potencializada através da mediação pela linguagem musical num constante diálogo entre a teoria e a prática social sustentável dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Analisamos obras bibliográficas de artigos científicos e dissertações referentes à importância da música como ferramenta pedagógica em prol do engajamento, da conscientização e da sensibilização dos alunos pelas mitigações das questões ambientais. Percebemos, dessa forma, que a música proporciona uma maior atenção e envolvimento dos alunos nas atividades relacionadas à educação ambiental. A mesma tem o potencial de promover a formação de cidadãos críticos, conscientes e responsáveis pelo uso sustentável dos recursos naturais.

A música é, portanto, uma ferramenta que contribui para a atenção, a sensibilidade sensorial e afetiva, além de ser um recurso didático-pedagógico inovador, criativo e lúdico, fonte de expressão de saberes e práticas culturais no espaço geográfico em suas escalas local, regional, nacional e global.

O contexto mundial das produções acadêmicas acerca de educação ambiental

O desenvolvimento do sistema capitalista, tecnológico e o crescimento populacional nas cidades baseado na prática do consumismo, tem contribuído para a exploração dos recursos naturais do planeta Terra de maneira predatória. Isso tem causado a poluição do solo, da água e do ar, além de destruir habitats naturais e extinguir várias espécies de seres vivos, comprometendo, dessa maneira, a qualidade do meio ambiente em escala mundial.

Nesse sentido, Schussel (2004) citado por Teixeira (2018) afirma:

> O desenvolvimento das civilizações, ao longo dos anos, desde os primeiros períodos tem demonstrado uma relação do homem com a natureza, onde se extraia o necessário para sobrevivência e, em decorrência das mudanças ocorridas pela revolução industrial em meados do século XVIII, essa relação vem mudando drasticamente em decorrência do aumento populacional nas cidades de forma desordenada e os hábitos de consumo, produzindo um cenário caótico no que tange a degradação ambiental em níveis cada vez maiores (Schussel, 2004 *apud* Teixeira, 2018, p. 84).

A partir da percepção do autor supracitado acima, compreendemos que a relação entre a sociedade e a natureza é insustentável, haja vista que existe a utilização dos recursos naturais de maneira inadequada e irresponsável. Essa problemática socioambiental, gerou preocupações mundiais, principalmente após a Revolução Industrial e no decorrer do século XX, resultando na origem da educação ambiental.

Dessa forma, Dantas (2023) disserta:

> Quanto à Educação Ambiental, alguns autores consideram que ela se origina nos movimentos ambientalistas, que tomaram força ao redor do mundo a partir da percepção da crescente degradação ambiental do planeta pelo ser humano após a Revolução Industrial, com esses

> movimentos ocorrendo sobretudo a partir do século XX. (Dantas, 2023, p. 6).

Dessa forma, esse autor entende que para alguns autores a origem da educação ambiental possui relação com as crescentes preocupações oriundas das alterações prejudiciais da natureza pelo ser humano, resultantes dos avanços tecnológicos da Revolução Industrial e, por conseguinte, dos movimentos de ambientalistas em defesa do meio ambiente.

Em consonância com Teixeira (2018) somos noticiados, cotidianamente, sobre desastres ambientais, alguns devido a causas naturais e outros resultantes das ações antrópicas exploratórias que tem degradado o meio ambiente. Isso gerou preocupações mundiais acerca de tais questões e debates sobre soluções e proteção ambiental.

Segundo esse autor, foi realizada a primeira grande conferência da Organização das Nações Unidas sobre meio ambiente humano em 1972, em Estocolmo. Esse encontro teve a finalidade de discutir as questões ambientais e buscar soluções ou mitigação de seus impactos em busca de uma relação sustentável entre a sociedade e a natureza.

Em seguida, de acordo com Dantas (2023), houve o Primeiro Encontro Internacional de Educação Ambiental em Belgrado, capital da Sérvia, em 1975, onde se reconheceu internacionalmente, pela primeira vez, os educadores ambientais. Diante disso, é de suma importância a construção de uma formação cidadã crítica e responsável ecologicamente, norteada pela educação ambiental por meio da linguagem musical.

A educação ambiental e a linguagem musical

Já compreendemos que vivemos num mundo em constante exploração dos recursos naturais para atender a demanda de uma população urbanizada e que é incentivada sempre consumir de maneira exacerbada. Essa situação, tem nos desafiado a enfrentarmos uma das maiores crises ambientais e climáticas de toda a história da humanidade.

Nesse contexto, a educação ambiental, sob a perspectiva crítica, é uma forma de construirmos uma relação consciente e harmoniosa para

com o meio ambiente. Assim, Duarte et al., (2016) cita que Guimarães (2004), compreende a educação ambiental crítica como meio para a obtenção de princípios essenciais para a construção de uma cidadania que conceba a natureza integrada aos seres humanos e enxergue os seres humanos de maneira conectada com seus similares.

Nessa concepção, compreendemos a intrínseca articulação entre a sociedade e a natureza, pois a humanidade é parte do natural, à medida que usufrui das águas, dos seres vivos, do solo e do ar para viver, produzir e consumir os produtos oriundos do ambiente.

Acerca do termo ambiente e educação, Dantas (2023) argumenta:

> O termo Ambiente, por sua vez, se traduz [...] como referência às relações que os seres humanos mantêm com seus contextos naturais e sociais, o que significa que, ao falarmos em problemas ambientais, estamos nos referindo, na maioria das vezes, a problemas humanos, pela sua ação predatória causadora da degradação do meio ambiente. Nesta perspectiva e com este entendimento, a Educação surge como elemento fundamental, uma vez que, cada vez mais, se coloca em destaque a necessária conscientização, conhecimento e construção de ações que interfiram diretamente na reversão da destruição do ambiente, do qual somos parte (Dantas, 2023, p. 3).

Dessa forma, interpretamos a educação ambiental como um arcabouço teórico de construção de conhecimentos focados na formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de agirem de maneira ecologicamente responsável. Essa inferência, contribui para o desenvolvimento de práticas mitigadoras da destruição ecológica. Isso permitirá a saciedade das necessidades das gerações atuais e futuras sem esgotar os recursos naturais. Desse modo, teremos uma relação entre natureza e sociedade sustentável baseada em princípios ecológicos da educação ambiental.

Nesse sentido, conforme Dantas (2023), a educação ambiental tem como amparo legal a Lei Federal nº 9.795 de 1999, a qual institui a Política Nacional da Educação Ambiental (PNEA), determinando "[...] a

EA como direito de todos e sendo uma prática a ser aplicada a todos os níveis e modalidades do ensino formal e não formal, de forma contínua, permanente e também interdisciplinar".

Nessa perspectiva, a abordagem desta dimensão pedagógica por meio da linguagem musical é muito eficaz, tendo em vista o caráter interdisciplinar da música e sua função de mediação cultural no espaço social dos alunos, da comunidade escolar e da sociedade brasileira. Acerca disso, Cavalcante (2005), argumenta: "[...] Com efeito, a linguagem tem um papel importante na teoria de Vygotsky sobre a formação da consciência, compreendida na relação de síntese entre organismo e ambiente".

Essa autora entende que para o psicólogo suíço, Vygotsky (1993), o desenvolvimento da consciência e da aprendizagem do ser humano ocorre através da mediação cultural e instrumentos simbólicos. Em consonância com tal concepção, entendemos que a linguagem é um meio fundamental para a formação do pensamento e da consciência sobre a realidade. Nesse sentido, a música como ferramenta pedagógica, viabiliza a conscientização e o desenvolvimento de conceitos, habilidades e práticas sociais saudáveis socioambientalmente no espaço geográfico.

Para Alves (2024) "A música pode ser utilizada para criar imagens mentais de lugares específicos, evocar memórias e emoções relacionadas a um determinado espaço, e até mesmo para propor novas formas de interação entre as pessoas e o ambiente". Desse modo, a música é definida como um meio de formação cidadã crítica e ambientalmente ética, a qual promove a conservação e preservação ambiental, percebendo a natureza como a moradia e parte de cada ser humano.

Segundo essa autora, pesquisas confirmam que a música pode cativar a atenção, melhorar a memória, capacidade de resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades sociais como o trabalho em equipe e empatia.

Para Teixeira (2018) "A música pode ser explorada de várias maneiras; para transmitir ideias, valores sociais e culturais, sendo utilizada como instrumento de ensino e como ponto de partida para facilitar o aprendizado [...]". Essas contribuições possibilitam a facilitação da me-

diação da aprendizagem entre professor, meio ambiente e os alunos, pois cativa a atenção e o engajamento desses atores do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Dantas (2023) afirma que existem músicas que possibilitam o conhecimento das questões ambientais, pois:

> Os problemas ambientais decorrentes da ação antrópica foram motivação para diversas composições musicais que fazem menção à relação sujeito-natureza, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Muitas canções falam sobre a exploração dos recursos naturais, poluição, desmatamento e diversos outros temas relacionados ao ambiente e à biodiversidade (Dantas, 2023, p.18-19).

Esse autor, reconhece que diferentes teóricos denominam a produção musical sobre temáticas ambientais como Arte Ambiental. Entende, também, que esse modo de fazer arte possui relevância para a reflexão e sensibilização em prol do combate à crise ambiental da civilização atual de maneira eficaz.

Nessa concepção, entendemos que a música colabora para a aprendizagem sobre o contexto de degradação do meio ambiente, tendo em vista que os compositores produzem letras com base na realidade vivenciada nos seus cotidianos e nos seus diferentes espaços. Assim, Duarte *et al.*, (2016) explicita:

> [...] os sujeitos mediados pela realidade social, ao criarem as letras das músicas, partiram de um contexto social em que os elementos relacionados às problemáticas ambientais foram construídos durante a vida desses sujeitos pela escola, meios de comunicação, família, amigos, entre outros, refletindo na maneira como eles apresentam as letras musicais [...] (Duarte *et al.*, 2016, p. 4).

Desse modo, a produção musical é influenciada pelo contexto de vida de seus compositores, os quais expressam, por meio da música, seus pontos de vista, suas experiências e seus conhecimentos acerca da

relação da sociedade e da natureza e de suas próprias interações como indivíduos.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica de artigos científicos e dissertações acerca da música como ferramenta pedagógica e/ou recurso didático-pedagógico para o ensino de educação ambiental na perspectiva crítica. No primeiro momento, buscamos artigos científicos no Google Acadêmico e algumas dissertações no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

No segundo momento, realizamos leituras, fichamentos e anotações de partes das obras revisadas para fundamentarmos nossa pesquisa com citações das obras desenvolvidas anteriormente a este artigo científico. Essa investigação possui caráter qualitativo, no qual enfatizamos as principais teorias, os conhecimentos e as ideias mais relevantes sobre as contribuições da música para a formação cidadã consciente e norteada pelos valores, atitudes e práticas voltadas para uma relação harmoniosa e sustentável entre sociedade e natureza.

De acordo com Sousa, Oliveira e Alves (2021), a pesquisa bibliográfica é:

> [...] primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. Os instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 65-66).

Nessa perspectiva, esse tipo de pesquisa é o ponto de partida para as pesquisas científicas, visto que, todas as questões pensadas por alguém, atualmente, pode ter outros investigadores que já refletiram e produziram estudos sobre tais problemas, sejam teóricos ou práticos. Assim, para Macedo, 1994, *apud* Sousa; Oliveira e Alves (2021), essa pesquisa teórica: "Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa cien-

tífica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação".

Entendemos, portanto, a pesquisa bibliográfica como essencial para o desenvolvimento do conhecimento e solução para a situação-problema sobre qual a importância da música para o processo de ensino-aprendizagem em educação ambiental. Tendo em vista, que a literatura identifica que a mesma é conhecida como ferramenta pedagógica que colabora para a promoção de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e competências voltadas à cidadania em educação ambiental. Sendo, assim, mais viável devido seu fácil acesso às fontes de pesquisa disponíveis na internet e nas universidades.

Resultados e Discussões

A análise sobre a música como ferramenta pedagógica no ensino de educação ambiental, revelou que existem várias produções artístico-musicais referentes à degradação dos recursos naturais e com propostas de práticas sustentáveis em prol de mudança de paradigma de vida e da lógica capitalista de consumismo e degradação da natureza.

Dentre as várias músicas encontradas, selecionamos algumas, a seguir, consideradas mais relevantes tanto para o processo de ensino-aprendizagem de educação ambiental quanto para o ensino-aprendizagem de Geografia.

- "Planeta água" - Guilherme Arantes
- "Verde" – Costa Netto e Eduardo Gudin
- "As forças da natureza" – João Nogueira e Paulo César Pinheiro
- "Verdejar" – Leonardo Dantas
- "Xote ecológico" – Luís Gonzaga

Em conformidade com Dantas (2023), a música "planeta água" aborda temáticas, como: o ciclo da água, a importância hídrica para o sertão brasileiro, os problemas de inundações e os impactos socioambientais

resultantes das ações antrópicas. Essas constatações revelam que essa música possibilita a conscientização sobre a importância dos recursos hídricos para a vida e para as atividades fundamentais da sociedade, sejam de produção agrícolas ou industriais.

Ainda, segundo esse autor, a música "Verde" enfatiza a beleza da cor verde das florestas que simboliza a esperança, mas também, aborda o sofrimento e a luta contra as ameaças das matas brasileiras. Para esse autor, a música "as forças da natureza" identifica a natureza como uma entidade que deve usar suas diferentes forças para superar as ameaças das ações antrópicas, a fim de substituir o mundo construído pelos seres humanos pelo mundo da natureza. Isso mostra uma crítica ao mundo poluído e degradado da sociedade do modelo de produção capitalista.

A música "verdejar" demonstra a insatisfação de seu compositor de maneira poética e triste com os impactos da degradação ambiental. Enfatiza as queimadas e a poluição atmosférica, dentre outros temas. A letra e a melodia dessa música incentivam a sensibilização, a conscientização e a união pela luta em defesa do meio ambiente, mostrando, assim, a relevância da educação ambiental para uma relação harmoniosa entre a sociedade e a natureza, respeitando os recursos naturais e os povos tradicionais em prol da justiça e do amor.

Por último, não menos importante, a música "xote ecológico" foi identificada como um recurso pedagógico divertido e possibilitador do aprofundamento de conhecimentos sobre a poluição do solo, da água e do ar, também possibilita as discussões e reflexões acerca do aquecimento global, o desmatamento, a extinção de espécies da fauna e da flora.

Em consonância com Cordeiro (2012), essa música proporciona desenvolver o pensamento crítico dos alunos, à medida que se revela as práticas sociais de exploração elevada da natureza para atender à sociedade de consumo do sistema capitalista. Segundo esse mesmo autor, isso tem aumentado o desmatamento, as mudanças climáticas, o aquecimento global e a perda da biodiversidade.

Assim, de acordo com a pesquisa de Cordeiro (2012), realizada na escola Ozéias Aranha de Vasconcelos, na zona rural do município de Pedro Régis/PB, um grupo de alunos, ao ser questionado sobre as dis-

cussões da temática de meio ambiente por meio da música "xote ecológico" de Luís Gonzaga, respondeu: *"As músicas de Luiz Gonzaga são muito boas de ouvir e estudar o meio ambiente com elas torna o conteúdo e as aulas mais divertidas"*.

Já com relação à diferença de se estudar o conteúdo de meio ambiente com o auxílio da música, os alunos desse mesmo grupo mostraram o seguinte entendimento:

"A música permiti discutir e conhecer melhor os problemas ambientais presentes no nosso dia-a-dia de forma diferente das aulas em que se usam o livro e a cópia de textos no quadro negro, sendo mais interessante e mais fácil de aprender a lição".

Essas resultados supracitados, demonstram as contribuições da linguagem musical para o processo de ensino e aprendizagem em educação ambiental, assim como para o de geografia, o qual se torna mais atraente, dinâmico e afetivo para os alunos. Isso permite agradá-los e minimizar a exaustão cotidiana da escrita e da memorização enfadonha dos conteúdos ambientais.

De acordo com Alves (2024), a música é uma linguagem que serve como ferramenta eficaz para estimular o engajamento, a atenção e o fortalecimento da memória. É capaz de proporcionar a colaboração e promover um processo de ensino mais atrativo e duradouro.

Ainda, utilizando como ferramenta pedagógica a música "xote ecológico" Cordeiro (2012) fez a segunda questão, ao outro grupo de alunos de sua pesquisa, a qual se referia a forma como podemos efetivar o desenvolvimento econômico sustentável sem a degradação ambiental no planeta Terra. O grupo respondeu: *"Utilizando os recursos naturais de forma racional, como fazia Chico Mendes, que usava o látex da seringueira para produzir borracha sem desmatar a floresta Amazônica"*.

A outra pergunta foi sobre as atitudes que devem ser tomadas para a mitigação das questões ambientais nos locais de moradia desses alunos. Eles sugeriram*: "Combater o uso de queimadas e agrotóxicos na agricultura, evitar jogar lixo nos rios e em beiras de estradas, plantar árvores e buscar orientar as pessoas para deixarem de poluir a natureza"*.

Essas propostas demonstram que a linguagem musical corroborou para o aprofundamento de discussões, de conceitos, de atitudes e de procedimentos em benefício da natureza e do espaço de vivência desses estudantes, além da articulação entre a teoria e a prática socioambiental.

Dessa forma, identificamos que a partir da linguagem musical, o professor pode mediar e facilitar a aprendizagem de seus alunos. Pode, também, cativar a atenção, o engajamento e a sensibilidade pelas questões ecológicas e pelo combate à poluição ambiental, no seu lugar de vivência, pensando no global.

Considerações finais

Ponderamos que a educação ambiental é um processo de formação humana composto por conhecimentos, atitudes, valores, procedimentos e competências, cuja finalidade é a superação do paradigma capitalista baseado na produção de bens de consumo em excesso. Nesse sentido, a linguagem musical é de suma importância, nesse processo pedagógico, haja vista sua potencialidade de colaborar para a sensibilidade e a conscientização humana em prol da relação entre a sociedade e a natureza de maneira harmoniosa e ecologicamente equilibrada e saudável.

Assim, percebemos que existe a necessidade de realização de um processo de ensino e aprendizagem de educação ambiental mais integrado à linguagem musical, tendo em vista que a música possibilita a sensibilização, o pensamento consciente e criativo. Esse recurso pedagógico proporciona um ensino lúdico, dinâmico e interessante, tornando a sala de aula mais agradável e acolhedora, podendo alavancar a formação cidadã em educação ambiental e a responsabilidade pela luta conjunta a favor da mitigação da poluição e degradação ambiental.

Consideramos, portanto, que os conhecimentos construídos e dialogados, no espaço escolar, são mais significativos, quando são relacionados com a práxis cotidiana do lugar de vivências dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos com a conservação e a preservação do meio ambiente, percebendo-o como sua casa comum.

Referências

ALVES, M. G. **O Ensino de Geografia e a Linguagem Musical: construção do raciocínio geográfico no ensino médio**. 2024 (Dissertação, Mestrado em Ensino de Geografia) – Universidade Federal de Campina Grande, 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 28 abr. 1999.

CORDEIRO, J. M. P. O xote ecológico de Luiz Gonzaga e a educação ambiental na escola: uma experiência com alunos do ensino fundamental. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 3, n. 5, p. 21-29, 2012.

JORDÃO, T. **O Ensino de Geografia como possibilidade de construção de sentidos em educação ambiental**. 2018 (Dissertação, Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2018.

TEIXEIRA, J. C. R. **MÚSICA INTEGRANDO CONHECIMENTOS BOTÂNICOS E AMBIENTAIS.** 2018 (Dissertação, Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas -IFAM, Manaus, 2018.

DANTAS, L. F. **Música e meio ambiente: a expressão artística e criativa como produção alternativa no meio acadêmico-científico**. 2023 (Dissertação, Mestrado em Práticas em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83/2021.

DUARTE, *et al*. Educação ambiental: a música como meio para expressar as noções de meio ambiente. **Revbea**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 60-77, 2016.

A MÚSICA "DINHEIRO" COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O EXERCÍCIO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO.

Carlos Henrique Brito Rodrigues[1]
Antonia Vanessa Silva Freire Moraes Ximenes[2]

RESUMO

Este trabalho busca evidenciar o potencial da música "Dinheiro" como recurso didático para o exercício do raciocínio geográfico em consonância com o ensino da temática Mundo do Trabalho, abordada como unidade temática na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). A referida música tem letra do cantor de rap Sid, é interpretada pelo próprio e pelo também cantor de rap Dk 47. A letra versa uma crítica ao mundo capitalista em torno de temáticas centrais, como: subordinação ao capital; meritocracia; competição; consumismo e desigualdade social. Assim, a análise realizada objetivou contribuir com o ensino de Geografia a partir de compreensões sobre o potencial de uso da música "Dinheiro" para o exercício do raciocínio geográfico. Bem como especificamente alcançar os seguintes objetivos: revelar dentro da letra da música "Dinheiro", temáticas relativas ao Mundo do Trabalho em diálogo com as competências e habilidades previstas na BNCC do Ensino Médio; identificar o potencial de utilização da música "Dinheiro" como um recurso didático para as aulas de Geografia. O trabalho se utilizou de uma análise de conteúdo como recurso metodológico, abordando uma pré análise, a inferência de temas e conceitos para por fim tecer

1 Programa de Pós-Graduação em Geografia - PROPGEO, Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: britto.rodrigues034@gmail.com

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - PROPGEO/UVA. E-mail: ximenes_vanessa@uvanet.br

uma interpretação e relação com as temáticas do Mundo do Trabalho e os aspectos do raciocínio geográfico. A referida música apresenta um grande potencial para o ensino de Geografia, à medida que aborda aspectos do Mundo do Trabalho passíveis de serem espacializados. Este trabalho se limita a apontar possibilidades de utilização da música "Dinheiro" dentro da atual proposta curricular prevista na BNCC, sem tecer considerações acerca de como utilizar, deixando tal lacuna para futuras análises. A música pode ser uma linguagem utilizada para facilitar a compreensão dos aspectos geográficos mas, para que isso seja possível é preciso pensar em metodologias que deem conta de abordar esses processos sociais-históricos.

Palavras-chave: geografia, raciocínio geográfico, linguagem musical, mundo do trabalho, recurso didático.

Introdução

Este trabalho se propõe a analisar a música "Dinheiro" como prática educativa de exercício do raciocínio geográfico, elencando elementos basilares do raciocínio geográfico em consonância com o ensino da temática Mundo do Trabalho. Assim, são evidenciados elementos que dialogam com os aspectos citados acima.

A música "Dinheiro" foi lançada no ano de 2025, com letra do cantor de rap Sid, interpretada pelo próprio Sid e pelo também cantor de rap Dk 47, além disso, a canção é produzida pela produtora Pineapple. A letra versa uma crítica ao mundo capitalista, se utilizando de um diálogo entre os dois intérpretes em torno do dinheiro e de temáticas centrais da abordagem citada, como: subordinação ao capital, meritocracia, competição, consumismo e desigualdade social.

Assim, a análise aqui realizada objetivou evidenciar compreensões, a partir da música "Dinheiro" sobre o exercício do raciocínio geográfico em sala de aula, identificar temáticas do Mundo do Trabalho em consonância com competências e habilidades previstas na BNCC do ensino médio e identificar o potencial de utilização da música "Dinheiro" como recurso didático para as aulas de Geografia.

Para alcançar tais objetivos o trabalho se utilizou de uma análise de conteúdo como recurso metodológico, abordando uma pré-análise, a inferência de temáticas e conceitos para, por fim, tecer uma interpretação e relação com as temáticas do mundo do trabalho e aspectos do raciocínio geográfico. A autora Bardin (1895-1989) é a grande referência bibliográfica utilizada para tal análise.

Portanto, a referida música apresenta potencial para o ensino de Geografia, à medida que faz abordagens de temáticas relacionadas ao Mundo do Trabalho, bem como, de elementos basilares do raciocínio geográfico. Também evidenciando tais aspectos de acordo com as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desenvolvimento

A música analisada no presente trabalho é interpretada de maneira a tecer um diálogo entre duas representações, a figura do trabalhador/consumidor que dentro do contexto da música é dominado pelo dinheiro, e o próprio dinheiro como figura dominante que rege o seu contexto econômico/social e determina as atribuições de valor em determinados contextos.

Ao utilizar o diálogo como forma de abordagem do sentido do dinheiro, do trabalho e do consumismo, Sid e Dk 47 propiciam a abordagem de várias temáticas. Portanto, os dois intérpretes interpretam a música da seguinte forma: os trechos cantados por Sid representam o homem que é força de trabalho, explorado e vítima de uma relação com o dinheiro, já os trechos interpretados por Dk 47 são as respostas do dinheiro, retratando o consumismo, a exploração, o desgaste e a meritocracia.

Em termos metodológicos, para que fosse possível destacar as principais temáticas, o presente trabalho se utilizou da análise de conteúdo para criar um quadro de relação de indicadores e categorias. A referida análise de conteúdo se deu de forma processual, segundo Bardin (1977) as fases da análise se organizam em torno de três polos

cronológicos, sendo eles: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e o tratamento dos resultados; 3) a inferência e a interpretação.

Na análise prévia, segundo a autora Bardin (1997) é onde são operacionalizadas e sistematizadas as ideias iniciais. Dessa forma, Bardin (1997, p.97) destaca que "trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso".

É nessa fase que é feita a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação das hipóteses e objetivos, assim como a elaboração dos indicadores para a formulação de um quadro. Neste trabalho são considerados apenas os elementos verbais (letra) da música, devido ao fato de que a análise da música em sua complexidade demandaria conhecimentos da área da música, como melodia e acompanhamento instrumental.

Assim, nas atribuições da pré-análise foram formuladas algumas hipóteses, são elas: existem elementos da discussão do conceito geográfico de lugar; a música retrata temáticas centrais sobre o mundo do trabalho envolto nas competências e habilidades da BNCC do ensino médio e a letra também aborda aspectos da categoria território. Os indicadores formalizados a partir das hipóteses e dos objetivos do trabalho, buscando elementos geográficos, foram: tema estruturante, temáticas, conceitos/categorias de análise e princípios.

Após a pré-análise e a elaboração das hipóteses e indicadores retirados dessa leitura inicial, surge a segunda etapa da análise, nomeada de A Exploração do Material, segundo Bardin (1977). De acordo com a autora mencionada, a Exploração do Material é a fase de operações de codificação a partir da formulação dos indicadores.

Essa operação de codificação se dá a partir da leitura da letra da música com as compreensões retiradas da pré-análise, as hipóteses e os indicadores. As duas etapas culminaram na elaboração de um quadro de relações de indicadores e categorias.

Tabela 1 - Relação de indicadores e categorias

Tema estruturante	**Temáticas**	**Conceitos/ categorias de análise**	**Princípios**
Mundo do trabalho	Subordinação ao capital	Lugar	Conexão
	Meritocracia	Território	Distribuição
	Competição		Analogia
	Consumismo		Extensão
	Desigualdade social		Localização
			Ordem
			Diferenciação

Fonte: Carlos Henrique Brito Rodrigues (2025).

O quadro acima é de suma importância para a terceira etapa, que diz respeito ao tratamento dos resultados e das temáticas retiradas da pré-análise e da exploração do material. Bardin (1977, p.103-104) explica que o tratamento dos resultados, ou processo de codificação, corresponde a uma transformação efetuada segundo as regras precisas dos dados brutos do texto, e ela compreende três escolhas, sendo elas: 1) o recorte, a escolha das unidades; 2) a enumeração, escolha das regras de contagem; 3) classificação e a agregação, escolha das categorias.

A unidade de registro utilizada foi a de temas e categorias, que está envolto na escolha número três, assim nos diz a autora, "fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido" (Bardin, 1997, p.105). O quadro de indicadores e categorias elencaram essas temáticas que foram analisadas conforme os seus sentidos para os objetivos do trabalho.

Para consolidar a análise da música com o seu uso para o ensino das temáticas do Mundo do Trabalho no ensino de Geografia este trabalho se propõe a discutir o uso da música como prática educativa no exercício do raciocínio geográfico. A relação da música com o raciocínio geográfico será abordada em consonância com a interpretação da música propiciada pela análise de conteúdo.

Assim, o raciocínio geográfico segundo Silva (2021), pode ser entendido como uma forma de pensamento inerente à Geografia, permitindo espacializar e questionar por que as coisas estão onde estão. Desse modo, os fenômenos podem ser espacializados, comparados e interpretados segundo suas peculiaridades.

O elemento do raciocínio geográfico aqui abordado são as categorias analíticas da Geografia. Castellar (2022) assinala que

> As categorias da Geografia pressupõem diversidade de interpretações que correspondem à natureza da perspectiva na qual foram formuladas, e os professores são chamados a convocá-los para uma interação orientada a provocar aprendizagens nos níveis mais profundos de significação associados ao espaço, inclusive pela forma como a qualidade relacional dele (Castellar, 2022, p.445).

Essas categorias se baseiam nos princípios do raciocínio geográfico, que também estão destacados no quadro de Relação de Indicadores e categorias. Os princípios abordados nesta análise são: conexão, distribuição, analogia, localização, extensão, ordem e diferenciação, desse modo, cabe o destaque dos sentidos de cada princípio abordado.

O princípio da conexão destaca que um fenômeno geográfico nunca ocorre de forma isolada mas possui interação com outros fenômenos próximos ou distantes. Segundo Morais (2022) os fatos não estão isolados, mas ao contrário, estão inseridos em um sistema de relações tanto locais como interlocais.

O princípio da distribuição aborda uma análise das relações existentes entre fenômenos segundo a percepção de distribuição no espaço. Morais (2022) aborda que essa ordem de distribuição evidencia o questionamento acerca do: por que ali e não lá?

Por fim, o princípio da analogia aborda, segundo Morais (2022)

> um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre. Comparar paisagens, lugares, diversas situações geográficas e realidades em diferentes tempos (Morais, 2022, p. 52).

Na localização, busca-se responder ao questionamento locacional de um objeto: onde? Para que seja possível tecer interpretações e compreensões acerca da espacialidade de um fenômeno é preciso localizá-lo no espaço, abordando o contexto socioespacial.

Nos atributos da categoria da extensão, considera-se que o espaço geográfico é finito e contínuo, sendo delimitado pela ocorrência de fenômenos e eventos. Busca responder qual a abrangência do fenômeno e se essa abrangência é contínua.

A ordem busca interpretar o porquê, diz respeito à identificação, descrição, associação, comparação, análise e interpretação de diferentes aspectos espaciais. Referindo-se principalmente ao modo de estruturação do espaço, segundo as próprias regras da sociedade que o produziu.

Na diferenciação busca-se compreender a diferença entre áreas, é entender o porquê de espaços similares terem comportamentos diferentes em relação a ocorrência de um fenômeno.

Assim, os fenômenos analisados na letra da música, que serão destacados, evidenciam aspectos dos princípios geográficos mencionados. Ao passo que os fenômenos da temática estruturante Mundo do Trabalho podem ser conectados com outros fenômenos, distribuídos no espaço segundo suas relações e comparados a outros fenômenos que tornam possível identificar semelhanças e diferenças.

As categorias analíticas da Geografia destacadas na análise da música se dão a partir da dinâmica do mundo do trabalho. Essa dinâmica está prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio a ser trabalhada como forma de competências e habilidades, e aqui serão detalhadas a partir do uso da música "Dinheiro" em sala de aula.

A competência específica 4 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) versa sobre "analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades" (Brasil, 2017, p. 563). O documento ainda traz o objetivo desta competência, sendo

> [...] compreender o significado de trabalho em diferentes sociedades, suas especificidades e os processos de estratificação social presididos por uma maior ou menor desigualdade econômico-social e participação política (Brasil, 2017, p. 563).

Desse modo, os termos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC abordam através de suas competências e habilidades, que serão detalhadas mais à frente, os aspectos do mundo do trabalho, das relações com o capital e das desigualdades sociais causadas por essas dinâmicas.

Thomaz Júnior (2011) em "O mundo do trabalho e as transformações territoriais: os limites da leitura geográfica", de sua autoria, aborda as inovações de processo e as formas de gestão e controle do trabalho como forma de promover uma nova divisão social-técnica-territorial do trabalho. Assim, segundo o autor, são fundadas novas relações de poder entre o capital e o trabalho.

A música "Dinheiro", em seus trechos iniciais, aborda o sentido do que seria essa nova configuração de relação de poder entre o capital e o trabalho. Descrevendo que

O dinheiro fala comigo
Me dá ordens como um patrão e me consola como um amigo
O dinheiro fala comigo
Me diz o que fazer e se eu perguntar o porquê
A resposta é sempre pra me ter contigo
O dinheiro não fala comigo, irmão, ele berra
Se tu me perder, vai se arrepender de ficar vivo nessa terra
Eu sei, eu sei, espera, todo mundo erra
Mas todo mundo não é você e tu não tá pronto pra essa guerra [...]
(Sid, Bk 47, 2025)

Esse trecho evidencia o que seria o lugar do dinheiro para a nova dinâmica do capital, dá ênfase à relação de subordinação ao dinheiro, enquanto o trecho "A resposta é sempre pra me ter contigo" remete ao

sentido de que tudo nessa dinâmica é pelo dinheiro. Um dos temas destacados na pré-análise foi essa subordinação ao capital.

Uma das hipóteses retiradas da pré-análise foi relacionada a música retratar temáticas centrais sobre o mundo do trabalho envolto nas competências e habilidades da BNCC do ensino médio, essas temáticas foram destacadas no quadro de indicadores, são as temáticas: subordinação ao capital, meritocracia, competição, consumismo e desigualdade social. Essas temáticas podem ser relacionadas ao contexto educacional das habilidades propostas na BNCC, são elas:

(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos.

(EM13CHS403) Caracterizar e analisar processos próprios da contemporaneidade, com ênfase nas transformações tecnológicas e das relações sociais e de trabalho, para propor ações que visem a superação de situações de opressão e violação dos Direitos Humanos.

(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

Há ainda a abordagem a outras temáticas que podem ser relacionadas com as habilidades destacadas, como o seguinte trecho que trata da competição e da meritocracia:

[...] É a maratona do dinheiro
Tá esperando o que pra correr?
Um tênis bom que nem o dele
Um trabalho bom que nem o dele
Começar da metade do percurso que nem ele
De carro que nem ele
Tu só inventa motivo pra ser pobre

Por isso que tu não é ele
O dinheiro fala comigo, pena que mente
Me escraviza não pelo pulso, mas sim pela mente
Sem corrente de aço, só pelo fracasso da conta corrente
Conta comigo é o caralho, irmão
Aqui todo mundo é concorrente [...]
(Sid, Bk 47, 2025).

O trecho acima aborda aspectos da competição e da meritocracia, temáticas que são da ótica do mundo do trabalho e que podem ser relacionadas com as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Há ainda trechos que abordam problemáticas desse mundo do trabalho, como os problemas de saúde mental, resultados da competitividade, das demandas de produção e do consumo excessivo, o seguinte trecho evidencia tais aspectos.

[...] E nesse quebra-cabeça minha cabeça quebra
Pra virar uma peça que se encaixe num quadro de sucesso
Tem hora e o ponteiro tem pressa
Estude até que a mente adoeça
Produza até que o corpo pereça

Enquanto vocês dormem, eles trabalham
Não, não, que porcaria de frase é essa?
Eu gasto meu tempo pra fazer dinheiro
Eu gasto meu dinheiro pra passar o tempo [...]
(Sid, Bk 47, 2025).

A letra da música "Dinheiro" ainda aborda outra temática já destacada no quadro de relação de indicadores e categorias, a temática que é questão central da dinâmica do capital e do mundo do trabalho; a desigualdade social, o seguinte trecho aborda o valor que o dinheiro emprega a classe trabalhadora, destacando os seguintes aspectos:

[...] E o dinheiro responde qualquer pergunta, até as que ninguém perguntou

O destino do dia, a meta do ano, o sentido da vida

Pra onde é que eu vou? Ou melhor, por que que vou? Com quem que eu vou?

Se toda resposta sempre é dinheiro, então quem não tem dinheiro não

Tem valor [...]

(Sid, Bk 47, 2025).

Em consonância com as categorias que baseiam o sentido do raciocínio geográfico, a letra da música também aborda uma dessas categorias, como exposto no quadro de indicadores. Assim, a categoria de território se desdobra também na abordagem do conceito de lugar.

Copatti (2020) aborda que

> O território desdobra-se nas categorias: região, lugar e rede. A categoria território influencia o recorte espacial pela expressão de poder (pela demarcação no espaço) e pela dimensão simbólica, podendo ser compreendido pelas suas multiterritorialidades (Copatti, 2020, p. 56).

Na etapa da pré-análise foram formuladas hipóteses que ajudaram na análise e leitura da letra da música em diálogo com os aspectos teórico-conceituais da Geografia. Aqui serão analisados trechos da música que dialogam com as seguintes hipóteses: existem elementos da discussão do conceito geográfico de lugar e a letra também aborda aspectos da categoria território.

Haesbaert (2004, p.95-96) aborda que o território "desdobra-se ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais 'concreta' e 'funcional' à apropriação mais subjetiva e/ou 'cultural-simbólica". Essa apropriação simbólica reverbera nos aspectos do conceito geográfico de lugar. O seguinte trecho da música tece uma abordagem ao sentido do lugar

[...] O dinheiro fala comigo que não tem desculpa
Quem quer vai fazer, não importa de onde tu vem
Pra onde tu vai, é só querer [...]
(Sid, Bk 47, 2025).

O trecho abordado traz os sentidos da mudança de um lugar, do pertencimento, da identidade e de uma verdadeira adequação do lugar frente a dinâmica do ganho de dinheiro. Copatti (2020) aborda que no lugar corresponde "ao espaço em que a vida acontece, carrega significados e afetividades, ou ainda, a aversão ao lugar". No seguinte trecho da música há evidências a esses aspectos da afetividade:

[...] Eu falei pro dinheiro, tem coisas que perdem o valor quando tem preço
Tipo o amor ou a leveza de um recomeço [...]
(Sid, Bk 47, 2025).

Os trechos abordados e relacionados à discussão do sentido de lugar podem ser abordados no âmbito das mudanças locacionais em torno do dinheiro. Portanto, aspectos como identidade e pertencimento também estão envoltos na dinâmica do dinheiro e do trabalho, e são abordados, mesmo que superficialmente, em trechos da letra da música.

Desse modo, a música "Dinheiro" apresenta trechos relacionados a todos os dados retirados da pré-análise, dados estes explicitados no quadro de indicadores e categorias. Além de concretizarem as hipóteses formuladas na primeira etapa da análise, todos os aspectos da discussão da música "Dinheiro" e sua relação com o exercício do raciocínio geográfico no ensino da unidade curricular Mundo do Trabalho.

Os princípios do raciocínio geográfico já destacados baseiam o uso da música como exercício do raciocínio geográfico, pois as temáticas, conceitos e categorias retirados da análise da letra são passíveis de uma espacialização, frente a uma Geografia do Mundo do Trabalho estudada em sala de aula. Desse modo, a letra favorece que esses princípios aliados às temáticas e conceitos retirados da música sejam evidenciados nos

aspectos locais e regionais do Mundo do Trabalho aos quais os alunos estão inseridos.

Considerações Finais

Portanto, a música "Dinheiro" interpretada pelos cantores do gênero musical rap: Sid e Dk 47, aborda um grande potencial para o ensino de Geografia e da temática do Mundo do Trabalho. Ao passo que registra em sua letra temáticas importantes para um ensino de Geografia crítico e reflexivo acerca da dinâmica do capital.

O presente trabalho também visa colaborar com o debate acerca de questionamentos como: é possível pensar um ensino de Geografia que possibilite criar condições para que o aluno compreenda os fenômenos geográficos que ocorrem à sua volta através da música? Qual a potência didática que a letra da música possui para fomentar uma situação geográfica para o ensino?

A música analisada pode favorecer aspectos do raciocínio geográfico para serem trabalhados em sala de aula. À medida que versa sobre a dinâmica do dinheiro e do trabalho, podendo potencializar debates e reflexões nos alunos, acerca dos sentidos do capital no modelo de sociedade capitalista em que vivemos.

É notório que este trabalho se limita a apontar possibilidades de utilização da música "Dinheiro" dentro da atual proposta curricular prevista na BNCC, sem tecer considerações de como utilizar, deixando tal lacuna para futuras análises. A música pode ser uma linguagem para facilitar a compreensão dos aspectos geográficos, mas para que isso seja possível é preciso pensar em metodologias que deem conta desse processo.

REFERÊNCIAS

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília. MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: >http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 28 de Junho de 2025.

CASTELLAR, S. M. V; JULIASZ, P. C. S. **Educação Geográfica e pensamento espacial**: conceitos e representações. Acta Geográfica, Boa Vista, Edição Especial. p. 260-178, 2017.

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella; PEREIRA, Marcelo Garrido; DE PAULA, Igor R. **O pensamento espacial e raciocínio geográfico**: considerações teórico-metodológicas a partir da experiência brasileira. Revista de Geografia Norte Grande, n.81, p. 429-456, Maio de 2022. Disponível em: https://doi.org/10.4067/S0718-34022022000200429. Acesso em: 28 jun. 2025.

CAVALCANTI, L. D. S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2006.

CAVALCANTI, L. de S. Pensar Pela Geografia - ensino e relevância social. Goiânia:

C&A Alfa Comunicação, 2019.

COPATTI, Carina. Geografia(s), Professor(es) e a construção do Pensamento

Pedagógico-Geográfico. Curitiba: CRV, 2020.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORAES, A.C.R. **Geografia**: pequena história crítica. 20 ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MORAIS, Jackson Junio Paulino de. **Ensino de Geografia por investigação**: raciocínio geográfico e espacialidade do fenômeno. 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Belo Horizonte, 2022.

PINEAPPLE. ***Dinheiro*** **[Vídeo]**. YouTube, 24 mar. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JpItplGBbI8. Acesso em: 28 jun. 2025.

THOMAZ JÚNIOR, Antonio. **O mundo do trabalho e as transformações territoriais**: os limites da 'leitura' geográfica. *Revista Pegada*, Presidente Prudente, v. 12, n. 1, p. 104–122, jun. 2011.

A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA: Tensionamentos e Inovações no Novo Ensino Médio no CETI- Leonardo Das Dores, Esperantina-PI

Francisco Welton Machado[1]
Raimundo Lenilde de Araújo[2]

RESUMO

O ensino de Geografia no contexto de implantação do Novo Ensino Médio e consequentemente um olhar sobre prática docente, vem sendo alvo de vários debates acerca da estruturação de ensino no modelos de áreas do conhecimento. Assim, sendo considerando que no ano de 2022, iniciou de forma gradativa a implantação do NEM, essa pesquisa foi desenvolvida para analisar os desafios e inovações enfrentados pelos docentes de Geografia no contexto do Novo Ensino Médio, buscando compreender como essas mudanças impactam a prática pedagógica, a formação dos estudantes e a construção de uma educação mais crítica e contextualizada. Com isso, levanta-se a seguinte indagação: Quais são os principais desafios enfrentados pelos docentes de Geografia na implementação das inovações propostas pelo Novo Ensino Médio, e de que maneira essas dificuldades afetam a qualidade do ensino e a formação dos estudantes? Para esclarecer o seguinte questionamento, elencou-se como objetivos, identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes de Geografia na adaptação às novas diretrizes do Novo Ensino

1 Mestrando Universidade Federal do Piauí- UFPI. E-mail: wmachado-2011@hotmail.com
2 Departamento de ensino de Geografia UFPI. E-mail:raimundolenilde@gmail.com

Médio, considerando aspectos pedagógicos, curriculares e tecnológicos e avaliar o impacto das reformas curriculares na prática docente e na aprendizagem dos estudantes de Geografia, buscando entender como essas mudanças influenciam a formação crítica e contextualizada dos alunos. Diante disso, optamos por uma abordagem qualitativa de natureza exploratória e nos fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)- Brasil (2018), bem como em Cavalcanti (2017) para discutirmos sobre o NEM, no empírico, utilizamos 02 questionários abertos, aplicados no formato *online* através do *Google formulários,* para 05 professores e 33 alunos do Centro estadual de ensino integral e profissionalizante- CEEP Leonardo Das Dores, jurisdicionada a 2ª Gerencia regional de educação- 2ª GRE, no final de Outubro e novembro de 2024. Com isso os resultados da pesquisa indicam que os docentes de Geografia enfrentam diversos desafios na implementação das inovações do Novo Ensino Médio, incluindo a resistência à mudança, a falta de formação continuada e a escassez de recursos didáticos adequados.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Prática docente. Novo Ensino Médio. Reformas curriculares.

Introdução

As mudanças ocorridas na implantação do Novo Ensino Médio, o qual iniciou gradativamente em 2022, assim como de conhecer como está o ensino de Geografia no contexto dessa reforma curricular. Logo, o componente curricular de Geografia, atualmente é objeto de um relevante debate no Brasil, relativo a sua permanência ou exclusão no novo modelo curricular flexível determinado pela reforma do Ensino Médio, pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual o currículo passa a ser reorganizado a partir de áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas tecnologias (Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

No ensino médio, última etapa de consolidação da Educação Básica, a Geografia é um componente curricular essencial para formação cida-

dã dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo e alinhando os conhecimentos científicos inseridos no contexto em que pertence, ou seja, tornando concreta a noção de espaço vivido e do raciocínio geográfico, sendo assim, construtores de suas próprias histórias. Para Cavalcanti (2012), a partir do momento que o aluno compreende sua espacialidade, ele será capaz de perceber elementos para compreender o mundo. Nesse sentido, a BNCC tem, entre seus fundamentos, desenvolver competências e habilidades ao longo de todo o ensino básico, fato que demanda a (re)elaboração curricular de todas as redes de ensino para garantir que as crianças e jovens usufruam os direitos de aprendizagem expressos por essas competências e habilidades.

A prática docente em Geografia enfrenta um cenário de transformações significativas com a implementação do Novo Ensino Médio, que busca promover uma educação mais integrada e contextualizada. Segundo Pereira (2011), a introdução de novas diretrizes curriculares exige dos educadores uma reflexão crítica sobre suas metodologias de ensino, visando não apenas a transmissão de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências e habilidades que preparem os alunos para os desafios contemporâneos. Nesse contexto, a formação de um professor de Geografia deve ser reavaliada, considerando a necessidade de inovação nas práticas pedagógicas e a utilização de tecnologias educacionais que possam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem (Pereira, 2012).

Além disso, a resistência à mudança e a falta de formação continuada são desafios recorrentes que impactam a implementação das inovações propostas. De acordo com Frossard (2020), muitos docentes se sentem despreparados para lidar com as novas exigências do currículo, o que pode comprometer a qualidade do ensino e a formação crítica dos estudantes. Assim, é fundamental investigar como esses desafios se manifestam na prática docente e quais estratégias podem ser adotadas para superá-los, garantindo uma educação geográfica que promova a reflexão e a ação social.

A prática docente em Geografia enfrenta um cenário de transformações significativas com a implementação do Novo Ensino Médio, que propõe uma abordagem mais dinâmica e contextualizada da educação.

Este novo modelo curricular busca não apenas atender às demandas do século XXI, mas também promover uma formação integral dos estudantes, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo Silva (2020), a BNCC enfatiza a necessidade de um ensino que desenvolva competências e habilidades, permitindo que os alunos compreendam e atuem criticamente em sua realidade.

Entretanto, os docentes de Geografia se deparam com diversos desafios na adaptação a essas inovações. Conforme aponta Freire (2019), a formação continuada dos professores é crucial para que eles possam integrar novas metodologias e tecnologias em suas práticas. Os professores precisam não apenas conhecer as diretrizes, mas também entender como implementá-las de maneira eficaz em sala de aula (Pereira, 2012). Além disso, a resistência à mudança, as lacunas na formação inicial e a falta de recursos adequados são barreiras frequentemente relatadas (Gomes, 2022).

Diante desse contexto, é essencial investigar como as inovações propostas pelo Novo Ensino Médio impactam a prática docente em Geografia e a formação dos estudantes. A pesquisa busca compreender os desafios enfrentados pelos educadores e como esses desafios influenciam a qualidade do ensino e a capacidade dos alunos de se tornarem cidadãos críticos e atuantes em suas comunidades.

A metodologia da referida pesquisa se constitui em uma abordagem social de caráter qualitativo, tendo como fonte de pesquisa material bibliográfico e análise documental. A partir da análise documental, a investigação apresenta os principais pontos descritos na Lei nº 13.415 e promove discussões com o objetivo de entender a motivação para a reforma implantada na referida lei. Em relação às fontes bibliográficas, elas são necessárias por ser suporte teórico das análises apresentadas.

Ademais, teoricamente, fundamentou-se na BNCC – Brasil (2018), documento norteador dos currículos das redes e que traz a organização do Novo Ensino Médio (NEM) em detalhes, bem como Silva (2018) que discute sobre a reforma do Ensino Médio, e faz reflexões pertinentes à respeito do tema. Em Brasil (2018), Laval (2004) e Goodson (2019), continua-se com a discussão sobre reformas curriculares, bem como,

com Cavalcanti (2010; 2014; 2019) e Goulart (2014) na abordagem sobre ensino de Geografia.

No segmento da construção empírica desse artigo, foram utilizados 02 questionários como instrumental de coleta de dados, 01 para 03 professores e 01 para 25 alunos do Centro Estadual de Educação profissionalizante- Leonardo Das Dores Castelo Branco unidade escolar esta, jurisdicionada à 2ª Gerência Regional de Educação do estado do Piauí - SEDUC, no final de novembro e início de dezembro de 2024, período correspondente ao final desse ano letivo, marco inicial de implementação do NEM.

A respeito da coleta das informações, o instrumental, continha questões abertas, cujo link de acesso foi enviado aos respondentes através do aplicativo de mensagens, WhatsApp, e aplicado no formato online através do Google formulários. Em relação a análise qualitativa dos dados, optou-se por enfatizar as respostas dos sujeitos que mais se aproximaram da temática pretendida para a discussão; deste modo, não são contemplados todos os feedbacks. Além disso, optou-se por numerar cada resposta com um número específico, ao invés de identificar os seus autores.

Seções e subseções

Referencial Teórico

As reformas educacionais não são novidades no campo educacional. Elas são justificadas pela necessidade de adaptação à tendência mundial de atender as demandas sociais e econômicas geradas pelo mundo globalizado em constante transformação. Por meio de um discurso de "inovação", as reformas se tornaram um fenômeno guiado pelo gerenciamento das escolas e pela profissionalização dos professores (LAVAL, 2004). Observa-se, no entanto, que a agenda econômica assumiu o protagonismo das políticas educacionais e curriculares, de modo que há um processo de colonização da escola pelo mundo dos negócios (LAVAL, 2004; GOODSON, 2019) e, como consequência, a redefinição dos parâmetros de participação dos professores na discussão, planejamento e operacionalização das reformas. Tais tendências podem ser observadas na reforma do Ensino Médio brasileiro por meio da Lei n.

13.415/2017, com a quase anulação da participação dos professores na discussão e formulação da proposta. Nesse sentido, o "protagonismo" dos professores, tão defendido nos novos documentos curriculares, está ausente, poiso que deve ser ensinado já fora delimitado pelos reformadores.

A redefinição do papel dos professores diante das reformas é sistematizada por Goodson (2019, p. 31) em um "[...] padrão evolutivo" que permite identificar e avaliar dois movimentos relacionados à mudança educacional. Por um lado, a "[...] mudança educacional interna" e, por outro, as "[...] relações externas de mudança". Desta forma as mudanças curriculares são vistas sob duas perspectivas: a primeira em que o professor é uma agente de operacionalização das reformas, mesmo sem ter 'voz" na concepção das mesmas. A segunda, está sob centrada sob a égide dos docentes como '' entregadores" de reformas que são executadas nas externalidade do âmbito que permeia a relação escola-e prática docente.

Os docentes de Geografia enfrentam diversos desafios na implementação das novas diretrizes do Novo Ensino Médio. Entre eles, destacam-se a necessidade de formação continuada, a adaptação de materiais didáticos e a resistência a mudanças por parte de alguns educadores e instituições. Segundo Silva (2020), a formação inicial e continuada dos professores é crucial para que eles possam integrar as inovações pedagógicas de forma eficaz em suas práticas.

Sob esse prisma, o professor de Geografia desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio, que busca uma educação mais contextualizada e integrada. Segundo Saviani (2020), "o professor não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas um mediador que deve estimular a curiosidade e a reflexão dos alunos sobre o espaço e os fenômenos sociais que o permeiam." Nesse sentido, o docente deve adaptar suas práticas pedagógicas para promover um ensino que dialogue com as realidades locais e globais, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Resultados e Discussões

Nesta seção são analisadas as respostas que emergiram da pesquisa empírica com os discentes e docentes. Diante disso, os resultados revelam que ambos os sujeitos vêm o novo formato com uma certa confusão e muitas dúvidas sobre a organização geral do Novo Ensino médio, principalmente pela ausência de formação continuada destinada aos docentes. Dessa maneira, em relação aos questionamentos sobre a organização do componente curricular (Geografia) com a outras ciências humanas (História, Filosofia e Sociologia) eles mencionaram aspectos negativos e positivos, mas principalmente negativos: "*achei interessante porque é possível estudar determinados um mesmo conteúdo por vários componentes diferentes, possibilitando assim um visão mais ampla do mesmo*". (RESPOSTA 01, PROFESSOR, 2024) e "*é legal porque nos remete a possibilidade de uma nova forma de ensinar geografia, usando uma linguagem diferente*" (RESPOSTA 02, PROFESSOR, 2024).

No que diz respeito aos pontos negativos foram mencionados várias situações tais como: a redução da carga horaria da Geografia, o fato de alguns que ministram aulas nesse componente curricular não possuírem graduação na mesma e também sobre o livro didático utilizado, que segundo eles é muito resumidos e alguns conteúdos que são característicos da Geografia foram preteridos.

Ademais, uma resposta me chamou muito atenção quando foi mencionado o seguinte:

> Os livros que são utilizados são um pouco confuso, alguns conteúdos são repetitivos e muito curtos, agente ver os mesmos assuntos em Geografia e em História, por exemplo. (RESPOSTA 03, ALUNO, 2024).

Conforme a análise da resposta pode-se perceber que na percepção do estudante o material didático utilizado na configuração do novo ensino médio apresenta uma certa confusão, se considerarmos a possibilidade da interdisciplinaridade curricular. A situação citada evidencia diretamente no processo de ensino aprendizagem, uma vez que ao se-

rem indagados sobre como vem ocorrendo esse processo, conferiu-se as seguintes respostas:

> " A Geografia era para ser uma matéria muito boa, mas esse novo ensino médio mudou muita coisa" (RESPOSTA 04, ALUNO, 2024); e, "eu amo muito a matéria de Geografia mas, agora junto com as ciências humanas ficou mais complicado de aprender". (RESSPOSTA 05, ALUNO, 2024).

De acordo com as justificativas dos sujeitos dadas nas respostas 04 e 05, pode inferir-se que os alunos compreendiam melhor os conteúdos quando a organização era baseado na orientação curricular feita por disciplina, ou seja a proposta da interdisciplinaridade do modelo atual, talvez não esteja sendo concretizada pela dificuldade encontrada com os materiais didáticos e pela prática docente de alguns profissionais, referente a essa nova proposta de ensino.

A afirmação aludida anteriormente pode ser corroborada pelas repostas que foram proferidas pelos professores que ensinam o componente curricular Geografia do novo ensino médio, que relataram algo parecido. Na concepção deles a implementação do NEM, trouxe passos importantes principalmente na possibilidade de tornar o aluno protagonista. Entretanto, no que tange a organização particular da Geografia houve uma desvalorização da disciplina, seja pela ausência de conceitos estruturantes que são essenciais da Geografia ou pela redução de aulas semanais, provocando dificuldades de identificação dos conteúdos por área. Para exemplificar, relataram algumas situações, como:

> "Na geografia as informações são muito dispersas, temos que tentar trabalhar um conteúdo que muito sintetizado" (RESPOSTAS 06, PROFESSOR, 2024).
> "Algumas vezes também o mesmo conteúdo está em história, geografia ou em sociologia , isso acaba complicando na hora de planejarmos nossas aulas" (RESPOSTA 07, PROFESSOR 2024).

Destarte, identifica-se que em relação a inserção da Geografia na área das ciências humanas trouxe uma certa perda de "espaço" da geografia escolar, uma vez que a mesma além da redução de carga horária a partir da 2ª série do ensino médio, também teve comprometido a discussão de conteúdos que são identitários da disciplina, isso tornou-se agravado também no que diz respeito ao material didático disponibilizado, cada professor direciona o tema discutido em um viés de cada componente curricular, onde pela ausência de formações continuadas sobre a implantação do NEM .

Assim sendo, diante das respostas, identificou-se que ambos os sujeitos vêm o material didático como resumido, com poucas informações e no caso dos docentes, com ausências de conteúdos básicos da Geografia. Além disso, também há dificuldade dos dois grupos em identificar a qual componente cada conteúdo pertence, o que implica diretamente no resultado do processo de ensino - aprendizagem, haja vista que os estudantes reclamam da aprendizagem sobre a disciplina que agora está por área de conhecimento, e os docentes, da dificuldade em identificar e selecionar o material para ensino, fator que influencia em suas práticas.

Conclusões

O texto nos traz uma amostra de como vem ocorrendo a prática docente em Geografia no contexto de implantação do NEM, logo depois da implementação do ensino por moldes de área do conhecimento, através do recorte da 2ª Gerencia Regional de Educação – GRE do estado do Piauí, a partir do ano teste 2024.

Mediante a discussão apresentada, fica claro que a prática docente em geografia com a implantação do NEM, está enfrentando vários desafios e dificuldades pois são inúmeros fatores que contribuem para tal situação.

No que tange ao material didático, é notado que os mesmos contem pouco conteúdos que são de característica da Geografia e que os mesmos são discutidos também outras áreas do conhecimento, gerando assim em muitos casos um esvaziamento de temas que são essenciais

de discussão da geografia escolar. Em relação a carga horaria a redução da oferta de aulas de Geografia na três series que compõem o NEM, também foi visto como um obstáculo, uma vez que na maioria das vezes é tolido do aluno o acesso a temas que são fundamentais para a construção de um pensamento cidadão critico, capaz de formular questionamentos sobre as produções que ocorrem no espaço geográfico.

Nessa situação, confirma-se exatamente o defendido por Silva (2018), ao mencionar que o currículo com disciplinas subsumidas não atendem a formação e o ensino à contento. Deste modo, os dados revelam a necessidade de ajustes do NEM no que diz respeito ao que foi elucidado anteriormente, pois as adequações terão reflexos diretos na prática docente e por conseguinte implicaria também no processo de ensino de aprendizagem em Geografia.

Infere-se, por tanto que as reformas curriculares têm causado um impacto profundo no ensino de Geografia, transformando tanto as práticas dos professores quanto os currículos e a forma como os alunos aprendem. É claro que essas mudanças trazem desafios importantes, mas também oferecem uma oportunidade incrível para repensar e fortalecer a Geografia no ambiente educacional. Mais do que nunca, precisamos de um esforço conjunto: políticas públicas que funcionem de verdade, professores bem preparados e uma visão crítica sobre como a Geografia pode fazer a diferença na formação de jovens capazes de entender e transformar o mundo ao seu redor.

Assim sendo, como a discussão sobre essa temática é muito muito vasta, e não se encerra com a apresentada neste texto. Pelo contrário, este só contribui para o debate e abre possibilidades para discussões futuras relacionadas ao tema, tendo em vista que o NEM ainda está em processo de implementação de forma escalonada, com previsão de conclusão em 2024. Com isso, a pesquisa traz pontos importantes sobre a concretização da proposta de flexibilização nos espaços escolares, através da percepção de professores e alunos, com o recorte da 2ª GRE, no estado do Piauí.

Referências

ALMEIDA, Cláudia Regina Santos de; CAMARGO, Mônica Nogueira; CAMARGO, Luana Brito. **Educação popular e aprendizagem baseada em problemas na EAD**: Uma aplicação no curso de ciências sociais EAD/UNIMONTES. Revista Multitexto, v. 4 n. 2, 2017.

_____. **A geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea.** In: TONINI, Ivaine Maria [et.al]. O ensino de Geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file. Acesso em: 19. jan. 2023.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **A Geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina**. Pro-Posições. v. 27, n. 1 (79). p. 179-195. jan./abr. 2016.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

Frossard, A. (2020). ***Exemplos e Passos para uma Introdução de Artigo com Qualidade.*** [Link para o artigo].

Gomes, A. M. C., & http://lattes.cnpq.br/5154919751934982. (2022**). Educação do campo e os saberes da Geografia: Paisagem e território.**

GOODSON, Ivor. Processos de mudança curricular e períodos históricos. In: GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019. p. 29-46.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

Pereira, M. G. (2011). ***Artigos científicos: como redigir, publicar e avaliar.*** Rio de Janeiro: Editora Guanabara-Koogan.

Pereira, M. G. (2012). ***Estrutura do artigo científico***. Epidemiologia e Serviços de Saúde, Brasília, 21(2):351-352.

Saviani, D. (2020). **A pedagogia histórico-crítica**. Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências, 3(2), 11-36. Recuperado em 9 de março de 2021, de: https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405

Silva, A. R. L. (2020). **Experiências significativas para a educação à distância** [recurso eletrônico]. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, v.1.

Silva, C. M.; & Ribeiro, C. (2018). **A apropriação do espaço escolar pelo projeto pedagógico: o caso da Escola da Ponte** (Portugal). In: Revista Educação e Pesquisa vol.44. São Paulo.

ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Cícero Antonio Jatanael da Silva Tavares[1]
Anderson Felipe Leite dos Santos[2]

RESUMO

A educação básica se expressa como um momento fundamental na formação cidadã e crítica do aluno. No entanto, uma série de desafios estruturais se fazem presentes no processo de ensino e aprendizagem e que dificultam a oferta de uma formação básica de qualidade. Uma dessas adversidades diz respeito a ausência de recursos didáticos nas escolas, de modo que dê alternativas para que o professor possa mediar os conteúdos de uma maneira lúdica e atrativa sob a ótica discente. Nesse sentido, a partir de uma revisão de literatura, este trabalho visa apresentar algumas possibilidades metodológicas para o ensino de Geografia, com enfoque naquelas de baixo custo financeiro. Assim, a ideia deste trabalho está pautada na apresentação de uma coletânea de alternativas metodológicas que tenham uma real aplicabilidade no ensino básico, àquelas que sejam exequíveis independentemente da realidade financeira em que se encontre a escola. Para tanto, foi realizada uma pesquisa sistemática no Google Scholar visando coletar artigos que discutam a respeito de metodologias de ensino de Geografia. Diante disso, reuniu-se metodologias consideradas acessíveis financeiramente. Destacam-se às seguintes: Geozine (Silva, 2018), Jogo do Privilégio (Silva et. al.,

1 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Presidente Prudente/SP. E-mail: jatanael.s@gmail.com

2 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Presidente Prudente/SP; Universidade Estadual do Piauí. E-mail: anderson.felipe@unesp.br

2020); Júri Simulado (Nascimento, 2024); e Solo na Escola (Programa Solo na Escola – UFPR, s.d). Desse modo, pode-se afirmar que há algumas possibilidades que podem contornar a problemática do ensino básico no que compete a ausência de recursos didáticos passíveis de uso nas aulas de Geografia. Assim, este texto emerge como uma espécie de manual, para que o professor desse componente curricular do ensino básico possa aderir a uma ou mais dessas metodologias apresentadas.

Palavras-chave: Recursos didáticos. Educação geográfica. Educação básica. metodologias de baixo custo.

Introdução

A educação geográfica está envolvida por uma série de fatores que constituem o seu processo de ensino e aprendizagem. Neste momento do texto, destaca-se o papel da didática, que se expressa no campo educacional como uma oportuna técnica de comunicação entre o professor e o aluno (Libâneo, 2013; Malheiros, 2012).

Nesse sentido, entende-se que para ensinar bem não basta ao professor somente fazer uma boa seleção dos conteúdos ou "dominar" o conteúdo da disciplina, é preciso que saiba como os alunos apreendem esse conteúdo (Cachinho, 2000).

Com isso, surge a importância do uso de metodologias ativas no ensino de Geografia. Pois, conforme aponta Moran (2015, p. 9): "Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais (...)".

Dessa forma, emerge a necessidade de se abordar sobre temas ligados à realidade do aluno, pois: "A Geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorreram são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento." (Callai, 1999, 58).

Neste trabalho, é objetivado apresentar um conjunto de alternativas metodológicas para o ensino de Geografia no ensino básico, por meio de uma revisão de literatura em pesquisas realizadas por outros autores.

Em particular, dando ênfase a metodologias de ensino de baixo custo. Para tanto, fez-se um levantamento de obras bibliográficas no Google Scholar. Assim, neste trabalho são expostas as metodologias utilizadas por Silva (2018), Silva et. al. (2020), Nascimento (2024) e pelo Programa Solo na Escola – UFPR (s.d).

Nesse sentido, este manuscrito surge com o enfoque de agregar conhecimento pedagógico aos docentes, de modo a possibilitar um processo de ensino e aprendizagem propositivo, lúdico e atrativo.

Este trabalho está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, é apresentado um breve resgate histórico do ensino de Geografia no Brasil; posteriormente, discute-se sobre as interfaces da formação docente em Geografia, com ênfase na formação continuada docente; por fim, apresenta-se as possibilidades metodológicas de baixo custo financeiro.

Ensino de Geografia em foco

A Geografia foi institucionalizada no Brasil no início do século XX, por intermédio da Sociedade Brasileira de Geografia (SBG), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Universidade de São Paulo (USP), dentre outras instituições (Cavalcanti, 2008).

Enquanto curso de ensino superior, é atribuída inicialmente a Universidade de São Paulo (USP), em 1934. Porém, a formação docente se dava de maneira articulada com a História, sendo a Geografia e a História desmembradas e ambas possuindo cursos autônomos somente a partir de 1957 (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2007).

Na educação básica, o ensino de Geografia também é carregado por desafios desde o seu surgimento. A título de exemplo, destaca-se o contexto do período da ditadura militar no Brasil, onde o seu ensino ocorria de maneira articulada aos conteúdos da disciplina de História, formando assim a disciplina intitulada por Estudos Sociais (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2007).

Contemporaneamente, outros desafios foram vistos, como o Escola Sem Partido (Projeto de Lei nº 246/2019) e o Novo Ensino Médio (Lei n.º 13.415) e suas alterações. Enquanto o primeiro foi rejeitado pelo

Congresso Nacional – após manifestações de professores –, o segundo foi aprovado. Ambos, foram idealizados sem a inclusão dos professores, alunos e sociedade em geral nas discussões.

Outras políticas educacionais também se fizeram presentes recentemente, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta, inclusive, é tema de uma reflexão realizada por Girotto (2024), que visualiza as implicações presentes nesse documento educacional e compreende que essa versão da BNCC traz mais limitações do que possibilidades ao processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, é possível observar que o ensino de Geografia no Brasil é carregado por desafios estruturais que acercam desde a sua implantação, seja no ensino básico ou superior.

Importância da formação continuada docente em Geografia

Na seção anterior, foi refletido sobre a formação inicial docente. Assim, essa fase formativa se concebe como um momento fundamental na formação docente, pois é nesse período que se constrói as bases da identidade docente. Porém, é preciso compreender que a formação docente é um processo contínuo (Imbernón, 2006).

Por isso, o professor necessita estar sempre se qualificando profissionalmente, de modo a atender às novas realidades discentes, que mudam constantemente ao longo do tempo. O perfil de alunos de 20 anos atrás já não é o mesmo da atualidade, e do mesmo modo alunos de daqui a 20 anos não possuirão o mesmo perfil que é conhecido contemporaneamente (Tavares, 2018).

Com isso, o professor necessita ter a humildade de se reconhecer como um ser inacabado e que necessita sempre aprender mais (Freire, 1996). Assim, para que possa se encontrar atualizado, o docente necessita se entender como um sujeito que precisa de uma constante qualificação.

Na atualidade, pode-se utilizar o contexto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como exemplo da importân-

cia da formação continuada docente. Isso devido a muitos professores formados há 20 anos, por exemplo, não terem obtido em sua formação inicial a capacitação para utilizar metodologias de ensino que envolvam as TDICs.

Para fins de compreensão, metodologias de ensino com o uso de TDICS, seriam, por exemplo, o uso do Google Earth para analisar questões ligadas à urbanização e impactos socioambientais (Tavares, 2021) ou a adesão a filmes e jogos para compreender os temas vinculados a geopolítica (Girotto, 2024).

Por isso, a importância da formação continuada, de investimentos na estrutura escolar, de disponibilidade de recursos didáticos, dentre outros fatores pedagógicos que estão diretamente articulados ao processo de ensino e aprendizagem.

Possibilidades metodológicas no ensino de Geografia

A pretensão deste trabalho não é a de apresentar novos experimentos, mas sim a de unir em um único trabalho uma quantidade expressiva de metodologias realizadas em outras pesquisas. Assim, visa-se ter neste trabalho como material de apoio para a docência no ensino básico.

Nesse sentido, os resultados aqui apresentados são oriundos de outras obras, configurando a este trabalho a condição de uma revisão de literatura.

De antemão, destaca-se que, antes de iniciar qualquer aula, recomenda-se ao docente aderir a técnica "tempestade de ideias" (Tavares, 2019) que, sucintamente, consiste no fato do professor apresentar o tema e a importância do conteúdo a partir de exemplos do cotidiano do aluno. Por exemplo, se há a pretensão em mediar o conteúdo referente ao relevo, é necessário trazer situações práticas sobre como o conhecimento sobre o relevo poderá intervir diretamente na vida daqueles alunos.

Realizada essa parte introdutória de cada aula, pode-se partir para a discussão aprofundada dos conteúdos e, diante disso, projetar metodologias de ensino que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, abaixo são apresentadas essas alternativas metodológicas.

- ***Geozine***

Idealizado por Silva (2018), o Geozine se constitui como uma releitura do Fanzine, com a devida adaptação para o ensino de Geografia. No Geozine, tem-se o intuito de materializar os conhecimentos teóricos por meio da construção de uma revista geográfica, que pode ser elaborada a partir da escrita de paródias musicais, histórias em quadrinhos, dentre outros recursos que a criatividade discente permitir.

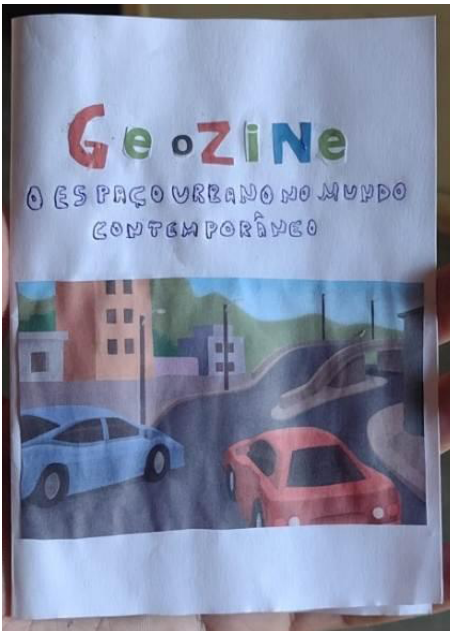
Nas palavras de Silva (2018, p. 91):

> O professor ao selecionar os conteúdos a serem ensinados e ao materializar tais conteúdos na criação do Geozine combina elementos diversos da linguagem e metodologicamente contribui para que os alunos desenvolvam o raciocínio espacial, além de despertarem para a criatividade. É um trabalho que pode ser feito individual, em dupla ou em equipe. Na produção da revista Geozine os alunos desenvolvem habilidades cognitivas fundamentais para pesquisa, como: ler sobre os assuntos, selecionar informações, buscar materiais diversificados que representam o conteúdo, pensar a organização do material, dentre outros. É na liberdade do pensar e do fazer na criação da revista, que vão se revelando para o professor as potencialidades e os limites dos alunos.

Nesse sentido, para a atividade de elaboração do Geozine ser realizada, o professor precisa, antes de tudo, selecionar o conteúdo que servirá como tema. Por exemplo, caso se espere que os alunos desenvolvam geozines sobre a industrialização do Brasil, o docente necessita mediar normalmente esse conteúdo em uma aula e, na aula seguinte, solicitar a elaboração dos geozines.

Para a construção desse recurso didático, faz-se necessário uma folha de papel A4, tesoura, lápis coloridos, cola, grampeador, revista e jornais velhos, além de outros meios que o discente considerar necessários. Assim, o aluno desenvolverá geozines como o exemplificado na Figura 1.

Figura 1 - exemplo de Geozine



Fonte: Tavares, 2025.

O Geozine se trata, portanto, de um recurso utilizável em vários temas geográficos, visto que é facilmente adaptável aos temas desse componente curricular.

- ***Jogo do privilégio***

O jogo do privilégio visa construir junto aos alunos a noção de privilégio que alguns podem ter em razão de sua classe social, situação econômica, raça e gênero e, assim, conscientizá-lo sobre questões como o mito da meritocracia e da falsa ideia de que no Brasil não há racismo, machismo e outras formas de discriminação.

Silva et. al. (2020), embasados a partir do Instituto Identidades do Brasil (ID_BR), praticaram essa metodologia de ensino e destacam que:

> O jogo começa com todos os participantes em uma linha de partida e perguntas sobre classe social, situação econômica, raça e gênero são feitas aos jogadores; conforme

suas respostas, eles recebem comandos para dar um passo à frente, um passo atrás ou ficar parados. Por exemplo: 'Se você pode cometer erros e não ter seu comportamento atribuído a falhas da sua raça ou gênero, dê um passo à frente'; 'Se você já sentiu que não existe, na mídia, uma representação adequada ou precisa do seu grupo racial, orientação sexual, gênero ou deficiência, dê um passo para trás'. O objetivo é, ao final do jogo, observar e refletir como na vida as linhas de partida de cada indivíduo se dão em posições diferentes: uns partem de uma posição mais à frente, privilegiada, enquanto outros mais de trás. Para realizar a dinâmica, levamos os alunos para o pátio da escola. Marcamos no chão com fita crepe tanto a linha inicial de partida quanto as demais linhas. No dia estavam presentes 15 alunos e realizamos 35 perguntas (Quadro 1).

Quadro 1: Perguntas do Jogo do Privilégio

1. Se seus pais trabalharam noites e fins de semana para sustentar sua família, dê um passo para trás.
2. Se você é capaz de mover-se pelo do mundo sem medo de abuso sexual, dê um passo à frente.
3. Se você pode mostrar afeição pelo seu par romântico em público sem medo de ser ridicularizado ou violentado, dê um passo à frente.
4. Se você já foi diagnosticado como portador de alguma doença/limitação mental ou física, dê um passo para trás.
5. Se a língua principal falada na casa em que você cresceu não foi o português, dê um passo para trás.
6. Se você veio de um ambiente familiar que lhe deu apoio constante, dê um passo à frente.
7. Se você já tentou mudar sua fala ou "maneirismos" para ganhar credibilidade, dê um passo para trás.
8. Se você pode ir a qualquer lugar do país e facilmente encontra os produtos e cosméticos apropriados para sua cor de pele e cabelo, dê um passo à frente.
9. Se você já se sentiu envergonhado por causa das suas roupas ou da sua casa na sua infância ou adolescência, dê um passo para trás.
10. Se você pode cometer erros e não ter seu comportamento atribuído a falhas da sua raça ou gênero, dê um passo à frente.
11. Se você pode casar-se legalmente com a pessoa que você ama, independentemente do lugar onde você mora, dê um passo à frente.
12. Se você nasceu no Brasil, dê um passo à frente.

13. Se você ou seus pais já passaram por divórcio, dê um passo para trás.

14. Se você tinha acesso adequado a comidas saudáveis na sua infância e adolescência, dê um passo à frente.

15. Se você tem uma razoável certeza de que seria contratado para um trabalho baseado nas suas habilidades e qualificações, dê um passo à frente.

16. Se você não pensaria duas vezes antes de ligar para a polícia quando tem um problema, dê um passo à frente.

17. Se você pode consultar um médico sempre que julgar necessário, dê um passo à frente.

18. Se você se sente confortável sendo emocionalmente expressivo/aberto, dê um passo à frente.

19. Se você alguma vez já foi a única pessoa da sua raça/gênero/status econômico/orientação sexual em uma sala de aula ou ambiente de trabalho, dê um passo para trás.

20. Se você já fez empréstimos ou financiamentos para pagar sua educação, dê um passo para trás.

21. Se suas celebrações religiosas têm feriados nacionais, dê um passo à frente.

22. Se você trabalhava durante o Ensino Médio ou faculdade, dê um passo para trás.

23. Se você se sente confortável voltando para casa a pé, sem companhia, à noite, dê um passo à frente.

24. Se você já fez alguma viagem para o exterior, dê um passo à frente.

25. Se você já sentiu que não existe, na mídia, uma representação adequada ou precisa do seu grupo racial, orientação sexual, gênero ou deficiência, dê um passo para trás.

26. Se você tem certeza de que seus pais seriam capazes de auxiliar você financeiramente se você estivesse passando por dificuldades financeiras, dê um passo à frente.

27. Se você já sofreu bullying ou foi ridicularizado por causa de algo que você não pode mudar, dê um passo para trás.

28. Se havia mais de 50 livros na casa onde você cresceu, dê um passo à frente.

29. Se você estudou a cultura ou história de seus ancestrais na escola, dê um passo à frente.

30. Se seus pais ou tutores frequentaram a faculdade, dê um passo à frente.

31. Se você já saiu de férias com a família, dê um passo à frente.

32. Se você pode comprar roupas novas ou jantar fora quando você quer, dê um passo à frente.

33. Se você já teve um trabalho oferecido a você por causa de uma amizade ou membro da família, dê um passo à frente.

34. Se algum de seus pais já foi demitido ou ficou desempregado sem decisão própria, dê um passo para trás.

35. Se você já se sentiu desconfortável com uma piada ou comentário relacionado à sua raça, etnia, gênero, aparência ou orientação sexual, mas se sentiu inseguro para confrontar a situação, dê um passo para trás.

Fonte: Silva et. al. (2020).

- ***Júri simulado***

Essa atividade prática, como destaca Nascimento (2024, p. 10): "(...) é um simulacro de júri e possui uma organização semelhante a um júri oficial, com juiz, advogados de defesa, promotores, testemunhas, entre outras funções.".

Previamente, faz-se necessário a preparação dos alunos para a realização da atividade quanto ao conhecimento sobre o tema geográfico a ser discutido na simulação. Com isso, é oportuno ao professor dar uma aula introdutória sobre o tema a ser aderido. Por exemplo: se o tema escolhido tiver o propósito de cooperar para uma educação antirracista, como o apontado por Nascimento (2024), faz-se necessário abordar sobre os conteúdos ligados a questão étnico-racial.

Nascimento (2024, p. 10) compartilhou em sua obra o seguinte quadro (Quadro 2), que serve como passo-a-passo para a realização da pesquisa:

Quadro 2 - passo-a-passo da atividade

Horário	Atividade	Duração
13:30 – 13:40	Introdução do caso	10 minutos
13:40 – 13:45	Chamada e compromisso dos jurados	5 minutos
13:45 – 14:14	Oitiva das testemunhas	30 minutos
14:15 – 14:20	Apresentação da Acusação	5 minutos
14:20 – 14:25	Apresentação da Defesa	5 minutos
14:30 – 14:35	Contrarresposta da Acusação	5 minutos
14:35 – 14:40	Contrarresposta da Defesa	5 minutos
14:45 – 14:45	Argumentos finais da Acusação	5 minutos
14:45 – 14:50	Argumentos finais da Defesa	5 minutos
14:50 – 15:00	Deliberação dos Jurados	10 minutos
15:00 – 15:20	Intervalo	20 minutos
15:20 – 15:30	Decisão e encerramento do Júri	10 minutos

Fonte: Nascimento (2024). Adaptado pelos autores (2025).

Trata-se de uma atividade que dispensa o uso de materiais didáticos, uma vez que pode ser realizada de maneira verbal. Além disso, a critério do professor, pode ser aderida para aprendizagem de diversos

outros temas da Geografia, como geopolítica, planejamento urbano, entre outros.

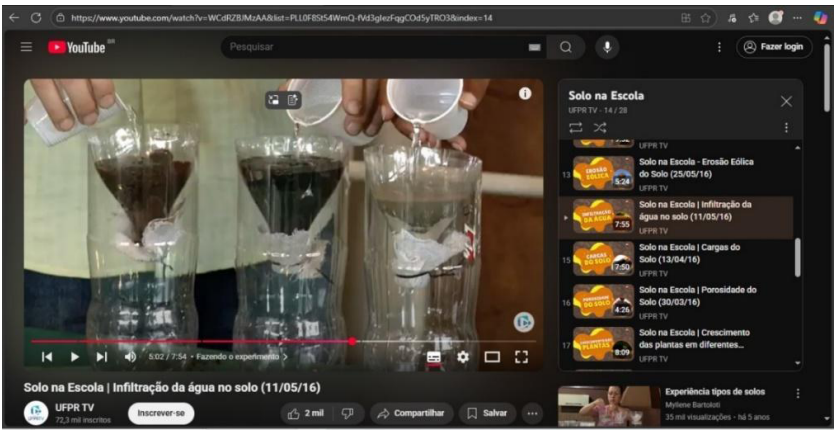
Trata-se de um momento que estimula a realização da pesquisa pelo discente, uma razão de que esses sujeitos necessitarão de bagagem teórica para defender seus respectivos pontos de vista durante a realização do simulado.

- ***Solo na escola***

O Solo na Escola é um programa de extensão universitária da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e possui um site próprio para a divulgação de seus trabalhos (Programa Solo na Escola – UFPR, s.d).

Nesse sentido, averiguou-se que suas publicações, sejam textuais ou em vídeos, são úteis para se ensinar Geografia no ensino básico a partir de temas ligados à pedologia. Neste trabalho é destacado, a partir de um vídeo desse programa no canal da UFPR TV (2016) no Youtube, a abordagem sobre as diferentes formas de infiltração da água em diferentes tipos de solos (Figura 2).

Figura 2 - Vídeo do Solo na Escola, no canal da UFPR TV no Youtube



Fonte: canal da UFPR TV no Youtube, 2016.

Na ocasião da atividade realizada pelo Programa, objetivou-se mostrar, na prática, como ocorre a infiltração da água em solos argiloso, orgânico e arenoso.

Para a sua realização, faz-se necessário os seguintes recursos: amostras dos três tipos de solos; três garrafas pets de dois litros cada; um estilete; três pedaços de pano; três arames de amarrar pacote de pães; e três copos com água.

Para a sua preparação, são realizados os seguintes procedimentos: com o estilete em mãos, corta-se as três garrafas pets na mesma altura, tal como notado na figura 2; em seguida, envolve-se cada um dos três panos sobre a boca de cada uma das três garrafas e, de modo a fixar esses panos, faz-se o uso dos arames de amarrar pacote de pães; posteriormente, pega-se essa parte da garrafa e a envolve sobre a outra parte da garrafa, igualmente a figura 2; com isso, insere-se um tipo de solo em cada uma das três garrafas; por fim, joga-se um copo de água nessas garrafas.

Ao serem realizados esses supramencionados procedimentos, o professor consegue mostrar aos alunos, na prática, como funciona a infiltração da água nos diferentes tipos de solo. Tornando, assim, a aula mais atrativa e lúdica.

Considerações finais

O ensino e aprendizagem é envolvido por uma série de elementos indispensáveis para o pleno funcionamento desse processo. Neste trabalho, foi apresentado a importância do uso de metodologias de ensino de Geografia, com enfoque naquelas de baixo custo.

Outros elementos se articulam a esse uso de metodologias, como é o caso da necessidade de uma formação continuada docente. Isso porque sem uma qualificação constante, o professor deixará de conhecer novas alternativas metodológicas.

Compreendendo os desafios inerentes a essa profissão, onde nem sempre é possível realizar uma formação continuada de qualidade, este artigo visou unir, em um único texto, algumas metodologias que possam contribuir para a realização de um processo de ensino e aprendizagem mais instigante.

Outras metodologias realizadas a partir de outras pesquisas, também poderiam ser mencionadas neste texto, tais como: Instalações pedagógicas (Ribeiro, 2014); Aprendizagem Baseada em Problema (Cachinho, 2012), sala de aula invertida (Scheneiders, 2018) e realização de mapa mental (Richter, 2011).

Em linhas gerais, espera-se que esse trabalho possa ser útil como um suporte para a atividade docente, contribuindo assim para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Referências

BRASIL. - **LEI N.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**- Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/2017, Página 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 07/10/2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 246/2019, de 04 de fevereiro de 2019**. Institui o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752 Acesso em: 07/10/2025.

CACHINHO, H. Criando experiências de aprendizagem significativas: do potencial da Aprendizagem Baseada em Problemas. **El Hombre y la Máquina**, n. 40, p. 58-67, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260084975_Criando_experiencias_de_aprendizagem_significativas_do_potencial_da_Aprendizagem_Baseada_em_Problemas Acesso em: 07/10/2025.

CACHINHO, H. Geografia Escolar: orientação teórica e praxis didáctica. **Inforgeo**, v. 15, p. 69-90, 2000. Disponível em: https://apgeo.pt/sites/default/files/inforgeo_15.pdf#page=65 Acesso em: 07/10/2025.

CALLAI, H. C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. et. al. **Geografia em sala de aula**: práti cas e reflexões. 2ª ed. – Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/1999. p. 57-63.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia Escolar e a Cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

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

GIROTTO, E. D. Disputar o raciocínio geográfico desde a escola: reflexões teórico-práticas a partir de materiais didáticos. In: CARNEIRO, R. N.; ARAÚJO, R. L. (Org.). **Didática da Geografia**: seus elementos e suas linguagens. 1ed.Mossoró: Edições UERN, 2024, v. 1, p. 57-67.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MALHEIROS, B. T. **Didática geral**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. 1ªed. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 26-45.

NASCIMENTO, F. C. Júri simulado no ensino de Geografia: estratégia para uma educação antirracista. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 28, p. 1-21, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/86753/64303 Acesso em: 07/10/2025.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

PROGRAMA SOLO NA ESCOLA - UFPR. **Solo na Escola**, s.d. Disponível em: https://agrarias.ufpr.br/solonaescola/ Acesso em: 07/10/2025.

RICHTER, D. **O mapa mental no ensino de Geografia**: concepções e propostas para o trabalho docente. 1ª ed. São Paulo: Cultura Academica, 2011.

RIBEIRO, E. Instalações geográficas - pensando a avaliação construtiva para se trabalhar a geografia na sala de aula. **Revista do Departamento de Geografia – USP**, v. 28, p. 65-81, 2014. Disponível em: https://revistas.usp.br/rdg/article/view/90005 Acesso em: 07/10/2025.

SCHENEIDERS, L. A. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom).** Lajeado: Ed. da Univates, 2018.

SILVA, A. M. G. **Geozine**: linguagem para o ensino do conteúdo de região na geografia escolar. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, C. I. R; SOUZA, H. T; LOURES, L. P; ANDRADE, L. B; SANTOS, G. B. O ensino de Geografia e as relações étnico-raciais na escola. **Educação Pública**, v.20, 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/21/o-ensino-de-geografia-e-as-relacoes-etnico-raciais-na-escola Acesso em: 19/10/2025.

TAVARES, C. A. J. S. Ensino remoto: Google Earth como possibilidade metodológica para o ensino de Geografia. In: ENCARNAÇÃO, R. O.; DREHMER-MARQUES, K. C.; MARQUES, J. F. Z.; MULLER, L. M. (Org.). **Relatos de práticas pedagógicas no contexto da pandemia**. 1ª ed.Santa Maria/RS: Arco Editores, 2021, v. 1, p. 87-100.

TAVARES, C. A. J. S.; SILVA, A. C. Práticas docentes em Geografia: entraves e possibilidades no processo de mediação dos conteúdos escolares. In: IV Encontro Regional de Práticas de Ensino em Geografia - IV EREPEG, Crato/CE. **Anais (...)**, 2018. v. 1. p. 982-994.

TAVARES, C. A. J. S. Geografia do cotidiano: o ensino dos conteúdos geográficos mediante a técnica da tempestade de ideias. **Geopauta**, v. 3, p. 127-141, 2019. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/geo/article/view/5643/4452 Acesso em: 07/10/2025.

UFPR TV. **Solo na Escola: Infiltração da água no solo (11/05/16),** 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WCdRZBJMzAA&list=PLL0F8St54WmQ-fVd3gIezFqgCOd5yTRO3&index=14 Acesso em: 08/10/2025.

CAÇA AO TESOURO COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA

Jheyfson Oliveira Tavares Santos[1]
Alisson Pereira dos Santos[2]
Renata Nunes Azambuja[3]

RESUMO

A geografia ensinada nas escolas de ensino fundamental I e II caracteriza-se por ter uma grande importância no que se refere a construção do olhar geográfico dos alunos, no entanto, com o passar dos anos essa ciência vêm sendo lecionada com ênfase excessiva na memorização de informações, por vezes se desvinculando da realidade do educando. Neste contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) na cidade de São Cristóvão, buscou promover o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos através do uso de práticas didático-pedagógicas, mediante o uso de metodologias ativas que fazem com que o aluno seja um agente ativo no processo de aprendizagem. Isso se verifica através do desenvolvimento do programa no Departamento de Geografia (DGE-UFS), em consonância com o Colégio de aplicação (CODAP). Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência da utilização da atividade "caça ao tesouro" como ferramenta facilitadora na construção do conhecimento geográfico, aplicada a turma do 6 ° ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, durante o PIBID 2022-2024. A referida dinâmica consistiu na elaboração e distribuição de pis-

1 Universidade Federal de Sergipe. E-mail: oliveirajheyf@gmail.com
2 Universidade Federal de Sergipe. E-mail: Pereiraalisson970@gmail.com
3 Universidade Federal de Sergipe. E-mail: Renatanaz@academico.ufs.br

tas ao longo do espaço escolar, as quais orientavam os alunos, por meio da utilização dos pontos cardeais e de outras coordenadas geográficas, a localização do tesouro. Tal proposta teve como finalidade o ensino prático de conceitos cartográficos e de geolocalização, utilizando mapas como instrumento central. Como resultado obtido, observou-se um aumento significativo no engajamento e na participação dos discentes durante a atividade, indicando um interesse mais expressivo pelo conteúdo trabalhado e demonstrando o potencial das metodologias ativas na promoção de uma aprendizagem significativa em Geografia.

Palavras-chave: Ensino, Geografia, Metodologias Ativas, Caça ao Tesouro.

Introdução

A ciência geográfica passou por uma longa trajetória que acompanha a própria história da humanidade até se tornar uma disciplina escolar como conhecemos hoje.

Muito antes de existir nos centros acadêmicos ou de ser considerada ciência, os seres humanos já produziam conhecimentos geográficos em seu cotidiano, por exemplo, ao observar a natureza, organizar territórios e buscar formas de sobreviver no espaço em que viviam. Desde os tempos mais antigos, diferentes civilizações tentaram entender a forma da terra, os climas, as paisagens e, para tal, criaram mapas, rotas e representações gráficas que ajudaram em seus trajetos, permitindo a descoberta de novos espaços e assim, a organização da vida social (CESAD, s.d.).

O século XIX marcou a consolidação da Geografia como disciplina científica, momento em que surgiram as primeiras *cátedras universitárias*, congressos internacionais e sociedades de geografia. Nesse período, a ciência geográfica estava fortemente ligada aos interesses europeus como às demandas da Revolução Industrial, da colonização e das transformações urbanas, desenvolvendo-se, de maneira consequente, em diversas vertentes como a geografia política, econômica e militar. Posteriormente, em meados de 1960, novas formas de pensar a geografia surgiram, como a Geografia Crítica e a Geografia humanista, que buscavam compreender os problemas sociais e culturais (CESAD, s.d).

Tais mudanças revelam como essa ciência foi capaz de se reinventar de acordo com os problemas sociais postos, sem perder o seu objetivo: compreender a relação homem-natureza.

Atualmente, a Geografia como componente curricular desempenha um papel importante nas escolas de todo o território nacional - seja no Ensino Fundamental Anos Iniciais, Finais ou Ensino Médio - pois ajuda os alunos a compreenderem melhor o mundo à sua volta. Segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), o ensino dessa disciplina deve desenvolver uma visão crítica do espaço, estimulando a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

Apesar desse papel essencial, por vezes o ensino da ciência geográfica nas salas de aula ainda acontece de forma mecanicista, preso à memorização de conteúdos e à reprodução de exercícios, o que torna as aulas pouco atrativas e distantes da realidade dos alunos. Esse formato acaba limitando o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de um aprendizado mais significativo.

Nesse contexto, iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), surgem como uma ferramenta importante para contornar esse cenário. O programa incentiva a adoção de práticas inovadoras e criativas, aproximando os futuros professores do ambiente escolar e promovendo o uso de metodologias ativas nas aulas, tornando-as mais dinâmicas e próximas do cotidiano dos alunos.

No livro *Métodos e Técnicas de ensino e aprendizagem para a Educação no Ensino Superior,* D'ávila (2021) afirma que:

> "A didática é a ciência do ensino, pertencente ao campo epistemológico da pedagogia. Como não há ensino sem que haja a intencionalidade de fazer aprender alguém, o objeto da didática passa a ser compreendido como o processo de ensino em uma relação de interdependência com a aprendizagem" (D'ávila, 2021).

Desse modo, a compreensão da autora sobre a didática reforça que não há ensino sem a intencionalidade de fazer alguém aprender, mostrando que ambos os processos estão conectados.

Freire (1996), no livro *Pedagogia da autonomia*, defende que a educação deve ser um instrumento que gere libertação social, elucidando a importância de se promover uma prática pedagógica pautada na solidariedade, na ética, no respeito à dignidade e que incentive uma autonomia discente, partindo do pressuposto de que "ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção."(p.13)

Consoante a tais afirmativas e contrapondo-se às práticas pedagógicas mecanicistas mencionadas, com o intuito de promover um aprendizado que gerasse autonomia discente, no dia 15 de maio de 2023, graduandos do curso de Geografia (licenciatura plena) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), aplicaram uma atividade didático-pedagógica intitulada "Caça ao Tesouro Geográfico" na turma do 6º B, pertencente ao Colégio de Aplicação (CODAP), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sob a supervisão da professora regente Marcleia dos Santos. A proposta tinha como propósito proporcionar a compreensão acerca dos pontos cardeais de maneira prática, lúdica e eficaz.

1. COLÉGIO DE APLICAÇÃO (CODAP)

O Colégio de Aplicação (CODAP) fica localizado na cidade de São Cristóvão - SE, coexistindo dentro do espaço da Universidade Federal de Sergipe - UFS (Figura 01).

Figura 01 - Imagem de satélite da localização geográfica do Colégio de Aplicação (CODAP)



Fonte: Google Maps, 2025.

De maneira sintética, a instituição surgiu como um "Ginásio de Aplicação", que tinha como objetivo funcionar como uma entidade onde os formandos em licenciatura da, até então, Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe - futura Universidade Federal de Sergipe - pudessem aplicar os seus conhecimentos na prática. Com a criação da UFS, tanto o Colégio de Aplicação quanto a Faculdade de Filosofia foram atreladas à mesma de maneira direta, embasadas por meio do Decreto-Lei nº 269, de 28 de fevereiro de 1967.

Atualmente, os alunos ingressam no colégio através de um sorteio público, onde são recolhidos os cadastros dos interessados em ingres-

sarem na instituição e sorteadas as vagas. A escola oferece turmas de 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Conta com laboratório de informática e de matemática, quadra de esportes, sala de cinema, refeitório, secretaria, sala dos professores, biblioteca, e outras áreas de ensino, todos com uma ótima infraestrutura e dispondo de diversos recursos didáticos que, geralmente, não são dispostas em escolas públicas convencionais, ou, estão de maneira escassa.

O corpo docente é composto por uma equipe de mestres e doutores nas mais variadas áreas de ensino, sendo complementados por um time de outros funcionários que cuidam do setor administrativo, outros responsáveis por zelar o local (faxineiros (as), cozinheiros (as), entre outros), um time de psicólogos e até mesmo seguranças, responsáveis por assegurar a proteção da escola enquanto instituição e dos alunos.

Os estudantes são compostos por crianças e adolescentes das mais variadas partes da cidade de Aracaju, Nossa Senhora de Socorro e São Cristóvão, sendo eles também das mais diversas classes sociais. Nessa escola, a dinâmica foi aplicada no 6º ano A e as recepções eram sempre calorosas. Como toda criança eles eram muito inteligentes e sempre participativos porém muito agitados.

2. CAÇA AO TESOURO GEOGRÁFICO

A atividade prática intitulada "Caça ao Tesouro Geográfico" foi desenvolvida com os estudantes do 6º ano A como uma estratégia didático-pedagógica voltada para o ensino dos pontos cardeais e das noções de orientação espacial. A proposta teve como objetivo proporcionar uma aprendizagem significativa por meio de uma atividade lúdica e interativa, funcionando da seguinte forma:

2.1 Planejamento

O planejamento da atividade foi realizado previamente, durante uma reunião entre os pibidianos e a professora Marcleia. Nesse encontro foram discutidos aspectos como a definição do percurso, a elaboração das pistas e a escolha do tesouro final. Decidiu-se que os estudantes seriam dividi-

dos em duas equipes e o ponto de partida para elas seria a própria escola, de onde os alunos deveriam iniciar o trajeto seguindo as orientações fornecidas. Cada grupo recebeu um conjunto de pistas elaboradas com base nos conteúdos estudados em sala, exigindo que aplicassem seus conhecimentos sobre os pontos cardeais e as noções de orientação espacial para localizar os próximos destinos até alcançar o "tesouro" final.

As equipes responsáveis espalharam os enigmas por diferentes espaços tanto da Universidade Federal quanto do colégio em si (Figura 02) - tendo em vista que as instituições estão integradas - garantindo que cada local representasse um novo desafio. As orientações presentes em cada pista faziam uso dos pontos cardeais (norte, sul, leste e oeste) para indicar o caminho até a próxima localização.

Figura 02 - Pibidianos organizando a disposição das pistas da atividade.



Fonte: Autor, 2023.

Além disso, definiu-se que o "tesouro" final seriam pirulitos, funcionando como um símbolo de recompensa e motivação para os grupos participantes.

Todo o processo de preparação buscou alinhar a ludicidade à intencionalidade pedagógica, garantindo que a atividade também contribuísse para o desenvolvimento das habilidades geográficas dos alunos.

2.2 Aplicação

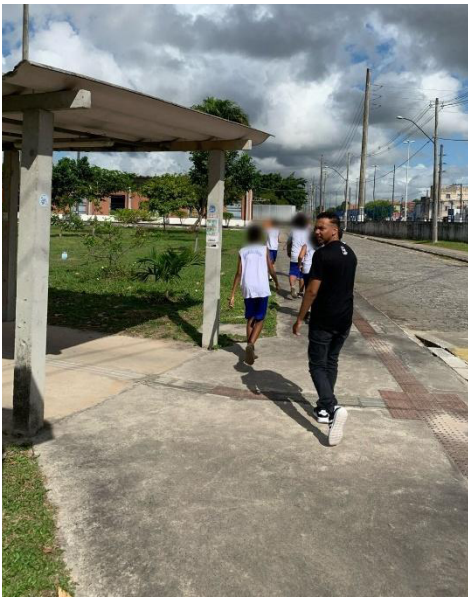
No dia da realização da Caça ao Tesouro Geográfica, os alunos foram divididos em dois grupos, como decidido previamente, e orientados sobre as regras do jogo e a importância de utilizar corretamente as referências espaciais, como a posição do sol, revisitando os conteúdos teóricos aprendidos anteriormente em aula. A empolgação foi perceptível desde o início, e a cada pista encontrada os estudantes demonstravam crescente envolvimento e cooperação (Figuras 3, 4 e 5). A atividade percorreu diversos pontos do espaço, promovendo momentos de descoberta e interação entre os participantes. Ao final, os grupos desvendaram todas as pistas e encontraram o "tesouro", celebrando o resultado com entusiasmo.

Figura 03 - Busca pela pista em área externa do CODAP/UFS.



Fonte: Autor, 2023.

Figura 05 - Estudantes em movimento seguindo o trajeto da Caça ao Tesouro.



Fonte: Autor, 2023.

Figura 04 - Aluna examinando a "pista"



Fonte: Autor, 2023.

Conclusão

A experiência desenvolvida por meio da atividade "Caça ao Tesouro Geográfico" demonstrou que o aprendizado se torna mais significativo quando o estudante participa ativamente do processo de construção do conhecimento. A proposta, inserida no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), mostrou-se uma ferramenta eficaz para tornar o ensino da Geografia mais dinâmico, acessível e conectado à realidade dos alunos.

Ao utilizar uma metodologia lúdica, baseada na cooperação e na resolução de desafios, foi possível estimular a curiosidade, a autonomia e o raciocínio espacial dos discentes, aproximando teoria e prática. Sob a perspectiva freireana, a atividade se alinha à concepção de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção" (FREIRE, 1996). Assim, o papel do professor se configura como o de mediador de um processo que valoriza a experiência do aluno, promovendo uma aprendizagem dialógica e libertadora.

A Caça ao Tesouro, ao incentivar a reflexão, a tomada de decisão e o trabalho coletivo, traduziu em prática os princípios da pedagogia da autonomia defendidos por Paulo Freire, que entende a educação como um ato de liberdade e de construção de sujeitos críticos e conscientes de seu papel no mundo.

Dessa forma, conclui-se que metodologias ativas, quando aplicadas de forma planejada e intencional, têm potencial para transformar o ambiente escolar em um espaço de descobertas e de formação integral. A experiência vivenciada no Colégio de Aplicação (CODAP/UFS) reforça a importância de práticas pedagógicas que despertem o interesse e a participação dos alunos, reafirmando que o ensino de Geografia, mais do que transmitir conteúdos, deve formar cidadãos capazes de compreender, interpretar e transformar o espaço em que vivem.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BODOU, Christian Jean-Marie. **A História da Geografia. Tópicos Especiais em Geografia.** Aracaju: CESAD/UFS, [s.d.].

D'ÁVILA, Cristina. **Métodos e Técnicas de ensino e aprendizagem para a Educação no Ensino Superior: Cardápio Pedagógico.** Salvador: EDUFBA, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 25**.** ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **História do CODAP/UFS.** Disponível em: https://codap.ufs.br/pagina/29141-historia-do-codap-ufs Acesso em: 08 de outubro de 2025.

EDUCACLIMA:
Expresso polar

Alexandrino da Costa Oliveira[1]

RESUMO

O presente resumo consiste de um trabalho realizado para uma feira científica em uma escola de tempo integral de Fortaleza, onde foi abordado o tema de educação e justiça climática com alunos do 8º ano. Um tema de grande relevância e urgente O ensino da educação climática foi implementado com pela Lei 14.926, que alterou a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, (institui a educação ambiental e a Política de Educação Ambiental) a referida alteração assegura a atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da PNEA. A Lei traz ainda que as Instituições de Ensino terão 120 dias para adaptarem e implementarem a temática aos seus currículos durante o ano de 2025. O objetivo geral da pesquisa é a implantação da educação e justiça climática na escola a partir de uma trilha educacional a ser aplicada inicialmente com os estudantes, posteriormente com professores e famílias. Os objetivos específicos: Construir de forma colaborativa o manifesto dos jovens pela educação climática. Fazer uso de cards para colorir apresentando temas relacionados aos eventos extremos relacionados às mudanças climáticas. A metodologia consistiu em uma revisão bibliográfica e onde fizemos uso de um e-book e das leis, aplicação de um questionário e aplicação dos trilhos: construção do manifesto e uso dos cards. Os resultados

1 Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.
E-mail: alexandrino.costa@educacao.fortaleza.ce.gov.br

consistiram na construção de uma sequência didática (aulas e atividades) dentro da proposta curricular de Geografia para os alunos de 8º e 9º anos da escola, a sequência pode ser replicada e adaptada para outras escolas e/ou redes, ainda como resultados conseguimos implantar antes do prazo em lei o tema da educação climática na escola e observamos o engajamento dos alunos em atividades propostas e na construção de um coletivo no espaço escolar

Palavras-chave: Educação climática. Justiça climática. Trilha educacional. Trilhos. Jovens.

Introdução

A crise climática global impõe desafios urgentes que demandam uma resposta articulada de toda a sociedade. No contexto educacional brasileiro, a Lei nº 14.926/2024 instituiu formalmente a educação climática no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), reconhecendo-a como fundamental para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e ativos na mitigação e adaptação aos seus impactos.

Conforme Viana et al. (2024), a educação climática transcende a mera transmissão de informações científicas, buscando capacitar o indivíduo para a ação responsável e engajada frente às mudanças do clima. Neste cenário, o presente trabalho relata a experiência de implantação da educação climática em uma escola de tempo integral no município de Fortaleza, Ceará, por meio do projeto Educaclima: Expresso Polar, durante o primeiro bimestre de 2025.

O projeto teve como objetivo integrar a temática climática de forma contínua e abrangente, atuando inicialmente junto aos estudantes e visando a futura extensão a professores e à comunidade escolar. A metodologia de implementação seguiu as diretrizes do "Manual Educação Climática: Guia prático para famílias e educadores" (VIANA et al., 2024), estruturando a ação em três trilhos de aprendizado e engajamento.

Este relato detalha as atividades desenvolvidas – desde a apresentação e assinatura do manifesto dos jovens pela educação climática (primeiro trilho), passando pela oficina lúdica sobre educação e justiça climática utilizando *bobgoods* (segundo trilho), até a produção e apresentação do *banner* em feira científica (terceiro trilho). As ações buscaram não apenas conscientizar sobre os conceitos e impactos das mudanças climáticas, especialmente no contexto semiárido do Nordeste brasileiro e as questões de justiça climática, mas também estimular a participação e o protagonismo juvenil, conforme preconiza a legislação.

O êxito da iniciativa, evidenciado pelo segundo lugar alcançado na etapa escolar da feira científica, reforça a relevância da educação climática como "espinha dorsal" para a compreensão das raízes e soluções da crise, preparando os estudantes para serem os líderes e agentes de mudança na transição para uma economia de baixo carbono e uma sociedade mais justa e resiliente.

Educação climática: Implantação em uma escola de tempo integral de Fortaleza

As ações do projeto Educaclima ocorreram ao longo do primeiro bimestre de 2025 em vista ao que preconizava a Lei 14.926 que instituiu a educação climática no âmbito da (Política de Educação Ambiental – PNEA) nessa perspectiva implantamos a educação climática no ambiente escolar. De acordo com Viana et al. (2024, p. 1) a educação climática consiste "no estudo de conceitos e termos técnicos sobre as mudanças climáticas, considerando as medidas de adaptação e mitigação das suas causas e efeitos", ela não se limita a transmitir informações científicas, mas procura desenvolver no cidadão a capacidade de agir de forma responsável e engajada para mitigar os impactos e se adaptar a eles.

Essas ações foram sintetizadas no projeto Educaclima: Expresso polar e apresentadas na feira científica da escola, nesse momento o projeto foi apresentado para toda a escola, com o objetivo de não ser um projeto pontual, mas, uma ação continuada que nesse primeiro momento atuou

junto aos estudantes, mais que deve se estender aos professores e comunidade escolar.

Como etapas dessa ação, fizemos uso do manual educação climática: Guia prático para famílias e educadores Viana et. al (2024) onde uso desse guia serviram para pensar a aplicação de três trilhos para o desenvolvimento dessa ação para a feira científica em uma escola de tempo integral.

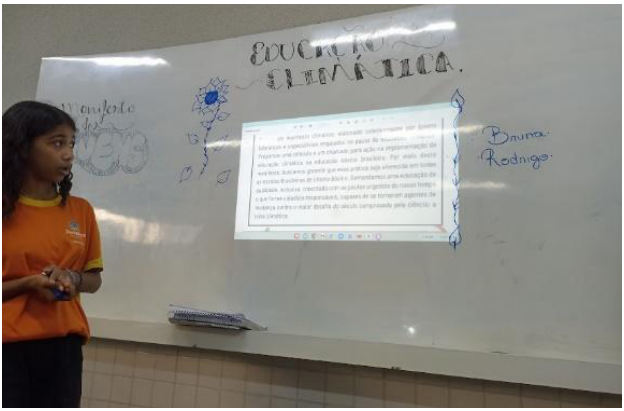
Relato de experiências: Os primeiros trilhos do expresso polar.

O primeiro trilho ocorreu em sala de aula com a apresentação do manifesto dos jovens pela educação climática pelos líderes de sala da turma do 8º ano, onde foram apresentados slides e posterior assinatura do manifesto pelos alunos da turma, conforme o manifesto.

> Este é um manifesto climático, elaborado coletivamente por jovens lideranças e especialistas engajados na pauta da educação climática. Propomos uma reflexão e um chamado para ação na implementação da educação climática na educação básica brasileira. Por meio deste manifesto, buscamos garantir que essa prática seja oferecida em todas as escolas Brasileiras de Ensino Básico. Demandamos uma educação de qualidade, inclusiva, conectada com as pautas urgentes do nosso tempo e que forme cidadãos responsáveis, capazes de se tornarem agentes de mudança contra o maior desafio do século comprovado pela ciência: a crise climática. Brasil (2024).

Essa ação buscou conscientizar os estudantes sobre a importância de se pensar e agir em prol de ações para mitigar as ações das mudanças climáticas no âmbito do entorno em que os alunos vivem e que essa prática se tornasse corriqueira no âmbito do espaço escolar e na sua comunidade.

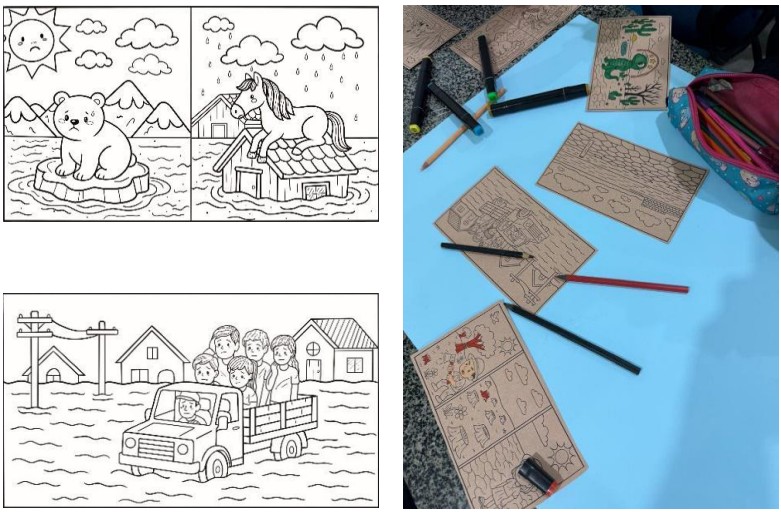
Foto 01- Apresentação do manifesto dos jovens pela educação climática.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

O segundo trilho do projeto Educaclima consistiu em uma oficina com bobgoods sobre educação e justiça climática, onde os estudantes deveriam colorir os cards e a partir de textos motivadores elaborarem cartazes sobre a temática. Solicitamos aos estudantes que produzissem os cartazes levando em conta de como as mudanças climáticas estão afetando o nordeste brasileiro e eles destacaram a escassez de água que enfrenta a região semiárida nordestina e o uso desigual dessa água.

Foto 02 - Oficina de Boob goods sobre educação e justiça climática



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Essa atividade lúdica favoreceu o aprendizado sobre de como as mudanças climáticas afetam os mais vulneráveis, apresentando para eles o conceito de justiça climática e de como isso está espacializado, onde os que moram em áreas que são afetadas com maior intensidade ocupam as áreas periféricas das cidades.

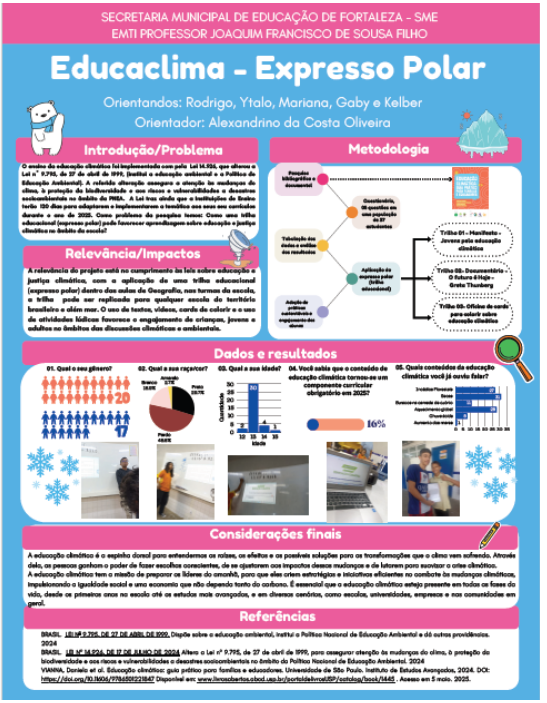
O conceito de justiça climática defende ainda que as ações de combate às mudanças do clima devem considerar essa desigualdade, promovendo a equidade e garantindo que as soluções não agravem as injustiças existentes. Ambas as definições se alinham ao texto da Lei 14.926/2024, no seu artigo 5º inciso VIII e IX ele diz.

> VIII – o estímulo à participação individual e coletiva, inclusive das escolas de todos os níveis de ensino, nas ações de prevenção, de mitigação e de adaptação relacionadas às mudanças do clima e no estancamento da perda de biodiversidade, bem como na educação direcionada à percepção de riscos e de vulnerabilidades a desastres socioambientais;
> IX – o auxílio à consecução dos objetivos da Política Nacional do Meio Ambiente, da Política Nacional sobre Mudança do Clima, da Política Nacional da Biodiversidade, da Política Nacional de Proteção e Defesa Civil, do Programa Nacional de Educação Ambiental e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, entre outros direcionados à melhoria das condições de vida e da qualidade ambiental." Brasil (2024)

A lei traz as diretrizes de como a escolas devem se adaptar e buscar uma abordagem que não apenas educa sobre o clima, mas também aborda a proteção da biodiversidade e a vulnerabilidade a desastres socioambientais.

O terceiro trilho foi a produção do banner para apresentação do projeto desenvolvido ao longo de 02 meses com os alunos dos 8º e 9º anos na feira científica em uma escola de tempo integral do município de Fortaleza, o formato da feira consistia em apresentação do trabalho para os alunos do ciclo de 6º e 7º anos e para os jurados, como exigência essa etapa escolar habilitaria 02 projetos para a participação na etapa distrital.

Figura 01 – Banner apresentado na etapa escolar da feira científica



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Momento onde os estudantes apresentaram para os demais alunos dos ciclos os trilhos que foram desenvolvidos dentro do projeto Educaclima, o trabalho ficou em 2º lugar na etapa escolar favorecendo o engajamento e a aprendizagem sobre educação e justiça climática como preconiza a lei.

Considerações finais

A educação climática é a espinha dorsal para entendermos as raízes, os efeitos e as possíveis soluções para as transformações que o clima vem sofrendo. Através dela, as pessoas ganham o poder de fazer escolhas conscientes, de se ajustarem aos impactos dessas mudanças e de lutarem para suavizar a crise climática.

A escola e o espaço de disseminação desse conhecimento que ganha uma capilaridade no âmbito da sociedade, tendo a necessidade de as

escolas implantarem o estudo da educação climática como preconiza a Lei, nesse sentido a escola adequar o conteúdo programático de Geografia a essa abordagem sobre educação climática.

A educação climática tem a missão de preparar os líderes do amanhã, para que eles criem estratégias e iniciativas eficientes no combate às mudanças climáticas, impulsionando a igualdade social e uma economia que não dependa tanto do carbono.

É essencial que a educação climática esteja presente em todas as fases da vida, desde os primeiros anos na escola até os estudos mais avançados, e em diversos cenários, como escolas, universidades, empresas e nas comunidades em geral.

O Alinhamento Legal e Curricular: O projeto reforça a importância da Lei nº 14.926/2024, especificamente em seu Artigo 5º, Incisos VIII e IX, que direciona as escolas a considerarem a percepção de riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais. Essa abordagem garante que a educação vá além da ciência pura, capacitando os alunos a identificar e combater as injustiças espaciais e sociais relacionadas ao clima.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Manifesto jovens pela educação climática**. The Climate Reality Project. Brasil, 2024. Disponível em https://www.climaterealityproject.org.br/manifesto-pela-educacao-climatica Acesso: 06 de out. de 2024.

BRASIL. LEI N 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. 2024

BRASIL. LEI Nº 14.926, DE 17 DE JULHO DE 2024 Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental. 2024

VIANA, Daniella [et al]. **Educação climática: Guia prático para famílias e educadores.** Livro eletrônico, São Paulo: Editora dos autores, 2024

ENTRE QUADRINHOS E MAPAS: A HQ COMO DIDÁTICA INCLUSIVA NO ENSINO DE CARTOGRAFIA

Yohana Agnês Peruzzo de Mello[1]
Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena[2]

RESUMO

O ensino de Geografia enfrenta desafios para tornar seus conteúdos acessíveis e significativos a todos os estudantes, especialmente na escola pública, sob a perspectiva da inclusão. Este artigo propõe o uso das histórias em quadrinhos (HQs) como linguagem híbrida, que articula elementos visuais, verbais e simbólicos, favorecendo a assimilação dos temas geográficos e ampliando as formas de aprender. O objetivo é demonstrar como as HQs podem funcionar como recurso didático inclusivo, capaz de romper barreiras comunicacionais e físico-cognitivas na abordagem de conteúdos complexos. A pesquisa, de natureza qualitativa, desenvolveu-se sob a metodologia da pesquisa-ação, articulando a produção de uma HQ voltada ao ensino de conceitos geográficos e de cartografia tátil, com aplicação inicial em sala de aula. A história criada trabalha conteúdos fundamentais do currículo de Geografia, em narrativa simplificada, estimulando o protagonismo estudantil na confecção de mapas táteis e promovendo maior autonomia e pensamento crítico. Os resultados parciais indicam que a utilização da HQ favoreceu o engajamento dos estudantes e a compreensão dos conteúdos, contribuindo para a consolidação de práticas inclusivas. A reação positiva dos alunos,

1 UNESP Rio Claro. E-mail: agnes.peruzzo@unesp.br
2 UNESP Ourinhos. Email: carla.sena@unesp.br

tanto com quanto sem deficiência, evidenciou o potencial da linguagem das HQs aliada à cartografia tátil como ferramenta didática potente e acessível. Conclui-se que a proposta contribui para um ensino mais inclusivo, sensível à diversidade e capaz de tornar o conteúdo geográfico mais concreto e significativo para todos.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos; linguagem híbrida; ensino de Geografia; inclusão escolar; acessibilidade.

Introdução

Dentro das vivências como docente do ensino básico, ao pensarmos em didáticas em geografia, existem duas principais barreiras que necessitam ser repensadas para caminhar rumo à amenização destas inquietações, a abstração do conteúdo geográfico e a limitação de uma geografia majoritariamente descritiva, problemas que consequentemente acarretam dificuldades na efetivação do ensino aprendizagem, principalmente quando buscamos ampliar as discussões acerca de inclusão.

A abstração dentro do contexto escolar no ensino de Geografia é um tema recorrente nas discussões sobre o ensino, práticas pedagógicas e currículo, trabalhando de forma direta como os conteúdos geográficos são abordados em sala de aula, especialmente no ensino fundamental e médio das escolas públicas brasileiras. Essa abstração pode ser compreendida como resultado de um processo de simplificação dos conceitos, tendo como foco torná-los minimamente acessíveis aos estudantes, mas por outra via, ela acarreta dificuldades como o distanciamento da realidade vivenciada pelos alunos e generalização do que se configura aprender, como se todos os estudantes aprendessem de maneira uniforme, descontextualizando as especificidades de ensino.

Segundo Santos (2010), embora professores e alunos reconheçam a importância da integração do conhecimento geográfico às vivências pessoais, existem dificuldades em concretizar essa prática. Reforçando de tal modo, que o ensino de geografia, se torne abstrato, ao não considerar o espaço vivido, o afastando cada vez mais da experiência cotidiana dos alunos.

No segundo caso, embora a Geografia escolar, não seja estritamente limitada a questão visual, a leitura de mapas, observação da paisagem se

condiciona a que tenhamos uma fonte de observação para assimilação do conteúdo, que em sua maioria se restringe às questões visuais, tendo em vista que a exploração da visão é essencial para a leitura de mapas, paisagens e imagens, e que uma limitação imposta a essa forma de linguagem única, pode comprometer o resultado desse processo de ensino, que seria a compreensão e análise crítica dos fenômenos geográficos que englobam aspectos ambientais e sociais de maneira integrada.

No que diz respeito à inclusão, Veraszto et al. (2019), reafirmam fatores que perpetuam o preconceito dentro da ciência, tais como a utilização de uma linguagem única, não adaptada que não corrobora com a quebra de paradigmas educacionais, mas que fortalecem a exclusão de estudantes que não se adequem à este modelo, sejam os mesmos, estudantes com ou sem deficiência.

Diante desse contexto, torna-se essencial a busca por metodologias e recursos didáticos que desfaçam essa dependência a uma linguagem singular. Nesse sentido, as histórias em quadrinhos surgem como uma ferramenta poderosa, como validado por Vergueiro (2014, p. 11) afirmando que:

> [a] capacidade de síntese entre o texto e a imagem, a objetividade e a clareza na transmissão das informações, aliadas à natural atração que exercem sobre o leitor, fazem das histórias em quadrinhos um instrumento pedagógico de grande valia.

Como já destacado anteriormente, a linguagem híbrida das HQs, permite articular elementos visuais, verbais e simbólicos, desenvolvendo múltiplas formas de acesso ao conhecimento e dialogando com a diversidade de aprendizado escolar.

O foco deste artigo, recai sobre a aplicação dessa linguagem das histórias em quadrinhos no ensino de Cartografia, um dos conteúdos dentro da geografia que mais são afetados pela barreira da abstração e dependência visual. O trabalho articula a narrativa das HQs ao desenvolvimento da cartografia tátil, buscando especificamente a efetivação de um ensino mais inclusivo para os alunos elegíveis à educação especial e propiciando a sensibilização da turma como um todo, acerca da importância da inclusão escolar.

Tendo por fim, como foco, demonstrar a importância das histórias em quadrinhos como material didático inclusivo para o ensino de conteúdos geográficos e cartografia tátil, analisando sua aplicação em sala de aula como ferramenta para promover autonomia e engajamento dos estudantes.

Metodologia

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido metodologicamente como uma pesquisa-ação. Esta metodologia é definida por Thiollent (1986, p. 14) como uma pesquisa social, com base no empirismo e concebida de forma associativa com uma ação em cima de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes atuantes da situação estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

A escolha desta metodologia se justifica pelo fato de que a pesquisadora é de forma concomitantemente, professora de Geografia da turma. A pesquisa não busca apenas observar, mas intervir de forma direta em um problema identificado em sua experiência docente no ensino básico, visando transformar a realidade da sala de aula em um círculo de reflexão e ação.

A aplicação foi realizada com um grupo de 30 estudantes, de uma turma do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de São José dos Campos, no estado de São Paulo. As autorizações do uso de áudio foram coletadas dos responsáveis legais dos estudantes por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido.

Produção do Material Didático

O principal material de intervenção desta pesquisa-ação é uma HQ, intitulada "Gaya e os guardiões do clima: mapeando para todos", concebida e executada de maneira integral pela pesquisadora.

O desenvolvimento desta HQ, partiu do diagnóstico obtido durante a própria prática docente, conteúdos (como as questões climáticas pela

prática da cartografia tátil) se baseou nos temas identificados como os de maior dificuldade de assimilação pelos estudantes, por serem considerados abstratos, independente de sua extrema relevância no currículo de Geografia.

O processo de criação da história em quadrinhos seguiu as etapas de produção editorial:

Roteirização: Inicialmente foi criado um roteiro que alinhava os objetivos pedagógicos a uma narrativa coesa e interessante aos alunos.

Storyboard: O roteiro foi transformado para um storyboard (esboço visual), planejando a disposição dos quadrinhos, fluxo de leitura para o roteiro de cada página.

Produção artística e finalização: Utilizando a plataforma digital Procreate (para Ipad), foi realizado todo o trabalho de ilustração e diagramação (aplicação dos textos nos balões de fala) e finalização da arte.

O resultado disso é um material didático planejado especialmente para os desafios de sala de aula, funcionando como um agente facilitador para a sequência didática de cartografia tátil.

Desenho de Aplicação e Etapa Atual da Pesquisa

A sequência didática foi desenvolvida para ser aplicada em quatro momentos: o primeiro, apresentação e sensibilização da HQ, o segundo leitura coletiva e interpretação, o terceiro, planejamento da prática e construção do mapa tátil e por fim, o quarto em apresentação dos mapas, reflexão e avaliação.

Entretanto, para os fins deste artigo, serão relatados os resultados preliminares referentes à aplicação dos dois primeiros momentos de aplicação, que consistiram em:

Momento 1: Apresentação e Sensibilização (30-40 minutos): A aplicação se iniciou com uma roda de conversa. Esta etapa teve como objetivo a apresentação da pesquisadora, para uma sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre a pesquisa científica, sobre histórias

em quadrinhos, sobre mapas no ensino de Geografia e por fim sobre acessibilidade, como uma pessoa que não enxerga consegue realizar a leitura de um mapa.

Momento 2: Leitura e interpretação da HQ (50 minutos):

Foi feita a leitura coletiva e interpretativa da história em quadrinhos "Gaya e os Guardiões do Clima: mapeando para todos", utilizando cópias preliminares físicas da HQ. A leitura foi finalizada com uma discussão guiada, focada em conectar a narrativa da história com os conceitos geográficos previamente apresentados com a turma, que não tinham ligação direta com os trabalhados na história, mas instigando os alunos a pensarem quais assuntos mais, também poderíamos trabalhar nos mapas de "tocar".

A aplicação do momento 3 (Oficina de confecção dos mapas táteis) e 4 (Apresentação dos mapas e reflexão final) ocorrerá na etapa subsequente da pesquisa.

Coleta de Dados

Para esta fase da pesquisa detalhada (Momentos 1 e 2), foram coletados dados através dos seguintes instrumentos:

Diário de Campo: Utilizado pela pesquisadora-docente para registrar as reações primárias, nível de engajamento dos alunos e as ideias que surgiram a partir das discussões de sensibilização do tema e interpretação da HQ.

Gravação de Áudio: As discussões coletivas nos momentos de aplicação 1 e 2 foram gravadas mediante autorização prévia, permitindo posteriormente a transcrição e análise genuína das falas dos estudantes.

Registros fotográficos: Foram realizadas fotografias da interação dos estudantes durante a leitura e discussão da HQ. As fotografias foram registradas de modo em que não mostrassem o rosto dos estudantes, apenas as interações deles com o material.

O restante dos instrumentos (Diário de campo da oficina de mapas táteis, questionários finais e análise dos mapas produzidos) serão aplicados na próxima fase da pesquisa-ação.

Procedimentos de Análise (em Andamento)

O processamento dos dados coletados nesta etapa primária (transcrições de áudio e notas do diário de campo) se encontra em fase inicial e seguirá os preceitos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). O processo seguinte envolve a organização, codificação e separação em categorias dos dados analisados, procurando identificar padrões e possibilidades relacionados ao tema da pesquisa, como o engajamento proporcionado pela HQ e a receptividade dos alunos aos conceitos de inclusão e cartografia tátil. O resultado desta análise será consolidado após a conclusão de todas as etapas da aplicação.

Resultados Preliminares e Discussão

Conforme trabalhado na metodologia, esta seção apresentará os resultados parciais da pesquisa-ação, focando na análise dos Momentos 1 (Sensibilização) e 2 (Leitura da HQ). Os dados, coletados através da gravação de áudio e diário de campo, foram analisados de maneira prévia pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), permitindo identificar os aspectos ligados ao engajamento e receptividade dos estudantes.

A análise preliminar possibilitou identificar categorias que estruturam as premissas introdutórias deste trabalho: (1) O acolhimento da história em quadrinhos como uma forma de linguagem familiar e que aumente o engajamento dos estudantes; e (2) O concebimento da abstração para com os mapas tradicionais e o "estranhamento" inicial em relação a temática de inclusão e acessibilidade.

Acolhimento e Engajamento: A HQ como uma "Linguagem Familiar"

Durante a primeira parte da aplicação (Sensibilização) o foco principal era uma sondagem sobre os conhecimentos prévios dos estudantes acerca de Histórias em Quadrinhos. Obtendo um retorno imediato, com a turma relatando ampla familiarização com o formato, citando títulos como "Turma da Mônica", "Tio Patinhas", "Marvel" e "Pato Donald".

A pesquisadora, buscando demonstrar sua afinidade com o recurso disse ("Até hoje eu não gosto muito de ler livros, eu prefiro ler histórias em quadrinho") para validar a preferência justificando que "o desenho me ajuda a entender melhor a história". Ao serem questionados sobre a possibilidade de aprender Geografia através de um texto tradicional ou de uma HQ, o consenso da turma foi imediato, em favor da opção história em quadrinhos.

Esta sondagem inicial foi essencial para validar o pressuposto da metodologia de que HQ, por ser uma linguagem já conhecida e atraente para os alunos, funciona como um instrumento poderoso para quebrar a resistência inicial aos conteúdos complexos do ensino de Geografia.

O problema da Abstração Geográfica e a Descoberta da Acessibilidade

A segunda etapa da sondagem (Momento 1), trabalhou a percepção dos alunos sobre os mapas. As respostas confirmaram a barreira da abstração geográfica. Nos relatos dos alunos, eles apresentaram dificuldades em visualizar mentalmente os mapas, e expressaram o sentimento de sobrecarga de informações diante dos mapas tradicionais: "São muitos países, muitas escritas, muita coisa."

O foco principal da sensibilização ocorreu quando a pesquisadora perguntou diretamente à turma: "como uma pessoa que não enxerga [...] consegue "ler" um mapa?". O diálogo subsequente (transcrito através da gravação da turma do sexto ano C) é a principal evidência desse "estranhamento" e da lacuna que a pesquisa gostaria de preencher:

Respostas Iniciais: As primeiras sugestões dos alunos para solucionar o problema foram "Libras" (corrigido de imediato como sendo para deficiência auditiva" e o "Braille".

Desconstrução do Senso Comum: A docente, então mediou a discussão, demonstrando que o Braille não é uma solução universal, tendo em vista que nem todos os estudantes cegos e com baixa visão estão condicionados à sua utilização, e que existem outras formas de fazer que os

mapas se mostram "visíveis" além da visão. E que o foco principal, seria a construção de algo que todo mundo consiga entender.

Limites da Cartografia Descritiva: Outra aluna sugeriu a descrição oral dos mapas. A pesquisadora, através de um exercício prático, demonstrou a limitação dessa abordagem para informações mais detalhadas, concluindo que através do áudio descrição, conseguimos atingir aspectos muito superficiais, dificultando aprofundamento dos temas contidos nos mapas.

Por fim, ao esgotar as soluções de senso comum, a pesquisadora introduziu a cartografia tátil para os alunos. A apresentação de um mapa tátil do relevo brasileiro gerou reações instantâneas por parte dos estudantes, como "É mais fácil de visualizar" e "Na última você falou sobre relevos, professora, agora ficou bem mais fácil de entender". Esta e outras reações positivas extraídas da transcrição, validaram a abordagem da cartografia tátil como uma solução eficiente para a barreira da abstração, para alunos com ou sem deficiência, mesmo antes da leitura da HQ.

A leitura da HQ (Momento 2) e a Síntese da Pesquisa-Ação

Após sensibilização e apresentação do mapa tátil, a aplicação seguiu para a introdução da HQ "Gaya e os Guardiões do Clima: Mapeando para Todos". Um ponto importante acerca da metodologia utilizada foi a forma em que o material foi apresentado aos alunos: não como apenas uma atividade didática regular, mas como produto resultante da pesquisa.

A pesquisadora dedicou um tempo para explicar e esclarecer dúvidas dos alunos acerca do ato de pesquisar cientificamente e que a HQ era o resultado de uma pesquisa de dois anos de estudo e execução. Ao relatar aos estudantes detalhes do processo de construção do material, a pesquisadora conferiu ao mesmo, um status de relevância, validando com instrumento de pesquisa e conectando-se com os alunos ao humanizar e viabilizar o processo científico. Sendo importante destacar o contexto escolar desses alunos da pesquisa, que se encontram em zona periférica da cidade de São José dos Campos, próximos à delimitação da

zona rural do município, e que muitos estudantes dessa escola são moradores da zona rural, em sua maioria não conheciam a possibilidade de se pesquisar cientificamente, dentro das universidades, ou conceitos de pós-graduação como o mestrado.

Ficha do Diário de Campo

Data: 20/10/2025

Turma: 6º Ano C

Atividade: Aplicação da Sequência Didática (Momentos 1 e 2).

Observações Momento 1: Apresentação e Sensibilização.

Apresentação da Pesquisa: Início da aula um pouco tumultuado em decorrência da disposição da sala (carteiras agrupadas em trios para leitura compartilhada). Foi necessário chamar a atenção dos alunos algumas vezes para conseguir prosseguir com o cronograma estipulado. A explicação sobre "ser pesquisadora" despertou curiosidade por parte dos alunos, que perguntaram se "dava dinheiro".

Sondagem HQ: Conforme o esperado pelo roteiro, os alunos de imediato foram bem receptivos ao tema, tendo em vista que quase todos quiseram contar quais histórias eles já conheciam, havendo identificação instantânea, quando compartilhei minha dificuldade com textos longos, os alunos também compartilharam do mesmo sentimento, corroborando a hipótese de que as HQs são uma linguagem positiva para enfrentar dificuldades de ensino.

Sondagem Acessibilidade: Após a realização da pergunta-chave (de que forma as pessoas que não enxergam podem "ler" um mapa) causou estranhamento de início. Obtendo reações esperadas ao senso comum, como sugerir libras, precisando da minha mediação para explicar que a língua brasileira de sinais diz respeito à deficiências auditivas, posteriormente sugeriram a descrição dos mapas, o que eu fiz como exemplo prático, descrevi a Oceania, mas o que resultou em descrições ou muito abstratas ou superficiais.

Observações Momento 2: Leitura e apresentação da HQ: Decidi inicialmente contextualizar a HQ como "produto final" da minha pesqui-

sa, explicando que todo processo (ideia, roteirização e ilustrações) foi meu, compartilhando as dificuldades do processo.

Reflexão sobre a Metodologia: Foi notado que a "humanização" do processo de pesquisa surtiu um efeito claro na gestão de sala. A turma que estava anteriormente dispersa, ficou mais interessada na atividade proposta de leitura.

A análise prévia dos dados iniciais (Momentos 1 e 2) permitiram validar as premissas centrais desta pesquisa. Conforme apontado por Vergueiro (2014), a HQ foi recebida como uma linguagem próxima aos estudantes, possibilitando a quebra da resistência inicial a novos conteúdos, facilitando a mediação da aplicação. De forma concomitante, a reação dos alunos após a sondagem sobre acessibilidade, corrobora com a tese de Veraszto et al. (2019): que discute que depender de uma linguagem universal e unificada, de fato contribui para a barreira da exclusão.

Os resultados obtidos a partir de Sensibilização (Momento 1), indicam que o problema da abstração geográfica, não se limita a uma situação relacionada apenas a alunos com deficiência visual. A reação positiva desencadeada pelos alunos não elegíveis ao AEE (Atendimento Educacional Especializado) ao mapa tátil de relevos demonstrados durante a aplicação, revela que a abordagem multissensorial, neste caso a tátil, traz benefícios para a turma como um todo, transformando o conteúdo geográfico em algo mais concreto. A história em quadrinho portanto, cumpre seu papel metodológico, de introduzir essa perspectiva tátil de forma lúdica, resolvendo de forma concomitante o problema de engajamento em sala de aula e as barreiras encontradas no aspecto da inclusão, indo além dos alunos com deficiências visuais, mas também aqueles que possuem dificuldades significativas de aprendizado não necessariamente atrelados a um CID (Classificação Internacional de Doenças).

Considerações Finais

A aplicação inicial da sequência didática "Gaya e os Guardiões do Clima: Mapeando para Todos" revelou que a articulação entre HQs e Cartografia Tátil é uma ferramenta poderosa para enfrentar o duplo desafio dentro

das aulas de Geografia, que se baseiam na abstração e exclusão no ensino. A análise da recepção por parte dos estudantes nos momentos 1 e 2, demonstrou que o material cumpriu o seu papel, gerando engajamento imediato por ser uma linguagem próxima dos estudantes. A discussão sobre acessibilidade e o contato com o material impresso para leitura foram verdadeiros catalisadores da aprendizagem, junto da constatação dos alunos videntes de que os mapas táteis "eram mais fáceis de entender" do que um mapa tradicional é a principal contribuição deste estudo ainda em andamento. Isso sugere que a superação de uma linguagem unificada corrobora de forma significativa para ampliação da inclusão no contexto educativo, tornando o conteúdo geográfico que de natureza por muitas vezes se faz abstrato em algo concreto para todos.

Embora o presente artigo relate resultados parciais, os dados da sensibilização e leitura, apontam para um caminho metodológico promissor. Os próximos passos, focados na aplicação da oficina de construção de mapas táteis e a reflexão dos resultados serão cruciais para verificar se o engajamento inicial se consolida, promovendo maior engajamento e autonomia por parte dos estudantes, consequentemente na construção do pensamento crítico e sensibilização sobre as múltiplas formas de aprender existentes.

Conclui-se, que a proposta "Entre quadrinhos e mapas" se afirma como uma prática inclusiva viável, que utiliza a narrativa como alicerce para uma compreensão ampliada, multissensorial do espaço geográfico e das transformações que nele ocorrem

Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

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.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento.** 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FAGUNDES, Léa da Cruz. **Projetos de aprendizagem** – uma experiência mediada por ambientes telemáticos. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 14, n. 1, p. 1190, 2006.

JORDÃO, Bárbara Cristina Ferreira. **Mapeando o sensível**: cartografia escolar e mapas táteis como instrumentos da prática pedagógica inclusiva. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

SANTOS, Laudenides Pontes dos. **O estudo do lugar no ensino de Geografia: os espaços cotidianos na geografia escolar.** 2010. 158 f. Dissertação - (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2010.

SENA, Carla Cristina R. G.; CARMO, Waldirene Ribeiro do. **Cartografia Tátil**: o papel das tecnologias na Educação Inclusiva. Boletim Paulista de Geografia, v. 99, p. 102-123, 2018. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1470. Acesso em: 13 mar. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VERASZTO, Estefano Vizconde et al. **Blindness and science conceptualization**: the perception of basic education teachers and students. Etd Educacao Tematica Digital, v. 21, n. 2, p. 435-458, 2019.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 7-30.

GEOGRAFIA ESCOLAR E INCLUSÃO: O Jogo das Bexigas Coloridas no Ensino da Poluição sob a Perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem

Janaína Ráfia de Brito[1]
Mercia Carla da Silva Pereira[2]
Djanní Martinho dos Santos Sobrinho[3]

RESUMO

Diante da crescente degradação ambiental, da necessidade de uma educação mais inclusiva e significativa, e partindo do contexto de degradação ambiental, com as desigualdades socioespaciais, a pesquisa destaca a importância de metodologias que articulem conscientização ambiental e inclusão educacional. O objetivo deste trabalho é analisar de que forma a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode fomentar práticas pedagógicas inclusivas no ensino da poluição na Geografia Escolar, promovendo a participação equitativa de estudantes com diferentes perfis de aprendizagem e favorecendo a construção de saberes ambientais contextualizados. A metodologia, de natureza qualitativa e com caráter intervencionista, foi realizada com 34 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. A atividade aplicada baseou-se nos

1 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (Mestrado Profissional) – UFRN. E-mail: janainarafiaprofessora@yahoo.com.br

2 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (Mestrado Profissional) – UFRN. E-mail: merciacarlaa@hotmail.com.br

3 Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Geografia (Mestrado Profissional) – UFRN. E-mail: djannigeo@gmail.com

três princípios do DUA, os múltiplos meios de representação, de ação/expressão e de engajamento, por meio de uma proposta lúdica que utilizou bexigas coloridas como recurso visual-metafórico para representar os diferentes tipos de poluição hídrica, atmosférica e do solo. Os resultados indicaram elevado engajamento dos discentes, inclusive daqueles com dificuldades de aprendizagem, destacando que a ludicidade contribuiu para a abstração dos conteúdos e que a flexibilidade metodológica garantiu a participação inclusiva. Como no caso do estudante com comprometimento motor, que se expressou por gestos e demonstrou compreensão dos impactos da poluição e capacidade de propor ações sustentáveis. A atividade também favoreceu o desenvolvimento de valores ético-sociais e ampliando a consciência sobre as desigualdades ambientais. Conclui-se que a integração entre os princípios do DUA, a Geografia Escolar e recursos lúdicos fortalece a aprendizagem significativa e a formação cidadã. No entanto, persistem desafios na ausência de formação docente continuada e a precariedade de infraestrutura escolar. O estudo reforça a importância de práticas pedagógicas que articulem teoria e ação, preparando os estudantes para enfrentar as crises socioambientais com empatia e responsabilidade coletiva.

Palavras-chave: Geografia Escolar. Educação Ambiental. Inclusão. Desenho Universal para a Aprendizagem. Poluição.

Introdução

Vivemos em um contexto de crescente degradação ambiental, no qual os efeitos da poluição do ar, da água e do solo impactam de forma desproporcional populações vulnerabilizadas, frequentemente excluídas dos processos decisórios e das ações educativas. Nesse cenário, a Geografia Escolar se configura com o contexto na promoção da leitura do espaço e a compreensão das dinâmicas ambientais e sociais que produzem e reproduzem essas desigualdades.

Ao tratar da poluição, a Geografia ensina conteúdos conceituais, e possibilita a formação de sujeitos indagadores, conscientes e comprometidos com a transformação da realidade. Entretanto, essa formação

precisa contemplar os estudantes, respeitando suas múltiplas formas de aprender, de se expressar e de interagir com o conhecimento.

É nesse contexto que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), se apresenta como uma abordagem que propõe múltiplos meios do engajamento, representação e a ação e expressão, sendo os três princípios básicos, rompendo com modelos educacionais tradicionais e considerando as diferentes necessidades educacionais, estilos de aprendizagem e realidades sociais, culturais e físicas.

Assim, mediar a relação entre Geografia Escolar, Inclusão e DUA no ensino da poluição é, portanto, uma estratégia para repensar a prática docente e os materiais pedagógicos sob a perspectiva da justiça social, ambiental e educacional.

Para isso, buscamos responder à seguinte pergunta: como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode potencializar práticas pedagógicas inclusivas no ensino da poluição na Geografia Escolar, promovendo a participação dos estudantes com diferentes perfis de aprendizagem?

A atividade foi implementada em uma turma do ensino fundamental, onde foi seguida as estratégias metodológicas incluindo recursos visuais, táteis e orais, além de momentos de reflexão coletiva. O objetivo deste trabalho foi analisar de que maneira a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode fomentar práticas pedagógicas inclusivas no ensino da poluição na Geografia Escolar, promovendo a participação equitativa de estudantes com diferentes perfis de aprendizagem e favorecendo a construção de saberes ambientais contextualizados.

Desse modo, acredita-se ser possível criar ambientes de aprendizagem que informem sobre a poluição e, ao mesmo tempo, apoie os estudantes em atividades práticas. Isso reforça a relevância de integrar o ensino de Geografia à perspectiva da educação inclusiva, evidenciando que metodologias fundamentadas no DUA ampliam o acesso ao conhecimento e fortalecem a formação de sujeitos conscientes e comprometidos com as questões socioambientais. Ao articular teoria e prática, essa proposta busca prepa-

rar os discentes para enfrentar os desafios ecológicos atuais com criatividade, empatia e responsabilidade social.

Tipos, Causas e consequências da Poluição

A compreensão dos diferentes exemplos de poluição, de seus respectivos causadores e impactos, constitui uma etapa inicial para o desenvolvimento da consciência ambiental dos estudantes. Ao reconhecer as formas pelas quais o ar, a água e o solo vêm sendo contaminados por ações humanas, como o descarte inadequado de resíduos, a emissão de poluentes industriais, o uso excessivo de agrotóxicos, entre outros, os discentes começam a perceber a complexidade das relações entre sociedade e natureza.

Em conformidade com o exposto, a Legislação Brasileira traz o conceito de poluição como sendo, "toda alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas que possa constituir prejuízo à saúde, à segurança e ao bem estar das populações, e ainda, possa comprometer a biota e a utilização dos recursos para fins comerciais, industriais e recreativos" (Brasil, 1981). Temos então uma demonstração articuladora de aspectos sanitários, ecológicos e econômicos em um único conceito, antecipando discussões sobre desenvolvimento sustentável. Contudo, a formulação não diferencia claramente as alterações naturais e resultantes da intervenção humana, além de não estabelecer parâmetros quantitativos que definam o limiar entre variação ambiental aceitável e poluição efetiva.

Assim, Matos (2020), demonstra uma definição da poluição, com uma perspectiva contemporânea, como sendo "a modificação das condições ambientais naturais resultante da ação antrópica, mediante a introdução de agentes químicos ou físicos, capazes de comprometer a integridade dos ecossistemas". Essa definição, amplia a discussão para além da simples contaminação por substâncias, transcendendo a ideia de poluição apenas como presença visível de resíduos, abrangendo formas menos perceptíveis, e destacando a ação antrópica como agente transformador do espaço.

Quadro 1 – Poluição Ambiental: Causas, Consequências e Possibilidades de Ações

Tipo de Poluição	Principais Causas (Ação Humana)	Consequências Ambientais e Sociais Ações	Possíveis / Estratégias Sustentáveis
Hídrica	- Esgoto doméstico e industrial sem tratamento; - Agrotóxicos e fertilizantes; - Resíduos químicos e hospitalares.	- Contaminação de rios e mananciais; - Doenças de veiculação hídrica (hepatite, cólera); - Morte da fauna aquática; - Falta de água potável.	- Tratamento de esgoto e fiscalização rigorosa; - Incentivo à agroecologia; - Educação ambiental em comunidades; - Projetos de recuperação de nascentes.
Solo	- Uso intensivo de agrotóxicos; - Lixo a céu aberto - Falta de saneamento básico; - Mineração predatória.	- Redução da fertilidade do solo; - Contaminação de alimentos; - Doenças associadas ao contato com o solo; - Êxodo rural e insegurança alimentar.	- Compostagem e coleta seletiva; - Agroflorestas e técnicas de conservação; - Fiscalização do uso de defensivos; - Educação alimentar e ambiental nas escolas.
Atmosférica	- Emissão de poluentes por indústrias e veículos; - Queimadas urbanas e rurais; - Geração excessiva de CO_2.	- Doenças respiratórias (asma, bronquite); - Chuva ácida; - Aumento do efeito estufa; - Danos à camada de ozônio.	- Transporte sustentável (bicicletas, ônibus elétricos); - Redução do uso de combustíveis fósseis; - Reflorestamento urbano; - Legislação ambiental com participação social.

Fonte: Elaborado por Brito (2025), adaptado de Cunha, Nascimento e Miguel (2012, p. 57).

Nesse contexto, o quadro 1 sintetiza os três principais tipos de poluição a hídrica, do solo e atmosférica, destacando suas causas e respectivas consequências ambientais e sociais. Com base em Cunha, Nascimento e Miguel (2012), essa categorização busca facilitar a compreensão das inter-relações entre as atividades humanas e os impactos gerados, oferecendo uma visão disposta da degradação ambiental. Além disso, o

quadro apresenta uma organização didática que favorece a assimilação do conteúdo, ao estabelecer conexões transparentes entre as causas e os efeitos ambientais, adotando uma linguagem clara e dividida, adaptando-se a diferentes níveis de letramento e estilos de aprendizagem.

Do ponto de vista temático, o quadro trata das poluições hídrica, do solo e atmosférica, abrangendo causas estruturais como o uso indiscriminado de agrotóxicos, o descarte inadequado de resíduos e a queima de combustíveis fósseis. Ressalta-se que tais práticas procedem de um modelo de desenvolvimento econômico hegemônico, centrado na lógica extrativista e produtivista, cujos efeitos são desproporcionalmente sentidos por populações vulnerabilizadas.

Ao tratar dessas dimensões no contexto da Geografia Escolar, busca-se a formação de sujeitos capazes de reconhecer as diversas formas de degradação ambiental e seus impactos desiguais sobre os territórios e as populações. A poluição do atmosférica, hídrica e do solo não ocorre de forma isolada, mas estão diretamente relacionadas a processos produtivos, práticas de consumo, políticas públicas e dinâmicas socioeconômicas.

Geografia Escolar e o Desenho Universal da Aprendizagem

Atualmente a educação ambiental tem se tornado cada vez mais relevante, especialmente no contexto das aulas de Geografia Escolar e os professores enfrentam muitos desafios para integrar conceitos de temas interdisciplinares, como a poluição, para ir além da simples memorização de fatos. E Menezes (2021, p. 72), ainda enfatiza que as aulas de Geografia devem articular a temática ambiental às discussões propostas ao longo dos anos.

Para discutir sobre a poluição e sua representação, o DUA se mostra como uma abordagem que busca criar ambientes de aprendizagem acessíveis para os estudantes. Conforme abordado por Bettio; Miranda; Schmidt (2021, p. 34), o DUA serve de guia para que os professores construírem um ambiente instrucional rico e fornecendo oportunidades de aprendizagem aos discentes.

Essa metodologia é fundamentada em três princípios básicos, como destaca Sebastián-Heredero (2020, p. 736), no princípio I, se proporciona maneiras diversas de engajamento (o que da aprendizagem, é a diversidade na apresentação de informações); o princípio II, facilita modos múltiplos de representação (o como da aprendizagem, e a flexibilidade na forma como os estudantes envolvem-se com o conteúdo) e o princípio III, são as formas múltiplas de ação e expressão (o porquê da aprendizagem, com a variedade nas maneiras de expressar o que aprenderam).

Esses princípios são fundamentais para garantir que as informações geográficas sobre a poluição sejam discutidas em contextos visuais, auditivos e motores, permitindo uma melhor compreensão do tema e promovendo a conscientização da nossa realidade.

Assim, a Geografia escolar, aliado ao Desenho Universal da Aprendizagem, mediam o entendimento da complexidade da poluição e fomentam um espaço inclusivo onde os discentes podem participar ativamente. Esse enfoque com várias dimensões, baseado na interatividade e na conscientização ambiental, prepara os estudantes para serem cidadãos responsáveis, incentivando-os a refletir sobre suas ações e a buscar soluções aos problemas que afetam seus contextos. Por meio dessa integração, a Geografia se transforma em um veículo de consciência social e ambiental, possibilitando que a poluição, um fenômeno atual e urgente, seja entendida e discutida de forma verdadeira.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, com delineamento exploratório e intervenção pedagógica. A proposta é analisar a eficácia de uma atividade lúdica no ensino de conteúdos relacionados à poluição ambiental, utilizando bexigas coloridas como recurso didático. A intervenção foi concebida com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), promovendo inclusão, acessibilidade e valorização da pluralidade cognitiva no processo de ensino-aprendizagem.

A amostra foi composta por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, reunidos em uma sala com 34 participantes, sendo aplicada no ambiente escolar, ao longo de três aulas de Geografia, sob a mediação direta da professora responsável pela turma.

Para a realização da atividade, foram utilizados diferentes materiais didáticos, como bexigas coloridas, nas cores amarela, rosa e verde, representando, respectivamente, os elementos naturais ar, água e solo; papéis com os nomes de poluentes, como "esgoto doméstico", "queimadas", "agrotóxicos" e "lixo plástico"; o quadro da sala de aula para o registro das discussões; além de lápis de cor para atividades complementares, como esquemas ou desenhos. Um roteiro de mediação foi elaborado contendo perguntas norteadoras para a roda de conversa, tais como: "Como esse poluente afeta o ambiente?" e "O que podemos fazer para reduzir esse impacto?", com o objetivo de estimular o pensamento o diálogo entre o grupo.

Os procedimentos metodológicos foram organizados em três etapas. Na fase de preparação, a professora encheu as bexigas e inseriu em cada uma um papel com o nome de um poluente, associando as cores aos respectivos elementos naturais. A sala foi organizada de forma a favorecer a circulação e a interação entre os estudantes.

Na etapa de desenvolvimento, ocorreu uma dinâmica em que cada discente sorteava uma bexiga, identificada com o poluente contido e, posteriormente, reunia-se em grupos conforme o elemento afetado (ar, água ou solo), promovendo discussões sobre os impactos ambientais dos poluentes sorteados. Em seguida, os estudantes participaram de uma representação simbólica da poluição, escolhendo bexigas de acordo com o tipo de poluição que desejavam ressaltar. A atividade culminou em uma roda de conversa mediada pela professora, durante a qual os discentes compartilharam suas reflexões, textos, desenhos e atitudes sobre as consequências ambientais.

A avaliação da atividade foi conduzida de forma flexível e inclusiva, considerando diferentes formas de expressão e participação dos estudantes com as contribuições orais, interações em grupo e produções não verbais, como desenhos e gestos, especialmente no caso de um estudante com comprometimento motor. Ao final, foi realizada uma síntese

coletiva no quadro da sala, registrando as principais ideias construídas a respeito da responsabilidade individual e coletiva frente à poluição.

Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de exploração de conteúdo, categorizando-se as manifestações dos estudantes em três eixos principais: compreensão dos tipos de poluição, percepção dos impactos ambientais e propostas de ação sustentável. A análise considerou observações escritas, orais e gestuais dos estudantes.

Discussão

A atividade pedagógica desenvolvida com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) demonstrou uma participação empenhada dos estudantes envolvidos. A proposta, ao integrar recursos lúdicos, sensoriais e colaborativos, despertou o interesse da turma, favorecendo o engajamento mútuo e a construção coletiva do conhecimento. Tal constatação está em consonância com Sebastián-Heredero (2020, p. 736), ao afirmar que não existe um único meio de representação ideal para todos os estudantes, sendo essencial oportunizar múltiplas formas de apresentar os conteúdos.

Os discentes não apenas compreenderam os conceitos relacionados à poluição, como também os ressignificaram a partir de suas vivências e articulando argumentos partir de seus saberes. Demonstraram iniciativa e respeito nas interações, o que demonstra um protagonismo estudantil raramente alcançado em práticas pedagógicas tradicionais. Ainda segundo Sebastián-Heredero (2020), é fundamental proporcionar múltiplos modos de implicação e engajamento, o que foi efetivamente promovido por meio da metodologia adotada.

É importante destacar que os estudantes, inclusive aqueles com dificuldades de aprendizagem, timidez ou deficiência, conseguiram estudar, se divertir e participar das ações propostas sem qualquer tipo de exclusão. Tal resultado reforça o que afirmam Nunes e Madureira (2015, p. 136), ao destacarem que o uso do DUA nas salas de aula amplia as oportunidades de aprendizagem para todos. Em contraposição, práticas expositivas convencionais tendem a promover baixa adesão e menor envolvimento dos discentes, pois a lógica transmissiva restringe

a participação. Como observam Costella e Schaffer (2012, p. 115), muitas vezes o professor "ensina para si mesmo", desconsiderando a escuta e a presença ativa do estudante.

A escolha das bexigas coloridas como recurso visual-metafórico favoreceu a concretização de conceitos abstratos, como os diferentes tipos de poluição a hídrica, atmosférica e do solo, bem como seus agentes causadores e impactos. Essa estratégia, alinhada aos três princípios do DUA, especialmente no que se refere à oferta de múltiplos meios de engajamento (princípio I), de representação (princípio II), e de ação e expressão (princípio III), conforme exposto por Sebastián-Heredero (2020). Dessa forma, a aprendizagem deixou de se restringir à via textual ou oral e passou a integrar dimensões visuais, táteis e corporais, respeitando a pluralidade cognitiva dos estudantes.

Além disso, os balões coloridos permitiram aos estudantes associar, de forma lúdica, as cores aos elementos da natureza afetados pela poluição, o que reforçou a compreensão das inter-relações entre sociedade e ambiente. Pereira e Cano (2012, p. 61) observam que a discussão sobre poluição é fundamental no cenário atual, se tornou uma das principais preocupações mundiais. Assim, a atividade oportunizou o desenvolvimento de valores ético-sociais, como solidariedade e corresponsabilidade ambiental, articulando o conteúdo escolar às diretrizes da Educação Ambiental.

A participação dos estudantes revelou também um engajamento afetivo. Conforme Nunes e Madureira (2015, p. 134), as redes afetivas estão diretamente relacionadas à motivação para a aprendizagem, pois ajudam o sujeito a determinar aquilo que é importante aprender. Nesse sentido, a ludicidade assumiu um papel central, promovendo acolhimento, pertencimento e estímulo à curiosidade. A aprendizagem se deu, assim, no plano racional, emocional e simbólico, dimensões historicamente negligenciadas nas abordagens tradicionais de ensino. Como apontam Bettio, Miranda e Schmidt (2021, p. 64), quanto maior a diversidade de representações e percepções incluídas, mais ampla e significativa se torna a aprendizagem.

Outro aspecto que merece destaque foi a conexão entre o conteúdo escolar e a realidade vivida pelos estudantes. As discussões promoveram

uma leitura geográfica de contextos locais e globais de poluição, permitindo a comparação entre diferentes territórios e evidenciando desigualdades socioambientais. Como destaca Cavalcanti (2010), a Geografia Escolar deve estabelecer diálogo entre os saberes científicos e a geografia vivida pelos discentes, a fim de ampliar sua compreensão de mundo.

Entretanto, a prática também revelou falhas que precisam ser enfrentadas para que esse tipo de prática se consolide no cotidiano escolar. A ausência de formação docente continuada em metodologias inclusivas, a carência de materiais acessíveis e o tempo reduzido para o planejamento são limitações reais que dificultam a consolidação de experiências pedagógicas. Contudo, como apontam Mendonza e Gonçalves (2023, p. 25), o contato inicial com os fundamentos do DUA pode ser o ponto de partida para que os professores, por meio de formações continuadas, desenvolvam práticas mais inclusivas de forma gradual e segura.

A proposta desenvolvida também reforça a importância da interdisciplinaridade como eixo articulador das práticas pedagógicas. Embora ancorada nos conteúdos da Geografia, ela se mostrou compatível com áreas como Ciências, Língua Portuguesa e Artes, o que fortalece uma abordagem curricular integrada, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estudos interdisciplinares e práticas cooperativas têm desafiado os limites das disciplinas escolares, apontando caminhos alternativos para enfrentar os desafios educacionais atuais (Costella; Schaffer, 2012).

Ainda que a BNCC não contemple a Educação Ambiental como eixo transversal estruturado (Brasil, 2018, p. 279), é possível encontrar no documento brechas para práticas pedagógicas contextualizadas. Ao promover uma educação ambiental situada e plural, estabelece-se uma ponte entre os saberes escolares e os conhecimentos prévios dos estudantes, mobilizando-os para ações concretas em seus municípios.

As observações indicaram que este método aumentou o envolvimento, permitindo aos estudantes participar ativamente nas discussões sobre consequências ecológicas, fontes de poluição e potenciais soluções. E saber como os discentes aprendem é um poderoso instrumento de

trabalho. Lamentavelmente, nem todos os professores têm noção do seu alcance (Filizola, 2009, p. 32).

Nessa perspectiva, a interconexão entre Geografia e o DUA, torna-se um vínculo sobre a realidade socioambiental. A Geografia fornece o pano de fundo necessário para compreender as dinâmicas espaciais e temporais da poluição, enquanto o DUA, promove a inclusão e a acessibilidade no processo de aprendizagem, tornando a mediação efetiva das experiências educativas.

Resultados

A proposta pedagógica desenvolvida demonstrou resultados favoráveis no que se refere à promoção da consciência ambiental e à participação ativa dos estudantes. A atividade, fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e mediada por recursos lúdicos como bexigas coloridas, favoreceu a construção de saberes de maneira acessível, concreta e sensorial. A ludicidade, longe de esvaziar o conteúdo, ampliou o potencial formativo da proposta, tornando os conceitos abstratos da poluição ambiental mais compreensíveis, especialmente para estudantes com diferentes estilos de aprendizagem.

Verificou-se que os estudantes articularam raciocínios sobre os impactos da ação humana no meio ambiente e demonstrando a capacidade de propor alternativas sustentáveis, conectando o conteúdo escolar à realidade vivida.

A abordagem metodológica garantiu a equidade de participação entre os estudantes, promovendo a inclusão efetiva por meio de múltiplos meios de engajamento, de representação e de ação e expressão. Onde os princípios do DUA, foram contemplados, favorecendo a diversidade de respostas, a valorização das singularidades e a superação de barreiras de acesso ao conhecimento.

Além disso, embora a intervenção tenha gerado resultados encorajadores no curto prazo, sua eficiência a longo prazo depende de ações que integrem a formação docente em práticas inclusivas, a construção de políticas públicas comprometidas com a justiça ambiental e educacional, e

o fortalecimento da interdisciplinaridade nas propostas curriculares. O desafio de consolidar práticas inovadoras no cotidiano escolar exige investimento em tempo, recursos e sensibilização da comunidade escolar.

Em síntese, os resultados revelam que a articulação entre Geografia Escolar, Educação Ambiental e Desenho Universal para a Aprendizagem constitui uma estratégia pedagógica com boas perspectivas. O ensino da poluição, nesse contexto, deixa de ser uma simples transmissão de informações e se transforma em uma experiência que inspira ação, empatia e responsabilidade socioambiental.

Dessa forma, reafirma-se a importância de repensar as práticas educativas, tornando-as mais sensíveis às múltiplas formas de aprender e aos desafios do tempo presente. O caminho para uma educação mais justa, inclusiva e comprometida com o planeta passa, por abordagens como a que aqui se apresenta, que educam com sentido, com afeto e com responsabilidade.

Referências

BETTIO, Claudia Daiane Batista; MIRANDA, Ana Carolina Arruda, SCHMIDT; Andréia. **Desenho Universal para a Aprendizagem e Ensino Inclusivo na Educação Infantil**. 1. ed. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2021. p. 109.

BRASIL. Lei nº. 6.938 de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 de setembro de 1981. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

COSTELLA, Roselane Zordan; SCHAFFER, Neiva Otero. **A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo**. v. 4. 1 ed. Erechim: Edelbran, 2012, 128 p.

CUNHA, Mariana Freitas de Souza; NASCIMENTO, Nadine Anne Cruz do; MIGUEL, João Rodrigues. **Livros didáticos e poluição ambiental: mais do que uma escolha, uma decisão**. Revista de Educação, Ciências e Matemática, v. 2, n. 3, p. 56-73, set./dez. 2012. ISSN 2238-2380.

FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação**. Curitiba: Editorial, 2009, 120 p.

MATOS, Antônio Teixeira de. **Poluição ambiental: impactos no meio físico**. Editora UFV, 2020.

MENDONZA, Babette; GONÇALVES, Adriana. **Estruturação de planos de aula com princípios do desenho universal para a aprendizagem (DUA): contribuição para a educação inclusiva.** Educação: Teoria e Prática: Rio Claro, SP. v. 33, n.66. 2023. p. 27.

MENEZES, Priscylla Karoline de. **Educação ambiental**. Recife: Ed. UFPE, 2021. (Coleção Geografia). Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/49421/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20ambiental.pdf. Acesso em: 3 maio 2025.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas.** Da Investigação às Práticas, v.5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf. Acesso em: 01 set. 2024.

PEREIRA, Robson da Silva; CANO, Márcio Rogério de Oliveira (coord.). **Geografia**. São Paulo: Blucher, 2012. 205 p. (Coleção a reflexão e a prática no ensino; 7).

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155. Acesso em: 28 ago. 2024.

GEOGRAFIA E TDAH: a música como recurso de ensino e inclusão

Girlane de Lima Santos[1]
Iapony Rodrigues Galvão[2]

RESUMO

Entre os desafios contemporâneos da educação, está a realização de práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas, demandando do professor o uso de diferentes estratégias didáticas e multirecursos, a fim de tornar o processo de ensino mais dinâmico e comprometido com a aprendizagem de todos os estudantes. Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo analisar o uso da música como recurso didático de inclusão nas aulas de Geografia, a partir de uma vivência pedagógica com alunos com TDAH na escola EMEF Francisco Taboza Filho, localizada no município de Maracanaú (CE). Caracterizada como um relato de experiência, a pesquisa busca descrever a utilização da música "Rap da Felicidade" em uma turma de 7º ano, levantando os aspectos sobre o engajamento e a compreensão dos discentes sobre o tema da desigualdade social, com ênfase na participação de dois alunos diagnosticados com TDAH. Para embasamento teórico, utilizou-se os escritos de Arcangeli (2022), Braga (2023), Félix e Santana (2014), Hudson (2019), Lima *et al.* (2024), Rocco (2016), entre outros. Foi possível observar que o uso da música possibilitou o envolvimento significativo dos estudantes com TDAH, que apresentaram menor nível de impulsividade e desatenção, permanecendo concentrados e motivados na maior parte do tempo. A

1 Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. E-mail: profagirlane.lima@gmail.com
2 Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. E-mail: iapony.galvao@ufrn.br

estruturação da situação didática em etapas menores e o direcionamento claro da professora favoreceram a organização e o planejamento desses alunos. Além disso, percebeu-se o acolhimento e a valorização das contribuições desses alunos pelos demais colegas, criando um ambiente de aprendizagem lúdico e inclusivo.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Inclusão. Música. TDAH. Recurso didático.

Introdução

Para favorecer a construção do pensamento geográfico por todos os estudantes, o trabalho do professor de Geografia deve estar orientado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e didáticas que favoreçam a aprendizagem coletiva e individual, considerando a diversidade escolar e as particularidades de cada discente.

Essa questão se torna ainda mais relevante quando refletimos sobre o processo de ensino-aprendizagem envolvendo os alunos com necessidades educacionais específicas, como os que possuem o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

O TDAH é classificado como um dos transtornos mais frequentes entre crianças e adolescentes em idade escolar. Conforme dados do Ministério da Saúde (2022), a prevalência entre esse público é de 7,6%, com importantes índices de repetência, evasão e baixo desempenho acadêmico (Braga, 2023).

Sujeitos com TDAH enfrentam desafios para sustentar a atenção, controlar a impulsividade e nível de atividade, decorrentes de dificuldades no desenvolvimento das funções executivas (Braga, 2023). Essas características demandam dos professores estratégias que atendam às necessidades específicas desses discentes.

No contexto do ensino da Geografia, estudos como os de Leite e Brito (2018) apontam que a ausência ou pouca ênfase do tema na formação inicial e continuada dos professores fragiliza o desenvolvimento de um trabalho eficaz, explicitando as dificuldades encontradas por esses profissionais desde o entendimento sobre o que é o TDAH até a realização de atividades didático-pedagógicas adequadas.

Visando desenvolver práticas de ensino mais inclusivas para esse público, diferentes autores sugerem o uso de abordagem multissensorial, empregando uma variedade de canais de aprendizagem, como a utilização de materiais visuais, táteis e digitais, vídeos, músicas, além de esquemas com cores, mapas mentais, entre outros (Arcangeli, 2022; Braga, 2023; Hudson, 2023).

A música também se apresenta como um recurso valioso para o ensino da Geografia, pois, de acordo com Lima *et al*. (2024), ela potencializa a compreensão dos alunos sobre os conteúdos abordados de uma forma mais lúdica e, consequentemente, mais prazerosa. Desse modo, por meio das letras, das histórias e contextos de construção das músicas, é possível explorar temas como identidade, território, paisagem, cultura e conflitos socioespaciais.

Com base nesse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar o uso da música como recurso didático de inclusão nas aulas de Geografia, a partir de uma vivência pedagógica com estudantes com TDAH na escola EMEF Francisco Taboza Filho, localizada no município de Maracanaú (CE).

O ensino da Geografia sob a perspectiva inclusiva

A Geografia Escolar tem o papel fundamental de contribuir para a compreensão do espaço geográfico, buscando refletir sobre as diversas escalas e relações sociais (Tonini e Borges, 2019). Sua relevância está, portanto, em preparar o estudante para entender o mundo e se entender como parte dele, favorecendo a construção do pensamento crítico sobre o lugar onde vive e sobre suas relações socioespaciais.

Para que isso ocorra, é necessário que o professor, ao planejar sua ação didática, reflita sobre diversos aspectos que envolvem o ensino da Geografia. Callai (2012) indica que indagações do tipo *para quê?, como?, para quem? e o que se pode ensinar?* podem contribuir nesse processo.

Do ponto de vista do ensino inclusivo da Geografia, o professor tem como objetivo principal o ensino para todos os estudantes, observando as diferenças entre eles e entre os grupos sociais dos quais fazem parte.

Além disso, assume o compromisso de propor ações que respeitem as individualidades e suas particularidades de desenvolvimento, mas buscando criar um equilíbrio para que o ensino da Geografia possa cumprir o seu papel social na formação cidadã e promoção do conhecimento individual e coletivo. Rocco (2016) salienta que:

> Levar em consideração as múltiplas manifestações presentes no contexto escolar ao se pensar nas práticas e atividades do fazer pedagógico deve ser pré-requisito para todo e qualquer projeto de ensino que pretende seguir os princípios da educação inclusiva, em que todos os esforços devem ser no sentido de atender as demandas de um contexto educacional diverso, e não de perpetuar a homogeneização e padronização de uma educação que se encontra ainda distante de muitos. (Rocco, 2016, p. 125-126)

A superação desse modelo padronizador passa pela adoção de estratégias didático-pedagógicas que busquem contemplar a aprendizagem de todos os estudantes, com e sem deficiência/transtornos, com apoio e metodologias diferenciadas caso seja necessário. Nesse sentido, é a ação didática que se adapta às particularidades discentes presentes na sala de aula, e não o contrário.

Para que isso seja possível, os professores precisam ser capacitados, desde a sua formação inicial, para identificar um aluno com necessidade educacional específica - como os que possuem TDAH -, saber proceder quanto ao encaminhamento para o diagnóstico, assim como saber elaborar atividades que promovam a inclusão desse discente.

Entretanto, Santiago e Alves (2019, p. 687) destacam que "os cursos de licenciatura em geral e em particular a Geografia, tendem a ter uma lacuna nas suas matrizes curriculares, não abordando, nem apresentando os transtornos e as deficiências, nem proposições metodológicas para contemplar a inclusão escolar".

Essas fragilidades na formação docente comprometem uma ação mais qualificada dos professores, impactando, inclusive, no processo de democratização do conhecimento geográfico. A efetividade de um

ensino mais inclusivo da Geografia passa, principalmente, por uma prática pedagógica que vise garantir o direito de aprendizagem de todos os estudantes, implementando estratégias e recursos que contribuam para esse processo.

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, cujas causas envolvem fatores genéticos, neurobiológicos e ambientais. Pessoas que possuem TDAH apresentam três sintomas principais, sendo eles: desatenção, impulsividade e hiperatividade (Braga, 2023; Hudson, 2023).

A desatenção se apresenta por divagação em tarefas, dificuldade em manter o foco e desorganização. A impulsividade é caracterizada por ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e com elevado dano à pessoa. E a hiperatividade, por sua vez, é evidenciada por atividade motora excessiva quando não apropriado, como remexer, batucar ou conversar em exagero (Associação Americana de Psiquiatria, 2013).

O TDAH é um transtorno que não pode ser diagnosticado com exames de sangue ou de imagem. O diagnóstico é obtido a partir da aplicação de testes cognitivos, neuropsicológicos e da observação comportamental realizados por uma equipe multidisciplinar (psiquiatra, neurologista, psicólogos clínicos ou neuropiscólogos). Além disso, o TDAH não tem cura, mas tem tratamento, que pode ocorrer por meio de medicação, terapia comportamental, mudanças no estilo de vida e ajustes no ambiente escolar (Hudson, 2019).

Quanto às estratégias que podem ser adotadas pelos professores, Arcangeli (2022) indica algumas intervenções comportamentais e pedagógicas: atividades de objetivas e curtas, avaliações diversificadas, mapa mental, linguagem audiovisual, tempestade de ideias, memória da aula, música, quebra-cabeças, atividades externas à sala de aula, sentar-se próximo ao professor, contato visual, delegar responsabilidades, utiliza-

ção de agendas, pactos pedagógicos, história em quadrinhos, monitoramento de atividades com reforços positivos, dentre outras.

É preciso pontuar ainda que estudantes com TDAH não são iguais entre si, pois têm histórias, experiências, interesses e estágios de desenvolvimento cognitivos diferentes, assim como todos os demais discentes. Desse modo, quando se propõe intervenções, as necessidades de cada um devem ser consideradas, com vistas a realizar ações mais assertivas e direcionadas. Entretanto, em geral, alguns comportamentos característicos podem orientar os docentes na elaboração de seus planejamentos e realização das aulas.

A música como recurso didático para o ensino de Geografia

Libâneo (2013, p. 85) explica que um "processo de ensino visa alcançar determinados resultados em termos de domínio de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, convicções e de desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos". Para que esses resultados sejam alcançados, é necessário que o professor planeje a sua prática didática de maneira cuidadosa, desde a seleção dos conteúdos até os recursos didáticos mais apropriados.

Em consonância e situando a discussão no campo do ensino da Geografia, Freire e Lima (2021, p. 18), defendem que o professor deve escolher o recurso que seja "capaz de quebrar a apatia dos alunos em relação ao ensino de geografia, adequando com o conteúdo a ser ministrado e buscando sempre correlacionar com a realidade do aluno para que os objetivos desejados, em seu planejamento, sejam alcançados de forma satisfatória".

No caso da música como recurso didático, a utilização é possível em variadas situações. Félix, Santana, Oliveira (2014) pontuam que o uso pode ocorrer na contextualização das letras, para fundo sonoro para um assunto narrado e para elaboração de paródias.

Nesse sentido, a utilização da música para o ensino da Geografia pode ser vista como uma estratégia para tornar as aulas mais significativas, sobretudo se utilizada para aproximar os conteúdos geográficos

e a realidade vivida. As letras, os contextos e períodos em que foram criadas, até mesmo os tipos instrumentos utilizados podem permitir leituras e interpretações socioespaciais.

Lima *et al* (2024, p. 226) ressalta que "ainda são muito recorrentes, nas escolas brasileiras, aulas com caráter bancário, seguindo uma metodologia baseada na memorização, com conteúdos descritivos, estritamente expositivas e vazias de criticidade". A inserção da música como recurso didático seria, nesse cenário, uma alternativa para tornar o processo de ensino algo mais lúdico, e servindo para estimular a reflexão sobre os elementos da espacialidade de diferentes modos (Oliveira e Holgado, 2016).

É relevante mencionar que a seleção da música deve ser pensada de forma intencional e alinhada aos objetivos pedagógicos. Como forma de garantir que o recurso seja um instrumento de apoio para a construção do raciocínio geográfico, é preciso que o planejamento articule o uso da música aos conteúdos e às propostas de ensino. Ou seja, não pode ser escolhida aleatoriamente, precisa estar orientada por uma intencionalidade didática.

Percurso metodológico

Este artigo caracteriza-se como um relato de experiência, definido como "um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção" (Mussi, Flores e Almeida, 2021, p. 65).

A intervenção foi realizada em uma turma de 7º do Ensino Fundamental, na escola pública EMEF Francisco Taboza Filho, localizada no município de Maranacaú (CE), durante o mês de junho de 2024. A turma participante possuía 35 alunos, com idades entre 11 e 12 anos. Dois desses alunos eram diagnosticados com TDAH. Na ocasião, não foram coletados dados pessoais dos estudantes, limitando a descrição da experiência às observações pedagógicas registradas em diário de campo.

O conteúdo trabalhado foi "Desigualdade social no Brasil", sendo vinculado à habilidade EF07GE04 da BNCC, que busca desenvolver nos estudantes a capacidade de "analisar a distribuição territorial da popu-

lação brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras" (Brasil, 2017, p. 387).

Com base nisso, definiu-se como objetivo geral para a aula: compreender a desigualdade social no Brasil, utilizando dados estatísticos de renda e a música "Rap da Felicidade" (1994) para analisar as disparidades sociais e suas manifestações na sociedade brasileira. A música foi escolhida por retratar a realidade de uma comunidade pobre do Rio de Janeiro, com forte denúncia sobre as diversas desigualdades sociais vividas pela população local, o que se relaciona com o tema da aula proposta.

A organização didática da aula (Quadro 1) foi planejada para promover a participação de todos os estudantes, mas considerou, especialmente, ações favoráveis à inclusão dos estudantes com TDAH. Por isso, as escolhas metodológicas foram atreladas também às funções executivas, que serviram também como base para analisar o nível de engajamento desses estudantes durante a aula.

Quadro 1 - Organização didática da aula

Etapa	Objetivo	Funções executivas mobilizadas
Introdução (20 minutos)	Engajar a turma, ativar conhecimentos prévios, criando um clima de participação e orientando sobre o propósito da aula.	- Atenção Seletiva; - Flexibilidade Cognitiva; - Controle Inibitório.
Desenvolvimento (30 minutos)	Construir o conhecimento sobre desigualdade social, analisando dados, interpretando materiais diversos e relacionando informações com a realidade dos alunos.	- Planejamento e Organização; - Memória de Trabalho; - Flexibilidade Cognitiva; - Controle Inibitório.
Conclusão (50 minutos)	Sistematizar o conteúdo, produzindo sínteses criativas (paródia) e promovendo reflexão crítica sobre o tema.	- Planejamento; - Memória de Trabalho; - Flexibilidade cognitiva.
Atividade domiciliar	Estimular o aprofundamento individual, ampliando a reflexão e desenvolvendo habilidades de autoexpressão e argumentação.	- Organização; - Planejamento; - Memória de Trabalho; - Controle inibitório.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025), com base em Braga (2023) e Hudson (2023).

Para o desenvolvimento da aula, foram necessárias cópias impressas da letra da música "Rap da Felicidade", caixa de som, celular com acesso à internet, livro didático de Geografia do 7º ano, quadro e pincéis, além de papel, lápis e canetas. A atividade ocorreu ao longo de duas aulas de 50 minutos, em períodos conjugados.

A seguir, são descritos os procedimentos de ensino desenvolvidos na atividade, bem como as reflexões e análises sobre a sobre a experiência vivenciada em sala de aula. Para proteger a identidade dos dois alunos com TDAH, eles foram identificados como Aluno 1 e Aluno 2.

Descrição da experiência

A professora iniciou a aula apresentando a dinâmica planejada, o conteúdo que seria trabalhado e realizou a estratégia da tempestade de ideias, para que os alunos pudessem compartilhar seus entendimentos sobre desigualdade social. Esses momentos iniciais beneficiam o planejamento, a memória de trabalho e estimulam a participação de alunos com TDAH (Braga, 2023; Hudson, 2023).

Os dois estudantes com TDAH ficaram bastante entusiasmados com a proposta da música e, devido ao interesse, mantiveram-se atentos às instruções iniciais e participaram da dinâmica. Isso se justifica porque o uso da música no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TDAH é descrito como um recurso "responsável por estimular o prazer no indivíduo, logo é possível atrelar esse estímulo a outras atividades gerando uma melhor participação da criança com TDAH em tarefas da escola" (Sousa e Nascimento, 2022, p. 69).

Com apoio do livro didático, foi discutido o conceito de desigualdade social, trabalhando a interpretação dos gráficos e mapas que traziam dados sobre distribuição de renda, acesso à educação, moradia e disparidade de oportunidades para mulheres e negros no Brasil. Os dois se envolveram na atividade e realizaram anotações no caderno.

Organizados em pequenos grupos, os alunos receberam a letra da música para que, durante a reprodução, refletissem sobre o impacto dessas desigualdades na vida das pessoas e das comunidades. A música

foi reproduzida duas vezes. Na primeira, sem interrupções. Na segunda, a professora foi direcionando o debate, questionando os alunos sobre o significado de determinados trechos, se eles sabiam de qual lugar os cantores se referiam e se havia alguma semelhança com a realidade deles.

Em seguida, os grupos realizaram um debate sobre as desigualdades sociais presentes no rap e compartilharam as suas ideias e opiniões, associando-as ao conteúdo trabalhado. Foi um momento muito rico, pois foi possível observar que os estudantes identificaram como resultado dessa desigualdade: segregação socioespacial, concentração de renda, problemas relacionados à violência, desigualdade na distribuição dos serviços públicos, entre outros.

Nesta etapa, o Aluno 2 se manteve mais agitado, conversou bastante e não se concentrou na atividade. Hudson (2023) explica que atividades em grupos podem ser desafiadoras para alunos com TDAH, pois podem se dispersar com mais facilidade. Com base nisso, a professora ficou mais próxima ao grupo desse aluno e ajudou a equipe na sua organização, sugerindo que: falassem um de cada vez, anotassem o que os colegas estão falando, lessem em voz alta para os demais.

Após a discussão em grupo, foi proposta a criação de uma paródia, estimulando a reflexão sobre a relação entre as desigualdades sociais observadas na música e os contextos cotidianos dos estudantes.

Para orientar melhor, a professora foi em cada grupo explicar a proposta e acompanhou de perto a produção, verificando se os estudantes precisavam de ajuda ou orientação adicional. Félix, Santana, Oliveira (2014, p. 27) pontuam que essa orientação é essencial "para que o aluno não escolha palavras aleatórias, mas faça relações para que o ouvir da música proporcione a conexão das expressões e contextualização fácil e agradável".

Figura 1 – Transcrição do trecho de uma paródia



"tem muitas pessoas
de qualquer cor preto e branco e até roxa
e não sei nem pra que esse negocio de racismo não tem nada ver
Mas tem muitas pessoas de qualquer cor preto e branco e até roxa.
E eu só quero dizer que esse negócio de racismo não tem nada haver
E poder me orgulhar da minha cor, de quem eu sou, de me amar"

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Observa-se que na transcrição acima, o tema racial foi escolhido para a elaboração da paródia. Diferentemente de outros momentos, o Aluno 2 manteve-se bastante focado na construção do texto, o que sinaliza a motivação para a tarefa bem como a importância e a relação do conteúdo com o cotidiano do estudante.

Após as apresentações dos grupos, a professora explicou a atividade domiciliar, que consistia em escrever uma carta para um amigo ou membro da família, falando sobre a importância de refletir sobre as desigualdades sociais no cotidiano da comunidade e ações práticas que possam ser realizadas para a construção de uma sociedade mais justa. Dos 28 alunos presentes, 18 retornaram com a atividade realizada na aula seguinte, inclusive os dois estudantes com TDAH.

No que se refere à avaliação, esta ocorreu de forma contínua e formativa, considerando as reflexões individuais, a participação nas discussões em grupo e aplicação do conteúdo na produção das paródias. Foi avaliada a compreensão do conceito de desigualdade social, identificação de suas manifestações na música "Rap da Felicidade" e a proposição de soluções para superação das mazelas apontadas. A atividade domiciliar foi avaliada a partir da capacidade dos estudantes em apontar os problemas sociais e a clareza nas propostas apresentadas.

Considerações finais

Esse modelo de aula enfatizou a construção coletiva do conhecimento e a conexão dos conteúdos geográficos com as situações cotidianas. Ao utilizar a música "Rap da Felicidade", que carrega fortes denúncias sociais e contestações, foi possível contextualizar aspectos do espaço geográfico e do exercício da cidadania de forma acessível e significativa.

Ao utilizar a música para o ensino da Geografia, a experiência mostrou que é um recurso que possibilita a diversificação das estratégias didáticas, bem como ampliam as oportunidades para uma aprendizagem mais contextualizada, além de favorecer a inclusão de alunos com diferentes tipos de aprendizagem.

Por meio da experiência foi possível observar também que o uso da música possibilitou o envolvimento significativo dos estudantes com

TDAH, que apresentaram menor nível de impulsividade e desatenção, permanecendo concentrados e motivados na maior parte do tempo.

A estruturação da situação didática em etapas menores e o direcionamento claro da professora favoreceram a organização e o planejamento desses alunos. Ademais, percebeu-se o acolhimento e a valorização das contribuições desses alunos pelos demais colegas, criando um ambiente de aprendizagem lúdico e inclusivo.

Referências

ARCANGELI, Donatella. TDAH: **O que fazer e o que evitar: guia rápido para professores e professoras do Ensino Fundamental**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRAGA, Wilson Candido. **Trantorno do déficit de atenção de hiperatividade: caracterização e orientações práticas**. São Pualo: Paulinas, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CALLAI, Helena. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: MUNHOZ, G; CASTELLAR, S. V. (Org). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos.** São Paulo: Xamã, 2012.

FÉLIX, Geisa Ferreira Ribeiro; SANTANA, Hélio Renato Góes; OLIVEIRA, Wilson. A música como recurso didático na construção do conhecimento. **Cairu em Revista**, v. 3, n. 4, p. 17-28, 2014.

FREIRE, Luciana Martins; LIMA, Joselito Santiago de. A música como recurso didático no ensino de Geografia Física. In: PAULA, Eder Mileno Silva de; ALBUQUERQUE, Emanuel Lindemberg Silva (org.). **Geografia física e geotecnologias: propostas de ensino-aprendizagem** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 106–121**.**

HUDSON, Diana. **Dificuldades específicas de aprendizagem: ideias práticas para trabalhar com: dislexia, discalculia, disgafria, dispraxia, Tdah, TEA, Síndrome de Asperger, TOC**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

LEITE, Lilian De Sá; DE BRITO, Adriana de Sá Leite. As possibilidades de aprendizagem de geografia para alunos com transtorno de déficits de atenção e hiperatividade (TDAH). **Revista Brasileira de educação em Geografia**, v. 8, n. 15, p. 198-215, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Everaldo Sales *et al.* O Capitalismo nas aulas de geografia no ensino médio: uma proposta do uso da música como recurso didático. *In:* CALAZANS, Denis Rocha *et al*. **PIBID E PRP Geografia e a formação docente**: memórias, investigações e práxis pedagógica. Curitiba: CRV, 2024. p. 211-229.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação e Insumos Estratégicos em Saúde. **Portaria Conjunta nº 14, de 29 de julho de 2022**.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ**., Vitória da Conquista , v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021 .

SOUSA, Cristian Marques de; NASCIMENTO, Maria Elisângela do. A música como ferramenta pedagógica na atenção à criança com TDAH: uma revisão de literatura. *In*: Encontro sobre Música e Inclusão, 9., 2022, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2022. Tema: Conectando conhecimento e boas práticas em Inclusão e Acessibilidade. p. 68–77.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; HOLGADO, Flávio Lopes. **Conhecendo novos sons, novos espaços: a música como elemento didático para as aulas de Geografia.** In: DOZENA, Alessandro (org.). Geografia e música: diálogos. Natal: EDUFRN, 2016.

ROCCO, Gabriela Alexandre Custódio. Os estudos sobre deficiência na educação: caminhos para a efetivação de uma educação geográfica inclusiva. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 3, n. 5, p. 121-130, 2016.

SANTIAGO, Izis; ALVES, Grace Bungenstab. Ensino da geografia na perspectiva da inclusão escolar: escassez de pesquisas e demandas em profusão. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 684-696, 2019.

TONINI, Ivaine Maria; BORGES, Rúbia Aparecida Cidade. Nem só de mapas se faz a Geografia: os diferentes nas aulas de Geografia. In: CASTROGIOVANNI et al. **Movimentos para ensinar Geografia – oscilações**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. p. 93-112.

JOGOS CARTOGRÁFICOS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Mirian Pereira dos Reis Oliveira[1]
Renato Fonseca Ferreira[2]

RESUMO

Muito se sabe sobre os desafios que envolvem o processo de ensino e aprendizagem no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os estudantes da EJA apresentam uma heterogeneidade significativa, envolvendo diferentes idades, trajetórias de vida e níveis de escolarização. Tal diversidade exige um cuidado especial no ensino de Geografia, sobretudo no que se refere ao pensamento didático pedagógico do professor. Isso demanda a elaboração de metodologias flexíveis, que respeitem o tempo, o ritmo e as vivências de cada aluno, que nesse contexto apresenta-se múltipla. Nesse cenário, os jogos cartográficos surgem como um recurso didático com grande potencial, por sua capacidade de promover o letramento cartográfico e a construção do pensamento espacial. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo identificar, a partir de uma pesquisa bibliográfica, como os jogos cartográficos têm sido utilizados como estratégia didática no ensino de Geografia na EJA, compreendendo suas potencialidades, desafios e contribuições pedagógicas. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com ênfase em uma revisão bibliográfica, cujos levantamentos foram realizados em bases de dados nacionais, como o Periódicos CAPES, SciELO, o Catálogo

1 Universidade Federal de Roraima. E-mail: mirianpereiradosreisoliveira@gmail.com
2 Universidade Federal de Roraima. E-mail: Renatofonsecaferreira.02@gmail.com

de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Dentre os principais achados, destacam se os seguintes aspectos: (a) a ausência na formação docente de práticas lúdicas que fujam do ensino tradicional e efetivem o ensino- aprendizagem dos conteúdos cartográficos; (b) a ludicidade como elemento motivador e adepto a diversidade dos estudantes na EJA; (c) o estímulo ao desenvolvimento do pensamento espacial, raciocínios geográficos, conhecimento e uso das linguagens cartográficas para compreensão do mundo, além da formação de cidadãos críticos, capazes de entender a relação mútua entre o indivíduo e a sociedade; e a (d) redução a resistência à aprendizagem por meio dos jogos lúdicos, favorecendo a maior compreensão dos conteúdos..

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Cartografia escolar. EJA.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica destinada a pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio na idade considerada regular. Seu funcionamento é organizado de forma a atender às especificidades desse público, considerando suas trajetórias de vida, experiências profissionais, responsabilidades familiares e contextos sociais diversos.

As turmas geralmente funcionam em horários alternativos, sobretudo no período noturno, possibilitando a conciliação com o trabalho. O currículo é adaptado e flexibilizado, priorizando conteúdos essenciais e a avaliação ocorre de maneira contínua e processual, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos, e pode incluir a certificação por etapas ou semestres, permitindo a conclusão dos estudos em menor tempo em relação ao ensino regular, sem prejuízo da qualidade da formação escolar.

Nesse sentido, tem-se a EJA com suas especificidades e seus públicos específicos, que se divergem de outras modalidades existentes dentro da educação brasileira. A EJA, devido a esse cenário que envolve o perfil dos estudantes dessa modalidade da Educação, a mesma, envolve muitos desafios, como participação, permanência na escola e conflitos pessoais, que envolvem a dinâmica do dia a dia dos alunos e o processo educacional.

Dessa forma, considerando isso, é necessário que se pense em metodologias que favoreçam tanto o ensino como a aprendizagem, de modo a serem articuladas pelas necessidades desses estudantes, bem como também alinhadas com o que se tem enquanto premissa dentro do cenário da Geografia.

Assim, os jogos geográficos surgem enquanto uma possibilidade, uma vez que um dos problemas que se detectam dentro da EJA é a alfabetização cartográfica desses estudantes. Dependendo do papel da cartografia no processo educacional do ensino de Geografia, para entender as espacialidades e os fenômenos, é essencial que a promoção desse saber seja efetivada.

Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo identificar, a partir de uma pesquisa bibliográfica, como os jogos cartográficos têm sido utilizados como estratégia didática no ensino de Geografia na EJA, compreendendo suas potencialidades, desafios e contribuições pedagógicas.

Desse modo, a pergunta que baliza o estudo está calcada: em que medida os jogos cartográficos podem contribuir para um ensino qualitativo no contexto heterogêneo da EJA?

O estudo se justifica pela presença de poucos trabalhos que tratam da questão da modalidade, sobretudo, de tudo que envolve jogos e cartografia. A partir desse pressuposto, a pesquisa contribui para que os diálogos sejam fundamentados a partir dessa ótica dos jogos e sua contribuição para os alunos da EJA.

O texto está subdividido da seguinte maneira: Primeiramente faremos uma descrição metodológica da pesquisa. Posteriormente apresenta-se um relato sobre a experiência na EJA. Por último, trazemos uma discussão sobre os jogos cartográficos na EJA.

Procedimentos metodológicos

O presente trabalho pode ser caracterizado enquanto de natureza qualitativa e dentro do âmbito que permeia a pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, a investigação se baseia em dados não quantificáveis, a partir de variáveis que se prospectam no mundo no campo da objetividade e subjetividade (Pradanov; Freitas, 2013).

Partindo disso, a pesquisa foi encaminhada a partir de dois eixos centrais: (1) Relato de vivências presentes dentro do âmbito do EJA, no que se refere a compreensão dos desafios e possibilidades para se ensinar jovens e adultos; (2) Um levantamento bibliográfico necessário para que se compreenda os jogos no contexto do EJA, bem como, suas devidas contribuições pedagógicas para essa modalidade de Ensino.

A pesquisa empírica foi realizada no Estágio Supervisionado em Geografia II no ano de 2022, no Colégio Estadual Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes, localizado na Zona Oeste de Boa Vista-RR. Sendo assim, o relato sobre a EJA imbricado nesta investigação advém desta experiência.

A pesquisa bibliográfica foi realizada nas seguintes bases dados: o Periódicos CAPES, SciELO, e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizadas as seguintes palavras-chaves enquanto mecanismo de busca: Jogos; EJA; Cartografia; Cartografia escolar; Ensino de Geografia.

Partindo disso a pesquisa bibliográfica realizada atendeu as seguintes etapas: (1) Definição do tema (2) Seleção de bases (3) Seleção das obras (4) produção de fichamentos (5) comparação de autores e obras.

Nesse sentido, o olhar da experiência somada ao levantamento científico proporcionou a condição de se realizar identificações relacionadas ao potencial e adversidades que envolvem a aplicação de jogos cartográficos na modalidade EJA.

Um relato de experiência das ações na educação de jovens e adultos

Dentro de algumas concepções apresentadas neste escrito, destaca-se a construção de ideias baseadas no que foi vivenciado e registrado no Estágio II, durante a experiência na EJA. A partir dessas concepções, o que será descrito integra um relato inicial, com o intuito de compreender como se dá a prática docente nessa modalidade de ensino.

Assim como ocorre no Ensino Fundamental e Médio, também na EJA há heterogeneidades presentes nas turmas. Contudo, a EJA se con-

figura a partir de uma dinâmica diferente das demais modalidades. Nesse sentido, um dos principais desafios que envolvem a atuação docente na EJA é justamente a diversidade de idades e de trajetórias de vida dos estudantes, considerando que se trata de um processo de retomada e continuidade do percurso escolar.

A EJA reúne pessoas de diferentes faixas etárias, muitas delas com vivências difíceis em seu cotidiano, o que impacta diretamente seu desempenho escolar. Muitos estudantes possuem filhos, trabalham em horários alternados e convivem com inúmeros fatores familiares e pessoais que influenciam sua participação e o seu comprometimento nas aulas.

O papel do professor, nessa modalidade, consiste em potencializar as capacidades do aluno, favorecendo seu aprendizado nas atividades e a construção de um conhecimento propriamente geográfico. Busca-se, que essa etapa da vida escolar não seja vista apenas como um momento de obtenção de um título ou diploma, mas como uma experiência efetiva de aprendizagem.

Nesse cenário, reside um dos principais desafios da EJA: motivar e envolver os estudantes em um processo de aprendizagem que promova uma compreensão do espaço por meio da Geografia.

Os problemas pessoais e cotidianos influenciam diretamente a forma como cada aluno se envolve em sala de aula. Muitas vezes, os estudantes chegam cansados e fatigados, o que dificulta a mobilização em torno de determinadas propostas pedagógicas. Embora exista o desejo de aprender, o processo de aprendizagem envolve múltiplos fatores que vão além do conteúdo em si.

Sendo assim, torna-se necessário reafirmar os objetivos da Geografia e suas proposições enquanto estrutura do ensino. Para isso, é fundamental que o professor atue de forma empática ao longo do processo, uma vez que, nesse contexto, muitas adversidades impactam diretamente os alunos.

Entre os desafios presentes na EJA, destacam-se, principalmente, as questões relacionadas à alfabetização, à leitura e às dificuldades de interpretação, além do medo de errar, da vergonha de perguntar e da insegurança em se expor. Diante disso, é essencial que a relação entre

aluno e professor se mantenha horizontal, com o docente atento às disposições dos estudantes e à construção de estratégias que considerem suas necessidades e limites.

Assim como se propõe que o aluno da Educação Básica desenvolvam um pensamento geográfico, pressupõe-se que, mesmo sendo um processo complexo e marcado por rupturas, os alunos da EJA também constituam um caminho possível para a construção de um conhecimento geográfico significativo, ainda que permeado por desafios evidentes. Nesse sentido, há uma concepção de educação que precisa ser materializada nas práticas pedagógicas, bem como uma concepção de uso de materiais didáticos que deve ser constantemente pensada e fortalecida a partir de uma prática metodológica consciente.

Dentro dessa conjuntura, algumas estratégias demonstram maior efetividade, enquanto outras não alcançam os mesmos resultados. Esse aspecto é fundamental, pois, diferentemente do ensino regular, a EJA é marcada por um fenômeno recorrente de evasão e não permanência. Os alunos iniciam o processo, interrompem, retornam meses depois, o que coloca um grande desafio para a escola e para os professores, sejam eles de Geografia, Matemática, História ou outras áreas.

Ensinar na EJA é um desafio constante. A motivação, a sensação de aprendizagem e a empatia do professor tornam-se fatores centrais para que o ensino seja direcionado não apenas à construção do conhecimento geográfico, mas também à permanência do aluno na escola. Assim, essa proposição busca articular esse cenário às possibilidades metodológicas, considerando os jogos como uma alternativa para mitigar dificuldades, repensar práticas e ressignificar a aprendizagem na EJA.

Nesse sentido, propõe-se refletir sobre o uso dos jogos como parte do processo metodológico do professor de Geografia, enquanto estratégia pedagógica capaz de dialogar com a realidade dos alunos e contribuir para a construção do conhecimento geográfico.

No próximo tópico, será possível observar como, a partir da pesquisa bibliográfica, podem ser pensadas proposições relacionadas ao uso de jogos no contexto da EJA, especialmente no que se refere aos modos de operar jogos cartográficos e às suas possibilidades na construção do conhecimento cartográfico e geográfico.

Os jogos cartográficos na educação de jovens e adultos

Dando continuidade ao tópico, será apresentado o resultado do levantamento bibliográfico, com o objetivo de identificar como os jogos podem constituir um elemento relevante dentro das propostas práticas desenvolvidas na EJA.

Inicialmente, a partir desse levantamento, constatou-se que ainda existem poucos trabalhos que abordam diretamente o uso de jogos cartográficos ou jogos geográficos, especialmente aqueles que dialogam com a EJA. Essa lacuna evidencia a necessidade de direcionar um olhar mais atento para essa modalidade de ensino, considerando suas especificidades e demandas.

Dessa forma, torna-se essencial ampliar as discussões e produções acadêmicas que tratem da utilização de jogos como recurso pedagógico na EJA, de modo a contribuir para a construção de práticas que atendam às necessidades desses estudantes.

De acordo com Resende (2013), a formação inicial não contempla, em alguns aspectos, as necessidades específicas da EJA. Segundo a autora, essa modalidade de ensino exige do professor metodologias diferenciadas, que se articulem com os saberes prévios dos estudantes.

Nos estudos de Resende (2013), há apontamentos de que grande parte dos alunos da EJA possui dificuldades na leitura de mapas e nas convenções cartográficas. Isso não está relacionado à capacidade cognitiva, mas sim à ausência de uma alfabetização cartográfica adequada.

No contexto disciplinar e conteudístico, a cartografia é uma das áreas mais difíceis no contexto escolar, tanto em termos de ensino quanto de aprendizagem. Contudo, para a análise dos fenômenos geográficos, ela se mostra uma das mais substanciais, uma vez que possibilita a compreensão e a representação de fenômenos espaciais (Almeida, 2013; Castellar; Vilhena, 2010).

Dentro desse contexto, o letramento cartográfico surge como fonte fundamental para a construção do conhecimento espacial. Nesse sentido, o letramento cartográfico assume papel central no ensino de Geo-

grafia na EJA, pois possibilita aos estudantes a leitura crítica do espaço através da cartografia.

Corroborando essa ideia, Lima (2024) destaca que, para o ensino de Geografia e a formação de estudantes críticos, é fundamental promover o letramento cartográfico, compreendendo-o como a construção de competências de leitura e análise de mapas que possibilitem o exercício da cidadania.

Dessa forma, é necessário que o professor atue como mediador e mobilize o ensino de uma leitura crítica de mapas. Para que o aluno desenvolva essa leitura do espaço geográfico, é indispensável uma alfabetização cartográfica consistente. Essa alfabetização está prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que indicam que os alunos devem aprender a utilizar a linguagem cartográfica para representar e interpretar o espaço vivido (Pereira; Fontes, 2015).

Seguindo a linha de pensamento, um dos maiores desafios no ensino da cartografia está relacionado à abordagem dos conceitos cartográficos, por serem, muitas vezes, técnicos e densos. Sob essa ótica, as atividades lúdicas podem se constituir como um caminho para o ensino desses conceitos, conforme destacam Pereira e Fontes (2015).

Nesse cenário, a ludicidade aparece como uma possibilidade pedagógica que, fortalecida por diferentes tipos de linguagem como: música, arte, desenho, dramatização, dança e jogo, que podem tornar mais consistente os conceitos a serem trabalhados (Rau, 2011).

No presente estudo, as discussões se concentram especificamente nos jogos. De acordo com Alves e Bianchin (2010), o jogo não deve ser compreendido como uma atividade pontual ou acessória, mas como um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem. No contexto educacional, os autores destacam que o valor do jogo está em sua intencionalidade pedagógica e na mediação do professor, que utiliza o lúdico para favorecer a compreensão da realidade, o desenvolvimento de habilidades e a construção do conhecimento.

No Brasil, o uso de jogos no ensino de Geografia é relativamente recente, sendo comum a adaptação de jogos tradicionais para trabalhar conceitos como escala, orientação espacial, lateralidade e coordenadas

geográficas. Pesquisas indicam que as noções de localização e orientação não se constroem espontaneamente, exigindo estratégias metodológicas, com o uso de jogos (Brada, 2018). De acordo com Breda (2018, p. 56):

> O uso de jogos como estratégia didática para o processo de ensino-aprendizagem é muito utilizado em sala de aula, pois permite o despertar da curiosidade e instiga a vontade de de forma prazerosa.

Em corroboração a essa perspectiva, Verri e Endlich (2009) consideram que o jogo no ensino de Geografia deve ser compreendido como um recurso pedagógico intencional, adquirindo valor apenas quando articulado ao conteúdo e aos objetivos de aprendizagem. Na concepção dos autores, o jogo aproxima os conteúdos geográficos da realidade do aluno, por meio do estímulo a habilidades cognitivas, sociais e afetivas, como raciocínio, cooperação, criatividade, autonomia e reflexão sobre erros e acertos.

O jogo não substitui o ensino nem o professor; ao contrário, exige planejamento, intervenções pedagógicas constantes e avaliações. É o professor quem controla a competitividade, orienta as regras, promove a reflexão e garante que o foco do jogo esteja na aprendizagem, e não apenas na vitória (Verri; Endlich, 2009).

Dentro desse parâmetro, os jogos cartográficos surgem como um meio para ensinar conceitos cartográficos e mobilizar os pressupostos do letramento cartográfico, valorizando os saberes dos sujeitos e promovendo uma compreensão crítica da espacialidade.

Em uma prática relatada por Oliveira e López (2016), os autores descrevem que os alunos apresentavam muitas dificuldades na aprendizagem do conteúdo de fuso horário, devido às suas características matemáticas. Nesse cenário específico, o jogo cartográfico contribuiu para o reforço de conceitos fundamentais, como a relação entre fusos horários e orientação (leste/oeste), além de estimular a leitura e a interpretação de mapas. Após a utilização do jogo, 90% dos alunos afirmaram que o recurso contribuiu para a compreensão do funcionamento dos fusos horários, indicando sua eficácia como ferramenta didática (Oliveira; López, 2016).

Na ação desenvolvida por Moreira e Coelho (2019), houve a aplicação de jogos específicos para cada conteúdo cartográfico, como "Descobrindo a Escala", "Tesouro Perdido" e "Batalha Geográfica". No jogo "Descobrindo a Escala", os estudantes compreenderam a diferença entre escala grande e pequena e sua relação direta com o nível de detalhamento dos mapas; no "Tesouro Perdido", demonstraram domínio da orientação espacial ao utilizar corretamente instrumentos como bússola, rosa dos ventos e mapas para se localizar no espaço escolar; e, no jogo "Batalha Geográfica", apresentaram avanços relevantes na compreensão das coordenadas geográficas, latitude, longitude e localização no globo terrestre.

De modo geral, na avaliação de Moreira e Coelho (2019), as atividades lúdicas contribuíram para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e geográficas, como raciocínio lógico, leitura cartográfica, dedução, estratégia e localização espacial. Os alunos avaliaram positivamente as atividades, assim, os resultados indicam que metodologias práticas e lúdicas constituem um caminho relevante para o ensino de cartografia no Ensino Médio, auxiliando na superação das dificuldades conceituais e na formação de alunos críticos e participativos.

Os exemplos apresentados estabelecem diálogo acerca do uso de jogos cartográficos no ensino, evidenciando que grande parte das práticas e pesquisas existentes não se direciona especificamente à EJA. Ainda assim, esses estudos contribuem para pensar alinhamentos e pressupostos básicos que podem orientar o trabalho pedagógico nessa modalidade, reforçando a necessidade de ampliar investigações voltadas aos estudantes que compõem o meio escolar.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental considerar esse público como objeto central de pesquisa, visando ao avanço na construção do conhecimento cartográfico e geográfico, bem como à consolidação de conceitos associados a esses dois eixos.

Desse modo, apresenta-se um caminho, com base na literatura explicitada, para a aplicação de jogos cartográficos no ensino de Geografia: (1) inicialmente, a realização de um conhecimento de contexto que considere o perfil dos alunos, às práticas já vivenciadas e o contexto escolar e social em que estão inseridos. Esse diagnóstico deve contem-

plar o nível de letramento cartográfico, identificando potencialidades e dificuldades, a fim de orientar intervenções pedagógicas, (Shulman, 2014). (2) Torna-se essencial compreender o cotidiano dos alunos, de modo que os jogos dialoguem com a realidade vivida. (3) Ressalta-se, ainda, que a aula deve apresentar objetivos claramente definidos, compreendendo o jogo cartográfico como um recurso didático mediador, e não como um fim em si mesmo, estando alinhado à intencionalidade pedagógica. (4) Por fim, destaca-se a importância de um processo avaliativo que permita ao professor analisar como a leitura cartográfica foi mobilizada para superar as dificuldades diagnosticadas, culminando no estabelecimento de uma aprendizagem, na qual os conhecimentos trabalhados por meio dos jogos possam ser efetivamente compreendidos e aplicados pelo aluno.

Nesse sentido, o que foi compreendido, por meio do levantamento realizado, é que a aplicação dos jogos cartográficos pode atingir, potencialmente, por meio da aprendizagem lúdica, uma compreensão dos conceitos cartográficos. Dessa forma, o jogo, enquanto processo de construção do conhecimento cartográfico e geográfico, pode envolver uma aprendizagem lúdica que engaje os alunos da EJA, bem como promova a construção de seus respectivos conhecimentos.

Conclusões

A partir do levantamento bibliográfico realizado e da descrição da experiência com a EJA, é possível destacar que a pesquisa evidenciou a potencialidade dos jogos como recurso pedagógico, destacando seu papel no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Ao mesmo tempo, foram identificados desafios na implementação dessas atividades, sobretudo relacionados às características específicas do público-alvo.

Portanto, o que se estabelece é que, os jogos cartográficos podem contribuir para um ensino qualitativo de Geografia no contexto da EJA, desde que sejam planejados com princípios metodológicos adequados para esse público.

Enquanto estudos futuros, pretende-se realizar ações didáticas utilizando jogos cartográficos, contribuindo para o debate pedagógico e

para o aprofundamento das discussões sobre estratégias lúdicas no ensino de Geografia e cartografia.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2013.

ALVES, Eva Maria Siqueira; BIANCHIN, Maria Aparecida. O jogo como recurso de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 83, p. 282–287, 2010.

BREDA, Thiara Vichiato. Jogando com a Geografia: possibilidades para um ensino divertido. **Giramundo, Rio de Janeiro**, v. 5, n. 9, p. 55–63, jan./jun. 2018.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

LIMA, Jean Cássio. Alfaletramento cartográfico: uma contribuição à pedagogia multiletramentos. **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 6, p. 1–25, 2024.

MOREIRA, Jefferson Vieira; COELHO, Alex Almeida. Jogos cartográficos: metodologias práticas para o ensino de Geografia em uma escola estadual do município de Tefé – AM. **Pesquisar: Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia,** Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 25-41, nov. 2019.

OLIVEIRA, Tais Pires; LOPES, Claudivan Sanches. "Acertando as horas": jogo cartográfico como recurso didático geográfico no ensino de fusos horários. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, RJ, ano 12, n. 2, p. 171-189, jul./dez. 2016.

PEREIRA, Camila Silva; FONTES, Ednice de Oliveira. Cartografando de forma lúdica: as contribuições do PIBID subprojeto de Geografia. **Revista Ensino e Pesquisa**, v. 13, n. 01, p. 11-20, jan./jun. 2015.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C**. Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.**2. ed. *Novo Hamburgo*: Universidade Feevale, 2013.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2011.

RESENDE, Viviane de Souza. A formação de professores e a prática docente em geografia no contexto da educação de jovens e adultos mediados pela cartografia. **Revista virtual geografía, cultura y educación**, v.1, n.10, p 112-132, 2013.

SAWCZUK, Márcia; MOURA, Jeani. **Jogos Pedagógicos Para O Ensino Da Geografia**. Paraná: Governo do Estado- Secretaria de Educação. V. 1, 2012.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpec,** São Paulo. v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

VERRI, Juliane Bertolini; ENDLICH, Angela Maria. A utilização de jogos aplicados no ensino de geografia. **Revista Percurso - NEMO Maring**·, v. 1, n. 1 , p. 65-83, 2009.

Jornal Escolar Geográfico: uma alternativa para a formação do aluno pesquisador

Emanuel da Costa Pereira[1]
Francisco Samuel Gomes de Araújo[2]

RESUMO

Este estudo tem como foco apresentar um relato de experiência sobre a implementação de um jornal escolar geográfico em turmas do 2º ano do ensino médio. A questão central é estimular o protagonismo, o trabalho em equipe e o pensamento crítico dos alunos na disciplina de Geografia, incentivando a exploração e análise de temas geográficos de forma interdisciplinar. Alguns dos passos estabelecidos para alcançar o objetivo principal foram: analisar a percepção dos alunos sobre os desafios enfrentados ao longo do processo educativo, refletindo sobre o desenvolvimento do perfil do aluno pesquisador; comprovar os benefícios identificados após a abordagem voltada ao desenvolvimento desse perfil; e apontar os resultados obtidos a partir da experiência vivenciada e das produções dos próprios discentes. O trabalho utilizou uma abordagem qualitativa, baseada na pesquisa-ação. Para a coleta de dados, optou-se pela revisão de literatura, permitindo uma análise aprofundada das questões relevantes para o estudo. As técnicas utilizadas possibilitaram que os alunos desenvolvessem habilidades de investigação por meio da pesquisa, do estudo de campo, da coleta e da análise de dados produzidos em sala de aula e na comunidade local. Os resultados da pesquisa

1 Mestrando em Geografia pela Universidade Federal do Ceará - UFC.
E-mail: geo.emanu@alu.ufc.br

2 Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Ceará - UFC.
E-mail: samuelaraújo1983@gmail.com

revelaram que o jornal geográfico não se limitou a um mero produto escolar, configurando-se como uma abordagem pedagógica que envolveu os estudantes na produção de reportagens fundamentadas em sua realidade cotidiana. Considerando a amplitude do estudo, fica evidente que os resultados indicaram que o jornal geográfico pode ser adaptado e aplicado em outros contextos educacionais, fortalecendo a compreensão dos alunos sobre a pesquisa científica e aproximando-os da produção acadêmica. A experiência proporcionou uma reflexão crítica sobre o espaço vivido e estimulou uma abordagem dinâmica do ensino de Geografia, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de escrita, interpretação de textos e análise de dados estatísticos.

Palavras-chave: Estudante pesquisador. Ensino de Geografia. Protagonismo discente. Jornal Escolar. Interdisciplinaridade.

Introdução

Este artigo apresenta um relato de experiências sobre a implementação de um projeto de jornal geográfico em turmas do 2º ano do ensino médio, visando fomentar o desenvolvimento do perfil de aluno-pesquisador e aprimorar o olhar geográfico dos estudantes. A iniciativa, aplicada durante a experiência em Estágio, buscou estimular o protagonismo, o trabalho em equipe e a crítica sobre debates que envolvem a realidade dos estudantes, incentivando-os a assumirem o papel de pesquisadores ao explorar e analisar temas geográficos, transversais ao conteúdo dado em sala de aula.

Tratou-se de uma abordagem de intervenção que enfocou em mudar o ritmo das aulas de Geografia, retirando os alunos de sala de aula para que sejam elaboradas reportagens que tratam sobre questões variadas, fundamentadas através da pesquisa em campo, entrevistas, coleta e manipulação de dados, entre outras habilidades que foram desenvolvidas. Durante aproximadamente dois meses de orientação e produção, priorizou-se o aperfeiçoamento do olhar geográfico dos estudantes sobre as dinâmicas espaciais, culturais e sociais na comunidade do entorno da escola.

O projeto foi realizado no segundo semestre de 2023 e estruturado a partir da proposta pedagógica da disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia IV, oferecida pela Universidade Federal do Ceará, e foi aplicado na Escola Estadual de Educação Profissional Júlia Giffoni, localizada no bairro Pici, em Fortaleza, Ceará. Sendo esse o último estágio da graduação de licenciatura, propõe que sejam elaborados projetos interdisciplinares nas escolas, além dos momentos de regência, planejamento e observação.

Este artigo tem como objetivo relatar as percepções do docente em formação durante a aplicação do jornal geográfico e o desenvolvimento do perfil do aluno-pesquisador no ensino médio. Especificamente, este estudo busca descrever as etapas envolvidas na implementação do projeto, analisando sua recepção pelos alunos e os desafios enfrentados ao longo do processo; refletir sobre o desenvolvimento do perfil do aluno-pesquisador, promovendo um diálogo com diferentes autores; listar os benefícios percebidos após a abordagem para o desenvolvimento do perfil do aluno-pesquisador; apresentar e discutir os resultados obtidos a partir da experiência vivenciada e as reportagens produzidas pelos estudantes, publicados posteriormente em um *website*.

A metodologia adotada neste estudo é de natureza qualitativa e interventiva, com base na pesquisa-ação, visando integrar a ideia e a sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Ou seja, trata-se de uma pesquisa que, segundo Engel (2000), procura unir a pesquisa à prática para melhor compreensão sobre determinado fenômeno e que, no caso da docência, aperfeiçoa o desenvolvimento profissional de professores em sala de aula.

Os resultados obtidos ao final do projeto foram positivos, tanto em termos do aprendizado dos alunos quanto da formulação de uma metodologia de ensino que pode ser adaptada e aplicada em outros contextos. Esse processo não apenas fortaleceu a compreensão dos estudantes sobre a importância da pesquisa científica, como introduziu a produção acadêmica aproximando-os da realidade do espaço que vivenciam diariamente, estimulando a reflexão crítica.

Traçando o perfil do aluno-pesquisador

A necessidade de encontrar e aplicar novas formas de ensino para as aulas de Geografia tem sido uma tendência na formação dos cursos de licenciatura, principalmente considerando as metodologias ativas. Trata-se de uma mudança no modelo tradicional, com o intuito de colocar o aluno como ponto central do processo de ensino-aprendizagem e, no caso da aula de Geografia, aprimorar o seu olhar geográfico perante os fenômenos sociais e naturais que o rodeiam.

O ensino das ciências humanas exige, antes de tudo, uma transformação de mentalidades, demandando um esforço transdisciplinar capaz de entrelaçar ciências e humanidades por meio de novas tendências pedagógicas que favoreçam a interdisciplinaridade. Damasceno *et al* (2021) explica que as metodologias ativas emergem como estratégias centradas no processo de estimular o estudante a não ser um mero receptor do conhecimento, mas que consiga desenvolver talentos criativos e autônomos.

Essas práticas não apenas beneficiam os estudantes, mas favorecem o educador, pois potencializam a participação ativa do educando e, por depender de sistemas educacionais baseados em dados quantitativos, qualificam a prática do docente. Portanto, o ensino de Geografia precisa ser aplicado junto a metodologias que favoreçam a participação ativa dos estudantes, para que elas tenham melhor compreensão sobre a realidade a qual estão inseridos (Damasceno *et al*, 2021).

O professor de Geografia que não se adapta às novas tendências que permeiam a realidade dos alunos corre o risco de se tornar "obsoleto", talvez até mais rapidamente do que educadores de outras disciplinas. Sua prática precisa acompanhar as transformações do mundo, integrando abordagens inovadoras que dialoguem com a vivência e os desafios contemporâneos dos estudantes. O ensino de Geografia precisa envolver os ritmos, percepções, contexto sociocultural, tecnologias e mídias que fazem parte da vida dos alunos, colocando-os como agentes ativos no processo de entender as problemáticas sociais, a influência da globalização em suas vidas e suas perspectivas pessoais e profissionais. Costa e Moreira (2016, p. 21 e 39) explicam que

> Ensinar geografia significa compreender o mundo, suas transformações e representações sociais em suas múltiplas dimensões da realidade social. [...] Não basta conhecer a ciência geográfica e sua trajetória, é preciso saber ensiná-la. As informações não podem se mostrar isoladas e descontextualizadas, pois assim, não criam sentido para os estudantes. A problematização de questões da realidade geográfica e sua interação entre os elementos dessa realidade e o cotidiano da vida dos estudantes são fatores imprescindíveis na ação pedagógica do professor de Geografia.

Nesse contexto, é papel da escola o de formar alunos-pesquisadores, capazes não apenas de observar e compreender as dinâmicas da vida social, mas também de intervir de maneira consciente e significativa nas questões relevantes para sua formação cidadã e acadêmica (Ulhôa et al., 2011). Esse processo estimula o desenvolvimento de habilidades fundamentais no ensino médio e importantes para o avanço no ensino superior, como o pensamento crítico, a produção científica, o protagonismo e a autonomia, consolidando uma aprendizagem mais ativa atrelada aos conhecimentos geográficos.

A prática interventiva dos estudantes é um elemento motivador, pois os insere em contextos familiares, permitindo que explorem temáticas presentes em suas realidades. Esse processo fortalece a aplicabilidade do ensino de Geografia em diversas áreas, desde a climatologia até os estudos das dinâmicas do espaço mundial. Nesse sentido, ao considerarem a interdisciplinaridade, Costa e Moreira (2016) destacam que a formulação de temas centrais que integrem diferentes disciplinas favorece a conexão entre o conhecimento científico e a vivência dos alunos e da comunidade escolar.

Obviamente, todo esse processo se dá, primeiramente e principalmente, pela mediação e articulação do professor, que além do domínio didático-pedagógico, precisa potencializar as competências dos estudantes, utilizando os conhecimentos adquiridos em sala de aula como ferramentas para refletir a realidade (Libâneo, 1998). O professor de Geografia, nesse contexto, deve ter estimular a curiosidade intelectual e fomentar a construção de uma visão holística do mundo.

O projeto do jornal escolar pode servir, nesse contexto, como um espaço de expressão e reflexão, permitindo que os estudantes discutam acerca dos fenômenos intrínsecos à realidade da comunidade e da escola. Sobre o trabalho que pode ser desenvolvido pelo aluno-pesquisador, Arenhaldt *et al* (2023) explica que as investigações podem ser atreladas aos interesses de pesquisa e curiosidades, inseridos em seus contextos de vivência, o que pode gerar impactos em suas realidades.

Já para o caso dessa pesquisa, as investigações foram norteadas com base nos debates feitos previamente durante as aulas de Geografia e nos parâmetros curriculares do ensino médio. Com essa abordagem, foi possível guiar os estudantes a observar os espaços onde circulam, desenvolver discussões relevantes e construir uma linha de raciocínio fundamentada. Ou seja, trata-se de um jornal escolar geográfico, que transforma a escola em um verdadeiro laboratório: um espaço de produção de pesquisas, planejamento das etapas, realização de entrevistas, troca de conhecimentos entre docentes e discentes, além de ser um ambiente de reflexões e de formação científica (Arenhaldt et al., 2023).

A seguir, foram descritas as etapas de implementação do projeto "Gazeta Geográfica", ou Geo-Zeta, mostrando como se deu o processo de planejamento, desenvolvimento e resultados.

Geo-zeta: planejamento, aplicação e resultados

A Gazeta Geográfica foi concebida, desde o início, como uma atividade extracurricular opcional para as turmas da EEEP Júlia Giffoni, preservando sua natureza voluntária e estimulando o interesse genuíno dos estudantes, sem que haja o teor de obrigatoriedade. Decidiu-se, após conversas com o professor supervisor, que as atividades da Geo-Zeta seriam consideradas como avaliação parcial do quarto bimestre para as turmas de 2º ano, incentivando maior engajamento por parte dos estudantes. A Tabela 1 apresenta o cronograma do projeto, desenvolvido ao longo do último bimestre de 2023, detalhando suas etapas, e serve como referência para o detalhamento posteriormente.

Tabela 1 - Cronograma do projeto Geo-Zeta.

Período		Etapa
1º mês - Planejamento e aplicação	1ª semana	Elaboração do escopo do projeto e delimitação dos prazos com o professor supervisor.
	2ª semana	Apresentação do projeto Geo-Zeta para as turmas e delimitação das equipes (Figura 1). Apresentação e delimitação dos temas que serão trabalhados pelas equipes.
	3ª semana	Demonstração de um exemplo de matéria jornalística para servir como modelo para os trabalhos (Figura 2);
	4ª semana	1ª aula de orientação: Debate entre as equipes sobre as ideias obtidas e o que está encaminhado (Figura 2); Resolução de possíveis dúvidas.
2ª mês - Orientação e finalização	5ª semana	2ª aula de orientação: Reuniões individuais com cada equipe para sobre as pesquisas em desenvolvimento; Resolução de possíveis dúvidas.
	6ª semana	3ª aula de orientação: Aula livre para articulação das equipes e finalização dos trabalhos (Figura 2); Resolução de possíveis dúvidas.
	7ª semana	Entrega das matérias jornalísticas; Correção dos trabalhos com o professor supervisor.
	8ª semana	Feedback sobre as matérias jornalísticas e exposição do *site* Geo-Zeta com os jornais de cada turma.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A recepção das turmas ao primeiro contato com o projeto na 2ª semana foi bastante positiva, pois representava uma proposta inovadora, distanciando-se do modelo tradicional de avaliação por provas. Desde o planejamento, já se considerava que, embora a aplicação do projeto fosse a mesma para todas as turmas e abrangesse os mesmos conteúdos, os resultados variaram conforme o perfil de cada grupo.

O tema central para a produção das matérias jornalísticas foi baseado no conteúdo do quarto bimestre do 2º ano: Geografia Urbana. O

tópico proporcionou um amplo leque de possibilidades para as equipes, permitindo que escolhessem seus enfoques dentro desse contexto, desde que mantivessem o recorte espacial voltado para a comunidade onde vivem ou para o próprio ambiente escolar.

Para estimular o apoio mútuo entre as equipes e facilitar os debates mediados durante as aulas de orientação, o projeto foi estruturado de modo que cada turma fosse responsável pela produção de seu próprio jornal. No entanto, dentro desse jornal, cada equipe teria a tarefa de elaborar uma matéria jornalística voltada para uma seção específica, abordando temas como política, esportes, cultura, entre outros. Ainda assim, todas as produções deveriam estar alinhadas às discussões sobre Geografia Urbana, mediadas nas aulas teóricas.

Ao todo, foram sugeridas sete seções para os jornais de cada turma: Política, violência, fofocas, esportes, cultura, natureza e artes visuais, mas vale ressaltar que mais de uma equipe poderia escolher o mesmo tema, já que o foco era que as equipes escrevessem matérias sobre assuntos que os interessavam, para incentivar o engajamento.

Os critérios de avaliação estabelecidos para o material a ser elaborado foram selecionados para garantir uma análise justa e coerente das produções dos estudantes. Entre os aspectos avaliados, foram pontuados: Escrita; organização das ideias centrais; uso de dados estatísticos; e ética. Após a exposição da proposta, divisão das equipes e definição dos temas, foi disponibilizado um espaço durante a aula teórica para a demonstração de um exemplo de matéria jornalística, com o intuito de esclarecer eventuais dúvidas dos discentes (Figura 1).

Na mesma aula, também foi apresentada a primeira versão da estrutura do *site* Geo-Zeta (link de acesso: https://geozetajg.wordpress.com/), onde as melhores matérias seriam publicadas, oferecendo uma plataforma para divulgar os resultados das produções.

A ideia de publicar as matérias produzidas em um *website* surgiu ao longo do 1º mês, e teve como foco o de proporcionar aos estudantes uma experiência prática de como funciona o processo de divulgação de conteúdo jornalístico em um meio digital, além de dar visibilidade ao

trabalho dos alunos. O *site* Geo-Zeta atuou não apenas como uma ferramenta de divulgação e avaliação, mas também como um portfólio que registrou a experiência de estágio durante o ensino médio.

Figura 1 - Registros da aplicação do projeto com as turmas de 2º ano.



Fonte: Autores.

Vale ressaltar que o cronograma do projeto (destacado na Tabela 1) foi planejado para evitar que as produções fossem feitas de última hora, além de garantir um diálogo constante com as turmas. A primeira aula de orientação para cada turma foi conduzida pelo professor supervisor e adotou uma abordagem baseada em roda de conversa (Figura 1). Durante a aula, as equipes tiveram a oportunidade de apresentar suas primeiras ideias, ouvir as propostas dos colegas e oferecer sugestões, seguindo a ideia de que tratava-se de um jornal fruto do trabalho de todos. Na mesma aula, as turmas sugeriram e escolheram um nome para o seu jornal, que refletisse sua identidade e propósito, e ajudar na organização do site: a turma de Redes escolheu "Conexão Digital"; a turma de Estética escolheu "Ligados com a Estética"; a turma de Finanças escolheu "Gazeta Financeira".

O segundo mês foi baseado em momentos durante as aulas de Geografia, disponibilizados pelo professor supervisor, para articulação do projeto. Durante a segunda aula de orientação, as equipes foram consultadas individualmente para mostrarem o que já foi produzido, como tinham se organizado e tirar possíveis dúvidas.

Apesar da determinação geral, houve alunos(as) em cada turma que demonstraram desinteresse em participar do trabalho, mesmo sabendo de seu caráter avaliativo para a nota bimestral. Este foi um dos desafios que surgiram ao longo do projeto já que a proposta do trabalho, por mais que fosse chamativa, não atraiu os que estavam acostumados com avaliações tradicionais, ou que não se identificam com a produção jornalística.

No encerramento do projeto, na 7ª semana, dezessete manchetes foram entregues pelas turmas de 2º ano. Desses, sete trabalhos conseguiram a nota máxima após a correção e onze foram publicados no *site*. As matérias foram estruturadas em *softwares* de edição de texto e imagem, cujo design foi elaborado pela própria equipe, e enviadas para o e-mail do professor aplicador (Figura 2).

Figura 2 - Exemplos de matérias jornalísticas produzidas pelas turmas.



Fonte: Autor.

Entre os assuntos que foram explorados pelas equipes para as matérias jornalísticas, destacam-se: o lixo acumulado na frente da escola; a mobilidade urbana no ponto de vista dos estudantes; a falta de infraestrutura e de investimentos na escola; os preparativos para o torneio de interclasse da escola; o uso de tablets como recurso tecnológico, entre outros.

No último encontro, na 8ª semana, o projeto foi concluído com a apresentação das matérias jornalísticas produzidas por todas as turmas feita pelo professor aplicado, para que os trabalhos fossem prestigiados e avaliados e a estrutura final do *site*. Durante o momento, foi realizado o *feedback* individual e geral do desempenho das equipes junto com a nota final, seguindo os critérios de avaliação estabelecidos.

De forma informal, durante a aula, também foi coletada a opinião dos alunos sobre suas impressões em relação ao Geo-Zeta. Eles relataram que a experiência foi inusitada, desafiando-os a sair de sua zona de conforto, no entanto, ao final, expressaram satisfação ao verem o resultado de seu trabalho, destacando a gratificação de vivenciar o processo como pesquisadores.

Enquanto professor em formação, a experiência com o projeto do jornal escolar geográfico foi extremamente positiva, pois permitiu não apenas a integração dos conteúdos de Geografia de maneira prática e envolvente, como moldou a escola de forma que se tornasse um espaço de reflexão crítica para os alunos. Foi possível observar o engajamento dos alunos ao longo do processo, especialmente quando tiveram a oportunidade de explorar temas relacionados à Geografia Urbana e aplicá-los à realidade de suas próprias comunidades. De acordo com o professor supervisor, acompanhar o planejamento e a execução do projeto o motivou a constantemente buscar alternativas para transmitir os conhecimentos geográficos de maneira mais dinâmica, mesmo aqueles temas que costumam ser vistos pelos alunos como tediosos e monótonos.

Por fim, o projeto foi fundamental para aproximar os alunos do conteúdo de Geografia, tornando o aprendizado mais envolvente e diretamente conectado com a realidade social e urbana ao seu redor. O impacto positivo da experiência foi evidente, pois, apesar dos desafios, muitos alunos mostraram um aumento significativo no interesse pela

aula de geografia e no aprimoramento de suas habilidades de escrita científica e análise do meio.

Considerações Finais

Diante de novas tendências didáticas e metodológicas para o ensino de Geografia, faz-se necessário não apenas elaborar novas formas de expor o conteúdo, mas de inovar a dinâmica de sala de aula e buscar novas formas de interação entre os alunos e a escola. A proposta do jornal escolar geográfico permitiu que os estudantes se envolvessem ativamente no processo de aprendizagem, já que eles estavam produzindo o conhecimento fundamental para o desenvolvimento crítico e cidadão.

Mas, para tanto, é necessário que o professor de Geografia também se reinvente, já que mudar a dinâmica da sala de aula requer uma postura flexível e inovadora. O professor de Geografia, diante do seu impacto na formação dos estudantes, precisa se reformular constantemente, adotando novas abordagens que incentivem a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de habilidades práticas.

Em suma, o projeto Geo-Zeta mostrou ser uma valiosa ferramenta pedagógica, oferecendo uma abordagem criativa e interativa para o ensino de Geografia e destacando a relevância da integração entre teoria e prática no processo de aprendizagem, e que pode ser adaptado e implementado em outros contextos, com outras disciplinas.

Agradecimentos para a gestão e corpo docente da EEEP Julia Giffoni em 2023, especialmente para o professor Iago Aquino, que confiou e apoiou a aplicação do projeto, acompanhando e aconselhando seus estagiários da melhor forma.

Referência Bibliográficas

ARENHALDT, Rafael et al. Aluno-Pesquisador: desenvolvendo a pesquisa no ensino fundamental. **Revista da Extensão**, p. 69-70, 2023.

COSTA, Rita de Cássia Marques; MOREIRA, Cileya de Fátima Neves. **Fundamentos metodológicos e prática do ensino de Geografia**. Sobral: Inta, 2016.

Damasceno, F. E. B. Silveira, T. C., Lima, K. C. C., Magalhães, I. L. R. ., & Magalhães, R. L. R. . (2021). 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**, 7(12), 1546–1559.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em revista**, p. 181-191, 2000.

LIBÂNEO, José C. As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na didática. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, v. 9, p. 55-66, 1998.

ULHÔA, Eliana et al. A formação do aluno pesquisador. **Educação & Tecnologia**, v. 13, n. 2, 2011.

MÉTODOS ALTERNATIVOS DE ENSINO: a Utilização de Maquetes e Jogos Didáticos no Ensino de Geografia

Ulysses Borges de Gouveia[1]
José Guedes Gomes Neto[2]

RESUMO

Os diversos processos de ensino-aprendizagem estão sempre em voga quando o assunto é educação, sendo objeto de estudo de diversos autores que se dedicam a tratar do tema, o que é algo não somente normal, mas inclusive essencial quando tratamos de um processo sem dúvida complexo e dinâmico como o ensino; a Geografia possibilita a utilização de diversas metodologias, desenvolvendo os conteúdos em sala de aula de maneira interativa, participativa, inclusive reforçando a relação entre teoria e prática. O objetivo deste trabalho é abordar diferentes experiências com métodos alternativos para o ensino de Geografia, desenvolvidos em escolas da rede pública de ensino da cidade de João Pessoa-PB, com a utilização de maquetes e jogos didáticos como complemento e aperfeiçoamento dos conteúdos geográficos trabalhados em aula. A metodologia utilizada fundamentou-se inicialmente em revisão bibliográfica, para posterior análise de abordagem qualitativa dos procedimentos envolvidos na produção conjunta dos materiais, e de sua efetiva aplicação em sala de aula como ferramenta didática auxiliar de ensino. Os resultados demonstram os desafios e a importância na utilização desses recursos didáticos, que podem possibilitar um conteúdo mais atrati-

1 E-mail: ulyssesgouveia1@gmail.com
2 E-mail: joseguedesneto50@gmail.com

vo e inclusivo para os alunos, mas resguardando a importância de não ocasionar um esvaziamento conteudista; outro resultado demonstrado é a análise formativa através dos depoimentos dos alunos, e dos procedimentos avaliativos realizados durante a utilização desses métodos alternativos de ensino. Analisando os resultados obtidos, chegamos à conclusão que o processo de ensino, envolvendo alunos de diferentes idades e contextos sociais, é um ambiente sem dúvida desafiador para o professor, que deve utilizar diversas técnicas para conseguir obter o melhor resultado possível, quando se trata do ensino de Geografia, a utilização de maquetes, jogos didáticos, dentre outras estratégias, mostrou-se eficiente para contribuir com o ensino.

Palavras-chave: Geografia. Ensino. Jogos. Maquetes.

Jogos Didáticos e o Ensino de Geografia

A temática que constitui o objeto da presente pesquisa está diretamente relacionada ao ensino de Geografia, buscando, entretanto, uma renovação e ampliação didática em relação ao tratamento tradicional do ensino, por meio do incremento de novas dinâmicas e métodos que favoreçam a ampliação do aprendizado.

É importante destacar que o jogo didático aplicado em sala de aula deve superar a simples perspectiva de brincadeira, assumindo relevância pedagógica e didática no processo de ensino, caso contrário perde grande parte de seu valor formativo. Araújo e Belian (2018) ressaltam o caráter de inovação associado às dinâmicas desenvolvidas por meio de jogos, as quais podem favorecer um processo de ensino e aprendizagem mais horizontalizado entre educador e educando, rompendo, assim, com o modelo tradicional de ensino.

No processo de formação dos professores de Geografia, observa-se, por vezes, a necessidade de um maior aprimoramento dos conhecimentos pedagógicos em sentido amplo. Embora a separação entre licenciatura e bacharelado não seja recente, muitos cursos ainda mantêm certa tendência bacharelesca, inclusive em seus currículos.

A participação em programas como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ou Programa de Residência Pedagó-

gica (PRP), possibilitou as experiências que serão detalhadas a seguir, comprovando que o trabalho com alunos por meio de materiais didáticos alternativos mostra-se, muitas vezes, bastante eficiente. Conforme destaca Piaget (1970), "o jogo é uma pura assimilação que consiste em modificar a informação de entrada de acordo com as exigências do indivíduo". Na mesma perspectiva, Callois (1990) afirma que "o jogo é uma escola de aprendizagem ativa e árdua e um terreno fértil para trabalhar certos costumes e valores sociais".

Com o objetivo de abordar em sala de aula temas relacionados à Geografia Urbana, como os agentes de produção da cidade, a mobilidade e a moradia, foi desenvolvido um jogo didático em formato de tabuleiro, no qual os alunos respondem a perguntas e, em caso de acerto, avançam pelas casas do tabuleiro. A elaboração das perguntas contou com a colaboração dos estudantes e, além dos conteúdos tradicionais da Geografia Urbana, foram incluídas questões referentes a aspectos locais e urbanos da área onde a escola está situada.

Figura 1 - Jogo Tabuleiro / Cartas do jogo



Fonte: Elaborada pelo autor, 2025.

Figura 2 - Aplicação do jogo com alunos da EJA



Fonte: Elaborada pelo autor, 2025.

O jogo de tabuleiro *Exploração Urbana* foi aplicado inicialmente com alunos do Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujas características — período noturno, composição de turmas por alunos trabalhadores e turmas pequenas — exigem maior atenção e criatividade do professor quanto à didática utilizada em sala de aula. Com a utilização do jogo, observou-se o interesse dos alunos em participar da atividade e, além disso, a eficácia do jogo no processo de

aprendizagem, conforme destacado por Santos (2021), que afirma que jogos educacionais são desenvolvidos com o objetivo de, por meio de sua dinâmica, proporcionar a criação de um ambiente de aprendizagem.

Na Geografia, diferentemente do que ocorre em outras ciências, há uma maior possibilidade de aproximar o conteúdo da realidade de vida dos alunos, fator que certamente facilita o processo de ensino-aprendizagem, sendo constantemente destacado nos dispositivos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todavia, existem conteúdos cuja aproximação se torna mais difícil, e o professor enfrenta desafios ao buscar alternativas didáticas além das tradicionais — livro didático, imagens e vídeos.

Com o objetivo de trabalhar em sala de aula um tema extremamente atual, o conflito entre Israel e o Hamas, desenvolveu-se uma atividade abordando o Apartheid ocorrido na Faixa de Gaza em relação à população palestina, relacionando-o, por meio da palavra, ao regime de segregação racial ocorrido na África do Sul por mais de quatro décadas, durante a segunda metade do século XX. Essa atividade apresentou grande desafio, pois os alunos acompanhavam as notícias do conflito atual, mas demonstravam possuir pouco conhecimento prévio, inclusive no que diz respeito à localização geográfica e às características gerais das regiões.

Para possibilitar a melhor compreensão do tema Apartheid, cuja aproximação com o contexto brasileiro é limitada, foi desenvolvido um jogo didático no formato de quebra-cabeça, utilizando técnicas de construção de maquetes — especialmente corte e colagem de peças de isopor — adaptadas ao formato do jogo. Entre os objetivos, estava estabelecer a localização geográfica da África do Sul e de Israel, bem como destacar suas formas e características gerais, por meio de peças que continham informações e imagens sobre os dois países, conforme ilustram as imagens:

Figura 3 - Jogo Quebra-cabeça Apartheid



Fonte: Elaborada pelo autor, 2024.

Figura 2 - Aplicação do jogo



Fonte: Elaborada pelo autor, 2024.

O tema Apartheid apresentou-se como um desafio didático em diversos aspectos, sobretudo quando analisado à luz do atual conflito em Israel. Os alunos demonstravam possuir opinião formada a respeito, mas influenciada principalmente pela mídia, sem conhecimento histórico aprofundado sobre sua origem. O tema envolve questões religiosas, ideológicas e políticas, mas, sobretudo, humanitárias, que devem ser destacadas pelo professor de Geografia. Esta ciência, definida por Milton Santos como a "ciência do homem", exerce uma função essencial no processo educativo: a de cuidar do "futuro do homem", conforme destaca o autor:

> Uma ciência digna desse nome deve preocupar-se com o futuro. Uma ciência do homem deve cuidar do futuro não como um mero exercício acadêmico, mas para dominá-lo. Ela deve tentar dominar o futuro para o Homem, isto é, para todos os homens e não só para um pequeno número deles. (SANTOS, 2021, p. 261).

Neste artigo, apresentam-se apenas dois exemplos entre as diversas possibilidades de jogos didáticos existentes. A sua inserção como uma das ferramentas para o ensino de Geografia não é algo propriamente novo, possuindo, inclusive, razoável respaldo bibliográfico. Entretanto, diante da mercantilização da educação, muitas vezes a criatividade e a autonomia do docente são reduzidas, sendo substituídas por livros,

cartilhas e materiais prontos, descontextualizados, conforme destacam Albuquerque et al. (2021):

> Entre os dispositivos centrais deste processo de mercantilização estão a difusão de materiais didáticos, cursos, formações empacotadas, vendidas sob a lógica das metodologias ativas e as parcerias público-privadas nos processos de gestão escolar e de formação inicial e continuada de professores (Albuquerque et al., 2021, p. 35).

Quando planejados e utilizados com uma didática adequada, e desde que não constituam a única forma de ensino do conteúdo, os jogos didáticos demonstram-se eficientes no processo de ensino-aprendizagem, estimulando a criatividade, a participação e o trabalho em equipe dos alunos, além de ampliar o conhecimento adquirido sobre os temas abordados.

A Utilização de Maquetes na Construção do Conhecimento Geográfico

A cartografia constitui uma ferramenta fundamental para a análise, representação e interpretação do espaço geográfico, sendo empregada de diferentes maneiras desde os povos antigos, por meio das inscrições rupestres, até os tempos atuais, com diversas possibilidades de representação, como mapas, cartas topográficas, imagens de satélite, globos terrestres, entre outras. Quando analisada sob a perspectiva do ensino de Geografia nas escolas, a maquete possibilita uma abordagem diferenciada, por se tratar de um modelo tridimensional do espaço — um verdadeiro laboratório geográfico, Castrogiovanni (2000).

Com o objetivo de trabalhar de maneira mais eficiente o conteúdo referente ao relevo brasileiro com os alunos da EJA, foram utilizadas maquetes elaboradas pelos discentes do PRP do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A experiência foi bem recebida pelos estudantes, que destacaram, além da dimensão tridimensional, a melhor compreensão das escalas, visto que foram utilizadas duas maquetes: uma do Brasil e outra do Estado da Paraíba.

Figura 5 - Aula de Maquetes PRP-UFPB



Fonte: Elaborada pelo autor, 2025.

Figura 6 - Utilização das maquetes com alunos da EJA



Fonte: Elaborada pelo autor, 2025.

Devido a essa característica tridimensional, a utilização de maquetes é bastante frequente e eficiente, sobretudo quando o tema abordado se refere, por exemplo, ao relevo, uma vez que, no papel, as informações são apresentadas de forma bidimensional. No processo de ensino-aprendizagem, não apenas sua utilização, mas também a construção das maquetes pelos próprios alunos potencializa significativamente o conhecimento. Entretanto, nem sempre essa prática é possível, em razão da carga horária reduzida das aulas de Geografia nas escolas

Outro aspecto que se mostrou importante com a utilização das maquetes em aula, foi a participação ativa de alunos com deficiência visual, o que possibilitou, de fato, uma aula inclusiva — algo que normalmente representa um desafio didático para os professores. Com esse propósito, foi desenvolvida uma maquete das mesorregiões da Paraíba, na qual cada região foi representada com uma textura de papel distinta, e os principais rios do Estado foram confeccionados de modo a serem identificáveis pelo tato. Além disso, esses elementos podiam ser removidos da maquete, permitindo sua manipulação separada, conforme ilustram as imagens a seguir:

Figura 7 - Maquete Mesorregiões da Paraíba



Fonte: Elaborada pelo autor, 2025.

Figura 8 - Utilização da maquete em alta



Fonte: Elaborada pelo autor, 2025.

Certamente, a utilização desses recursos no ensino de Geografia não é algo recente e, no contexto atual, fortemente voltado para os meios digitais, técnicas elaboradas e praticadas manualmente acabam, em parte, caindo em desuso. Entretanto, conforme Pontuschka (2009), "apesar da disseminação dos mapas pela mídia e pela internet, esse material, na escola, precisa ser utilizado no desenvolvimento de um raciocínio geográfico e geopolítico".

As experiências mencionadas, juntamente com a ampla bibliografia sobre o uso de maquetes no ensino de Geografia, indicam que, mesmo diante do atual contexto digital, as atividades manuais realizadas em sala de aula continuam desempenhando um papel relevante e atraente para os estudantes. Contudo, para a utilização eficaz desses recursos didáticos, é necessária a devida organização e planejamento por parte do professor, não apenas no aspecto didático, mas também no que se refere ao método e ao tempo disponível.

Resultados da Utilização de Jogos e Maquetes no Ensino de Geografia

A utilização de jogos didáticos e maquetes em sala de aula não se limita a métodos alternativos de ensino; trata-se também de práticas complementares, que não devem ser empregadas de forma isolada, mas

integradas a outras estratégias pedagógicas. Tais recursos possuem finalidade de aprendizagem, e não apenas caráter lúdico ou recreativo. Nesse sentido, faz-se necessário analisar os resultados obtidos com a aplicação desses métodos, por meio não apenas da observação em sala de aula, mas também de instrumentos avaliativos diversos.

A avaliação da aprendizagem constitui um tema complexo, amplamente discutido por diversos autores. Seu objetivo não deve ser o de classificar ou hierarquizar os alunos, mas, quando conduzida de maneira adequada, representa uma ferramenta essencial de reflexão e análise para o professor e para a instituição escolar. Segundo Gama (2009):

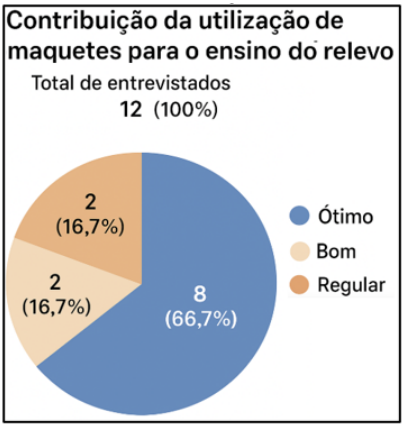
> As práticas avaliativas, assim, passam a ser meios de identificar os progressos realizados pelos estudantes em termos de desenvolvimento potencial, o que eles não sabem resolver imediatamente ou somente são capazes de resolver com a ajuda de colegas e professores, indicam apenas os momentos nos quais necessitam de mediações adequadas.

Com o objetivo de avaliar os resultados obtidos com a utilização dos jogos didáticos e das maquetes, foram empregados dois métodos distintos, um para cada atividade. Para as maquetes do relevo, aplicou-se um questionário no qual os alunos expressaram suas percepções sobre o aprendizado após a realização da atividade. Já em relação ao jogo didático — mais especificamente o *Exploração Urbana* —, foram aplicadas duas avaliações objetivas: a primeira, anterior à utilização do jogo, considerando que os alunos já haviam estudado o tema; e a segunda, com o mesmo grau de dificuldade, realizada após a aplicação do recurso.

Com a aplicação dos questionários, constatou-se a contribuição das maquetes para uma melhor compreensão do conteúdo — que, na aula em questão, abordou o estudo do relevo brasileiro e paraibano. Observou-se, contudo, que os alunos demonstraram interesse em produzir as maquetes durante as aulas, o que certamente ampliaria o processo de ensino-aprendizagem, mas exigiria uma carga horária maior, o que não foi possível no período disponível.

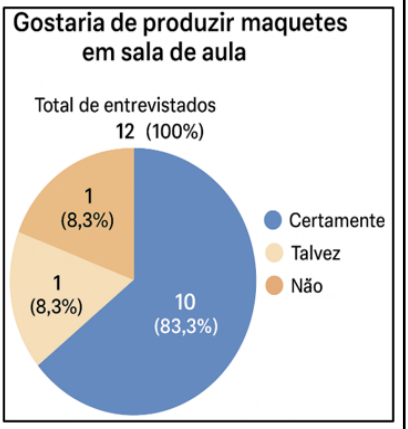
O questionário sobre as maquetes foi respondido por 12 alunos do Ensino Médio na modalidade EJA, destacando-se os seguintes aspectos:

Figura 9 - Resultados utilização maquetes



Fonte: Elaborada pelo autor, 2025.

Figura 10 - Resultados produção de maquetes



Fonte: Elaborada pelo autor, 2025.

Tabela 1 - Notas Avaliações

NOTAS AVALIAÇÕES - 2 TURMAS DO 8º ANO - ENS. FUNDAMENTAL II					
TOTAL DE ALUNOS: 49					
Notas	**1ª Avaliação**	**Percentual (%)**	**2ª Avaliação**	**Percentual (%)**	**Diferença (%)**
[00 — 19]	3	6,12	2	4,08	-2,04
[20 — 39]	8	16,33	5	10,20	-6,13
[40 — 59]	17	34,69	11	22,45	-12,24
[60 — 79]	14	28,57	20	40,82	+12,25
[80 — 100]	7	14,29	11	22,45	+8,16

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Em relação ao jogo didático *Exploração Urbana*, sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem foi evidenciada pelos resultados obtidos em duas avaliações objetivas: a primeira realizada após duas aulas em que o tema foi desenvolvido com o uso do livro didático e de imagens; e a segunda aplicada após a utilização do jogo, conforme demonstrado na tabela a seguir.

Com base nos resultados obtidos por meio dos questionários e avaliações, demonstrou-se a eficiência desses métodos alternativos no processo de ensino-aprendizagem, analisada tanto sob a perspectiva qualitativa quanto sob a quantitativa. Silva (2021) destaca que "poder desenvolver tais atividades é propiciar reais momentos de aprendizagem, desmistificando o tradicionalismo e rompendo com o paradigma do livro didático".

Entretanto, conforme já mencionado, esses métodos devem ser utilizados como ferramentas auxiliares no processo de ensino, em conjunto com outras estratégias pedagógicas. Outro aspecto relevante refere-se ao tempo necessário para a realização dessas atividades, sendo fundamental o planejamento e a organização por parte do professor.

Considerações finais

O processo educativo, em seu sentido amplo, constitui uma atividade complexa, influenciada por diversos fatores — internos e externos à escola —, e que deve estar em constante análise, buscando não apenas promover o melhor aprendizado possível, mas também acompanhar as transformações de um mundo dinâmico e impulsionado pelas novas tecnologias. Mesmo nesse contexto fortemente marcado pelos meios digitais e pelo uso intensivo de telas, as atividades didáticas elaboradas de forma manual apresentam grande potencial para contribuir com a assimilação do conteúdo, além de favorecer o desenvolvimento do trabalho em equipe e de práticas pedagógicas inclusivas.

Os cursos de licenciatura em Geografia, por sua vez, muitas vezes não incluem em seus currículos componentes que estimulem e favoreçam o desenvolvimento dessas práticas. Ampliando essa análise, observa-se também a ausência de atividades que integrem novas tecnologias ao contexto escolar, as quais, por vezes, são negligenciadas em currículos que permanecem longos períodos sem revisão. Cabe, portanto, tanto ao discente, em seu processo formativo, quanto ao professor, no exercício de sua função, buscar constantemente ampliar seus conhecimentos, sua didática e sua criatividade, com o objetivo de elaborar aulas mais eficientes, atrativas e participativas.

Dessa forma, com o propósito de superar o ensino de Geografia descontextualizado, desinteressante e centrado essencialmente na memorização de conteúdos, bem como dependente apenas de ferramentas tradicionais — como o livro didático —, a utilização de maquetes e de jogos didáticos demonstrou ser não apenas eficiente, mas também

motivadora, despertando maior engajamento dos alunos. Outro aspecto relevante, e que representa um grande desafio não apenas para o professor, mas para toda a sociedade, é a efetiva inclusão de pessoas com necessidades especiais. Nesse sentido, alguns dos métodos apresentados neste trabalho, além de eficientes no processo de ensino, apontam para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; KATUTA, Ângela Massumi; MARTINS, Maria de Fá tima Almeida; SOUZA, José Gilberto de; NOGUEIRA, Amé lia Regina Batista; AZEVEDO, Sandra de Castro de; GIROTTO, Eduardo Donizeti; SIMÕ ES, Willian; GIORDANI, Ana Claudia; CARVALHO, Luiz Eugê nio; NEETO, Adolfo da Costa de Oliveira; MARQUES, Ana Carolina de Oliveira; LIMA, Átila de Menezes; ZUCHERATO, Bruno. **Manifesto: crítica às reformas neoliberais na educação - prólogo do ensino de geografia**. [S.L.]: Anpege - Lutas Anticapital, 2021. 169 p.

ARAÚJO, Raul; BELIAN, Rosalie. Concepções de professores universitários sobre inovação pedagógica. Campinas: **Revista Internacional de Educação Superior [RIESup]**, v. 4, n. 3, p. 387-400, maio/ago. 2018.

CALLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem.** Trad. José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia. 1990

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.) **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Medição, 2000.

GAMA, Zacarias. **Avaliação Educacional: Para além da unilateralidade objetivista/subjetivista.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, 2009.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro, Zahar Editores. 1970.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Joanna Luísa Barros dos. **JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: o histórico da Educação Lúdica e os desafios da atualidade.** [Monografia]. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2021.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2021.

SILVA, Eduardo Rafael Franco da. **A maquete como recurso didático nas aulas de geografia**. Anais do XIV ENANPEGE. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/77764. Acesso em: 15/10/2025 17:47

O BAIRRO COMO SALA DE AULA: uma experiência na ECIT Cineasta Linduarte Noronha, João Pessoa-PB.

Allan Enrique Albuquerque da Silva[1]

RESUMO

O presente trabalho, realizado através de uma sequência didática com a turma do 2ºB do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral Técnica Cineasta Linduarte Noronha, localizada no bairro Colinas do Sul, em João Pessoa/PB, tem como objetivo refletir sobre a importância de explorar a temática de Urbanização nas aulas de Geografia através das experiências dos estudantes, buscando estabelecer relações com seu espaço de vivência diária, o bairro e a cidade. O bairro, nesse sentido, não se limita a ser apenas um meio para chegar a conclusões genéricas, isto é, não é apenas um tópico da aula pouco debatido que logo cairá em esquecimento. Ele é transformado em uma sala de aula, um espaço vivo, repleto de momentos de aprendizagens, de vivências dos estudantes e do compartilhamento dessas vivências para o desenvolvimento do pensamento crítico. A utilização de metodologias que visam aumentar a participação dos estudantes nas aulas é fundamental para estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem mais sólida, possibilitando a compreensão das temáticas abordadas. Nesse sentido, a Geografia nos possibilita usar as experiências vividas dos estudantes no bairro onde residem para explicar fenômenos urbanos existentes em outros lugares, estabelecendo reflexões a nível local e global. Para tanto, este trabalho está amparado

1 Universidade Federal da Paraíba. E-mail: allanenriqueas@gmail.com

em pesquisas bibliográficas, na prática docente na escola em questão, somado a uma abordagem metodológica mista, combinando elementos quantitativos e qualitativos. O estudo realizado evidenciou que a utilização do bairro de vivência dos estudantes contribuiu significativamente para a compreensão dos conteúdos ministrados. Somado a isso, constatou que o processo de ensino-aprendizagem através de uma abordagem baseada nas experiências dos estudantes pode ser algo muito prazeroso e significativo para ambas as partes envolvidas nesse processo.

Palavras-chave: Urbanização. Geografia. Bairro. Experiências dos estudantes. Metodologia.

Introdução

Durante a graduação, foi possível observar em determinados momentos que um dos objetos de debate estava relacionado à importância de trabalhar os conteúdos geográficos na educação básica, começando pelo nível local para, assim, compreender os fenômenos em nível global. Isso implica no processo de ensino-aprendizagem que pode partir das vivências e experiências adquiridas ao longo da vida dos estudantes. Dessa maneira, compreende-se que estabelecer essa relação na aula de Geografia tornaria esse processo mais significativo, permitindo aos estudantes ver na prática a importância dos conteúdos dessa disciplina em seu dia a dia.

Assim, compreendendo a importância de abordar as vivências dos estudantes para o desenvolvimento do pensamento crítico em relação à realidade ao seu redor, e entendendo que o espaço urbano é um dos conteúdos a ser trabalhados pela Geografia no ensino médio, surge a convicção de que planejar e realizar as aulas com base na vivência dos estudantes no bairro onde residem, que também é o bairro da escola, seria uma forma de colocar em prática essa metodologia significativa tanto para os estudantes quanto para os professores. O bairro e a cidade, muitas vezes negligenciados, emergem como elementos da vida cotidiana que auxiliam na compreensão de diversos fenômenos geográficos, possibilitando também a conexão entre entendimento em escala local e global.

Nesse sentido, a temática central da sequência didática abordada neste trabalho é a Urbanização. Este tema surge como uma importante ferramenta de análise crítica do espaço vivido pelos estudantes, buscando compreender os processos e as relações existentes não apenas de forma genérica, mas procurando correlacionar os conteúdos trabalhados com seu espaço de vivência, com a cidade onde estão situados, e, principalmente, com o bairro onde todos os estudantes residem e onde está situada a escola.

O presente trabalho é o resultado de um relato de experiência a respeito de uma sequência didática que trata do Processo de Urbanização realizada no ano de 2024, na Escola Cidadã Integral Técnica Cineasta Linduarte Noronha, localizada no bairro Colinas do Sul, em João Pessoa/PB. As aulas que aqui serão relatadas foram ministradas na turma do 2ºB do Ensino Médio. Destaca-se que na 2ª série do Ensino Médio a disciplina de Geografia auxilia os estudantes a interpretar as transformações no espaço urbano, que tem como propósito torná-los capazes de perceber as diferenças e semelhanças entre os diversos espaços.

No decorrer deste trabalho, será possível observar que a temática abordada em cada aula busca estar relacionada com elementos do cotidiano dos estudantes, através de uma metodologia de aulas expositivas-dialogadas, partindo de exemplos relacionados ao bairro e às comunidades onde residem. O bairro, nesse sentido, não se limita a ser apenas um meio para chegar a conclusões genéricas, isto é, não é apenas um tópico da aula pouco debatido que logo cairá em esquecimento. Ele é transformado em uma sala de aula, um espaço vivo, repleto de momentos de aprendizagens, de vivências dos estudantes e do compartilhamento dessas vivências para o desenvolvimento do pensamento crítico acerca da temática.

Avalia-se que essa prática educativa foi fundamental para que os estudantes pudessem compreender os fenômenos urbanos e estabelecer a relação entre o bairro Colinas do Sul e a cidade de João Pessoa. Somado a isso, a experiência permitiu que os estudantes além de se apropriarem dos conteúdos trabalhados, pudessem conhecer o processo de formação do bairro, a criação dos Conjuntos Habitacionais onde residem, as escolas que já estudaram e que estudam atualmente, a transformação das ruas onde passam diariamente e a própria cidade de João Pessoa.

A ECIT Cineasta Linduarte Noronha

A Escola Estadual Cineasta Linduarte Noronha, foi inaugurada em 17 de agosto de 2012 com a modalidade de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Em 17 de março de 2018, tornou-se oficialmente a Escola Cidadã Integral Técnica Cineasta Linduarte Noronha, integrando o grupo das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas do Estado, as ECITs. A escola no ano de 2024 atendia 371 alunos, abraçando tanto a modalidade Integral quanto a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A ECIT Cineasta Linduarte Noronha conta com uma secretaria, uma sala para professores, uma biblioteca, sete salas de aula, um laboratório de informática, uma sala de planejamento de área e reuniões, um refeitório, banheiros específicos para estudantes, professores e demais funcionários da escola, uma quadra descoberta e pátios também descobertos para socialização e recreação.

Figura 1 - Infraestrutura da escola.



Fonte: Acervo do autor, 2024.

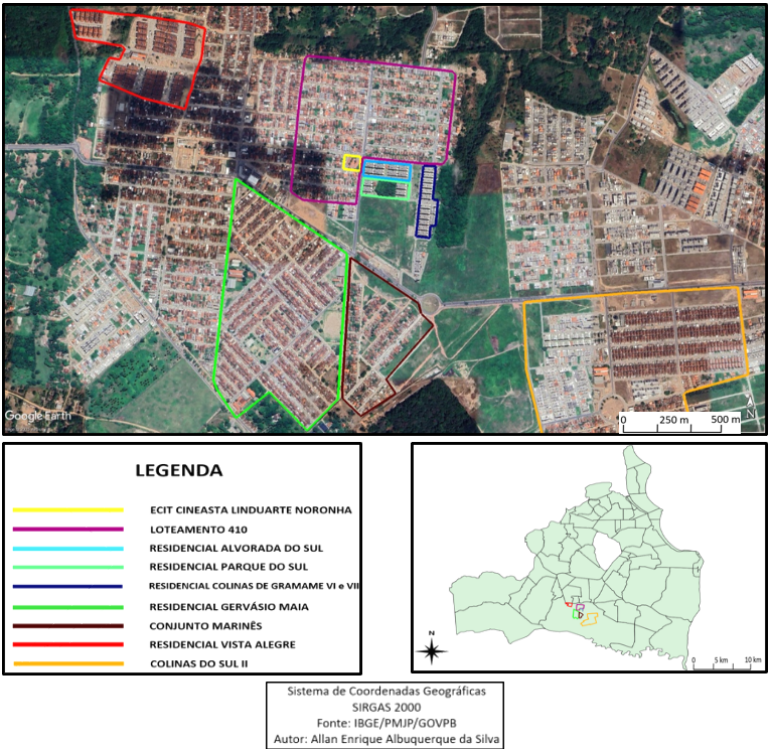
A escola e todos que nela estão inseridos, enfrentam diversos problemas relacionados à infraestrutura precária, causada pela falta de manutenção adequada pelos setores responsáveis. Salas de aula e sala de professores com ar-condicionado e ventiladores quebrados tornam esses locais insalubres para realização das atividades pedagógicas de forma integral.

Contudo, o problema relacionado à infraestrutura não se limita à escola, sendo também uma realidade do bairro Colinas do Sul de uma maneira geral. O descaso do poder público com o bairro e com sua única escola de Ensino Médio escancara o grande problema do sucateamento das áreas periféricas da cidade. Tal realidade não se restringe à abordada, sendo bastante comum nas cidades do território brasileiro. Bado (2009) destaca que:

> Os investimentos em habitação, instalações de serviços, infraestruturas e equipamentos urbanos, elementos que qualificam as porções urbanas, estão intimamente aliadas às decisões políticas e econômicas, que vão atender certas áreas em detrimento de outras, evidenciando, assim, a configuração territorial das cidades às quais se pautam nas ações do poder de domínio político (Bado, 2009, p. 81).

Como já mencionado anteriormente, a escola em foco está localizada no Colinas do Sul, em João Pessoa/PB (Figura 02) e desempenha um papel crucial no bairro, servindo às comunidades ao seu redor, como os Conjuntos Habitacionais Gervásio Maia, Residencial Irmã Dulce (Colinas do Sul II), Residencial Vista Alegre, Residencial Alvorada do Sul, além do Loteamento 410 e do Conjunto Marinês (Figura 02). É a única instituição de Ensino Médio neste bairro, proporcionando acesso à educação em uma área predominantemente habitada por famílias de baixa renda.

Figura 2 - Localização da ECIT Cineasta Linduarte Noronha e dos Conjuntos Habitacionais no bairro Colinas do Sul, João Pessoa-PB.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

O Relato da Sequência Didática

A sequência didática foi dividida em diferentes momentos, adaptando-se à realidade da escola e da turma do 2ºB, como já mencionado anteriormente. No primeiro momento foi realizado um levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema de urbanização. O recurso utilizado foi a técnica da tempestade de palavras para construção de um mapa mental. Os estudantes participaram ativamente desse processo, expressando suas ideias e fazendo uma pequena competição interna de quem falava mais palavras na turma.

Foi possível observar que os estudantes trouxeram elementos interessantes para este momento, no qual destaco os seguintes: prédios,

ruas, trânsito, favelas, lojas, drogas e poluição. Como dito anteriormente, esse processo ajuda o professor na decisão de qual caminho seguir na sequência didática, uma vez que trabalhar a partir das principais curiosidades e das vivências dos estudantes torna a relação de ensino-aprendizagem mais proveitosa e significativa.

Para o encerramento dessa primeira aula, foram colocadas em exposição na televisão duas imagens de locais do bairro da escola. A utilização do bairro é fundamental para a imersão dos estudantes na temática, facilitando a compreensão, uma vez que se torna possível identificar os fenômenos geográficos no seu espaço de vivência. Acerca disso, Callai (2002) destaca que:

> O bairro, a parte da cidade que não pode ser entendida a não seu no seu interior, é um dos lugares que está mais próximo do aluno, no qual ele convive com outras pessoas. Esse é um espaço que ele pode percorrer por completo e que tem grande significado para sua vida, inclusive do ponto de vista da afetividade (Callai, 2002, p. 129).

As imagens trabalhadas foram retiradas do Google Maps e mostram os locais em questão nos anos de 2012 e 2024. A fotos de 2012 foram expostas aos estudantes e eles tinham que falar se sabiam onde ficava aquele local, se conheciam ou não e a euforia na sala foi instantânea.

Eles conseguiram reconhecer os locais expostos e ficaram surpresos com o antes e o depois de cada lugar, inclusive ao verem a escola ser construída e como ela está nos dias atuais. Conseguiram ver a transformação que o bairro passou no período de 12 anos, onde ruas foram asfaltadas, conjuntos habitacionais foram criados, comércios foram abertos, entre outras mudanças.

A segunda aula, realizada na semana seguinte, iniciou com um momento de inserir novamente os estudantes na temática, uma vez que é apenas uma aula por semana, relembrando o que trabalhamos na primeira aula de forma resumida. Após esse momento, foram realizadas algumas perguntas aos estudantes, tais como: se eles acham que o Brasil é um país considerado urbanizado, se ele foi sempre urbanizado, quan-

tas pessoas vivem no meio urbano, se a cidade de João Pessoa e o bairro do Colinas do Sul são urbanizados.

Essas perguntas auxiliam na contextualização da aula e estimulam a participação ativa dos estudantes, considerando que a grande maioria da turma respondeu essas perguntas e até mesmo as justificou. Essa metodologia ajuda a evitar que a aula fique centrada no professor, com o mesmo falando sozinho, sem retorno dos estudantes.

Após esse momento, foi exposto para os estudantes através da televisão, uma tabela que mostra a estimativa da taxa de urbanização do Brasil com o passar dos anos até chegar na atualidade. Dessa forma, foi possível estabelecer uma linha do tempo, permitindo explicar para os estudantes os fatores que contribuíram nesse processo.

Somado a isso, foi utilizado uma ferramenta online que trabalha a dinâmica urbana e a ocupação territorial da cidade de João Pessoa. Esta ferramenta é o *site* Filipeia. A página eletrônica foi apresentada através da televisão. Nela se visualiza uma estimativa do processo de ocupação territorial da cidade de João Pessoa com o passar dos anos. Dessa forma, foi possível trabalhar junto aos estudantes a taxa de urbanização da cidade onde moramos e como esta foi crescendo em ritmo acelerado a partir dos anos 1970.

Um ponto a ser destacado foi a curiosidade dos estudantes em ver quando o Colinas do Sul passaria a ser também mostrado na projeção de ocupação territorial e a comemoração tomou conta na sala a partir do momento que as décadas de 1990 e 2000 foram aparecendo. Esse momento reflete a relação que eles têm com o bairro e de como o ensino focado na vivência e no cotidiano dos estudantes tem resultados positivos.

No início da terceira aula, na semana seguinte, foi novamente realizada uma pequena retrospectiva do que já havíamos debatido e novas perguntas foram lançadas aos estudantes, tais como: qual o principal meio de locomoção que utilizam, se utilizam o transporte público, se o bairro tem uma boa quantidade de ônibus, se costumam sair do bairro para resolver alguma coisa, se acham que sempre existiram ônibus, se conhecem algum outro modelo de transporte público etc. Essas perguntas ajudaram a iniciar mais um tópico referente à urbanização, focando

agora na mobilidade urbana. Mais uma vez os estudantes foram respondendo às perguntas, estabelecendo um diálogo interessante.

Foram expostas imagens, através da televisão, da cidade de João Pessoa quando ainda existiam os bondes. Alguns dos estudantes ficaram surpresos por nunca terem visto. Também foram mostradas imagens dos trens, no qual muitos não sabiam que havia este tipo de transporte em funcionamento na cidade. Após esse momento foi explicado a importância da mobilidade urbana e dos transportes públicos para o funcionamento da cidade.

Os estudantes relataram que os dois principais ônibus do bairro fazem um percurso parecido e que o destino é o centro da cidade, na Lagoa. Perguntados como fariam para ir em bairros próximos como Valentina e Mangabeira, os estudantes relataram que de ônibus teriam que ir para Lagoa e de lá pegar outro para chegar em algum desses bairros. Ressaltaram a questão do tempo que levaria para fazer esse percurso e questionaram o porquê de não ter ônibus para fazer essa rota sem "arrodeio".

Após mais alguns minutos conseguimos concluir essa etapa do conteúdo, compreendendo a problemática do transporte público tanto em João Pessoa, como também no bairro Colinas do Sul e encerramos a aula. Algo interessante dessa regência foi o rumo que a aula tomou devido às dúvidas e interesses dos estudantes, que estão associados a suas próprias vivências no cotidiano, tornando esse momento muito produtivo e de participação ativa da turma como um todo.

Arroyo (2017) destaca que a Educação de Jovens e Adultos - EJA, mas aqui amplio esse pensamento para a educação como um todo, deve ser um espaço de valorização das experiências e saberes dos estudantes, que muitas vezes são desvalorizados pela sociedade.

Na regência de número quatro dessa sequência didática foi realizada novamente uma retrospectiva de tudo que debatemos e iniciamos mais um tópico, este relacionado à questão da moradia, dos conjuntos habitacionais, da instalação e desenvolvimento do comércio. Novas perguntas foram feitas para estimular os estudantes, tais como: Onde vocês moram, a quanto tempo residem naquele local, se sabem como foi construído etc.

A partir desse momento foi possível observar que a maioria dos estudantes residem nos conjuntos habitacionais já mencionados aqui anteriormente (Figura 02). Dessa forma, foram expostas imagens através da televisão, de matérias publicadas em *sites* referentes à inauguração do Residencial Irmã Dulce (Colinas do Sul II), Residencial Alvorada do Sul (Colinas do Sul) e Residencial Vista Alegre (Colinas do Sul) importantes habitações criadas no bairro.

Nesse momento foi explicado como funciona o processo de criação desses conjuntos habitacionais, a importância deles para o surgimento do bairro e a diminuição do déficit habitacional. Somado a isso, foi enfatizada a questão de criação de unidades de saúde, escolas, saneamento básico, transporte público de qualidade e desenvolvimento do comércio para que pudesse atender as necessidades da população que ali reside. A respeito da localização dos conjuntos habitacionais nas áreas periféricas da cidade, Vale e Garcia (2008) escrevem:

> A localização desses conjuntos distantes do centro urbano tinha como objetivo atender às necessidades habitacionais dos trabalhadores de baixa renda. Contudo, os conjuntos habitacionais atraindo serviço de infra-estrutura necessária para a sua implantação favorecem a construção da malha urbana no seu entorno (Vale; Garcia, 2008, p. 3).

Foi perguntado aos estudantes se a ECIT Cineasta Linduarte Noronha tinha infraestrutura necessária para receber todos os alunos moradores do bairro e que fossem cursar o ensino médio e a resposta foi "não". A ECIT Cineasta Linduarte Noronha é a única escola de nível médio no bairro e tem uma pequena e precária estrutura para uma grande demanda. Todos os anos estudantes moradores do Colinas do Sul precisam ser matriculados em escolas de bairros vizinhos porque não há vagas suficientes na escola do próprio bairro.

Durante a explicação os estudantes levantaram o tema sobre os problemas existentes no bairro, além desse acima mencionado. Citaram: falta de profissionais nas unidades de saúde, transporte público precário, grande distância do bairro para o "resto da cidade", problemas relacionados a alagamento, ruas que não são asfaltadas e a constante falta de segurança.

Os problemas citados não se limitam aos moradores do bairro Colinas do Sul, é também uma realidade vivenciada em outros bairros periféricos da cidade de João Pessoa. De acordo com Vale e Garcia (2008):

> Essas práticas na organização e planejamento do espaço urbano sistematicamente deslocaram as famílias trabalhadoras de menor poder aquisitivo na cidade de João Pessoa, para áreas distantes e precariamente providas de serviços públicos (Vale; Garcia, 2008, p. 3).

A escola em tela está localizada em uma área de tensão entre grupos rivais, o que vem provocando cada vez mais ações como assaltos aos estudantes nos arredores da escola e até mesmo conflitos mais intensos entre esses grupos, interferindo diretamente no funcionamento da mesma.

Após ter concluído a sequência de aulas teóricas, foi exibido para os estudantes o filme de animação chamado "Elementos". O filme foi exibido na última semana de aula teórica, mas não no horário da disciplina de Geografia. Pelo fato de ser responsável por disciplinas como Tutoria, Estudo Orientado e Protagonismo Juvenil na mesma turma, o filme foi exibido nesse horário, uma vez que seria inviável através da carga horária de Geografia, com apenas uma aula semanal.

Dessa forma, a temática do filme além de trabalhar questões sobre o processo de urbanização, segregação socioespacial, planejamento urbano, periferia etc, também aborda questões que podem ser discutidas nas disciplinas da base diversificada. Dessa forma, foi possível unir os conteúdos, não causando nenhum problema no currículo dos estudantes.

O filme, como recurso didático audiovisual, tem uma função importantíssima no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que consegue unir os conteúdos debatidos em sala de aula, com uma representação cinematográfica, possibilitando mais um tipo de visualização da temática pelos estudantes. Contudo, é importante salientar que o filme por se só, não funciona sem que as relações estejam sendo estabelecidas através de uma roda de conversa ou de outro tipo de avaliação. A respeito do uso de recursos audiovisuais, em especial filmes para trabalhar conteúdos em sala de aula, Silva (2019) destaca:

> Para usar o cinema dentro da escola, os professores precisam trabalhar filmes que deem suporte aos temas abordados nas disciplinas curriculares, ampliando o olhar dos alunos. Dentro das inúmeras possibilidades dessa ferramenta pedagógica vários eixos temáticos poderão ser trabalhados. Dessa forma, o filme como complemento da aula possibilita discussões e debates, através de questões propostas pelo professor, facilitando a prática reflexiva (Silva, 2019, p. 23-24).

O filme "Elementos" foi dirigido pelo Cineasta estadunidense Peter Sohn, produzido pela *Pixar Animation Studios* e distribuído pela *Walt Disney Studios.* O filme foi lançado no Brasil em junho de 2023 e a grande maioria dos estudantes da sala ainda não tinham tido a oportunidade assistir, sendo assim, estavam ansiosos e prestando atenção em cada parte. Foi previamente avisado que eles se atentassem a características das temáticas abordadas nas aulas, para que no final do filme pudéssemos debater sobre.

Ao final do filme, foi solicitado que cada estudante escrevesse cenas do filme que tivessem alguma relação com a urbanização. Após esse momento, foi realizado uma roda de conversa, onde os estudantes mencionaram as cenas do filme e explicaram, da sua maneira particular de se expressar, como o processo de urbanização estava inserido. Foi um momento importante, em que foi possível identificar que as relações foram bem estabelecidas e que o filme, como ferramenta pedagógica, auxiliou na compreensão dos conteúdos abordados.

Considerações finais

A disciplina Geografia, quando bem trabalhada, possui um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico do estudante. No decorrer desse trabalho foi possível observar que a temática abordada está estreitamente ligada à vida dos alunos e isso foi possível através das relações feitas a partir de suas vivências, do seu cotidiano, do conhecimento sobre o seu bairro, o Colinas do Sul.

Durante a graduação, em aulas e debates, muito se falava da importância de trabalhar a nível local, para que dessa forma, pudesse com-

preender fenômenos a nível global. Essa metodologia permitiu que os estudantes do 2ºB da ECIT Cineasta Linduarte Noronha compreendessem elementos urbanos existentes em diversas cidades brasileiras, partindo da reflexão do próprio bairro e da própria cidade.

Como citado no decorrer do trabalho, a escola enfrenta diversos problemas relacionados à infraestrutura. Contudo essas adversidades são constantemente superadas dia após dia para que a escola possa cumprir o seu papel para com a comunidade. A escola, junto com todos os profissionais que nela estão inseridos, buscam diariamente colaborar com o processo de desenvolvimento desses estudantes.

A sequência didática aplicada e relatada aqui neste trabalho teve como um dos objetivos mostrar que o processo de ensino-aprendizagem através de uma abordagem baseada nas experiências dos estudantes, no seu bairro pode ser algo muito prazeroso para ambas as partes envolvidas nesse processo, facilitando a compreensão de conteúdos considerados mais complexos.

Por fim, vale ressaltar a importância de avaliar os estudantes no decorrer dessa sequência didática. Existem estudantes que são mais calados, outros mais extrovertidos, alguns preferem escrever, enquanto outros preferem falar. Ter um contato maior com esses estudantes permitiu compreender suas particularidades, a fim de ajudar no processo avaliativo. As metodologias utilizadas nesse percurso também foram de grande ajuda, auxiliando de forma eficiente esse processo.

Referências

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BADO, Sandra Regina de Lima. O livro didático de Geografia: em busca do tema cidade. **Desafios da Geografia. A cidade como conteúdo escolar no Ensino Médio**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2009.

CASTROGIOVANNI, A. (Org.). **Estudar o lugar para compreender o mundo. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CAVALCANTI, Lana. **O estudo de cidade e a formação do professor de geografia: contribuições para o desenvolvimento teórico-conceitual sobre cidade e vida urbana**. Ateliê Geográfico - Goiânia-GO, v. 11, n. 2, ago./2017, p. 19-35.

ROLIM, Thayanne X. **A utilização do jogo Conhecendo a Paraíba como recurso metodológico no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos geográficos**. Cajazeiras, 2021.

SILVA, Deleon S. **O uso do cinema na escola: A construção de aprendizagens a partir de filmes**. João Pessoa, 2019.

VALE, Kátia Cristina do; GARCIA, Maria Franco. **A dinâmica geográfica da luta pela moradia em João Pessoa no último decênio (1998-2008): dez anos de transformações (ou) mudanças e permanências**. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008.

O ENSINO DA GEOGRAFIA APARTIR DOS ESPAÇOS URBANOS DA CIDADE DE SÃO BENTO - MARANHÃO

João Leonardo Carvalho Araujo Sousa[1]

RESUMO

O presente artigo analisa o ensino da Geografia a partir dos espaços urbanos da cidade de São Bento - Maranhão, com o objetivo de compreender como o ambiente urbano pode ser utilizado como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa fundamenta-se em autores como Santos (1996), Callai (2005) e Cavalcanti (2011), que destacam a importância de relacionar o espaço vivido às práticas pedagógicas, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado. A metodologia adotada baseou-se em uma abordagem qualitativa, com observações, revisão bibliográfica e análise das práticas docentes em escolas do município. Os resultados demonstraram que, embora os professores reconheçam o potencial educativo dos espaços urbanos, ainda enfrentam dificuldades estruturais e metodológicas que limitam o uso desse recurso. Constatou-se que a cidade de São Bento apresenta grande potencial para o ensino geográfico, devido à diversidade de suas paisagens e dinâmicas territoriais. Conclui-se que o ensino da Geografia, quando articulado ao estudo do espaço urbano, favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania, tornando o aluno protagonista do processo de construção do conhecimento. Assim, o estudo reforça a necessidade de valorizar o território local como instrumento

1 Graduando em geografia Bacharela na UEMA- CAMPUS SÃO LUIS.
E-mail: e-mail:joaocarvalholeonardo@gmail.com

pedagógico e de ampliar a formação docente voltada à educação geográfica contextualizada.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Espaço Urbano; São Bento-Maranhão

Introdução

O ensino da Geografia tem como principal objetivo proporcionar aos estudantes a compreensão das relações entre sociedade e natureza, permitindo-lhes interpretar criticamente o espaço em que vivem. A partir dessa perspectiva, o espaço urbano torna-se um laboratório vivo, capaz de revelar dinâmicas socioeconômicas, culturais e ambientais que contribuem para a formação de uma consciência cidadã e territorial. Conforme Santos (1996), o espaço geográfico é "um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações", o que demonstra que compreender o espaço urbano é compreender a própria organização social.

No contexto da cidade de São Bento, localizada na Baixada Maranhense, o estudo do espaço urbano apresenta-se como um recurso pedagógico valioso para o ensino da Geografia. A cidade, marcada por um processo histórico de urbanização desigual e pela presença de contrastes entre áreas centrais e periféricas, oferece inúmeros elementos para a análise crítica da produção do espaço. De acordo com Callai (2005), o ensino da Geografia deve partir do cotidiano do aluno, pois "é a partir da leitura do lugar vivido que se ampliam as compreensões sobre o mundo". Assim, trabalhar o espaço urbano de São Bento como instrumento pedagógico possibilita o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas e significativas.

A justificativa deste estudo baseia-se na necessidade de aproximar o ensino da Geografia da realidade dos estudantes, tornando o aprendizado mais dinâmico e reflexivo. A escola, enquanto espaço formador de sujeitos críticos, deve utilizar os elementos do meio urbano para promover o reconhecimento e a valorização do lugar em que se vive. Segundo Cavalcanti (2011), "ensinar Geografia é ajudar o aluno a compreender o espaço em sua complexidade, percebendo as interações entre socieda-

de e natureza no processo de produção espacial". Dessa forma, utilizar os espaços urbanos de São Bento como recurso didático contribui para fortalecer a relação entre teoria e prática no ensino.

A problemática central deste trabalho consiste em compreender: como o estudo dos espaços urbanos da cidade de São Bento pode contribuir para o aprimoramento do ensino de Geografia no ensino básico? Essa questão busca investigar de que maneira o ambiente urbano pode ser explorado pedagogicamente, de forma a favorecer a aprendizagem significativa e crítica dos alunos sobre o espaço em que vivem.

O objetivo geral deste artigo é analisar a importância do uso dos espaços urbanos da cidade de São Bento como instrumento didático no ensino de Geografia.

Já os objetivos específicos são: Identificar os principais espaços urbanos de São Bento que podem ser explorados nas práticas pedagógicas; Discutir as potencialidades desses espaços como recursos didáticos para o ensino-aprendizagem da Geografia; Analisar as percepções dos estudantes e professores quanto à utilização do espaço urbano como ferramenta de ensino; Propor estratégias didáticas que integrem o estudo do espaço urbano às práticas de ensino da Geografia.

Assim, este artigo propõe refletir sobre a relevância do ensino da Geografia a partir da vivência e da observação dos espaços urbanos de São Bento, considerando que o aprendizado torna-se mais eficaz quando o aluno reconhece-se como parte do território que estuda.

Metodologia

A metodologia adotada neste estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, voltada à compreensão das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da Geografia a partir dos espaços urbanos da cidade de São Bento – Maranhão. Segundo Gil (2008), a pesquisa descritiva "visa descrever as características de determinada população ou fenômeno e estabelecer relações entre as variáveis envolvidas", o que se adequa ao propósito deste trabalho de analisar o uso do espaço urbano como instrumento didático.

A pesquisa foi desenvolvida em escolas da rede pública de ensino do município de São Bento, envolvendo professores de Geografia e estudantes do ensino fundamental e médio. A escolha desse público se justifica pela necessidade de compreender como o espaço urbano pode ser integrado às práticas pedagógicas, favorecendo a aprendizagem significativa, conforme defendem Callai (2005) e Cavalcanti (2011). O trabalho de campo consistiu na observação direta de aulas, entrevistas semiestruturadas com docentes e questionários aplicados aos discentes, buscando identificar percepções, dificuldades e potencialidades no uso do espaço urbano como ferramenta didática.

A coleta de dados foi estruturada em três etapas: Levantamento bibliográfico, com base em autores que discutem o ensino da Geografia e a importância do espaço vivido, como Santos (1996), Callai (2005) e Cavalcanti (2011); Pesquisa de campo, realizada em diferentes áreas urbanas de São Bento, tais como o centro histórico, os bairros periféricos e os espaços de convivência pública, com o objetivo de compreender as dinâmicas urbanas e suas possibilidades pedagógicas; Análise e interpretação dos dados, com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), permitindo identificar categorias temáticas emergentes sobre o ensino da Geografia e a valorização do espaço urbano no contexto escolar.

O enfoque qualitativo possibilitou uma análise mais profunda das práticas e percepções envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, valorizando as experiências vividas pelos sujeitos. Como afirma Minayo (2012), a pesquisa qualitativa "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes", o que é essencial para compreender a relação entre o ensino da Geografia e o cotidiano dos alunos no espaço urbano.

Por fim, os resultados obtidos foram sistematizados em categorias que refletem as interações entre teoria e prática no ensino da Geografia, destacando a relevância dos espaços urbanos de São Bento como instrumentos educativos. Essa metodologia, portanto, buscou articular o olhar científico e pedagógico sobre a realidade local, promovendo uma análise coerente com os princípios teóricos apresentados na introdução e contribuindo para a reflexão sobre a prática docente em Geografia.

Referencial Teórico

O ensino da Geografia, ao longo das últimas décadas, vem passando por significativas transformações teóricas e metodológicas, especialmente no que diz respeito à relação entre o conteúdo escolar e o cotidiano do aluno. Essa mudança reflete uma concepção de ensino que ultrapassa a simples memorização de nomes e localizações, buscando formar sujeitos capazes de compreender criticamente o espaço em que vivem. Segundo Cavalcanti (2011), "o ensino da Geografia deve possibilitar ao aluno entender o espaço geográfico como resultado das ações humanas e naturais, interpretando as dinâmicas sociais e ambientais que o constituem".

Nesse contexto, o espaço urbano emerge como um campo de investigação e de ensino particularmente fértil. De acordo com Santos (1996), o espaço geográfico é uma construção social, dinâmica e histórica, resultado da interação entre técnica, tempo e sociedade. Essa perspectiva permite compreender as cidades como ambientes complexos e em constante transformação, nos quais se expressam as contradições e desigualdades do processo de urbanização. Assim, ao utilizar o espaço urbano como recurso didático, o ensino da Geografia aproxima-se da realidade dos estudantes, tornando-se mais significativo e crítico.

Callai (2005) reforça essa ideia ao afirmar que "a aprendizagem da Geografia se torna mais eficaz quando parte da realidade vivida pelos alunos, pois é a partir da leitura do lugar que se compreende o mundo". Em São Bento, por exemplo, o estudo dos espaços urbanos como praças, bairros, mercados e áreas periféricas permite ao estudante perceber as desigualdades socioespaciais, os fluxos econômicos e as relações de pertencimento que estruturam o cotidiano local. Dessa forma, o ensino deixa de ser apenas teórico e passa a integrar experiências concretas de observação, análise e reflexão.

Além disso, a educação geográfica contemporânea propõe uma abordagem crítica, que visa formar cidadãos conscientes de seu papel na construção do espaço e na transformação da realidade. Para Castellar (2017), a Geografia escolar deve "favorecer o desenvolvimento do pensamento espacial e crítico, estimulando o aluno a compreender o espaço como um produto histórico e social". Essa concepção dialoga

com a proposta deste estudo, que busca compreender o espaço urbano de São Bento como um instrumento pedagógico capaz de aproximar o estudante de sua realidade socioespacial.

Outro aspecto fundamental é a mediação docente. O professor de Geografia desempenha um papel central na seleção e no uso de estratégias que aproximem o conteúdo das experiências dos alunos. Como destaca Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), "o ensino de Geografia deve articular teoria e prática, valorizando o trabalho de campo e a leitura crítica do espaço vivido". Nesse sentido, o docente atua como mediador do conhecimento, conduzindo o estudante à observação e interpretação da realidade urbana, transformando a cidade em um verdadeiro laboratório de aprendizagem.

O uso dos espaços urbanos como ferramenta didática também contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, favorecendo a formação cidadã. Ao explorar a cidade de São Bento como objeto de estudo, os alunos são estimulados a reconhecer problemas urbanos — como desigualdade territorial, falta de infraestrutura e impactos ambientais — e a propor soluções críticas e participativas. De acordo com Callai (2013), "a Geografia escolar deve promover o conhecimento do lugar e o compromisso com a transformação social", perspectiva que fortalece o papel da educação como agente de mudança.

Portanto, o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa apoia-se na compreensão do espaço urbano como categoria central da análise geográfica e como instrumento pedagógico de grande potencial formativo. Ao articular autores como Santos (1996), Callai (2005, 2013), Cavalcanti (2011) e Castellar (2017), o presente estudo reforça a importância de integrar o ensino da Geografia à realidade local dos alunos, valorizando o espaço vivido e promovendo uma aprendizagem contextualizada, crítica e transformadora.

Resultados e discursões

A análise dos dados obtidos por meio das observações, entrevistas e questionários revelou que o ensino da Geografia na cidade de São Bento - Maranhão ainda apresenta limitações quanto ao uso dos espaços

urbanos como recurso pedagógico. Embora os professores reconheçam a importância de trabalhar o conteúdo geográfico a partir da realidade local, grande parte deles aponta dificuldades relacionadas à falta de tempo, de apoio institucional e de materiais didáticos adequados. Essa constatação confirma o que Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) afirmam, ao destacarem que o ensino de Geografia enfrenta o desafio de articular teoria e prática de forma crítica e criativa.

Durante as observações em sala de aula, constatou-se que o ensino permanece, em muitos casos, restrito ao uso do livro didático, com pouca exploração do ambiente urbano de São Bento como espaço de aprendizagem. No entanto, professores que adotam práticas diferenciadas — como visitas de campo, mapeamentos participativos e observação do entorno escolar — relataram resultados mais expressivos no interesse e na compreensão dos alunos sobre o conteúdo geográfico. Esse achado corrobora Callai (2005), que defende a aprendizagem da Geografia a partir do lugar vivido, pois o reconhecimento do espaço próximo desperta a curiosidade e o senso crítico dos estudantes.

As entrevistas com docentes indicaram que há um consenso sobre o potencial educativo dos espaços urbanos. Locais como o Mercado Municipal, a Praça Carlos Reis, o bairro da Trizidela e as margens do rio Pericumã foram citados como ambientes ricos para a observação de fenômenos geográficos, como o uso e ocupação do solo, as desigualdades socioespaciais e as transformações paisagísticas. Esses espaços, quando explorados pedagogicamente, permitem uma leitura crítica das dinâmicas sociais e ambientais que caracterizam o espaço urbano de São Bento. Como afirma Santos (1996), o espaço é uma totalidade concreta, formada por objetos e ações, sendo a cidade o palco onde essas relações se manifestam de forma intensa.

A percepção dos estudantes, obtida por meio dos questionários, também revelou um ponto relevante: muitos alunos demonstraram interesse em atividades práticas fora da sala de aula, especialmente em aulas de campo e projetos que envolvam o estudo do espaço urbano. Esse resultado reforça a necessidade de um ensino mais dinâmico e contextualizado, conforme defendem Castellar (2017) e Cavalcanti (2011),

que consideram o espaço vivido um elemento essencial para o desenvolvimento do pensamento geográfico e da consciência cidadã.

Outro aspecto identificado na pesquisa foi a importância da mediação docente para o êxito do ensino da Geografia. Professores que associam o conteúdo teórico às observações empíricas do ambiente urbano conseguem promover uma aprendizagem mais significativa. Essa postura pedagógica aproxima o aluno da realidade e o estimula a refletir criticamente sobre os problemas locais, como o crescimento desordenado, a precariedade da infraestrutura urbana e as desigualdades socioeconômicas. Como destaca Callai (2013), "o ensino da Geografia deve possibilitar ao aluno compreender a complexidade do espaço e reconhecer seu papel como agente transformador da realidade".

Em relação às potencialidades observadas, constatou-se que a cidade de São Bento oferece um conjunto de espaços urbanos com grande valor educativo. O centro histórico, com suas construções antigas e ruas estreitas, permite discutir o processo histórico de formação da cidade e sua herança colonial. Já os bairros periféricos revelam as contradições do processo de urbanização e podem ser explorados para analisar a segregação socioespacial e os desafios da infraestrutura urbana. Essas realidades contribuem para que o aluno compreenda que o espaço urbano é resultado de múltiplas ações humanas, o que reforça as concepções de Santos (1996) e Cavalcanti (2011) sobre o caráter dinâmico e social da produção do espaço.

A análise dos dados também mostrou que a ausência de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores é um fator que limita a inovação pedagógica. Muitos docentes relataram que não recebem capacitação sobre metodologias ativas ou sobre o uso do espaço urbano como ferramenta didática. Essa lacuna confirma a observação de Castellar (2017), segundo a qual o ensino da Geografia só se torna transformador quando há investimento na formação docente e na valorização das práticas pedagógicas interativas.

Além das questões estruturais e pedagógicas observadas, a pesquisa revelou que o ensino da Geografia em São Bento ainda enfrenta um desafio central: **a** valorização do espaço vivido como fonte de conhecimento geográfico. Muitos alunos demonstraram dificuldade em rela-

cionar os conteúdos trabalhados em sala com o cotidiano urbano que os cerca. Essa desconexão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam uma leitura crítica e reflexiva da cidade, conforme defende Cavalcanti (2011), ao afirmar que "a educação geográfica deve despertar o olhar investigativo sobre o espaço, permitindo que o estudante compreenda sua posição e atuação na sociedade".

Um ponto relevante identificado é que a percepção do espaço urbano pelos estudantes varia de acordo com o local onde vivem. Alunos residentes em áreas centrais apresentam maior familiaridade com os elementos urbanos e suas dinâmicas econômicas, enquanto aqueles que habitam os bairros periféricos tendem a enfatizar as carências estruturais, como falta de saneamento, pavimentação e transporte. Essa diferença de percepções é um recurso pedagógico valioso, pois possibilita comparar realidades e discutir o conceito de desigualdade socioespacial, um dos temas centrais da Geografia contemporânea. Segundo Santos (1996), compreender o espaço urbano é compreender as contradições da sociedade moderna, marcada pela coexistência de formas desiguais de acesso aos bens e serviços.

Também foi constatado que o uso do trabalho de campo ainda é limitado nas escolas locais, seja pela falta de recursos financeiros ou pela ausência de planejamento integrado no currículo. Entretanto, nas experiências em que as visitas de campo foram realizadas, observou-se um aumento significativo no engajamento dos alunos e na apropriação do conteúdo. Professores relataram que atividades externas, como caminhadas orientadas pelo centro urbano, observação do comércio local e análise de problemas ambientais urbanos, tornam a aprendizagem mais concreta e participativa. Castellar (2017) argumenta que o campo é um espaço privilegiado para desenvolver o pensamento geográfico, pois nele o aluno exercita a observação, a análise e a interpretação do real.

Outro achado importante refere-se à dimensão ambiental do espaço urbano. Em São Bento, a presença de áreas alagáveis, canais naturais e o rio Pericumã impõem desafios à ocupação do solo e à infraestrutura da cidade. Tais aspectos podem ser explorados nas aulas de Geografia para discutir temas como impactos ambientais urbanos, políticas públicas e planejamento territorial. Callai (2013) enfatiza que "o estudo do lugar

permite ao aluno compreender os problemas ambientais e sociais que afetam sua comunidade e, ao mesmo tempo, refletir sobre as responsabilidades coletivas e individuais". Assim, o ensino da Geografia pode contribuir para formar uma consciência ambiental e cidadã, conectada às realidades locais.

Os dados obtidos também mostraram que a falta de interdisciplinaridade entre as disciplinas limita a exploração dos espaços urbanos como instrumentos de aprendizagem. Projetos que envolvem apenas a Geografia tendem a ter alcance restrito, enquanto aqueles que integram conteúdos de História, Ciências e Artes mostraram resultados mais expressivos. Por exemplo, um projeto interdisciplinar realizado em uma escola local, que abordou o patrimônio histórico de São Bento, possibilitou aos alunos compreenderem a evolução urbana da cidade e sua relação com a identidade cultural local. Isso reforça a ideia de que o ensino geográfico ganha mais significado quando dialoga com outras áreas do conhecimento, promovendo uma visão integrada do espaço.

A análise crítica dos resultados também aponta para a necessidade de uma redefinição das práticas formativas dos professores de Geografia. Muitos docentes afirmaram que suas formações iniciais priorizaram conteúdos teóricos, mas pouco abordaram metodologias voltadas ao ensino prático e contextualizado. Essa carência reflete um problema estrutural na formação docente brasileira, que precisa incorporar metodologias participativas e voltadas ao território. De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), a formação do professor de Geografia deve prepará-lo para "compreender a totalidade do espaço e conduzir o aluno à leitura crítica do mundo vivido".

Por fim, os resultados deste estudo destacam que a cidade de São Bento é um espaço de grande potencial educativo, cuja exploração ainda não é plenamente valorizada nas escolas. A diversidade de paisagens urbanas desde o centro histórico até as áreas de expansão recente permite ao professor trabalhar conceitos fundamentais, como paisagem, território, lugar, rede e região, de forma contextualizada. Assim, o espaço urbano torna-se um recurso didático vivo, capaz de estimular a curiosidade, o senso crítico e a consciência cidadã dos estudantes.

Em síntese, a integração entre ensino da Geografia e espaços urbanos representa uma estratégia eficaz para tornar o processo de ensino-

-aprendizagem mais participativo, reflexivo e socialmente comprometido. Essa prática possibilita a construção de um saber geográfico que ultrapassa os muros da escola, conectando o aluno à sua realidade, fortalecendo a identidade local e incentivando o protagonismo social na transformação da cidade.

De modo geral, os resultados apontam para a necessidade de integrar mais efetivamente os espaços urbanos ao currículo escolar de Geografia em São Bento. A cidade, ao ser compreendida como um território de experiências, pode contribuir para a construção de um aprendizado significativo e contextualizado. A exploração desses espaços estimula a observação, o pensamento crítico e o sentimento de pertencimento, permitindo que o aluno se reconheça como parte integrante da realidade que estuda.

Portanto, o ensino da Geografia a partir dos espaços urbanos da cidade de São Bento representa uma oportunidade de renovar as práticas pedagógicas, aproximando o conhecimento científico da vivência cotidiana. Essa perspectiva está em consonância com o que defende Cavalcanti (2011), ao afirmar que ensinar Geografia é formar cidadãos capazes de compreender, agir e transformar o espaço em que vivem.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar o ensino da Geografia a partir dos espaços urbanos da cidade de São Bento-Maranhão, evidenciando suas potencialidades pedagógicas e os desafios enfrentados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados mostraram que, embora exista o reconhecimento da importância de se trabalhar o espaço urbano como recurso didático, ainda há limitações significativas relacionadas à falta de formação continuada, de recursos pedagógicos e de apoio institucional.

Constatou-se que o espaço urbano de São Bento, com sua diversidade de paisagens, dinâmicas sociais e contradições espaciais, constitui um verdadeiro laboratório para o ensino da Geografia. Quando utilizado pedagogicamente, ele favorece o desenvolvimento da observação, da análise crítica e da compreensão das relações entre sociedade e nature-

za, promovendo uma aprendizagem significativa. Essa constatação está em consonância com o que defendem Santos (1996) e Callai (2005), ao destacarem que o espaço é resultado das ações humanas e, portanto, deve ser estudado a partir de sua vivência concreta.

As práticas pedagógicas observadas indicam que o ensino da Geografia se torna mais eficaz quando o aluno é colocado como protagonista do processo, participando ativamente da construção do conhecimento. A realização de atividades de campo, o uso de mapas mentais, o estudo do entorno escolar e a análise dos bairros da cidade mostraram-se estratégias que despertam o interesse dos estudantes e fortalecem o vínculo entre teoria e prática. Conforme Cavalcanti (2011), a educação geográfica deve ajudar o aluno a compreender a complexidade do espaço e a desenvolver um olhar crítico sobre sua realidade.

Os resultados também evidenciam que o ensino da Geografia em São Bento ainda necessita avançar em termos de interdisciplinaridade e contextualização. A integração com outras áreas do conhecimento, como História, Ciências e Artes, mostrou-se uma ferramenta importante para compreender o espaço urbano em suas múltiplas dimensões. Além disso, a ausência de políticas públicas voltadas à valorização docente e à infraestrutura escolar continua sendo um obstáculo à inovação metodológica e ao uso efetivo do espaço urbano como ferramenta educativa.

Dessa forma, o estudo reforça a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais voltadas ao ensino da Geografia, reconhecendo a cidade como um espaço vivo de aprendizagem. É fundamental que as escolas de São Bento promovam projetos que envolvam o estudo do espaço urbano, incentivando o trabalho de campo, o uso de tecnologias de geoprocessamento e o diálogo com a comunidade local. Como destaca Castellar (2017), o ensino geográfico ganha sentido quando o aluno é capaz de interpretar o espaço vivido e compreender seu papel na transformação da realidade.

Portanto, conclui-se que o ensino da Geografia a partir dos espaços urbanos da cidade de São Bento representa uma alternativa metodológica inovadora e transformadora. Ele possibilita a construção de uma aprendizagem crítica, contextualizada e socialmente engajada,

contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, participativos e comprometidos com o desenvolvimento sustentável do seu território. O espaço urbano, quando compreendido como objeto e instrumento de ensino, revela-se não apenas como cenário de estudo, mas como meio ativo de formação humana e cidadã.

Como perspectiva futura, sugere-se a ampliação de pesquisas voltadas à formação de professores de Geografia e ao desenvolvimento de práticas interdisciplinares que integrem o estudo da cidade ao currículo escolar. Essa abordagem contribuirá para fortalecer o ensino da Geografia em São Bento, consolidando uma educação comprometida com a realidade local e com a transformação social.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CASTELLAR, S. M. V. **Educação geográfica: o ensino e a aprendizagem de conceitos e conteúdos geográficos**. São Paulo: Contexto, 2017.

CALLAI, H. C. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). *Ensinar e aprender Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CAVALCANTI, L. S. **Ensino de Geografia e diversidade: construindo caminhos**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

O ESPAÇO ESCOLAR COMO OBJETO DE CONHECIMENTO GEOGRÁFICO: Uma abordagem didática para o ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental

Solange Alves Canuto[1]
Antônio Marcos de Morais Costa[2]

RESUMO

A proposta de pesquisa nasce do desejo de aproximar o ensino de Geografia da realidade concreta vivida pelos estudantes, tendo como foco o espaço escolar enquanto objeto de conhecimento no ensino de Geografia. Partindo da compreensão de que o espaço vivido pelos estudantes constitui um ponto de partida significativo para a construção do saber geográfico. Refletimos sobre como esse espaço, tão presente no cotidiano dos estudantes, pode se transformar em objeto de conhecimento geográfico, tornando a aprendizagem mais próxima, crítica e significativa. A investigação objetivou compreender como o espaço da escola pode ser utilizado como conteúdo e meio para o ensino de Geografia, contribuindo para o desenvolvimento da percepção espacial crítica dos estudantes, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com en-

1 Secretária de Estado da Educação do Rio Grande do Norte. Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Local de Caicó. E-mail: solangecanuto84@gmail.com

2 Secretária de Estado da Educação do Rio Grande do Norte. Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Local de Caicó. E-mail: marcosob84@gmail.com

foque bibliográfico. Foram analisadas obras de autores que discutem o ensino de Geografia, os conceitos de espaço, lugar e paisagem, além das práticas pedagógicas que valorizam a experiência espacial dos sujeitos. Como resultado, identificamos fundamentos e estratégias pedagógicas que potencializam o uso do espaço escolar como ferramenta de aprendizagem geográfica. A pesquisa evidenciou que o reconhecimento e a problematização do ambiente escolar – suas salas, pátios, entorno e organização espacial – contribuem para que os estudantes desenvolvam competências geográficas como a leitura de paisagens, a noção de escala e a compreensão das relações socioespaciais. Conclui-se que o espaço escolar, por estar diretamente ligado ao cotidiano dos alunos, oferece uma oportunidade concreta para o ensino significativo de Geografia. A Geografia, quando ensinada a partir do que é familiar, amplia horizontes, estimula o pensamento crítico e contribui para formar sujeitos que compreendem e transformam o mundo a partir do lugar onde vivem.

Palavras-chave: Espaço escolar. Ensino de Geografia. Prática pedagógica.

Introdução

O ensino de Geografia, nos anos finais do Ensino Fundamental, tem como um de seus principais desafios a construção de aprendizagens que sejam, ao mesmo tempo, conceitualmente consistentes e socialmente significativas para os estudantes. Nesse contexto, torna-se fundamental aproximar os conteúdos geográficos das experiências cotidianas dos sujeitos, favorecendo a compreensão crítica do espaço geográfico como uma produção histórica, social e cultural. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao destacar a necessidade de desenvolver o pensamento espacial e a leitura crítica do mundo, articulando saberes científicos e vivências do cotidiano escolar.

A Geografia escolar, ao trabalhar com conceitos estruturantes como espaço, lugar e paisagem, possibilita ao estudante interpretar as dinâmicas socioespaciais em diferentes escalas, partindo do local para compreender processos mais amplos. Entre esses espaços, a escola ocupa um lugar central na vida dos estudantes, configurando-se como um am-

biente de convivência, socialização e construção de significados. Contudo, apesar de sua relevância no cotidiano discente, o espaço escolar nem sempre é reconhecido como objeto legítimo de conhecimento geográfico, sendo frequentemente tratado apenas como cenário neutro das práticas pedagógicas.

Diante dessa problemática, a presente pesquisa propôs refletir sobre o espaço escolar enquanto objeto de conhecimento no ensino de Geografia, compreendendo-o como território educativo e espaço vivido, carregado de intencionalidades, relações sociais e simbólicas. Ao assumir o ambiente escolar como conteúdo e meio para o ensino geográfico, o estudo busca evidenciar suas potencialidades para o desenvolvimento da percepção espacial crítica, da leitura de paisagens e da compreensão das relações sociedade–natureza.

Assim, o objetivo central da investigação é compreender de que forma o espaço da escola pode ser utilizado pedagogicamente no ensino de Geografia, contribuindo para aprendizagens mais contextualizadas, críticas e significativas nos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa ancora-se em uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, dialogando com autores da Geografia crítica e da educação geográfica, bem como com documentos normativos que orientam a prática docente, reafirmando o compromisso da Geografia escolar com a formação cidadã e emancipadora dos estudantes.

Fundamentos do ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental

O ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental fundamenta-se na compreensão crítica das relações entre sociedade e natureza, buscando formar sujeitos capazes de interpretar o espaço geográfico como produto histórico, dinâmico e socialmente construído. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforça essa perspectiva ao destacar que a Geografia deve promover a leitura do mundo, articulando conhecimentos científicos, vivências cotidianas e problematizações socioambientais, de modo a desenvolver nos estudantes capacidades analíticas, argumentativas e propositivas.

Nesse sentido, a Geografia escolar se apoia em conceitos estruturantes — como lugar, paisagem, território, região e escala — os quais funcionam como chaves interpretativas para compreender fenômenos multiescalares e interdependentes. Conforme afirma Cavalcanti (2019), tais conceitos possibilitam ao estudante transitar entre o local e o global, reconhecendo a complexidade das espacialidades contemporâneas e das desigualdades produzidas pelo modo de organização socioeconômico vigente.

A formação geográfica, nesse nível de ensino, também se orienta pela necessidade de desenvolver o pensamento espacial, entendido como a habilidade de analisar padrões, localizar informações, estabelecer conexões e interpretar representações cartográficas e digitais. Para Girardi (2014), ensinar Geografia implica ampliar a autonomia cognitiva do estudante para que ele possa decodificar mapas, imagens, gráficos e diferentes linguagens, mobilizando múltiplas formas de representação do espaço.

Além disso, os fundamentos do ensino de Geografia nos anos finais dialogam com princípios éticos e cidadanizantes, ao abordar temas como justiça socioambiental, uso e apropriação dos recursos naturais, conflitos territoriais, diversidade cultural e sustentabilidade. Trata-se de um componente curricular que contribui para que o estudante compreenda seu papel no mundo, desenvolva sensibilidade ambiental e adote posturas críticas diante das transformações socioespaciais contemporâneas.

Assim, ao articular teoria, prática investigativa e problematização do cotidiano, o ensino de Geografia nos anos finais consolida-se como campo essencial para a formação integral, crítica e emancipadora dos estudantes, fornecendo-lhes instrumentos intelectuais para interpretar e transformar a realidade.

Concepções de espaço, lugar e paisagem na Geografia

Na Geografia escolar dos anos finais do Ensino Fundamental, os conceitos de espaço, lugar e paisagem constituem pilares fundamentais para a leitura e interpretação crítica do mundo. Esses conceitos estruturantes, amplamente referenciados pela BNCC (2018) e pela produção

acadêmica da área, orientam a formação do pensamento espacial e o desenvolvimento da autonomia analítica dos estudantes.

O espaço geográfico é concebido como uma construção social, resultado da interação contínua entre sociedade e natureza. Segundo Milton Santos (2006), o espaço é um "conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações", o que significa reconhecer que toda organização espacial reflete intencionalidades humanas, técnicas disponíveis e condicionantes naturais. Nos anos finais, ensinar esse conceito implica promover análises multiescalares — do local ao global — possibilitando aos estudantes compreender processos como urbanização, circulação de mercadorias e transformações ambientais.

O conceito de lugar refere-se à dimensão afetiva, identitária e vivencial do espaço. É o espaço apropriado pelos sujeitos em suas práticas cotidianas, marcado por relações de pertencimento, memórias e significados. Como destaca Tuan (2013), o lugar é constituído pelas experiências e pela forma como os indivíduos percebem e atribuem sentido ao ambiente que habitam. No contexto escolar, trabalhar o lugar significa valorizar as vivências dos estudantes, integrando práticas investigativas que partem da realidade local para ampliar a compreensão das dinâmicas espaciais mais amplas.

Por sua vez, a paisagem é entendida como a materialidade visível do espaço, formada pela combinação de elementos naturais, culturais e técnicos. Porém, mais do que um simples conjunto de formas, a paisagem expressa marcas históricas das sociedades que a produziram. Conforme Cavalcanti (2019), a análise da paisagem permite perceber processos de transformação e permanência, articulando observação, descrição e interpretação crítica. Nos anos finais, esse conceito oferece possibilidades pedagógicas relevantes, especialmente por meio da leitura de imagens, fotografias, mapas, infográficos e recursos geotecnológicos.

Assim, espaço, lugar e paisagem constituem categorias que não atuam de forma isolada; ao contrário, articulam-se na construção do pensamento espacial e na compreensão da complexidade socioambiental contemporânea. Trabalhar esses conceitos de maneira integrada possibilita que os estudantes desenvolvam capacidade crítica, reconheçam

desigualdades socioespaciais e compreendam-se como sujeitos ativos na produção e transformação do mundo em que vivem.

A prática pedagógica e a valorização do espaço vivido

A prática pedagógica orientada pela valorização do espaço vivido constitui um dos fundamentos centrais da educação geográfica contemporânea, especialmente no Ensino Fundamental. Esse princípio reconhece que o processo de aprendizagem se torna mais significativo quando parte das experiências cotidianas dos estudantes, articulando saberes locais e conhecimentos científicos. Ao compreender o espaço vivido como ponto de partida das aprendizagens, o ensino de Geografia contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar, problematizar e transformar a realidade socioespacial em que estão inseridos.

A noção de espaço vivido, conforme argumenta Santos (2006), refere-se ao espaço apropriado pelas práticas, percepções e relações sociais, constituindo-se como dimensão concreta e subjetiva da vida cotidiana. Ao incorporar essa perspectiva, a prática pedagógica desloca-se de um ensino meramente transmissivo para um processo investigativo, no qual os estudantes são estimulados a observar, registrar, mapear e analisar os elementos constitutivos do lugar onde vivem. Tal abordagem dialoga com as orientações da BNCC (2018), que enfatiza o desenvolvimento do pensamento espacial e a leitura crítica do mundo como competências essenciais da Geografia escolar.

Nesse sentido, práticas como saídas de campo, análise de paisagens locais, produção de mapas mentais, entrevistas com moradores e comparação entre escalas espaciais promovem aprendizagens contextualizadas e culturalmente relevantes. Como destaca Cavalcanti (2019), trabalhar o espaço vivido possibilita que os estudantes reconheçam sua identidade territorial, compreendam dinâmicas socioambientais e desenvolvam autonomia intelectual para formular interpretações próprias sobre os fenômenos geográficos.

A valorização do espaço vivido também contribui para uma pedagogia crítica, ao permitir que temas como desigualdades socioes-

paciais, mobilidade urbana, acesso a equipamentos públicos, usos e apropriações do território e impactos ambientais sejam analisados a partir das condições reais enfrentadas pelos estudantes. Essa conexão entre prática pedagógica e realidade concreta fortalece o compromisso ético e social da educação, ampliando o sentido de pertencimento e de participação cidadã.

Ao integrar saberes locais, experiências dos estudantes e categorias analíticas da Geografia, a prática pedagógica baseada na valorização do espaço vivido consolida-se como estratégia potente para promover aprendizagens significativas, críticas e emancipadoras, reafirmando o papel da Geografia como campo capaz de qualificar a leitura e a intervenção no mundo.

O espaço escolar como campo de experiências e aprendizagens

O espaço escolar, enquanto construção social, configura-se como um campo privilegiado de experiências e aprendizagens, no qual se articulam práticas pedagógicas, relações sociais, culturas institucionais e diferentes modos de produzir conhecimento. A escola, para além de um local físico, constitui-se como um ambiente simbólico e formativo, marcado por interações cotidianas que contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes. Nessa perspectiva, pensar o espaço escolar significa reconhecê-lo como território educativo que materializa intencionalidades pedagógicas e possibilita múltiplos processos de formação.

Segundo Forquin (1993), a escola é um espaço de socialização cultural, responsável por transmitir e reconstruir saberes socialmente legitimados. Contudo, essa transmissão não ocorre de forma mecânica; ela é mediada pelas experiências vividas pelos estudantes, pelos modos de organização do espaço e pelas práticas docentes. Assim, o espaço escolar torna-se cenário e mediador das aprendizagens, influenciando comportamentos, modos de interação e percepções sobre o mundo. Essa dimensão experiencial é reforçada por Nóvoa (2009), ao afirmar que a escola é um locus de vida coletiva, onde se constroem identidades, pertencimentos e trajetórias formativas.

A BNCC (2018) destaca que a aprendizagem é um processo que articula dimensões cognitivas, socioemocionais e culturais, o que evidencia a importância de espaços escolares acolhedores, acessíveis e promotores de autonomia. Nesse contexto, ambientes como salas de aula, pátios, laboratórios, bibliotecas e áreas externas assumem papel pedagógico, configurando-se como territórios nos quais os estudantes exploram, investigam, convivem e constroem sentidos. A Geografia escolar, especialmente, contribui para a leitura crítica desses espaços, incentivando os alunos a compreenderem a escola como parte do território que habitam.

Nesse sentido, quando o espaço escolar é pensado como ambiente inclusivo e democrático, ele possibilita experiências educativas que valorizam a diversidade, promovem a participação estudantil e fortalecem práticas colaborativas. Para Carvalho (2013), a organização intencional do espaço, em consonância com projetos pedagógicos críticos, amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece a constituição de sujeitos capazes de intervir na realidade.

Compreender o espaço escolar como campo de experiências e aprendizagens implica reconhecê-lo como território vivo, dinâmico e relacional, no qual se entrelaçam dimensões físicas, simbólicas e sociais. É nesse encontro entre espaço, práticas pedagógicas e experiências vividas que se produz a educação escolar, marcada pela construção compartilhada de conhecimentos, valores e modos de estar no mundo.

Metodologia

A presente pesquisa, caracteriza-se como um estudo de natureza **qualitativa**, de caráter **bibliográfico**, cujo objetivo central é compreender o espaço escolar enquanto objeto de conhecimento geográfico no contexto do ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar uma análise interpretativa e reflexiva dos fenômenos educacionais, permitindo apreender sentidos, significados e concepções presentes nas produções teóricas que fundamentam a Geografia escolar e suas práticas pedagógicas.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a investigação baseia-se na **pesquisa bibliográfica**, realizada a partir do levantamento,

seleção e análise de obras, artigos científicos, livros e documentos oficiais que abordam o ensino de Geografia, os conceitos estruturantes da ciência geográfica — como espaço, lugar e paisagem — e as metodologias de ensino que valorizam a experiência espacial vivida pelos estudantes. Essa etapa visa construir um referencial teórico consistente que subsidie a compreensão do espaço escolar como um elemento pedagógico potencializador da aprendizagem geográfica.

A análise do material bibliográfico foi conduzida por meio de uma leitura sistemática, crítica e interpretativa, buscando identificar categorias analíticas que contribuam para a problematização do espaço escolar enquanto conteúdo e meio para o ensino de Geografia.

A pesquisa prioriza a discussão de práticas pedagógicas que possibilitem a exploração do espaço escolar — como salas de aula, pátios, corredores, áreas comuns e o entorno da escola — enquanto expressões concretas das relações socioespaciais. A partir dessa perspectiva, busca-se evidenciar como a observação, a análise e a problematização desses espaços podem favorecer o desenvolvimento de competências geográficas, tais como a percepção espacial crítica, a leitura e interpretação de paisagens, a compreensão da noção de escala e o entendimento das dinâmicas sociais que produzem e transformam o espaço.

Dessa forma, a metodologia adotada permite não apenas aprofundar o debate teórico sobre o ensino de Geografia, mas também apontar fundamentos e estratégias didático-pedagógicas que potencializam o uso do espaço escolar como recurso metodológico significativo. Ao articular teoria e prática, a pesquisa contribui para a construção de uma Geografia escolar mais crítica, contextualizada e comprometida com a formação de sujeitos capazes de compreender, interpretar e intervir no espaço a partir do lugar onde vivem.

Reflexão e discussão a partir dos achados da pesquisa

A investigação apresenta solidez teórico-metodológica ao assumir o espaço escolar como objeto legítimo de conhecimento geográfico, alinhando-se a uma concepção crítica de Geografia escolar que compreende o espaço como produção social, histórica e relacional. O referencial

teórico mobilizado sustenta que o ensino de Geografia, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, deve ultrapassar abordagens descritivas e fragmentadas, promovendo a leitura crítica do mundo a partir das experiências concretas dos estudantes. Essa perspectiva encontra respaldo em autores clássicos e contemporâneos da Geografia crítica e da educação geográfica, bem como nas orientações da BNCC, que defendem o desenvolvimento do pensamento espacial e da autonomia intelectual discente.

Ao eleger o espaço escolar como foco de análise, o estudo reforça a centralidade do conceito de lugar enquanto categoria pedagógica e epistemológica. A escola, entendida como lugar vivido, constitui-se como território de pertencimento, marcado por práticas sociais, relações simbólicas e dinâmicas de poder. Essa compreensão amplia o potencial formativo da Geografia, pois permite que os estudantes analisem o espaço que habitam cotidianamente não apenas em sua materialidade, mas também em suas dimensões sociais, culturais e políticas. Tal abordagem contribui para deslocar o estudante de uma posição passiva para um papel ativo na construção do conhecimento geográfico, favorecendo processos de significação e problematização do real.

Ao sistematizar produções teóricas sobre espaço, paisagem e práticas pedagógicas contextualizadas, a pesquisa constrói um arcabouço interpretativo que evidencia como o espaço da escola pode ser compreendido como expressão concreta das relações sociedade–natureza. A leitura crítica das fontes permite identificar convergências teóricas que reforçam a importância de práticas investigativas no ensino de Geografia, tais como a observação direta, a leitura da paisagem e a análise multiescalar, mesmo quando discutidas em nível teórico.

No campo da discussão pedagógica, o estudo evidencia que a problematização do espaço escolar amplia significativamente as possibilidades didáticas da Geografia. Ao analisar salas, pátios, corredores e o entorno da escola, os estudantes podem desenvolver competências geográficas fundamentais, como a leitura crítica das paisagens, a compreensão das transformações espaciais e a articulação entre escalas local e global. Essa abordagem favorece aprendizagens significativas ao conectar conteúdos curriculares a situações concretas do cotidiano

escolar, rompendo com práticas tradicionais centradas na memorização e na abstração excessiva.

A reflexão proposta pelo estudo dialoga com uma perspectiva ética e cidadã da educação geográfica. Ao reconhecer o espaço escolar como território educativo, a Geografia contribui para a compreensão das desigualdades socioespaciais, das formas de uso e apropriação do espaço e das relações de poder que o atravessam. Essa leitura crítica do espaço vivido fortalece a formação de sujeitos conscientes de seu papel social e capazes de intervir de forma responsável na realidade em que estão inseridos. Assim, o ensino de Geografia assume uma função emancipadora, ao promover o desenvolvimento de competências críticas e a construção de uma consciência espacial comprometida com a transformação social.

Por fim, a articulação entre referencial teórico e metodologia evidencia que o espaço escolar não é apenas um recurso didático, mas um objeto de conhecimento potente para o ensino de Geografia. O estudo contribui para o debate acadêmico ao reafirmar que partir do lugar vivido amplia horizontes cognitivos, fortalece vínculos entre escola e realidade social e qualifica a prática docente. Dessa forma, a pesquisa oferece subsídios consistentes para a ressignificação do ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, apontando caminhos para uma prática pedagógica crítica, contextualizada e socialmente referenciada.

Considerações Finais

A análise desenvolvida ao longo desta pesquisa evidencia que o espaço escolar constitui um potente objeto de conhecimento geográfico, capaz de qualificar o ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. Ao ser compreendida como espaço vivido, a escola deixa de ser apenas um local físico e passa a ser reconhecida como território educativo, permeado por relações sociais, culturais e simbólicas que expressam dinâmicas socioespaciais passíveis de investigação e problematização pedagógica.

Os referenciais teóricos mobilizados sustentam a compreensão do espaço geográfico como uma construção social, resultado das intera-

ções entre sociedade e natureza, o que legitima o espaço escolar como campo privilegiado para a leitura crítica do mundo. A valorização dos conceitos de espaço, lugar e paisagem, articulados às experiências cotidianas dos estudantes, revela-se fundamental para o desenvolvimento do pensamento espacial e da autonomia intelectual discente, conforme orientam a Geografia crítica e os documentos curriculares vigentes.

A pesquisa demonstra que a problematização do ambiente escolar — suas salas, pátios, corredores, áreas comuns e entorno — amplia significativamente as possibilidades didático-pedagógicas da Geografia. Ao partir do que é próximo e familiar, o ensino geográfico torna-se mais significativo, favorecendo a compreensão de noções como escala, organização espacial, uso e apropriação do espaço, bem como das desigualdades socioespaciais presentes no cotidiano. Essa abordagem contribui para romper com práticas tradicionais centradas na memorização, promovendo uma aprendizagem investigativa, contextualizada e crítica.

Portanto, ao reconhecer o espaço escolar como objeto de conhecimento, a Geografia fortalece seu papel formativo na construção da cidadania, ao estimular nos estudantes a capacidade de observar, interpretar e intervir na realidade em que vivem. Essa perspectiva reafirma o caráter ético e político do ensino de Geografia, comprometido com a formação de sujeitos conscientes, críticos e participativos.

Conclui-se que o uso pedagógico do espaço escolar, fundamentado teoricamente e orientado por práticas reflexivas, constitui uma estratégia relevante para a ressignificação do ensino de Geografia. Ao articular teoria e prática, cotidiano e conhecimento científico, a pesquisa contribui para o debate acadêmico e para a prática docente, apontando caminhos para uma Geografia escolar mais próxima da realidade dos estudantes e socialmente referenciada.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2019.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIRARDI, Gisele. **Ensino de Geografia e pensamento espacial**. São Paulo: Contexto, 2014.

NÓVOA, António. **Para uma pedagogia da experiência**. Porto: Porto Editora, 2009.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

O PARQUE ESTADUAL DA PEDRA DA BOCA COMO LABORATÓRIO DIDÁTICO: experiência no âmbito do PIBID

Jefferson Ricardo Balbino de Mendonça[1]
Maria Cristina Cavalcanti de Araújo[2]

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui um espaço fundamental para a formação inicial de professores, ao articular teoria e prática e ao favorecer experiências pedagógicas significativas no contexto da educação básica. No curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), campus Natal-Central, o PIBID, o subprojeto de Geografia tem se destacado por incentivar metodologias inovadoras e o uso de diferentes espaços educativos. Nesse sentido, este trabalho apresenta e analisa uma aula de campo realizada com estudantes do 1º ano do curso técnico em Edificações do Ensino Médio Integrado do IFRN, campus Natal-Central, desenvolvida no Parque Estadual da Pedra da Boca, localizado no município de Araruna/PB. O objetivo principal é demonstrar como a utilização do parque como laboratório didático contribuiu para a aprendizagem geográfica, possibilitando a observação direta dos elementos naturais da paisagem e estabelecendo conexões entre os conteúdos teóricos estudados em sala e o ambiente real. A metodologia adotada baseou-se em

1 Instituto Federal do Rio Grande do Norte / campus Natal - central.
E-mail: j.mendonça@escolar.ifrn.edu.br

2 Instituto Federal do Rio Grande do Norte / campus Natal - central .
E-mail: cristina.cavalcanti@escolar.ifrn.edu.br

uma abordagem expositiva dialogada, articulada à prática investigativa ao longo da trilha, durante a qual os estudantes foram estimulados a identificar, descrever e interpretar aspectos geomorfológicos, biogeográficos e culturais presentes no território. Os resultados evidenciam que a aula de campo ampliou o engajamento dos alunos, favorecendo uma aprendizagem mais dinâmica, colaborativa e contextualizada. Observou-se, ainda, que a vivência em um espaço não escolar potencializa habilidades de leitura da paisagem, promoveu a sensibilização ambiental e reforçou a importância da Geografia na compreensão das relações entre sociedade e natureza. Conclui-se que o Parque Estadual da Pedra da Boca se configurou como um ambiente propício à construção do conhecimento geográfico, reafirmando a relevância das práticas de campo na formação escolar e docente. A experiência demonstra que a Geografia, quando vivenciada no território, fortalece o protagonismo estudantil e amplia as possibilidades pedagógicas no âmbito do PIBID.

Palavras-chave: Espaços não-escolares. Aprendizagem Experiencial. Ensino de Geografia.

Introdução

Planejar aulas de Geografia que atribuam sentido aos conteúdos trabalhados em sala constitui um desafio maior do que muitas vezes se imagina. Como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), observamos que a elaboração de propostas pedagógicas significativas requer articulação cuidadosa entre professor, coordenação do programa e comunidade escolar, especialmente quando envolve a utilização de espaços educativos externos e o gerenciamento de recursos.

Foi nessa perspectiva que, nas aulas de Geografia do 1º ano do Curso Técnico em Edificações do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), campus Natal-Central, os estudantes foram convidados a participar de uma aula de campo no Parque Estadual da Pedra da Boca, em Araruna/PB. A atividade dialogou diretamente com os conteúdos sobre paisagem e suas transformações, permitindo que os alunos compreendessem que a paisagem envolve muito mais que elementos visíveis — é resultado de múltiplos sentidos e percepções.

Organizada em parceria entre o professor da disciplina e a coordenação do PIBID, a proposta teve como objetivo aproximar teoria e realidade concreta. Destaca-se que o PIBID, coordenado pela Diretoria de Educação Básica da CAPES, desempenha papel central na formação docente ao inserir licenciandos no cotidiano escolar desde os primeiros períodos do curso.

Este artigo discute, assim, como a experiência de campo contribuiu para a aprendizagem em Geografia ao favorecer a interação direta dos estudantes com os elementos naturais da paisagem, fortalecendo conexões entre os conteúdos teóricos e o ambiente real.

Metodologia

A metodologia adotada baseou-se em uma abordagem expositiva dialogada, articulada à observação direta em ambiente natural. A aula de campo foi realizada no Parque Estadual da Pedra da Boca com estudantes do 1º ano do Curso Técnico em Edificações do IFRN, campus Natal-Central. Durante a trilha, os alunos foram estimulados a observar, descrever e interpretar elementos da paisagem, compreendendo sua dimensão sensorial por meio da visão, olfato, audição e tato e, assim, contemplaram cada detalhe da aula.

Ao longo do percurso, discutiram-se questões de conscientização socioambiental e a influência da ação humana na organização do espaço. Nossa atuação enquanto bolsistas consistiu em apoiar o professor tanto no planejamento quanto na execução da atividade, incentivando os estudantes a explorar o ambiente de forma investigativa e reflexiva.

A aula de campo foi compreendida como ferramenta essencial para centralizar o estudante no processo educativo e fortalecer a autonomia intelectual. Conforme Oliveira e Assis (2009), é no campo que o aluno constrói impressões significativas e compreende a relevância da Geografia para sua formação cidadã. Para aprofundar a análise, recorreu-se também à pesquisa bibliográfica, conforme orientado por Gil (2002), integrando fundamentos teóricos às interpretações produzidas durante a vivência.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: experiências que ampliam a formação docente

Criado em 2007 e coordenado pela CAPES, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui política pública estratégica para o fortalecimento da formação inicial de professores. Ao inserir o licenciando na escola já nos primeiros períodos do curso, possibilita vivências que antecipam desafios reais da docência, sobretudo na rede pública, que exige criatividade e constante reflexão sobre a prática pedagógica.

Segundo a CAPES (2014), o programa busca "enriquecer a formação teórico-prática de estudantes de licenciatura". Essa inserção precoce amplia a capacidade do futuro professor de articular teoria e prática e desenvolver uma postura crítica e consciente.

O bolsista assume papel ativo ao participar de planejamentos, oficinas, aulas de campo e atividades diversas, sempre acompanhado pelo professor supervisor. O programa não visa substituir o docente, mas promover uma parceria colaborativa em que todos — estudantes, bolsistas, professores e comunidade — se beneficiam.

Compreender o PIBID como experiência coletiva de construção do conhecimento implica reconhecer seu impacto social e sua contribuição para uma educação mais humana, inclusiva e comprometida com as questões contemporâneas. O programa reafirma sua importância ao formar professores sensíveis às necessidades da escola pública e às realidades dos estudantes.

A aula campo no Parque Estadual da Pedra da Boca: experiências e aprendizagens

Planejar uma aula de campo envolve muito mais do que organizar uma visita: exige intencionalidade pedagógica e um planejamento sensível ao contexto sociocultural dos alunos. Conforme destaca Dowbor (2008), planejar é refletir, definir objetivos e selecionar estratégias que tornem o estudante protagonista de sua aprendizagem.

O Parque Estadual da Pedra da Boca configurou-se como espaço propício para aproximar teoria e prática. Os conteúdos relacionados à paisagem e ao espaço geográfico puderam ser explorados diretamente, permitindo aos alunos observar formas, processos e elementos discutidos em sala.

Os espaços educativos não escolares ampliam as possibilidades de aprendizagem, aproximando os estudantes do "mundo da vida", como define Gohn (2006). Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador, instigando reflexões que ultrapassam a rotina tradicional de sala de aula.

Durante a trilha, os estudantes compreenderam a paisagem para além do visível, percebendo-a como expressão multissensorial do espaço geográfico, conforme aponta Santos (1997). A vivência reforçou a necessidade de preservação de ambientes naturais e valorização dos significados atribuídos aos lugares.

Resultados e discussões:

A atividade de campo evidenciou diferentes expectativas e percepções entre os estudantes, desde entusiasmo até receio diante do ambiente natural. Essas reações demonstram como espaços externos mobilizam sensibilidades e ampliam o engajamento com o conteúdo.

Ao longo da trilha, os alunos atribuíram novos significados à paisagem, reconhecendo-a como patrimônio coletivo. As interações espontâneas e as perguntas surgidas durante o percurso romperam a linearidade típica da sala de aula e possibilitaram discussões mais dinâmicas e investigativas.

A experiência permitiu também dialogar sobre a leitura histórica da paisagem, a partir dos três meios propostos por Santos (1996): natural, técnico e técnico-científico-informacional. Os estudantes identificaram elementos desses diferentes meios no parque, compreendendo a paisagem como produto de processos contínuos de transformação.

Os resultados indicam fortalecimento da consciência socioambiental e a compreensão do papel individual e coletivo na preservação dos

espaços naturais. Destaca-se, assim, a importância da Geografia no desenvolvimento de uma leitura crítica do lugar vivido.

Considerações finais

A leitura e interpretação da paisagem no Parque Estadual da Pedra da Boca, no município de Araruna/PB, representaram uma experiência formativa significativa tanto para os estudantes quanto para nós, bolsistas, que acompanhamos de perto a dinâmica de uma aula em um espaço educativo não escolar. A vivência mostrou o potencial transformador desses ambientes, capazes de sensibilizar para a importância da preservação ambiental e do cuidado com o patrimônio natural que pertence a todos.

Embora as aulas em sala sejam fundamentais, sair para observar o mundo em sua materialidade amplia o sentido dos conteúdos estudados. Ao vivenciar a paisagem de forma direta, os alunos conseguem estabelecer conexões entre teoria e realidade, localizar-se no espaço e compreender que fazem parte de um ambiente coletivo, cujas condições dependem das ações de cada indivíduo.

Experiências como essa reafirmam a possibilidade e a necessidade de promover um ensino público de qualidade, comprometido com a formação cidadã e ambiental. Ao estimularem o contato consciente com a natureza, atividades de campo contribuem para desenvolver atitudes responsáveis, como evitar o descarte inadequado de lixo, respeitar os habitats naturais e valorizar a conservação dos recursos essenciais à vida.

O trabalho realizado pelo professor de Geografia mostrou-se extremamente pertinente ao dar novo significado aos conteúdos abordados em sala. Do mesmo modo, o PIBID revelou sua relevância ao proporcionar vivências que enriquecem a formação docente e humana dos bolsistas. Participar dessa atividade reforça nossa convicção de que a aproximação entre teoria e prática é fundamental para formar professores sensíveis, críticos e preparados para enfrentar os desafios da educação contemporânea.

Referências

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid. Acesso em: 13 nov. 2025.

DOWBOR, Fátima Freire; CARVALHO, Sônia Lúcia de; LUPPI, Deise Aparecida (Orgs.). **Quem educa marca o corpo do outro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo:Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de; ASSIS, Raimundo Jucier Sousa de. **Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 1, p 195-209, 2009.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço. São Paulo: Edusp, 2002 [1996].

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 4ª Edição. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.

O USO DA METODOLOGIA AULA DE CAMPO NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA: estudo com alunos da rede municipal de ensino de Poço de José de Moura

Aywsca Leylane Gonçalves Rolim[1]
Rosangela de Andrade Freitas Galiza[2]
Karla Conceição Estrela Fernandes[3]

RESUMO

O presente trabalho traz uma análise sobre o uso e eficácia da metodologia aula de campo no componente curricular Geografia, destacando sua importância, objetivos, formas de aplicação e impactos da mesma no processo de ensino-aprendizagem. Sabe-se que a Geografia, enquanto ciência, estuda o espaço e as interações entre a sociedade e a natureza, utiliza e apropria-se da metodologia aula de campo, ver esta como uma ferramenta essencial que aproxima a teoria da prática, ou seja, os conteúdos aprendidos em sala de aula com a realidade observada em campo. O principal objetivo desta pesquisa é demonstrar como a aula de campo contribui para ampliar a compreensão geográfica dos estudantes, estimulando a percepção crítica e o olhar investigativo dos mesmos. Para a realização do estudo e alcance do objetivo, foi utilizada

1 Especialista em Meio Ambiente e Desenvolvimento no Semiárido – UFCG, Licenciada em Geografia – UFCG e Professora da Educação Básica. E-mail: aywscalr@gmail.com

2 Licenciada em Geografia – UFCG e Professora da Educação Básica. E-mail: rosangelachico@outlook.com

3 Mestranda em Ensino de Geografia – UFCG, Licenciada em Geografia – UFCG e Professora da Educação Básica. E-mail: karlaprofessorageografia@gmail.com

como métodos de pesquisa revisões bibliográficas, pesquisa qualitativa e análise de relatórios feitos por estudantes durante uma aula de campo realizada com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do município de Poço de José de Moura- PB. Os resultados apontam que o trabalho de campo amplia significativamente a compreensão espacial dos alunos, tornando-os mais engajados no processo de aprendizagem. Além disso, possibilita uma articulação entre teoria e prática, favorecendo a interdisciplinaridade e estimulando a reflexão sobre problemáticas locais e globais, como o uso e ocupação do solo, impactos ambientais e dinâmicas socioeconômicas. Os estudantes demonstram maior motivação, curiosidade e capacidade de análise crítica quando vivenciam atividades fora da sala de aula. Conclui-se que a aula de campo é uma metodologia eficaz e indispensável no ensino da disciplina de Geografia, pois proporciona uma aprendizagem significativa, promove a construção de conhecimentos contextualizados e contribui para a formação de cidadãos conscientes e críticos. Dessa forma, faz-se necessário que escolas e educadores planejem e incluam essa prática de forma sistemática nos projetos pedagógicos, superando desafios logísticos e garantindo sua efetividade como ferramenta do ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Aula de Campo. Metodologias. Ensino de Geografia.

Introdução

Partido do pressuposto de que a Geografia é o campo do conhecimento que estuda a Terra, as interações e transformações do homem com o meio que o cerca, na Geografia escolar, o professor aparece como mediador na formação de cidadãos com senso crítico, a partir do estudo, observação e análise das interações homem com o meio. É na sala de aula que os educandos aprendem a refletir e transformar a realidade que os cerca.

No entanto, o processo de aprendizagem dessa disciplina é tratado como uma realidade distante da encontrada, na maioria das vezes, pelo aluno. A prática de decorar, aborda a disciplina apenas como depósito de conceitos e deixa de lado o real significado da ciência geográfica. Dito isto, é de fundamental importância a assimilação de conceitos es-

tudados na teoria com o uso da prática, para uma melhor visualização e compreensão dos estudos.

A superação do ensino dito tradicional, pautado apenas em aulas expositivas, com o uso do livro didático e da lousa, torna-se um imperativo. É nesse cenário que o uso de metodologias interativas ganham vez e lugar, e a metodologia aula de campo aparece como um potencializador no ensino aprendizagem.

Apesar dos benefícios amplamente reconhecidos pela literatura acadêmica, a implementação de aulas de campo enfrenta desafios práticos, como planejamento, custos e segurança, que são particularmente sensíveis no contexto da rede pública de ensino. Existe, portanto, uma necessidade de compreender como essa metodologia está sendo (ou deixando de ser) aplicada e quais os seus reais impactos nesse ambiente específico. Sendo assim, o objetivo principal deste artigo é demonstrar como a aula de campo contribui para ampliar a compreensão geográfica dos estudantes, estimulando a percepção crítica e o olhar investigativo dos mesmos, a partir da realização de uma pesquisa qualitativa e análise de relatórios feitos por estudantes durante uma aula de campo realizada da com alunos do 6º ano dos anos finais do ensino fundamental do município de Poço de José de Moura - PB.

Para alcançar este objetivo, o trabalho está dividido em cinco seções. A primeira apresenta uma revisão teórica sobre a importância da aula de campo como prática pedagógica em Geografia. A segunda descreve os procedimentos metodológicos do estudo realizado com os alunos da rede municipal. A terceira apresenta os principais resultados encontrados, todas as informações desta seção foram retiradas diretamente do que estava registrado nos relatórios escolares. Na quarta seção, o foco muda para o professor, apresentamos a opinião e a experiência dos docentes que aplicaram a aula de campo, trazendo seus pontos de vista sobre se a metodologia funcionou e quais foram os principais obstáculos práticos. Por fim, a quinta seção apresenta e discute os resultados obtidos, destacando a percepção dos estudantes e os desafios identificados.

A Implementação da Metodologia de Estudo do Meio: Etapas e Procedimentos

Usada não apenas pelos professores de Geografia, o estudo do meio é uma metodologia interdisciplinar, pois articula teoria e prática em um contexto investigativo fora da sala de aula. Segundo PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE (2009) afirmam que "o processo de descoberta diante de um meio qualquer, seja urbano, seja rural, pode aguçar a reflexão do aluno para produzir conhecimentos que não estão nos livros didáticos".

O estudo do meio promove a integração de diversas disciplinas ao explorar um mesmo espaço ou temática, envolve etapas de pesquisa, análise e interpretação da realidade, indo além de um simples passeio, onde os alunos são colocados como produtores de conhecimento, desenvolvendo habilidades sociais e cognitivas através da interação e observação. Conforme escreve Castrogiovanni (2000, p. 13), estudo do meio é "toda atividade oportunizada fora da sala de aula que busque concretizar etapas do conhecimento e/ou desenvolver habilidades em situações concretas perante a observação e participação".

O processo para realização de um estudo do meio é dividido em três etapas: pré-campo (planejamento), campo (realização da atividade) e pós-campo (sistematização dos resultados). Na primeira etapa (pré-campo) faz-se necessário um planejamento pedagógico que conecte o conhecimento adquirido durante as aulas teóricas com a prática a ser feita.

> A preparação prévia do trabalho de campo, a exemplo da preparação e organização dos recursos materiais necessários, e da provocação dos alunos a uma problematização do que será vivenciado, além de promover reflexões acerca do que será visto, pode representar uma importante contribuição para o processo de formação dos estudantes como pesquisadores (ALLENTEJANO e DE ROCHA-LEÃO, 2017 apud SILVA, FARIAS e LEITE, 2019, p. 39).

Essa etapa deve ser realizada cuidadosamente, pois envolve levantamento de informações, discussão sobre o tema, definição de recortes temáticos e elaboração do projeto de investigação.

Na segunda etapa (campo) chamada de trabalho de campo, definido por Neves (2015 apud Silva, Farias e Leite, 2019, p.37) como "uma metodologia que engloba a observação, a análise e a interpretação de fenômenos no local e nas condições onde eles ocorrem". É o momento de execução, onde os alunos se tornam pesquisadores ativos, interagindo diretamente com o objeto de estudo, sob mediação do professor. Nesta etapa são essenciais os procedimentos de observação dos elementos que compõem a paisagem; registros, seja em anotações ou fotografias; e a coleta de dados, muitas vezes por meio de entrevistas breves ou aplicação de questionários nos pontos de interesse.

A última fase (pós-campo) é essencial, pois nela há a geração de conhecimento, sendo resultado da união da teoria com a prática. A fase de sistematização é marcada pelo retorno à sala de aula para análise dos dados coletados *in loco*. Neste momento, o objetivo é transformar as informações (anotações, entrevistas e fotos) em conhecimento estruturado. A etapa permite a sistematização do saber por meio de produtos finais (relatórios), nos quais os alunos desenvolvem a interpretação crítica dos fenômenos geográficos observados.

Sendo assim, o Estudo do Meio se firma como uma metodologia integral, que vai além de uma simples visita técnica, ao exigir uma articulação rigorosa entre as fases de Planejamento, Execução e Sistematização. É a harmonia dessas três etapas que assegura o caráter investigativo e a profundidade pedagógica da atividade, permitindo que os alunos transformem o espaço geográfico em objeto de estudo e, consequentemente, em um poderoso instrumento para a construção de um saber crítico.

Teoria e prática no ensino de Geografia: Relato de experiência sobre uma aula de campo com alunos do 6º ano na Fazenda Vó Juraci

O relato a seguir, considera as etapas do desenvolvimento de uma sequência didática realizada com duas turmas de 6º ano de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Poço de José de Moura, localizada no Alto Sertão da Paraíba.

A sequência didática será apresentada conforme fora posta em prática e em seguida será esmiuçada no que tange às contribuições que uma proposta de aula de campo - considerando as reflexões suscitadas nos alunos, suas concepções prévias e as aprendizagens alcançadas sobre as temáticas em estudo - podem surtir no processo de ensino e aprendizagem da Geografia escolar.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Escola Municipal Professor Francisco Cassiano Sobrinho

Componente curricular: Geografia

Período de desenvolvimento da proposta: 3 semanas - 09 h/a

Público Alvo: Turmas de 6º ano da referida escola.

Tema: Do campo à mesa: reconhecendo os setores da economia no meu lugar.

Objetivo Geral: Promover uma reflexão orientada sobre a base da economia do lugar, identificando as principais atividades econômicas desenvolvidas;

Objetivos Específicos:

- Identificar as principais atividades econômicas que se desenvolvem no espaço local relacionando-as aos setores da economia correspondentes;
- Compreender a importância do espaço rural (base da economia local) para além das atividades de produção agrícola, incluindo o beneficiamento e a comercialização de produtos;
- Valorizar a metodologia "aula de campo" como procedimento prático de estudo in loco da temática abordada nas aulas de Geografia;
- Relacionar as práticas produtivas do local do estudo com a dinâmica econômica local e regional;
- Refletir sobre a importância da agricultura familiar para a economia local;
- Analisar os impactos sociais, econômicos e ambientais no lugar.

Habilidades BNCC para o componente curricular Geografia do 6º ano:

(EF06GE06) (EF06GE09) (EF06GE10)

Recursos didáticos: Quadro branco e lápis; Livro didático; caderno de campo, lápis e régua para a elaboração de anotações e croquis; mapa do município; esquema do trajeto da aula de campo impresso; celulares (com autorização) para registros durante a visita à fazenda; dentre outros materiais e recursos.

Desenvolvimento da proposta:

Aulas 01, 02 e 03 - Apresentação da temática de estudo, diálogo e problematização.

Durante o percurso das aulas iniciais, a temática "Setores da economia - atividades econômicas relacionadas" foi objeto de estudo a partir de uma chuva de ideias, considerando as concepções prévias dos alunos. Depois, foram realizadas leituras compartilhadas e orientadas no contexto do livro didático para a conceituação geográfica do tema. Foram sugeridas atividades de pesquisa sobre as principais atividades econômicas desenvolvidas e, posteriormente, uma aula foi dedicada à socialização dos resultados em roda de conversa. O diálogo promovido instigou o planejamento para um trabalho de campo.

Aulas 04, 05, e 06 - Aula de Campo na Fazenda Vó Juraci

Estas aulas foram dedicadas ao estudo in loco da temática abordada em sala de aula. Os momentos no ambiente visitado proporcionaram aprendizagem contextualizada com a realidade dos alunos e uma melhor percepção dos fenômenos, facilitados pela observação crítica dos autores da própria aprendizagem. Foi realizada a visita técnica guiada pela responsável da Fazenda, onde os alunos puderam observar e registrar as diversas atividades econômicas desenvolvidas no espaço, como o plantio, a colheita, a apicultura, o beneficiamento dos produtos e a fase final de envio para a comercialização. No percurso, os alunos puderam refletir sobre práticas sustentáveis de produção de alimentos, e outros produtos de origem natural, conciliadas com o desenvolvimento econômico e o bem estar da comunidade.

Aulas 07, 08 e 09 - Sistematização e socialização dos resultados alcançados com os estudos sobre as atividades econômicas e os setores da economia do lugar.

Munidos de informações, registros, anotações, dados e esquemas feitos à mão, os alunos realizaram uma atividade escrita, onde puderam relatar a partir de questões previamente elaboradas, a aprendizagem e aquilo que mais lhes chamou a atenção por meio da aula de campo. Os relatos escritos foram socializados com a comunidade escolar através de apresentação oral e espontânea numa espécie de mesa redonda.

Avaliação: O processo de avaliação compreendeu o desempenho do aluno nas diferentes fases de realização das atividades, valorizando os conhecimentos prévios, as inquietações e curiosidades suscitadas por meio da participação ativa nas aulas e no estudo prático, considerou o comportamento, o engajamento, o interesse individual e o empenho no trabalho coletivo de produção do conhecimento.

A Sistematização do Saber Geográfico: Uma Análise dos Relatórios Finais

Esta seção é dedicada à análise e discussão dos produtos finais resultantes do Estudo do Meio, conforme a etapa de sistematização metodológica. O relatório final, enquanto principal evidência do percurso investigativo, serve para avaliar a capacidade dos estudantes em interpretar e articular os fenômenos geográficos observados em campo com a teoria estudada. Assim, a análise dos relatórios não apenas verifica a compreensão do conteúdo, mas sobretudo avalia o desenvolvimento da visão crítica e completa sobre o espaço geográfico que a metodologia do Estudo do Meio se propõe a construir.

Para a elaboração do relatório final, os estudantes contaram com a ajuda de algumas informações e orientações disponibilizadas pelo professor. Entre as informações estavam: Local de saída e de chegada; Horário de saída e chegada; Distância do percurso e Mapa contendo a rota percorrida. Já nas orientações de elaboração do relatório, foram utilizados os seguintes questionamentos: 1. Descreva o trajeto até a Fazenda. 2.

Em que área se localiza a Fazenda visitada? 3. O que você achou da visita à Fazenda? 4. O que mais lhe chamou a atenção? 5. Quais atividades são desenvolvidas na Fazenda? 6. Em sua opinião, qual é a importância das atividades econômicas desenvolvidas na Fazenda para nosso lugar? 7. Você identificou algum problema ambiental relacionado ao desenvolvimento das atividades na Fazenda? 8. De que maneira essa visita contribuiu com a sua aprendizagem?

Com base nas respostas dos alunos às questões 1, 2 e 3, foi possível observar como eles compreenderam o percurso até a fazenda, reconheceram o espaço visitado e expressaram suas opiniões sobre a experiência vivenciada. Um aluno respondeu: "saímos da escola às 8 horas, passamos pela avenida principal, saímos da cidade e podemos observar vários tipos de plantas que dentro da cidade não tem". Todos os alunos relataram ter gostado do estudo e o consideraram divertido.

As respostas às perguntas 4, 5 e 6 revelaram a percepção dos alunos sobre os aspectos mais significativos da visita. De forma geral, os alunos se mostraram curiosos em relação às atividades agrícolas praticadas na fazenda, principalmente pela diversidade de plantas vistas, destacaram a apicultura como a mais interessante. As atividades mencionadas e visualizadas são a agricultura familiar e a agroindústria, com destaque para a produção de mel, sendo estas importantes para o abastecimento da comunidade local e sítios vizinhos.

As respostas às perguntas 7 e 8 evidenciaram a capacidade dos alunos de observar criticamente o espaço e refletir sobre as consequências das ações humanas na natureza. Parte dos estudantes destacou a presença de um reservatório com água suja e parada, mencionando o fato desta ser prejudicial à saúde, pois poderia conter ovos de mosquitos transmissores de doenças, como a dengue. Outros alunos responderam que não encontraram nenhum problema ambiental e acharam tudo em perfeito estado.

Alguns alunos ressaltaram que a visita ampliou seus conhecimentos sobre as relações entre sociedade e natureza, favorecendo a compreensão de conceitos estudados em sala. Outros relataram que a visita a Fazenda Vó Juraci os ensinou a realizar atividades de plantio e conhecer como é a vida no campo.

Em suma, as respostas mostraram que a aula de campo contribuiu não apenas para a aprendizagem dos conteúdos de Geografia, mas também para o desenvolvimento de uma postura mais crítica e consciente diante das questões ambientais locais.

A experiência formativa para a Geografia a partir da Aula de Campo

A aula de campo na produção do conhecimento geográfico é relevante quando esta prática torna-se possível implementar. O entorno do aluno é enriquecedor e, assim como qualquer outra metodologia à serviço das abordagens teóricas do professor, ir à campo proporciona significativas apreensões sobre a vida cotidiana e isso resulta, de fato, em aprendizagem.

Para além das aulas expositivas, que são muito importantes para o aluno, Oliveira; Mendonça (2003) enfatizam sobre a imensurável contribuição ao se considerar diferentes práticas metodológicas no ensino de Geografia, afirmando que:

> [...] são ferramentas preciosas que permitem mostrar aos alunos que o espaço é algo dinâmico e que as vivências e as reflexões espaciais influenciam a sociedade em todo momento e só reconhecendo-se como integrante deste movimento é que se constrói a cidadania e este é um desafio constante para as aulas de Geografia. (OLIVEIRA; MENDONÇA, 2003, p. 14).

É sempre um desafio consolidar uma saída à campo enquanto estratégia metodológica. O planejamento deve estar centrado no aluno, deve ser articulado com objetivos claros e foco direcionado à observação, análise e ação para a produção do conhecimento. Necessita de apoio institucional e familiar, além de recursos financeiros como suporte para o sucesso da empreitada. Assim, muitas dificuldades são encontradas desde a idealização à execução da proposta.

A aula de campo supracitada teve como motivação a importância de estudar in loco as atividades econômicas que caracterizam os setores

da economia do município de vivência dos alunos. A questão premissa suscitou no aluno o desejo de ir à campo, portanto, trata-se de uma proposta que demanda do aluno, de seu interesse, de sua curiosidade. Assim, pode-se afirmar que o aluno encontra-se no centro do processo de ensino e aprendizagem.

O planejamento foi facilitado de diversas maneiras: o acesso ao local foi possível graças à parceria escola, secretaria de transportes e Fazenda. A proximidade com o local visitado, o lanche fornecido durante o estudo e o acolhimento e acompanhamento por parte da equipe da Fazenda, permitiram que os objetivos elencados para o trabalho fossem atingidos.

Por fim, as diversas atividades promovidas por meio da estratégia de saída à campo com os alunos do 6º ano permitiram concluir que uma aula de Geografia só tem a ganhar com uma intervenção prática desse tipo, quando envolve os atores da aprendizagem numa teia de conhecimentos e saberes particulares, pois estes emergem de abstrações diferentes, do olhar de cada aluno acerca do tema explorado in loco e da capacidade de produção criativa da aprendizagem concreta. O vínculo com o real, com o espacial, difere-se do simbolismo posto nos livros didáticos. A Geografia produzida de forma subjetiva livra o aluno de conceber o espaço apenas como imagens reduzidas em páginas. O estudante aprende o real sentido de ser pesquisador, de construir conhecimento aliando os saberes que já possui com os experienciados na prática, de se sentir parte do mundo e capaz de transformar a realidade.

Considerações Finais

Em síntese, o presente estudo reitera a incontornável relevância da metodologia do Estudo de Campo para o ensino-aprendizagem no contexto da Geografia Escolar. Os resultados demonstram, claramente, que a prática de campo ultrapassa o papel de mero complemento didático, estabelecendo-se como a ponte essencial entre conceitos aprendidos em livros e na sala de aula com o mundo real, onde acontecem os fenômenos geográficos.

Conforme demonstrado na análise dos relatórios, constatou-se que o contato direto com a paisagem e o espaço geográfico potencializa a fixação dos conceitos estudados em sala e estimula o desenvolvimento do raciocínio geográfico crítico por parte dos estudantes. Ao confrontar o conhecimento teórico *in loco*, o aluno é instigado a observar, analisar e interpretar os fenômenos em sua volta, deixando de ser receptor de conteúdo e se tornando um protagonista ativo na construção do seu saber.

As respostas dos relatórios também indicaram que os alunos compreenderam a relação entre as práticas produtivas da fazenda e o desenvolvimento da comunidade, associando o trabalho no campo à geração de emprego e ao abastecimento de alimentos na região. Assim, percebe-se que a aula de campo contribuiu para ampliar a compreensão dos estudantes sobre as dinâmicas econômicas e sociais do espaço geográfico, aproximando a teoria discutida em sala de aula da realidade vivenciada.

Diante do exposto, este estudo conclui que a plena eficácia da disciplina de Geografia depende da institucionalização e valorização contínua do Estudo de Campo nas práticas pedagógicas. E mais, o estudo de campo é uma metodologia de pesquisa e ensino fundamental, que transcende a disciplina de Geografia, sendo essencial em diversas outras áreas do conhecimento, especialmente aquelas que lidam com a observação direta da realidade, seja ela natural, social ou cultural.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 22 de dezembro de 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/geografia-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades. Acesso em: 01 de setembro de 2025.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. et. al (org.). **Geografia em sala de aula**.

CAVALCANTI, LANA DE SOUZA. **Propostas Curriculares de Geografia no Ensino: Algumas Referências de Análise.** Terra Livre, *[S. l.]*, v. 1, n. 14, p. 125–145, 2015. DOI: 10.62516/terra_livre.1999.377. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/377. Acesso em: 14 ago. 2025.

OLIVEIRA. M. SANTOS. E. **Transformações do espaço na rua XV novembro pelo "olhar" dos alunos.** Relatório apresentado na disciplina de Estágio Supervisionado de Licenciatura em Geografia para o Ensino Fundamental do curso de Licenciatura em Geografia - Universidade Federal do Paraná, [2003]

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Alcinéia de Souza; FARIAS, Ricardo Chaves de; LEITE, Cristina Maria Costa. O TRABALHO DE CAMPO PARA ALÉM DE UMA ATIVIDADE PRÁTICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA: UMA METODOLOGIA DE VIABILIZAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 15, n. 1, 2019. DOI: 10.12957/tamoios.2019.39266. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/39266. Acesso em: 26 mai. 2025.

O USO DO BINGO GEOGRÁFICO NA REVISÃO DE OBJETOS DE CONHECIMENTO: a Ludicidade em Altamira/PA

Ariel Silva Costa[1]
Emelly Karine da Silva e Silva[2]
Leonardo Pinto dos Santos [3]

RESUMO

O presente artigo apresenta a utilização de jogos como recurso pedagógico voltado à revisão de objetos de conhecimento geográficos no Ensino Fundamental, destacando o potencial lúdico como elemento importante no processo de ensino-aprendizagem. A proposta consistiu na aplicação de um bingo temático de Geografia, elaborado para uma turma do 8º ano da EMEF Saint Clair Passarinho, localizada em Altamira/PA, como estratégia de retomada e consolidação dos conhecimentos previamente abordados em sala de aula. O objetivo central da atividade foi promover a revisão de conceitos de maneira dinâmica e interativa, incentivando a participação ativa dos estudantes e o fortalecimento da aprendizagem, através da ludicidade aplicada e desenvolvida em sala. O bingo foi estruturado com base nos assuntos já trabalhados, sendo cada casa da cartela relacionada a termos, conceitos ou fenômenos geográficos estudados ao longo do bimestre, com a turma. A metodologia adotada envolveu a

1 Universidade Federal do Pará. E-mail: arielcostageografia@gmail.com
2 Universidade Federal do Pará - UFPA. E-mail: emellylago16@gmail.com
3 Universidade Federal do Pará. E-mail: leonardosantos@ufpa.br

leitura de perguntas correspondentes aos temas, exigindo dos discentes a identificação correta para o devido preenchimento das cartelas, promovendo, assim, o desenvolvimento de habilidades como escuta atenta, interpretação e associação de ideias. A dinâmica demonstrou-se eficaz, especialmente por ter sido realizada em período próximo às avaliações bimestrais, atuando como ferramenta de revisão e reforço de objetos de conhecimentos, por sua vez, tornando o ambiente de aprendizado desenvolto. Como resultado, constatou-se um aumento significativo na participação discente, assim como um renovado interesse pelas aulas de Geografia. Dessa forma, a experiência reforça a relevância dos jogos didáticos como estratégias promissoras para a promoção de práticas pedagógicas mais interativas, significativas e motivadoras, contribuindo no ensino de Geografia de forma alternativa.

Palavras-chave: Jogos didáticos; Ensino de Geografia; Práticas Pedagógicas.

Introdução

No ambiente escolar, é comum que os alunos apresentem tensão e ansiedade em períodos que antecedem as avaliações, o que pode comprometer a autoconfiança e o desempenho (Gonzaga e Enumo, 2018). Assim, a busca por práticas pedagógicas alternativas pode reduzir essa carga emocional negativa, tornando o momento de revisão mais leve e produtivo.

A partir da reflexão de Rau (2012), a ludicidade deve ser compreendida como um elemento constitutivo da educação, que favorece o desenvolvimento integral do sujeito, onde o lúdico transcende a simples ideia de diversão e se manifesta como uma forma de expressão e interação que mobiliza o pensamento, as emoções e a criatividade. Nesse sentido, as atividades lúdicas, quando inseridas de forma planejada no contexto escolar, contribuem para a construção do conhecimento, pois envolvendo o aluno de forma ativa e afetiva no processo de aprendizagem.

No ensino de Geografia, é fundamental que o aluno compreenda os fenômenos espaciais e suas dinâmicas, desenvolvendo a capacidade de leitura e interpretação do espaço geográfico. A implementação do lúdi-

co, articulados a esse objetivo, atua como uma estratégia de mediação entre o aprendizado e o estudante, permitindo que ocorram reflexões com espontaneidade (Carneiro e Araújo, 2023).

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo apresentar e analisar a utilização do jogo "bingo geográfico" como recurso pedagógico voltado à revisão de objetos de conhecimento, trabalhados com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Clair Passarinho, em Altamira/PA. A proposta surgiu da necessidade de promover uma retomada dos conteúdos, incentivando a participação dos estudantes e favorecendo a consolidação da aprendizagem.

Além de possibilitar a revisão de conceitos de maneira lúdica, o jogo se configura como uma prática pedagógica que estimula o raciocínio, a atenção e a socialização, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Desse modo, busca-se discutir nesta experiência como o uso de jogos didáticos pode fortalecer o ensino de Geografia e favorecer o engajamento dos estudantes no processo educativo.

Ludicidade e Ensino de Geografia: Breves Apontamentos Teóricos

O ensino de Geografia, enquanto campo do conhecimento voltado à compreensão das relações entre sociedade e natureza, exige práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa dos estudantes na construção do saber. Nesse sentido, diferentes teorias educacionais, como a construtivista e a libertadora, oferecem fundamentos que buscam compreender como a ludicidade pode favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante no processo educativo.

Sob a perspectiva construtivista, o desenvolvimento integral da criança ocorre em um processo no qual a experiência vivida assume papel central na construção do conhecimento (Schirmann *et al.*, 2019). Nessa dinâmica, a ludicidade apresenta-se como um instrumento essencial, pois estimula a atividade mental e a autonomia intelectual, favorecendo a assimilação e a acomodação de novas aprendizagens.

> A criança terá um conhecimento real, correto e adequado de objetos e situações da realidade externa (esquemas conceituais), e poderá trabalhar com eles de modo lógico. Assim, a tendência lúdica do pensamento, típica da idade anterior, quando o real e o fantástico se misturam nas explicações fornecidas pela criança, será substituída por uma atitude crítica (Rappaport,1981, p.72).

Nesse contexto, o papel do professor torna-se favorecer situações que estimulem a curiosidade, a observação e reflexão, permitindo ao aluno recriar o saber com base na compreensão e na invenção. Essa concepção pedagógica, fundamentada na epistemologia construtivista, valoriza a atividade mental do estudante e promove o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo no processo educativo.

Na vertente sociointeracionista, apresentada no construtivismo, o lúdico é um importante mediador do desenvolvimento, pois cria uma zona de desenvolvimento proximal em que o aluno ao interagir com os colegas e com o professor, avança em seu nível de compreensão**,** a partir da interação contínua entre o sujeito e o meio. (Rego, 1994)**.**

> Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento (Rego, 1994, p. 83).

No ensino de Geografia, essa abordagem permite que o aluno construa o entendimento do espaço de maneira coletiva, articulando a linguagem, a representação e a leitura crítica da realidade. Ao explorar jogos, simulações e dinâmicas, o professor transforma o conteúdo geográfico em algo tangível e significativo, permitindo que o aluno interprete o espaço de forma crítica e contextualizada (Cavalcanti, 2019).

Sob o olhar da pedagogia libertadora, proposta por Freire (1982), o ato de aprender deve ser um processo de conscientização, no qual o estudante se reconhece como sujeito histórico capaz de transformar

o mundo. Ao trabalhar os conhecimentos geográficos em sala, o uso do lúdico facilita essa leitura ao aproximar teoria e prática, atuando como elo entre o conhecimento científico e a experiência cotidiana do estudante.

> A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos. (Freire, 1982, p. 12).

Em síntese, a ludicidade no ensino de Geografia representa uma prática pedagógica transformadora, fundamentada em tendências progressistas que reconhecem o aluno como protagonista do processo educativo. Por meio de dinâmicas interativas, é possível contribuir no desenvolvimento integral do aluno, estimulando o cognitivo, social e afetivo.

Materiais e Métodos

A pesquisa apresenta caráter qualitativo e descritivo, fundamentando-se na observação participante e na análise de uma prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Essa abordagem possibilita compreender o fenômeno educativo em seu contexto real, valorizando as experiências, as interações e as percepções dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A atividade pedagógica foi desenvolvida em maio de 2025, durante um único tempo de aula, com uma turma composta por 34 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental da EMEF Saint Clair Passarinho, localizada no município de Altamira, estado do Pará. A dinâmica propos-

ta teve como objetivo promover a revisão de conhecimentos geográficos por meio de uma prática lúdica.

O jogo "Bingo Geográfico" foi elaborado com base nos objetos de conhecimento trabalhados ao longo do bimestre, contemplando as habilidades EF08GE12 e EF08GE06, que abordam as organizações mundiais e integrações econômicas, incluindo a formação dos blocos econômicos.

Cada cartela continha termos e conceitos que correspondiam às perguntas elaboradas pelo professor, o qual atuou como mediador e observador durante a execução da atividade. Durante o desenvolvimento do jogo, as perguntas foram lidas em voz alta, e os alunos deveriam identificar as respostas corretas para marcar em suas cartelas.

Essa dinâmica exigiu atenção, escuta ativa, interpretação e associação de ideias, promovendo uma participação engajada e colaborativa entre os discentes. A realização da atividade ocorreu precedentemente às avaliações bimestrais, com o intuito de revisar e consolidar os conhecimentos previamente abordados, diminuindo a tensão pré-provas e proporcionando um ambiente de aprendizagem estimulador e integrador.

A observação do comportamento dos estudantes durante a atividade, aliada ao diálogo reflexivo posterior, serviu de base para a análise dos resultados, considerando aspectos como nível de engajamento, interação, cooperação e desempenho coletivo. Tais observações permitiram compreender o impacto do uso do jogo didático como estratégia pedagógica na motivação e no fortalecimento da aprendizagem em Geografia.

Resultados e Discussões

Em um primeiro momento, observou-se que, com a aproximação das datas de avaliações do final do bimestre, os alunos apresentavam-se mais tensos e, consequentemente, menos participativos nas aulas de Geografia. Essa postura impactava negativamente na tentativa da elaboração de exercícios de revisão de conhecimentos, tornando-se necessário repensar alternativas metodológicas para tal problemática.

As notáveis mudanças nos comportamentos dos alunos surgiram desde o lançamento da proposta para a turma, que agiram com empolgação sobre a possibilidade de haver o momento de ludicidade em sala. Inicialmente, foi solicitado que os alunos se organizassem livremente em dois grupos com quantidades equilibradas de participante e, nesse momento, ocorreu uma separação espontânea por gênero, havendo maior concentração de meninas em um único time, em relação ao outro time.

Após a formação das equipes, foram instruídas as regras do jogo e iniciada a dinâmica, durante as primeiras rodadas, percebeu-se a atenção dos alunos em acompanhar as perguntas e identificar corretamente as respostas em suas cartelas. Ao longo da atividade, o grupo composto majoritariamente por meninas apresentou maior proatividade e colaboração interna, demonstrando forte engajamento coletivo.

No decorrer do desenvolvimento do bingo, tornou-se perceptível que os alunos conseguiram relembrar os conceitos essenciais estudados, ao aplicarem-nos de forma adequada como respostas aos questionamentos obrigatórios do jogo. Além disso, a interação entre os colegas fortaleceu os vínculos sociais, promovendo a cooperação e o compartilhamento de saberes dentro do grupo.

Posteriormente, no momento da análise sobre as provas bimestrais, foi identificada uma mudança significativa em outro comportamento avaliativo da turma: os alunos participantes da dinâmica conseguiram responder integralmente às questões da prova. Considerando que, anteriormente, era recorrente a entrega de avaliações incompletas, esses resultados apontam avanços no domínio dos temas abordados e na construção da autoconfiança dos estudantes frente ao processo de aprendizagem.

Assim, a experiência permitiu reconhecer o potencial dos jogos educativos como práticas pedagógicas capazes de integrar ludicidade e participação no processo de ensino-aprendizagem. O uso do bingo geográfico, nesse contexto, reafirma a relevância de metodologias que conciliem o bem-estar e motivação dos alunos na formação de conhecimentos geográficos.

Considerações Finais

A proposta do presente trabalho buscou compreender de que maneira a ludicidade pode contribuir na revisão de objetos de conhecimento, no ensino de Geografia. Com base na aplicação do bingo geográfico, foram feitas observações decisivas para a corroborações de resultados.

Diante da conclusão da experiência, o uso do jogo em sala de aula promoveu maior participação e envolvimento dos alunos, favorecendo o trabalho coletivo e o fortalecimento da autoconfiança. Esses resultados demonstram que os jogos educativos, ultrapassam o caráter meramente recreativo, tornando-se um instrumento de mediação entre o aluno e o conhecimento, capaz de unir ludicidade, motivação e aprendizagem.

Conforme apontado por Macedo (2005), é a partir dos elementos alinhados ao brincar que a criança alcança o desenvolvimento e a aprendizagem:

> Do ponto de vista do desenvolvimento, essa característica é fundamental, pois possibilita à criança aprender consigo mesma e com os objetos ou pessoas envolvidas nas brincadeiras, nos limites de suas possibilidades e de seu repertório. Esses elementos, ao serem mobilizados nas brincadeiras, organizam-se de muitos modos, criam conflitos e projeções, concebem diálogos, praticam argumentações (Macedo, 2005, p.14).

Considera-se que a adoção de metodologias lúdicas no ensino de Geografia deve ser continuamente estimulada, pois contribui para a formação crítica, autônoma e participativa dos estudantes. Sugere-se que novas práticas sejam desenvolvidas com diferentes temáticas e níveis de ensino, a fim de ampliar a compreensão sobre o potencial dos jogos didáticos como recursos inovadores e estratégias transformadoras no contexto escolar.

Referências

CARNEIRO, R. N.; ARAÚJO, R. L. de. Didática da Geografia Progressiva: sentidos, racionalidade e linguagem. Revista Signos Geográficos, Goiânia, v. 5, 2023.

CAVALCANTI, L. de S. A geografia escolar como eixo de diálogos possíveis entre didática geral e didáticas específicas na formação do professor. In: PIMENTA, S. G.; DÁVILA, C; PEDROSO, C. C. A.; MUSSI, A. de A**. A didática e os desafios políticos da atualidade**: XIX ENDIPE FACED/UFBA. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 163-188.

GONZAGA, L. R. V.; ENUMO, S. R. F. Lidando com a ansiedade de provas: avaliação e relações com o desempenho acadêmico. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 38, n. 95, 2018.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. da R.; DAVIS, C. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação:** uma atitude pedagógica. Curitiba: Intersaberes, 2012.

REGO, C. T. **Vygotsky.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHIRMANN, J. K.; MIRANDA, N. G.; GOMES, V. F.; ZARTH, E. L. F. Fases de desenvolvimento humano segundo Jean Piaget**.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 6, **Anais**. Campina Grande: Editora Realize, 2019.

O USO DO DESENHO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: uma estratégia metodológica para a aplicação de conteúdos geográficos no âmbito acadêmico

Pedro Henrique Alves da Silva[1]
Antonia Ariellen Alves Tavares[2]
Luiz Eduardo do Nascimento Neto[3]

RESUMO

No contexto da Geografia, o desenho consiste em um importante instrumento didático, pois promove uma compreensão mais sólida e significativa dos conteúdos geográficos, quando colocado em prática juntamente com a teoria. O desenho assume um caráter estratégico enquanto expressão artística, permitindo a leitura da realidade a partir da compreensão crítica de cada indivíduo. Além disso, o referido recurso é essencial para compreender, com maior êxito, os conteúdos curriculares uma vez trabalhados em sala de aula, abrindo espaço para que o indivíduo relacione os conceitos geográficos estudados a partir do seu próprio entendimento, através da prática artística. Assim, este trabalho tem como objetivo enfatizar o papel que o recurso didático "desenho" assume enquanto potencializador no entendimento geográfico, a partir de vivencias acadêmicas com os componentes curriculares e com o referido recurso. Metodologicamente, esta pesquisa ampara-se em um

1 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Email: pedro20240007390@alu.uern.br
2 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: antonia20240006490@alu.uern.br
3 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: luizeduardo@uern.br

estudo de caso de natureza qualitativa, a partir da produção de desenhos confeccionados pelos estudantes do 4° período do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros/CAPF e inspira-se autores como Pelayo (2019) e Miranda (2005) sobre a utilização do desenho no ensino de Geografia. Espera-se, com os resultados obtidos, que essa prática contribua para o desenvolvimento do ensino de Geografia e, possa surtir efeitos positivos na formação dos futuros professores da ciência geográfica. Diante disso, conclui-se que a pesquisa assume um caráter importante na prática de se pensar em métodos que promovam uma aprendizagem significativa dos conceitos geográficos, refletindo, assim, no estudante, a expansão do seu imaginário e, também, em formas eficientes para o entendimento dos conteúdos trabalhado em sala de aula. Este recurso, ainda, serve como uma ferramenta acessível e de fácil aplicação nas aulas da referida ciência, de modo a facilitar a abordagem prática do professor de geografia.

Palavras-chave: Aprendizagem. Didática. Desenho. Ensino de Geografia.

Introdução

No período que remonta à Pré-História, o homem sempre buscou compreender o espaço em que o circundava, valendo-se das pinturas rupestres para registrar as suas vivências cotidianas. Nesse sentido, a expressão artística desempenhada nesse momento da história manifesta o "desenho" como uma forma de representação importante para ler e interpretar o espaço.

No contexto do ensino-aprendizagem, o desenho assume um papel importante, considerando a sua capacidade de despertar a criatividade do estudante ao permitir a construção de representações que fortalecem a compreensão dos conteúdos abordados no âmbito da sala de aula. Essa prática amplia, ainda, uma leitura integrada com a própria realidade do educando e do mundo em que está inserido.

No viés geográfico, o desenho constitui-se como uma ferramenta metodológica indispensável, pois colabora para uma compreensão mais

aprofundada e significativa dos conteúdos geográficos, quando colocado em prática em conjunto com a abordagem desenvolvida em sala de aula. Com isso, essa prática permite ao aluno desenvolver seu raciocínio crítico e expandir a imaginação, de modo a representar no graficamente sua interpretação acerca dos conteúdos estudados.

Pode-se dizer que entre o desenho e a geografia há uma relação histórica, pois contribui para a realização de croquis, esboços de paisagens, esquemas gráficos de arranjos espaciais, formas, localizações, distribuições e extensões territoriais, produzidos a partir de observações de campo ou de memória, auxiliando no desenvolvimento de estudos e registros (Miranda, 2005). No tocante a isso, é pertinente destacar que o desenho se consolida, ao longo da história, como uma ferramenta importante dentro da abordagem geográfica, potencializando a compreensão dos variados conceitos e conteúdos geográficos.

A partir disso, este estudo desenvolve-se a partir do objetivo de enfatizar o papel que o recurso didático "desenho" enquanto recurso didático potencializador no entendimento dos conteúdos geográficos, levando em consideração vivências acadêmicas com os componentes curriculares Hidrogeografia e Climatologia Geográfica.

A justificativa deste trabalho acentua-se na relevância do desenho enquanto recurso metodológico no ensino de Geografia, sobretudo pela sua capacidade de desenvolver no educando a criatividade e o senso crítico dos alunos, ao promover uma melhor interpretação do espaço observado e dos fenômenos espaciais.

Metodologicamente, esta pesquisa ampara-se em um estudo de caso de natureza qualitativa, realizado a partir da análise de desenhos produzidos ao longo do desenvolvimento das aulas de Hidrogeografia e Climatologia pelos estudantes do 4° período do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), e inspira-se em alguns autores como Pelayo (2019) e Miranda (2005), que abordam a utilização do desenho no ensino. A turma é constituída por 31 alunos e, assim, para a execução da atividade proposta pela disciplina de hidrogeografia foi necessário dividi-la em oito grupos distintos. Já na discipli-

na de climatologia geográfica a prática da atividade deu-se de maneira individual.

Desta feita, esta pesquisa constitui-se pelas seguintes seções norteadoras: Revisão literária; discussão e resultados; e por fim, as devidas considerações finais.

Revisão literária

A ciência geográfica configura-se como um ramo distinto e complexo dentre as demais ciências, visto que seu objeto de estudo se ampara na relação entre o homem e a natureza, buscando compreender essa relação e as nuances nela existentes.

A referida ciência contempla tanto as áreas da geografia física, como a geomorfologia, a hidrogeografia, a geologia, a climatologia e a pedologia, quanto as áreas da geografia humana, englobando a geografia urbana, a geografia da população, o ensino de Geografia e, sobretudo, as interações humanas com o espaço geográfico.

O ensino de Geografia, na realidade contemporânea, enfrenta problemas quanto à forma como os conteúdos geográficos vêm sendo trabalhados em sala de aula, muitas vezes de maneira superficial e sem a utilização de metodologias que auxiliem efetivamente no processo de aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, a Geografia é um componente curricular de conteúdos complexos, e a utilização de recursos pedagógicos para o compartilhamento desses conteúdos exige criatividade e um ambiente em que o educando se sinta à vontade para utilizá-los da melhor forma possível, adequando-os conforme sua facilidade de compreender determinados temas.

A ausência de práticas metodológicas e pedagógicas adequadas para o compartilhamento dos conhecimentos geográficos compromete o alcance de uma aprendizagem significativa e satisfatória, especialmente no âmbito da ciência geográfica, que abrange o estudo dos aspectos naturais e humanos do espaço. Nesse sentido, autores como Neto e Barbosa (2010) sublinham que:

> Tradicionalmente, os conteúdos ensinados na Geografia escolar são marcados pela fragmentação do saber e pelo distanciamento da realidade cotidiana dos educandos. Por isso não é estranho afirmar que esta postura tem contribuído para uma aprendizagem mecânica, que em nada ajuda o aluno a dar sentido aos saberes Geográficos. (Neto e Barbosa, 2010, p.162).

Por conseguinte, é válido destacar a importância do uso de metodologias inovadoras e de materiais didáticos diversificados para a promoção de uma aprendizagem significativa, seja na educação básica, no ensino superior ou na pós-graduação.

A utilização de recursos didáticos como método de ensino de Geografia configura-se como uma excelente estratégia pedagógica para a promoção dos conhecimentos geográficos, uma vez que são colocados em prática. Com isso, é crucial destacar o desenho como um importante recurso didático a ser utilizado no ensino de Geografia, de modo a articular os conteúdos vistos em sala de aula com a criatividade de cada discente, colocando em prática os conceitos e elementos do conteúdo explorado no papel.

Dessa forma, os discentes compreendem, com maior facilidade, os conceitos e definições dos conteúdos geográficos, tendo em vista que o desenho é elaborado com base na lógica e na linha de raciocínio do próprio aluno, sem seguir imagens e figuras extraídas de sites da internet. Assim, o desenho serve como um método de análise e investigação da paisagem, por meio de confrontações entre os assuntos explorados em sala de aula (Miranda, 2005).

A utilização de desenhos para a fixação de conteúdos geográficos configura-se como um método de excelência, pois desenvolve nos discentes a habilidade de organizar suas ideias no papel, além de estimular o senso criativo. Diante disso, Dantas, Santos e Silva (2007) sublinham, em relação à analogia anteriormente mencionada, que: os desenhos geográficos, como recurso didático e pedagógico para o ensino de Geografia, são indispensáveis para que os estudantes possam, de forma lúdica, construir o seu próprio conhecimento [...] (Dantas, Santos e Silva, 2007, p. 171).

Ainda nessa perspectiva, faz-se necessário destacar Pelayo (2019) como uma referência para a fundamentação dessa abordagem pedagógica no ensino de Geografia, apresentando-a como uma ferramenta alternativa para a promoção dos conhecimentos geográficos. Nesse sentido, a autora ressalta que:

> O Desenho é uma forma imediatista de registo gráfico organizado que se baseia na apreensão e experiência de mundo. É um processo que torna visível a nossa complexa experiência perceptiva de tudo o que está para além das fronteiras do nosso corpo multissensorial e a forma como filtramos, assimilamos e damos sentido a essa multitude de informações muito diferenciadas entre si (Pelayo, 2019, p.07).

Desta feita, o referido recurso didático configura-se como uma alternativa pedagógica e metodológica de grande eficácia para a promoção dos conhecimentos geográficos, podendo ser aplicado cotidianamente em sala de aula, tendo em vista que os materiais necessários para essa prática não apresentam dificuldade de elaboração.

Resultados e discussões

Como notas iniciais, é importante destacar que os desenhos do componente curricular de hidrogeografia foram produzidos em uma dinâmica de sala de aula, na qual, dentre os 31 alunos, foram formados 8 grupos distintos, com a proposta de elaborar uma espécie de mapa mental sobre o conteúdo trabalhado — as bacias hidrográficas e seus conceitos. Após a finalização da dinâmica, com todos os desenhos concluídos, realizou-se a coleta dos materiais produzidos por cada grupo para posterior análise e seleção. Os desenhos da disciplina de climatologia geográfica foram desenvolvidos durante as aulas e de forma individual, sendo possível coletar um total de 18 produções.

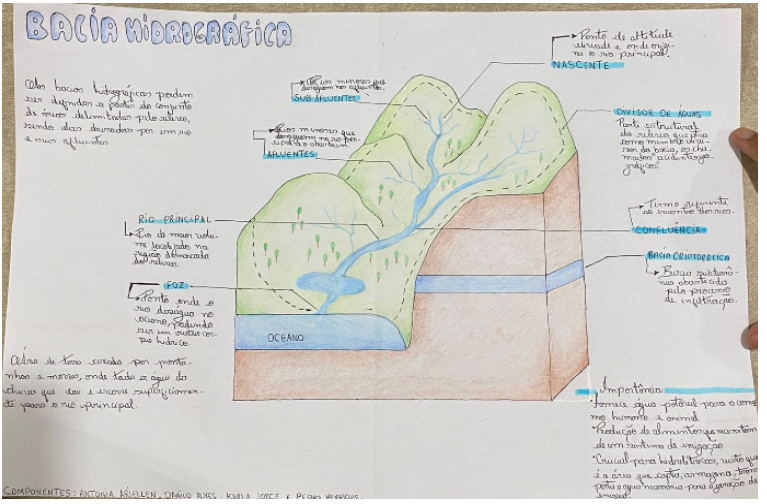
Ademais, o critério de avaliação para a escolha dos desenhos baseou-se em dois aspectos principais: o primeiro (I) refere-se aos conceitos abordados no desenho, evidenciando a aprendizagem do aluno;

o segundo (II) diz respeito à capacidade do desenho de contemplar os conceitos destacados, representando adequadamente os fenômenos e conteúdos explorados em sala nas duas disciplinas. Após o processo de seleção, foram escolhidos dois desenhos de cada componente curricular: os de Hidrogeografia, apresentados nas figuras 1 e 3, e os de climatologia, nas figuras 2 e 4.

A referida imagem (Figura 1), que apresenta o desenho de uma bacia hidrográfica e suas respectivas características físicas, foi construída de modo que se assemelhasse a um mapa mental, no qual os conceitos principais do estudo das bacias hidrográficas são colocados em prática no componente curricular Hidrogeografia.

Ademais, alguns dos conceitos evidenciados estão representados no desenho, sendo, respectivamente: Afluentes, que são rios menores, com volume de água inferior ao do rio principal da bacia hidrográfica, mas que contribuem para que este não morra; Subafluentes, que são rios ou riachos menores que deságuam nos afluentes ou diretamente no rio principal; Confluência, que é o encontro dos rios que descem das áreas mais altas da bacia hidrográfica; e, por fim, a representação de uma bacia criptorreica, que corresponde a uma bacia subterrânea, originada pelo processo de infiltração das águas no solo, que as alimenta.

Figura 1 - Bacia Hidrográfica



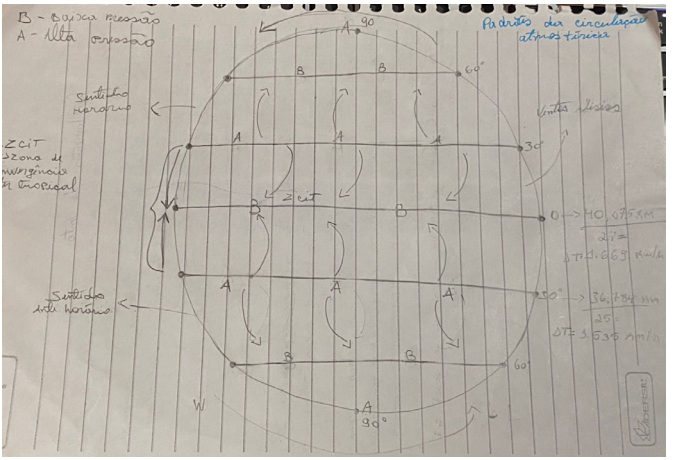
Fonte: Os alunos (2025)

O referido desenho contempla bem o conteúdo das bacias hidrográficas, servindo como um mapa mental no qual os conceitos geográficos relacionados ao tema são mesclados ao desenho. Dessa forma, há uma junção entre a representação desses fenômenos e a explicação deles na prática.

O desenho da direção dos ventos (Figura 2), que também foi desenvolvido nas aulas de Climatologia Geográfica, expõe o padrão de circulação atmosférica dos ventos alísios, representados por setas no sentido horário (indo em direção ao Hemisfério Norte) e setas no sentido anti-horário (indo em direção ao Hemisfério Sul), ilustrando o Efeito Coriolis e considerando sua influência no mundo. Além disso, o desenho demonstra, de forma dinâmica e prática, que o referido efeito Coriolis não ganha força nas proximidades da linha do Equador, respondendo, assim, ao famoso questionamento sobre por que o Brasil, ou países próximos à linha do Equador, não sofrem com furacões e tornados, visto que ciclones não conseguem adquirir rotação suficiente para se organizar.

Ademais, a representação das zonas de baixa pressão (B) e das zonas de alta pressão (A) é evidenciada, ilustrando que o ar de áreas com baixa pressão é mais quente e leve, elevando-se para a atmosfera, diferentemente do ar de zonas de alta pressão, que é frio e denso.

Figura 2 - Representacao simples do Efeito Coriolis no planta Terra



Fonte: Os alunos (2025)

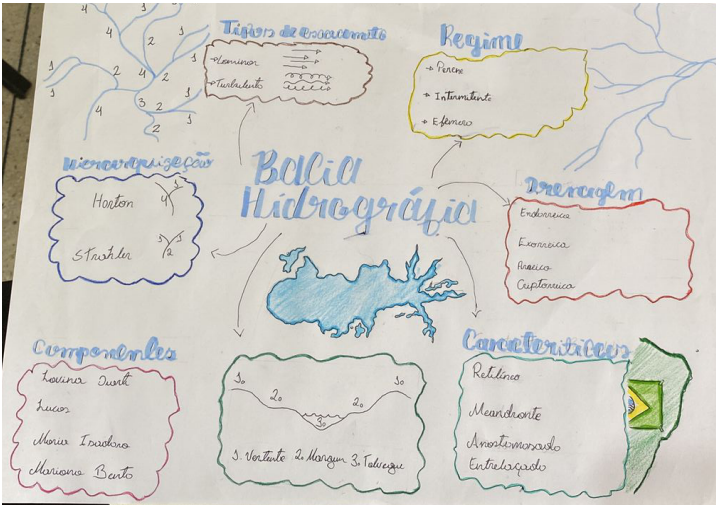
Contudo, o referido desenho representa um modelo simplificado da circulação global dos ventos, mas que se mostrou eficaz ao enfatizar a

explicação sobre porque fenômenos como furacões não afetam o Brasil nem países que se encontrem próximos à linha do Equador. Assim, ele demonstra que o aluno compreendeu como os ventos de baixa pressão e de alta pressão influenciam o clima no mundo e os fenômenos extremos.

Na Figura 3, é possível identificar uma representação gráfica e conceitual em formato de um mapa mental à respeito da bacia hidrográfica. No centro da imagem, é perceptível o título na coloração azul "Bacia Hidrográfica" e logo abaixo, um rio grafado em forma de desenho. Nos arredores há a presença de alguns tópicos que representam os elementos e as características de uma bacia fluvial, como: tipos de escoamento, hierarquização (com esquema ilustrativo na parte superior a esquerda), características (recorte semelhante ao território brasileiro, com destaque a um losango com características próximas a bandeira nacional na região inferior à direita), drenagem e o regime dos rios (com destaque para o esquema de drenagem superior a direita).

Acerca disso, é retratado a partir dos elementos verbais e não verbais a compreensão dos estudantes sobre as características físicas que constitui circularmente o ciclo das águas, evidenciando a importância da assimilação na aprendizagem dos conteúdos geográficos.

Figura 3 - Desenho conceitual de Bacia Hidrográfica

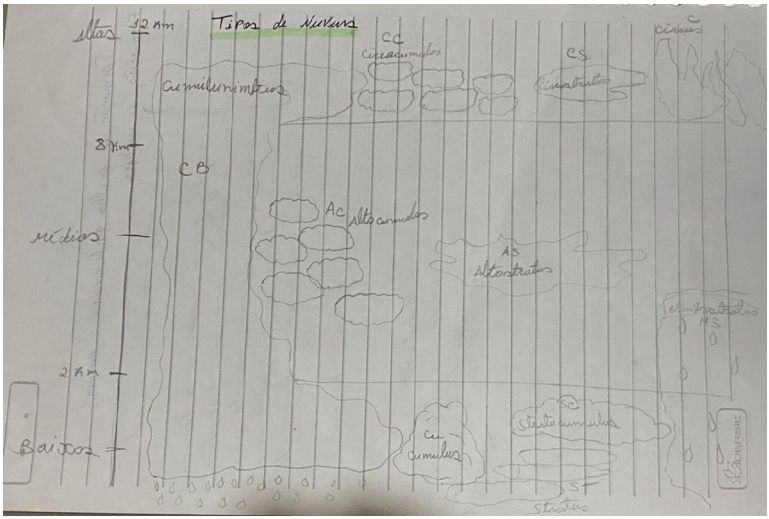


Fonte: Os alunos (2025)

Por conseguinte, a partir da observação acerca da Figura 4, percebe-se uma representação composta por elementos verbais e não verbais representando a classificação tipológica das nuvens. Nesse sentido, na parte inferior, são ilustradas as nuvens baixas com altitude de até 2 quilômetros, os seus respectivos nomes grafados no interior de cada representação, como: Cumulus, Stratocumulos e Stratus.

Na sequência, na parte mediana é retratado as nuvens de de 2 a 8 quilômetros de altitude que são conhecidas, como: Altocumulos, Altostratos e Nimbostratus, sendo grafados dentro do próprio desenho da nuvem, como fora dele, e por fim, na parte superior, é representado as nuvens altas de 8 a 12 quilômetros de altitude, sendo elas: Cirrocumulos, Cirrostratus e Cirrus, classificadas pelos seus respectivos nomes grafados na própria ilustração. Além disso, há a presença da nuvem Cumolonimbus, que se estender da parte inferior (baixa) até a superior (alta).

Figura 4 - Tipos de Nuvens e Características



Fonte: Os alunos (2025)

Com isso, a abordagem representativa apresenta de maneira clara os diferentes tipos de nuvens e explora a interpretação do estudante sobre esses conteúdos referentes a disciplina de climatologia geográfica, revelando a relevância didática da utilização dos desenhos para facilitar a abordagem e a compreensão acerca dos variados conteúdos, além de proporcionar a identificação de tais nuvens no cotidiano do aluno.

Considerações finais

A observação geográfica é essencial para a compreensão dos fenômenos que circunda o cotidiano, tendo em vista a potencialidade da Geografia em expandir o senso crítico. A partir disso, a prática do desenho como recurso lúdico e didático amplia os horizontes geográficos e permite introduzir uma nova perspectiva a partir da imaginação e da concepção singular de cada indivíduo.

As ilustrações produzidas na turma do 4° período do curso de Licenciatura em Geografia pela disciplina de hidrogeografia e climatologia geográfica reforça a importância da contribuição da representação artística no processo educativo, bem como na formação de professores. Com base nisso, a produção de desenho como um mecanismo de aprendizagem e desenvolvimento intelectual, abre margem para que o educando aplique os seus conhecimentos de maneira que integre a sua interpretação e a sua capacidade de criar e recriar sua leitura observacional sobre o espaço geográfico, considerando a sua realidade.

Desse modo, o desenho assume um caráter que transcende a mera criação e representação, tornando-se um mecanismo que permite ao estudante compreender o espaço geográfico de maneira significativa e engajadora, além de colaborar como um recurso didático a ser utilizado pelos professores no contexto da abordagem de conteúdos prescritos curricularmente que muitas vezes são de notória complexidade.

Referências

CARNEIRO, R. N.; ARAÚJO, R. L. de. Didática da Geografia Progressiva: sentidos, racionalidade e linguagem. **Revista Signos Geográficos**, Goiania, v. 5, p. 1-15, 2023. Disponível em: https://revistas.ufg.br/signos/article/view/74205. Acesso em: 17 set. 2025.

DANTAS, T, C. SANTOS, M,F,P. SILVA, A, P, L. O desenho como recurso didático no ensino de Geografia. **Revista contexto geográfico**. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/contextogeografico/article/view,6093/4340. Acesso em: 23 Set, 2025.

GATTI, B. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONDIÇÕES E PROBLEMAS ATUAIS. **Revista Internacional de Formação de Professores** (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

LANDIM. N, F. O.; BARBOSA, M. E. S. O ensino de geografia na educação básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na geografia escolar. **Revista Geosaberes**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 160-179, jan. 2011.

MIRANDA, S, L. **O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de geografia: contribuição para uma geografia escolar crítica**. 2005. Tese (doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005. Disponivel em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b2adca-88-6716-4633-b529-172e94f72073/content. Acesso em: 23 Set, 2025.

PELAYO, R. **Ensino do desenho: pedagogias, conflitos e desafios.** Porto Alegre: Homo Plásticus, 2019.

SILVA, A. T. B; MENEZES, E. P; NASCIMENTO, R. S. A CONSTRUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PÓS- GRADUAÇÃO. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 78–84, 2018. DOI: 10.22456/1982-0003.85664. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/view/85664. Acesso em: 22 out. 202e5.

PARADISE NOW: a ocupação israelense na Cisjordânia através da linguagem audiovisual no ensino de Geografia

Wagner da Silva Dias[1]

RESUMO

Entendemos que a linguagem audiovisual é essencial para a construção das aulas de Geografia, pois permite uma reflexão diferenciada acerca dos conceitos e conteúdos abordados na disciplina. O objetivo central deste trabalho, portanto, é apontar as potencialidades de Paradise Now para a construção da aula de Geografia sobre a ocupação israelense na Cisjordânia. Neste escopo, discutiremos a importância do cinema no ensino de Geografia e estabeleceremos correlações do conteúdo do filme com a Base Nacional Comum Curricular. Metodologicamente, quanto aos objetivos, este trabalho se trata de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Elaborou-se um levantamento bibliográfico, quando buscamos interlocutores sobre o tema abordado, além do filme como nossa fonte primária. Parte da complexidade da ocupação pode ser explicada através de Paradise Now, que acompanha a trajetória de quarenta e oito horas de dois jovens que são recrutados para uma missão suicida. O trabalho se desenvolve partindo de reflexões entre ensino de Geografia e cinema, apontando as vantagens do uso da linguagem audiovisual em sala de aula. Depois apresentaremos uma síntese do filme. Na sequência, o trabalho apresenta a relevância do filme para abordar a ocupação israelense na Cisjordânia através do ensino de Geo-

1 Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: wddias@uea.edu.br

grafia, oportunizando reflexões sobre seu conteúdo e sugerindo a elaboração de uma visão crítica sobre a ocupação. Concluímos que o filme Paradise Now possui elementos que ajudam na compreensão da ocupação israelense na Cisjordânia, trazendo uma dimensão simbólica relevante para o ensino de Geografia e contribuindo para a formação de estudantes sob uma perspectiva crítica e solidária com os subalternizados.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Cisjordânia. Linguagem audiovisual.

Introdução

Paradise Now (2005; países de origem: Israel, Países Baixos, Palestina, Alemanha e França; locação: Nablus, Palestina; 88min.; direção de Hany Abu-Assad)[2] é um filme que aborda as últimas quarenta e oito horas de dois jovens que foram recrutados para uma missão suicida na cidade israelense de Telaviv. Os dramas vividos pelos dois personagens têm como pano de fundo as questões ligadas à ocupação israelense na Cisjordânia. As histórias são narradas dentro de uma mescla de cotidiano, memória, ressentimento, pertencimento e perspectivas sobre o futuro.

O filme fornece diversos elementos para discutir a ocupação israelense na Palestina, seu histórico e as marcas deixadas no território e no cotidiano. É, portanto, um material que pode ser utilizado no ensino de Geografia para abordar o tema, sobretudo pela possibilidade de trabalhar com diversos conceitos e conteúdos.

O objetivo central deste trabalho é apontar as potencialidades de Paradise Now para a construção das aulas de Geografia sobre a ocupação israelense na Cisjordânia. Nosso esforço é mais propositivo, no sentido de dar algum direcionamento para o uso do filme em sala de aula.

Metodologicamente, quanto aos objetivos, este trabalho se trata de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Elaborou-se um levantamento bibliográfico, quando buscamos interlocutores sobre os temas abordados, e temos o filme como nossa fonte primária.

2 Dados do *Internet Movie Database* (IMDb). https://www.imdb.com/title/tt0445620/. Acesso em 25 nov. 2025.

O trabalho está dividido em seções, nas quais desenvolvemos nossa sequência: os filmes no ensino de Geografia, uma síntese de Paradise Now e sua utilização nas aulas de Geografia.

Uma aproximação entre o ensino de Geografia e o cinema

As aulas de Geografia sempre podem se beneficiar das produções audiovisuais, aproveitando-se do encantamento e da motivação que é despertada nos estudantes. Desta forma, os filmes podem ser utilizados para provocar uma situação de aprendizagem, incorporando outra linguagem na formação dos alunos.

O ensino de Geografia apresenta o mundo para os estudantes. O estudo das paisagens, dos territórios, das regiões, passam pelo ensino de Geografia. É uma disciplina com o poder de estabelecer vínculos entre os estudantes e as diversas regiões do planeta através do processo de ensino-aprendizagem.

O uso de filmes com intenção pedagógica, tanto de longa quanto de curta metragem, é uma estratégia que enriquece a abordagem dos conteúdos. A exibição de filmes é um diferencial, abrindo a possibilidade de construção do conhecimento por meio da linguagem audiovisual.

Nunes (2021, p. 420) afirma:

> […] no caso da Geografia escolar, entende-se que para além de um recurso didático, o cinema é uma linguagem que participa da criação de sentidos espaciais. Isto significa pensarmos sobre quais conhecimentos e saberes geográficos os filmes possibilitam construir, ou seja, como essa linguagem participa e constrói nossas imaginações espaciais.

A linguagem audiovisual no ensino de Geografia pode gerar sentimentos, ajudar na construção de argumentos e despertar a criatividade diante dos temas abordados pela disciplina. Os filmes contribuem para pensar o espaço, no sentido dado por Nunes (2021), sejam espaços mais

próximos da realidade dos estudantes, sejam espaços mais distantes, de outras regiões do país ou do mundo.

É preciso lembrar que um filme é uma representação da realidade e não pode ser assumido como "a verdade". Certos filmes podem trazer preconceitos e visões estereotipadas, assim como distorções sobre fatos. O filme traz uma visão particular de um diretor ou de um grupo de pessoas e esta visão deve ser debatida. E esta deve ser a principal função do filme em sala de aula, gerar debates em torno das ideias, das imagens e das narrativas.

No geral, os filmes comerciais não possuem preocupações pedagógicas, não são originalmente pensados para a sala de aula, por isso é preciso enxergar os conteúdos da Geografia neles, num movimento que busca diversificar os métodos para abordar conceitos e conteúdos em sala de aula e ao mesmo tempo ampliar o repertório dos estudantes. Num sentido mais amplo, é a oportunidade de trabalhar com uma das diversas linguagens disponíveis para o ensino. Segundo Oliveira Júnior (2020),

> […] experimentar as diferentes linguagens é, antes de tudo, tornar visível que as linguagens deixam marcas nos conteúdos com que lidam. É abrir possíveis modos de expressar o mundo, expandindo geografias. Mas, como não há, hoje, no documento de referência para o ensino de Geografia (a Base Nacional Comum Curricular), objetivos de aprendizagem que valorizem as diferentes linguagens, trabalhar com elas na escola, seja nas conexões criativa ou criadora, já será, em si, um ato de resistência (e reexistência) por estas linguagens, como a do cinema (Oliveira Júnior, 2020, p. 64).

São muitos os filmes que podem ser associados aos conteúdos da Geografia. Tudo depende da intencionalidade do professor, da adequação ao tema que se pretende trabalhar e da classificação etária. O mais importante é criar a oportunidade de construir conhecimentos em Geografia por meio dos filmes.

Paradise Now: uma síntese

Paradise Now é um filme polêmico por abordar a questão da ocupação israelense na Cisjordânia através de um enredo que gira em torno de uma missão suicida, narrando parte do cotidiano daqueles que se tornaram homens-bomba.

> Paradise Now recebeu o Globo de Ouro e uma indicação ao Oscar na categoria Melhor Filme Estrangeiro. Rendeu elogios nos EUA, porém foi boicotado sob acusações de apologia ao terrorismo. Em Israel parte da imprensa e a maioria do público ficaram ultrajados e o acusaram de humanizar assassinos e mostrar simpatia por perpetradores de atrocidades. Ainda nos EUA, enfrentou um abaixo-assinado defendendo que o filme não poderia competir no Oscar inscrito com origem palestina, já que este Estado sequer existia. Além disto, também recebeu críticas por ser sutil quanto a ocupação israelense, já que não mostra nenhuma cena de violência contra palestinos, e apesar de ter sido filmado em territórios palestinos o filme quase não alcançou o público local (Santos, 2017, p. 75-76).

O filme se inicia com uma sequência que impacta pelos elementos que reúne. Há um posto de controle, pontuando um elemento do cotidiano daqueles palestinos que precisam se deslocar dentro da própria Cisjordânia ou para entrar e sair do território ocupado. A personagem Suha (Lubna Azabal) entra no território Palestino em direção à Nablus por um destes postos, com sua bagagem revistada e sob a mira de uma metralhadora.

Imersos num cotidiano que reflete a ocupação estão os personagens Said (Kais Nashef) e Khaled (Ali Suliman), dois jovens vivendo de subempregos e sem muitas perspectivas para o futuro. O filme mostra o trabalho dos dois numa oficina de automóveis, até que Khaled é demitido. Este é o cenário antes de serem recrutados para uma missão suicida na cidade israelense de Telaviv.

Entre a preparação para a missão e a execução do plano, Said e Khaled questionam se o ato é eficaz contra a ocupação israelense, isto é, como um ato político, em que cada um desenvolve uma concepção a respeito. A interação com Suha é fundamental para o desencadear de algumas incertezas para os dois. Said e Khaled refletem sobre diversos aspectos de suas próprias vidas em diversos momentos, presos ou não aos explosivos. Questionam seus pensamentos na medida em que o momento de cumprir a missão se aproxima.

As decisões finais são marcadas por ressentimentos e arrependimentos, impactando o futuro imediato de Said e Khaled. O filme termina numa sequência em que foca o olhar dos personagens do filme, sendo o de Said o último, encerrando as narrativas e deixando vários questionamentos no ar. Este momento, o final do filme, pode ser aproveitado pelo professor para a atividade que planejou em seguida, tendo em vista o poder que ela possui de fazer refletir.

Paradise Now e o ensino de Geografia

O tema principal para o ensino de Geografia é a ocupação israelense na Cisjordânia. Há elementos no filme que podem ser explorados, como as diferenças das paisagens entre Cisjordânia e Israel, a presença militar de Israel no território, os critérios para o recrutamento para missões suicidas. Por outro lado, é revelador o conceito de mártir, o ódio aos colaboradores e o ressentimento e o sentimento de injustiça diante da ocupação.

Apesar da temática delicada envolvendo uma missão suicida e homens-bomba, não há violência explícita no filme. A violência é colocada nos diálogos sobre episódios ligados à ocupação israelense ou sobre o cotidiano na Cisjordânia. Para Bronislawski (2015, p. 116), "a violência em Paradise Now não é representada fisicamente, mas está constantemente presente como tema nos diálogos, ações e olhares"[3].

Tendo em vista a classificação etária do filme, é recomendado seu uso apenas no ensino médio. Ele pode ser exibido como ponto de parti-

3 Tradução livre de "violence in Paradise Now is not physically represented, but is constantly present as a theme in dialogue, actions and gazes" (Bronislawski, 2015, p. 116).

da para entender a ocupação israelense ou, como recomendamos, como uma atividade com o tema já iniciado, com alguma aula trabalhada sobre o assunto. Das duas formas é possível contextualizar o tema, colocando a ocupação israelense e seus principais aspectos como elementos primordiais. É importante notar, ainda assim, que o filme não dá todos os contextos. Ele parte de situações particulares, como o cotidiano e os dramas pessoais dos dois personagens principais. Alguns elementos importantes para compreender a ocupação aparecem apenas nas entrelinhas.

Apesar das injustiças da ocupação israelense na Cisjordânia, é preciso abordar o terrorismo. O filme conduz o espectador para uma relação de empatia com Said e Khaled, apesar de estarem relativamente comprometidos com uma missão suicida.

> O filme rompe com a visão estereotipada do homem-bomba, tendo em vista que, longe de fanatismo e da ausência de sentimentos e dúvidas, os protagonistas são jovens com vidas marcadas por um cotidiano corriqueiro: trabalham, possuem família, embora o façam num espaço de condições difíceis (uma cidade arruinada) e marcado por memórias dolorosas (guerras, mortes, restrições civis etc.) (Perinelli Neto *et. al*., 2023, p. 11).

Como afirmam os autores, os dois personagens são jovens que vivem um cotidiano comum, como a maioria de seus conterrâneos, mas são atraídos pela proposta de se tornarem mártires. "Esta honra é concedida a muito poucos", disse o recrutador. "Estou pronto se é a vontade de Deus", disse Said.

É evidente que o histórico da ocupação, ao ser trabalhado com os estudantes, revelará que os palestinos estão em situação de inferioridade diante do poder bélico israelense. A falta de equilíbrio entre as partes também é abordada no filme, expondo a sensação de impotência dos palestinos diante da ocupação israelense e motivando atos como os que o filme sugere através de Said e Khaled.

Diante disso, é preciso estabelecer um diálogo com os estudantes, expondo a situação de vulnerabilidade econômica, social e/ou psicológica das pessoas que são recrutadas para missões suicidas. Ao mesmo tempo, é

preciso contrapor o terrorismo com soluções baseadas nos esforços de paz. Sobre isso, torna-se importante dialogar com os estudantes sobre soluções para conflitos baseadas em processos de paz. Vale a pena destacar o processo de paz iniciado entre palestinos e israelenses, e também vale analisar a dependência que este processo de paz tem em relação à coalizão que governa Israel, que se alterna entre aqueles que são a favor da solução de dois estados, e aqueles grupos que são contrários à independência da Palestina, principalmente formados pela extrema-direita e os ultraortodoxos.

Diante destas e de outras discussões, apresentamos uma proposta para debater Paradise Now em sala de aula, constante no Quadro 1, com os principais elementos para construir uma análise fílmica:

Quadro 1 - aspectos para abordagem na análise fílmica

Paisagem	Quais são as diferenças das paisagens urbanas de Nablus (Cisjordânia) e de Telaviv (Israel)?
Ocupação territorial	Quais são os elementos citados no filme sobre a ocupação israelense? Há presença militar israelense no território palestino, em Nablus? O que são os campos de refugiados palestinos?
Fronteiras	No filme, como é a fronteira entre Cisjordânia e Israel? Quem controla esta fronteira? Qual é o propósito dos pontos de controle (*checkpoints*)?
Resistências	O que foi a Intifada?
Grupos	Quem são os colaboradores? Quem são os colonos? Quem são os mártires? Em quais contextos eles aparecem no filme?
Suha	Qual é a importância da personagem para o desenrolar da história? Como ela afeta Said e Khaled?
Said	O fato de ter um pai colaborador influencia as decisões de Said? Said estava relutante em cumprir a missão, mas no final defendeu-a. O que o fez mudar de ideia?

Fonte: elaboração própria.

O conteúdo do Quadro 1 é apenas sugestivo, pois o filme permite discutir outros pontos não mencionados. O quadro, no entanto, apresenta diversos aspectos que são importantes para compreender a ocupação israelense do ponto de vista dos palestinos.

O primeiro deles é a análise da paisagem urbana, marcada por um profundo contraste entre o lado palestino e o lado israelense. É fundamental levantar as razões para tal diferença de realidade.

Depois tocamos nos aspectos ligados à ocupação territorial e à presença militar israelense, abrindo espaço para a formação de campos de refugiados palestinos. Após a proposta da Organização das Nações Unidas (ONU) de dois Estados, um palestino e outro israelense, com Jerusalém como cidade internacional, ocorrem diversos conflitos pela posse dos territórios. Associadas à ocupação, temos um rígido controle de fronteiras para impedir que palestinos entrem em Israel. Há postos de controle dentro da Cisjordânia e presença militar israelense em todo o território.

As Intifadas são um capítulo à parte. Elas são revoltas populares palestinas contra a ocupação israelense e ocorreram em dois períodos, de 1987 à 1993 e de 2000 à 2005. Entender a origem e os desdobramentos das duas Intifadas auxilia na compreensão do sentimento da população palestina em relação à ocupação. Foram períodos de confrontos intensos e violência.

Em relação aos grupos, é importante contextualizar cada uma deles. Os colaboradores são aqueles palestinos que colaboram com Israel com informações. Os colonos são israelenses que estabelecem residência em assentamentos construídos nos territórios ocupados. São considerados mártires pelos palestinos aqueles que morreram na luta pela resistência. Compreender estes grupos, em conjunto com a compreensão das intifadas, colabora para dar a dimensão da relação de ódio e ressentimento presentes entre os dois lados.

Por último, vale explorar os personagens do filme. A presença de Suha é fundamental para a relação de Said e Khaled com os propósitos da missão. Seus questionamentos provocam os dois personagens, que reagem cada um à sua maneira. Said é outro que pode ser analisado, justamente porque seu pai foi morto por ser um colaborador. É preciso debater se esta é a motivação para ele se tornar um homem-bomba.

Outras situações podem ser exploradas, como o teor do discurso proferido por Said e Khaled na gravação às vésperas da missão, o ritual de preparação dos dois personagens, as escolhas de quem é considerado apto para uma missão suicida, a dimensão religiosa presente em todo o filme, entre outras questões.

Pensando num trabalho com o filme no ensino médio, a BNCC pode dar um suporte na elaboração do planejamento, pois permite algumas reflexões a partir das competências e habilidades. Na BNCC a Geografia integra a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nela, as aprendizagens são marcadas por categorias. São elas: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho (Brasil, 2018, p. 549).

As categorias territórios e fronteiras são adequadas para pensar um trabalho com o filme. Esta categoria permeia os conceitos e conteúdos que devem ser convocados para a construção do saber a partir do trabalho com Paradise Now. A BNCC destaque que "[…] no Ensino Médio, o estudo dessas categorias deve possibilitar aos estudantes compreender os processos identitários marcados por territorialidades e fronteiras de diversas naturezas […]" (Brasil, 2018, p. 552-553)

Além disso, na BNCC do ensino médio, o filme pode contribuir com a seguinte competência específica para as ciências humanas:

> Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder (Brasil, 2018, p. 561).

Dentro desta competência, a habilidade que versa a respeito possui o seguinte texto:

> Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas (Brasil, 2018, p. 561).

O tema do filme se enquadra naquilo que traz as categorias, a competência e a habilidade, alinhando-o com aquilo que estabelece a BNCC. Acreditamos, no entanto, que o filme pode ser trabalhado livremente para explorar a totalidade de seus detalhes, enquadrando-se na intencionalidade do professor e naquilo que planejou para seus estudantes.

Considerações finais

Diante do exposto, consideramos que Paradise Now possui diversas potencialidades para o ensino de Geografia, principalmente para compreender a ocupação israelense na Palestina, seu histórico e processos.

Diversos conflitos marcaram a "questão palestina" ao longo da história, deixando marcas de violência, ódio e ressentimento dos dois lados. O poder militar superior de Israel torna a questão bastante desequilibrada, afetando profundamente o imaginário palestino. O filme capta este sentimento de onde podemos partir para abordar os conceitos e conteúdos relativos ao tema. Através dos diálogos, das sequências, das expressões e de outros elementos, os detalhes podem servir de base para os questionamentos em sala de aula.

No que diz respeito ao uso de filmes no ensino de Geografia, consideramos que Paradise Now pode despertar interesse e estimular a construção do conhecimento. Por se tratar de outra linguagem no processo de ensino-aprendizagem, há ganhos que vão além do conteúdo trabalhado, ampliando o repertório dos alunos e contribuindo para a visão de mundo.

Concluímos que Paradise Now poderia se tornar uma referência para abordar o tema, tendo em vista suas potencialidades, como afirmamos, mas também pelo interesse em aproximar cada vez mais o ensino de Geografia da linguagem audiovisual.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRONISLAWSKI, P. "Look them in the eye": silence and gaze as strategies of humanization in Paradise Now. **Estudos Anglo Americanos**, nº 44, 2015. Disponível em https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/reaa/article/view/1280. Acesso em 14 nov. 2025.

NUNES, F. G. Cinema e professores de Geografia: aproximações e distanciamentos – considerações a partir da rede pública de Dourados (MS). **ETD – Educação Temática Digital**, v. 23 n. 2 p. 415-429 abr./jun. 2021. https://doi.org/10.20396/etd.v23i2.8661496. Acesso em 14 nov. 2025.

OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. O cinema como diferença na linguagem do ensino de Geografia: uma cartografia provisória. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. V. 10, n. 19, p. 45-66, jan./jun., 2020. Disponível em https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/872/412. Acesso em 2 dez. 2025.

PARADISE NOW. Direção: Hany Abu-Assad. Holanda; Palestina; Israel; Alemanha; França: Augustus Film; Razor Film Produktion; GmbH, 2005. 1 DVD (90 min.).

PERINELLI NETO, H.; BALDACIN JUNIOR, A. C.; SILVA, R. S. R.; OLIVEIRA, E. M. de. Cinema e pluralidade cultural: emprego de filmes árabes em práticas educativas preocupadas com a alteridade. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. e4666074, 2023. Disponível em: https://reveduc.ufscar.br /index.php/reveduc/article/view/4666. Acesso em 14 nov. 2025.

SANTOS, A. A. R. Munich e Paradise now: um olhar sobre o conflito Palestino-Israelense através do Cinema. **Boletim Historiar**, n. 18, jan./mar. 2017, p. 72-88. Disponível em https://ufs.emnuvens.com.br/historiar/article/view/6403/5312. Acesso em 14 nov. 2015.

ESPAÇO PÚBLICO DE COMUNICAÇÃO V

Didática da Geografia, ambientes de aprendizagem e meios de ensino

Mircia Ribeiro Fortes Ana Cláudia Araújo Diniz	"CALEIDOSCÓPIO DO SOLO": Explorando as cores do solo por meio de atividades lúdicas na construção de uma "Soloteca" no Ensino Básico
Mayara Raquel de Oliveira Pedro Henrique Alves da Silva	A CARTOGRAFIA NO ENSINO DA GEOGRAFIA: Estudo do Livro Teláris e sua Aplicação na BNCC
Jamile Santos da Silva Jéssica Santos da Silva,	CARTOGRAFANDO A LITERATURA: o uso do StoryMap no ensino interdisciplinar do romance *Torto Arado*
Francyjonison Custodio do Nascimento	CIÊNCIA CIDADÃ E DIDÁTICA DA GEOGRAFIA: o uso do protocolo de árvores do Globe Observer
Marley Rodrigo Olaydes Martins; Uilmer Rodrigues Xavier da Cruz	DESENVOLVIMENTO LOCAL E A GEOGRAFIA DA EXCLUSÃO: favela como subjetivo econômico
Francisco Ringo Star Pinto	DIDÁTICA DA GEOGRAFIA: O(a) aluno(a) Corneliano(a) e suas espacialidades cartográficas
Larissa Mabel de Oliveira Vidal, Marcos Willian Targino, Mayara Raquel de Oliveira	EDUCAÇÃO EM SOLOS: uma oficina didática na licenciatura em Geografia
Joseane da Silva Arruda Souza	ESPAÇOS DIGITAIS E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: um relato de prática com alunos do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Tenente Coronel José Correa Assú/RN

Ivonete Terezinha Tremea Plein,Rosana Cristina Biral Leme, Henrique Alves Camargo	FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA FORMAÇÃO CIDADÃ
Francisco Juscelino de Souza dos Anjos, Alexsandra Maria Vieira Muniz, José Maria Marques de Melo Filho	GEOGRAFIA EM MOVIMENTO: A aula de campo associada ao conhecimento prático dos conceitos geográficos.
Carla Mirelle de Freitas Monteiro, Marcos William Targino	MAQUETE COMO METODOLOGIA DE APRENDIZADO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: Boas práticas aplicadas ao estágio obrigatório
Francisco Eliardo Nobre de Sousa	MÚSICAS NORDESTINAS E MIGRAÇÕES: abordagem nas aulas de geografia no ensino médio
Giulia Frade Ricarte Augusto, Giselle Augusto de Araújo, Alexsandra Bezerra Rocha	O CROQUI CARTOGRÁFICO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: experiência com turma do 9º ano A em Baixio-CE
Danilo Coutinho da Silva Alexandre Galdino de Lima Luan Simplício de Melo	O GOOGLE EARTH COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DO RELEVO
Rosangela Bitencourt Dirley dos Santos Vaz Edcleide da Rocha Silva	PAINEL INTERPRETATIVO SOBRE A GRUTA DO TURVO - IPOEMA, ITABIRA/MG: Uma Estratégia de Ensino-Aprendizagem em Geociências
Iomara Barros de Sousa André Luis Leite de Sousa Júnior	PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A LEITURA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO ANGRENSE: novos caminhos didático-pedagógicos para a Educação de Jovens e Adultos
Pedro Victor do Monte Sena, Priscila de Melo Pessoa Oliveira, Viviane Maria da Silva	RELATO DE EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO CÉSAR AUGUSTO LEAL PINHEIRO: Análise narrativa do filme Carros como recurso didático não convencional para o ensino sobre urbanização
Karla Conceição Estrela Fernandes, Aywska Leylane Gonçalves Rolim, Rosangela de Andrade Freitas Galiza	TDICS EM CENA: produção de conteúdo digital na construção do raciocínio geográfico

Luciano Mendes Araújo[1], Junia Carine Cardoso da Silva[2]	TECNOLOGIA APLICADA À GEOGRAFIA: uma análise no Centro de Ensino Pedro Neiva de Santana em Cedral - MA
Marcos Willian Targino Carla Mirelle de Freitas Monteiro	USO DA MAQUETE COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: Experiência no Estágio Supervisionado Obrigatório
Emanuel Calebe Alves Ribeiro, Raquel Santos Queiroz de Souza, Matheus Pereira Mota	VIDEOGAMES COMO FERRAMENTA DE ENSINO EM GEOGRAFIA: Space Engineers, ANNO 1800, Minecraft e Eco

“CALEIDOSCÓPIO DO SOLO”: Explorando as cores do solo por meio de atividades lúdicas na construção de uma “Soloteca” no Ensino Básico

Mircia Ribeiro Fortes[1]
Ana Cláudia Araújo Diniz[2]

RESUMO

O solo é um dos recursos mais importantes para a manutenção da vida no planeta, apresentando grande variação de cores, texturas e propriedades físico-químicas e biológicas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância do estudo dos solos ao longo da Educação Básica, incentivando práticas que favoreçam a observação, a investigação e a compreensão desse componente ambiental. Nesse contexto, este trabalho apresenta algumas propostas de atividades lúdicas voltadas ao ensino de Geografia, com foco na identificação e interpretação das cores dos solos. O objetivo é apresentar aos professores estratégias didáticas que tornem o ensino mais criativo, participativo e sugestivo. Para isso, antes da construção da soloteca escolar, devem ser desenvolvidas atividades introdutórias que ampliem o conhecimento dos estudantes, como a elaboração de camadas de solo dobráveis, a produção do “arco-íris de solo” e o jogo “Escape Room: missão solo vivo”. A metodologia, então, avança para a criação da soloteca, composta por amostras de so-

1 Universidade Federal do Amazonas. Departamento de Geografia. E-mail: mirciafortes@ufam.edu.br

2 Universidade Federal do Amazonas. Departamento de Geografia. E-mail: ana_adiniz@hotmail.com

los variados, organizadas em frascos ou superfícies para observação direta. Nessa etapa, os estudantes manuseiam, comparam e classificam as amostras, explorando características como cor, granulometria e textura. Os resultados indicam que o uso de materiais concretos e atividades experimentais facilita a identificação das cores e propriedades do solo. Além disso, a abordagem lúdica contribui para o desenvolvimento de habilidades como observação, comparação, classificação e raciocínio geográfico. Conclui-se que a construção e utilização de uma soloteca em sala de aula, é uma estratégia pedagógica eficiente, contextualizada e alinhada às diretrizes da BNCC, favorecendo uma aprendizagem autônoma e participativa dos alunos.

Palavras-chave: Cores do solo. Soloteca Escolar. Educação Básica. Ensino de Geografia. Recursos didáticos.

Introdução

O solo é um dos recursos mais importantes para a vida no planeta, sendo a fonte primária para a produção de alimentos e fornecendo suporte ao ambiente. Apesar de sua importância ser inquestionável, a compreensão de suas propriedades, muitas vezes, é limitada a uma perspectiva superficial em sala de aula. Contudo, o solo é um sistema dinâmico e vivo, cuja variação de cor indicam diferentes propriedades físico-químicas e biológicas. A identificação e compreensão dessas características são fundamentais para formar uma consciência ambiental nos estudantes.

Reconhecendo a relevância do tema, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla o estudo dos solos em diversos níveis, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta orientação curricular incentiva a observação e o entendimento das propriedades do solo, tais como cor, textura e granulometria, exigindo abordagens pedagógicas além da teoria.

Neste contexto, o desafio dos professores é transformar um conteúdo, às vezes abstrato, em uma experiência tátil, visual e significativa. A necessidade de auxiliar os professores no desenvolvimento de atividades práticas e visuais do conteúdo, estimulando a participação ativa dos estudantes e uma aprendizagem mais significativa, constitui a motivação principal deste trabalho.

Assim, este trabalho visa apresentar atividades lúdicas voltadas ao ensino de Geografia na Educação Básica, com ênfase na identificação e compreensão das cores e tipos de solo. O trabalho apresenta uma proposta de construção de uma "soloteca escolar" - um recurso didático concreto composto por amostras de solo com diferentes cores e tamanhos de partículas - e o uso de atividades como a colagem e o manuseio direto dessas amostras por meio de pequenos recipientes, como frascos ou potes de plástico.

A justificativa para este enfoque está em sua capacidade de articular a teoria com a prática pedagógica. Os resultados mostram que o uso de materiais didáticos concretos e práticas experimentais favorece a assimilação dos conteúdos, estimula o interesse dos estudantes e facilita a identificação das propriedades do solo. Além disso, a abordagem lúdica contribui diretamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, tais como a observação, a comparação, a classificação e, sobretudo, o raciocínio geográfico.

O ensino do solo na Geografia escolar

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) refere-se ao solo de forma integrada, com foco nas relações entre os elementos físico-naturais, suas diferentes formas de uso (agricultura, extração, terraceamento, etc.), representação e pensamento espacial, impactos ambientais e a importância para a vida, especialmente nos Anos Iniciais (EF02GE11) e Finais (EF06GE05, EF06GE10 e EF08GE18). Por sua vez, os livros didáticos de Geografia apresentam o solo por meio de temas e discussões que incluem sua formação, os processos de poluição, as inter-relações com os demais elementos da natureza, os impactos ambientais e os sistemas de produção agrícola. Mas, de acordo com Nunes, Cruz e Silva (2021),

> apesar desta pluralidade, o termo "solo" é mencionado apenas seis vezes nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O termo aparece nas introduções das áreas de Ciências, no Ensino Fundamental, e da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no Ensino Médio, e quatro vezes em habilidades dos anos finais do Ensino Fundamental (p. 5).

Falcão e Sobrinho (2024), ao discutirem a educação em solos, sustentam que é necessário um progresso nas "metodologias adotadas, principalmente com enfoque participativo do aluno e, sobretudo, como aplicabilidade desse conhecimento obtido" (p. 99). Além disso, complementam que

> Dentre suas características morfológicas, a cor é a feição mais evidente e facilmente observável. Sua tonalidade se mostra muito representativa dentro do contexto teórico podendo ser muito apreciado, resultando em uma interpretação didática de grande importância aos estudos ambientais (p. 106).

Vasconcelos *et al.* (2024) defendem que o conteúdo de solo e sua importância, para a vida humana e socioeconômica, deve receber maior destaque nas aulas de Geografia do ensino básico, pois os livros didáticos contextualizam os conteúdos sucintamente, deixando lacunas no processo ensino-aprendizagem.

Portanto, ao estudar a distribuição espacial, a formação e a classificação dos solos em diferentes paisagens, a Geografia auxilia os estudantes a entenderem que a variação de cores do solo está diretamente relacionada à posição na paisagem, como fundos de vale, áreas de encosta ou topos de morro, e às condições ambientais associadas. Essa percepção torna-se ainda mais significativa ao considerar o cotidiano dos estudantes do estado do Amazonas, que observam essas tonalidades nos barrancos, nos quintais, nas beiradas dos rios, na várzea, no igapó e na terra firme. Assim, a leitura das cores do solo, por meio de atividades lúdicas e observadas no próprio ambiente em que vivem, fortalece a relação entre teoria, observação e interpretação do espaço geográfico.

Metodologia – As propostas das atividades lúdicas

A metodologia adotada fundamentou-se na elaboração e análise de propostas de atividades lúdicas voltadas ao ensino de solos na Educação Básica. Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre três eixos centrais: a educação geográfica, os conteúdos de solos nos

livros didáticos e a BNCC. Esse embasamento teórico permitiu compreender a importância de metodologias ativas e materiais didáticos inovadores que favorecem estratégias facilitadoras.

Com base nesse referencial, foram produzidos quatro materiais pedagógicos: o "Arco-íris do Solo", as "Camadas de Solo Dobrável", o jogo "Escape Room: Missão Solo Vivo" e, por fim, a construção de uma soloteca escolar. Cada recurso foi pensado para estimular a curiosidade, promover a interação entre os estudantes e facilitar a compreensão de conceitos fundamentais da ciência do solo.

A análise dessas propostas foi norteada pelas seguintes questões: "*De que maneira as atividades lúdicas podem contribuir para o ensino de solos?"; "Quais habilidades geográficas são mobilizadas durante sua aplicação?" "Como esses materiais dialogam com a BNCC?"* Essas perguntas orientaram a reflexão sobre o potencial pedagógico dos recursos desenvolvidos.

A etapa prática da metodologia envolveu a produção de amostras de solo destinadas à soloteca escolar. Esse processo foi realizado com estudantes de Licenciatura em Geografia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) dos municípios de Itacoatiara, Manaus e Eirunepé, situados no estado do Amazonas, que participaram da coleta, identificação e organização das amostras. Assim, a metodologia combinou pesquisa bibliográfica, criação de materiais lúdicos e atividades práticas de coleta e sistematização, resultando em um conjunto de propostas que valorizam a aprendizagem ativa e o protagonismo estudantil no ensino de solos.

O "Arco-íris do Solo"

O desenvolvimento da proposta parte da premissa de que o solo, assim como um arco-íris, apresenta uma variedade cromática, onde cada cor é um indicativo da sua composição, dinâmica e fertilidade.

Para sua realização devem ser utilizados materiais simples, como lápis de cor ou tiras de papel em cores variadas, que podem seguir as cores dos perfis de solo apresentados no livro didático. Também podem

ser usados um desenho-base pronto (ou um produzido pelos próprios estudantes, a partir do livro didático), materiais de colagem e figuras representativas dos ecossistemas do solo, como minhocas, raízes, fungos e folhas. Dessa forma, a atividade transforma-se em um mapa visual das condições de vida presentes em diferentes tipos de solo.

A atividade deve começar com a apresentação do tema, na qual os estudantes são introduzidos à ideia da variedade de cores do solo por meio de explicações dialogadas e análise de imagens, desconstruindo a noção de que o solo é homogêneo e predominantemente marrom. Em seguida, inicia-se a montagem do "arco-íris do solo", que consiste na pintura (ou colagem das tiras coloridas) das faixas de um desenho em formato de arco (Figura 1). Cada faixa representa um tipo de solo, seguindo uma ordem sugerida que reflete a organização de um perfil pedológico.

Figura 1 - Modelo didático do "Arco-íris do solo"



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

Na etapa seguinte, dedicada à identificação dos tipos de solo, podem ser fixadas etiquetas com as denominações correspondentes (por exemplo: húmico, arenoso ou argiloso) em cada faixa. Esse procedimento acrescenta o componente conceitual à representação visual.

A proposta pode culminar com uma roda de conversa, na qual o professor conduz os estudantes à análise das relações construídas. Perguntas como "Qual cor de solo é mais adequada para as minhocas?" ou

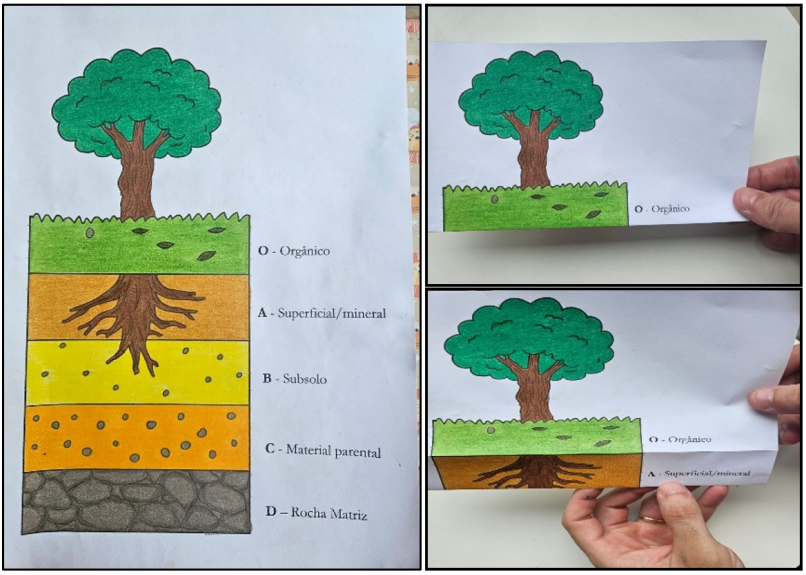
"Qual faixa indica um solo com maior capacidade de retenção de água?", ajudam a orientar o diálogo.

As "Camadas de solo dobrável"

O modelo dobrável das camadas do solo permite representar, de maneira visual e tátil, os principais horizontes que compõem um perfil pedológico: húmus ou camada orgânica, superficial/mineral, subsolo, material parental e rocha matriz. Ao desdobrar cada aba do papel é apresentada uma nova camada é exposta.

O processo de construção inicia-se com a preparação da base: a folha de papel é posicionada verticalmente, dobrada ao meio e vincada com o auxílio de uma régua, formando uma estrutura semelhante a um pequeno livro. Na parte externa dessas abas, são escritos os nomes dos horizontes, organizados de cima para baixo: húmus/orgânico, superficial/mineral, subsolo, material parental e, na parte inferior, a rocha matriz (Figura 2).

Figura 2 - Modelo didático dobrável das camadas do solo



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

Ao desdobrar cada aba, o estudante ilustra ou descreve as características correspondentes a cada camada. Na camada orgânica, podem ser representados restos de folhas, raízes finas, insetos ou matéria orgânica em decomposição. No solo superficial/mineral, destacam-se raízes mais desenvolvidas, terra escura e sementes. O subsolo é representado com poucas raízes e presença de minerais. O material de origem inclui fragmentos de rochas e pequenas pedras, enquanto a rocha-mãe é ilustrada como uma base sólida que sustenta todo o perfil do solo.

O modelo pode ser personalizado com cores distintas para cada camada, além de legendas e setas explicativas. Após a construção, os estudantes, ao desdobrar cada aba, podem explicar o que representa cada horizonte. Esse momento propicia comparações entre as camadas e discussões sobre a importância do solo para os ecossistemas, para a agricultura e para a manutenção da vida.

A atividade pode ser complementada com uma análise de um mapa dos principais tipos de solo do Brasil, de uma região, Estado ou município, para a contextualização espacial e o raciocínio geográfico.

"Escape Room: Missão solo vivo"

A atividade "Escape Room: Missão solo vivo" é uma estratégia pedagógica gamificada para revisar e consolidar conceitos relacionados ao estudo dos solos, principalmente para o Ensino Médio. A proposta fundamenta-se na aprendizagem ativa, na resolução de problemas e na cooperação entre os estudantes, elementos que favorecem o engajamento e a construção significativa do raciocínio geográfico. Ao transformar conteúdos em desafios lúdicos, busca-se ampliar a motivação dos estudantes e promover a aplicação prática dos conceitos previamente trabalhados em sala de aula.

O escape room está organizado em estações sequenciais, cada uma contendo um desafio específico que deve ser solucionado para que o grupo avance para a etapa seguinte. Na Estação 1, os estudantes montam um quebra-cabeça representando as camadas do solo, exercitando a identificação e a organização dos horizontes pedológicos. A Estação 2 envolve o reconhecimento de amostras reais de areia, argila, silte e húmus,

permitindo a observação direta das diferenças de textura, granulometria e coloração. Já na Estação 3, os participantes resolvem charadas relacionadas a processos de degradação, como erosão, compactação e queimadas, favorecendo a compreensão dos impactos ambientais e das dinâmicas que afetam a qualidade do solo. Exemplos de charadas: Sou um processo natural, mas quando a atividade antrópica interfere, viro destruição. Levo embora o solo aos poucos, empurrado pelo vento ou pela água. Quem sou eu? [Erosão]; Quando muitas máquinas pesadas passam por mim, fico endurecido, sem ar e sem espaço para as raízes crescerem. Que problema eu represento? [Compactação do solo]. Por fim, na Estação 4, os grupos elaboram um miniplano de recuperação de uma área fictícia degradada (solo exposto, compactado, erodido, etc.), integrando conhecimentos sobre conservação, manejo sustentável e práticas de mitigação.

O caráter lúdico da atividade é reforçado pela lógica do escape room: somente "escapa" quem completar todas as missões. Essa dinâmica estimula a colaboração, o pensamento crítico e a tomada de decisões, ao mesmo tempo, em que revisa conteúdos essenciais de forma interativa. Assim, a "Missão Solo Vivo" configura-se como uma ferramenta pedagógica capaz de potencializar a aprendizagem e fortalecer a relação dos estudantes com os problemas ambientais.

Soloteca Escolar

Em vez de abordar o estudo dos solos apenas de maneira teórica, por meio de livros didáticos, os estudantes podem experimentar a observação, manipulação e comparação de diferentes amostras de solos. Essa experiência transforma conceitos abstratos em vivências concretas, ampliando a compreensão e reforçando a construção do conhecimento. Além disso, o procedimento de coleta, identificação e organização das amostras estimula a curiosidade e promove uma atitude investigativa. Ao desempenharem o papel de pesquisadores, os estudantes são incentivados a formular hipóteses, fazer perguntas e procurar explicações sobre a origem, composição e coloração dos diferentes tipos de solo.

A Soloteca também se destaca por promover o trabalho em equipe, incentivando a cooperação, o diálogo e a responsabilidade compartilhada. Outro ponto significativo é que a Soloteca se transforma em um

recurso pedagógico permanente. Uma vez concluída, pode ser utilizada em diversas áreas do conhecimento, como Ciências, Geografia e Artes, tornando-se um acervo escolar que enriquece o currículo e permanece como legado para turmas futuras.

A etapa de coleta de amostras é um momento que permite aos estudantes observar diretamente a diversidade de solos presentes em diferentes ambientes do cotidiano. Para isso, os estudantes devem ser organizados em grupos e receber saquinhos transparentes. Cada grupo ficará responsável por coletar uma amostra de solo em um local distinto (quintais, praças, hortas ou margens de cursos d'água), garantindo, assim, uma variedade representativa de ambientes. Durante a coleta, os estudantes devem registrar informações básicas sobre a amostra, incluindo o local exato, a data e características iniciais observáveis, como cor, textura e presença de matéria orgânica. Para auxiliar esse processo, recomenda-se o uso de etiquetas, luvas e fichas de registro (Figura 3).

Figura 3 - Exemplo de ficha de registro de coleta



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

Depois da coleta, as amostras devem ser secas e colocadas em saquinhos plásticos transparentes, pequenos recipientes plásticos ou frascos

de vidro transparentes, devidamente limpos e com tampa. Posteriormente, cada amostra pode ser afixada em uma folha de cartolina, ou em outro material reutilizável, ou em forma de ovos (Figura 4). Junto a cada amostra, os estudantes devem anotar novamente o local e a data de coleta, garantindo a identificação adequada e permitindo comparações posteriores entre os diferentes tipos de solo coletados. Essa sistematização contribui para a construção de uma pequena coleção de solos da turma, favorecendo a observação, a análise e a compreensão das variações ambientais presentes no espaço vivido pelos estudantes.

Figura 4 - Confecção da Soloteca



Fonte: Mircia Fortes, 2015.

Ao comparar cores, texturas e características físicas das amostras, os estudantes aprendem a perceber nuances e detalhes, desenvolvendo um olhar mais atento e crítico sobre os fenômenos naturais.

Por fim, a Soloteca estabelece uma conexão direta com o ambiente local ou o mundo vivido. A coleta de solos em diferentes espaços, como o pátio da escola, jardins, quintais ou áreas próximas, permite que os estudantes reconheçam a diversidade presente em seu próprio bairro ou cidade. Essa aproximação fortalece o vínculo com o meio ambiente

e promove uma consciência mais sensível e responsável em relação ao espaço onde vivem.

Considerações finais

Os materiais produzidos, como o "Arco-íris do Solo", as "Camadas de Solo Dobrável", o "Escape Room: Missão Solo Vivo" e a Soloteca Escolar, dialogam diretamente com os objetos de conhecimento, as competências e habilidades previstas na BNCC, que enfatiza a investigação, o protagonismo estudantil, o uso de diferentes linguagens e a valorização de práticas experimentais no ensino de Geografia. Assim, conclui-se que o uso de recursos lúdicos e concretos ao ensino de solos não apenas amplia o interesse dos estudantes, mas também fortalece uma abordagem pedagógica contextualizada, ativa e alinhada às diretrizes curriculares nacionais.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIM, 2017. Disponível em: Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

FALCÃO, C. L. C.; SOBRINHO, J. F. Educação em solos: abordagens teóricas e metodológicas. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, v. 18, n. 49, p. 97-116, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.18227/2177-4307.acta.v18i49.8118. Acesso em: 3 out. 2025.

NUNES, M. S.; CRUZ, J. P. M.; SILVA, P. E. A. B. **O ensino de solos na base nacional comum curricular**. **Anais do XIV ENANPEGE**... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78441. Acesso em: 14 out. 2025.

VASCONCELOS, F. J. S. *et al*.. **A educação em solos na geografia escolar: um olhar a partir de um livro didático de geografia do 6º ano utilizado em uma escola pública de PICUÍ/PB**. Anais do XX SBGFA - Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada & IV ELAAGFA - Encontro Luso-Afro-Americano de Geografia Física e Ambiente... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/118502. Acesso em: 14 out. 2025.

A CARTOGRAFIA NO ENSINO DA GEOGRAFIA: Estudo do Livro Teláris e sua Aplicação na BNCC

Mayara Raquel de Oliveira[1]
Pedro Henrique Alves da Silva[2]

RESUMO

O livro didático Teláris – Geografia, 6º ano apresenta, nos capítulos iniciais, conteúdos relacionados à cartografia, que é fundamental para que os estudantes tenham uma base de entendimento sobre a formação geográfica. A obra trabalha com conceitos essenciais como localização, orientação, escala, projeções cartográficas e leitura de diferentes tipos de mapas e representações espaciais. Esses conteúdos são essenciais para a construção do saber geográfico, configuradas como didáticas que proporcionam ilustrações, textos de fácil compreensão, mapas, atividades práticas para fixação dos conteúdos e, também, gráficos, de modo que se busque sempre facilitar a compreensão dos alunos e, sobretudo, demonstrar a importância da cartografia no estudo do espaço geográfico. Com base nos princípios da proposta pedagógica, esta está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo o desenvolvimento de habilidades relacionadas a cartografia e o entendimento do espaço geográfico, além de incentivar a participação dos alunos e a utilização de recursos digitais nos parâmetros da BNCC. A metodologia adotada baseia-se em uma análise qualitativa da disciplina de cartografia no 6º ano do livro didático Teláris do ensino fundamen-

1 Graduanda do curso de Geografia-UERN/CAPF. E-mail: mayararaqueljr@gmail.com
2 Graduando do curso de Geografia-UERN/CAPF. E-mail: pedro20240007390@alu.uern.br

tal. O livro é estruturado com o objetivo de introduzir noções básicas de cartografia de forma clara e acessível, promovendo o raciocínio lógico e a leitura crítica do espaço, tendo em vista que são elementos fundamentais para o aprofundamento em temas geográficos nos anos seguintes. Após a análise, conclui-se que o livro Teláris atende às exigências da BNCC e cumpre adequadamente sua função didática e pedagógica no ensino da cartografia no 6º ano do ensino fundamental.

Palavras-chave: Conhecimento espacial; Educação geográfica; formação cidadã

Introdução

No período que remonta às Grandes Navegações, o homem utilizava desenhos cartográficos para descrever, analisar e transmitir, de forma manuscrita, o espaço que estava sendo habitado, de modo a manter controle e conhecimento sobre a localização no espaço geográfico.

Por conseguinte, os desenhos cartográficos também assumiam notória importância durante as guerras, quando os militares recorriam a esse recurso para compreender a configuração do território a ser invadido e, sobretudo, para analisar as melhores possibilidades de avanço territorial. Atualmente, a cartografia está presente no cotidiano das pessoas, sendo utilizada como mecanismo de diversos recursos tecnológicos de localização, como aplicativos e outros instrumentos que fazem uso dessa ciência para facilitar a locomoção e a noção de espaço da população.

No âmbito escolar, a cartografia desempenha um papel importante na promoção dos conteúdos geográficos, permitindo que os alunos desenvolvam a compreensão de materiais cartográficos, como mapas e representações simbólicas. Assim, o contato com conceitos cartográficos desde cedo contribui para a leitura e interpretação do espaço geográfico. Ademais, a cartografia possibilita que o aluno compreenda as dinâmicas espaciais relacionadas às questões políticas, econômicas, ambientais e culturais, por meio da utilização e análise de simples mapas (Amaral Assunção, 2020). Dessa forma, as questões geográficas discutidas em sala de aula podem ser localizadas cartograficamente, permitindo ao aluno identificar a localização dos problemas e dos fenômenos apresentados.

Com isso, o objetivo deste trabalho se configura como a análise crítica do livro Teláris Geografia 6º ano, no que se refere à utilização dos conteúdos cartográficos no 6º ano do Ensino Fundamental II, utilizando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência para a avaliação dos conteúdos presentes no referido livro.

A análise do livro Teláris Geografia 6º ano justifica-se pela necessidade de verificar como os conteúdos cartográficos estão sendo colocados em prática nos livros didáticos do ensino fundamental, visto que a cartografia é um dos pilares para o entendimento dos conteúdos geográficos. Considerando que a BNCC orienta a organização curricular e define as competências essenciais a serem exploradas no ensino fundamental, torna-se relevante analisar o referido livro com base nas normas estabelecidas pela própria.

Metodologicamente, esta análise se configura como uma abordagem qualitativa e se desenvolve a partir de uma análise crítica do livro Teláris Geografia 6º ano, buscando compreender como os conteúdos cartográficos estão sendo utilizados, com base nos princípios da proposta pedagógica da BNCC para avaliação do material didático.

Por fim, este trabalho contempla-se com algumas seções norteadoras: Introdução, Referencial teórico, resultados e discussão e conclusão.

Metodologia

A metodologia adotada neste estudo consistiu em realizar uma análise qualitativa e descritiva do livro *Teláris Geografia 6º ano,* de autoria de Anselmo Lazaro Branco, Bruno Pardo e Eduardo Campos, *ano* publicado em (2022). Concentrando-se nos capítulos que tratam especificamente da cartografia e de suas aplicações no ensino fundamental. Para compreender a coerência da obra com as orientações educacionais nacionais, inicialmente foi feita uma leitura detalhada das habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 6º ano do Ensino Fundamental, buscando identificar as expectativas relacionadas ao desenvolvimento das competências cartográficas, como leitura, interpretação e produção de representações espaciais.

A seguir, procedeu-se à leitura integral dos capítulos selecionados do livro, observando a forma como os conteúdos eram apresentados, a organização textual, a linguagem utilizada, a presença de recursos gráficos e visuais e as atividades propostas aos estudantes. Essa leitura permitiu estabelecer relações entre o que é exigido pela BNCC e o que o livro oferece ao professor e ao aluno, considerando elementos como a atualização dos conteúdos, a acessibilidade dos textos, a clareza das explicações, o uso de mapas temáticos e projeções e a coerência entre teoria e prática.

A análise também contemplou a investigação das sugestões metodológicas que o livro apresenta, especialmente o incentivo ao uso de tecnologias, de materiais complementares e de atividades que favoreçam o raciocínio espacial, fazendo com que o aluno seja um ser crítico em relação ao que acontece na sociedade. Por fim, todas essas observações foram sistematizadas em uma avaliação geral que buscou interpretar de maneira crítica como a obra contribui para o ensino da cartografia e de que modo atende às exigências pedagógicas definidas pela BNCC.

Resultados e discussões

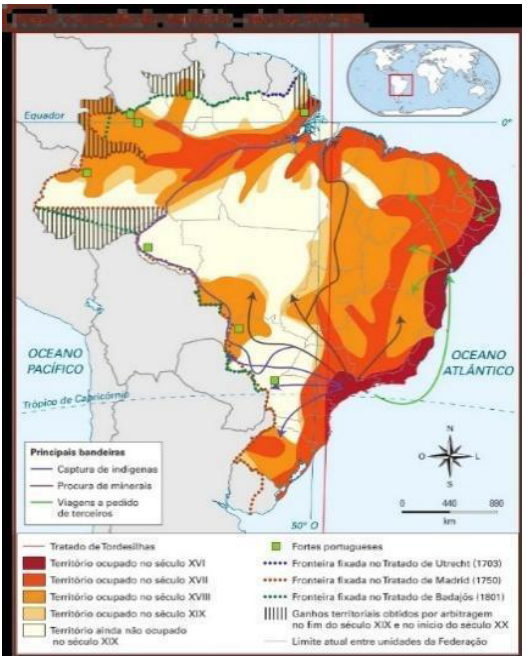
A análise do livro *Teláris Geografia 6º ano* permitiu observar que a obra apresenta uma proposta cartográfica estruturada e coerente com o que a BNCC orienta para o ensino fundamental II, especialmente ao considerar a necessidade de desenvolver no estudante a habilidade de compreender a organização do espaço a partir de diferentes formas de representação.

Os conteúdos relacionados à cartografia são introduzidos de maneira progressiva, iniciando com discussões sobre a importância dos mapas no cotidiano e avançando para temas como orientação, escalas, coordenadas geográficas e projeções cartográficas. Todo esse percurso aparece construído com textos explicativos de linguagem acessível e com a presença constante de esquemas, mapas atualizados e imagens que facilitam a compreensão dos conceitos.

Essa abordagem torna perceptível a tentativa de alinhar o livro às habilidades definidas pela BNCC, que prioriza o desenvolvimento do

raciocínio espacial e da capacidade de interpretar diferentes tipos de representações. O livro também apresenta quantidade significativa de mapas temáticos que envolvem temas diversos como clima, população, relevo, economia e política, o que favorece o contato do aluno com uma diversidade de representações e amplia a compreensão do mapa como um instrumento científico e não apenas como uma ilustração.

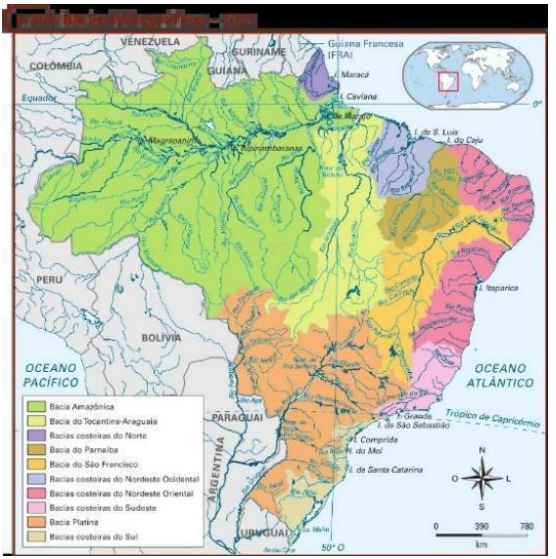
Figura 1 - Ocupação do território - séculos XVI- XIX



Fonte: Livro Teláris 2022.

Orientando os alunos a ler e interpretar a legenda de um mapa, e verificar o que cada mapa representa, por exemplo da figura acima que representa a evolução e ocupação do território ao longo da história com suas devidas marcações, fazendo com que o aluno possa levantar hipóteses sobre o que veio a favorecer ou desfavorecer essas dinâmicas. A diversidade de mapas auxilia na conexão entre conteúdos teóricos e a realidade observada pelos alunos, reforçando a proposta da BNCC de integrar a cartografia ao processo de leitura crítica do espaço, como ilustrado nas figuras abaixo.

Figura 2 - Bacias hidrográficas 2021



Fonte: Livro Teláris 2022.

No que diz respeito às atividades, percebe-se que a obra incentiva a análise e a interpretação de mapas, gráficos e imagens, além de propor situações que exigem cálculos simples de escalas e exercícios que estimulam a produção de desenhos cartográficos. Esse tipo de atividade contribui para o desenvolvimento da autonomia do estudante e para o fortalecimento de sua capacidade de relacionar o conteúdo estudado com situações presentes em sua vida cotidiana.

Os exercícios também apresentam caráter interdisciplinar ao envolver raciocínios matemáticos e habilidades de leitura e interpretação textual, o que está em consonância com a proposta integradora da BNCC. Outro aspecto observado se refere ao uso de tecnologias e recursos contemporâneos.

O livro frequentemente sugere a utilização de plataformas digitais, atlas online e ferramentas cartográficas disponíveis em ambiente virtual, o que demonstra uma tentativa de aproximar a cartografia escolar do contexto atual dos estudantes, marcado pelo uso frequente de dispositivos eletrônicos e aplicativos de localização. Essa integração reforça a dimensão crítica do ensino, pois permite ao aluno não apenas consumir

mapas, mas compreender como eles são produzidos e quais escolhas metodológicas envolvem suas representações.

Figura 3 - Imagem de satélite



Fonte: Livro Teláris 2022.

Dessa forma, a análise permite concluir que o livro *Teláris* apresenta abordagem atualizada e consistente, introduzindo os conteúdos de maneira organizada e favorecendo a relação entre teoria, prática e realidade dos alunos. A obra demonstra estar alinhada às competências e habilidades da BNCC e contribui de forma significativa para o desenvolvimento do raciocínio espacial e da compreensão dos fenômenos geográficos por meio da cartografia.

A análise do mapa evidencia alguns conteúdos geográficos que estão presentes de forma bastante representativa (Figura 1), o qual corresponde a um mapa temático com elementos da Geomorfologia. Esse mapa representa os relevos do Brasil e suas cotas altimétricas, demonstrando uma grande presença de relevos com altitudes mais elevadas no centro do país, mais especificamente nas regiões Centro-Oeste e Sudeste, além de áreas no Nordeste e no Sul. Em contrapartida, a região Norte aparece de forma distinta, tendo em vista que não apresenta tantas cotas altimétricas elevadas, predominando relevos mais aplainados.

Ademais, convém destacar que as regiões Centro-Oeste, sudeste e a porção sul do Nordeste são as que apresentam as maiores cotas altimétricas do Brasil, alcançando cerca de 1.200 metros de altitude. Além disso, observa-se um contraste no que concerne às cotas de altitude das regiões litorâneas, caracterizadas como planícies costeiras, onde há a predominância de relevos mais aplainados.

No que se refere à hidrografia presente no mapa, há um notório destaque para a representação dos rios intermitentes e perenes do Brasil, evidenciando as regiões com maior abundância desses recursos hídricos. Nesse contexto, destaca-se a região Norte do país, caracterizada pela Planície Amazônica, presente na região amazônica e estendendo-se até aproximadamente a metade do território nacional, quase alcançando o Centro-Oeste.

Ainda sobre a hidrografia representada no mapa (Figura 1), observa-se também uma grande presença de canais fluviais na região Sul do país, cujas nascentes estão localizadas fora do território brasileiro, mas que drenam toda a região Sul, estendendo-se até a região Sudeste.

Figura 4 - Mapa físico do Brasil e afluentes.



Fonte: Livro Teláris, 2022.

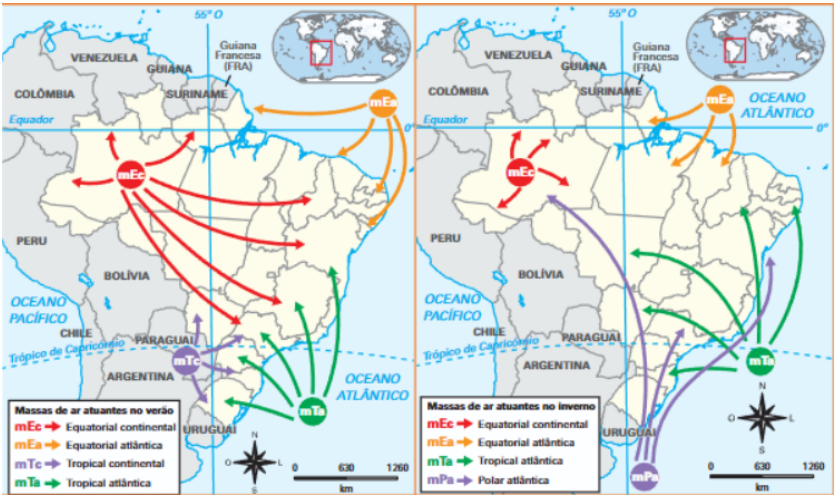
O referido mapa se encaixa em algumas habilidades da BNCC, sendo, respectivamente: EF06GE01 Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos, o que possibilita a introdução da hidrografia como um agente de modificação dos espaços em que estamos habitando; EF06GE04 Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial nos ambientes urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas, bem como sua localização no modelado da superfície terrestre e na cobertura vegetal; e EF06GE12 – Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.

Dessa forma, a imagem se mostra eficaz para o ensino de Geografia no 6º ano do Ensino Fundamental, uma vez que promove a articulação da cartografia com outras áreas da Geografia, de maneira clara e objetiva.

Ao observar os mapas evidenciou uma diferença na atuação das massas de ar em relação às estações do ano. Na estação do verão, a Massa Equatorial Continental, caracterizada por ser quente e úmida e destacada pela cor vermelha, exerce forte influência no clima da região Norte do Brasil, estendendo-se até a região Centro-Oeste, onde encontra a Massa Tropical Continental e a Massa Tropical Atlântica, ambas exercendo influência na região Sul do Brasil. Observa-se, ainda, uma diferenciação na região Nordeste, onde a Massa Equatorial Continental prevalece, exercendo influência direta no clima nordestino.

No solstício de inverno, as massas de ar apresentam uma distribuição menos ampla, havendo o predomínio da Massa Tropical Atlântica e da Massa Polar Atlântica, ambas exercendo influência na região Sul do Brasil e no sul do Nordeste, estendendo-se até a região Norte do país, porém com menor intensidade. As massas Equatoriais e as massas Equatoriais Atlânticas exercem menor influência nesse período, sendo representadas, respectivamente, pela cor vermelha para a mEc e pela cor amarela para a mEa.

Figura 5 - Massas de ar do Brasil



Fonte: Livro Teláris, 2022.

Os mapas são potencializadores para o ensino das regiões que sofrem influência das massas de ar no Brasil, de modo a facilitar o entendimento das diferentes massas de ar e de suas características. Além disso, reforçam que o clima do Brasil não é homogêneo, sendo fortemente influenciado pelas condições atmosféricas presentes em cada região do país.

Considerações finais

O livro Teláris Geografia 6º ano apresentou excelentes composições de conteúdos cartográficos no ensino fundamental, tendo em vista que o referido material didático inclui mapas, figuras e projeções cartográficas de fácil compreensão. Esses elementos podem contribuir significativamente para o desenvolvimento dos conteúdos cartográficos a serem explorados em sala de aula, facilitando a abordagem dos temas pelo professor e, sobretudo, sendo extremamente importantes para a compreensão dos conteúdos geográficos nesta etapa do ensino, visto que a cartografia é um dos pilares essenciais para a formação geográfica nos anos iniciais da educação básica.

A abordagem se mostrou muito eficaz, pois permite que os alunos analisem materiais cartográficos de forma didática, evitando uma edu-

cação monótona e evidenciando uma proposta geográfica satisfatória na formação básica do estudante. Além disso, estimula reflexões críticas sobre geopolítica e noções de localização, bem como a compreensão do próprio lugar de vivência em escalas globais, nacionais, regionais e locais.

Com isso, o referido livro didático contempla todas as habilidades e competências pedagógicas da BNCC, configurando-se como um material que cumpre satisfatoriamente sua função pedagógica, oferecendo uma introdução clara, consistente e acessível aos conteúdos cartográficos do 6º ano do ensino fundamental.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2011.

AMARAL, L. L. ASSUNÇÃO, M. A. CARTOGRAFIA ESCOLAR E GEOGRAFIA: UMA LINGUAGEM PARA COMPREENDER O ESPAÇO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 10, n. 19, p. 3–17, 2020.Disponívelem: https://seer.ufu.br/index.php/revistadeensinodegeografia/article/view/76730. Acesso em: 11 dez. 2025.

BRANCO, Anselmo Lázaro; PRADO, Bruno Silva; CAMPOS, Eduardo. ***Teláris essencial: Geografia***. 1. ed. São Paulo: Ática, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Comum Curricular. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 10 nov. 2025.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

PASSINI, Elza Yasuko**. Alfabetização cartográfica e aprendizagem da Geografia**. São Paulo: Cortez, 2012

CARTOGRAFANDO A LITERATURA: o uso do StoryMap no ensino interdisciplinar do romance *Torto Arado*

Jamile Santos da Silva[1]
Jéssica Santos da Silva[2]

RESUMO

Este projeto apresenta uma proposta de StoryMap baseado no romance Torto Arado, de Itamar Vieira Junior, com o objetivo de desenvolver uma ferramenta didática para tornar a sala de aula um lugar de entusiasmo e aprendizagem, buscando sempre aproximar a realidade e os interesses dos estudantes da prática pedagógica. Explorar, por meio da cartografia, os elementos centrais da trama — como território, ancestralidade, resistência e espiritualidade — permite uma maior interação em sala de aula. A obra, ambientada no sertão baiano, retrata a vida de duas irmãs marcadas por um acidente traumático na infância, cujas trajetórias se entrelaçam com a luta por terra e identidade. O objetivo central da proposta é transformar a narrativa literária em uma experiência geoespacial que auxilie na compreensão dos conceitos simbólicos e sociais presentes no romance aproximando os estudantes de suas próprias vivências. A metodologia consistiu em uma abordagem qualitativa, documental e exploratória. A ferramenta utilizada para o mapeamento das cenas do livro foi o knight lab, alimentada por uma planilha Google com dados estruturados, que incluíram título, descrição, localização e mídias visuais correspondentes a cada momento da história. Como resultado,

1 Secretaria de Educação do Estado da Bahia. E-mail: jamile.silva@enova.educacao.ba.gov.br
2 Secretaria de Educação do Estado da Bahia. E-mail: jamile.silva@enova.educacao.ba.gov.br

foi criado um mapa interativo que permite percorrer os principais marcos emocionais e territoriais da narrativa. O uso de imagens simbólicas relacionadas a tradições afro-brasileiras e movimentos sociais amplia o entendimento da obra para além da leitura textual. Conclui-se que a cartografia associada à literatura pode oferecer um recurso eficaz para o ensino de literatura, geografia, história, entre outras disciplinas, ao articular espaço, emoção e narrativa de forma visual e interativa. O *StoryMap Torto Arado* representa, portanto, uma prática inovadora e crítica, que integra educação, tecnologia e cidadania, promovendo uma leitura plural e sensível do mundo.

Palavras-chave: cartografia. didática. geografia. literatura.

Introdução

O processo de ensino e aprendizagem contemporâneo enfrenta diversos desafios, entre eles, o baixo engajamento discente, intensificado pela imersão digital dos jovens, que altera percepções e a relação com o ambiente escolar e suas modalidades de ensino. Estratégias didáticas inovadoras, como metodologias ativas, são essenciais para mediar conteúdos de forma contextualizada, promovendo motivação e inclusão (Mantoan, 2003).

Nesse cenário, a maneira como os conteúdos são apresentados e mediados pelo professor representa papel fundamental, pois a escolha da metodologia pode favorecer a motivação e o engajamento discente nas atividades propostas. Em contrapartida, quando o conteúdo é abordado de forma desvinculada do contexto sociocultural dos alunos, isso tende a gerar o desinteresse e distanciamento em relação ao processo de aprendizagem.

Esta pesquisa apresenta o StoryMap como ferramenta pedagógica para o ensino interdisciplinar de *Torto Arado* (Vieira Junior, 2019), associando narrativa literária a conceitos geográficos do sertão baiano. A tecnologia transforma a leitura em experiência interativa, ampliando temas como ancestralidade, espiritualidade e luta pela terra, e posicionando o estudante como agente crítico em redes territoriais, culturais e históricas.

Fundamentação teórica

Para Paulo Freire (1996) o docente precisa compreender em sua prática diária que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e a sua construção. Entendendo que as relações pessoais e interpessoais se modificam ao longo do tempo, ensinar exige pesquisa e respeito aos saberes dos educandos. No caso do *StoryMap Torto Arado*, o mapa não é uma ferramenta digital, mas um espaço de leitura e reconstrução simbólica da realidade, no qual o estudante pode se ver representado e se reconhecer como parte de um território, possibilitando uma troca de conhecimentos com os colegas e professores. Romper com as tendências do ensino tradicional, onde o professor é o centro do processo de ensino e o estudante é apenas um receptor passivo do conhecimento é fundamental para construir relações de aprendizagem significativas.

A proposta alinha-se à educação inclusiva de Mantoan (2003), que defende a quebra do paradigma do modelo tradicional para formar sujeitos éticos e justos, reconhecendo as diferenças como potencialidades. Ferramentas digitais como o StoryMap facilitam acessibilidade (ex.: zoom, vídeos), superando barreiras para educação especial e promovendo equidade. Para a autora

> superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao "que" ensinamos aos nossos alunos e ao "'como" ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino. (MONOAN, 2023).

Segundo Milton Santos (1996) compreender o espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, significa que os espaços geográficos são também espaços de poder, memória e cultura. Ao utilizar a narrativa de *Torto Arado* para um mapa digital, a proposta estimula uma leitura territorializada da obra, na qual o sertão

baiano deixa de ser apenas cenário e se transforma em personagem coletivo, representando o povo, as tradições e as resistências da terra, o que aproxima a construção do conhecimento com as

vivências dos estudantes. Para Conceição (2025, p. 20) "a arte da escrita literária para compreender, refletir, interpretar o espaço geográfico, papel por excelência da Geografia Crítica."

O uso de Sistemas de Informação Geográfica (SIG) e ferramentas como o StoryMap permitem o desenvolvimento do pensamento espacial dos estudantes, promovendo a alfabetização cartográfica, fortalecendo as habilidades cognitivas relacionadas à localização, distribuição e a relação entre fenômenos. A apropriação dessas tecnologias no contexto educacional se alinha às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que reconhece as tecnologias digitais como instrumentos de inovação, criação e democratização do conhecimento.

A integração entre literatura e geotecnologia também encontra respaldo nos estudos de Pierre Lévy (1999) e Henry Jenkins (2009). Lévy compreende o ciberespaço como um ambiente de construção coletiva do saber, no qual as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de significação e interação. Jenkins, por sua vez, destaca o conceito de aprendizagem transmidiática, em que diferentes linguagens e plataformas são articuladas para favorecer a participação ativa e colaborativa dos sujeitos.

Metodologia

A pesquisa aplicada concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. (Thiollent, 2009, p.36). Nesse sentido, para o desenvolvimento da proposta foi utilizado uma abordagem qualitativa, empregando o estudo documental, com uma abordagem interdisciplinar.

O processo desenvolveu-se em cinco etapas sequenciais: inicialmente, realizou-se a leitura e discussão do romance *Torto Arado* (Vieira Junior, 2019), com construção de uma linha do tempo narrativa para destacar temas centrais; em seguida, mapeou-se os principais espaços

narrativos mencionados na obra, como comunidades rurais, rios e áreas de conflito agrário; na terceira fase, produziu-se uma planilha no Google Sheets contendo informações estruturadas sobre capítulos, descrições de eventos, coordenadas geográficas e mídias associadas (fotos, vídeos e reportagens); em seguida integrou-se esses dados à ferramenta StoryMapJS (Knight Lab), criando um mapa interativo que combina texto, imagens e localização; por fim, apresentou-se o recurso em sala de aula, com ferramenta didática sobre as relações entre território, identidade e resistência apresentadas no livro.

Os principais instrumentos incluíram a obra literária *Torto Arado* (Vieira Junior, 2019), a ferramenta tecnológica StoryMapJS (Knight Lab), planilhas Google com coordenadas geográficas e conteúdos descritivos, além de suporte visual como imagens simbólicas afro-brasileiras, vídeos e mapas temáticos da Bahia.

A metodologia buscou criar uma proposta de utilização de uma ferramenta digital como apoio para sequências didáticas que aproximem os conteúdos programáticos do currículo escolar, principalmente da literatura, as vivências e as novas formas de aprendizagem dos estudantes.

Resultados e discussão

Os resultados obtidos evidenciam que o uso do *StoryMap* no ensino de literatura pode contribuir para uma aprendizagem ativa, interdisciplinar e significativa. Os estudantes são estimulados a ter um maior engajamento com a leitura da obra e desenvolvem competências relacionadas ao raciocínio espacial e ao pensamento crítico.

A produção dos mapas interativos permite compreender a dimensão territorial da obra de Itamar Vieira Junior. As personagens, ao serem situadas geograficamente, revelaram os vínculos entre espaço e identidade, entre lugar e pertencimento. Além disso, a experiência promove reflexões sobre inclusão e diversidade cultural. Ao articular narrativas de resistência afro-brasileira e representações da mulher negra e sertaneja, *Torto Arado* ofereceu aos estudantes um campo de possibilidades para discutir racismo estrutural, desigualdade e relações de trabalho, de

acordo com as diretrizes da educação antirracista e com a perspectiva da educação para os direitos humanos.

A prática também reforça o papel das tecnologias digitais como ferramentas de emancipação e criação. De acordo com Lévy (1999), o conhecimento é um processo compartilhado e aberto, que se expande em redes de significação. No contexto escolar, o *StoryMap* se mostra um recurso capaz de romper com a lógica transmissiva do ensino tradicional e favorecer a autoria estudantil.

Considerações finais

A utilização do StoryMap como ferramenta pedagógica mostrou-se uma estratégia eficaz para o ensino de literatura e para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares que dialogam com as linguagens da contemporaneidade. A proposta articula arte, espaço e tecnologia, permitindo que os estudantes compreendam a obra literária como expressão de experiências humanas, geográficas e sociais.

O projeto também reafirma a importância de uma educação inclusiva e equitativa, como defendem Mantoan (2003) e Freire (1996), na qual a diversidade é reconhecida como princípio formador. Ao transformar o texto em mapa, o estudante não apenas lê, mas navega pela narrativa, reconstruindo-a em diálogo com suas próprias vivências.

Porém, percebemos também que a realidade estrutural das Unidades escolares brasileiras e a falta de formação docente, podem ser um limitador do uso das tecnologias no ambiente escolar. A falta de equipamentos digitais e de conexão de internet ainda são elementos presentes nesses espaços.

Conclui-se que o uso pedagógico das geotecnologias amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem na escola pública, ao mesmo tempo em que valoriza o território como lugar de memória e resistência. O *StoryMap Torto Arado* representa, portanto, uma prática inovadora e crítica, que integra educação, tecnologia e cidadania, promovendo uma leitura plural e sensível do mundo.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

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

GOODCHILD, Michael. **The spatial approach to geography**. Berkeley: University of California Press, 2006.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINELLI, M. **O ensino da cartografia temática**. In: CASTELLAR, S. (org.). Educação geográfica: teorias e práticas docentes. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 51-65.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

THIOLLENT, G. J. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

CIÊNCIA CIDADÃ E DIDÁTICA DA GEOGRAFIA: o uso do protocolo de árvores do *Globe Observer*

Francyjonison Custódio do Nascimento[1]

RESUMO

Numa perspectiva fundamentada na ciência aberta, os projetos de ciência cidadã, ao iniciarem estudantes da educação básica ao mundo científico, promovem colaborações benéficas para a ciência e para a sociedade. O programa *Globe* é um exemplo desses projetos. Idealizado pela NASA e realizado, no Brasil, pela Agência Espacial Brasileira (AEB), o programa dissemina educação científica em contextos educacionais diversos, seja por meio de cursos ou de projetos de pesquisa. Assim, além de propiciar educação científica, promove coleta de dados para estudos científicos de toda ordem, sobretudo para pesquisas voltadas às questões ambientais e climáticas. Entre os protocolos do *Globe Observer*, pode-se citar o protocolo de árvores que, ao calcular a altura e o diâmetro dos corpos arbóreos, auxiliam no estudo de sequestro de carbono realizado pelas árvores. A partir desses pressupostos, o artigo objetiva apresentar uma prática educativa com o protocolo de árvore do *Globe Observer*. Tal prática foi realizada em uma escola de Ensino Médio em Parnamirim (RN) com o objetivo de compreender a relação entre as árvores, sua alometria, o sequestro de carbono e as mudanças climáticas. Dessa forma, o artigo é composto por uma revisão bibliográfica a respeito da Didática de Geografia e da ciência cidadão bem como de um relato de

1 UFRN / SEEC-RN. E-mail: jonisoncustodio@gmail.com

caso de uma aula de Geografia fundamentada no protocolo de árvores aplicado com cajueiros na mata ciliar do Rio Pitimbu. Conclui-se que o uso do referido protocolo em sala de aula promove iniciação científica, auxilia na compreensão de como o sequestro de carbono pode interferir na dinâmica climática atual e promove o uso de ferramentas tecnológicas para a educação geográfica.

Palavras-chave: Ciência cidadã. Didática da Geografia. Globe Observer.

Introdução

No contexto escolar, os projetos de ciência cidadã têm se configurado como uma alternativa pedagógica relevante para promover situações de aprendizagem em que os estudantes possam compreender a natureza da ciência em conexão com suas realidades cotidianas (Makuch; Aczel, 2018). Essa abordagem possibilita o estabelecimento de um diálogo com o mundo externo à sala, favorecendo o desenvolvimento de uma postura crítica diante da materialidade do espaço geográfico e estimulando reflexões sobre as transformações sociais, sustentadas por uma análise crítica e orientada pela educação geográfica (Cavalcanti, 2019).

Assim, a articulação entre ciência cidadã e ensino de Geografia favorece o uso social do conhecimento científico pelos estudantes, ao possibilitar a compreensão da dinâmica espacial da sociedade, baseada na contextualização e na reflexão crítica sobre o mundo, com vistas à formação cidadã (Callai, 2018). Dessa forma, o ensino de Geografia, ao propor a análise do mundo em sua dimensão espacial, pode ser amplamente enriquecido pela inserção de projetos de ciência cidadã (Kerski, 2015; Lima, 2024).

Entre as iniciativas que permitem integrar o ensino de Geografia à ciência cidadã, destaca-se o programa *GLOBE*, uma proposta internacional voltada para a ciência e a educação. O programa incentiva a participação de estudantes, professores, cientistas e cidadãos na coleta e análise de dados científicos, configurando-se como parte de um movimento mais amplo de ciência cidadã, ao permitir que indivíduos não vinculados formalmente à pesquisa acadêmica participem de investigações científicas (Land-Zandstra *et al.*, 2016).

O *GLOBE* constitui, portanto, uma iniciativa de grande relevância para a compreensão do meio ambiente em múltiplas escalas, especialmente diante das mudanças climáticas e de outros desafios socioambientais contemporâneos. A sigla *GLOBE* refere-se ao Programa Global de Aprendizagem e Observações em Benefício do Meio Ambiente (no original, *Global Learning and Observations to Benefit the Environment*), implementado pela Administração Nacional do Espaço e da Aeronáutica dos Estados Unidos (NASA) em 1994. O Brasil, desde 2015, por meio da Agência Espacial Brasileira (AEB), participa ativamente desse programa, promovendo cursos e capacitação em universidades e na educação básica (Lima, 2024).

A realização de práticas educativas no contexto da ciência cidadã mostra-se particularmente relevante, uma vez que um de seus principais objetivos é despertar o interesse da sociedade civil pelo universo científico e, consequentemente, promover sua participação ativa na pesquisa (Cohn, 2008). Tal postura revela-se essencial tanto para a construção do conhecimento quanto para o avanço social, uma vez que os dados produzidos podem subsidiar a formulação e a análise de políticas públicas. Nesse sentido, o movimento em torno da ciência cidadã busca consolidar estratégias voltadas a uma educação científica mais crítica no âmbito da educação básica (Santana; Araújo, 2021).

Nessa perspectiva, o uso de recursos como o programa *GLOBE* é igualmente pertinente. Diversos estudos têm demonstrado a relevância dessa ferramenta para o ensino, especialmente nas áreas de Ciências Biológicas e Geografia (Mendes; Reis; Joucoski, 2023; Lima, 2024; Oliveira; Oliveira, 2024). A aprendizagem ocorre de modo coletivo e colaborativo, favorecida pelos avanços tecnológicos e pelo acesso ampliado à informação. O programa *GLOBE*, ao integrar metodologias participativas e recursos digitais, potencializa essas dinâmicas de construção compartilhada do conhecimento, sobretudo coerentes com a urgência e a complexidade dos desafios impostos pela crise planetária atual (Selbach, 2014; Albagli; Rocha, 2021).

Com base nesses pressupostos, este artigo tem como objetivo apresentar, de forma reflexiva, uma prática educativa desenvolvida com o protocolo de árvores do *GLOBE Observer* em uma escola de Ensino

Médio localizada no município de Parnamirim, na Região Metropolitana de Natal. A proposta busca compreender a relação entre os corpos arbóreos e sequestro de carbono apontando sua potencialidade em promover um espírito investigativo e a alfabetização geográfica com articulação entre uso de tecnologia e o raciocínio geográfico. Este trabalho, ainda, possui uma revisão bibliográfica a respeito do ensino de Geografia, de educação em mudanças climáticas e da noção de ciência cidadã.

Ensino de Geografia e ciência cidadã: uma articulação

A expressão "ciência cidadã", tradução do termo inglês *citizen science*, refere-se a parcerias entre cientistas e voluntários não especializados, que colaboram na coleta e/ou análise de dados em pesquisas científicas de interesse público (Bonney *et al*., 2009). Segundo Albagli e Rocha (2021), a ciência cidadã compreende um conjunto de ações que possibilitam a participação direta de indivíduos não cientistas no universo científico, com o intuito de aprimorar a qualidade dos resultados e ampliar o engajamento social na produção do conhecimento. Assim, a ciência cidadã confere protagonismo aos chamados "não cientistas" em diferentes etapas do processo científico, desde a formulação de perguntas e hipóteses até a análise dos dados. Nesse contexto, os cidadãos contribuem ativamente por meio de seus conhecimentos locais, recursos intelectuais e ferramentas disponíveis, promovendo uma cultura participativa na produção e divulgação da ciência (Parra, 2015).

Outro aspecto relevante da ciência cidadã é sua capacidade de viabilizar a coleta de dados em larga escala, abrangendo diferentes localidades e períodos de tempo, o que favorece estudos multiescalares e de grande abrangência territorial (Bonney et al., 2009). A inserção de não cientistas nas práticas científicas amplia tanto o volume de informações disponíveis quanto a qualidade das pesquisas desenvolvidas. Além disso, os voluntários envolvidos aprendem sobre o processo científico, aprofundam seus conhecimentos sobre os temas investigados e podem contribuir na identificação e resolução de problemas socioambientais de suas comunidades. Assim, os projetos de ciência cidadã, como é do *GLOBE*, promovem também uma dimensão educativa para os participantes (Lima, 2024).

Cabe destacar que a ciência cidadã possui grande potencial educacional, especialmente em contextos de iniciação científica. O programa *GLOBE* constitui um exemplo dessa potencialidade, conforme apontam Mendes, Reis e Joucoski (2023). A integração entre ciência cidadã e projetos educacionais favorece a compreensão da natureza da ciência bem como a participação dos estudantes em práticas investigativas, aplicando os conhecimentos construídos na análise e na resolução de problemas cotidianos, em especial os de caráter ambiental (Morais, 2022).

Essa perspectiva é particularmente relevante para o ensino de Geografia, cuja finalidade é compreender a sociedade, sua história, seus problemas e sua dimensão geográfica (Callai, 2018). Desse modo, o ensino de Geografia, ao propor a leitura e a interpretação espacial do mundo, pode ser enriquecido por projetos de ciência cidadã e suas práticas investigativas (Kerski, 2015; Lima, 2024).

Entre as possibilidades de promover aprendizagens que articulem o ensino de Geografia e a ciência cidadã, destaca-se o programa *GLOBE*, de caráter internacional, voltado para a educação e a pesquisa científica. De natureza ambiental, o programa estimula a participação de estudantes, professores, cientistas e cidadãos na coleta e análise de dados científicos, convergindo com os princípios da educação geográfica. Essa convergência se justifica porque o ensino de Geografia, além de desenvolver habilidades e competências voltadas à compreensão da dinâmica espacial da sociedade, busca formar sujeitos críticos e conscientes, capazes de contextualizar e refletir sobre o espaço geográfico (Callai, 2018; Cavalcanti, 2019).

Engajar-se nessa perspectiva significa adotar um caminho investigativo, pautado na descoberta, na compreensão e na explicação dos fenômenos. Nesse processo, o professor assume o papel de orientador da aprendizagem, conduzindo os estudantes na investigação e na reflexão crítica. Tal abordagem desperta a curiosidade epistêmica e estimula a pensar o mundo diante dos desafios climáticos contemporâneos. No ensino de Geografia, essa curiosidade é essencial, pois a pesquisa constitui um princípio educativo fundamental. Assim, o professor de Geografia pode ser compreendido como um "instigador de curiosidades", isto é,

um mediador capaz de despertar nos estudantes o desejo de conhecer (Cavalcanti, 2019).

Segundo Kerski (2015), o ensino de Geografia tem o potencial de contribuir para a compreensão da complexidade dos problemas atuais e para a busca de soluções globais, especialmente quando integra a conscientização ambiental, a leitura espacial do mundo, o uso de geotecnologias e a ciência cidadã — elementos presentes no programa *GLOBE*. As geotecnologias, embora fundamentais na coleta e análise de dados, perdem sentido se desvinculadas de uma consciência ambiental e de uma educação geográfica comprometida com a sustentabilidade. É, portanto, essencial articular esses elementos no processo de alfabetização geográfica (Kerski, 2015). Para isso, torna-se necessário trabalhar os fenômenos espaciais com o apoio de ferramentas de geolocalização e do raciocínio geográfico de forma integrada.

Nessa direção, a compreensão dos conteúdos geográficos não se limita ao domínio técnico das ferramentas tecnológicas. É indispensável articular o uso dessas ferramentas com os conceitos e princípios geográficos, superando a mera memorização de conteúdos (Castellar; De Paula, 2020; Cavalcanti, 2019). O desenvolvimento do raciocínio geográfico requer a vivência de um processo investigativo que envolva a formulação de perguntas, a coleta e exploração de dados, a análise das informações e a ação fundamentada no conhecimento construído (Kerski, 2015; Morais, 2022). Esse processo corresponde à lógica que orienta a ciência cidadã e o programa *GLOBE*, acrescido de uma perspectiva geográfica.

A partir dessas considerações, apresenta-se o relato da utilização do *GLOBE Observer*, vinculado ao projeto *GLOBE*, em uma aula de Geografia no Ensino Médio, no âmbito do projeto **Meninas no Espaço**, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Tal projeto busca, por meio de workshops e atividades de pesquisa, inserir práticas de ciência cidadã em escolas públicas do Rio Grande do Norte, promovendo o engajamento científico e a alfabetização geográfica entre estudantes.

O uso do protocolo *Globe,* como parte de um processo de iniciação científica, implica uma apresentação dos fundamentos da construção do conhecimento científico, enfatizando o desenvolvimento e a valida-

ção das ideias científicas. Esse caminho permite articular explicações conceituais com a investigação de problemas reais, conforme propõe Morais (2022).

Nesse sentido, definiu-se como objeto de estudo as consequências de uma sequência de incêndios ocorridos na mata ciliar do rio Pitimbu, na comunidade escolar. Ela está localizada no bairro de Emaús, em Parnamirim (RN), na Região Metropolitana de Natal. Focou-se na conservação das árvores e no seu papel para o equilíbrio climático por meio do sequestro de carbono. Tal escolha reforça a perspectiva da ciência cidadã, pois parte da identificação de um problema socioambiental que incide diretamente sobre o cotidiano dos estudantes.

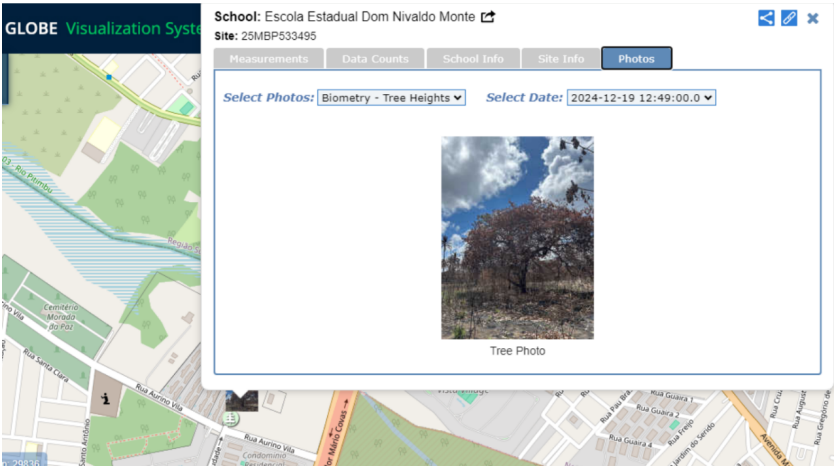
Considerando a expressiva presença de cajueiros (Anacardium occidentale L.) na área atingida, definiu-se essa espécie como foco da investigação. Após a definição do problema, passou-se à elaboração da questão de pesquisa. Com a mediação docente, os estudantes formularam diversos questionamentos e, gradualmente, os refinaram até alcançar uma pergunta orientadora central: "Como a presença de cajueiros na mata ciliar da bacia do Rio Pitimbu (Emaús – Parnamirim/RN) contribui para o sequestro de carbono e para a regulação climática?". Para fundamentar o estudo, os alunos realizaram uma revisão bibliográfica sobre mudanças climáticas, mata ciliar e mecanismos de sequestro de carbono, especialmente em cajueiros. Esse momento é decisivo em pesquisas de ciência cidadã, pois permite que os participantes compreendam os conceitos e métodos científicos envolvidos, incentivando uma investigação contextualizada e crítica (Makuch; Aczel, 2018).

Para responder à questão proposta, além da revisão teórica, adotou-se o protocolo de árvores do programa *Globe*. Inicialmente, o professor conduziu um treinamento com os alunos-pesquisadores, visando garantir compreensão adequada sobre a importância ecológica das árvores e sobre a operacionalização do protocolo.

Em seguida, após a etapa de formação, definiu-se o local de coleta dos dados: uma área situada na faixa incendiada às margens da BR-101, a aproximadamente 800 metros da escola. Conforme orientações do protocolo Globe, e considerando que o número de árvores era inferior a 150 indivíduos, optou-se por incluir toda a área acessível na amostra-

gem. E lá se fez a coleta, usando o protocolo, que posteriormente, fica disponível no site do programa *Globe* (figura 1).

Figura 1-

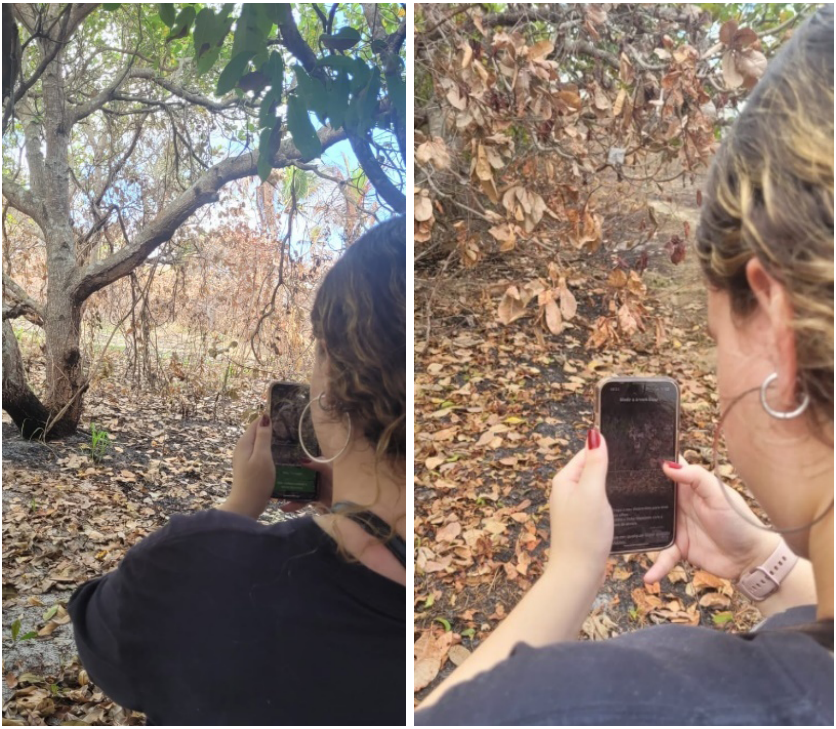


Fonte: Autor (2025)

A ida ao local atingido pelos incêndios para a coleta de dados permitiu não apenas o registro fotográfico e a obtenção de informações empíricas, mas também uma vivência direta com o ambiente após o impacto ambiental. Durante o trabalho de campo (figura 2), foi possível constatar que, além dos riscos às populações residentes nos condomínios próximos à mata ciliar, o incêndio ocasionou severos danos ambientais, incluindo poluição atmosférica e, principalmente, perda de biodiversidade, como a morte de animais e de inúmeras árvores, entre elas diversos cajueiros.

Tal experiência em campo proporcionou aos estudantes uma compreensão distinta daquela adquirida exclusivamente em sala de aula, favorecendo uma ressignificação dos conteúdos curriculares e uma articulação efetiva entre teoria e prática, conforme destaca Pavani (2013), ao apontar o papel da vivência concreta na elaboração do saber científico.

Figura 2 - Visita ao campo de investigação



Fonte: Autor (2025)

No que se refere aos procedimentos técnicos, durante a coleta foram utilizados o aplicativo *Globe Observer* e instrumentos auxiliares. Inicialmente, mediu-se a altura das árvores por meio do aplicativo. Em seguida, utilizando-se uma fita métrica flexível, registrou-se a circunferência do tronco dos cajueiros amostrados, seguindo as diretrizes do protocolo Globe. Para isso, a mensuração foi realizada a 135 centímetros do solo, correspondendo ao padrão de Circunferência à Altura do Peito (CAP), conforme indicado pelo programa. Depois disso, descobriu-se o total de carbono, que é dado a partir de 48% do peso seco da árvore. Desse modo, utilizou-se o Excel para calcular o peso fresco e, depois, encontrou-se a quantidade de carbono em cada indivíduo e, portanto, nas árvores registradas, como demonstra a tabela 1.

Tabela 1 - Dados obtidos pelo cálculo a de estimativa de sequestro de carbono

Indivíduo	Circunferência	Altura	Peso Fresco	Peso Seco	Estimativa (kg)
1	54 cm	4,29 m	111,219	66,7314	32,03107
2	95 cm	3,36 m	193,94	116,364	55,85472
3	180 cm	13,6 m	376,386	225,8316	108,3992
4	142 cm	2,74 m	289,168	173,5008	83,28038
5	112 cm	3,85 m	229,027	137,4162	65,95978
6	47 cm	5,23 m	97,799	58,6794	28,16611
					Total 373,6912

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Com os resultados em mãos, passou-se para a análise de dados. Estimuladas pelo professor, as estudantes voltaram a pergunta inicial que motivou a pesquisa: Como a presença de cajueiros na mata ciliar na bacia do Rio Pitimbu (Emaús - Parnamirim/RN) auxilia no sequestro de carbono e na regulação climática?". Elas concluíram que a presença de cajueiros, ameaçada pela recorrência de incêndios na área, promove sequestro de carbono e discutiram, em sala de aula, a importância das árvores no equilíbrio climático. Elas se mostraram impressionadas com o fato de que em apenas 6 árvores exista mais de 300 kg de carbono, o que demonstra a necessidade de promover diálogos com a Biologia. As estudantes pontuaram, ainda, a necessidade de combater os incêndios e os desmatamentos bem como todos os demais problemas socioambientais às margens do Rio Pitimbu.

Considerações finais

Promover a participação de estudantes em projetos de ciência cidadã, envolvendo-os nas diferentes etapas do processo de construção do conhecimento científico, configura uma prática pedagógica fundamental na atualidade. Essa perspectiva contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da alfabetização científica e de habilidades investigativas, que são vitais na educação cidadã. Nesse contexto, o uso dos protocolos do *Globe Observer* constitui uma estratégia relevante para o ensino de Geografia, pois favorece a aproximação dos

estudantes com procedimentos próprios da pesquisa científica e com a realidade cotidiana.

Esse tipo de prática torna-se ainda mais significativo quando articulado ao ensino sobre mudanças climáticas e sua proposta de pensar o sequestro de carbono, exigindo uma postura multidimensional e interdisciplinar. Uma forma de ampliar seu alcance consiste em promover a colaboração com docentes de áreas como Biologia e Matemática, possibilitando o diálogo sobre questões ambientais e a utilização de ferramentas analíticas, como planilhas e procedimentos matemáticos, para aprofundar a compreensão da realidade observada.

Essa articulação pedagógica assume especial importância no contexto emergencial das mudanças climáticas e de seus impactos no cotidiano dos estudantes. Nesse sentido, investigar incêndios ou outros danos ambientais em áreas próximas à escola ou às residências do alunado fortalece a formação cidadã e estimula o engajamento com problemáticas socioambientais locais. Além disso, associar a coleta de dados às atividades de campo favorece a reelaboração do conhecimento científico.

Observa-se, por fim, que o diálogo entre ciência cidadã e educação geográfica apresenta um potencial ainda pouco explorado no cenário educacional. Torna-se fundamental investir na formação docente, tanto inicial quanto continuada, com vistas ao aprofundamento das práticas e dos fundamentos teóricos relacionados à educação científica e ao enfrentamento da crise climática. Ainda que existam desafios, como a ampliação do acesso digital, a formação adequada dos educadores e a necessidade de políticas públicas que incentivem a participação cidadã na ciência, avançar nessa direção representa um passo essencial para a construção de uma educação mais crítica e colaborativa.

Referências

ALBAGLI, S.; ROCHA, L.. Ciência Cidadã no Brasil: um estudo exploratório. In: BORGES, M. M. CASADO, E. S**.. Sob a Lente da Ciência Aberta**: olhares de Portugal, Espanha e Brasil. Impressa da Universidade de Coimbra. 2021, p. 489-511.

BONNEY, R. et al. Citizen science: a developing tool for expanding science knowledge and scientific literacy. **BioScience**, v. 59, n. 1, p. 977-984, 2009. Disponível em: https://academic.oup.com/bioscience/issue/59/11 Acesso em: 10 out. 2024.

CALLAI, H. C.. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, v. 70, p. 9-30, 2018. Disponível em: https://revistanortegrande.uc.cl/index.php/RGNG/article/view/42627/34531 Acesso em: 10 out. 2024.

CASTELLAR, S. M; DE PAULA, I. R.. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira De Educação Em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 294 – 322, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i19.922 Acesso em: 10 out. 2024.

CAVALCANTI, L.S.. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

COHN, J. P.. Citizen science: Can volunteers do real research? **BioScience**, v. 58, n. 1, p.192–197, 2008. Disponível em: Citizen Science: Can Volunteers Do Real Research? | BioScience | Oxford Academic Acesso em: 10 out. 2024.

KERSKI, J. J.. Geo-awareness, Geo-enablement, Geotechnologies, Citizen Science, and Storytelling: Geography on the World Stage. **Geography Compass**, v. 9, n.1, p. 14-26, 2015. Disponível em: Geo-awareness, Geo-enablement, Geotechnologies, Citizen Science, and Storytelling: Geography on the World Stage - Kerski - 2015 - Geography Compass - Wiley Online Library Acesso em: 10 out. 2024

LAND-ZANDSTRA, A. M. et al. Citizen science on a smartphone: participants motivations and learning. **Public Understanding of Science**, New York, v. 25, n. 1, p. 45-60, 2016. Disponível em: Citizen science on a smartphone: Participants' motivations and learning - Anne M. Land-Zandstra, Jeroen L. A. Devilee, Frans Snik, Franka Buurmeijer, Jos M. van den Broek, 2016 Acesso em: 10 out. 2024

LIMA, E. C. S.. **As práticas pedagógicas no ensino de geografia**: conservação e conscientização ambiental. 2024. 191 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2024.

MAKUCH, K.; ACZEL, M.. Children and citizen Science. In: HECKER, S. et al. **Citizen science**: innovation in open science, society, and policy. UCL Press, 2018. p. 391-409.

MENDES, M.; REIS, R. A.; JOUCOSKI, E.. Ciência Cidadã em sala de aula: uma proposta de sequência didática sobre arboviroses e seus desafios de percepção pública. **Revista Insignare Scientia**, v. 6, p. 868-881, 2023. Disponível em: Ciência Cidadã em Sala de Aula: uma Proposta de Sequência Didática sobre Arboviroses e seus desafios de Percepção Pública | Revista Insignare Scientia - RIS Acesso em: 10 out. 2024

MORAIS, C.. Ciencia ciudadana y educación CTS/CTSA: mirando aportes, desafíos y oportunidades. **Revista Iberoamericana De Ciencia, Tecnología Y Sociedad**, v. 17, n.51, p. 157-178, 2022. Disponível em: https://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/324 Acesso em: 10 out. 2024.

OLIVEIRA, C. D.; OLIVEIRA, E. A.. A dengue e o uso do programa Globe Observer na educação: um aprendizado relevante em um projeto de iniciação científica. **Anais do XX SBGFA - Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada & IV ELAAGFA - Encontro Luso-Afro-Americano de Geografia Física e Ambiente**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://ns1.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/118453 Acesso em: 10 out. 2024.

PARRA, H. Z. M. . Ciência cidadã: modos de participação e ativismo informacional. In: ALBAGLI, S.; MACIEL, M. L.; ABDO, A. H. . **Ciência aberta, questões abertas**. Brasília, IBICT; Rio de Janeiro, Unirio, 2015, p 121-141.

PAVANI, E. C. R. **Aulas de campo na perspectiva histórico-crítica**: contribuições para os espaços de educação não formal. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SANTANA, D. B.; ARAUJO, M. L. F.. Educação científica e educação ambiental: aproximações na prática docente. **Revista Electrónica De Enseñanza De Las Ciencias**, v. 20, p. 26-48, 2021. Disponível em: https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen20/REEC_20_1_2_ex1473.pdf Acesso em: 10 out. 2024.

SELBACH, S.. **Geografia e didática**. Rio de Janeira: Petrópolis: Vozes, 2014.

DESENVOLVIMENTO LOCAL E A GEOGRAFIA DA EXCLUSÃO: favela como subjetivo econômico

Marley Rodrigo Olaydes Martins[1]
Uilmer Rodrigues Xavier da Cruz[2]

RESUMO

Este texto propõe uma discussão sobre a favela, não como uma anomalia urbana, mas como um elemento funcional dentro de um modelo de desenvolvimento desigual que caracteriza as dinâmicas regionais e locais no Brasil. A partir da perspectiva da Geografia Econômica, busca-se analisar criticamente a favela como um espaço estratégico para o funcionamento da cidade formal, apesar de ser constantemente negligenciada em políticas de inclusão e justiça territorial. Embora seja objeto de estigmatização e invisibilização institucional, a favela constitui também um "subjetivo econômico", ou seja, um território explorado, apropriado e rentabilizado pelo sistema urbano-capitalista, sem que seus habitantes sejam plenamente reconhecidos como sujeitos de direitos ou agentes do desenvolvimento. O objetivo central do texto é evidenciar a função estrutural da favela no processo de urbanização brasileira, demonstrando como esses territórios são incorporados ao tecido urbano de forma subordinada, mas essencial. Busca-se desnaturalizar a ideia de marginalidade ao mostrar que a favela não apenas resiste à lógica da cidade formal, como também a sustenta, tanto do ponto de vista econômico quanto social. Ao fazer isso, os autores propõem um deslocamento no

1 Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: rodrigoaux.educ@gmail.com
2 Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: uilmer@ufmg.br

olhar: da favela como "problema urbano" para a favela como espaço de produção de valor e de reprodução da vida. A metodologia adotada é de caráter qualitativo e teórico, com base em revisão bibliográfica e análise crítica fundamentada nos aportes da Geografia Econômica. O texto mobiliza autores clássicos e contemporâneos para interpretar o papel da favela na dinâmica do capital urbano, considerando a apropriação desigual do território e os processos de exclusão e acumulação que marcam a urbanização nas periferias do capitalismo. Em vias de não concluir, reconhece-se que a favela, enquanto sujeito econômico e território de contradições, não se encerra em análises definitivas. Sua complexidade desafia respostas lineares, exigindo leituras múltiplas, situadas e abertas a revisões constantes.

Palavras-chave: Desenvolvimento Local. Políticas Públicas. Favelas. Território.

Introdução

O espaço urbano brasileiro é atravessado por inúmeras e profundas desigualdades sociais e territoriais, que se apresentam na segregação socioespacial e na invisibilização de determinados sujeitos sociais. A favela, quase sempre demarcada como um território de carência, informalidade e criminalidade, é também palco de dinâmicas econômicas próprias, resistências diárias e práticas de organização coletiva. Esses elementos desafiam as narrativas hegemônicas que a posicionam apenas como um problema urbano. É nesse contexto que emerge a necessidade de pensar a favela como espaço econômico, especialmente à luz dos debates sobre desenvolvimento local e regional.

Para aprofundar essa discussão, é fundamental compreender o conceito de Desenvolvimento Local e Regional, que diz respeito à capacidade de um território de mobilizar seus próprios recursos – humanos, sociais, culturais e econômicos – para promover melhorias nas condições de vida da população. Trata-se de um modelo que valoriza a participação social, o enraizamento das práticas econômicas e a construção coletiva de soluções, em oposição à lógica centralizadora e homogeneizante do desenvolvimento tradicional. No entanto, a aplicação dessa perspectiva

em áreas periféricas ainda enfrenta obstáculos, sobretudo quando essas regiões são marcadas pela exclusão histórica do planejamento urbano e das políticas públicas.

A partir disto, o presente texto tem como objetivo compreender e analisar conceitos voltados à Geografia Econômica no que se refere ao desenvolvimento regional e local, trazendo como foco territórios marginalizados e periféricos. A intenção é, a partir desse ponto, compreender vulnerabilidades e possibilidades existentes para a promoção de políticas públicas de desenvolvimento territorial e avanços no acolhimento de demandas presentes dentro das comunidades — a saber, as favelas e aglomerados. Partindo da perspectiva da Geografia da Exclusão, este artigo propõe uma reflexão sobre como as favelas, apesar da marginalização, constroem formas próprias de desenvolvimento, baseadas em redes de solidariedade, economia popular e resistência territorial. Também é objetivo analisar a favela como um sujeito econômico, evidenciando suas práticas produtivas e seus saberes locais como expressões legítimas de desenvolvimento. Assim, busca-se tencionar os limites da exclusão e contribuir para a ressignificação das periferias urbanas como espaços de potência. Para tanto, é fundamental aprofundar a compreensão sobre o desenvolvimento econômico como conceito, e como ele se aplica a essas realidades.

A metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho consistiu, a princípio, na realização de uma revisão bibliográfica, por meio da leitura crítica de materiais acadêmicos que abordam o desenvolvimento regional e o crescimento econômico a partir de vários autores referências nessa compreensão e suas perspectivas. Os textos foram selecionados com base em sua relevância teórica, atualidade e contribuição para o campo de estudo.

Após a etapa de levantamento e leitura, foram realizadas análises interpretativas com vistas a identificar padrões, conceitos-chave e possíveis lacunas na literatura existente. Essas análises possibilitaram a compreensão de diferentes perspectivas sobre o tema e fundamentaram a discussão proposta neste trabalho.

Desenvolvimento econômico como conceito

A compreensão da ideia que permeia o conceito de desenvolvimento econômico é de extrema importância para que, posteriormente, possa-se complementar a análise referente aos atravessamentos presentes na realidade de comunidades periféricas.

Para Vieira e Santos (2012), o desenvolvimento regional deve ser entendido como um processo que agrupa variáveis históricas, culturais e sociais, e não apenas econômicas. Os autores destacam a distinção entre crescimento econômico — ligado à ampliação de bens e serviços — e desenvolvimento, que envolve redistribuição, participação e bem-estar social.

> O desenvolvimento econômico é o crescimento econômico acompanhado da melhoria do padrão de vida da população e por alterações fundamentais na estrutura econômica e social que possibilitam a distribuição mais equânime das riquezas produzidas (Sandroni, 1994 *apud* Vieira; Santos, 2012, p. 348).

Segundo Sandroni (1994), em seu trabalho "Novo Dicionário de Economia", o crescimento econômico tem como significado o aumento da capacidade produtiva da economia, sendo assim, da produção de bens e serviços de determinado país ou área econômica.

Entre muitos desafios para a compreensão desses conceitos, entende-se aqui que o desenvolvimento econômico, enquanto conceito, é mais abrangente e, em grande parte, qualitativo, pensando nos contextos onde esse pode ser qualificado, enquanto o crescimento se faz mais quantitativo, a partir das análises necessárias que avaliam seus resultados.

Partindo dessa concepção ampliada de desenvolvimento, torna-se possível refletir sobre as dinâmicas territoriais que se manifestam em contextos periféricos, como as favelas, frequentemente invisibilizadas pelas lógicas tradicionais de crescimento econômico. E para além da reflexão, torna-se possível a discussão frente às tratativas necessárias para os imbróglios existentes no cotidiano de sujeitos marginalizados.

Favela e a geografia da exclusão

Compreender a favela como expressão da exclusão urbana exige resgatar os fundamentos históricos que consolidaram um modelo de cidade restrito e seletivo. É sabido que, na história brasileira, houve o processo de extração e alocação de pessoas negras vindas do continente africano, a fim de submetê-los ao trabalho forçado acrescido de violências de incontáveis raízes. Posteriormente, esses mesmos indivíduos foram submetidos à "liberdade extrema" — liberdade sem-terra, sem teto, sem trabalho e sem direitos. Como argumenta Lima (2024), esse momento histórico consolidou o projeto de afastamento do negro do espaço urbano formal, empurrando-o para os vazios, para os morros, para as periferias — onde surgiriam as favelas. "A abolição no Brasil foi a expressão máxima do processo de exclusão do negro dentro da sociedade, pois por meio dela o Estado se eximiu da responsabilidade para com o negro, com o objetivo principal de retirá-lo do convívio social" (Lima, 2024, p. 246).

Nesse sentido, pensar favela é pensar a cidade a partir da negação. É revisitar, necessariamente, os mecanismos históricos de exclusão territorial no Brasil, tendo como ponto inicial a Lei de Terras de 1850, que foi um marco jurídico que vetou à população liberta e pobre — a saber, o negro — o direito à terra.

> É importante aqui analisarmos o caráter excludente dessa lei, pois estamos falando da compra direta de terra. Mas, afinal, seria possível, dada a condição de miséria do negro na sociedade escravocrata, a compra de terra? A resposta para essa pergunta é de fato muito óbvia, e tal situação se agrava exponencialmente com a abolição da escravidão no Brasil. A Lei áurea no Brasil, é importante salientar, não ocorre de forma espontânea, mas sim por intensas pressões exercidas pelos países da Europa, especialmente da Inglaterra (Fausto, 1996 *apud* Lima, 2024, p. 244).

Partindo desse contexto, torna-se possível construir diálogos sobre favela. A exclusão territorial não é fruto do acaso na história brasileira, mas sim um processo de produção do espaço sob a lógica de exclusão

de direitos. É a partir dessa compreensão que se estrutura o que aqui se nomeia como Geografia da Exclusão — essa construção social que, por meio do território, limita o acesso à cidadania.

É válido refletir que a favela nasce da exclusão, mas não é só ausência. A favela é viva, é constante, é movimento. Como bem se expõe na definição sinalizada pelo IBGE:

> As Favelas e Comunidades Urbanas são territórios populares originados das diversas estratégias utilizadas pela população para atender, geralmente de forma autônoma e coletiva, às suas necessidades de moradia e usos associados (comércio, serviços, lazer, cultura, entre outros), diante da insuficiência e inadequação das políticas públicas e investimentos privados dirigidos à garantia do direito à cidade (IBGE, 2024).

A favela surge, então, a partir das estratégias utilizadas por comunidades vulneráveis para atender suas ausências. Daí o subjetivo econômico, um território único com vivências e práticas econômicas coletivas que visam atender à demanda de determinada comunidade.

O conceito "subjetivo econômico" é uma (re)formulação original dos autores, concebida no decorrer da reflexão analítica apresentada no texto, com o intuito de nomear a função estratégica da favela na lógica urbana-capitalista. Tal termo busca evidenciar como esses territórios, embora historicamente marginalizados, são incorporados de forma funcional ao processo de acumulação e reprodução do capital. Assim, a categoria emerge como ferramenta teórica para interpretar as contradições entre exploração econômica e exclusão social nas periferias urbanas.

Subjetivo econômico

A economia nas favelas é movida por uma lógica própria, que se distancia dos modelos formais, mas não por isso deixa de ser complexa, articulada e produtiva. Em cada barraco que vende alimentos, em cada serviço prestado na informalidade, em cada rede de apoio que troca trabalho por favores, existe uma engrenagem econômica pulsante. O con-

ceito de circuito inferior da economia urbana, desenvolvido por Milton Santos, é retomado por Carneiro (2018), que destaca que esse conjunto de práticas compõe o "circuito inferior da economia urbana", onde a cidade se produz para além da legalidade e da estatística. Aqui, propõe-se a leitura da favela como subjetivo econômico: um território onde a vida econômica é afetiva, compartilhada, resistente — e, sobretudo, invisibilizada pela lógica dominante de desenvolvimento, como bem salientam Meirelles e Athayde (2014), que reconhecem a favela como um espaço de intensa produção simbólica e material, onde criatividade, afeto, arte, solidariedade e práticas empreendedoras são elementos estruturantes da vida cotidiana.

Esses movimentos de (re)existência presentes nesse território constroem toda a subjetividade dentro da comunidade, partindo da compreensão local sobre temas que atravessam sua realidade, tais como trabalho e renda, acessibilidades, garantias de direitos. É a partir dessa compreensão que essa comunidade se torna singular e heterogênea.

O termo "subjetivo econômico", aqui proposto, parte da compreensão de que a favela não apenas sobrevive nas bordas da economia formal, mas constrói sua própria lógica de existência e circulação de valor. Trata-se de uma economia que nasce do território e é atravessada por afetos, saberes locais, improviso e resistência coletiva.

Esse subjetivo econômico não tem como proposta desvincular essa comunidade da perspectiva econômica de desenvolvimento regional, mas sim, integrá-la como parte fundamental, compreendendo suas singularidades e atravessamentos. O desenvolvimento local parte desse lugar, da ação a partir da inatividade do Estado. Não existe desenvolvimento local sem uma comunidade ativa e atuante dentro do seu território. Esse tipo de economia desafia a ideia de que desenvolvimento só ocorre por meio da presença estatal ou empresarial. Pelo contrário, nas favelas, o desenvolvimento surge da ausência — não como carência, mas como reinvenção cotidiana da vida.

E para aprofundar a análise proposta neste artigo, é necessário retomar o conceito de circuito inferior da economia urbana, pensado por Milton Santos, que é referência nos estudos sobre urbanização nos países periféricos. Santos propôs a divisão da economia urbana em dois

circuitos: o superior, formado pelas atividades formais, altamente capitalizadas e articuladas à lógica global; e o inferior, constituído por práticas econômicas de base local, muitas vezes informais ou precárias, mas fundamentais para a reprodução da vida urbana.

No circuito inferior, situam-se as feiras livres, o comércio ambulante, o conserto doméstico, o pequeno serviço, o transporte informal — atividades geralmente marcadas por baixos investimentos, tecnologias simples e intensa mobilização de força de trabalho. Esse circuito surge e se mantém como resposta à incapacidade do circuito superior de absorver toda a mão de obra disponível, funcionando como válvula de escape social e, ao mesmo tempo, como engrenagem complementar, já que há relações de interdependência entre ambos.

Milton Santos (2008) destaca que o circuito inferior não é um "resíduo" do atraso, mas sim uma estrutura funcional dentro do modelo de urbanização desigual dos países subdesenvolvidos. Assim, o circuito inferior não apenas acolhe a população marginalizada pelo mercado formal, mas também produz uma dinâmica econômica própria, com redes de crédito informal, circulação de mercadorias e saberes locais. É um sistema que revela como a modernização pode coexistir com formas econômicas tradicionais, de baixo custo e grande capilaridade territorial.

Ao trazer o conceito de subjetivo econômico, este trabalho propõe um deslocamento importante: se o circuito inferior descreve as formas materiais de organização produtiva que escapam à legalidade e às estatísticas, o subjetivo econômico enfatiza a dimensão simbólica, afetiva e política dessas práticas. Na favela, a economia popular não é apenas uma engrenagem de sobrevivência; é também uma forma de produzir valor, sentido de pertencimento e alternativas de existência, principalmente, contato de pele entre os moradores periféricos.

A diferença reside, portanto, no olhar. Enquanto o circuito inferior de Santos descreve a estrutura econômica marginalizada como uma peça funcional do sistema urbano-capitalista, o subjetivo econômico enfatiza como os sujeitos periféricos se organizam a partir de suas próprias referências, mobilizando redes de solidariedade, criatividade e resistência. É uma categoria que amplia o debate ao reconhecer a favela

não apenas como espaço de trabalho informal, mas como um território vivo, que constrói outras lógicas de produção e circulação de valor — atravessadas por afetos, memórias e práticas coletivas.

Essa aproximação revela que o circuito inferior e o subjetivo econômico não se opõem; ao contrário, se complementam como chaves interpretativas para entender as dinâmicas urbanas de exclusão e reinvenção. O primeiro aponta para a estrutura desigual que marginaliza trabalhadores; o segundo revela como esses trabalhadores e comunidades transformam essa marginalização em força criativa e resistência territorial. Assim, pensar o desenvolvimento local a partir da favela exige articular essas duas perspectivas: reconhecer o circuito inferior como engrenagem funcional e, simultaneamente, valorizar o subjetivo econômico como expressão de autonomia, solidariedade e potência coletiva.

Dessa forma, o conceito de circuito inferior amplia a compreensão de que a favela não é um espaço de "falta", mas de ação — ação que é econômica, social e cultural. Já o subjetivo econômico tensiona ainda mais essa leitura, ao trazer para o centro o papel ativo dos moradores como sujeitos históricos capazes de construir alternativas viáveis de desenvolvimento, mesmo em meio à negligência estatal. Esse diálogo entre os dois conceitos fortalece a tese de que o desenvolvimento local, para ser efetivo, precisa partir do chão das favelas — reconhecendo sua economia visível e invisível, suas redes de afeto, trabalho e pertencimento.

Desenvolvimento local, comunidade e políticas públicas

Por muito tempo, o desenvolvimento local foi compreendido por uma perspectiva mais quantitativa, baseando-se em resultados como PIB e Per Capita. O desenvolvimento local deixou de ser compreendido apenas como resultado de investimentos e infraestrutura. Como bem salienta Pinto (2014), em seu texto, reforçando que o envolvimento da comunidade no processo de desenvolvimento é o que garante sua legitimidade e sustentabilidade.

> Promover o desenvolvimento local não é apenas visar o crescimento econômico, mas emancipar as pessoas, garantindo o acesso aos recursos e à cidadania. Ele busca inserir no discurso do desenvolvimento a comunidade, de modo que se envolvam e gerenciem seus recursos nas escalas local, regional e nacional, tornando-a sujeito de seu processo de construção histórica (Pinto, 2014).

A participação popular em decisões de interesse público não parte de desejos e satisfações individuais; esta, sim, deve ser compreendida como um direito garantido. Conforme prevê a Constituição Federal de 1988, no artigo 204, inciso II, a participação da população na formulação e no controle das políticas públicas é uma diretriz fundamental do Estado democrático. Tendo assim, a prerrogativa que reforça a centralidade da comunidade nos processos de desenvolvimento local, como defende Pinto (2014), ao afirmar que a comunidade deve deixar de ser objeto para se tornar agente de transformação.

A importância da participação da comunidade na gestão do próprio território também é destacada por Granito *et al.* (2005), ao apontar que o desenvolvimento regional depende da mobilização social local. Segundo a autora, é necessário que a região crie diretrizes políticas, sociais e institucionais que não apenas respondam a forças externas, mas que fortaleçam a autonomia local, promovam a (re)inversão dos recursos produzidos e priorizem o bem-estar social e ambiental (Oliveira; Lima, 2003 *apud* Granito *et al.*, 2005).

Essa perspectiva dialoga diretamente com a noção de subjetivo econômico, desenvolvida neste trabalho. A favela, ao criar soluções econômicas, afetivas e territoriais, não apenas responde à ausência do Estado, mas propõe formas de existência coletiva. O desenvolvimento local, nesse sentido, emerge do chão, das relações e da produção cotidiana de valor e pertencimento. É um processo que nasce das brechas do sistema formal, sustentado por práticas que articulam trabalho, solidariedade, improviso técnico e saberes locais.

Como afirma Granito *et al.* (2005), o desenvolvimento regional deve considerar as especificidades territoriais e a articulação entre os diferentes agentes sociais — entre eles, os próprios moradores, que histori-

camente foram excluídos da condição de formuladores de políticas. A favela, nesse contexto, não reivindica apenas inclusão, mas o reconhecimento de sua centralidade na construção da cidade real.

A escuta dos territórios, o fortalecimento das redes locais e o reconhecimento da favela como sujeito político e produtivo são caminhos concretos para um desenvolvimento local verdadeiramente democrático. Desenvolvimento que se alinha com a realidade cotidiana da comunidade que, como já dito, é viva e se movimenta, é subjetiva.

É importante salientar que esse processo de desenvolvimento não se constrói unicamente da ação participativa da população. Em seu texto, Granito *et al.* (2005) explica que o desenvolvimento local pode ser explicado como resultado da interação de três forças: alocação de recursos, política econômica e ativação social (Oliveira; Lima, 2003 *apud* Granito *et al.* 2005).

Então, entende-se que é dever do Estado a alocação de recursos que fortaleçam e incentivem o percurso econômico local, juntamente com a construção de políticas que facilitem esse diálogo da economia com o território. Observa-se, aqui, que um Estado omisso e ausente propicia vulnerabilidades e violências a comunidades periféricas, e que essa inatividade estatal consolida mais nas comunidades os estigmas e percalços, de tal modo que esse território viva em contexto de subdesenvolvimento.

Considerações finais

Este trabalho buscou refletir sobre os atravessamentos entre desenvolvimento local, exclusão territorial e favela, a partir de uma leitura crítica do processo histórico brasileiro e das práticas concretas que emergem nas bordas da cidade formal. Partindo da compreensão de que a favela nasce da exclusão, mas não se resume à ausência, construiu-se aqui a noção de subjetivo econômico — uma proposta teórica que reconhece a favela como produtora de valor, de vida e de cidade, mesmo sob condições de precariedade e negligência institucional.

A partir da Geografia da Exclusão, foi possível compreender que o espaço urbano brasileiro é marcado por lógicas seletivas que negam ci-

dadania plena a parcelas expressivas da população. No entanto, como demonstrado, os territórios populares resistem e propõem outras formas de existir e produzir, construindo cotidianamente redes de trabalho, solidariedade e pertencimento.

Dessa forma, o desenvolvimento local não pode mais ser pensado apenas como uma política técnica, econômica ou territorial, mas sim como um processo político e coletivo, ancorado na escuta, na valorização dos saberes locais e na coparticipação real das comunidades. Reconhecer a favela como subjetivo econômico é um passo fundamental para uma política pública que não apenas atue sobre os territórios, mas que seja construída com eles e a partir deles — rompendo, assim, com a lógica histórica da exclusão.

Como apontam Meirelles e Athayde (2014), o que a favela reivindica não é privilégio, mas dignidade: o direito à paz, ao banho quente, à comida bem-feita, ao trabalho, à saúde, à educação e, sobretudo, o direito de permanecer no lugar onde construiu suas raízes.

Essa fala sintetiza o que se defendeu ao longo deste trabalho: que a favela não é ausência, mas potência — e que qualquer política de desenvolvimento verdadeiramente comprometida com a justiça social precisa partir do reconhecimento da favela como espaço de produção, de subjetividade e de direito à felicidade.

Agradecimentos

A Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Geociências, Departamento de Geografia, a disciplina de Geografia Econômica, a Cooperativa de catadores de material reciclável da Pampulha – COMARP e ao Coletivo de trabalhadores negros - (CTN) do Sistema Único da Assistência Social (Suas) Belo Horizonte.

O artigo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) -Código de Financiamento 001 -88881.083131/2024-01". Bolsa de pós-doutorado - (PIPD). Universidade Federal de Minas Gerais e Universidad Nacional de La Matanza.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. **Dispõe sobre as terras devolutas do Império**. Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1850.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. **Os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos hoje**. p 31 - 35. Mossoró: EDUERN, 2018.

GRANITO, Roberta Aparecida Neves; OLIVEIRA, Fernanda Marra de; ZACCHI, Valéria Cristina. **Desenvolvimento regional**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Quadro geográfico de referência para produção, análise e disseminação de estatísticas:** 2. ed. atualizada. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

LIMA, Iury Venilson Pereira de. DIREITO À TERRA, ABOLIÇÃO E FORMAÇÃO DAS FAVELAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA**. Revista Em Favor de Igualdade Racial**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 241–256, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/7227. Acesso em: 04 mai. 2025.

MEIRELLES, Renato; ATHAYDE, Celso. **Um País Chamado Favela: A Maior Pesquisa Já Feita Sobre a Favela Brasileira**. São Paulo: Gente, 2014.

PINTO, Adenilda Couto B. Desenvolvimento local: a comunidade como coparticipante. **Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 165–175, jan./jul. 2014. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbpd/article/view/3589. Acesso em: 22 jun. 2025.

SANDRONI, Paulo. **Novo Dicionário de Economia**. São Paulo: Editora Best Seller, 1994.

VIEIRA, Edson Trajano; SANTOS, Moacir José dos. Desenvolvimento econômico regional: uma revisão histórica e teórica. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 8, n. 2, p. 344-369, mai./ago. 2012. Taubaté, SP. Disponível em: https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/679. Acesso em: 08 jan. 2025.

SANTOS, Milton. **O Espaço Dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

DIDÁTICA DA GEOGRAFIA: o(a) aluno(a) Corneliano(a) e suas espacialidades cartográficas

Francisco Ringo Star Pinto[1]

RESUMO

Discutir e entender os princípios da Didática como fundamento para a aprendizagem, numa perspectiva crítica e social é primordial para o nosso entendimento docente na prática de ensino, seleção de conteúdo, mas sobretudo, uma questão espacialmente política no cerne da escolarização do aluno. E porque não uma *Didática da Geografia*? Sendo assim, a didática da Geografia busca ampliar e possibilitar que o aluno veja no seu entorno o seu objeto de estudo da Geografia no dia a dia a partir de sua realidade vivenciada e o ensino da Cartografia que amplia os horizontes do mundo, torna ainda mais constante suas vivências espacializadas no meio geográfico. Propõe-se assim, discutir os elementos da didática de uma Geografia ampliada no ensino da Cartografia em sala de aula e para além da sala de aula, desmistificando uma Cartografia prática alicerçada e construída com elementos e objetos concretos da/na vivência socioespacial do aluno da Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Cornélio Diógenes, na cidade de Jaguaribe, Ceará, Brasil. A pesquisa está amparada em uma abordagem qualitativa e é resultado de um relato de experiência constituído em nossa prática de ensino-aprendizagem em sala de aula com a aluna, o aluno da Escola Cornélio Diógenes, bem como os materiais construídos por esses alu-

1 EEMTI Cornélio Diógenes. E-mail: Chicoeducageo15@gmail.com

nos de forma significativa e relevante para a Geografia escolar local e a cartografia de vida individual e coletiva desses estudantes. A aluna corneliana, o aluno corneliano produziram resultados relevantes para o espaço escolar a partir do seu conhecimento construído com a didática da Geocartografia escolar. Portanto, a Didática da Geografia, Cartografia, a prática metodológica do Professor, a atuação e as vivências socioespaciais da aluna e do aluno corneliano, ressignificaram e ressignificam a Geografia Escolar desse espaço, ampliando sobremaneira os olhares através de uma visão didaticamente crítica no seu espaço de aprendizagem, que é a escola.

Palavras-chave: Aluno Corneliano. Didática da Geografia. Ensino da Cartografia. Vivências Socioespaciais.

Introdução

A didática da Geografia compreende a formação cidadã partindo do pressuposto de cidadania espacial (Carneiro, 2022) e sobremaneira perpassa um ensino de cunho crítico, voltado para o desenvolvimento intelectual do aluno enquanto sujeitos ativos, portadores de saberes e capacidades de pensamentos (Cavalcanti, 2012) cujas histórias de vidas são partilhadas a partir de sua realidade em consonância com a geografia escolar e a possibilidade de uma cartografia do real e do imaginário sobreposta em suas formas de vidas.

Uma escola que atente à formação crítica neste mundo contemporâneo é fundamental para a compreensão desafiadora dos tempos atuais na medida em que o discente reconheça a sua importância, a sua história, a sua cultura e o seu valor obtendo uma escolarização digna, reconhecida a partir do seu conhecimento adquirido, como também os seus direitos e valores conquistados como cidadãos (Pinto, Carneiro, 2020).

Dessa forma, a didática da Geografia e a Cartografia Escolar caminham juntas no seio da teorização do conhecimento, mas, também, do que se constata a partir das atitudes práticas partilhadas e construídas pelo aluno no chão da sala de aula, bem como de suas experiências fora da escola que faz parte dos seus conhecimentos de vida.

A complexidade do ensino da cartografia escolar enquanto elemento da didática da Geografia

A cartografia escolar é complexa em sua totalidade, pois no ensino de Geografia apresenta múltiplos conceitos e significados que vai muito além de um mero conceito de mapa ou de um ponto cardeal marcado numa bússola ou um ponto qualquer da superfície da terra marcado nas plataformas digitais de *GPS's* cuja precisão apresenta uma determinada localização ou direção em tempo real. Todavia, é possível construir um conhecimento cartográfico embasado na realidade do aluno? Como essa cartografia socioespacial é construída, ao assumir os preceitos empíricos das vivências cotidianas dos *jovens escolares*? (Cavalcanti, 2012). Mas, a cartografia pelo qual, iremos abordar ao longo da nossa discussão, é a cartografia cidadã, marcado pela noção de espacialidade sociocultural e política do nosso aluno, vivido pela realidade constante de sua existência, do paradoxo socioespacial marcada pela desigualdade e das dificuldades partilhadas, onde a geografia do lugar contrasta com essa cartografia do real, do vivido e do prático, que, desde a casa, a rua, o bairro, até o trajeto da escola, a aluna, o aluno vive tão cartografia socioespacial.

A cartografia que nos ajuda a tecer as estruturas do pensamento geográfico (Costella, 2008), é necessária porque ela é geografia. É necessária, porque a mesma é também didática da geografia, sobreposta na prática docente do professor em sala de aula, mas, também, fora dela, imbuída de significados e interpretações espaciais da vida urbana, ou da vida rural que faz parte do contexto do aluno, ou porque não dizer inclusive, do contexto do professor de geografia. É convincente o pensamento de Costella, 2008, p. 29, aspas da autora) quando relata que:

> Cada vez que nossos estudantes sai da escola pensando que o Norte está em sua frente, independente de onde estiver ou mesmo, que ao ler um mapa, não enxergue os movimentos que nele estão contidos, nós professores e professoras, ligeiramente "matamos" uma parte indispensável do entendimento do mundo que precisaria ser significado de outra maneira, com outras reflexões.

No que tange tal reflexão apontada pela autora, somos professores em que precisamos estar sempre atentos para assumirmos os rombos ou os remendos que proporcionamos na construção do conhecimento e por ventura o saber geográfico e cartográfico. Nossos estudantes, em algum momento da vida, se vão e não conseguimos trazê-lo de volta quando nos damos conta que poderíamos ter feito melhor em nossas práticas que a cada dia são mais desafiadoras na medida em que a informação é o instrumento incipiente do aluno um dia antes dela ou dele chegar em sala de aula.

Por conseguinte, o professor de Geografia, na perspectiva e no amparo de uma didática da Geografia cidadã e cultural e no ensinar da cartografia, apesar das dificuldades que tange o sistema educacional no país, necessita de um pensamento não redutor, não simplificador, como também não fragmentado, mas de um pensamento complexo onde a dúvida permaneça no seio da curiosidade inquietante do aluno em sala de aula ou fora dela partilhando experiências na aula de campo da geografia e cartografia vivida fora dos pátios escolares (Carneiro, 2020; Castrogiovanni e Silva, 2020; Pinto, 2020).

Assim, a aluna corneliana, o aluno corneliano[2] também cria suas espacialidades cartográficas na medida que o conhecimento geográfico vai sendo construído na perspectiva coletiva do ensino-aprendizagem com o professor de Geografia. Esse professor não é o dono do conhecimento, mas é o mediador da teoria e da prática embasado no cotidiano de vida dessa aluna e desse aluno. Os alunos por meio de suas características interpessoais e suas histórias de vida já trazem um conhecimento geográfico e cartográfico para a sala de aula, e que por ventura não deve ser ignorado, e sim partilhado e construído a partir do empirismo de vida para o caráter científico da formação estudantil.

Isso faz com que o sentido da geografia escolar faça e se refaça no dia a dia do aluno, na medida em que o professor necessita buscar e aproximar o discente por meio de saberes geográficos e contextualiza-

2 Ao me referir da expressão "aluna corneliana", "aluno corneliano" estamos nos referindo a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Cornélio Diógenes, localizada na cidade de Jaguaribe/CE, cidade do interior do Vale do Jaguaribe – no Estado do Ceará, mas sobretudo uma instituição com sentido de pertencimento, identidade e afetiva que os alunos criam para além da sala de aula.

dos cotidianamente. O aluno em sua migração pendular de casa para a escola e da escola para casa, traça linhas imaginárias de uma cartografia socioespacial de suas vivências e experiências e ao desenhar numa folha de papel, discutir e debater com o professor está expondo o seu conhecimento cartográfico, que é válido para a sua vida, mas também na sua etapa escolar de aprendizagem com o ensino de Geografia.

Ao abordar a importância da construção do saber cartográfico na escola e no sentido de vida do aluno, Castrogiovanni e Silva (2020) relatam que:

> O professor deve construir o conhecimento cartográfico, relativizando-o com os da Geografia, pois compreendemos que a produção do saber em Geografia não deve perpassar a ideia do conhecimento fragmentado. A Geografia, enquanto campo do conhecimento compreende em sua essência interdisciplinar, um conjunto de saberes que transitam pelas suas raízes, sustentando suas interpretações.

A Geografia entrecruzada com a cartografia é aquela que possibilita uma aprendizagem didática com sentido, tanto para os sujeitos ensinantes, como também para os sujeitos aprendentes, e assim o conhecimento vai tomando sentido, sendo construído, reconstruído e se perfazendo na aglutinação do saber geocartográfico.

É preciso entender o papel da Geografia e suas contribuições que ela pode oferecer tanto como disciplina, quanto ciência no seu campo de investigação como às outras áreas do conhecimento do ponto de vista interdisciplinar. Em tempos atuais tão difíceis, é desafiante a luta por uma educação de qualidade, a luta pela permanência de uma disciplina que formem cidadãos para a vida, enxergando nos saberes geográficos, a possibilidade da busca pelos seus direitos sociais, que não se resume apenas na sala de aula, mas no cotidiano vivido do(a) aluno(a) a partir do seu processo de escolarização construída sob a perspectiva da didática da Geografia escolar que potencializa o ensino de uma cartografia socioespacial.

O aluno Corneliano e suas espacialidades cartográficas

Antes de tratarmos do sentido e da importância da Geografia Escolar e da Cartografia na construção do saber geográfico dos alunos, é preciso compreender a importância da Escola na vida destes estudantes não somente no seu aspecto físico e rotineiro, mas a maneira como esse espaço educacional transplanta energia positiva a partir do envolvimento coletivo dos alunos na troca de experiências compartilhadas de suas histórias de vida fora da escola e os laços que criam e os conectam dentro da instituição.

Imagem 1 - Entrada da EEMTI Cornélio Diógenes



Fonte: Pinto (2025)

A imagem acima retrata o espaço físico da escola, onde desde o ano de 2019 funciona por meio da modalidade de ensino integral, contemplando mais de 60% das escolas em tempo integral do Estado do Ceará. A Escola Cornélio Diógenes, fundada no ano de 1977 é uma instituição de ensino médio, cuja história se perfaz na vida estudantil do indivíduo por se tratar de uma instituição humanizadora e acolhedora na cidade de Jaguaribe.

Imagem 2 - Pátio da Escola Cornélio Diógenes.



Fonte: Pinto (2025)

A aluna corneliana, o aluno corneliano traz em suas múltiplas experiências de vida, suas raízes, seus aspectos socioculturais, mas também suas geografias de vida. O pátio da escola no horário do almoço e no intervalo da merenda, além das apresentações científicas e dinâmicas uma referência espacial de pertencimento, encontros e troca de conversas, e assim a Geografia se transforma no entorno dos estudantes.

A Geografia por si só caracteriza o lugar da afetividade e do pertencimento que os alunos tem com a instituição. Para Castrogiovanni e Silva (2020, p. 48) "é do professor de Geografia, a responsabilidade pela construção dos conhecimentos cartográficos no ambiente escolar [....], na formação dos sujeitos na leitura dos espaços geográficos no entorno do lugar abrigo e no em torno do lugar da escola".

Ao longo do nosso trabalho com a disciplina de Geografia no 1º ano do Ensino Médio, na EEMTI Cornélio Diógenes, reafirmamos nossa prática docente potencializando a didática da Geografia e o ensino da Cartografia, contribuindo na construção do conhecimento do aluno, contribuindo para que esses jovens escolares (Cavalcanti, 2012) possam

analisar e compreender o sistema e as estruturas que podem ou poderão ser produzidas e apreendidas, tornando-se assim, leitores de uma cartografia socioespacial de suas realidades de vida e que possam fazer estudos, na criação e construção de mapas sociais e pesquisas, tendo o espaço como objeto de estudo no âmbito da escolarização (Castrogiovanni e Silva, 2020).

A construção do saber cartográfico nas vivências práticas da geografia Escolar Corneliana

O sistema educacional contemporâneo nos seus "altos e baixos", sobretudo o sistema educacional brasileiro, inclui desafios a serem superados pelo professor em seu trabalho cotidiano no ensino-aprendizagem, onde a formação continuada é um dos projetos constantes de sua prática diária. É também nesse cenário, que a tecnologia é incluída no processo de ensino, e o professor dentro do possível, deve incorporá-la ao seu trabalho buscando uma didática que se aproxima dos interesses dos jovens, isto é, de uma cultura que por si nos tempos de hoje, já nascem digital.

No entanto, o esforço teórico metodológico atrelado às estratégias práticas do ato de ensinar não podem ser resumidas e limitadas pelas tecnologias. É preciso incorporá-las, mas, a roda de conversa, a produção de material didático é também uma atitude prática e didática que a aluna, o aluno se encontra com essa Geografia que faz sentido na sua aprendizagem e vida estudantil. Para Castellar (2016, citada por Castrogiovanni e Silva, p. 51):

> A cartografia, então, é considerada uma linguagem, um sistema/ código de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem em Geografia, articulando fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do território.

A interdisciplinaridade entre a Cartografia e a Geografia, se faz em duplo sentido didático ao pensarmos que ambas estão interligadas uma a outra, pois não se constrói o conhecimento da Geografia sem os conhecimentos da Cartografia e o ensino de Geografia se torna eficaz

quando associado à Cartografia, pois a Geografia se utiliza da construção da espacialidade cartográfica como metodologia e também didática na efetivação do trabalho docente e sob a mediação do conhecimento construído juntamente com o aluno.

As experiências compartilhadas com os alunos em sala de aula, no *fazer interdisciplinar* da Cartografia e da Geografia são mais uma constatação do papel estudantil, mas também da cidadania espacial atrelada à Didática da Geografia construída por eles/elas sob o aspecto mediador do professor.

Figura 1 - Maquete de Mapas Táteis dos produtos regionais



Fonte: Autoria dos alunos (2025)

A figura acima que se referem aos mapas táteis produzidos pelos alunos em sala de aula na *eletiva de Cartografia Escolar*. Foram três meses de encontros, em que tivemos a oportunidade de construir um conhecimento cartográfico sobre as regiões brasileiras, e assim, como resultado, a construção de mapas táteis com sementes de milho, feijão, açúcar e algodão, onde eles puderam contextualizar a cartografia econômica de cada região, relacionado à matéria prima e aos produtos que mais geraram riqueza para a economia regional ao longo do tempo. Com destaque para a região Nordeste, que durante três séculos foi a região produtora de algodão, cana de açúcar e outros produtos no setor primário

do país, durante a passagem do colonialismo agrário para a produção industrial recente do início do Século XX.

Acerca das temáticas trabalhadas, eles foram sendo mediados e orientados na construção do produto didático que se tornou relevante para uma *cartografia inclusiva* para alunos com deficiência visual, que no caso do ensino de Geografia é de suma importância a inclusão e a interação dos sujeitos na busca e na construção do saber. Tal experiência proporcionou uma amostra científica na própria escola, evidenciando a importância da didática da Geografia e do conhecimento cartográfico na instrução e compreensão do aluno.

Figura 2 - Croqui geográfico sobre os bairros da cidade de Jaguaribe-CE.



Fonte: Produção dos alunos do Cornélio (2025)

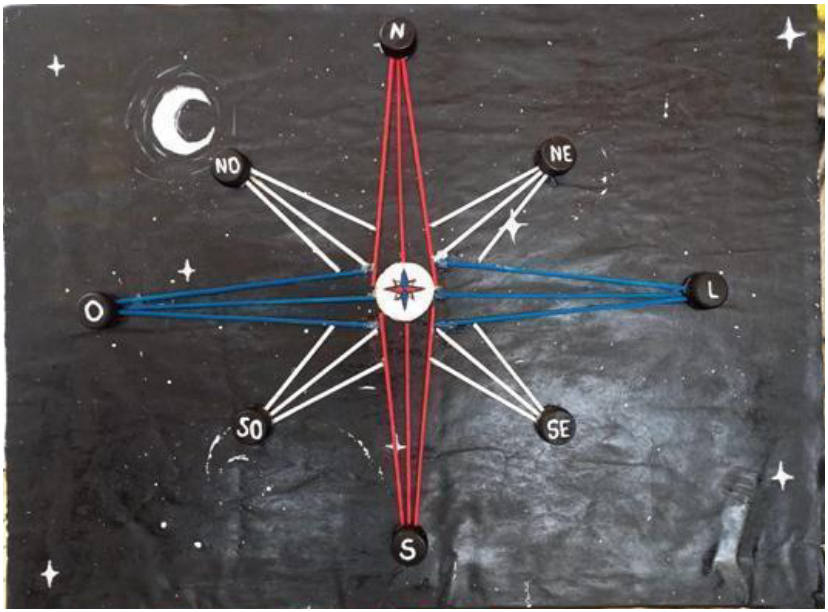
A produção de *croqui cartográfico* no ensino é mais um instrumento didático nas aulas de Geografia produzido por alunos de 2º ano do Ensino Médio ao longo das aulas. Esse trabalho auxilia os nossos jovens a sistematizar e compreender os aspectos do seu cotidiano, acerca das vivências e experiências compartilhadas na cidade e correlaciona-la à sua realidade. Assim, a linguagem cartográfica transmitida aos *croquis* desenhados pelos alunos, retratam os seus bairros, suas ruas, suas casas, bem como o trajeto do caminhar descrito por estes até a escola todos os dias.

O significado do croqui para o aluno é selecionar as informações, procurando destacar o essencial de cada tema ou lugar, como no caso da

cidade de Jaguaribe-CE, demonstrando através da representação o seu entendimento sobre o fenômeno estudado.

A última atividade feita na disciplina de *Eletiva de Cartografia Escolar*, foram maquetes de mapas sobre os fusos horários e uma maquete sobre a rosa dos ventos, onde os alunos utilizaram apenas materiais recicláveis na construção e confecção do material (figuras 3 e 4).

Figura 3 - Maquete sobre a rosa dos ventos



Fonte: Produção dos Alunos da Escola Cornélio Diógenes (2025)

A rosa dos ventos revelada na imagem 3 foi produzida por alunos do 1º ano A, B e C na disciplina de *Eletiva de Geografia ao ar livre*, essa disciplina tem como objetivo, compreender e sistematizar o conhecimento geográfico e cartográfico fora da sala de aula, a partir de atividades práticas. O material que resultou na construção da rosa dos ventos, foram todas construídas com materiais recicláveis. A interdisciplinaridade foi foco primordial no trabalho e na aprendizagem desses alunos, por meio do ensino de Geografia, Cartografia e também Educação Ambiental.

No início dos estudos cartográficos, muitos tinham a dificuldades em torno da disciplina, a maioria achava até certo ponto, a discussão

o estudo e o aprofundamento do conhecimento da cartografia. Porém, como nenhuma metodologia é única e estanque, fomos propondo e destacando na prática diferente abordagens metodológicas que potencializasse a didática da Geografia na produção do saber desses alunos, e assim, na medida em que estes foram conhecendo o objeto de estudo da cartografia e seus principais conceitos, trabalhos práticos como a produção de maquetes foram surgindo ao longo das aulas, tornando-os mais motivados e entusiasmados em cada culminância de atividade realizada em Geografia.

Figura 4 - Maquete sobre os fusos horários mundiais



Fonte: Produção dos alunos da Escola Cornélio Diógenes (2025)

A figura 4 trata-se da produção de uma maquete sobre os *fusos horários mundiais*. A produção desse material é também uma grande contribuição para a didática da Geografia e o ensino da Cartografia escolar. Os nossos alunos chegam no ensino médio sem saber o que significa os fusos horários, para que servem e qual a importância das horas no nosso cotidiano. Muitos não sabem diferenciar os graus (°) de horas (h), sendo que os graus são consequência direta do eixo de rotação da terra, e que 15° correspondem a uma (1) hora para cada meridiano, e que 360° correspondem a um (1) dia completo, portanto, 24 horas.

Com o conhecimento formulado e mediado, os jovens escolares, motivados pela prática de uma geografia escolar que antes não conheciam, puderam construir uma maquete sobre os fusos horários, com a diferenciação de horas para cada ponto da superfície da terra, tal como mostra a figura 4 acima. Contudo, a *cartografia na prática*, embasada por uma didática da Geografia, aproxima o aluno da realidade, do seu entorno e do seu do seu espaço vivido.

Neste sentido, o ensino torna-se crítico, o ensino de cartografia e a didática da Geografia são críticos, na medida em que este é voltado para o desenvolvimento intelectual dos alunos, ao mediar os seus processos de conhecimentos enquanto sujeitos ativos (Cavalcanti, 2012), mas, todavia, portadores de saberes e capacidades e sensibilidades de experiências concretas e imaginárias.

Conclusão

As discussões acerca deste trabalho não são conclusões de um ensino e um saber pronto e acabado, mas o processo de formação constante no ensino de Geografia, tanto pelo professor que todos os dias necessita aprender e reaprender em sua prática através de reflexões desafiadoras no ensino de Geografia, e sobretudo aprender com as manifestações e atitudes dos alunos em sala de aula, no qual, a partir de suas experiências intersubjetivamente partilhadas, também trazem os seus conhecimentos geográficos e cartográficos para o espaço escolar, seja com fatos e/ ou opiniões que direciona com o embasamento científico, a construção do saber.

Os materiais didáticos – as maquetes, os croquis e os mapas táteis são uma evidência empírica e científica do conhecimento e das contribuições do aluno na disciplina de Geografia durante a sua fase de escolarização. Portanto, a aluna corneliana, o aluno corneliano em suas espacialidades cartográficas construiu de maneira relevante, eficaz e significativa o sentido da Didática da Geografia Escolar.

Referências Bibliográficas

CARNEIRO, R. N. **Educação Geográfica do Agir Comunicativo**. Natal, 2022.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CASTROGIOVANNI, A. C.; SILVA, P. R. F. de. A. **A construção do conhecimento cartográfico nas aulas de geografia**. – Goiânia: C&A Alfa e Comunicação, 2020. 178 p.

COSTELLA, R. Z. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e representações espaciais**. Tese (Doutorado) Geociências – UFRGS, 2008.

PINTO, F. R.; CARNEIRO, R. N. O ensino de geografia no século XXI. **Revista GeoInterações**, [s.l], v 3. n. 2, p. 3-22, 2020. DOI: 10.59776/2526-3889.2019.1114. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RGI/article/view/1114. Acesso em: 28 nov. 2025.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRÁTICAS GEOGRÁFICAS: construindo ambientes de aprendizagem por meio da iniciação científica

Ana Cláudia Araújo Diniz[1]
Mircia Ribeiro Fortes[2]

RESUMO

A iniciação científica no Ensino Básico representa uma estratégia pedagógica essencial para o aprimoramento de competências investigativas, cognitivas e sociais dos alunos, nesta pesquisa voltados para a ciência geográfica. Nesse sentido, destaca-se o Projeto Ciência na Escola (PCE), uma iniciativa promovida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), cujo objetivo é inserir estudantes da Educação Básica na prática da pesquisa científica. Este projeto fomenta a construção do conhecimento ambiental no componente curricular de geografia, dados a partir da BNCC, mediante a problematização e a experimentação. Um exemplo notável dessa iniciativa é o projeto intitulado "Reciclagem e meio ambiente: construção de um guia de orientação sobre a importância da coleta seletiva e a catalogação dos pontos de entrega em Manaus (AM)", realizado em 2023 na Escola Estadual Sant'Ana. Essa ação não apenas proporcionou aos alunos uma imersão no universo científico, mas também contribuiu significativamente para o processo de ensino-aprendizagem. Os estudantes participaram ativamente das etapas da pesquisa sob a orientação de docentes, o que enriqueceu suas experiências educativas. Tal metodologia favorece a au-

1 Universidade Federal do Amazonas (UFAM) . E-mail: na_adiniz@hotmail.com
2 Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: irciafortes@ufam.edu.br

tonomia dos alunos, promove o pensamento crítico e instiga a responsabilidade social. Ao se tornarem protagonistas de sua aprendizagem, os estudantes aplicam conhecimentos teóricos na resolução de problemas concretos enfrentados por sua comunidade. A culminância do projeto, que envolveu a apresentação dos resultados à comunidade escolar, evidencia a relevância da proposta, que vai além das fronteiras da sala de aula, promovendo a disseminação do conhecimento e estimulando o engajamento social. Assim, iniciativas como o Projeto Ciência na Escola reforçam a importância da iniciação científica como prática imprescindível na formação integral dos estudantes, alinhada às diretrizes da educação contemporânea. Tais experiências enriquecem o ambiente educacional, promovendo a educação ambiental e práticas geográficas por meio da pesquisa escolar, essencial para o desenvolvimento sustentável nas comunidades.

Palavras-chave: Iniciação científica. Ensino Básico. Projeto Ciência na Escola (PCE). Coleta seletiva. Educação ambiental geográfica.

Introdução

A articulação entre educação ambiental e práticas geográficas, por meio da iniciação científica no Ensino Básico, emerge como uma estratégia pedagógica fundamental que mobiliza competências cognitivas, investigativas e sociais. Essa abordagem não apenas favorece uma formação mais integral e crítica dos estudantes, mas também está em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ressalta a importância de um entendimento integrado dos fenômenos naturais e sociais, promovendo a construção de uma consciência ambiental crítica e atuante (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, iniciativas como o Projeto Ciência na Escola (PCE), promovido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), destacam-se por integrar metodologias ativas e investigativas ao cotidiano escolar. Conforme assinalam Batista e Porto (2025, p. 19), "A pesquisa, nesse sentido, não é apenas um método científico, mas uma postura diante da realidade, que envolve curiosidade, criatividade, reflexão e ação".

Sob essa ótica, a pesquisa desenvolvida na Escola Estadual Sant'Ana, intitulada "Reciclagem e meio ambiente: construção de um guia de orientação sobre a importância da coleta seletiva e a catalogação dos pontos de entrega em Manaus (AM)", serve como exemplo emblemático de como os estudantes, ao assumirem um papel protagonista em projetos científicos, se tornam agentes de transformação em suas comunidades.

A BNCC (2018), enfatiza que o ensino da Geografia, no âmbito do Ensino Fundamental, deve proporcionar aos alunos a capacidade de compreender as dinâmicas socioespaciais e naturais, assim como suas inter-relações com o meio ambiente (BRASIL, 2018). Ao integrar a prática geográfica à educação ambiental, possibilita-se uma análise crítica sobre problemas locais, como o gerenciamento de resíduos sólidos, fomentando a construção de soluções que sejam contextualizadas no espaço socioterritorial.

As práticas pedagógicas que se fundamentam na investigação e na experimentação, o qual considera a interdependência dos saberes e valoriza a incerteza como um propulsor da aprendizagem. Nesse sentido, os projetos científicos escolares constituem ambientes propícios para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, promoção do trabalho colaborativo e fomento da responsabilidade social dos alunos.

Ademais, a culminância do projeto, traduzida na socialização dos resultados junto à comunidade escolar, desempenha um papel importante na democratização do conhecimento e reforça a função social da escola. Nas palavras de Freire (1996), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (p. 25). Ao se reconhecer como sujeito da pesquisa, o aluno, o processo educativo torna-se significativo, promovendo a emancipação do indivíduo. Em um mundo caracterizado por crises ambientais, sociais e econômicas, tais competências são essenciais para a construção de um futuro sustentável e democrático.

Portanto, a integração entre educação ambiental e práticas geográficas, por meio da iniciação científica, não se configura apenas como uma inovação pedagógica, mas se revela como uma imperiosa necessidade contemporânea. Iniciativas como o PCE contribuem diretamente para o avanço das competências gerais delineadas na BNCC (2018), espe-

cialmente no que se refere à responsabilidade e cidadania, argumentação, empatia e cooperação (BRASIL, 2018), preparando sujeitos que são conscientes, críticos e, acima de tudo, transformadores de sua realidade.

Práticas Geográficas e Ambientes de Aprendizagem: Iniciação Científica como Estratégia Didática no Ensino de Geografia

O Programa Ciência na Escola (PCE) constitui-se como uma importante política de incentivo à pesquisa e à iniciação científica no âmbito da educação básica, ao oferecer oportunidades de trabalho vinculadas à Iniciação Científica a professores de toda a rede pública estadual. O programa abrange escolas distribuídas em 62 municípios do estado do Amazonas, estendendo-se também às redes municipais de ensino de Manaus e Tefé, o que evidencia sua ampla capilaridade e relevância no contexto educacional amazônico (FAPEAM, 2024).

No que se refere aos discentes, o PCE contempla estudantes a partir do 5º ano do Ensino Fundamental Anos Finais até a 3ª série do Ensino Médio, abrangendo, portanto, duas etapas distintas da Educação Básica (FAPEAM, 2024). Essa abrangência possibilita o desenvolvimento de práticas investigativas desde os anos finais do Ensino Fundamental, favorecendo a construção progressiva do pensamento científico, da curiosidade intelectual e da autonomia dos estudantes, bem como o fortalecimento da articulação entre ensino, pesquisa e formação integral.

O PCE, no ano de 2024, completou 20 anos de existência, consolidando-se como uma política pública de grande relevância para a Educação Básica no estado do Amazonas (FAPEAM, 2024). Ao longo de sua trajetória, o programa tem contribuído significativamente para o fortalecimento da alfabetização científica desde as etapas iniciais da escolarização, aspecto especialmente relevante em um contexto nacional no qual, historicamente, o contato sistemático com a pesquisa científica ocorre, em muitos casos, apenas no Ensino Superior.

Nesse sentido, o PCE possibilita que estudantes da Educação Básica tenham acesso, de forma orientada e contextualizada, à compreensão e à vivência de métodos, procedimentos e técnicas científicas, favorecendo

o desenvolvimento do pensamento investigativo, crítico e reflexivo. Essa perspectiva encontra respaldo na legislação educacional brasileira, em especial na BNCC (2018), mais precisamente na Competência Geral nº 2, que enfatiza a valorização da investigação científica, da curiosidade intelectual, da formulação de hipóteses, da análise de dados e da busca por soluções fundamentadas em conhecimentos científicos, de forma a

> Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018, p. 09).

Outro aspecto relevante do PCE refere-se à potencialização do papel do professor enquanto pesquisador. O docente não apenas elabora e organiza o projeto de pesquisa, como também atua como orientador dos estudantes envolvidos, estabelecendo um vínculo formativo que contribui para a construção coletiva do conhecimento. No âmbito da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), esses estudantes são reconhecidos como Cientistas Júnior, o que reforça o caráter formativo e científico da iniciativa.

O programa contempla uma abordagem ampla e estruturada, que se inicia com a elaboração do projeto de pesquisa pelo professor, passa pelo desenvolvimento de atividades científicas teóricas e práticas ao longo de sua execução e promove a integração curricular entre diferentes áreas do conhecimento. Destaca-se, ainda, a intensa articulação entre teoria e prática, com ênfase nas vivências cotidianas dos discentes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e contextualizado.

A culminância dos projetos ocorre por meio de exposições e apresentações científicas realizadas na escola e para a comunidade escolar, ampliando o alcance das ações desenvolvidas e extrapolando os limites do espaço escolar. Após a aprovação pelo comitê científico, composto por pesquisadores integrantes do banco de dados da FAPEAM, os projetos são executados no período de julho a novembro, com culminância

em dezembro. Durante esse processo, tanto professores quanto estudantes participantes são contemplados com bolsas de pesquisa concedidas pela FAPEAM, o que reforça o reconhecimento institucional e o incentivo à produção científica na Educação Básica.

A presente pesquisa realizada com os discentes da 1ª série do Novo Ensino Médio inscreve-se no campo da iniciação científica no âmbito da Educação Básica, sendo orientada pelos pressupostos da pesquisa qualitativa e da abordagem socioeducacional, com ênfase na formação cidadã e na compreensão crítica de temas ambientais. Essa perspectiva foi adotada para garantir que os estudantes não apenas coletassem dados, mas também refletissem sobre os significados das ações antrópicas no meio ambiente, uma vez que

> Nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, os alunos precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos (Libâneo, 2000, p. 8).

Desta forma, o projeto foi estruturado com base em eixos temáticos que nortearam o processo de investigação: (i) o significado e a importância da coleta seletiva; (ii) o papel da reciclagem na sustentabilidade; (iii) a identificação e classificação dos insumos recicláveis; (iv) a catalogação de pontos de coleta seletiva e cooperativas em Manaus; e (v) a produção e distribuição de um Guia de Orientação para a comunidade escolar e seu entorno, (vi) culminância e apresentação do projeto na escola e para a comunidade escolar.

No estágio inicial do projeto de iniciação científica, os discentes da 1ª série do Novo Ensino Médio foram orientados a desenvolver uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de construir uma base conceitual sólida acerca dos temas centrais do estudo: a coleta seletiva e a reciclagem. Essa etapa visou promover não apenas o entendimento técnico dos conceitos, mas também uma reflexão crítica sobre suas implicações nos âmbitos social, econômico e ambiental.

A pesquisa bibliográfica, enquanto procedimento metodológico, consistiu na análise de publicações científicas, relatórios institucionais, legislações ambientais e documentos de organismos nacionais e internacionais. Tal abordagem foi essencial para garantir a credibilidade das informações e sustentar teoricamente as etapas subsequentes do processo investigativo.

Além disso, como destacam Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 65), "A pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, em que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada". Nesse sentido, a análise das fontes possibilitou aos discentes compreenderem o papel estratégico da coleta seletiva e da reciclagem na promoção do desenvolvimento sustentável, conforme as diretrizes da Política Nacional de Resíduos Sólidos (Brasil, 2010)[3].

Ainda, segundo Batista e Porto (2025), o

> Modo de alfabetizar cientificamente os estudantes desde os primeiros anos até o final do ensino médio é proporcionar-lhes oportunidades de aprender e aplicar o conhecimento e as habilidades científicas em situações reais e significativas. Com tal procedimento, os alunos serão capazes de desenvolver as competências necessárias para participar de um mundo cada vez mais influenciado pela ciência e pela tecnologia (p. 22)

As autoras ainda enfatizam que,

> A iniciação à pesquisa científica na Educação Básica é uma estratégia pedagógica poderosa, uma vez que cria um ambiente favorável para o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas do estudante, além de desempenhar um papel fundamental na Educação Básica promovendo a aprendizagem significativa, isto é, o desenvolvimento dos estudantes (Batista; Porto, 2025, p.17).

3 CF. A Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei nº 12.305/2010) estabelece princípios, objetivos, diretrizes e instrumentos para a gestão e o gerenciamento dos resíduos sólidos no Brasil, definindo responsabilidades, planos de resíduos, tratamento de resíduos perigosos, instrumentos econômicos e disposições gerais, transitórias e finais.

Assim, a atividade bibliográfica assumiu um papel formativo ao estimular a leitura crítica, a seleção de informações relevantes e o desenvolvimento de competências argumentativas nos estudantes. Por meio dessa etapa inicial, os discentes foram capacitados a identificar os fundamentos conceituais e legais da temática, reconhecer os principais desafios da gestão de resíduos sólidos no Brasil e refletir sobre a relevância da participação social nos processos de reaproveitamento e destinação adequada dos materiais recicláveis. Essa etapa não apenas fundamentou teoricamente o projeto, mas também estimulou o engajamento dos estudantes com problemáticas reais, alinhando-se à proposta do Novo Ensino Médio de integrar teoria e prática na formação cidadã dos jovens (BRASIL, 2018).

Na etapa subsequente à pesquisa bibliográfica, os discentes foram orientados a desenvolver uma pesquisa de campo, com o intuito de aplicar os conhecimentos teóricos previamente adquiridos em situações concretas. Essa fase compreendeu a identificação e mapeamento dos pontos de coleta seletiva na cidade de Manaus, incluindo a visita a cooperativas de reciclagem e demais entidades vinculadas à gestão de resíduos sólidos. A pesquisa teve como propósito conhecer a realidade local, os desafios operacionais enfrentados pelos agentes envolvidos e as estratégias comunitárias de mobilização ambiental. Por isso Demo (2006, p. 42 e 43), enfatiza que a

> Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente.

Tendo isso em mente, para a condução da investigação em campo, os estudantes utilizaram técnicas qualitativas como observação direta sis-

temática âmbito das ciências humanas e sociais. A observação permitiu aos discentes um contato imediato com os ambientes analisados, favorecendo a apreensão de práticas, rotinas e fluxos operacionais vinculados à coleta e à separação de resíduos.

O mapeamento dos pontos de coleta foi realizado mediante um caráter formativo essencial, pois proporcionou aos discentes o desenvolvimento de competências ligadas à investigação, à responsabilidade socioambiental e à construção de soluções locais com base em dados empíricos. Tal articulação entre conhecimento científico e realidade social atende aos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, que valoriza a articulação entre teoria e prática e o protagonismo juvenil em projetos que envolvam investigação, intervenção e engajamento social (BRASIL, 2018).

Os dados obtidos durante a pesquisa de campo foram sistematizados e organizados de forma colaborativa pelos próprios discentes, que assumiram um papel ativo no processo de análise e interpretação das informações coletadas. Essa sistematização fundamentou a elaboração do Guia de Orientação da Coleta Seletiva e Reciclagem, concebido como o produto do projeto de iniciação científica. O guia foi idealizado como uma ferramenta didático-informativa, de linguagem acessível, com forte ancoragem contextual, a fim de sensibilizar, informar e mobilizar a comunidade escolar e seu entorno quanto à importância da separação correta dos resíduos e da participação cidadã nos processos de sustentabilidade urbana.

Imagem 1 - Guia de Orientação da Coleta Seletiva e Reciclagem (Frente)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Imagem 2 - Guia de Orientação da Coleta Seletiva e Reciclagem (Verso)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A elaboração do guia materializou o princípio da interdisciplinaridade, articulando conhecimentos e competências provenientes de distintas

áreas do currículo, tais como Geografia e Linguagens, conforme previsto na organização por áreas de conhecimento do Novo Ensino Médio. A BNCC (2018), destaca a necessidade de integrar saberes e práticas que promovam o protagonismo estudantil, incentivando os jovens a atuarem como agentes transformadores em suas realidades locais (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a construção do guia refletiu não apenas o domínio de conteúdos, mas a capacidade de mobilizar esses conhecimentos para a produção de uma ação concreta, ética e socialmente comprometida.

Ademais, o desenvolvimento e a divulgação do guia representaram um exemplo de prática pedagógica fundamentada na pesquisa e na intervenção social, conforme proposto por Demo (2006, p. 50), ao afirmar que "Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso, o ensino é a razão da pesquisa. O importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência da pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa". A entrega do material à comunidade escolar marcou simbolicamente o encerramento do projeto, configurando-se como uma ação de devolutiva social e fortalecendo a relação entre escola e território. Tal devolutiva não se restringiu à transmissão de informações, mas constituiu-se como um ato de responsabilidade coletiva e partilha do conhecimento produzido, promovendo o empoderamento dos sujeitos envolvidos.

Imagem 3 – Culminância e apresentação do projeto para a escola e comunidade escolar



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Por sua vez, projetos dessa natureza favorecem o desenvolvimento de competências investigativas, comunicativas e socioemocionais, fundamentais à formação integral dos estudantes. Assim, o projeto reafirma a função social da escola e seu compromisso com a formação crítica, ética e ambientalmente responsável da juventude.

Considerações finais

A experiência analisada ao longo deste trabalho evidencia que a articulação entre educação ambiental, práticas geográficas e iniciação científica no Ensino Básico constitui uma estratégia pedagógica potente para a promoção de aprendizagens significativas e para a formação integral dos estudantes. O Projeto Ciência na Escola (PCE), ao inserir os alunos no universo da pesquisa científica desde a Educação Básica, contribui de maneira efetiva para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da responsabilidade socioambiental, em consonância com os princípios e competências estabelecidos pela legislação educacional brasileira.

A realização do projeto "Reciclagem e meio ambiente: construção de um guia de orientação sobre a importância da coleta seletiva e a catalogação dos pontos de entrega em Manaus (AM)" demonstrou que a pesquisa escolar, quando orientada por problemáticas reais do contexto local, amplia o engajamento discente e fortalece a relação entre teoria e prática. Nesse processo, os estudantes assumiram o protagonismo de sua aprendizagem, mobilizando conhecimentos geográficos para compreender e intervir em questões ambientais presentes em sua comunidade.

Além disso, a culminância do projeto, com a socialização dos resultados à comunidade escolar, reforça o caráter formativo e social da iniciação científica, extrapolando os limites da sala de aula e promovendo a disseminação do conhecimento científico como instrumento de transformação social. Assim, iniciativas como o PCE reafirmam a importância de práticas pedagógicas investigativas no Ensino Básico, capazes de construir ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, contextualizados e comprometidos com o desenvolvimento sustentável e com a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Referências

BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. **Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 ago. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 06 dez. 2025.

BATISTA, Cláudia Fernanda de Carvalho; PORTO, Maria Beatriz Dias da Silva Maia. Iniciação à Pesquisa Científica na Educação Básica como Forma de Estímulo ao Interesse dos Estudantes. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 34, n. 2, p. 15–28, 2025. DOI: 10.5216/rp.v34i2.81340. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/article/view/81340. Acesso em: 04 dez. 2025.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DO AMAZONAS (FAPEAM). **Ciência na escola:** a revolução do PCE na Amazônia. Edição especial em comemoração aos 20 anos do Programa Ciência na Escola (PCE). Manaus: FAPEAM, 2024. ISBN 978-65-84907-09-6. Publicação de divulgação científica.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 64–83, mar. 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336. Acesso em: 06 dez. 2025.

EDUCAÇÃO EM SOLOS: uma oficina didática na licenciatura em Geografia

Larissa Mabel de Oliveira Vida[1]*l*
Marcos Willian Targino[2]
Mayara Raquel de Oliveira[3]

RESUMO

A Pedologia, ramo da Geografia Física responsável pelo estudo dos solos, é de suma importância para a compreensão dos fenômenos geográficos, sejam eles ambientais ou sociais. Entretanto, o ensino enfrenta desafios que dificultam a aprendizagem sobre solos, como a fragmentação e a descontextualização dos conteúdos. Desse modo, este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de uma oficina didática realizada pelos licenciandos do 5° período de Geografia, voltada ao ensino de pedologia. A atividade foi direcionada aos discentes do 1° e 3° período de licenciatura em Geografia, e buscou relacionar teoria e prática sobre a pedologia de dinâmica e interativa. O método utilizado foi o de pesquisa de ação. As etapas de aplicação para a atividade foram: Exposição dialogada, com o objetivo de estimular aos participantes a compreenderem os conceitos básicos pedológicos; apresentação e testagem de metodologias e recursos didáticos, os quais podem ser utilizados na educação básica; realização do geobingo de pedologia e a construção de uma representação de perfil de solo em potes transparentes. A oficina abordou conteúdos de introdução à Pedologia, como o seu surgimento,

1 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: arissamabel2018@gmail.com
2 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: a.marcoswilliam@gmail.com
3 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: Mayararaqueljr@gmail.com

conceituação e objeto de estudo dessa ciência; introdução a formação dos solos: pedogênese e níveis de desenvolvimento do solo e as principais características sensoriais dos solos: cor, granulometria, textura e consistência. Houve uma interação satisfatória com os participantes, no qual foi observada uma grande adesão aos experimentos realizados na ocasião, principalmente no que diz respeito ao manuseio das amostras de solo. Ao final, todos construíram seus terrários sem muitas dificuldades na separação dos horizontes. A atividade reforça a relevância de um ensino de Geografia que possibilite a integração e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, além de reforçar a importância dos materiais e espaços de ensino nas práticas pedagógicas, com foco na formação docente.

Palavras-chave: Licenciatura em Geografia. Práticas Pedagógicas. Didática da Geografia. Pedologia. Recursos Didáticos.

Introdução

A Pedologia, ramo da Geografia Física responsável pelo estudo dos solos, tratando sobre sua gênese, classificação e morfologia (Lepsch, 2010). Estudar os processos e características do solo é de suma importância para a compreensão dos fenômenos geográficos, sejam eles ambientais ou sociais, pois o solo é uma das bases para a vida na terra. Entretanto, para Santos e Nunes (2023) embora o solo seja um recurso físico-natural fundamental para o equilíbrio do planeta Terra, é notável que a sociedade, em geral, conhece muito pouco a respeito dele, fazendo com que, muitas vezes, o associem apenas como tendo um único papel, àquele voltado para atividades agrícolas.

Além disso o ensino enfrenta desafios que dificultam a aprendizagem sobre solos, como a fragmentação e a descontextualização dos conteúdos. Estudos recentes, como o realizado por Santos e Nunes (2023), mostram que existe uma lacuna na formação docente em Geografia quanto ao conteúdo da Pedologia, pois muitos docentes percebem o tema como secundário e pouco trabalhado nas licenciaturas.

Conforme Paiuta (2015) o solo é um importante parte que integra a paisagem, sendo um dos principais elementos de manutenção do equilí-

brio dos ecossistemas, caracterizando-se como base para a vida na terra, sendo assim, o papel que o ensino de solos assume na educação básica é cada vez mais importante, levando em consideração as questões ambientais emergentes em nossa sociedade e a urgência da discussão, compreensão e de ações que são cruciais, dentro e fora da escola.

Mesmo que o solo desempenhe um papel fundamental nos ecossistemas, sua relevância é pouco difundida. Por isso, o estudo do solo se torna indispensável no ensino de geografia, adotando abordagens que superem métodos tradicionais e permitam uma aprendizagem mais profunda e significativa (Mendonça, 2022). Nesse sentido, a realização de oficinas didáticas tendo como público-alvo discentes do curso de Licenciatura em Geografia apresenta-se como uma ferramenta para superar esse quadro.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de uma oficina didática realizada pelos licenciandos do 5° período de Geografia, voltada ao ensino de pedologia. A atividade foi direcionada aos discentes do 1° e 3° período de licenciatura em Geografia, e buscou relacionar teoria e prática sobre a pedologia de dinâmica e interativa. A pesquisa justifica-se pela relevância de desenvolver práticas docentes vinculadas a educação sobre o solo, como a aplicação de materiais didáticos e metodologias ativas presentes da oficina relatada.

Além desta introdução, que contextualiza e problematiza o ensino de pedologia e a necessidade de trabalhar esse assunto no âmbito da licenciatura em Geografia, além de informar o objetivo e a justificativa deste estudo, o presente trabalho está organizado em: metodologia, informando os métodos e etapas utilizados; resultados e discussão, caracterizando e analisando o proceder da oficina e considerações finais, que traz as principais percepções e conclusões sobre este trabalho.

Metodologia

O presente trabalho trata-se de um relato de experiencia de natureza qualitativa, com elementos da pesquisa-ação, na qual o realizador do estudo está inserido no contexto estudado e participa diretamente da atividade. Para Gil (2008) a pesquisa qualitativa é caracterizada por ter como foco os fenômenos que não podem ser quantificados, pois estão

centrados nos significados, motivações, crenças e valores dos sujeitos. Essa abordagem torna possível uma imersão mais aprofundada nas experiências vivenciadas e no contexto delas, sendo sobretudo adequada para estudos que se relacionam com formação docente e práticas pedagógicas.

A oficina intitulada "Educação em solos: Formação, Características e Metodologias" ocorreu no dia 29 de maio de 2025, no Laboratório de Pesquisa Ensino e Extensão de Estudos Geoambientais (LAPEEGEO) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *campus* avançado de Pau dos Ferros (CAPF). A atividade integrou a programação do evento em alusão ao dia do geografo, realizado pelo departamento de Geografia (DGE) do referido *campus.* Com um quantitativo inicial de 15 vagas e carga horária de 4 horas, a atividade teve como público-alvo os licenciandos do 1° e 3° período de Geografia da referida instituição, discentes que ainda não haviam pagado a disciplina de Pedologia, a qual faz parte da grade curricular do 4° período do referido curso. A figura 1 mostra a arte de divulgação da oficina, a qual foi compartilhada nas mídias sociais do DGE e dos quatro alunos ministrantes.

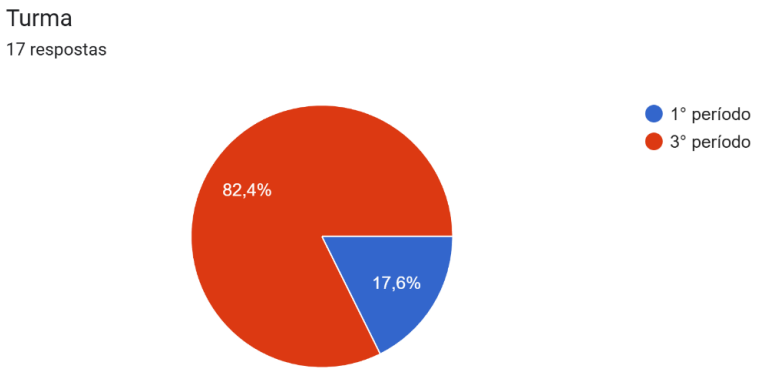
Figura 1 - Arte de divulgação da oficina



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Por conta da demanda as vagas foram estendidas e a oficina contou com um total de 17 inscritos, sendo a grande maioria deles do 3° período (figura 2). Para a realização das atividades foi solicitado, no momento da inscrição, que o participante levasse um pequeno pote fabricado em material transparente para a realização de uma das atividades propostas.

Figura 2 - Relação dos inscritos com o período do curso



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

As etapas procedimentais para a realização da atividade foram: Elaboração da proposta de oficina junto a professora da disciplina de Pedologia (planejamento); Submissão da proposta; Organização do formulário de inscrição e divulgação da oficina; preparação do material a ser utilizado na oficina (amostras, jogos, colagens e slides); exposição dialogada, com o objetivo de estimular aos participantes a compreenderem os conceitos básicos pedológicos; apresentação e testagem de metodologias e recursos didáticos, os quais podem ser utilizados na educação básica; realização do jogo "Geobingo de pedologia" e a construção de uma representação de perfil de solo em potes transparentes.

A oficina abordou conteúdos de introdução à Pedologia, como o seu surgimento, conceituação e objeto de estudo dessa ciência; introdução a formação dos solos: pedogênese e níveis de desenvolvimento do solo e as principais características sensoriais dos solos: cor, granulometria, textura e consistência. A fundamentação teórica deste trabalho está embasada principalmente nos estudos de Lepsch (2010), que trata a respeito da Pedologia enquanto parte Ciência Geográfica; Santos e Nu-

nes (2023), que discute a abordagem do solo na educação; Mendonça (2022), que trata sobre as metodologias na educação sobre solos e Paiuta (2015) ao debater a importância de abordar os conteúdos sobre solo no ensino básico.

Resultados e Discussão

A partir da realização da oficina didática "Educação em solos: Formação, Características e Metodologias", na qual tinha como objetivo estimular aos participantes a compreenderem os conceitos básicos pedológicos, pode-se ressaltar o potencial das metodologias ativas como estratégia eficaz para a construção do conhecimento geográfico sobre solos. Os resultados obtidos demonstraram que a articulação entre exposição dialogada, atividades lúdicas e práticas experimentais favoreceu uma aprendizagem mais significativa, ao possibilitar a aproximação entre teoria e prática no ensino de Pedologia.

Figura 3 - Introdução ao conteúdo



Fonte: elaborado pelos autores, 2025

Figura 4 - Introdução ao conteúdo



Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

No decorrer da exposição dialogada, observou-se um bom engajamento por parte dos participantes na compreensão dos conceitos básicos relacionados à Pedologia, à pedogênese e aos níveis de desenvolvimento do solo. A abordagem interativa permitiu a troca de saberes, estimulando questionamentos e reflexões que superaram a postura passiva comumente associada aos métodos tradicionais de ensino. Esse resultado reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo e a construção coletiva do conhecimento no ensino de Geografia.

Essa prática também possibilitou a contextualização dos processos de pedogênese e dos níveis de desenvolvimento do solo a partir de exemplos concretos, o que contribuiu para a compreensão de que o solo é um elemento dinâmico, resultado da interação entre fatores como clima, relevo, material de origem, organismos e tempo. Ao compreenderem esses processos de forma integrada, os participantes demonstraram maior facilidade em estabelecer relações entre o solo e outros componentes da paisagem, reforçando o caráter interdisciplinar do ensino de Geografia Física.

Além disso, o espaço aberto ao questionamento e à troca de saberes permitiu a valorização dos conhecimentos empíricos dos participantes, os quais foram incorporados à discussão de maneira crítica e reflexiva.

Esse movimento contribuiu para romper com a lógica tradicional de ensino, marcada pela transmissão vertical do conhecimento, e favoreceu a construção coletiva dos conceitos, tornando a aprendizagem mais significativa. Nesse sentido, a exposição dialogada mostrou-se uma estratégia pedagógica eficaz para promover a participação ativa, o pensamento crítico e a autonomia intelectual, elementos fundamentais para o ensino de Geografia comprometido com a formação integral dos sujeitos. Segundo Lepsch (2002) a Pedologia é o ramo da ciência que se dedica a estudar a constituição, origem, morfologia, classificações, indicando seu melhor uso dentro dos princípios da educação.

A partir das atividades práticas, como por exemplo o manuseio de amostras utilizando argila, areia e silte, ajudou na percepção da granulometria, assim como o teste de plasticidade, contribuíram significativamente para o entendimento das propriedades físicas dos solos. Dessa forma, com o contato direto com os materiais possibilitou que os participantes identificassem, de forma sensorial, características como textura, consistência e cor, tornando os conceitos abstratos mais concretos e acessíveis. Tais experiências corroboram a ideia de que o aprendizado se torna mais efetivo quando os estudantes vivenciam o conteúdo por meio da experimentação.

Figura 5 - Manuseio de amostras



Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

Figura 6 - Manuseio de amostras



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Outra atividade realizada na oficina foi a construção da representação do perfil de solo em potes transparentes, no qual foi possível visualizar a organização dos horizontes do solo e compreender sua formação ao longo do tempo. Essa prática favoreceu a compreensão dos processos pedogenéticos e reforçou a importância do solo como elemento dinâmico da paisagem, diretamente relacionado aos ecossistemas e às atividades humanas.

Ao organizar, de forma sequencial, camadas que simulam os horizontes do solo (O, A, E, B e C), os participantes puderam observar visualmente as diferenças de cor, textura, estrutura e composição, compreendendo que o solo não é um corpo homogêneo, mas um sistema natural complexo e estratificado. Durante a atividade, o processo de montagem do perfil estimulou reflexões sobre os fatores de formação do solo clima, relevo, material de origem, organismos e tempo evidenciando como a atuação conjunta desses elementos resulta em solos com características específicas. A manipulação direta dos materiais permitiu associar aspectos teóricos da pedogênese aos processos naturais de intemperismo, adição, remoção, translocação e transformação, favorecendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Além disso, a atividade contribuiu para o entendimento do solo como um elemento dinâmico da paisagem, em constante interação com

os ecossistemas e com as práticas humanas. Os participantes reconheceram a relação entre os horizontes do solo e funções essenciais, como a retenção de água, a ciclagem de nutrientes, o suporte à vegetação e a base para atividades agrícolas e urbanas. Essa compreensão ampliada reforçou a percepção do solo como um recurso natural finito, cuja conservação é fundamental para a sustentabilidade ambiental.

Figura 7 - Elaboração dos perfis de solos



Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

Figura 8 - Perfil de solo



Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

Outra atividade realizada durante a oficina foi o Geobingo de Pedologia, que se mostrou uma estratégia eficiente para a fixação dos conteúdos e para o estímulo à participação ativa dos envolvidos, ao articular ludicidade, participação ativa e consolidação dos conteúdos trabalhados ao longo das atividades. A dinâmica do jogo, baseada na associação de conceitos, termos técnicos e definições relacionadas à Pedologia, possibilitou a retomada dos principais temas abordados de forma leve, interativa e significativa.

No decorrer da atividade, os participantes foram desafiados a reconhecer e relacionar conceitos como horizontes do solo, processos pedogenéticos, fatores de formação, classes de solos, propriedades físicas e químicas, entre outros. Esse processo estimulou a atenção, a memória e o raciocínio, favorecendo a fixação dos conteúdos de maneira mais eficiente do que abordagens exclusivamente expositivas. A atividade também se mostrou relevante por incentivar o diálogo e a troca de saberes entre os participantes.

Considerações finais

A atividade reforça a relevância de um ensino de Geografia que possibilite a integração e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, ao valorizar o protagonismo discente, o diálogo e a articulação entre saberes teóricos e práticos. Ao promover situações de aprendizagem que estimulam a observação, a experimentação e a reflexão crítica, a oficina contribuiu para que os conteúdos pedológicos fossem compreendidos de forma mais significativa, contextualizada e próxima da realidade vivenciada pelos participantes.

Além disso, a experiência evidenciou a importância dos materiais didáticos e dos diferentes espaços de ensino nas práticas pedagógicas, demonstrando que recursos simples e acessíveis podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem quando utilizados de maneira planejada e intencional. O uso de amostras de solo, jogos didáticos e representações visuais mostrou-se fundamental para tornar os conceitos mais concretos, ampliando as possibilidades metodológicas no ensino de Geografia, especialmente na educação básica.

Referências

LEPSCH, I.F. **Formação e conservação dos solos**. São Paulo, Ed. Oficina de Textos, 2022

GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENDONÇA, Mislene de Jesus. **O solo na educação básica: análise sobre o ensino, aprendizagem e o uso de jogos didáticos**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2022. Disponível em: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/15949. Acesso em: 20 ago. 2025.

PAIUTA, Priscila Secafem. **O ensino de Pedologia no curso de licenciatura em Geografia: uma investigação sobre a formação inicial.** 2015. Trabalho de Graduação (Bacharelado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2015.

SANTOS, Anderson Felipe Leite dos; NUNES, João Osvaldo Rodrigues. Formação de professores de Geografia para o ensino em solos na educação básica: desafios e possibilidades na perspectiva dos docentes. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 1, n. 110, p. 257–281, 2023. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/download/3126/2293/10359. Acesso em: 10 dez. 2025.

ESPAÇOS DIGITAIS E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: um relato de prática com alunos do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Tenente Coronel José Correa Assú/RN

Joseane da Silva Arruda Souza[1]

RESUMO

O trabalho apresenta um relato de prática realizado com uma turma do Ensino Fundamental II de uma escola pública da cidade de Assú/RN, a saber, a Escola Estadual Tenente Coronel José Correa, com foco nos impactos da cultura digital no Ensino de Geografia. O objetivo geral do trabalho foi analisar como os espaços digitais contribuem para o Ensino de Geografia. Os objetivos específicos foram: investigar quais ferramentas são utilizadas pelos alunos e como são incorporadas à aprendizagem da disciplina; avaliar os impactos do uso dos espaços digitais na aprendizagem de Geografia; e refletir sobre os desafios e as potencialidades do uso de tecnologias digitais no Ensino da disciplina. A prática, consistiu na realização de uma atividade pedagógica com uma turma do 8° ano, contendo 29 alunos em sala de aula. A atividade, ocorreu mediada por uma roda de conversa e um debate, com a produção final de desenhos em formato de croquis, construídos individualmente pelos alunos, nos quais, destacaram seus "territórios digitais" e como os utilizam na aprendizagem de Geografia. A atividade pedagógica dialoga

1 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN.
E-mail: joseane20250046954@alu.uern.br

com as vivências dos estudantes no ambiente digital. Este trabalho, buscou promover reflexões a respeito do uso crítico das tecnologias digitais no Ensino de Geografia. A proposta foi realizada de forma integrada ao currículo escolar, considerando os desafios e as potencialidades que a cultura digital impõe ao Ensino da disciplina. O relato permitiu refletir e discutir possibilidades metodológicas sobre como o processo de Ensino de Geografia pode se adaptar às dinâmicas contemporâneas manifestadas na cultura digital.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Espaços digitais. Práticas pedagógicas**.**

Introdução

O avanço das tecnologias digitais na contemporaneidade é nítido e tem transformado nossas relações em sociedade em diversos aspectos, dessa forma, um dos pontos que se destacam desses aspectos e é o que discutiremos nesse trabalho, são os impactos em nossa Educação escolar, em especial, no Ensino da disciplina de Geografia.

O interesse pelo trabalho se deu a partir de observações em espaços escolares, em especial durante as aulas e em outros momentos ao longo da carreira acadêmica da autora, bem como também, em conversas aleatórias com outros profissionais da educação, onde foi possível perceber que os avanços tecnológicos digitais impactavam significativamente o processo de aprendizagem escolar pelos alunos.

Refletindo sobre essas questões na perspectiva da disciplina de Geografia, as relações com a cultura digital e seus desdobramentos contemporâneos, percebemos que nesse contexto a junção desses dois campos de conhecimento podem constituir como um espaço fértil para a produção de novas metodologias de Ensino, no sentido de integrar as vivencias dos alunos com a aprendizagem de forma mais significativas e que se contextualiza com as práticas culturais digitais presentes na sociedade e que são praticadas pelos estudantes.

No entanto, a presença de tecnologias digitais em sala de aula, não garantem por si só, processos pedagógicos eficazes, é preciso problema-

tizar o uso das ferramentas digitais, de modo que se compreenda suas potencialidades e limitações para o Ensino. Nesse sentido, este trabalho busca refletir o papel dos espaços digitais na construção do conhecimento Geográfico.

Esses pontos serão discutidos em dois momentos, o primeiro aborta os avanços da cultura digital e seus impactos na sociedade e o segundo discorre sobre a relação da introdução de tecnologias digitais no Ensino de Geografia de forma a destacar suas fragilidades e potencialidades baseadas na realidade contemporânea dos alunos.

Metodologia

O presente estudo, desenvolveu-se inicialmente por meio de leituras bibliográficas como Castrogiovanni (2007), Kimura 2010, Rüdiger (2013) entre outros, onde for possível refletir em uma metodologia pedagógica, na qual se deu por uma intervenção escolar, onde foi possível compreender essas questões em contato direto com alunos.

O trabalho apresenta um relato de prática, no qual, foi realizado com uma turma do Ensino Fundamental II, de uma escola pública da cidade de Assú/RN, a Escola Estadual Tenente Coronel José Correa, com uma das turmas de maior número de alunos. Esse critério foi pensado para que se pudesse obter o maior número quantitativo de participações nesse nível de Ensino, que contribuísse para melhores análises nos resultados com foco nos impactos da cultura digital no Ensino de Geografia.

O presente trabalho ocorreu no dia 20 de julho de 2024, no período matutino, com uma turma do 8° ano "A", contendo 29 alunos do Ensino Fundamental II, durante o período regular das aulas.

A metodologia foi estruturada para seguir os seguintes objetivos: objetivo geral analisar como os espaços digitais contribuem para o Ensino de Geografia e os objetivos específicos: **1.** investigar quais ferramentas são utilizadas pelos alunos e como são incorporadas à aprendizagem da disciplina; **2.** avaliar os impactos do uso dos espaços digitais na aprendizagem de Geografia; **3.** refletir sobre os desafios e as potencialidades do uso de tecnologias digitais no Ensino da disciplina.

A prática, consistiu na realização de uma atividade pedagógica, mediada por uma roda de conversa e um debate, com a produção final de desenhos em formato de croquis, construídos individualmente pelos alunos, nos quais, destacaram seus "territórios digitais" e como os utilizam na aprendizagem de Geografia. A atividade pedagógica dialoga com as vivências dos estudantes no ambiente digital.

Assim, este trabalho, buscou promover reflexões a respeito do uso crítico das tecnologias digitais no Ensino de Geografia. A proposta foi realizada de forma integrada ao currículo escolar, considerando os desafios e as potencialidades que a cultura digital impõe ao Ensino da disciplina. O relato permitiu refletir e discutir possibilidades metodológicas sobre como o processo de Ensino de Geografia pode se adaptar às dinâmicas contemporâneas manifestadas na cultura digital.

Os procedimentos metodológicos para coleta de dados se deram em três etapas, durante duas horas aulas. Inicialmente, todos os alunos receberão duas folhas de ofício tamanho A4, uma das folhas foi utilizada para anotações no decorrer da roda de conversa e o debate e a segunda folha para os desenhos em formato de croquis. As etapas se deram da seguinte forma:

1° Etapa - roda de conversa: (acolhimento e coleta inicial) - Inicialmente, foi abordado a temática da cultura digital e sua influência na contemporaneidade, posteriormente, os alunos foram influenciados a refletir a respeito das ferramentas digitais, suas experiências com as redes e as que mais são utilizadas por eles, o tempo de uso, local de acesso à internet e se as utilizam para explorar conteúdos que são cobrados na disciplina de Geografia. Em seguida, os alunos deram suas opiniões a respeito das indagações que foram feitas pela professora como forma de mediar e instigar ao diálogo.

2° Etapa - debate coletivo: (Análise crítica e contextualização curricular) - O debate iniciou a partir das questões problematizadoras referentes aos impactos positivos e negativos a respeito da utilização dessas ferramentas, foi indagado como os alunos usam ou usariam essas ferramentas para aprender Geografia como critério de reflexão, de forma que destacassem temas da disciplina de Geografia, nos quais, comumente

são abordados conforme o nível/ano escolar descrito na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para o Ensino da turma em questão.

3° Etapa - produção final: os croquis

Os alunos foram orientados de forma individual a desenharem os seus "territórios digitais" que se caracteriza pela representação e descrição de um desenho (croquis), nos quais, os alunos representaram graficamente as ferramentas digitais mais utilizadas por eles atualmente, e se de alguma forma os utilizam para aprender temas geográficos. Sendo assim, destacam em formato de desenhos sistemático e descreveram os temas e a forma como realizam para a realização dessa aprendizagem.

Avanços da cultura digital e seus impactos na sociedade

Quando falamos em cultura digital, estamos nos referindo a um conceito não definido, porém, partindo do que entendemos como cultura e a ligação com as tecnologias digitais contemporâneas, podemos compreender que se trata de um conjunto de práticas sociais, nas quais, são utilizadas cotidianamente e denominadas como *cibercultura*.

Assim, as diversas formas de tecnologias digitais moldam os modos de interação e comunicação da sociedade em conjunto. A escola por sua vez, como parte da sociedade, recebe interferências com o advento das tecnologias digitais e é moldada na questão da produção do conhecimento.

Rüdiger (2013, p. 11) define a cultura digital "[...] como a formação histórica, ao mesmo tempo prática e simbólica, de cunho cotidiano, que se expande com base no desenvolvimento das novas tecnologias eletrônicas de comunicação". Kovatli, Kotz e Locatelli (2020) destacam no diz respeito aos avanços das tecnologias digitais e a educação escolar:

> O avanço das tecnologias digitais cresce de maneira exponencial e se estende a vários segmentos da sociedade, inclusive à educação. A atual geração de estudantes da Educação Básica nasce e cresce num mundo predominantemente digital, cercada por dispositivos e artefatos

> tecnológicos e com informação atualizada a todo momento. KOVATLI, KOTZ E LOCATELLI. (2020 p. 28).

Com os avanços tecnológicos, as inserções das tecnologias em sociedade e consequentemente nas salas de aulas, os professores precisam ir além do uso instrumental, é necessário a construção de objetivos específicos no planejamento pedagógico e didático, pensados para promover a aprendizagem crítica e reflexiva de acordo com a realidade do contexto social dos alunos. No que se refere ao Ensino da Geografia, Castrogiovanni (2007) aponta:

> Portanto, professores, atenção! É fundamental estarmos refletindo atentamente sobre o que é e o que deve ser a ciência geográfica, não somente com a ciência, mas também como prática escolar, prática de vida, prática que o os alunos (nós!) praticam (mos)! A vida é extremamente dinâmica e constituída por diferentes processos, e não devemos esquecer que a geografia faz parte dela. CATROGIOVANNI, (2007. p. 43).

No Ensino da Geografia, as tecnologias digitais podem ser incorporadas como métodos, metodologias, caminhos ou percurso no qual ampliam as possibilidades de compreensão dos alunos, de forma que permitem o acesso a mapas interativos, imagens de satélites, softwares de geoprocessamento e redes sociais que conectam diferentes espaços.

Para tanto, o professor precisará assumir uma postura crítica ao utilizar as ferramentas evitando excesso de informações ou informações descontextualizadas dos conteúdos, bem como também, levar em consideração o contexto social dos alunos, evitando desconfortos enquanto a desigualdade social local do acesso digital pelos alunos.

Sendo assim, pensar o Ensino da Geografia na cultura digital é pensar em metodologias que dialogam com as experiencias cotidianas dos alunos, de forma que os aproxime dos conteúdos de acordo com a realidade vivida por eles nos espaços de interações virtuais.

Introdução de tecnologias digitais no Ensino de Geografia: fragilidades e potencialidades baseadas na realidade contemporânea dos alunos da Escola Estadual Tenente Coronel José Correa Assú/RN

Com os avanços tecnológicos, as inserções das tecnologias em salas de aulas precisam estar presentes, visando a realidade atual dos alunos que estão cada vez mais conectadas com meios tecnológicos. Refletindo nesse contexto, Macêdo *et. al.* (2012) pontua:

> Para acompanhar as mudanças que ocorrendo no mundo atual, com o advento das tecnologias, a escola deve se adequar e utilizá-las de forma que possam contribuir para o aprendizado dos discentes, fazendo menção ao que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) pela qual a compreensão das tecnologias faz parte da formação básica do cidadão. (MACÊDO *et. al.,* 2012, p. 141).

A atividade proposta, revelou que os alunos utilizam diferentes ferramentas digitas em suas rotinas tais como redes sociais, plataformas de vídeos, jogos eletrônicos e GPs. Durante a roda de conversa, os alunos relatam já terem utilizado essas ferramentas, em muitos casos, em associações aos conteúdos de Geografia para poderem revisar e até compreender melhor os temas propostos, assim, concluíramos que tais ferramentas podem contribuir com seus aprendizados em Geografia. Para tanto, Sampaio *et. al.* (2018) afirma:

> Toda mudança no processo de ensino, exige do profissional maior desenvoltura no exercício da docência, essas transformações acarretam, de certa forma, mais trabalho para o profissional, pois ele necessitará de mais preparo para desenvolver suas funções de forma satisfatória, isso implica em capacitações constantes, mais estudos, maior compreensão sobre a realidade, visto que os fluxos de informações são cada vez maiores e o professor tem que saber como utilizá-los da melhor maneira possível. (SAMPAIO *et, al.*, 2018, p. 223).

Na proposta feita, como intervenção e a introdução da atividade, obtivemos o resultado para análise com a produção dos croquis, onde observou-se a representação de "territórios digitais" como espaços de socialização pelos alunos, nos quais, percebeu-se as diferentes ferramentas e a utilização dessas para a aprendizagem, porém, observamos também a utilidade por alguns alunos apenas para distração e dispersão por se sentirem entediados com a rotina escolar e particular de vida.

Muitos alunos destacaram durante o debate, que recorrem ao YouTube, Google Maps, Instagram, TikTok bem como outras plataformas digitais, para compreender conceitos geográficos como território, região, mapas, continentes, capitalismo, coordenadas geográficas entre outros.

Em contrapartida, destacaram que esses meios tecnológicos também apresentam informações descontextualizadas, que dividem opiniões sobre os assuntos pesquisados, o que torna um desafio para a aprendizagem, em virtude da dificuldade dos alunos de filtrar as informações de conteúdos confiáveis.

Também, destacaram o tempo de utilização dessas ferramentas por horas diárias, na qual variam entre 8hs e 12hs seguidas, onde todos os alunos da turma afirmaram possuir como ponto de acesso à internet, suas próprias residências.

No contexto educacional escolar Kimura (2010), aborda essas questões como propostas para o Ensino básico da disciplina de Geografia, onde destaca a teoria da introdução das tecnologias digitais no Ensino do currículo escolar da Geografia.

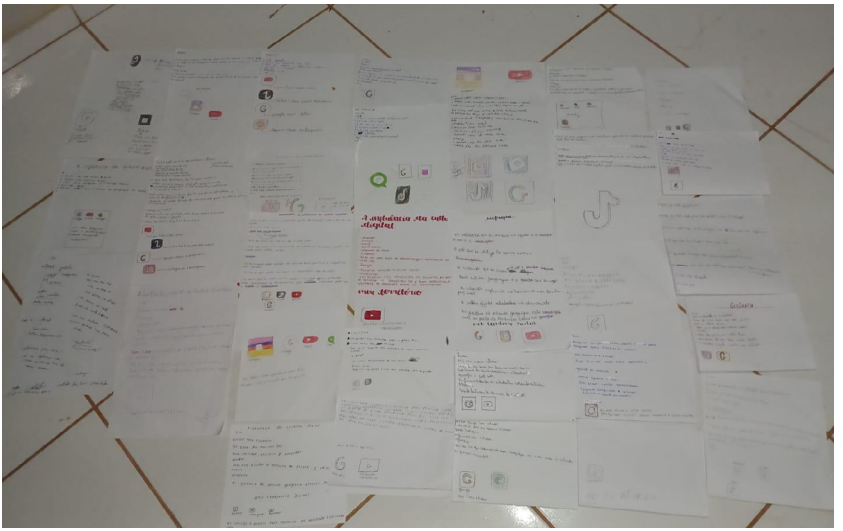
> Trata-se de uma concepção de relação entre teoria e prática. Essa relação chega a constituir-se em um dilema, ficando a prática e a teoria colocadas como se fossem polos que se excluem. No entanto, são indissociáveis em uma aprendizagem e em uma trajetória necessária de ser percorrida para a apropriação de conhecimento. (KIMURA; 2010, p.82).

Os resultados indicam que as ferramentas digitais são elementos, nos quais, se constituem em práticas rotineiras na vida dos alunos, dessa

forma, torna-se inevitável seu impacto na aprendizagem escolar. Portanto, podemos perceber que a utilização dessas ferramentas pode ser interessante para o processo de Ensino e aprendizagem.

Entretanto, é necessário que a escola e os professores mediem esse processo, de forma que promova uma formação crítica e problematizadora frente as tecnologias digitais. A seguir, podemos visualizar o resultado da produção dos croquis construídos pelos alunos da turma em questão, onde destacaram seus "territórios digitais".

Figura 1 - produção dos alunos – os croquis



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A realização dessa atividade possibilitou um diálogo entre o currículo escolar e a realidade digital dos alunos, favorecendo a reflexão para a diversificação de metodologias a partir das tecnologias digitais utilizadas pelos alunos, aproximando as vivencias cotidianas dos alunos com os conteúdos da disciplina de Geografia. Esse tipo de prática, contribui para superar a dicotomia entre o que é cobrado no currículo escolar e o mundo digital, tornando o Ensino de Geografia mais atrativo e significativo para os alunos.

Contudo, é preciso considerar os desafios relacionados a infraestrutura das escolas, a formação dos professores para a utilização pedagógi-

ca das tecnologias digitais e as desigualdades de acesso à internet entre os alunos. Problema que nesse caso específico do trabalho em questão, não foi identificado a existência, porém, sabemos que é comum a dificuldade de acesso aos serviços de internet por muitos alunos, em diversas escolas em virtude dos custos financeiros para aquisição.

Considerações finais

A presente trabalho, realizado por meio de uma intervenção escolar, apresenta evidências de que a cultura digital possui grande potencial que enriquecem o Ensino da disciplina de Geografia, embora, necessite ser utilizado de forma contextualizada, ou seja, de forma crítica, planejada e integrada ao currículo escolar.

A experiencia pedagógica, demostrou que os alunos reconhecem o papel das tecnologias digitais em sua aprendizagem, mas que também apontam a necessidade da mediação do professor de forma que os auxiliem a utilizar os recursos digitais com orientação sobre a diversidade de formas para utilização e que possa contribuir, de fato, para sua aprendizagem.

Por tanto, as tecnologias digitais devem ser compreendidas como uma oportunidade para o Ensino da disciplina de Geografia, de maneira que se possa repensar caminhos metodológicos que se agreguem aos conteúdos da disciplina de Geografia, onde sejam capazes de aproximar o currículo escolar da realidade contemporânea vivenciada pelos alunos.

Referências

CATROGIOVANNI. Antônio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, N; CATROGIOVANNI, A. C. KAERCHER, N. **A geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

KIMURA, Shoko. **GEOGRAFIA NO ENSINO BÁSICO:** Questões e propostas. 2° Ed. São Paulo. Contexto. 2010.

KOVATLI. Marilei de Fátima. KOTZ. Andressa. LOCATELLI. Ederson Luiz. A IMPRESSORA 3D NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PESQUISA, MODELAGEM E PRODUÇÃO. **Cultura digital: novas relações pedagógicas para aprender e ensinar.** Cleber Bianchessi (Org.). v. 2. Curitiba: Bagai, 2020. **Disponível em**: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/585258/2/20II.pdf. **Acesso em:** 01/08/2025.

MACÊDO, Helenize Carlos de. *et. al.* **OFICINA PEDAGOGICA:** Uso de Geotecnologias no Ensino de Geografia e as transformações na sociedade e reflexos na escola. Geografia. Londrina, Vol. 21, n° 2, p. 137-149. Mai/Ago. 2012. **Disponível em:**https://www.google.com/url?sa=-t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/12354/13488&ved=2ahUKEwj-9wM_p2pOCAxXMlZUCHZdyAPAQFnoECBsQAQ&usg=AOvVaw3xooU55wPhjH5hukAcy7uU **Acesso em:** 02/11/2025.

RÜDIGER, Francisco. **As teorias cibercultura:** perspectivas, questões e autores. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SAMPAIO, Vilomar Sandes. *Et. al.* **O ensino de geografia na perspectiva da educação inclusiva.** vol. 04. N° 3. pág. 2010-226. GEOPAUTA. Vitória da Conquista. **Disponível em:** <http//periodicos.uesb.br/index.php/geo.>. **Acesso em:** 02/11/2025.

FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA FORMAÇÃO CIDADÃ

Ivonete Terezinha Tremea Plein[1]
Rosana Cristina Biral Leme[2]
Henrique Alves Camargo[3]

RESUMO

Um dos objetivos da tese "Águas do interior: Soluções Alternativas Coletivas na 8ª Regional de Saúde do Paraná" foi elaborar estratégias didáticas para a construção de uma proposta de Educação Ambiental capaz de contribuir para a formação de cidadãos mais atentos às questões vinculadas à qualidade da água que consomem, assim, a metodologia consistiu no desenvolvimento de um conjunto de ferramentas. i) Curso aprendendo sobre água: construção e disponibilização do curso on line, considerando a necessidade de formação sobre o tema e a possibilidade de retribuir à sociedade, de maneira abrangente e acessível, tanto na sua gratuidade quanto na linguagem (https://www.sympla.com.br/play/aprendendo-sobre-agua/2327904). ii) Compêndio sobre água: materiais publicados pelo Instituto Água Sustentável: reúne materiais sobre o tema "água" de forma acessível para quem procurar informações, numa tentativa de minimizar a desinformação, já que ao pesquisar de forma aberta nos sites de busca, há uma grande exposição de resultados não confiáveis e proliferação de conteúdos incorretos (https://qr-codes.io/uogVnP). iii) Banco de dados Sisagua regional: 2021 e 2022: o banco

1 Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR-FB. E-mail: ittp20@gmail.com
2 Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE-FB. E-mail: rosanabiral@hotmail.com
3 Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE-FB. E-mail: ecamargo@gmail.com

de dados sistematizado a partir do Siságua 2021 e 2022 foi transformado numa base de dados regional, que pode ser consultada de forma interativa, simples e direta, com os valores totais de cada parâmetro no conjunto dos 27 municípios ou separadamente por município (https://bit.ly/TeseIvonetePlein24). iv) Publicação de matérias em jornal regional sobre o tema água: atendendo à necessidade de informar e instigar a população em geral para as questões relativas à água de forma que as discussões possam ir do meio acadêmico para o cotidiano dos cidadãos, foram redigidos alguns artigos em linguagem jornalística, publicados periodicamente, no Jornal Folha do Sudoeste, da cidade de Francisco Beltrão – PR (https://jornalfolhadosudoeste.com/). Como principal conclusão destaca-se a amplitude dos resultados de uma tese para além da academia alcançando as diferentes esferas da sociedade.

Palavras-chave: Água e sociedade. Ferramentas didáticas. Cidadania.

Introdução

> É preciso mesmo brigar contra certos discursos pós-modernamente reacionários, com ares triunfantes, que decretam a morte dos sonhos e defendem um pragmatismo oportunista e negador da Utopia. É possível *vida* sem sonho, mas não *existência humana* e *História* sem sonho (Freire, 2000, p. 29). Grifo no original.

Atendendo um dos objetivos da tese de doutorado (Plein, 2024), que se propunha a elaborar estratégias didáticas, visando à construção de uma proposta de Educação Ambiental que contribua na formação de cidadãos mais atentos às questões vinculadas à qualidade da água que consomem, este artigo descreve algumas ferramentas e ações desenvolvidas. Para alcançar diferentes públicos, optou-se por diversas ferramentas e estratégias. No quadro 01 apresenta-se quatro delas que serão discutidas neste trabalho.

Quadro 01 – Estratégias didáticas de formação.

Estratégia didática	Formato	Público Alvo
Curso Aprendendo sobre água	*on-line* e gratuito	Docentes e discentes
Compêndio de materiais sobre água	*E-book, on-line,* gratuito. Seleção e organização de publicações do Instituto Água Sustentável	Público em geral, docentes e discentes
Banco de dados regional "2021/2022"	Uso simplificado, *on-line* e gratuito	Docentes, agentes públicos de gestão e associações de gestão de SAC
Publicação de artigos sobre o tema "água" em linguagem simplificada	12 artigos em jornal de circulação regional, *on-line* e gratuito	Público em geral

A construção de uma tese vai muito além da sua apresentação final em uma estruturação textual sobre o tema específico de pesquisa. Ela resulta de muito estudo e constitui a somatória de diferentes atividades desenvolvidas ao longo do curso de doutoramento. Algumas dessas ações trazidas para esta sessão buscam exemplificar que é possível colaborar com a sociedade, de diferentes formas, para que a utopia de um mundo melhor possa ser sempre uma possibilidade concreta e não um sonho distante, pois acredita-se na educação como processo indispensável de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, deve-se destacar que o processo formativo no curso de doutorado em Geografia, vai muito além da construção da tese e não se encerra na sua defesa. A seguir, apresentam-se os resultados obtidos, que – direcionados para o alcance de metas específicas e desenvolvidos em diferentes momentos do processo formativo – podem ser considerados recursos de obtenção e expressão de algumas contribuições construídas ao longo da pesquisa.

Curso aprendendo sobre água

Um dos resultados da tese foi a construção e disponibilização do curso Aprendendo sobre água[4], considerando a necessidade de capaci-

4 https://www.sympla.com.br/play/aprendendo-sobre-agua/2327904.

tação sobre o tema e a possibilidade de retribuir à sociedade, de maneira abrangente e acessível, tanto na sua gratuidade quanto na linguagem.

A escolha por oferecer um curso *on-line* assíncrono e gratuito foi a possibilidade de atender públicos diversos, além da facilidade de, eventualmente, deixar o conteúdo disponível para formações futuras, uma vez que, depois de estruturado, a sua administração exige poucas horas mensais de trabalho para atualizações e atendimento aos cursistas[5].

A escolha da plataforma deu-se levando em consideração: a gratuidade para criação e hospedagem do curso; o conhecimento prévio da autora como cursista usuária; a fácil comunicação com o apoio técnico; a facilidade de uso dos recursos para a construção, disponibilização, administração e usabilidade do curso se comparado com outras plataformas verificadas.

O curso foi elaborado e administrado pela autora e disponibilizado de forma experimental, a partir de março de 2024, por um período de seis meses, de forma gratuita, na plataforma Sympla[6]. Divulgado pela autora através de envio de *link* do convite, por *e-mail e WhatsApp,* para contatos particulares. Com 70 vagas e todas preenchidas, a maioria das inscrições ocorreram em março e abril. Duas matrículas foram canceladas a pedido.

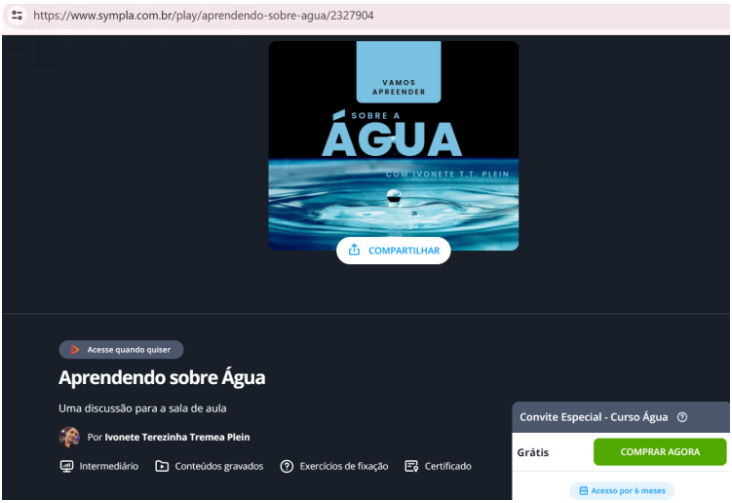
Ao acessar a página da plataforma onde o curso está disponível, qualquer usuário poder ver um resumo sobre o curso, obtendo uma visão geral dos aprendizados e temas que o curso oferece, o que lhe permite analisar se atende às suas demandas e tomar a decisão sobre se inscrever ou não.

Na figura 01, é possível observar a visão que o usuário tem da página inicial do curso e na figura 02 sua apresentação.

5 Após aprovação de tese, é possível transformar o curso em um trabalho de extensão, oferecido pela UNIOESTE e/ou UTFPR, instituições com que a autora tem vínculo.

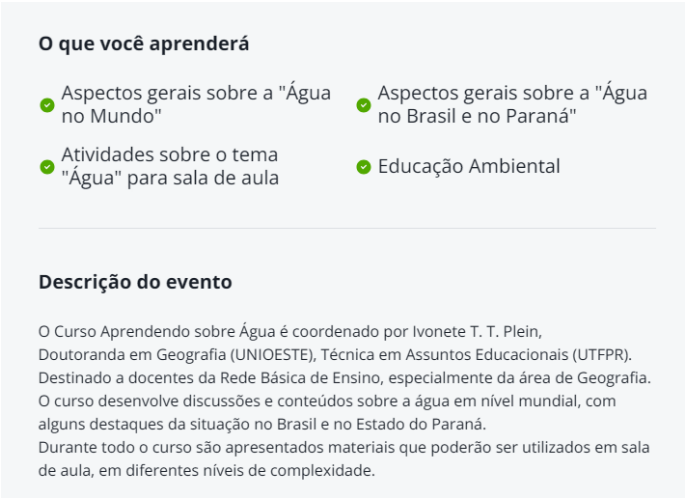
6 https://www.sympla.com.br/.

Figura 01 – Página inicial do curso Aprendendo sobre água



Fonte: Elaboração da autora (Curso Aprendendo sobre água, 2024).

Figura 02 – Página de apresentação do curso Aprendendo sobre água



Fonte: Elaboração da autora (Curso Aprendendo sobre água, 2024).

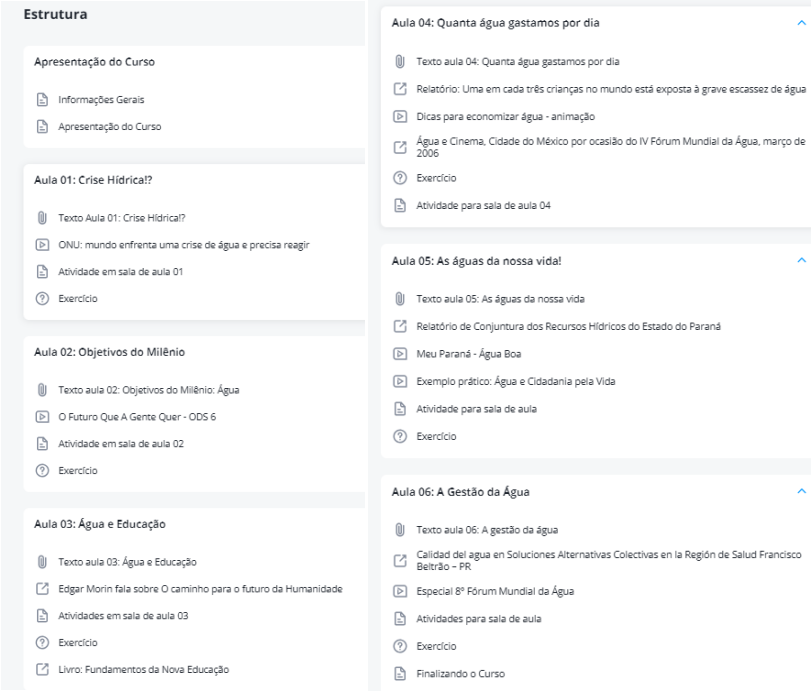
Para administração do curso, há um espaço específico de acesso restrito ao produtor de conteúdo, chamada "página do produtor". Parte deste espaço é visto na figura 03 com o resumo das inscrições e, na figura 04, com o conteúdo programático.

Figura 03 – Página interna da área do produtor – resumo das inscrições do curso Aprendendo sobre água



Fonte: Elaboração da autora (Curso Aprendendo sobre água, 2024).

Figura 04 – Página interna da área do produtor – conteúdo programático do curso Aprendendo sobre água



Fonte: Elaboração da autora (Curso Aprendendo sobre água, 2024).

Com carga horária de 20 horas, foi configurado, *a priori*, para formação de professores de Geografia do Ensino Básico; no entanto, logo nas primeiras inscrições percebeu-se uma procura por profissionais de outras áreas (tabela 01). O certificado de participação é válido como um

curso livre. “Os cursos livres são cursos ofertados por pessoas físicas ou jurídicas de qualquer natureza, com finalidades diversas, que não precisam ser autorizados ou reconhecidos pelos órgãos de regulação dos sistemas de ensino federal, estadual ou municipal” (Brasil/MEC, 2023).

O curso está dividido em seis módulos/aulas, além da apresentação. Cada módulo traz um texto base escrito pela autora, bibliografia complementar e seguido por pelo menos, um vídeo e sugestões de materiais adicionais, conforme se observa na figura 05.

Figura 05 – Exemplos de conteúdo acessado pelo cursista do curso Aprendendo sobre água



Fonte: Elaboração da autora (Curso Aprendendo sobre água, 2024).

No fechamento de cada aula, há sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas com estudantes (adaptáveis para qualquer idade), conforme exemplificado na figura 06.

Figura 06 – Sugestões de atividades para sala de aula, do curso Aprendendo sobre água



Fonte: Elaboração da autora (Curso Aprendendo sobre água, 2024).

O curso está organizado de forma que o cursista faça cada uma das etapas na sequência, sem "pular conteúdo", exigindo-se pelo menos 80% de aproveitamento das atividades propostas para receber o certificado (figura 07). Após realizar o curso, o conteúdo permanece inteiramente disponível até completar os seis meses da data de inscrição.

Figura 07 – Finalização e certificado do curso Aprendendo sobre água



Fonte: Elaboração da autora (Curso Aprendendo sobre água, 2024).

Até 01 de julho de 2024, havia 19 concluintes com certificação. A tabela 01, mostra alguns dados sobre os cursistas que concluíram o curso, que representam 27,14% das matrículas ativas. A maioria, ou seja, 63% são discentes de Graduação ou Pós-Graduação, 21% docentes em atividade, 11% técnicos em educação (não estudantes) e 5% nutricionistas.

Tabela 01 – Perfil dos concluintes do curso Aprendendo sobre água

Área de formação	Atuação	Estado
26% - Engenharia Civil	63% - Discentes	63% - São Paulo
21% - Geografia	21% - Docentes	32% - Paraná
11% - Administração	11% - Técnicos em Educação	05% - Santa Catarina
11% - Economia Doméstica	05% - Nutricionistas	
05% - Agronomia		
05% - Ciências da Computação		
05% - Farmácia		
05% - Física		
05% - Nutrição		
05% - Química		

Fonte: Organização da autora (Curso Aprendendo sobre água, 2024).

Ressalta-se na tabela 01, a diversidade de áreas de formação dos cursistas. Entre as dez, destaca-se engenharia civil – 26% e Geografia – 21%, o que demonstra a amplitude do tema para diferentes áreas de formação. Outro aspecto que chamou atenção foi que 63% são do Estado de São Paulo e, visitando as informações constantes nas inscrições destes, percebeu-se que a grande maioria é discente de Graduação e Pós-Graduação de uma mesma instituição pública.

Atingiu-se o objetivo do curso, uma vez que a procura foi grande, com 608 visualizações da página inicial (até 01.07.2024) e concentrou-se em grupos próximos, como colegas de trabalho ou de estudo de cursistas que se inscreveram no início do período e compartilharam em suas redes próximas.

Os professores da rede estadual de educação do Paraná, núcleo Francisco Beltrão, foram convidados a realizar o curso, através de contato da autora com o Núcleo de Educação, no entanto, não demonstraram interesse no curso porque em seu plano de progressão funcional apenas contabilizam-se cursos certificados de acordo com Resolução N.º 3.659/2024 – GS/SEED[7], assim, o formato experimental deste não vali-

7 https://www.educacao.pr.gov.br/*sites*/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-07/resolucao36592024_gsseed.pdf.

dava a certificação da forma exigida pela diretriz do Estado. Entretando com a conclusão da tese, este limitador foi eliminado já que transformou-se numa ação de extensão vinculada à UNIOESTE.

Compêndio sobre água: materiais publicados pelo Instituto Água Sustentável

Este compêndio reúne materiais sobre o tema "água" de forma que facilite o acesso para as pessoas que procuram por informações, numa tentativa de minimizar a desinformação, já que ao pesquisar de forma aberta nos *sites* de busca, há uma grande exposição de resultados não confiáveis e proliferação de conteúdos incorretos.

Desde o início do doutorado, a autora percebeu tal dificuldade ao ler sobre o tema em diferentes fontes disponíveis na *internet*. Em alguns *sites*, tais informações são organizadas de forma bastante didática e com dados de fontes confiáveis: é o caso do Instituto Água Sustentável. Entre maio de 2022 e maio de 2024, realizou-se uma seleção de conteúdo para este compêndio com o intuito de reunir, num mesmo lugar, artigos, curiosidades, palestras e informativos sobre o tema "água", de forma que seu acesso seja facilitado com os *links* diretos.

Figura 08 - *Compêndio de materiais sobre água publicados pelo Instituto Água Sustentável*

Fonte: *QR Code* elaborado pela autora (QR Scanner MixerBax).

Todo o conteúdo está disponível no *site*: https://www.aguasustentavel.org.br/, em diferentes publicações. O "Instituto Água Sustentável,

criado no dia 22 de março de 2016, promove o uso sustentável da água através do desenvolvimento de estudos, projetos e pesquisas e da realização de eventos científicos e educativos". Tem como missão: "Promover a defesa, preservação e conservação do meio ambiente hídrico, bem como o desenvolvimento sustentável, econômico e social relacionado ao seu uso" (Instituto Água Sustentável, 2024).

Após a seleção dos conteúdos, houve o contato com o Instituto e este fez uma avaliação previa firmando acordo de autorização para que o compêndio[8] fosse elaborado pela autora como parte da tese. O material está acessível no *link*: https://qr-codes.io/uogVnP ou no *QR Code* disponível na figura 08.

Banco de dados Sisagua Regional: 2021 e 2022

Um dos grandes desafios desta tese foi a obtenção dos dados do Sisagua/Vigiagua que, apesar de serem parte dos dados abertos do Ministério da Saúde, uma série de fatores torna-os de difícil acesso.

Entre os objetivos específicos da tese estava: apresentar de forma mais acessível os dados utilizados nesta pesquisa para consulta da população em geral. Dessa forma, esta ferramenta poderá facilitar as atividades de formação planejamento, controle e melhoria das redes de fornecimento de água por SAC dos 27 municípios da 8ª Regional de Saúde de Francisco Beltrão. Destaca-se, como público-alvo: a) agentes que usam os dados para planejamento de políticas públicas; b) usuários, membros das associações responsáveis pelos SAC; c) docentes e demais sujeitos que trabalham com o tema água; d) estudantes e pesquisadores que desenvolvam estudos sobre o tema e e) público em geral.

8 Este compêndio é parte inerente ao texto desta tese e seu acesso é realizado através do link ou *QR Code* específico.

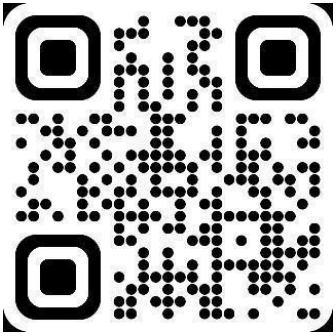
Figura 09 - Banco de dados sistematizado a partir do Siságua 2021 e 2022 dos municípios da 8ª Regional de Saúde de Francisco Beltrão



Fonte: Elaborado por Henrique Alves Camargo (lookerstudio/google).

O banco de dados sistematizado a partir do Siságua 2021 e 2022 foi transformado numa base de dados regional, que pode ser consultada de forma interativa, simples e direta, com os valores totais de cada parâmetro no conjunto dos 27 municípios ou separadamente por município. Esta ferramenta está disponível para acesso livre no link: https://bit.ly/TeseIvonetePlein24 e no *QR Code* apresentado na figura 09. Complementar a esta ferramenta encontram-se sistematizados em forma de gráficos, todos os resultados por município, disponíveis no *QR Code* da figura 10 e no *link*: https://qr-codes.io/6PSFOZ.

Figura 10 – Gráficos de dados Sisagua dos municípios da 8ª Regional de Saúde de Francisco Beltrão, 2021 e 2022



Fonte: *QR Code* elaborado pela autora (QR Scanner MixerBax).

Matérias publicados em jornal regional sobre o tema água

Quadro 02 – Matérias sobre o tema água, publicados no Jornal Folha do Sudoeste

Título da matéria	Data	Endereço eletrônico
Quanta Água gastamos por dia?	30/08/2023	https://jornalfolhadosudoeste.com/quanta-agua-gastamos-por-dia/
As águas da nossa vida!	29/09/2023	https://jornalfolhadosudoeste.com/as-aguas-da-nossa-vida/
Reaproveitamento e reuso da água.	18/10/2023	https://jornalfolhadosudoeste.com/reaproveitamento-e-reuso-de-agua/
Transformação da água no lugar de uma vida.	07/11/2023	https://jornalfolhadosudoeste.com/transformacao-da-agua-no-lugar-de-uma-vida-2/
Água e Educação.	20/11/2023	https://jornalfolhadosudoeste.com/agua-e-educacao/
Natal é tempo de pensar na Água como um Bem Comum!	07/12/2023	https://jornalfolhadosudoeste.com/natal-e-tempo-de-pensar-na-agua-como-um-bem-comum/
Objetivos do Milênio: Água	08/01/2024	https://jornalfolhadosudoeste.com/agua-e-educacao/
A gestão da água	12/02/2024	https://jornalfolhadosudoeste.com/a-gestao-da-agua/
Impactos da Mudança Climática nos Recursos Hídricos	11/03/2024 22/03/2024	https://jornalfolhadosudoeste.com/impactos-da-mudanca-climatica-nos-recursos-hidricos/
Água no Paraná: políticas públicas	15/04/2024	https://jornalfolhadosudoeste.com/agua-no-parana-politicas-publicas/
Água no Paraná: participação social	14/05/2024	https://jornalfolhadosudoeste.com/agua-no-parana-participacao-social/
Sobre o dia do Meio Ambiente	31/05/2024	https://jornalfolhadosudoeste.com/sobre-o-dia-do-meio-ambiente/
Água: políticas públicas e sociedade organizada	17/06/2024	https://jornalfolhadosudoeste.com/agua-politicas-publicas-e-sociedade-organizada/
Educação ambiental, sustentabilidade e água	15/07/2024	https://jornalfolhadosudoeste.com/educacao-ambiental-sustentabilidade-e-agua/

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Atendendo à necessidade de informar e instigar a população em geral para as questões relativas à água de modo que discussões possam ir do meio acadêmico para o cotidiano dos cidadãos, foram redigidos pela autora alguns artigos em linguagem jornalística, publicados no Jornal Folha do Sudoeste[9], da cidade de Francisco Beltrão – PR, a partir de agosto de 2023, conforme exposto no quadro 02. As publicações foram fruto de convite recebido pela autora, da equipe editorial do jornal. Atendendo uma informação inicial do programa, não foram divulgados dados sobre a tese até o momento. No entanto, há o planejamento para que, após a defesa, as matérias sejam escritas pela autora e orientadora, apresentando resultados da tese em linguagem jornalística.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi demonstrar um conjunto de instrumentos adotados como estratégias didáticas para a construção de uma proposta de Educação Ambiental. Entretanto, a principal conclusão está no fato de que a tese não precisa ser o único foco no processo de doutoramento. Esta caminhada poderá ir além da elaboração de uma tese e de artigos científicos, interagindo com outras dimensões.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **O que são cursos livres?** Os cursos livres devem ser autorizados pelo Ministério da Educação (MEC)? Tais cursos conferem diploma? .Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior/perguntasfrequentes/o-que=-sao-cursos-livres#:~:text-Os%20cursos%20livres%20s%C3%A3o%20cursos,ensino%20federal%2C%20estadual%20ou%20municipal. Acesso em dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO ÁGUA SUSTENTÁVEL. Disponível em: https://www.aguasustentavel.org.br/. Vários acessos entre 2022 e 2024.

9 Página do jornal: https://jornalfolhadosudoeste.com/.

PLEIN Ivonete Terezinha Tremea. **Águas do interior**: soluções alternativas coletivas na 8ª Regional de Saúde do Paraná. 2024. 177 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

GEOGRAFIA EM MOVIMENTO: A aula de campo associada ao conhecimento prático dos conceitos geográficos.

Francisco Juscelino de Souza dos Anjos[1]
Alexsandra Maria Vieira Muniz[2]
José Maria Marques de Melo Filho[3]

RESUMO

A escola, nos dias atuais, atua de maneira tradicional, com sua estrutura pouco alterada desde sua institucionalização. Tal situação resulta em um processo de ensino incapaz de atender às necessidades dos estudantes, mantendo-se, em muitos casos, limitado à abstração conceitual. No ensino de Geografia, ciência que aborda a relação do ser humano com o meio, é essencial romper as barreiras que impedem os alunos de terem acesso prático aos temas trabalhados em sala. Partindo dessa ideia, a aula de campo se mostra uma maneira de aproximar indivíduo e conteúdo, além de incentivar a construção de um conhecimento sólido. Este trabalho relata uma atividade feita por bolsistas do PIBID de Geografia da UFC com alunos da Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora. A ideia era possibilitar a compreensão de conceitos basilares da Geografia, articulando os conteúdos discutidos em sala com o ambiente físico do Campus do Pici. O objetivo foi proporcionar uma experiência prática que conecta os conceitos geográficos a partir de um roteiro pela

1 Universidade Federal do Ceará – Curso de Geografia. E-mail: juscelino.souza@alu.ufc.br.

2 Doutora pelo Curso de Geografia e Coordenadora do PIBID Geografia da Universidade Federal do Ceará - UFC E-mail: geoalexsandraufc@gmail.com.

3 Doutor em Geografia e Professor Efetivo da Secretaria Estadual de Educação do Ceará(SEDUC-CE), E-mail:josemarquesprofgeo@gmail.com

universidade, favorecendo a compreensão das transformações espaciais e estimulando o raciocínio geográfico. A metodologia adotada é descritiva. A ação foi dividida em três etapas. A primeira foi uma aula expositiva para explorar os conhecimentos prévios dos alunos. Na segunda, aplicou-se a metodologia ativa PBL (Aprendizagem Baseada em Problemas), com a contextualização de um problema e a busca por soluções. A terceira etapa foi a aula de campo no campus do Pici, conduzida pelos bolsistas, com um percurso planejado e paradas estratégicas para abordar cada conceito de maneira interativa. Ao término, os alunos apresentaram os conhecimentos adquiridos, promovendo a reflexão crítica. A experiência permitiu a assimilação prática dos conceitos fundamentais da Geografia e favoreceu o aprimoramento de competências como o raciocínio geográfico e a capacidade de resolução de problemas.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Educação geográfica. Aula de campo.

Introdução

A educação, em sua concepção contemporânea, enfrenta o desafio de transcender modelos de ensino tradicionais, que muitas vezes se mostram insuficientes para atender às complexas necessidades dos estudantes. No âmbito do ensino de Geografia, ciência que se dedica à análise da intrínseca relação entre o ser humano e o meio, a superação de uma abordagem puramente teórica torna-se imperativa. A limitação do processo de ensino à abstração conceitual frequentemente distancia os alunos da aplicação prática dos conhecimentos, gerando uma lacuna entre o conteúdo curricular e a sua realidade vivida.

Para romper com essa lacuna, a aula de campo se apresenta como uma estratégia pedagógica fundamental. Segundo Compiani e Carneiro (1993), a atividade de campo é uma excelente ferramenta de ensino, uma vez que o ambiente de aprendizagem proporciona o contato direto com os objetos e os fenômenos concretos que estão sendo estudados em sala de aula.Partindo dessa premissa, o presente trabalho relata e analisa a experiência do subprojeto "Geografia em Movimento no Campus da UFC", uma iniciativa desenvolvida por bolsistas do Programa de Inicia-

ção à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Ceará (UFC) junto a estudantes do 1º ano do ensino médio da Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora (EEEPJT).

O objetivo geral da atividade foi oferecer aos alunos uma experiência prática e interativa, estabelecendo a conexão entre os conceitos geográficos basilares, discutidos em sala, com o ambiente físico e dinâmico do Campus do Pici da UFC. Especificamente, buscou-se estabelecer conexões diretas entre os conceitos de Paisagem, Lugar e Território através de um roteiro guiado ; fomentar a compreensão das transformações espaciais ocorridas ao longo do tempo ; e, por fim, estimular a aplicação do raciocínio geográfico na análise do cotidiano. Esta ação visou não apenas a assimilação de conteúdos, mas também a aproximação dos estudantes com o ambiente universitário, proporcionando uma vivência enriquecedora e significativa.

Metodologia

A escolha metodológica deste projeto fundamenta-se na necessidade de criar uma aprendizagem geográfica significativa, superando a passividade do modelo tradicional de ensino. Moraes e Castellar (2018) ressaltam a importância das metodologias ativas para o ensino de Geografia, argumentando que a aprendizagem se torna mais eficaz quando o aluno é colocado em uma posição de destaque no processo. Fundamentados em John Dewey, os autores defendem que o aprendizado efetivo ocorre quando o estudante realiza algo e reflete sobre a ação, sendo estimulado a analisar, compreender e comparar fenômenos.

Para Cavalcanti (2013), a construção do conhecimento geográfico na escola acontece de forma mais eficaz quando se estabelece uma ponte entre os conceitos cotidianos dos alunos e os conceitos científicos. A autora defende que o professor deve partir das representações que os estudantes já possuem sobre temas como lugar e paisagem, utilizando-as como alicerce para desenvolver um raciocínio geográfico mais crítico e aprofundado.

Seguindo essa perspectiva socioconstrutivista, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, fundamentada na aplicação

de uma sequência didática que articulou diferentes abordagens ativas em um processo estruturado e complementar. A ação pedagógica foi iniciada com uma aula expositiva dialogada, cujo objetivo foi explorar os conhecimentos prévios dos discentes e identificar suas percepções sobre os conceitos basilares da Geografia (Paisagem, Lugar e Território). Essa abordagem inicial possibilitou não apenas a introdução do tema, mas também nivelar o conhecimento da turma, estabelecendo uma base comum para as atividades subsequentes.

Superada essa etapa diagnóstica, avançou-se para a aplicação de uma metodologia ativa, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), do inglês *Problem-Based Learning* (PBL). Viana, Neta e Souza (2021) conceituam a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como um método centrado no aluno, no qual, por meio da investigação, o estudante produz conhecimento de forma cooperativa. A abordagem utiliza a análise crítica para a solução de problemas de maneira significativa, tudo sob a orientação de um professor que atua como tutor do processo.

Essa abordagem, que valoriza o protagonismo do aluno, promove o desenvolvimento de habilidades críticas e colaborativas ao apresentar um problema contextualizado e aberto. Organizados em pequenos grupos, os alunos foram desafiados a analisar a situação e pesquisar para construir uma solução viável, tendo o papel docente como facilitador do processo.

A culminância do projeto foi a realização da aula de campo, uma visita guiada ao Campus do Pici da Universidade Federal do Ceará. Conduzida pelos bolsistas e pelo professor supervisor, a atividade seguiu um roteiro com paradas estratégicas, como a Seara da Ciência e o Departamento de Geografia. Nesses locais, os conceitos geográficos eram retomados e correlacionados de maneira prática com o espaço em observação. Para enriquecer a experiência, foi elaborado um Objeto de Aprendizagem (OA) que consistia em um mapa temático do campus com fotografias antigas e atuais dos pontos visitados, permitindo aos alunos uma análise comparativa sobre as dinâmicas espaciais e históricas do local. Ao final, os grupos apresentaram as soluções elaboradas para o problema da etapa anterior, as quais foram enriquecidas pela ex-

periência prática. Esse processo promoveu a reflexão e a consolidação do conhecimento adquirido.

Como mostra a Figura 1, o mosaico sintetiza os momentos centrais da aula de campo, iniciando pela imagem A, na qual os bolsistas articularam o conceito de lugar à história do Departamento de Geografia, seguida pelas imagens B e C, que registram a visita aos laboratórios e à infraestrutura de pesquisa, e encerrando com a imagem D, que marca a finalização da atividade em frente ao prédio da instituição.

Figura 1 – Alunos conhecendo as instalações do Departamento de Geografia.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Esse registro visual evidencia a materialização da metodologia adotada, que integrou aula expositiva, Aprendizagem Baseada em Proble-

mas e o trabalho de campo para transcender a abstração conceitual, conectando teoria e prática de maneira significativa e consolidando o raciocínio geográfico dos estudantes por meio da imersão no ambiente universitário..

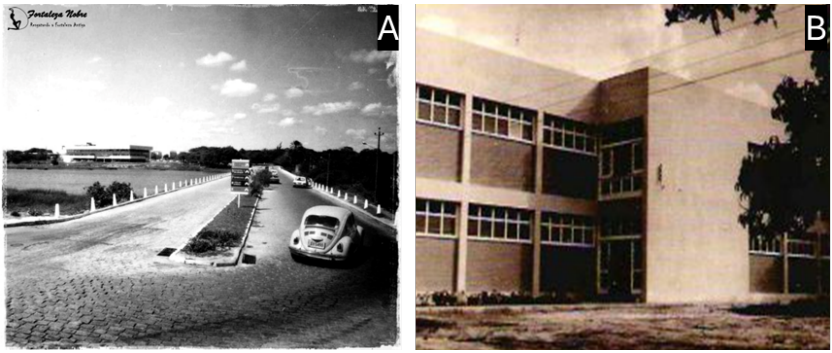
Resultados

A implementação da sequência didática possibilitou aos estudantes estabelecer nexos diretos entre os conceitos teóricos trabalhados em sala e a realidade espacial do Campus do Pici, superando o distanciamento entre o conteúdo curricular e a leitura do espaço. Essa vivência prática corrobora a perspectiva de Cordeiro e Oliveira (2011, p.103), ao demonstrar que o trabalho de campo atua como um instrumento capaz de reconfigurar a relação ensino-aprendizagem, permitindo que o aluno deixe apenas de "ler" sobre a Geografia para efetivamente "vê-la" na paisagem. Desse modo, a atividade fomentou a transição da abstração para a análise concreta, validando a metodologia ativa como um recurso fundamental para qualificar a percepção espacial e ampliar a compreensão do espaço geográfico pelos sujeitos.

Essa transição do teórico para o palpável, do "ler" para o "ver", foi a principal evidência do sucesso do projeto, refletida na notável capacidade dos alunos de assimilar, de maneira clara e aplicada, os conceitos basilares da ciência geográfica, como paisagem, lugar e território, passando a identificá-los e analisá-los concretamente no espaço vivenciado. Observar a dinâmica do Açude Santo Anastácio, por exemplo, ou a organização arquitetônica do Departamento de Geografia, permitiu-lhes materializar o que antes era apenas teórico.

O uso do Objeto de Aprendizagem, contendo um mapa temático e um acervo de fotografias antigas e atuais, provou ser uma ferramenta pedagógica de grande impacto.

Figura 2 – Registros históricos e a transformação da paisagem no Campus do Pici

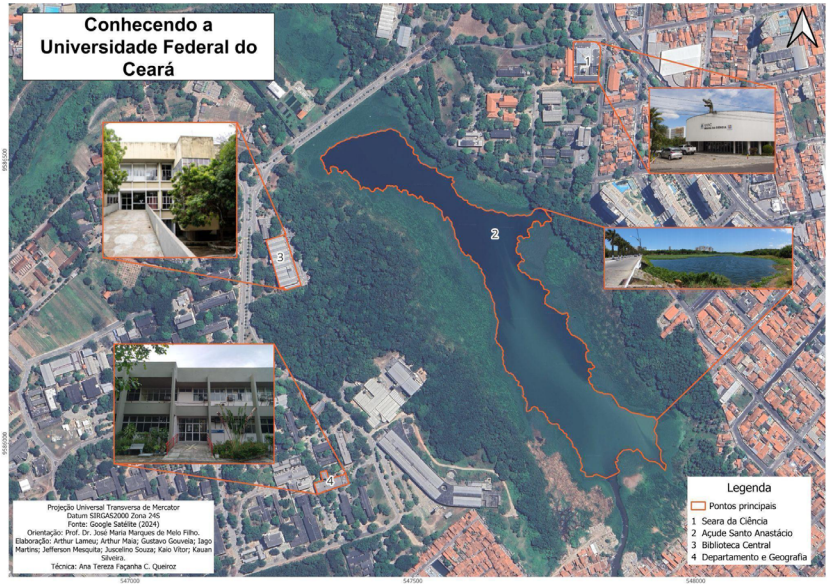


Fonte: Imagem A: FORTALEZA NOBRE. *Pici e a II Guerra Mundial*. Imagem B: UFC. *Geografia 50 anos – Departamento de Geografia*.

A Figura 2 reúne registros históricos fundamentais para a análise comparativa da paisagem: a imagem A apresenta o Açude Santo Anastácio em 1979, enquanto a imagem B exibe a segunda sede do curso de Geografia em 1969. A articulação desses registros com a observação em campo permitiu aos estudantes confrontar o passado com o presente, materializando a compreensão sobre as transformações espaciais e as rugosidades históricas do espaço universitário.

Para orientar os estudantes durante a aula de campo e proporcionar uma compreensão espacial integrada do roteiro, foi elaborado pelos bolsistas um mapa temático do Campus do Pici contendo os pontos estratégicos visitados ao longo do percurso. Esse recurso cartográfico funcionou como um Objeto de Aprendizagem que articulou representação espacial e registro fotográfico, permitindo aos alunos localizar geograficamente cada parada, visualizar as conexões entre os diferentes espaços percorridos e estabelecer relações entre a leitura cartográfica e a experiência concreta no território universitário.

Figura 3 - Mapa temático do percurso da aula de campo no Campus do Pici.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A Figura 3 apresenta o mapa temático elaborado especificamente para a atividade, no qual estão demarcados os principais pontos visitados durante a aula de campo, acompanhados de registros fotográficos que ilustram cada local. Esse material didático possibilitou aos estudantes acompanhar o itinerário de forma organizada, correlacionando a representação cartográfica com a vivência espacial e consolidando a compreensão dos conceitos geográficos trabalhados em cada parada estratégica.

A partir dos registros visuais e cartográficos utilizados, observou-se que os estudantes demonstraram capacidade de estabelecer relações entre as transformações espaciais do campus e temas como planejamento urbano, memória coletiva e apropriação do espaço. A metodologia PBL favoreceu o desenvolvimento de habilidades como autonomia, trabalho colaborativo e resolução de problemas, enquanto as atividades práticas em campo contribuíram para o exercício do raciocínio geográfico. A avaliação do engajamento, realizada por meio da observação participante e da análise dos vídeos produzidos pelos grupos, evidenciou interesse ativo dos alunos durante todas as etapas. Além disso, registrou-se que a experiência de imersão no ambiente universitário despertou ques-

tionamentos dos estudantes sobre as possibilidades de acesso ao ensino superior, ampliando suas perspectivas formativas.

Conclusão

A superação do ensino formalista e mnemônico, apontada por Cavalcanti (2013) como um entrave à construção efetiva do raciocínio espacial, encontrou no subprojeto "Geografia em Movimento" uma resposta metodológica consistente. A intervenção demonstrou que a aula de campo, quando articulada às metodologias ativas (PBL), deixa de ser apenas uma visita técnica para se tornar um instrumento potente de ruptura com a abstração conceitual.

Ao confrontar a teoria com a materialidade do Campus do Pici, o projeto permitiu aos estudantes ressignificar as categorias de Paisagem, Lugar e Território, transformando o espaço vivido em objeto de análise crítica. A experiência evidenciou que a construção do conhecimento geográfico se torna perene quando o aluno assume o protagonismo da investigação, desenvolvendo autonomia e capacidade analítica para ler o mundo.

Conclui-se, portanto, que a iniciativa obteve êxito em uma dupla dimensão. No âmbito pedagógico, validou a eficácia da integração entre sala de aula e campo para a consolidação da aprendizagem significativa. No âmbito formativo e social, a atividade cumpriu o papel estratégico de reduzir a distância entre a Educação Básica e o Ensino Superior, desmistificando o ambiente universitário e apresentando-o como um horizonte acessível. Iniciativas dessa natureza reafirmam, por fim, o compromisso da Geografia escolar com a formação de sujeitos críticos, aptos a compreender e atuar sobre as dinâmicas espaciais de sua realidade.

Referências

BUCH, Helena Edilamar. Ensino de Geografia, metodologias ativas, interação com as categorias geográficas: paisagem, lugar e território. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 2, p. 842-855, abr./ago., 2024. Disponível em: https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.2.8586. Acesso em: 20 jun. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

COMPIANI, Mauricio; CARNEIRO, Celso Dal Ré. Os papéis didáticos das excursoes geológicas. **Enseñanza de las Ciencias de la Tierra**, v. 1, n. 2, p. 90-98, 1993.

CORDEIRO, Joel Maciel Pereira; OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. A aula de campo em geografia e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola. **Geografia (Londrina)**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 99-114, maio/ago. 2011.

FORTALEZA NOBRE. **Pici e a II Guerra Mundia**l. 2012. Disponível em: http://www.fortalezanobre.com.br/search/label/S%C3%ADtio%20Pecy?m=0 . Acesso em: 20 mar. 2025.

MORAES, Jerusa Vilhena de; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_2_07_ex1324.pdf. **Acesso em: 20 ago. 2025.**

VIANA, Suzane Lins dos Santos; NETA, Terezinha Neves de Medeiros; SOUZA, Samir Cristino de. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): cenários problemáticos aplicados à geografia no ensino médio. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 6, p. 56619-56631, jun. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.34117/bjdv7n6-190. Acesso em: 20 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Geografia 50 anos**. 2013. Disponível em: https://geografia.ufc.br/pt/geografia-50-anos/ . Acesso em: 20 mar. 2025.

MAQUETE COMO METODOLOGIA DE APRENDIZADO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: Boas práticas aplicadas ao estágio obrigatório

Carla Mirelle de Freitas Monteiro[1]
Marcos Willian Targino[2]
Andreza Tacyana Felix Carvalho [3]

RESUMO

Este trabalho relata as experiências da organização de uma oficina aplicada durante o estágio supervisionado I, de observação e coparticipação, em uma escola pública do município de Frutuoso Gomes – RN, socializando as dificuldades na efetivação didática, destacando a importância de metodologias ativas no ensino de geografia. Tendo como objetivo geral analisar a utilização da maquete como metodologia de aprendizagem no ensino de Geografia em uma turma de 8° ano do ensino fundamental. A metodologia adotada baseou-se em uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa-ação desenvolvida em sala de aula, aliada a uma pesquisa bibliográfica sobre o estágio supervisionado e o uso de maquetes no ensino de Geografia. A partir da análise inicial do contexto escolar, identificou-se uma baixa interação dos alunos tanto com o professor quanto com os conteúdos trabalhados. Diante desse diagnóstico, foi elaborada uma oficina com o uso de maquetes temáti-

1 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: carlamir3ll3@gmail.com
2 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: a.marcoswilliam@gmail.com
3 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.E-mail: andrezafelix@uern.br

cas, considerando o espaço vivido, a realidade local e os aspectos históricos do conteúdo, com o objetivo de promover maior engajamento e interação dos estudantes no processo de aprendizagem. Observou-se maior interesse e curiosidade dos estudantes durante o desenvolvimento da atividade, apesar dos desafios enfrentados, em contraste com as aulas teóricas tradicionais. Esse resultado evidencia a importância da utilização de metodologias ativas no estágio supervisionado, momento inicial da prática docente. A aplicação de oficinas mostrou-se fundamental para a compreensão do ambiente escolar e para a experimentação de práticas pedagógicas, contribuindo significativamente para a formação crítica e qualificada do graduando em Geografia.

Palavras-chave: Aprendizagem, Metodologias Ativas, Revolução Industrial, Engajamento.

Introdução

O estágio supervisionado mostra-se como uma etapa na formação docente de suma importância, permitindo que o graduando em licenciatura observe e compreenda as dinâmicas vividas na educação básica. Como afirma Ribeiro e Araújo (2017), nesse momento é quando o discente se depara com o ambiente escolar e suas nuances, sendo ponte para compreender de forma direta, crítica e ativa a dinâmica em sala de aula e conviver com o espaço vivido do meio educacional.

Dessa maneira compreende-se que o estágio supervisionado na fase de observação, permite a interação com os professores e com os alunos em sala de aula. Assim Ribeiro e Araujo (2017) ainda ressaltam sobre a importância do engajamento do licenciando em sala de aula, no ambiente escolar e na interação com os outros professores, assim compreendendo melhor o contexto que estão inseridos.

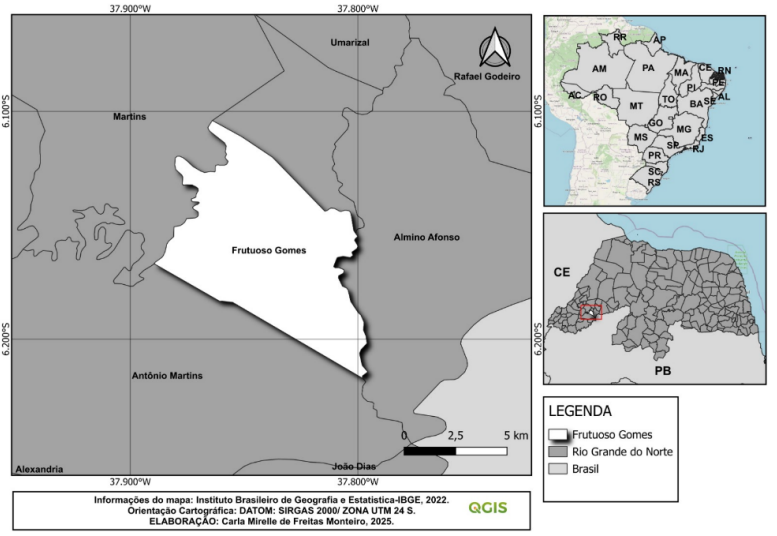
O estágio de observação e coparticipação constitui uma experiência direta com a sala de aula e com o contexto profissional da educação, possibilitando o contato com a realidade vivenciada pelos docentes em exercício. Trata-se de um momento em que as teorias estudadas ao longo da graduação se concretizam na prática, favorecendo uma análise mais crítica do processo de ensino-aprendizagem e contribuindo para uma formação mais sólida e um preparo mais consistente para o exercício da docência.

De acordo com Lima (2008) é necessário que o estagiário aprenda a exercitar um olhar pedagógico e atento para entender o que há de estranho nas coisas comuns. Quando estamos atentos para o movimento da sala e seu cotidiano, podemos verificar o que não se aprende, o que se ensina, a interação entre os alunos, as possibilidades e contradições entre alunos e professores.

Assim, por meio do estágio supervisionado na escola localizada no município de Frutuoso Gomes, Estado do Rio Grande do Norte (figura 1), foi realizada a observação e coparticipação em uma turma de 8° ano do Ensino Fundamental. A turma contou com 18 estudantes na faixa etária entre 13 a 15 anos, sendo alguns estudantes neurotípicos e atípicos. Nesse processo, foi possível observar o contexto vivenciado e realizar o diagnóstico dos alunos da turma acompanhada.

Durante esse momento, constatou-se a baixa interação dos estudantes tanto com o professor quanto com o conteúdo trabalhado. A partir dessa constatação, surgiu a proposta de elaboração de uma oficina com o uso de maquetes temáticas, considerando o espaço vivido, a realidade dos alunos e os aspectos históricos do conteúdo, com o objetivo de promover maior engajamento e interação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 1 – Mapa de localização do Município de Frutuoso Gomes/RN



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Dessa forma, foi realizada a elaboração de uma maquete voltada aos temas 'Capitalismo' e 'Revolução Industrial', objetivando a compreensão das mudanças sociais, econômicas e impactos causados. Os alunos como agentes sociais precisam compreender como acontecem as mudanças ao seu redor, já que os mesmos são agentes base para as transformações. Segundo Oliveira e Malanski (2008) a maquete auxilia os estudantes na compreensão dos diversos conceitos da geografia, do mais simples, ao mais complexo.

Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a utilização da maquete como metodologia de aprendizagem no ensino de Geografia em uma turma de 8° ano do ensino fundamental. Para isso, deve-se a partir da aplicação de uma oficina didático-pedagógica, relatar as experiências da realização da oficina; socializar as dificuldades na efetivação didática, e por fim, destacar a importância do uso de maquetes no ensino de geografia.

Inicialmente para fundamentação teórico-conceitual sobre o tema metodologia de maquetes no ensino de Geografia, utilizou-se de revisão bibliográfica tendo como autores principais: Oliveira e Malanski (2008), Lima (2008), Ribeiro e Araújo (2017), Urbanck (2015) e Sebastião (2022). Em seguida, a execução da oficina intitulada *"Capitalismo e Revolução Industrial"* foi organizada em três etapas articuladas e complementares.

Na primeira etapa, foi realizada a explanação teórica do conteúdo em sala de aula, com o propósito de contextualizar historicamente a temática, apresentar os conceitos centrais e relacioná-los à realidade social dos estudantes. Em seguida, os alunos foram organizados em três grupos, cada um composto por seis integrantes, formados de maneira livre. A cada grupo foi atribuído um tema específico: o Grupo 1 ficou responsável pela *Primeira e Segunda fase da Revolução Industrial*, o Grupo 2 pela *Terceira e atual Revolução Industrial*, e o Grupo 3 pelo tema *Capitalismo e seus impactos positivos e negativos*.

Na segunda etapa, os alunos foram organizados em grupos, sendo definidos os subtemas que orientariam a produção das atividades, favorecendo o trabalho colaborativo e a divisão de responsabilidades. Também foi solicitado a utilização de materiais recicláveis na maquete, já trabalhando e relacionando com o assunto trabalhado em sala e a

importância do meio ambiente, que foi até representado pelo grupo 3 em sua maquete.

Por fim, na terceira etapa, ocorreu a confecção das maquetes, desenvolvidas sob a supervisão do professor regente e do estagiário, com a finalidade de acompanhar o processo, orientar os estudantes e avaliar os resultados obtidos a partir da aprendizagem e das representações construídas.

Resultados e discussões

Durante o processo da construção das maquetes, os alunos foram bem participativos e engajados em todo o processo. Percebeu-se a atenção que eles deram para as informações representadas nas maquetes, realizando pesquisas e questionando durante o processo, como também uma satisfatória divisão das tarefas de cada componente dos grupos para a eficiência na confecção (figura 2).

Figura 2 - Processo de produção das maquetes pelos estudantes.



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Desse modo, é evidente o maior engajamento e a busca por informações para realização da atividade, colaborando na efetivação, como também demonstrando o impacto significativo que essa metodologia ativa promove no aprendizado em sala de aula.

A construção das maquetes proporciona o protagonismo e autonomia do educando, ultrapassando a mera reprodução ou transmissão das informações, estabelecendo a maquete como ferramenta de investigação no processo de ensino.

Como ressalta Urbanck (2015), a maquete proporciona uma interação ativa do aluno com o meio espacial, despertando um olhar crítico e investigativo, ligando a realidade, o conhecimento e a concretude dos conteúdos da Geografia.

O grupo 1, tendo por temática a Primeira e Segunda fase da Revolução Industrial, destacou alguns elementos importantes das fases iniciais da Revolução Industrial, utilizando materiais recicláveis, representando as navegações, o trem movido a vapor que foi um marco nesse processo, entre outros elementos como a criação do telefone, a energia elétrica, entre outros que representavam essas fases.

Percebeu-se que os estudantes desenvolveram uma boa relação entre os elementos representados na maquete, trazendo uma representação harmoniosa e organizada, além de demonstrarem criatividade e informações coerentes com o assunto, fazendo constantes pesquisas e compreendendo como ocorreu essa fase inicial.

Figura 3 - Maquete confeccionada pelo grupo 1- 1° e 2° fase da Revolução Industrial.



Fonte: Acervo pessoal.

O segundo grupo, evidenciou elementos das Terceira e atual fase da Revolução Industrial, representando em sua maquete uma empresa fictícia de confecção de celulares com máquinas automatizadas, mostrando e demonstrando a nossa era atual tendo em vista as novas tecnologias, automatização das máquinas, avanços tecnológicos e digitais. Além disso, apontaram os avanços que ocorreram mediante a Revolução Industrial em tecnologias que são utilizadas em nosso cotidiano, mostrando uma percepção geográfica sobre tal meio.

Figura 4 - Maquete confeccionada pelo grupo 2- 3° e atual fase da revolução industrial.



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Já o grupo 3, tendo por tema o capitalismo e seus impactos positivos e negativos, representaram uma cidade, com lojas, com empresas famosas do nosso cotidiano, como também mostrando diferentes classes sociais, uma favela e ao lado casas e pessoas aparentemente com condições de vida melhores, e por fim representando uma grande fábrica poluindo os rios e o ar do local.

Desse modo, demonstraram de forma clara os impactos causados pelo capitalismo em nossa sociedade, com a diversidade de lojas, opções de produtos e facilidade de acesso para alguns, contrapondo a poluição ambiental e social que essas mesmas fabricas e empresas causam no nosso planeta e na sociedade em que vivemos.

Figura 5 - Maquete confeccionada pelo grupo 3- Capitalismo e seus impactos positivos e negativos.



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Sendo o único registro de uma das maquetes finalizadas, pois não foi possível o registro das demais devido o horário de término da confecção, já que a sala é composta por alguns alunos da zona rural, necessitando pegar o ônibus escolar. O ideal era registrar a finalização das maquetes no dia da apresentação, mas infelizmente não foi possível, pois infelizmente ocorreu um acidente na escola que acabou interrompendo a realização das apresentações.

De um modo geral, as maquetes demonstraram domínio do conteúdo, como também a representações dos mesmos, como ressalta Leajanski (2025) que a maquete contribui para a construção do conhecimento sobre a espacialidade tridimensional através das maquetes, no qual os alunos podem representar e participar ativamente, facilitando a compreensão dos conteúdos.

Além disso, ainda segundo Leajanki (2015) fica evidente como essa metodologia proporciona pontos positivos para uma aprendizagem

colaborativa e criativa, sendo um momento que os educandos possam representar seus conhecimentos artísticos e despertar a criatividade, como também desenvolver o trabalho em grupo.

Alguns estudantes demonstraram que gostaram da metodologia, se mostrando entusiasmados e engajados na aplicação, porém outros estudantes demonstram sua insatisfação na realização de trabalho em grupo e na construção de maquetes, por demandar de tempo e considerarem uma atividade trabalhosa. Foi possível observar, de modo geral, uma boa participação da turma, com exceção de alguns estudantes que demandaram maior atenção e acompanhamento ao longo do processo.

Durante a realização da atividade, também foram identificados desafios recorrentes, como situações de bullying e desavenças entre os integrantes dos grupos. No entanto, por meio do diálogo e do remanejamento de dois grupos, tais conflitos foram solucionados, evidenciando que esse tipo de atividade contribui não apenas para a aprendizagem dos conteúdos, mas também para o fortalecimento do trabalho em equipe e das relações sociais em sala de aula.

Outro fato se deu na confecção das maquetes, aos quais os estudantes custearam a maioria dos materiais, sendo poucos os recursos disponíveis na escola para confecção, sendo necessária um aviso prévio dos materiais necessários para uma possível disponibilidade no acervo de materiais da escola. Mostrando assim mais um obstáculo para a aplicação dessa metodologia.

Ao fim, a atividade proporcionou que eles compreendessem de forma mais concreta o processo que a sociedade passou com a Revolução Industrial e o Capitalismo, percebendo aspectos socias e econômicos que ocorreram em nosso planeta, além de proporcionar uma maior percepção com a nossa realidade, compreendendo que todos esses processos ainda fazem parte do nosso cotidiano e a importância que eles tem, sendo negativo ou positivo.

Considerações finais

Diante de tudo que foi exposto, percebe-se a importância da aplicação dessas metodologias no ensino de Geografia, surgindo como instrumento para a compreensão de conteúdos mais abstratos ou distantes da realidade, proporcionando uma maior e melhor percepção por parte dos estudantes. Assim a maquete, como alternativa pedagógica e metodologia ativa, proporciona maior interesse e engajamento no processo de ensino, como também uma melhor efetivação da compreensão dos conteúdos.

Ficou evidente o desenvolvimento dos assuntos de uma maneira crítica e reflexiva através das maquetes, no qual eles puderam representar e assim compreender as mudanças sociais e econômicas que ocorreram durante e após a revolução industrial e o capitalismo em nossa sociedade, como também despertando o olhar geográfico para o cotidiano, observando os elementos que até hoje fazem parte das nossas vidas que tiveram grande impacto com esses acontecimentos histórico e sociais.

Fica evidente a grande contribuição que as maquetes trazem em sua aplicação, aproximando o estudantes de assunto que podem passar despercebidos pelos mesmos, como também na proposta na utilização de matérias recicláveis fazendo-os refletir sobre os impactos ambientais e as transformações e ações antrópicas.

Além disso vale destacar que ocorreram sim desafios e obstáculos mediante a metodologia, mas que isso não anula a sua necessidade de aplicação em sala de aula e suas potencialidades para o ensino, proporcionando um ensino colaborativo, criativo e que desperte o interesse do aluno em sala de aula.

Referências

RIBEIRO, L. T. F; ARAÚJO, O. H. A. O estágio supervisionado: fios, desafios, movimentos e possibilidades de formação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1721–1735, 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10280 . Acesso em: 10 jul. 2024.

LEAJANSKI, A. D. **O uso de maquetes como metodologia ativa no ensino de geografia: potencialidades e desafios**. Anais XI Congresso Nacional de Educação... Campina Grande: Realize Editora, 2025. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/129372. Acesso em: 15 de dez de 2025.

LIMA, M. S. L. REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO/PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Revista Diálogo Educacional**, *[S. l.]*, v. 8, n. 23, p. 195–205, 2008. DOI: 10.7213/rde.v8i23.4015. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4015. Acesso em: 10 jul. 2024

OLIVEIRA, B. R.; MALANSKI, L. M.. O Uso da Maquete no Ensino de Geografia. **Extensão em Foco**, *[S. l.]*, n. 2, 2008. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/24783 . Acesso em: 31 de mai de 2024

SEBASTIÃO, L. M. A contribuição do estágio supervisionado: teoria-prática na formação do pedagogo**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 07, Ed. 09, Vol. 06, pp. 161-167.. 2022. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-dopedagogo. Acesso em: 31 de mai de 2024

URBANCK, L. Maquetes como recurso didático no ensino de geografia: Relato de experiência no Colégio Estadual Teotônio Vilela em Campina do Simão-PR. In: Anais do VII Encontro Nacional de Ensino de Geografia. Catalão(GO): UFG, 2015, p. 1-11. Acesso em: 31 de mai de 2024.

MÚSICAS NORDESTINAS E MIGRAÇÕES: abordagem nas aulas de geografia no ensino médio

Francisco Eliardo Nobre de Sousa[1]

RESUMO

A relação entre música e geografia pode contribuir para que o indivíduo compreenda melhor os aspectos geográficos, favorecendo análises mais profundas e reflexões críticas. A interpretação das letras musicais, tanto na forma como o eu lírico narra os acontecimentos quanto nas estruturas dissertativas que apresentam diferentes perspectivas, possibilitam discutir e tratar temas que afetam a sociedade de maneira significativa. A utilização de mídias em sala de aula vem se configurando como uma alternativa didático-pedagógica relevante. As possibilidades do uso da música nesse contexto são amplas, abrangendo diversos gêneros musicais. A música, enquanto recurso interdisciplinar, apresenta-se como uma estratégia eficiente para a assimilação de diversos conteúdos, pois facilita a articulação entre ensino, aprendizagem e análise. Este trabalho tem por objetivo geral, utilizar a música nas aulas de geografia como um recurso no processo de ensino e aprendizado. O trabalho se justifica, primeiramente, pelo interesse em explorar metodologias que possibilitem aulas de geografia mais dinâmicas, capazes de dialogar com o cotidiano dos estudantes e de promover o desenvolvimento do raciocínio crítico. A música, enquanto recurso educacional, apresenta diversas potencialidades, uma vez que estimula o pensamento crítico por meio de

1 Graduado em Licenciatura em Geografia pelo Instituto Federal De Educação do Ceará. E-mail: e-mail:eliardonobre@gmail.com

letras que facilitam a compreensão de temas relevantes, especialmente quando associadas a melodias já conhecidas pelos discentes. O trabalho adota uma abordagem qualitativa e utiliza como técnica de investigação a pesquisa bibliográfica e tem por característica uma pesquisa-ação, a escolha pelo método de pesquisa-ação se justifica por se tratar de uma modalidade qualitativa de investigação, que também compreende a reflexão do professor sobre sua própria prática e metodologia. A música, como metodologia, confere ao ensino de Geografia uma grande importância, pois possibilita a abordagem de uma diversidade de temas que essa ciência contempla.

Palavras-chave: Música. Aprendizagem. Metodologia. Migração. Ensino.

Introdução

A geografia é uma disciplina muito rica, pois permite abordar diversos temas que contribuem para a formação de um cidadão crítico. Ela envolve múltiplos saberes que precisam ser pensados e trabalhados em sala de aula de forma que proporcionem aos alunos diferentes maneiras de compreender a realidade. Nesse contexto, uma metodologia importante é o uso da música, que se configura como uma ferramenta significativa para compreender vários aspectos da sociedade. Por meio dela, é possível abordar questões socioespaciais, problemáticas sociais e promover reflexões críticas a partir das estrofes das canções.

A relação entre música e geografia pode contribuir para que o indivíduo compreenda melhor os aspectos geográficos, favorecendo análises mais profundas e reflexões críticas. A interpretação das letras musicais, tanto na forma como o eu lírico narra os acontecimentos quanto nas estruturas dissertativas que apresentam diferentes perspectivas, possibilitam discutir e tratar temas que afetam a sociedade de maneira significativa.

A utilização de mídias em sala de aula vem se configurando como uma alternativa didático-pedagógica relevante. As possibilidades do uso da música nesse contexto são amplas, abrangendo diversos gêneros musicais. O fácil acesso às letras das canções, tanto em formato impres-

so quanto digital, favorece uma maior aproximação dos alunos com os conteúdos trabalhados, especialmente quando as músicas selecionadas dialogam com o cotidiano deles.

Vesentini (2001), defende que o docente deve orientar suas práticas pedagógicas considerando a realidade sociocultural dos estudantes, visto que cada indivíduo é influenciado por motivações, valores e experiências decorrentes de seu meio social. Sob essa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem configura-se como um instrumento fundamental de análise, desenvolvimento e formação de novos saberes, uma vez que possibilita momentos de reflexão crítica, a abordagem de temáticas contemporâneas e a inserção dos discentes em metodologias que estabelecem conexões significativas com o cotidiano.

> O bom professor deve adequar seu curso à realidade dos alunos. Realidade tanto local (a comunidade, o espaço de vivência e suas características) – nunca se deve esquecer que os estudos do meio constituem um dos mais importantes instrumentos da geografia escolar -, como também psicogenética, existencial, social e econômica. Se os educandos são fascinados pelos computadores, pela imagem no lugar da escrita, por jogos, então é interessante incorporar tudo isso na estratégia de ensino. Afinal o professor também é um cidadão que vive no mesmo mundo pleno de mudanças do educando e ele também deve estar a pare participar das inovações tecnológicas, das alterações culturais. (VESENTINI, 2001, p. 30)

A música, enquanto recurso interdisciplinar, apresenta-se como uma estratégia eficiente para a assimilação de diversos conteúdos, pois facilita a articulação entre ensino, aprendizagem e análise. Essa perspectiva evidencia a vivência social, visto que as letras das canções auxiliam na compreensão das relações presentes no contexto e influenciam diretamente o processo educativo. Tanto as composições atuais quanto as mais antigas integram o dia a dia dos estudantes e frequentemente retratam elementos relacionados aos temas abordados, revelando sentimentos, ensinamentos e questões sociais que podem ser examinadas de forma crítica no ambiente escolar.

Nos últimos tempos, tem-se percebido a necessidade de repensar as práticas adotadas pelos professores de geografia, buscando estratégias que estimulem a motivação e favoreçam a compreensão dos estudantes ao longo do processo de aprendizagem. Entende-se que as ações pedagógicas precisam ser continuamente ajustadas aos diversos perfis dos alunos, que, por vezes, apresentam demandas complexas em sala de aula. Esse contexto incentiva o docente a refletir e buscar métodos mais eficazes de ensino, capazes de tornar o aprendizado de geografia mais significativo e dinâmico. Diante disso, este trabalho estabelece como questão norteadora: quais são os impactos da música na aprendizagem dos estudantes? Além dessa problemática, questiona-se ainda: de que maneira a música pode constituir-se em um instrumento de transmissão e construção do conhecimento?

As hipóteses aqui relacionadas contam com os aspectos da música que constitui-se como um instrumento pedagógico de significativa relevância no processo de aprendizagem, em especial no ensino de geografia. Por sua natureza abrangente, integra o cotidiano dos estudantes e manifesta-se em diferentes contextos de suas vivências. As melodias, letras e ritmos configuram-se como recursos didáticos passíveis de aplicação em múltiplas temáticas, a exemplo da migração. Nessa perspectiva, a música contribui para a evocação de emoções, para o estímulo à reflexão crítica e para a ampliação da compreensão de conteúdos vinculados à formação cidadã, à problematização de fenômenos sociais e à análise espacial, geográfica e política do meio em que os estudantes se inserem. A música, ao longo da história, tem se mostrado uma potente ferramenta de comunicação e expressão cultural. No contexto educativo, seu potencial vai além do entretenimento, podendo ser uma aliada significativa no ensino de diversas disciplinas, incluindo a geografia. (NASCIMENTO, 2025, p.17)

Este trabalho tem por objetivo geral. Utilizar a música nas aulas de geografia como um recurso no processo de ensino e aprendizado e específicos; Compreender como as letras de músicas que abordam o nordeste e o fenômeno da migração podem ser utilizadas como recurso didático para contextualizar conteúdos de geografia; Desenvolver métodos e estratégias pedagógicas que incorporem a música nas aulas de geografia, tornando o ensino mais atrativo e dinâmico; Analisar de que

forma as melodias e narrativas musicais favorecem a construção de uma consciência crítica nos estudantes sobre os temas geográficos estudados.

O trabalho se justifica, primeiramente, pelo interesse em explorar metodologias que possibilitem aulas de geografia mais dinâmicas, capazes de dialogar com o cotidiano dos estudantes e de promover o desenvolvimento do raciocínio crítico. A música, enquanto recurso educacional, apresenta diversas potencialidades, uma vez que estimula o pensamento crítico por meio de letras que facilitam a compreensão de temas relevantes, especialmente quando associadas a melodias já conhecidas pelos discentes. Contudo, observa-se que, na maioria das vezes, esses estudantes não compreendem plenamente o conteúdo que está sendo retratado nas letras musicais. Nesse sentido, ao incorporar a música no processo de ensino e aprendizagem, busca-se ampliar a formação de sujeitos críticos, reflexivos e questionadores, além de contribuir para a geografia escolar com novas perspectivas metodológicas e ferramentas que aproximem os conteúdos acadêmicos da realidade vivida pelos estudantes. (SOUZA, 2016), relata que a utilização de música enquanto um recurso com linguagem acessível pode levar a um processo de ensino prazeroso e estimulante para os estudantes e professores.

Referencial teórico

A geografia é uma disciplina de grande relevância na sociedade e no meio acadêmico, pois contribui para a formação de cidadãos críticos por meio de análises e aprofundamentos teóricos e metodológicos desenvolvidos por seus precursores. Partindo dessa perspectiva, a geografia e a música se apresentam como áreas que podem se complementar, uma vez que muitas letras musicais trazem significados simbólicos e refletem realidades sociais vivenciadas pelos discentes. Assim, o estudo das músicas em sala de aula possibilita a compreensão de contextos interligados diretamente às temáticas geográficas, promovendo reflexões críticas e ampliando as formas de aprendizagem.

Dentro dessas perspectivas o discente da disciplina deve apresentar métodos que ressignificam seu aprendizado, sua metodologia a ser aplicada e seu aporte teórico, aplicando abordagem mais ampla e sig-

nificativa para o ensino e aprendizagem em geografia. Segundo Vieira e Sá (2007, p. 101) "o método diz respeito à 'forma' como se pretende trabalhar um 'conteúdo' para atingir um objetivo. O método inclui a escolha de recursos didáticos e a dinâmica da aula". Este método tem que ser prensado de forma que a aula possa contribuir para a aplicação do conteúdo de forma que os estudantes compreendam o assunto e a metodologia para melhor contextualização.

A música apresenta-se como um recurso rico e relevante para a contextualização de conteúdos de geografia, pois complementa os temas abordados em sala de aula, principalmente quando a temática envolve questões regionais, como a migração. Essa relação permite uma abordagem mais didática e próxima da realidade dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo. As canções possuem forte ligação com o meio social, especialmente as músicas nordestinas, que retratam experiências de vida relacionadas à partida em busca de melhores condições, o sofrimento da distância, a saudade da terra natal e os fatores que motivam esses deslocamentos. Esses elementos refletem diretamente o comportamento dos indivíduos e podem ser analisados por meio de estrofes, letras e tonalidades, que carregam sentidos emocionais e simbólicos. Assim, ao serem utilizados como material didático, os recursos musicais favorecem uma compreensão mais reflexiva e crítica, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem em geografia. Muniz (2012, p. 81), traz uma abordagem que complementa esses aspectos musicais da geografia ao indagar a importância de abordar músicas nas aulas, ressalta que:

> As letras de música apresentam noções e conceitos básicos de Geografia. Também é uma das artes que mais influência na subjetividade, dos desejos e nos comportamentos humanos. Por ter a capacidade de mexer com as nossas emoções, por que não usá-la nas aulas de Geografia? Por que não fugir da "rotina geográfica" em que o livro didático e a aula expositiva predominam e tornam os educandos seus recipientes? (MUNIZ, 2012, p. 81)

Um dos desafios atuais vivenciados em sala de aula para a implementação de metodologias mais atraentes está relacionado à forma de abordagem dos conteúdos. O tempo pedagógico reduzido, aliado à necessi-

dade de planejar aulas mais dinâmicas em apenas 50 minutos semanais, torna essa tarefa ainda mais complexa. Além disso, muitos estudantes têm acesso a informações por meios digitais, o que reforça a necessidade de estabelecer um diálogo entre as aulas expositivas e dialogadas, de modo a torná-las mais interessantes e significativas. Nesse contexto, a música surge como uma alternativa metodológica capaz de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, aproximando o conteúdo do convívio social dos discentes por meio de letras que expressam emoções e realidades vividas. Assim, evita-se o "esvaziamento" do conhecimento e estimula-se uma aprendizagem mais reflexiva. Para Silva (2014, p.10), o aprendizado em geografia precisa ser enriquecido por meio de argumentação, análises críticas e reflexivas, elementos que permitem uma compreensão mais dinâmica da realidade. Dentro dessa perspectiva, a música configura-se como um recurso didático relevante para despertar o interesse dos estudantes.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) reconhece a música como um elemento transversal, passível de integração ao ensino de geografia para a abordagem de diversos temas e conteúdo. Tal integração possibilita a análise de identidades regionais e manifestações culturais por meio do estudo de letras e estilos musicais, promovendo a compreensão da sociedade em suas múltiplas dimensões. Dessa forma, os estudantes são estimulados a interpretar os processos sociais, culturais e espaciais de maneira articulada, desenvolvendo um pensamento crítico e geograficamente contextualizado sobre os caminhos, desdobramentos e características da realidade social.

A música constitui um recurso pedagógico capaz de potencializar o aprendizado em Geografia, ao oferecer oportunidades de reflexão crítica e de aprofundamento teórico sobre os conteúdos abordados. Conforme Santos, *et al.* (2021, p.81), a articulação entre geografia e música permite a apreensão das especificidades do espaço e das relações sociais, promovendo um olhar crítico sobre as ações humanas e os conceitos geográficos, em consonância com o contexto socioambiental em que estão inseridos. Nesse sentido, tais intervenções favorecem o desenvolvimento de competências analíticas e críticas nos estudantes, ao aproximar o conhecimento teórico da realidade cotidiana, estimulando a compreensão integrada do espaço, da cultura e das práticas sociais.

A temática das migrações pode constituir um método eficiente para abordagens aprofundadas no ensino de geografia, ao possibilitar a articulação entre letras de músicas e conteúdo que são familiares aos estudantes, aproximando a aprendizagem do seu contexto social. Santos (2021, p.617) ressalta que as migrações constituem uma variável central e fundamental no campo da geografia, evidenciando a relação histórica entre os fenômenos migratórios e o estudo do espaço geográfico. Nesse sentido, quando se analisam migrações regionais, é relevante associar o conteúdo à busca por melhores condições de vida ou à migração forçada, promovendo a compreensão das causas, consequências e desdobramentos desses processos. Tal abordagem permite que os estudantes compreendam as dinâmicas espaciais e sociais envolvidas, identificando fatores motivadores e efeitos resultantes das migrações, fortalecendo, assim, a construção de um pensamento crítico e geograficamente contextualizado.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa e utiliza como técnica de investigação a pesquisa bibliográfica e tem por característica uma pesquisa-ação, a escolha pelo método de pesquisa-ação se justifica por se tratar de uma modalidade qualitativa de investigação, que também compreende a reflexão do professor sobre sua própria prática e metodologia. Esse método é amplamente utilizado por pesquisadores da área da educação para analisar a relação entre professor e aluno, além de contribuir para a verificação e aprimoramento das metodologias adotadas em sala de aula. (TRIPP, 2005).

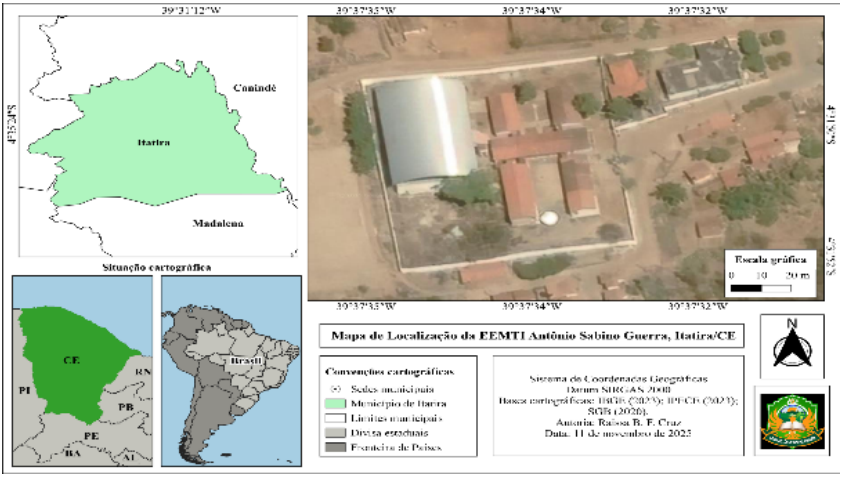
De acordo com Marconi e Lakatos (2017, p.216) a pesquisa bibliográfica é uma pesquisa que compreende toda a bibliografia já publicada e disponibilizada ao público em relação ao tema investigado, abrangendo desde publicações avulsas, artigos científicos, periódicos, livros, monografias, teses e dissertações. O objetivo fundamental consiste em proporcionar ao pesquisador o contato direto com o conjunto de informações já sistematizadas, favorecendo a construção de um referencial teórico consistente para a análise do objeto de estudo. Para o desenvol-

vimento bibliográfico desta pesquisa, realizou-se a consulta a diferentes bases de dados e repositórios digitais, entre os quais se destacam o Sistema de Periódicos CAPES, a plataforma SciELO, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o *Google* Acadêmico e as variadas revistas acadêmicas. A escolha dessas fontes justifica-se pela ampla disponibilidade de produções científicas de acesso público, possibilitando a reunião de artigos, livros, teses e dissertações pertinentes ao tema investigado, para isso adotou-se como palavras chaves para a pesquisa deste trabalho, "geografia e música".

No mesmo sentido, Lüdke e André (1986) destacam que, na abordagem qualitativa, o corpus empírico manifesta-se em descrições pessoais e em situações concretas de acontecimentos, priorizando dados construídos a partir da análise dos participantes da pesquisa. Essa perspectiva vai além da superficialidade dos fenômenos, possibilitando a compreensão do sujeito em sua relação com o contexto social, histórico e cultural em que está inserido. Assim, essa abordagem mostra-se pertinente e alinhada aos objetivos aqui propostos.

Área de estudo

Figura 1 – mapa de localização da escola



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A referida instituição onde foi realizada a pesquisa está localizada no município de Itatira, Estado do Ceará, pertencente à região do Sertão Central Cearense, situada na Mesorregião Norte Cearense e na Microrregião de Canindé. A escola possui as seguintes coordenadas geográficas: -4.530288073812251, -39.62594695821159. Atende estudantes oriundos da Serra, do Sertão e da sede do referido município.

A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Antônio Sabino Guerra conta atualmente com seis salas de aula, que abrangem duas turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano e duas turmas de 3º ano do ensino médio, atendendo a um total de 163 alunos.

Delineamento da investigação: aspectos metodológicos

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram elaborados planos a serem cumpridos de acordo com o objeto de estudo em análise, estabelecendo bases importantes para sua aplicação em sala de aula.

O primeiro passo consistiu na elaboração de uma aula destinada às turmas do 2º ano da Escola Antônio Sabino Guerra, localizada no município de Itatira/CE, tendo como amostra um total de 46 estudantes. Para a realização da pesquisa e, eventualmente, das atividades práticas, foi utilizado o celular do professor, visto que o uso de aparelhos celulares por alunos em sala de aula é proibido no Estado do Ceará, conforme estabelece a Lei nº 15.100/2025, além disso, foi empregada uma caixa de som com conexão *Bluetooth* para o desenvolvimento das atividades propostas.

A construção da aula teve como eixo temático o conteúdo "População do Brasil", presente na Unidade 5, subtópico "Os fluxos migratórios no Brasil", do livro didático Contato Geografia 2, de autoria de Rogério Martinez e Wanessa Garcia (2016), utilizado como referência curricular da disciplina de geografia.

O segundo passo consistiu na seleção de músicas que abordassem, por meio de palavras-chave, a temática do nordeste e da migração. As canções escolhidas para o trabalho foram: Asa Branca (Luiz Gonzaga), Faroeste Caboclo (Legião Urbana), Paratodos (Chico Buarque), Lamen-

to Sertanejo (Frank Aguiar), Pau de Arara (Luiz Gonzaga) e Migração (Jair Rodrigues).

Durante a atividade, as músicas foram impressas e entregues aos alunos, possibilitando a análise conjunta do conteúdo. Essa etapa permitiu a identificação de referências às migrações retratadas, bem como a interpretação dos sentidos expressos pelos compositores. Além disso, proporcionou aos alunos a oportunidade de relacionar a temática musical ao seu próprio contexto social e cultural

Migração e música: práticas em sala de aula

Neste trabalho, utilizou-se a música como uma metodologia para facilitar a compreensão da temática "Os fluxos migratórios no Brasil". Aplicar esse método em sala de aula requer, em um primeiro momento, a análise do tema, buscando soluções que atraiam os estudantes para o campo da abordagem proposta.

Quadro.1 - Habilidades desenvolvidas no conteúdo sobre "Os fluxos migratórios no Brasil"

Habilidades	Objetivos
EM13CHS201; EM13CHS402; EM13CHS404; EM13CHS503	Descrever a dinâmica populacional do Brasil ao longo da história, mostrando os principais fluxos migratórios internos e externos.

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

A utilização da música configura-se como uma metodologia de grande potencial para o tratamento da microterritorialidade, uma vez que possibilita refletir sobre as diversas formas de expressão social e cultural presentes nos diferentes contextos. De acordo com Fuini (2014), essa abordagem revela-se de extrema relevância, pois permite analisar os impactos dessas manifestações na dinâmica do convívio social, além de evidenciar a importância de sua inserção no ambiente escolar como instrumento de mediação e construção de saberes.

A migração constitui um fenômeno amplamente presente entre os estudantes e fortemente marcado pela globalização, resultante de diversas circunstâncias que historicamente afetam o povo nordestino, o qual

busca melhores condições de emprego e renda para sustentar suas famílias. Embora muitos estudantes possuam familiaridade com essa realidade, nem sempre percebem as mazelas sociais que a acompanham, como a ausência de políticas públicas eficazes, a precarização das relações de trabalho e a persistência de práticas análogas à escravidão. Tais aspectos aparecem representados em diferentes manifestações culturais e letras de canções, que expressam criticamente as dificuldades enfrentadas pelos migrantes.

No contexto da abordagem temática da migração, o fenômeno surge como elemento fundamental para a análise das questões sociais e econômicas. Historicamente, no Brasil, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por intensos fluxos migratórios do Nordeste em direção aos estados do Sudeste, especialmente São Paulo e Rio de Janeiro, regiões de forte atração econômica. Essa movimentação revelou múltiplas problemáticas, como a xenofobia, o racismo linguístico e os desafios de inserção social (SANTOS; FRAGA, 2022, p.36).

No contexto apresentado, é possível identificar, por meio das melodias, as relações estabelecidas pelo sujeito com o seu lugar de origem, o qual é constantemente idealizado em suas lembranças e expressões culturais. Ao se deslocar para outra região, o indivíduo vivencia o sentimento de saudade de suas raízes, de seus referenciais culturais e de sua identidade, elementos que, ainda que temporariamente deixados para trás, permanecem como marcas simbólicas de pertencimento.

Nesse sentido, conforme destaca Marandola (2019), o sujeito busca reafirmar sua identidade territorial, mesmo diante das adversidades enfrentadas pelos migrantes nordestinos, como xenofobia, racismo e diferentes formas de preconceito, especialmente o linguístico. Ainda assim, não há perda total de seus traços identitários; ao contrário, observa-se um processo de reconfiguração e adaptação a uma nova realidade cultural e territorial, no qual o indivíduo negocia e ressignifica sua própria condição de pertencente. “ele recria seus lugares para poder preservar a sua forma de ser, bem como, para reafirmar a sua identidade territorial” (Marandola, 2010).

As composições musicais selecionadas para este trabalho assumem papel de relevante importância, configurando-se como instrumentos

analíticos capazes de estabelecer relações significativas entre as letras e o tema proposto. As melodias escolhidas foram planejadas e articuladas de forma intencional, com o objetivo de abordar especificamente a temática das migrações brasileiras, sob uma perspectiva voltada ao contexto nordestino, evidenciando as dinâmicas sociais que se aproximam das realidades vivenciadas pelos discentes.

Nesse sentido, torna-se imprescindível buscar estratégias que favoreçam o diálogo entre o conteúdo trabalhado e o cotidiano dos estudantes, reconhecendo-os como protagonistas na construção do próprio conhecimento. A Geografia contemporânea, nesse contexto, assume um caráter reflexivo e crítico, orientando-se para a formação de sujeitos conscientes, participativos e socialmente engajados.

Durante o desenvolvimento da aula, foram selecionadas composições musicais que retratam, de maneira simbólica e crítica, as consequências dos processos migratórios, bem como seus fatores determinantes e articulações sociais, econômicas e culturais

Tabela 1 - Divisão das músicas e a relação dela com abordagem exposta

Músicas	Temas
Asa Branca - Luiz Gonzaga	A história que a música canta traduz de forma bem clara o conceito da transumância. A migração por conta das conjunturas climáticas desfavoráveis, como é o caso da seca no sertão que mina todas as possibilidades de qualidade de vida.
Pau de Arara - Luiz Gonzaga	Retrata a história dos migrantes nordestinos que saíam em busca de melhores condições de vida, utilizando o pau de arara, caminhões adaptados para o transporte de pessoas como principal meio de locomoção para outras regiões do país.
Lamento Nordestino - Frank Aguiar	Migração interna no Brasil, o sofrimento da separação familiar e a luta por sobrevivência em um novo local.
Paratodos - Chico Buarque	Apresenta as ancestralidades do eu lírico para ilustrar a migração interna no Brasil.

Faroeste Caboclo - Legião Urbana	Retrata um fenômeno relacionado à mobilidade espacial da população brasileira, os processos migratórios ocorridos no Brasil no século XX. Migração considerada definitiva é representada nessa canção: a inter regional. Esse tipo de migração tem sua maior particularidade na troca de regiões.
Migração - Jair Rodrigues	Trata sobre o êxodo rural, a migração de pessoas do campo para as cidades em busca de uma vida melhor. A falta de oportunidades, a concentração de terras e, consequentemente, de renda e a maior oferta de empregos na cidade leva o homem do campo a sair do interior em direção aos grandes centros.

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Algumas regras e informações são importantes para auxiliar no processo de aprendizagem, tendo como fundamento os estudos sobre a pirâmide do conhecimento, conforme apresentado por Piletti (2007). O autor afirma que aprendemos por meio de estímulos sensoriais, sendo que retemos aproximadamente 11% do que ouvimos, 83% do que vemos e, após três dias, lembramos cerca de 65% do que foi visto e ouvido, 70% do que ouvimos e logo discutimos e 90% do que dizemos e, em seguida, praticamos. Dessa forma, a música se apresenta como um importante recurso pedagógico, pois, ao ouvir e reter trechos das letras no cotidiano, o estudante amplia sua capacidade de assimilação de novos conhecimentos. A aplicação de músicas em sala de aula possibilita o engajamento dos alunos, visto que muitos já possuem familiaridade com determinadas canções, embora, em geral, apenas de forma superficial. Nesse sentido, ao relacionar as músicas à temática da Geografia, torna-se possível promover reflexão, diálogo e o desenvolvimento do pensamento crítico, articulando as letras com o meio e com os sujeitos ativos que as vivenciam em seu cotidiano.

Dentro desse contexto, destaca-se a importância da abordagem de músicas nordestinas que retratam o próprio nordeste, a migração e as relações de repulsão, evidenciando o movimento das populações em busca de melhores condições de vida. Essas temáticas podem ser explo-

radas por meio das canções, uma vez que tanto a música que apresenta conceitos relevantes de interdisciplinaridade, junto a geografia podem abordar esses temas de forma integral. Essa integração amplia o desenvolvimento do campo auditivo e expressivo dos estudantes, especialmente pela forma como as ideias e os contextos são transmitidos nas letras. Ao serem trabalhadas em sala de aula, essas músicas favorecem uma maior fixação dos conteúdos, pois dialogam com as realidades vivenciadas pelos próprios alunos, muitos deles inseridos em regiões de clima semiárido, marcadas por secas e processos migratórios. Assim, a escolha de músicas com essa temática mostrou-se pertinente por tornar o ensino mais atrativo e dinâmico, estimulando a criatividade, a reflexão e a conexão entre o conhecimento geográfico, o contexto social, histórico e pessoal dos estudantes.

> A música e a geografia podem ser inter-relacionadas através da interdisciplinaridade. Ela pode proporcionar ou facilitar, no ser humano, o desenvolvimento do campo auditivoatravés da melodia, o campo comunicativo pela expressão de idéias, o raciocínio, contextualização, percepção, concentração, criatividade e aproximação da realidade de cada educando. (FERREIRA, 2012, p.19)

Através da música, é possível expressar uma variedade de temas e assuntos diversos. Contudo, quando o tema é delimitado, é fundamental que as propostas didáticas sejam bem planejadas, especialmente para favorecer o diálogo com os estudantes. Aulas excessivamente monótonas tendem a desmotivar os alunos de diferentes formas; por outro lado, quando se dinamiza o ensino e se coloca o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, favorece-se o desenvolvimento de habilidades importantes e a construção de conhecimentos articulados às relações sociais. A música, nesse sentido, contribui para a compreensão do comportamento humano em seus múltiplos aspectos físicos, emocionais e psicológicos, além de abordar temas como a luta e o trabalho. Essa relação dialoga diretamente com a geografia Humana, que se dedica ao estudo das ações e comportamentos humanos em diferentes contextos. Ao trazer determinados temas para o ambiente educacional, é essencial promover práticas pedagógicas que envolvam o diálogo, a escuta e

a análise das estrofes, possibilitando uma aprendizagem mais reflexiva e significativa.

A utilização da música como ferramenta lúdica contribui para o desenvolvimento da contextualização do tema e dos objetivos que o projeto pretende alcançar. Essa abordagem se confirmou durante a realização da aula, em que a música colaborou para a compreensão e a contextualização dos fenômenos geográficos apresentados. Tal proposta, aliada a essa metodologia, auxilia na análise e compreensão em diferentes escalas local, regional e nacional. Cavalcanti (2012, p.11), aborda que a música junto com a geografia auxilia no 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 escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, 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.

A música constitui um recurso importante para contribuir no ensino de Geografia. A partir das intervenções realizadas com as turmas de 2º ano da Escola Antônio Sabino Guerra (ASG), foi possível analisar aspectos relevantes para a compreensão das relações sociais e para a formação crítica dos estudantes. Durante esse processo, os alunos participaram de momentos de acompanhamento das estrofes das músicas, diálogo e análise de propostas sociais que poderiam ser desenvolvidas pelas esferas públicas. Nesse contexto, essa metodologia mostrou-se eficaz, uma vez que desperta uma visão crítica das realidades cotidianas vivenciadas pelos discentes.

> A música pode contribuir para o ensino de Geografia com enfoque acerca do semiárido de modo que o educando amplie seu olhar a partir do seu lugar e compreenda as especificidades e tenha uma visão crítica, e a partir dessa percepção possa realizar as intervenções necessárias. (SANTOS, *et al*, 2021, p.81)

As pesquisas e as práticas desenvolvidas em sala de aula mostraram-se fundamentais para a análise dessa metodologia, permitindo com-

preender seus potenciais a serem explorados, bem como os desafios inerentes à sua aplicação. Além disso, possibilitaram refletir sobre as formas de integrar determinados conteúdos por meio da interdisciplinaridade, especialmente envolvendo a música brasileira. Essa abordagem, ao dialogar com as relações culturais nordestinas e suas interações com o meio e com a realidade social, contribui para um ensino mais contextualizado, crítico e significativo.

Ao fim de cada aula em que foram aplicadas as metodologias, foi possível perceber a potência da música como elemento de transversalidade na compreensão dos temas abordados. A música envolve assuntos relevantes que podem colaborar para a reflexão sobre a realidade social e as diversas formas de relação que o meio proporciona. Os estudantes puderam colaborar, participar e dialogar de maneira eficiente, especialmente ao relacionar a música com o meio social.

Geografia e música: metodologia significativa de aprendizado e avaliação.

As letras de canções frequentemente expressam sentimentos e experiências que dialogam com realidades vivenciadas pelos sujeitos. Esses elementos possuem forte potencial para se articularem com conceitos geográficos fundamentais, como lugar, espaço e as dinâmicas sociais presentes no cotidiano. Nesse sentido, a utilização da música como recurso pedagógico constitui uma estratégia capaz de ampliar horizontes formativos, facilitar o acesso ao conhecimento e aproximar os estudantes de práticas didáticas mais significativas. Considerando que adolescentes possuem grande familiaridade com o universo musical, sua inserção no ambiente escolar representa uma alternativa para superar aulas monótonas e promover práticas mais dinâmicas e motivadoras.

As propostas pedagógicas aplicadas em sala de aula demonstram a necessidade de refletir sobre a realidade dos estudantes e de incorporar metodologias inovadoras, especialmente no âmbito da avaliação formativa. Esse tipo de avaliação exige o acompanhamento contínuo do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando identificar avanços, dificuldades e necessidades específicas. Conforme aponta Hadji (2001),

a avaliação formativa situa-se no centro da ação educativa, permitindo levantar informações essenciais para a regulação das práticas docentes e contribuindo para a efetivação da aprendizagem.

No contexto da prática desenvolvida no ensino de geografia, foi aplicada uma avaliação parcial com o objetivo de analisar como o uso da música contribuiu para a compreensão dos conteúdos, especialmente aqueles relacionados aos processos migratórios. Os resultados foram expressivos: mais de 89% dos estudantes das duas turmas alcançaram notas dentro ou acima da média, evidenciando o impacto positivo da metodologia adotada.

Após a realização da avaliação, diversos alunos relataram que as músicas utilizadas contribuíram para recordar o conteúdo estudado e auxiliaram na identificação correta das alternativas. Tais depoimentos reforçam o papel da música como mediadora da aprendizagem, favorecendo a fixação de conceitos e a articulação entre teoria e prática.

Dessa forma, a metodologia demonstrou-se inovadora e pertinente ao ensino de geografia, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de compreensão, pensamento crítico e análise. Além disso, mostrou-se relevante para a produção textual e para a compreensão das relações socioespaciais, reafirmando a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com o repertório cultural dos estudantes e que fortaleçam processos avaliativos mais humanizados e significativos.

Considerações finais

Diante dessas perspectivas, é essencial que a escola promova reflexões sobre tais processos, possibilitando que os estudantes em uma fase de formação pessoal e profissional desenvolvam um pensamento crítico acerca das desigualdades regionais, das condições de trabalho e das dinâmicas socioespaciais que moldam a realidade brasileira contemporânea.

A geografia é uma ciência importante e fundamental para a construção do ser crítico e para a formação intelectual. Por meio de práticas voltadas à compreensão e à análise da realidade, ela possibilita que os estudantes intervenham nos mais diversos fenômenos. Para que isso

ocorra, é importante salientar que o docente de geografia deve abordar temas que estejam relacionados ao meio em que os alunos estão inseridos, permitindo que tenham contato direto com a realidade, sem desigualdades e sem distinções, contribuindo assim para a formação intelectual e social dos discentes.

A utilização da música como recurso metodológico atribui ao ensino de geografia relevância significativa, uma vez que permite a exploração de múltiplos temas abrangidos por essa área do conhecimento. Trata-se de um campo de estudo caracterizado pela diversidade de conteúdos e pela promoção de análises críticas e reflexivas acerca da sociedade. As composições musicais carregam, em sua estrutura, informações relacionadas ao cotidiano dos sujeitos, às suas crenças, expressões culturais e às diferentes realidades sociais e políticas. O emprego dessa estratégia pedagógica configura-se como um elemento inovador, pois supera práticas tradicionais de ensino e contribui para um processo de aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo.

Verificou-se que o uso da música como metodologia foi importante nas aulas de geografia, pois possibilitou momentos de reflexão e permitiu revelar, em muitas situações, questões relacionadas aos processos migratórios por meio das canções. Cada estrofe refletia a forma como o próprio autor retrata sua realidade, problematizando diversas questões sociais. Essa abordagem permitiu aos discentes exercitar o pensamento crítico e ampliar a compreensão acerca da realidade social.

Referências

BUARQUE, C. ***Paratodos.*** Intérprete: Chico Buarque. In: CHICO BUARQUE. *Paratodos*. Rio de Janeiro: Polygram, 1993. 1 disco sonoro (CD).

CAVALCANTI, L. de S. ***O ensino de geografia na escola***. Campinas: Papirus, 2012. p. 39–59; p. 175–198.

DOMINGUINHOS; GIL, G. ***Lamento Sertanejo.*** Intérprete: Frank Aguiar. In: FRANK AGUIAR. *Lamento Sertanejo*. São Paulo: Continental EastWest, 1993. 1 disco sonoro (CD).

FERREIRA, M. N. ***A música como recurso didático na aula de geografia.*** 2012. 51 f. Monografia (Especialização) – Universidade de Brasília, Departamento de Geografia, Brasília, 2012. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/196876422.pdf. Acesso em: 17 jul. 2025.

FUINI, L. L. Territórios e territorialidades da música: uma representação de cotidianos e lugares**.** ***GEOUSP Espaço e Tempo (Online)***, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 97–112, 2014. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2014.81083. Disponível em: https://revistas.usp.br/geousp/article/view/81083. Acesso em: 28 set. 2025.

GONZAGA, L.; GUERRA PEIXE. **Pau de Arara**. Intérprete: Luiz Gonzaga. In: LUIZ GONZAGA. *Luiz Gonzaga e sua sanfona.* Rio de Janeiro: RCA Victor, 1953. 1 disco sonoro (78 rpm).

GONZAGA, L.; TEIXEIRA, H. **Asa Branca.** Intérprete: Luiz Gonzaga. In: LUIZ GONZAGA. *Luiz Gonzaga e sua sanfona.* Rio de Janeiro: RCA Victor, 1947. 1 disco sonoro (78 rpm).

HADJI, C. ***Avaliação desmistificada***. Porto Alegre: Artmed, 2001. 136 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. ***Pesquisa em educação: abordagens qualitativas***. São Paulo: EPU, 1986.

LEGIÃO URBANA. **Faroeste Caboclo**. Intérprete: Legião Urbana. In: LEGIÃO URBANA. *Que país é este 1978/1987*. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1987. 1 disco sonoro (LP).

MARANDOLA JR., E.; DAL GALLO, P. M. Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração. ***Revista Brasileira de Estudos de População***, v. 27, n. 2, p. 407–424, jul. 2010. Acesso em: 29 out. 2025.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M**.** ***Fundamentos de metodologia científica.*** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINEZ, R.; VIDAL, W. P. G. ***#Contato geografia: 2º ano.*** 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016. (Coleção #contato geografia).

MUNIZ, A. A música nas aulas de geografia. ***Revista de Ensino de Geografia***, Uberlândia, v. 3, n. 4, p. 80–94, jun. 2012. Disponível em: http://observatoriodageografia.uepg.br/s/ogb/item/85669 . Acesso em: 23 set. 2025.

NASCIMENTO, E. O. do. ***Música, geografia e ensino: um relato de experiências.*** 2025. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Fortaleza, 2025.

RODRIGUES, J. **Migração.** Intérprete: Jair Rodrigues. In: JAIR RODRIGUES. *Eu sou o samba*. São Paulo: Philips, 1966. 1 disco sonoro (LP).

SANTOS, C. R. da S. et al. Música e geografia no contexto do semiárido. ***Revista Gênero e Interdisciplinaridade***, Alagoas, v. 2, n. 4, p. 75–99, 30 out. 2021. DOI: 10.51249/gei02.04.2021.475. Disponível em: https://www.periodicojs.com.br/index.php/gei/article/view/475/370. Acesso em: 28 set. 2025.

SANTOS, D.; FRAGA, R. C. Estética e migração: o cotidiano na música de Jackson do Pandeiro. ***Cadernos de Estudos e Pesquisas do Sertão da Feclesc/Uece***, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 35–43, 2022. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/cadernospesquisadosertao/article/view/9677. Acesso em: 16 jul. 2025.

SANTOS, G. Por uma teoria geográfica das migrações. ***Revista Geografar***, Curitiba, v. 16, n. 2, p. 616–626, 2021. DOI: 10.5380/geografar.v16i2.84176. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/84176. Acesso em: 28 set. 2025.

SILVA, M. J. da**. *A importância da música nas aulas de geografia*.** 2014. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Cajazeiras, 2014. Disponível em: https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/12855. Acesso em: 27 set. 2025.

SOUZA, D. D. Ouvindo e cantarolando a Geografia: trabalhando a música como recurso didático em sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 18., 2016, São Luís. ***Anais***.... São Luís: AGB, 2016. Disponível em: https://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467654646_ARQUIVO_artigofinalengmusica2016paraenviar.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. ***Educação e Pesquisa*, São Paulo**, v. 31, n. 3, p. 443–466, set. 2005. Acesso em: 23 out. 2025.

VIEIRA, C. E.; SÁ, M. G. de. Recursos didáticos: do quadro-negro ao projetor, o que muda? In: PASSINI, E. Y. (org.). ***Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado.*** São Paulo: Contexto, 2007.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 14–31.

O CROQUI CARTOGRÁFICO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: experiência com turma do 9º ano A em Baixio-CE

Giulia Frade Ricarte Augusto[1]
Giselle Augusto de Araújo[2]
Alexsandra Bezerra Rocha[3]

RESUMO

Este trabalho relata a experiência do uso do croqui cartográfico, conhecido na literatura como mapa mental, como recurso metodológico com alunos do 9º ano A da Escola Municipal de Ensino em Tempo Integral Coronel Humberto Bezerra, em Baixio - CE. O objetivo principal desta pesquisa foi desenvolver o pensamento espacial e a linguagem cartográfica dos estudantes por meio da elaboração de croquis que representassem o trajeto entre a escola e suas residências. A metodologia adotada possui natureza qualitativa, privilegiando a análise do processo de aprendizagem em detrimento do produto final. Utilizou-se o método analítico para mapear os saberes prévios dos participantes e examinar suas dúvidas sobre a temática cartográfica. O planejamento didático-pedagógico para a regência envolveu uma abordagem sobre a história da cartografia e orientações específicas para a produção dos croquis,

1 Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. E-mail: giulia.frade@estudante.ufcg.edu.br
2 Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. E-mail: giselle.augusto@estudante.ufcg.edu.br
3 Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. E-mail: alexsandra.bezerra@professor.ufcg.edu.br

baseando-se na perspectiva de que esta prática é fundamental para o domínio da linguagem espacial e para a formação da consciência geográfica. Os resultados indicaram um engajamento significativo dos alunos, demonstrando interesse e participação ativa durante a atividade. A produção dos croquis revelou o desenvolvimento das habilidades de representação espacial e a consolidação da compreensão da linguagem cartográfica. A experiência evidenciou a apropriação dos conceitos trabalhados em aula e possibilitou a aplicação prática do conhecimento teórico, contribuindo de forma consistente para a construção do pensamento espacial dos estudantes no contexto da Geografia escolar.

Palavras-chave: Croqui cartográfico, Ensino básico, Linguagem cartográfica, Geografia escolar.

Introdução

A Geografia Escolar desempenha um papel fundamental na formação da cidadania e na compreensão do mundo, sendo o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico seus pilares essenciais. O ensino eficaz da Geografia exige a aplicação de metodologias que articulem a teoria com a prática cotidiana dos educandos, permitindo-lhes não apenas identificar fenômenos, mas também analisar e representar o espaço geográfico em suas múltiplas dimensões. Nesse contexto, a Cartografia se estabelece como a principal ferramenta para a alfabetização e o domínio da linguagem espacial, traduzindo a complexidade do real em representações acessíveis.

A capacidade de ler, interpretar e produzir representações cartográficas é crucial, pois o espaço geográfico é permeado por símbolos e significados essenciais para o aprendizado e para a vivência cotidiana. A aquisição da linguagem cartográfica permite que o educando transcenda a visão imediata do seu entorno, tornando-se um leitor consciente do espaço e desenvolvendo uma análise mais objetiva e diferenciada daquela obtida por meio de uma simples descrição ou cópia. Portanto, o papel da escola é mediar essa relação entre o aluno e o espaço, transformando o conhecimento teórico em habilidade prática de representação e análise.

Diante desse cenário, este trabalho se propõe a relatar e analisar a experiência do uso do croqui cartográfico, frequentemente denominado na literatura como mapa mental, como recurso metodológico inovador. O croqui, por sua natureza simplificada e por enfatizar apenas informações essenciais, atua como um potente instrumento didático que estimula a síntese e a capacidade de abstração espacial dos estudantes.

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é relatar e analisar a experiência do uso do croqui cartográfico com alunos do 9º ano A da Escola Municipal de Ensino em Tempo Integral Coronel Humberto Bezerra, em Baixio - CE, visando desenvolver o pensamento espacial e a linguagem cartográfica dos alunos por meio da elaboração de croquis do trajeto entre a escola e suas residências.

O estudo foi conduzido sob uma abordagem qualitativa, que privilegia a análise do processo em detrimento do produto final. O planejamento didático-pedagógico incluiu a regência, que envolveu a discussão sobre a história da cartografia e a identificação dos saberes prévios dos alunos, culminando na orientação para a produção dos croquis.

Este artigo está estruturado em três seções principais, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção, Fundamentos Teóricos, aprofunda as bases conceituais do croqui cartográfico e sua relevância para o desenvolvimento do pensamento espacial e da linguagem cartográfica no Ensino Fundamental. A segunda seção, Metodologia, detalha a abordagem qualitativa e o método analítico empregados, descrevendo o contexto da pesquisa e as etapas de intervenção didático-pedagógica. Por fim, a seção Apresentação e Discussão dos Resultados analisam o engajamento e as produções dos alunos, discutindo as contribuições da atividade para a apropriação dos conceitos e a construção do raciocínio geográfico.

Fundamentação Teórica: O Croqui Cartográfico e o Pensamento Espacial

Linguagens Cartográficas e a Consciência Espacial

O ensino da Cartografia transcende a mera representação técnica de dados; ela se estabelece como uma linguagem essencial para o desenvolvimento do raciocínio e da leitura crítica do mundo. Dominar essa linguagem é crucial para que o estudante possa não apenas localizar elementos, mas, principalmente, desenvolver o pensamento espacial e o raciocínio geográfico.

A aquisição da linguagem cartográfica permite ao aluno transcender a visão imediata de seu entorno, tornando-se um leitor consciente do espaço e desenvolvendo uma análise mais objetiva e diferenciada. A função didática essencial do mapa é auxiliar o aluno a construir o seu espaço geográfico e desenvolver o seu raciocínio espacial, elementos imprescindíveis para sua formação integral (Simelli, 1996).

O Croqui Cartográfico como Ferramenta de Alfabetização Espacial

O croqui cartográfico, muitas vezes referido como mapa mental, é uma forma de representação gráfica, esquemática e simplificada do espaço que reflete a percepção individual, a memória e a seleção subjetiva dos elementos considerados mais importantes pelo indivíduo. Essa representação não exige o rigor técnico de um mapa convencional, mas sim a capacidade de síntese e abstração do aluno, partindo do seu espaço vivido para o representado.

A prática do croqui desempenha um papel crucial ao permitir que o educando domine a linguagem cartográfica e, consequentemente, torne-se um leitor consciente dessa representação espacial. O ato de elaborar o croqui obriga o aluno a exercitar a hierarquização e a seleção de informações. Conforme destacado:

> Os croquis, por enfatizarem informações essenciais, estimulam análises objetivas e diferenciadas da simples cópia de mapas (CIRINEU, 2012).

Ainda, a Geografia escolar tem a responsabilidade de desenvolver a consciência espacial e o raciocínio geográfico (Castellar, 2011), uma vez que a capacidade de pensar espacialmente é uma habilidade fundamental no cotidiano (Duarte, 2016).

O Espaço Geográfico, o Lugar e o Raciocínio

O espaço geográfico é o objeto de estudo da Geografia, e sua compreensão é fundamental para a alfabetização completa do aluno, pois é um local que contém símbolos e significados essenciais para o aprendizado (Straforini, 2004). O processo de ensino-aprendizagem, ao utilizar o croqui do trajeto casa-escola, alinha-se à necessidade de partir do concreto e do espaço de vivência do aluno, um passo inicial para a aquisição da competência comunicativa plena (Chaves, 2022).

Nesse sentido, a experiência de mapear o trajeto diário reforça a importância do lugar como ponto de partida para o conhecimento geográfico sistematizado. A valorização do espaço de vivência do aluno, conforme defendido pela didática da Geografia, é imprescindível para a construção do saber:

> A nossa experiência escolar nos ensinou a valorizar o conteúdo, a quantidade de informação, e a considerar secundário o conhecimento que os alunos já tinham. É preciso mudar essa forma de pensar e de agir. É preciso valorizar o lugar do aluno, aquilo que ele já sabe, para então construir o conhecimento geográfico, que é um conhecimento sistematizado. O lugar é um ponto de partida para o conhecimento, é onde as relações sociais se estabelecem, é onde a criança vive se relaciona e constrói o seu mundo. É a partir do lugar que a criança vai ser capaz de ir para além do imediato, de entender a globalidade do mundo, mas isso só acontece se o lugar for valorizado e problematizado na escola (CALLAI, 2000, p. 58).

A afirmação reforça a justificativa metodológica de usar o trajeto casa-escola, pois é o local onde a experiência e os saberes prévios dos educandos se manifestam e podem ser transformados em conhecimento geográfico. A relevância da cartografia reside, portanto, na possibilida-

de de instrumentalizar o aluno para a leitura do mundo, desenvolvendo seu raciocínio geográfico a partir de sua realidade (Castellar, 2011).

Metodologia

Abordagem da Pesquisa e Contexto

A pesquisa aqui relatada adota uma abordagem de natureza qualitativa, a fim de privilegiar a compreensão aprofundada do processo de ensino-aprendizagem e do engajamento dos educandos, em detrimento de uma análise puramente quantitativa do produto final. A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de aprofundar a interpretação dos fenômenos observados na sala de aula, como a percepção espacial e a apropriação da linguagem cartográfica. Conforme argumentam Prodonov e Freitas (2013), os estudos qualitativos buscam aprofundar a compreensão dos fenômenos de maneira detalhada e interpretativa, privilegiando o processo em detrimento do produto. A natureza da pesquisa, que envolve o relato de uma experiência pedagógica em seu ambiente natural – a sala de aula –, tem o pesquisador como instrumento-chave para a coleta e a análise dos dados, o que é característico dessa abordagem (Lüdke; André, 1986).

O estudo foi realizado na Escola Municipal de Ensino em Tempo Integral Coronel Humberto Bezerra, localizada no município de Baixio, Ceará (CE), e teve como participantes os alunos do 9º ano A. A escolha da turma baseou-se na relevância do tema de Cartografia para este estágio do Ensino Fundamental.

O método empregado foi o analítico, utilizado para três propósitos centrais: (1) compreender o universo dos participantes e o contexto sociocultural da escola; (2) explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre cartografia e representação espacial; e (3) examinar as dúvidas e observar o processo de construção do conhecimento e as habilidades desenvolvidas durante a atividade prática.

Procedimentos Didático-Pedagógicos

A intervenção pedagógica foi estruturada em um planejamento didático que se desenrolou em três momentos distintos, conforme deta-

lhado no Quadro 1. A sequência lógica das etapas visou partir do conhecimento teórico (alfabetização cartográfica) para a aplicação prática (croqui) e, finalmente, para a avaliação e reflexão (socialização).

Tabela 1 - Etapas da Intervenção Didático-Pedagógica

MOMENTO	OBJETIVO E DESCRIÇÃO
1. Teórico-Conceitual	Objetivo: Identificar os saberes prévios dos alunos e apresentar o referencial teórico da Cartografia. Descrição: Regência sobre a História da Cartografia, o conceito de mapa e os elementos essenciais da linguagem cartográfica (título, legenda, orientação e proporção/escala), permitindo que a intervenção fosse ancorada no conhecimento já existente.
2. Orientação Prática	Objetivo: Desenvolver a percepção e a representação espacial do lugar de vivência. Descrição: Introdução ao conceito de croqui cartográfico (mapa mental). A atividade consistiu na elaboração de croquis do trajeto percorrido diariamente entre residência e escola. As orientações focaram na seleção e destaque dos pontos de referência significativos, reforçando o croqui como recurso para integrar a reflexão espacial na prática pedagógica (Richter, 2011).
3. Análise e Socialização	Objetivo: Promover a avaliação formativa e a reflexão sobre o processo de representação. Descrição: Coleta dos croquis e promoção de uma socialização. Os alunos apresentaram seus trabalhos, explicando a lógica de sua representação, os símbolos utilizados e a seleção dos elementos de referência. Esta etapa serviu como fonte primária para a análise dos resultados.

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Após a intervenção, a análise dos dados pautou-se na observação participante e na análise documental dos croquis produzidos, buscando avaliar a efetividade do croqui cartográfico como recurso para o desenvolvimento do pensamento espacial.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Engajamentos Discentes e Desenvolvimento do Pensamento Espacial

A atividade de elaboração dos croquis cartográficos sobre o trajeto casa-escola demonstrou um engajamento significativo dos educandos, evidenciando interesse e participação ativa no processo. A utilização do espaço vivido, o caminho percorrido diariamente, como objeto de estudo

eliminou a barreira inicial da abstração, comum no trabalho com mapas técnicos, e conectou o conhecimento teórico à realidade do aluno, conforme defendido por Callai (2000) ao enfatizar a valorização do lugar.

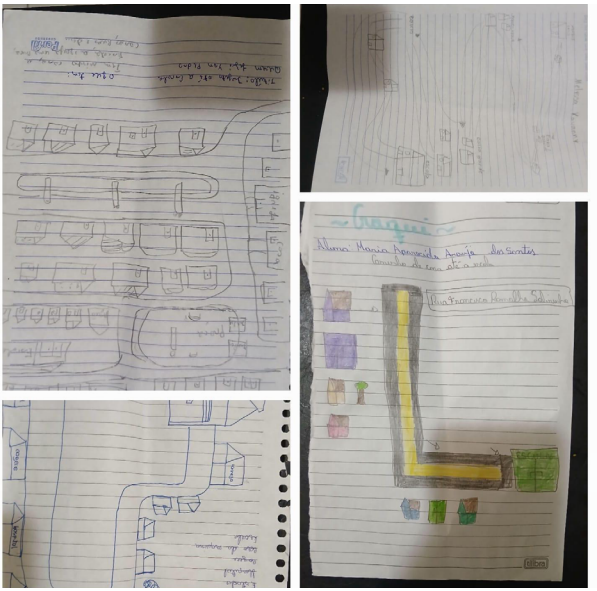
A produção dos croquis revelou o desenvolvimento das habilidades de representação espacial e a compreensão intuitiva da linguagem cartográfica. O ato de mapear o trajeto obrigou os educandos a exercitar a síntese e a hierarquização da informação, escolhendo quais elementos da paisagem (pontos de referência) eram vitais para guiar o leitor do croqui. Isso confirma a idéia de que o croqui estimula análises objetivas e diferenciadas da simples cópia (Simielle, 1996).

Análises da Linguagem Cartográfica nos Croquis

A análise detalhada dos croquis, apresentados nas Figuras a seguir, permitiu avaliar a apropriação dos conceitos e a capacidade de representação.

A Figura 1 demonstra a diversidade de estilos e a eficácia da atividade como instrumento para o desenvolvimento da representação espacial.

Figura 1 - Diversidade de Croquis Cartográficos produzidos pelos Alunos do 9º Ano A

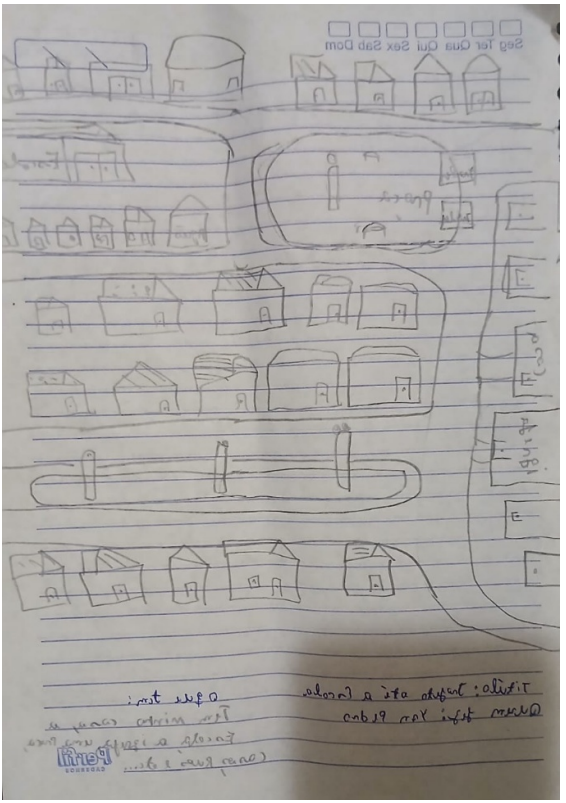


Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Observa-se que, em todos os croquis, há uma clara intenção de representar a sequência do percurso e a inclusão de elementos lineares (ruas) e pontuais (casas, escola), estabelecendo o sentido da orientação (saída da casa até a chegada à escola).

A Figura 3 ilustra um exemplo onde o aluno utilizou cores para destacar elementos e incluiu uma lista de marcos importante, como "Escola" e "Ponto de Ônibus".

Figura 2 - Exemplo de Croqui com Foco na Estrutura Urbana e Lugares de Referência



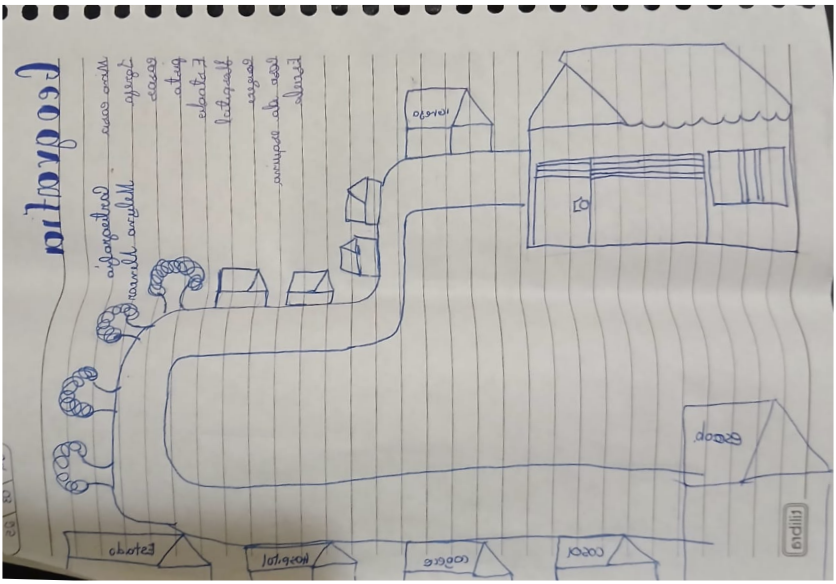
Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A inclusão de referências como "ponto", "praça", "loja" e "escola" atesta o desenvolvimento da consciência espacial, pois o aluno é capaz de atribuir significado e hierarquia aos elementos que compõem seu lugar de vivência, conforme discutido por Castellar (2011). A representação esquemática, utilizando formas geométricas simples, evidencia a capa-

cidade de abstração do aluno, que simplifica a realidade para torná-la comunicável.

A Figura 4 apresenta um croqui que, além do desenho da rua e das casas, inclui anotações textuais detalhadas ("O que tem:"), revelando o processo cognitivo de seleção e listagem dos elementos percebidos.

Figura 3 - Detalhe de Croqui Evidenciando a Seleção Cognitiva de Elementos



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Esse registro detalhado das referências reforça a tese de Cirineu (2012) de que a prática do croqui permite ao educando dominar a linguagem cartográfica e se tornar um leitor consciente da representação. Os alunos demonstraram que o conhecimento teórico foi aplicado de forma prática, conseguindo traduzir a experiência tridimensional do trajeto em uma representação bidimensional coerente. A atividade, portanto, se mostrou um recurso didático de alto valor para a construção do pensamento espacial de forma consistente e engajadora no contexto da Geografia escolar.

Conclusões ou Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo principal analisar a experiência do uso do croqui cartográfico como recurso metodológico para o desenvolvimento do pensamento espacial e da linguagem cartográfica em alunos do 9º ano A, utilizando como objeto de estudo o trajeto percorrido diariamente entre suas residências e a escola. A metodologia adotada, de natureza qualitativa e baseada na análise do processo e dos croquis produzidos, demonstrou ser altamente eficaz. Os resultados indicaram um engajamento significativo da turma e confirmaram que a utilização do espaço de vivência como ponto de partida facilita a transposição didática, eliminando a barreira da abstração e tornando o aprendizado da Cartografia mais concreto e motivador para os alunos do Ensino Fundamental.

A análise dos croquis revelou que os educandos conseguiram exercer a capacidade de síntese e de abstração, aplicando elementos essenciais da representação espacial, como a orientação e a seleção hierárquica dos pontos de referência, o que atesta a apropriação dos conceitos trabalhados. Conclui-se que o croqui cartográfico constitui uma metodologia ativa pedagógica de valor inestimável para a alfabetização espacial e para a construção consistente do raciocínio geográfico no contexto da Geografia escolar. Sugere-se que esta abordagem seja replicada em diferentes contextos e que futuras pesquisas aprofundem a comparação dos ganhos cognitivos obtidos por este método em relação aos métodos tradicionais de ensino de Cartografia.

Referências

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e contextualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 11-22.

CASTELLAR, S. M. V. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: **Novos rumos da cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 115-132.

CHAVES, F. L. da S. **Abordagem interdisciplinar no ensino de Geografia e literatura: direcionamentos para o desenvolvimento da competência comunicativa**. Orientador: Rosalvo Nobre Carneiro. 2022. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Campus Avançado de Pau dos Ferros, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2022.

CIRINEU, A. R. de A. **O ensino da geografia por meio da utilização de croquis**. 2012. 44 p. Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Posse, Posse/GO, 2012.

DUARTE, R. G. **Raciocínio Geográfico, Pensamento Espacial e Cartografia na Educação Geográfica Brasileira.** Giramundo: Revista de Geografia, Cuiabá, v. 3, n. 6, p. 11-30, jul./dez. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PRODANOV, C. C.; FREITAS**, E. C. de. Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

RICHTER, D. A formação inicial em Pedagogia e o ensino de Geografia: um diagnóstico dos projetos de formação, no estado de Goiás. Goiânia: IESA/UFG, 2011. Monografia (Graduação).

SIMIELLI, M. E. R**. O mapa como meio de comunicação.** In: ALMEIDA, R. D. de (Org.). Cartografia Escolar. São Paulo: Contexto, 1996. p. 95-103.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

O GOOGLE EARTH COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DO RELEVO

Danilo Coutinho da Silva[1]
Alexandre Galdino de Lima[2]
Luan Simplício de Melo[3]

RESUMO

Ensinar sobre o relevo terrestre nas aulas de Geografia do ensino fundamental é sempre um desafio. Como fazer para que os alunos compreendam aquelas formas mencionadas nos livros didáticos e representadas por meio de cores nos mapas físicos? Como entender a influência dessas formas na distribuição da população e das atividades econômicas? Como aprender sobre o relevo de lugares distantes e tão diferentes do lugar onde vivemos? Para além das metodologias e dos recursos cartográficos tradicionais, o uso das geotecnologias disponíveis atualmente pode ser uma resposta para esses questionamentos. Sendo assim, o objetivo desse artigo é apresentar uma proposta de utilização do Google Earth para o estudo do relevo e também para a melhor compreensão dos mapas físicos, tão presentes nos livros didáticos, representando as altitudes do relevo, bem como a sua distribuição geográfica. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre práticas docentes relacionadas ao ensino do relevo, da cartografia e à utilização de ferramen-

1 Professor do Ensino Básico e Mestrando PROFGEO/UFCG. E-mail: anilocoutinhogeo@gmail.com

2 Professor do Ensino Básico e Mestrando PROFGEO/UFCG. E-mail: lexandre.profe675@gmail.com

3 Professor do Ensino Básico e Mestrando PROFGEO/UFCG. E-mail: uansimpli@gmail.com

tas digitais nas aulas de Geografia, seguida de uma prática pedagógica com turmas do 9º ano do ensino fundamental, na qual estudamos os aspectos físicos do continente europeu utilizando o livro didático e o Google Earth como suporte. Por fim, foi aplicado um questionário entre os alunos, com o objetivo de averiguar a percepção dos mesmos sobre a atividade. A partir da atividade proposta e do questionário aplicado, pôde-se concluir que o uso de ferramentas digitais como o Google Earth enriquece o processo de ensino-aprendizagem da temática relevo e auxilia na leitura e interpretação dos mapas físicos, tornando a aprendizagem dos conteúdos geográficos mais significativa e ainda estimulando o interesse dos alunos tanto pelas temáticas físico-naturais quanto pelas tecnologias digitais.

Palavras-chave: Google Earth. Ensino do Relevo. Geotecnologias. Mapas Físicos.

Introdução

O ensino de Geografia na escola é fundamental para a formação crítica dos estudantes, por ser uma disciplina que nos permite compreender o mundo ao nosso redor nos seus diferentes aspectos, através do estudo de fenômenos humanos e físicos que ocorrem no espaço, bem como a relação entre eles.

Ao se propor a estudar tanto os aspectos sociais quanto os físico-naturais e suas relações, a Geografia se torna uma ciência ainda mais complexa e essa complexidade se reflete no processo de ensino-aprendizagem, desafiando a prática docente, principalmente quando nos deparamos com a necessidade de abordar os componentes físico-naturais do espaço geográfico, como o relevo, por exemplo.

O ensino dessas temáticas não pode ser negligenciado, pois, segundo Morais (2011), o estudo das temáticas físico-naturais desempenha um papel fundamental ao permitir que os estudantes compreendam seu cotidiano com base em análises espaciais.

Nesse contexto, um dos temas mais importantes é o relevo, que, apesar da influência significativa que exerce na vida humana, nem sempre

é percebido e compreendido pelas pessoas. Essa falta de compreensão pode ser resultado da dificuldade de promover uma aprendizagem significativa quando se trata dessa temática, muitas vezes ensinada de forma superficial, distante da realidade dos estudantes, que não conseguem visualizar os conceitos estudados na paisagem.

Sabendo disso, como fazer para que os alunos compreendam as formas de relevo mencionadas nos livros didáticos? Como interpretar os mapas físicos e relacionar suas cores com formas e tamanhos? Como entender a influência dessas formas na distribuição da população e das atividades econômicas? Como aprender sobre o relevo de lugares distantes e tão diferentes do lugar onde vivemos?

Para além das metodologias e dos recursos didáticos e cartográficos tradicionais, o uso das geotecnologias disponíveis atualmente como recurso didático pode ser uma resposta para esses questionamentos, ao permitir a aplicação de métodos que trazem novas possibilidades de aprendizado. Para Gonzales (2006 apud VALE, 2013), os conceitos abstratos da Geografia podem ser tratados e manipulados através da tecnologia, facilitando a aprendizagem efetiva e autônoma.

O estudo das unidades de relevo, assim como outros elementos da paisagem, a partir da utilização do Google Earth, oportuniza aos alunos navegarem de um ponto de vista multiescalar, do global até a perspectiva local; e desse modo perceber como estão distribuídas as grandes cadeias montanhosas, observar os resultados da ação dos rios, entalhando a superfície terrestre e formando a rede hidrográfica, a distribuição da vegetação, das atividades humanas etc.

Com efeito, a utilização das ferramentas tecnológicas no ensino de Geografia pode contribuir substancialmente para compreendermos como os componentes físico-naturais se manifestam em diversas escalas – desde a forma de uma cadeia montanhosa até unidades de relevo menores, como uma falésia, por exemplo.

Segundo (Martines et al, 2018), o simples uso das tecnologias não representa uma mudança pedagógica, se estas forem usadas somente como suporte tecnológico para ilustrar a aula, o que se torna necessário é que ela seja utilizada como mediação da aprendizagem para que haja uma melhoria real no processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos no uso das geotecnologias como ferramenta metodológica, pois podem estimular os alunos no processo de ensino e aprendizagem, em que os escolares podem relacionar os componentes físicos--naturais com as atividades humanas, e assim desenvolver o raciocínio geográfico considerando as conexões entre os diferentes elementos do geossistema, a saber: como o relevo íngreme ou aplainado influencia no processo de uso e ocupação do solo, bem como no desenvolvimento de determinadas atividades econômicas, na distribuição das formações vegetais, das redes hidrográficas etc. De acordo com Morais:

> Ao selecionarmos o relevo, as rochas e os solos como uma referência para o estudo das temáticas físico-naturais na geografia escolar, não buscamos entendê-los como elementos isolados, pois acreditamos que, para a compreensão dos processos que envolvem a sua origem e a dinâmica atual, é imprescindível a compreensão do papel desempenhado pelo clima, pelo material de origem, pela rede hidrográfica, pelos organismos vegetais e animais e pelo tempo no que se refere a cada um e às interações existentes entre eles (Morais, 2013, p.21).

Sendo assim, o objetivo geral desse trabalho é apresentar uma proposta metodológica de estudo do relevo através da utilização do Google Earth nas aulas de Geografia, buscando-se demonstrar as potencialidades do uso dessa ferramenta para a melhor compreensão das diversas formas de relevo, da sua influência na sociedade e da sua dinâmica, proporcionando aos alunos uma experiência significativa de aprendizagem. Também se destaca a sua utilidade no auxílio da interpretação dos mapas físicos presentes nos livros didáticos, que representam as altitudes do relevo, bem como a sua distribuição geográfica, por meio das cores.

Referencial Teórico

Na geomorfologia, a palavra relevo refere-se à diversidade de aspectos da superfície da crosta terrestre (GUERRA e GUERRA, 2005), ou seja, ao conjunto das formas da superfície do nosso planeta, resultante tanto da atuação de agentes internos quanto a de agentes externos que modelam a crosta (ROSS, 2006).

Como mencionado anteriormente, o estudo do relevo é de extrema importância para a compreensão do espaço geográfico, pois, como afirma Ross (1990, p.10), "o relevo terrestre é parte importante do palco, onde o homem, como ser social, pratica o teatro da vida".

Para Suertegaray (2000 apud SOUZA, 2021), o estudo dessa temática "pode contribuir significativamente com o reconhecimento de peculiaridades dos espaços de vivência onde os seres humanos desenvolvem suas atividades, à medida que ocupam as paisagens terrestres".

Morais (2011) diz que o conhecimento sobre o relevo é imprescindível para que os alunos exerçam plenamente a cidadania, pois o seu cotidiano é compreendido com base na relação que eles estabelecem com os temas físico-naturais, só relacionando estes com os aspectos sociais que eles terão condições de ler, compreender e atuar criticamente no mundo.

Souza (2021) destaca as possibilidades e desafios de se ensinar sobre o relevo nas aulas de Geografia na Educação Básica. Para ele, a partir do estudo desse tema, é possível desenvolver noções básicas das dinâmicas naturais que envolvem clima, solo, hidrografia, bem como sobre as formas de uso e ocupação do solo pelas atividades humanas. Porém, o estudo do relevo é desafiante quando se consideram os recursos, os métodos e as suas peculiaridades conceituais. O mesmo autor considera o Google Earth como uma ferramenta capaz de auxiliar na compreensão dessa temática.

Lourenço de Sá et al (2018) discorre sobre o papel da tecnologia na educação, que deve ser observado por meio de seus benefícios e desafios. Entre os benefícios, estão a ampliação do acesso ao conhecimento, a personalização da aprendizagem e o aumento do engajamento dos alunos por meio de recursos interativos.

Metodologia

Para desenvolver esse trabalho, foram realizadas pesquisas bibliográficas em artigos científicos e livros que tratam sobre o ensino de Geografia e dos componentes físico-naturais do espaço geográfico, em especial do relevo, e sobre o uso didático das geotecnologias, principalmente aqueles que tratam da utilização do Google Earth.

Em seguida, foi realizada uma prática pedagógica em sala de aula, envolvendo as turmas de 9º ano do ensino fundamental da escola estadual Francisco Campos, localizada no bairro de Anatólia, no município de João Pessoa – PB. O conteúdo escolhido para a realização dessa prática foi o estudo dos as características naturais do continente europeu, tema previsto na Base Nacional Comum Curricular para o currículo da segunda etapa do ensino fundamental (Brasil, 2018).

Os materiais utilizados foram: o livro didático "Geração alpha Geografia" para o 9º ano de Sampaio (2022) e os computadores da escola, que é estruturada com laboratório de informática. Nos computadores, usamos o Google Earth na sua versão online (figura 1), que apesar de ter funcionalidades limitadas em relação ao software Google Earth Pro, não necessita de downloads ou cadastros e se mostrou suficiente para a prática proposta.

Ao todo, essa atividade envolveu três aulas de 45 minutos cada. Na primeira, foram estudadas as principais características do relevo europeu em sala de aula. Nas aulas seguintes, já no laboratório de informática, os alunos puderam conhecer o Google Earth e aprender a navegar na plataforma, assim como conhecer as suas principais funcionalidades. Em seguida, os alunos identificaram nas imagens de satélite as principais formas de relevo do continente, com o auxílio do livro didático, comparando o mapa físico da Europa com as feições encontradas nas imagens.

Figura 1 - alunos comparam o mapa físico com as feições nas imagens de satélite.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Além disso, foi pedido para que eles observassem as mudanças visíveis nas paisagens, como as características climáticas, vegetais, a distribuição das aglomerações urbanas e das atividades agrícolas.

Após a conclusão da atividade prática, foi aplicado um questionário estruturado com questões objetivas e abertas, com o objetivo de avaliar a percepção dos alunos sobre o uso do Google Earth no estudo do relevo. Ao todo, foram entrevistados 56 estudantes de duas turmas do 9º ano.

Os resultados, tanto da observação direta das atividades quanto dos questionários aplicados com os alunos, serão apresentados a seguir.

Resultados e Discussão

A análise das respostas do questionário complementou a observação direta realizada durante a prática pedagógica. Os dados confirmam que o Google Earth favoreceu a compreensão visual e conceitual do relevo e ampliou o engajamento dos estudantes.

Tabela 1: Questão 1 – Você já tinha usado o Google Earth antes desta atividade

Resposta	9ºA	9ºB	Total	Total (%)
Sim	19	7	26	46
Não	13	17	30	53

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Cerca de 46% dos alunos já haviam utilizado o Google Earth anteriormente, enquanto 53% o utilizaram pela primeira vez. No 9ºA, a familiaridade foi maior (59%), o que contribuiu para um uso mais autônomo e crítico; já no 9ºB, a novidade da ferramenta despertou curiosidade, mas também certa dificuldade inicial.

Tabela 2: Questão 2 – O uso do Google Earth facilitou a compreensão das formas de relevo

Resposta	9ºA	9ºB	Total	Total (%)
Sim, facilitou muito	16	8	24	43
Facilitou um pouco	11	10	21	37
Não fez diferença	4	5	9	16
Dificultou	1	1	2	3

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

A maioria dos alunos considerou que o uso do Google Earth facilitou muito (43%) ou facilitou parcialmente (37%) a compreensão das formas de relevo. No 9ºA, mais da metade (50%) afirmou que o recurso facilitou muito, contra 33% no 9ºB.

Além disso, 50% dos alunos afirmaram compreender completamente a relação entre as cores do mapa físico e a altitude (tabela 3), enquanto 39% entenderam parcialmente e apenas 11% não conseguiram perceber essa relação.

Tabela 3 - Questão 3 – Você conseguiu relacionar as cores do mapa físico com altitude/formas?

Resposta	9ºA	9ºB	Total	Total (%)
Sim	19	9	28	50
Em parte	11	11	22	39
Não	2	4	6	11

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

As ferramentas de visualização 3D e *Street View* foram apontadas como as mais úteis para visualizar as feições do relevo e as transformações da paisagem com a altitude (tabela 4).

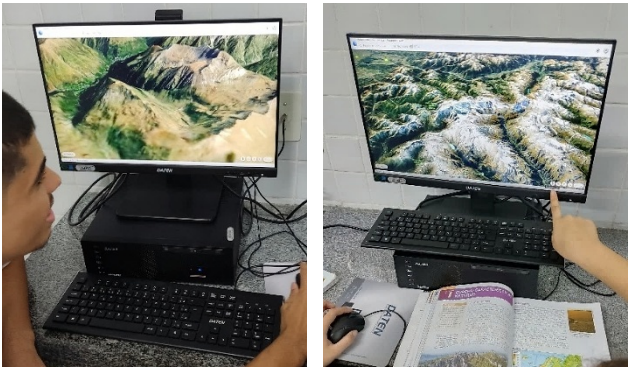
Tabela 4 - Questão 4 – Qual ferramenta do Google Earth mais te ajudou a aprender?

Resposta	9ºA	9ºB	Total	Total (%)
Visualização 3D	16	10	26	46
Street View	7	8	15	26
Ferramenta de busca	3	2	5	9
Comparação com o mapa físico	6	4	10	18

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Com o uso da ferramenta de visualização 3D (figura 2), que permite ver o terreno em três dimensões, os estudantes tiveram uma melhor percepção da altura e da declividade do relevo e deram significado às cores do mapa físico, forma de representação que nem sempre é compreendida por todos os alunos.

Figura 2 - Uso da ferramenta de visualização 3D.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Mais da metade dos alunos afirmaram sentir-se muito mais motivados a estudar Geografia com o uso de tecnologias digitais, e 34% um pouco mais motivados. Nenhum aluno declarou desmotivação (tabela 5).

Tabela 5 - Questão 5 – Depois dessa experiência, você se sente mais motivado(a) a estudar Geografia com tecnologia?

Resposta	9ºA	9ºB	Total	Total (%)
Sim, muito mais	21	9	30	54
Um pouco mais	9	10	19	34
Igual	2	5	7	12
Menos motivado	0	0	0	0

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Os pontos mais elogiados pelos estudantes entrevistados foram o realismo do relevo 3D e o *Street View*, que permitiram "viajar virtualmente" por lugares distantes. Esta pergunta era aberta e as respostas foram agrupadas nas categorias a seguir:

Tabela 6: Questão 6 – O que mais te chamou a atenção na atividade?

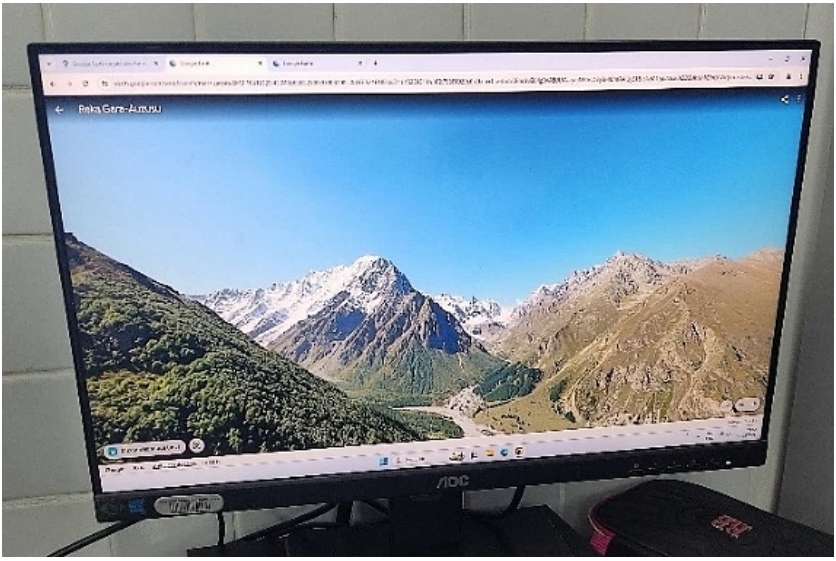
Resposta	Alunos
Realismo 3D e noção de altura	34
Street View / sensação de "estar lá"	22
Conexão entre o mapa físico e imagens reais	18
Facilidade em localizar lugares conhecidos/nomes	15

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

O *Street View* permite a navegação no Google Earth no nível da superfície, por meio de fotos reais dos lugares (figura 3). Essa ferramenta foi uma das mais interessantes para os alunos, instigando a curiosidade deles de conhecer lugares distantes quase como se estivessem presentes.

Ela permitiu também que eles observassem a mudança na vegetação de acordo com a altitude, alguns perceberam que esta ia ficando mais escassa conforme a altitude aumentava, assim como também aumentava a presença de neve no topo das áreas mais altas, apontando uma característica do clima resultante do relevo dessas áreas, que se reflete na aparência da paisagem.

Figura 3 - uso da ferramenta *Street View*.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

As principais sugestões de melhoria incluíram: mais tempo de prática em laboratório, o uso de roteiros (passo a passo) de utilização do Google Earth, a divisão da turma em grupos menores (já que muitos precisaram dividir o computador com um ou mais colegas) e também uma melhor infraestrutura técnica, pois alguns computadores apresentaram problemas de conexão ou lentidão.

Tabela 7 - Questão 7 – O que poderia ser melhorado na próxima atividade?

Resposta	Alunos
Mais tempo/prática em laboratório	38
Atividades guiadas/roteiros (passo a passo)	18
Dividir em grupos menores/ajuda individual	15
Melhor conexão/internet ou computadores com desempenho melhor	12
"Nada" ou não respondeu	8

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Durante a realização da atividade, foi orientado que eles navegassem por áreas que estivessem representadas pelas cores verde e amarelo no mapa físico do continente. Utilizando a ferramenta 3D, eles viram que nelas o relevo não era mais tão protuberante e íngreme quanto nas representadas com cores mais fortes.

Algumas áreas visualizadas apresentavam desenhos geométricos no solo (figura 4), que poucos souberam dizer do que se tratava à primeira vista, mas um deles disse que se tratava de áreas de plantação. Para os demais, sugeriu-se que usassem o *Street View* para que descobrissem o uso e ocupação do terreno nesses locais.

Figura 4 - identificação de áreas agrícolas usando as ferramentas 3D e Street View



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Para avaliar a profundidade da aprendizagem dos alunos, foi perguntado se eles conseguiram identificar alguma relação entre o que aprenderam sobre o relevo com essa atividade e outros aspectos naturais e humanos. As respostam foram agrupadas por categorias na tabela a seguir:

Tabela 8 - Questão 8 – Em poucas palavras, o que você aprendeu sobre a relação entre relevo e atividades humanas?

Resposta	9ºA	9ºB	Total	Total (%)
Explicações que relacionaram relevo, clima, uso e ocupação do solo de maneira articulada.	18	10	28	50
Respostas mais simples, mas que contém relações (Ex: "montanha = difícil, planície = fácil")	13	12	25	45
Não identificaram relações nas suas respostas.	1	2	3	5

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Um exemplo de resposta mais complexa foi: "Percebi que planícies favorecem agricultura e cidades por serem áreas mais fáceis de construir e plantar, enquanto montanhas limitam a ocupação, mas favorecem turismo em alguns casos."

Já uma resposta mais simples, mas que conseguiu fazer algumas relações entre o relevo e a ocupação humana foi: "Nas montanhas não dá pra plantar, nas planícies tem fazendas e cidades."

No geral, a ampla maioria dos alunos conseguiu fazer relações entre o conteúdo estudado em sala de aula e reforçado na atividade prática (relevo) com outros aspectos naturais (clima, vegetação) e humanos (uso do solo, ocupação humana, atividades econômicas etc.).

Em ambas as turmas, observou-se envolvimento e curiosidade, elementos essenciais para a aprendizagem significativa. A turma do 9ºA apresentou maior autonomia e capacidade de análise, enquanto o 9ºB destacou-se pela participação e entusiasmo com a aula prática.

Considerações finais

A experiência relatada evidenciou que o uso de ferramentas digitais, como o *Google Earth*, enriquece significativamente o ensino do relevo nas aulas de Geografia. A atividade prática possibilitou aos alunos uma

aprendizagem mais visual, interativa e contextualizada, favorecendo a identificação e interpretação das formas do relevo e sua representação nos mapas físicos de maneira mais concreta e significativa. A observação tridimensional e em escala real contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de leitura espacial e de análise crítica das interações entre os elementos naturais e sociais, fortalecendo o raciocínio geográfico.

O questionário aplicado aos estudantes confirmou esses resultados: a maioria afirmou ter compreendido melhor o conteúdo e demonstrou maior interesse pela disciplina. As respostas indicaram ainda que o uso do *Google Earth* promoveu autonomia investigativa, despertando a curiosidade e favorecendo a leitura crítica do espaço geográfico. Além disso, os alunos reconheceram a importância das ferramentas tridimensionais e de visualização em diferentes escalas para compreender a relação entre relevo, clima, vegetação e atividades humanas.

A experiência também revelou que o *Google Earth* pode ser explorado para o estudo de outros aspectos do espaço geográfico, como clima, vegetação, uso e ocupação do solo, localização das cidades, infraestrutura e organização do território. Recursos adicionais, como a medição de distâncias, cálculo de áreas e análise de perfis topográficos, disponíveis no *Google Earth Pro*, ampliam ainda mais suas potencialidades como instrumento didático, aproximando o conteúdo escolar da realidade vivida pelos estudantes.

Entretanto, o estudo também evidenciou desafios que persistem no uso das geotecnologias nas escolas públicas, como limitações de infraestrutura, instabilidade da conexão à internet, tempo reduzido de prática e a necessidade de roteiros mais guiados para alunos com maior dificuldade. Esses fatores reforçam a importância do planejamento pedagógico e da formação continuada dos professores, para que o uso das tecnologias digitais se torne efetivamente integrado à aprendizagem e não apenas um suporte ilustrativo.

Conclui-se que o *Google Earth*, quando utilizado de forma intencional, planejada e articulada ao conteúdo didático, constitui uma ferramenta potente para a alfabetização cartográfica e o letramento geográfico, tornando o ensino do relevo mais concreto, dinâmico, crítico e relevante para a formação cidadã dos estudantes.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

GUERRA, Antônio Teixeira e GUERRA, Antonio José Teixeira. **Novo dicionário geológico-geomorfológico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

LOURENÇO DE SÁ, Sonalia Vitoria et al. **O papel da tecnologia na educação: benefícios e desafios**. Anais IX CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/101089>. Acesso em: 21/07/2025

MARTINES, Regis dos Santos et al. **O uso das TICS como recurso pedagógico em sala de aula**. CIET: EnPED, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/337>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **As temáticas físico-naturais no ensino de geografia e a formação para a cidadania**. Revista Anekumene, Bogotá, v. 1, n. 2, p. 194-204, jul. 2011. Disponível em https://revistas.upn.edu.co/index.php/anekumene/article/view/7242. Acesso em: ...

ROSS, Jurandyr Luciano Sanches. **Geografia do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2006.

SAMPAIO, Fernando dos Santos. **Geração alpha geografia**: 9º ano, ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Editora SM, 2022.

SOUZA, Alexandre dos Santos e FURRIER, Max. **Relevo brasileiro nos livros didáticos**: equívocos e lacunas na representação em mapas e perfis topográficos. Revista Brasileira de Geomorfologia, v. 22, n. 4, p. 1010-1026, Out-Dez. 2021.

VALE, Thiago Souza. **A utilização do Google Earth como ferramenta epistêmico-didática no ensino e aprendizagem de geografia**. ANAIS DO III ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA: Práticas Educativas em Ensino de Geografia (re)criando documentos curriculares. 16 e 17 de agosto de 2013.

PAINEL INTERPRETATIVO SOBRE A GRUTA DO TURVO - IPOEMA, ITABIRA/MG: Uma Estratégia de Ensino-Aprendizagem em Geociências

Dirley dos Santos Vaz[1]
Rosangela Bitencourt[2]

RESUMO

O reconhecimento e a valorização da geodiversidade tem se constituído um desafio crescente, especialmente quando se trata de integrar a compreensão dos elementos abióticos, como os afloramentos rochosos, à percepção pública. Esses elementos, muitas vezes vistos como estáticos e desvinculados das paisagens em que se inserem, exigem um maior nível de letramento geocientífico para que sejam interpretados corretamente no contexto ambiental. Perceber a interface entre elementos bióticos e abióticos e o modo como essa interação é vital para a sustentabilidade da vida e compreender essa relação é essencial para promover a conservação e a preservação ambiental. Os elementos da geodiversidade geram, nos indivíduos que são leigos na temática, um conceito que são resistentes (afloramentos rochosos), estáticos (decorrem de lentos processos físicos naturais) e às vezes desassociados das paisagens aos quais estão inseridos. Exigem um nível de letramento geocientífico para contribuir no processo de interpretação ambiental. Este artigo propõe a criação de um painel interpretativo voltado para a geoconser-

1 Doutorando em Geografia-PUCMINAS. E-mail: dirley.vaz@educacao.mg.gov.br
2 Doutorando em Geografia-PUCMINAS. E-mail: bitencourt.rosa15@gmail.com

vação, com foco na valorização da caverna da Gruta do Turvo, localizada em São José do Turvo, Itabira – MG. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a geoconservação, seguida por uma sequência didática que inclui uma visita ao local. A iniciativa busca não apenas aumentar a conscientização sobre a importância da geodiversidade local, mas também implementar projetos que reforcem a sustentabilidade e a responsabilidade intergeracional, fundamentais para a preservação desses patrimônios naturais. Assim, a proposta busca fomentar o engajamento da comunidade e garantir a proteção desse patrimônio geológico para as futuras gerações.

Palavras chaves: Geociências, Geodiversidade, Geoconservação, Educação Ambiental, Gruta do Turvo.

Introdução

A questão ambiental é cada vez mais evidenciada na sociedade diante dos desastres naturais intensificados pelas mudanças nas paisagens naturais e consequentemente na deterioração das relações ecossistêmicas responsáveis pelo equilíbrio na biosfera.

De modo similar, porém, pouco valorizada, a geodiversidade brasileira vem sendo objeto de estudo de modo crescente, denotando assim um despertar do reconhecimento e da valorização dos aspectos abióticos para a manutenção da vida.

Percebe-se que existe um reducionismo com o nível de compreensão de processos físicos-naturais básicos e elementares para o entendimento do funcionamento da biosfera. “Com isso se fazem necessários estudos dentro das Geociências que de alguma forma justificam a conservação não somente dos elementos bióticos presentes nas unidades de conservação” (Carneiro, 2022, p. 188) mas, é fundamental inserimos também a importância de elementos abióticos como suporte à vida.

O reconhecimento e a valorização da geodiversidade configura-se como um desafio hercúleo para a promoção da educação ambiental. A valorização de elementos da geodiversidade encontra dificuldade na compreensão de fenômenos e processos físicos naturais de raso enten-

dimento por parte da sociedade. Tal constatação imputa a necessidade de se promover ações em educação ambiental alinhadas à preservação dos ambientes relacionados à geodiversidade.

Os recursos geológicos são testemunhos do passado da Terra, fornecendo informações valiosas sobre a história do planeta, incluindo a evolução das formas de vida, as mudanças climáticas e os processos geológicos que moldaram o nosso mundo. A preservação desses recursos é crucial para a continuidade das pesquisas científicas, permitindo que futuras gerações de geocientistas possam estudar e compreender melhor a Terra.

Nessa proposta de educação ambiental voltada para o ensino de geociências, o trabalho de campo realizado na Gruta do Turvo teve como elemento central o reconhecimento da Gruta do Turvo localizada em São José do Turvo, Ipoema, na cidade de Itabira-MG.

A proposta de uma sequência didática de educação ambiental com uma visita guiada à Gruta teve como objetivo propor a produção de um painel interpretativo sobre o geoturismo da Gruta do Turvo, destacando suas características geológicas, importância ambiental e práticas sustentáveis de visitação buscando a conscientização para a geoconservação do patrimônio histórico e natural.

Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre geoconservação, com foco especial na geodiversidade e nos ambientes de cavernas, além de uma visita guiada à Gruta do Turvo.

Considerando que a educação ambiental é uma ferramenta crucial para sensibilizar os indivíduos sobre a importância da geodiversidade e da geoconservação, bem como para promover o reconhecimento e a valorização desses elementos essenciais para a produção e manutenção da vida, é fundamental desenvolver estratégias educativas que integrem o conhecimento geológico e ambiental.

Essas estratégias devem ser voltadas para a conscientização sobre a preservação dos recursos naturais e para a promoção de práticas sustentáveis. Por meio de ações educativas, como visitas guiadas, produção de materiais informativos e atividades interativas, é possível engajar a comunidade e os estudantes na proteção e valorização do patrimônio

natural, garantindo assim um futuro mais sustentável e equilibrado para as próximas gerações.

A geoconservação é uma abordagem essencial para a preservação dos recursos geológicos e geomorfológicos, que são fundamentais, não apenas para o entendimento científico do nosso planeta, mas também para a manutenção de ecossistemas e a valorização cultural e educativa das paisagens naturais.

Os elementos geológicos desempenham um papel fundamental nos ecossistemas, influenciando a distribuição da vegetação, o fluxo dos rios, a formação dos solos e a biodiversidade. A geoconservação contribui para a manutenção da integridade desses sistemas naturais, ajudando a preservar habitats essenciais para inúmeras espécies e garantindo a estabilidade ambiental. Além disso, muitos sítios geológicos são áreas de recarga de aquíferos, fundamentais para o abastecimento de água.

Esses locais geológicos possuem significados culturais e históricos, sendo parte do patrimônio de comunidades locais. A geoconservação protege esses valores culturais, promovendo o orgulho comunitário e a identidade cultural. Além disso, os sítios de interesse geológico frequentemente atraem turistas, gerando benefícios econômicos através do geoturismo. A criação de roteiros e parques geológicos pode impulsionar o desenvolvimento sustentável de regiões, criando empregos e estimulando a economia local.

O planeta enfrenta inúmeros desafios ambientais, como a degradação dos solos, a erosão, a poluição dos recursos hídricos e as mudanças climáticas. A geoconservação pode ajudar a mitigar esses problemas ao preservar paisagens que atuam como barreiras naturais contra desastres ambientais e ao manter funções ecológicas críticas. Por exemplo, formações rochosas e solos protegidos podem reduzir a velocidade da erosão e ajudar a controlar inundações.

A implementação de projetos de geoconservação demonstram um compromisso com a sustentabilidade e com a responsabilidade intergeracional. Ao conservar os recursos geológicos e geomorfológicos, garantimos que esses ativos naturais estarão disponíveis para apreciação e estudo pelas futuras gerações. Este legado de preservação promove

uma visão de longo prazo sobre o uso e a gestão dos recursos naturais, essencial para o desenvolvimento sustentável.

Portanto, um projeto de geoconservação não só protege os recursos geológicos e geomorfológicos, pedológicos, mas também oferece amplos benefícios científicos, educativos, ambientais, culturais e econômicos. Ele representa um passo importante para a promoção do desenvolvimento sustentável e a valorização do patrimônio natural, contribuindo significativamente para a compreensão e a preservação da Terra em sua totalidade.

Percurso Metodológico

Primeira Etapa

A primeira etapa do trabalho constituiu-se na pesquisa bibliográfica em sites, artigos, livros, dissertações e teses sobre as temáticas geodiversidade, geoconservação, patrimônio geológico e geoturismo. Em seguida foi realizada a visita guiada pelos professores, Dr. Antoniel Silva Fernandes e Dr. Jorge Batista de Souza da PUC Minas à Gruta do Turvo que fica localizada em uma Área de Proteção Ambiental (APA).

A Área de Estudo

A Gruta do Turvo fica localizada no distrito de São José do Turvo, Ipoema, na cidade de Itabira-MG (Fig. 1), a aproximadamente 94 km de Belo Horizonte e está inserida na Área de Proteção Ambiental (APA) Municipal Santo Antônio, considerada uma unidade de conservação de uso sustentável criada pelo decreto Municipal nº 2543, de 23 de setembro de 2004 e alterada pelo decreto nº 1791 de 31 de julho de 2018, no qual estabelece seus limites, seus objetivos, suas restrições de uso e zoneamento (Itabira, 2004) .

Figura 1 - Mapa do Percurso de Visita à Gruta do Turvo - Ipoema, Itabira MG



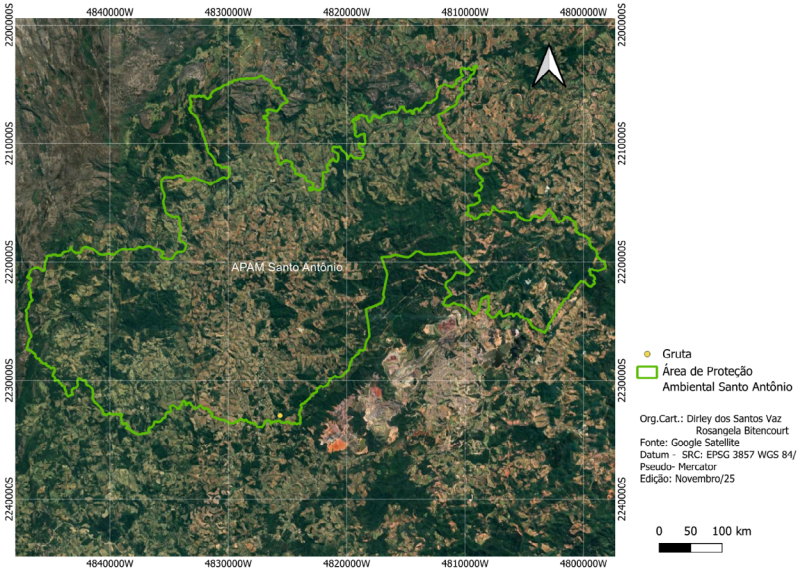
Fonte: Autoria própria, 2025.

A sua área territorial é de 63.517 ha e fica localizada na faixa oeste do município de Itabira, que corresponde à bacia hidrográfica do rio Tanque.

Na borda sul do limite estabelecido para a APA Municipal Santo Antônio encontra-se a região do Quadrilátero Ferrífero (QF), localizada ao sul da Região Metropolitana de Belo Horizonte, onde ocorrem as formações ferríferas do Supergrupo Minas (DORR, 1969), representadas por itabiritos e cangas, dentre outras formações rochosas de destacado interesse econômico (CPRM, 2003).

A APA Municipal Santo Antônio não está inserida dentro de nenhuma das dez unidades geomorfológicas, delimitadas por Oliveira et al. (2011), contudo, seu limite abrange uma pequena parte do setor oeste da Unidade Geomorfológica definida como Itabira (Fig. 2).

Figura 2 - Limite territorial da APA Santo Antônio, Itabira-MG



Fonte: Autoria própria, 2025.

Segundo a classificação climática de Köppen e Geiger o município de Itabira situa-se no clima Cwa com duas estações bem definidas a partir de uma sazonalidade marcada por uma estação chuvosa e outra seca. Esta condição é relevante para compreender a dinâmica hídrica e suas repercussões no processo intemperismo nas cavernas, bem como outras feições cársticas (Itabira, 2018).

A região compreende três grupos geológicos distintos: a borda do Supergrupo Espinhaço, o Suíte Borrachudos com contato das rochas do Complexo Guanhães nas escarpas da Serra da Pedra Branca, ambos do paleo/mesoproterozóico e, entre eles, o Complexo Granito-Gnáissico--Migmatítico de idade Arqueana (Itabira, 2018). A litologia da região é diversificada passando por rochas graníticas e gnaisses, quartzitos e nos fundos de vales ocorrência de rochas sedimentares.

Cavernas em Granito e Gnaisse

As cavernas de rochas cristalinas e metamórficas, como granito e gnaisse, representam uma pequena fração das cavidades subterrâneas

registradas no Cadastro Nacional de Cavernas (CNC). Um exemplo desse tipo de caverna, está localizada em São José do Turvo, distrito de Itabira-MG. De acordo com o CNC, essas cavernas constituem apenas 3% do total de cavidades subterrâneas, um percentual que também inclui as cavernas em basalto (SBE-2019) (FIG. 3).

Figura 3 - Formação geológica da Gruta do Turvo



Fonte: Imagens de registro da visita a Gruta do Turvo

Em geral, essas formações são menores quando comparadas às cavernas formadas pela dissolução e abrasão causadas pelos movimentos das águas subterrâneas, que esculpem as rochas ao longo do tempo. No entanto, essa não é uma regra absoluta, pois existem cavernas graníticas de dimensões consideráveis, como a Gruta do Riacho Subterrâneo, localizada no município de Itu-SP, que é a maior do Hemisfério Sul para essa litologia.

Segundo Guerra (1993), gnaisse são rochas metamórficas cristofilianas de médio e alto grau com os mesmos elementos do granito - quartzo, feldspato e mica, porém orientados. Essa orientação

das camadas não deve ser confundida com estrias, pois estas são as marcas deixadas na superfície das rochas pelas morainas glaciais.

Devido às suas características, as rochas graníticas são basicamente insolúveis, o que impede a formação de cavernas por dissolução, como ocorre com os carbonatos. No entanto, ainda é possível encontrar cavernas em rochas graníticas. A formação dessas cavernas é do tipo secundária, necessitando que a rocha possui descontinuidades, fissuras e/ou fraturas que permitam a infiltração de água. Nas cavernas de granito, é comum a ausência de espeleotemas expressivos como nas rochas carbonáticas, uma vez que dependem do processo de dissolução para se formarem. Como resultado, essas cavernas são menos ornamentadas e apresentam espeleotemas menores.

Segunda Etapa

Na segunda etapa foi realizada a elaboração da sequência didática para a produção do painel interpretativo sobre a Gruta do Turvo.

Os paineis interpretativos como proposta de educação ambiental podem contribuir de modo significativo a partir da promoção de informações mais pacíficas de serem compreendidas pelos visitantes de algum patrimônio natural.

Silva Costa (2002) argumenta que a educação ambiental deve ser baseada na premissa de que a percepção ambiental (PA) e a interpretação ambiental (IA) constituem-se pilares para que indivíduo possa compreender, valorizar e preservar a biodiversidade e a geodiversidade, e consequentemente ter uma sensibilidade aos processos físicos naturais e seus respectivos produtos.

A necessidade de traduzir conhecimentos técnicos e científicos complexos pode ser amenizada pela confecção de instrumentos como o painel interpretativo. Neste sentido, a produção de um painel interpretativo contribui para apresentar e ampliar saberes sobre um determinado contexto natural. Vasconcelos (2006) *apud* Oliveira *et al.* (2017) , reforçam a necessidade de que as informações destinadas ao público sejam claras, objetivas e de fácil assimilação.

Bento e Nazar (2020) destacam a importância da interpretação ambiental nos projetos de geoconservação uma vez que para uma efetiva

educação ambiental é necessário sensibilizar o visitante e a comunidade do entorno da caverna, indo além da mera delimitação física sendo necessário criar mecanismos para promover o reconhecimento científico formal de serviços ecossistêmicos da geodiversidade e sua valorização.

Tilden, (1957) *apud* Bruno e Wallace (2019), destacam a necessidade de se criar um painel interpretativo que consiga transmitir informações claras e concisas. Este processo deve ser feito de modo acessível e como sugestão é apresentada a metodologia do Storytelling, ou seja, contar uma história que impacte na cognição (aprender), na emoção (valorização) e não ação (mudança de atitudes e comportamento).

A sequência didática

A proposta pedagógica desenvolvida neste estudo fundamenta-se em uma sequência didática voltada ao reconhecimento e à valorização da geodiversidade, com ênfase na geoconservação da Gruta do Turvo. A sequência foi estruturada para aplicação no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio, articulando-se às competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente nos componentes curriculares de Geografia, Ciências e Biologia, bem como nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2018).

A sequência didática foi organizada em cinco etapas, totalizando cinco aulas teóricas de 50 minutos e uma atividade de campo. A etapa inicial consistiu na problematização, com o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca da natureza e da conservação ambiental, buscando ampliar a compreensão para além dos elementos bióticos, de modo a incluir a geodiversidade como parte essencial dos sistemas naturais. Em seguida, desenvolveu-se a etapa de fundamentação teórica, por meio de aulas dialogadas e do uso de recursos visuais e textuais, abordando conceitos como geodiversidade, geoconservação, patrimônio geológico e a dinâmica dos ambientes cársticos.

A terceira etapa correspondeu à atividade de campo, realizada por meio de visita orientada à Gruta do Turvo, possibilitando a observação direta dos elementos abióticos e bióticos, o registro em caderno de

campo e a reflexão crítica sobre os impactos antrópicos e a necessidade de conservação desses ambientes frágeis. Na etapa de sistematização, os estudantes foram orientados a elaborar, de forma coletiva, um painel interpretativo, destacando as características geológicas da gruta, sua importância ambiental e cultural e orientações voltadas à geoconservação.

Por fim, a etapa de socialização e avaliação ocorreu com a apresentação dos painéis e a realização de debates, visando à consolidação dos conhecimentos construídos e ao fortalecimento de atitudes de responsabilidade socioambiental e intergeracional. A avaliação teve caráter processual e formativo, considerando a participação, os registros de campo e a qualidade conceitual do material produzido, evidenciando o potencial da sequência didática como instrumento de educação.

Considerações finais

O reconhecimento e a valorização da geodiversidade são desafios significativos no contexto atual. Compreender a interface entre elementos bióticos e abióticos e como essa interação é essencial para a sustentabilidade da vida é crucial. Este artigo propôs a elaboração de um painel interpretativo voltado para o geoturismo, visando promover o reconhecimento e valorização da Gruta do Turvo, localizada no distrito de São José do Turvo, Ipoema, na cidade de Itabira-MG. Através de uma revisão bibliográfica e de uma visita técnica ao local, ficou evidente a importância de adaptar instrumentos que facilitem o acesso da sociedade ao conhecimento técnico e científico, especificamente por meio de um painel interpretativo da gruta e seu entorno. A educação ambiental emergiu como uma estratégia vital para promover a sustentabilidade, intermediando o aprendizado e a conscientização sobre a geodiversidade.

A produção desse painel interpretativo sobre o geoturismo na Gruta do Turvo é uma iniciativa voltada para destacar suas características geológicas, importância ambiental e práticas sustentáveis de visitação. Esse painel servirá não apenas como uma ferramenta educativa, mas também como um meio de conectar os visitantes ao valor intrínseco da gruta, incentivando uma atitude de respeito e proteção.

Em suma, este trabalho sublinha a importância de combinar conhecimento científico com estratégias educativas para promover a geocon-

servação. A implementação de um painel interpretativo na Gruta do Turvo é um passo significativo para assegurar que tanto os visitantes quanto a comunidade local reconheçam e valorizem a importância geológica e ambiental deste patrimônio natural, contribuindo assim para sua preservação sustentável.

Referências

BENTO, L. C. M.; NAZAR, T. I. S. M. **Parque Nacional Serra da Canastra (Minas Gerais - Brasil) : proposta de painel interpretativo.** Caderno de Geografia, v.30, Número Especial 1, 2020, p.112 - 135.Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/21573. Acesso em: 19 de jun.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. ***Base Nacional Comum Curricular*.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ . Acesso em: 14 dez. 2025.

BRUNO, B.C., WALLACE, A. **Interpretive Panels for Geoheritage Sites: Guidelines for Design and Evaluation.** *Geoheritage* **11**, 1315–1323 ,2019). Disponível em: https://doi.org/10.1007/s12371-019-00375-0. Acesso em 18 jun. 2024.

CARNEIRO, Vandervilson Alves. **Geodiversidade: Envolvências e Experiências.** Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2022. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/685/o/Geodiversidade_2022_e-book.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

CPRM – SERVIÇO GEOLÓGICO DO BRASIL. ***Geodiversidade do Brasil: levantamento e identificação*.** Brasília: CPRM, 2003.

GUERRA, A. T. Dicionário geológico-geomorfológico. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 439 p.,1993.

ITABIRA. Decreto Municipal nº 2.543, de 23 de setembro de 2004. **Declara Área de Proteção Ambiental Santo Antônio no Município de Itabira e aprova o seu zoneamento ambiental.**

ITABIRA. **Plano de Manejo da área de proteção ambiental municipal Santo Antônio, 2018.** Disponível em: https://meioambiente.itabira.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx/Encarte1APAMSantoAntonioVersaoFinal-Codema190618?cdLocal=2&arquivo={2DC8DD57-6CEA-4CDC-88B-F-4C3F37EAA37E}.pdf. Acesso em : 19 de junho de 2024.

OLIVEIRA, P. C. A. de; BENTO, L. C. M.; RODRIGUES, S. C. **Os painéis interpretativos como recurso para a valorização e a divulgação dos geossítios do Parque Estadual do Pau Furado, Minas Gerais.** Sociedade & Natureza, Volume: 29, Número: 3, Publicado: 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sn/a/8qd4gvHMvShRvhFWQnNcYRL/abstract/?format=html&lang=pt#. Acesso em: 19 jun. de 2024.

SILVA-COSTA, C. A. (2022). Percepção, interpretação e educação ambiental:: uma interface para a conservação da natureza?. **REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**, *39*(2), 370–384. Disponível em: https://doi.org/10.14295/remea.v39i2.14243. Acesso em: 19. jun. 2024**.**

SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESPELEOLOGIA (SBE). ***Cavernas em rochas não carbonáticas no Brasil: aspectos conceituais e quantitativos*****.** Campinas: SBE, 2019. Disponível em: https://www.sbe.com.br. Acesso em: 14 dez. 2025

Apêndice



Fonte: Autoria própria, 2024.

PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A LEITURA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO ANGRENSE: novos caminhos didático-pedagógicos para a Educação de Jovens e Adultos

Iomara Barros de Sousa[1]
André Luis Leite de Sousa Júnior[2]

RESUMO

Pautada na educação freiriana, enquanto ato político, cujo ponto de partida é a cultura dos sujeitos que dela fazem parte, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) demanda um processo de ensino e aprendizagem de geografia baseado na vivência e no próprio saber geográfico dos estudantes. O objetivo deste trabalho é construir materiais didáticos com apoio das geotecnologias referente ao município de Angra dos Reis para trabalhar temas geradores de Geografia direcionados à Educação de Jovens e Adultos da II Etapa (anos finais do Ensino Fundamental). A partir de entrevistas estruturadas junto aos professores de Geografia atuantes na rede municipal de Angra dos Reis, levantamos as demandas e necessidades para mobilizar um ensino direcionado à formação plena dos estudantes valorizando seus diferentes itinerários cotidianos em prol de uma vida digna e justa, reconhecida por suas tarefas profissionais com materiais

1 Professora Adjunta no curso de licenciatura em Geografia na Universidade Federal Fluminense/Campus Angra dos Reis/RJ . E-mail: iomara_sousa@id.uff.br

2 Licenciando e Bolsista no Programa Prolicen no curso de Geografia na Universidade Federal Fluminense/Campus Angra dos Reis/RJ . E-mail: anluis@id.uff.br

didáticos dialogados com a geografia do trabalho. A metodologia adotada é a investigação qualitativa dentro dos pressupostos da pesquisa-ação no sentido de mobilizar a construção do conhecimento geográfico cujo ponto de partida e de chegada seja a escala local do estudante numa relação harmônica entre sociedade e natureza. Como resultados esperados estão sendo elaborados jogos, base para maquetes, mapas em formato impresso; ainda, será elaborado um guia didático com sugestões para o professor se apropriar desses materiais em sala de aula. Esperamos disponibilizar recursos didáticos na escala local dos estudantes para promover uma didática da Geografia fundamentada, sobretudo, na aprendizagem crítica, desde que estejam adequados aos objetivos da proposta de ensino, nível cognitivo dos alunos e o meio sociocultural deles.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Geografia. Recursos de ensino. Lugar.

Introdução

Quando se trata do ensino de Geografia da EJA ofertado nas escolas públicas, especialmente, nas esferas estadual e municipal presenciamos, muitas vezes, materiais didáticos ditos da escola regular, ou seja, sem contextualização com a geografia do trabalho. Uma explicação plausível encontra-se no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem baseado, na maioria das vezes, em livro didático cuja abordagem de conteúdos e temas não reconhece os educandos da EJA como protagonistas dos seus percursos sociais e escolares.

Um caminho para incentivar e estimular os docentes pensarem em práticas de ensino abordando a escala local também com o uso de geotecnologias é propiciar acesso a materiais didáticos que, por sua vez, atendem suas demandas e necessidades no desenvolvimento de temas geradores e contribuam para despertar maior interesse, entusiasmo e interação no decorrer das atividades enquanto recursos de intervenção sobre os espaços do cotidiano. De acordo com Serra (2019), a educação geográfica é um ato político em direção à construção de uma consciência de mundo libertadora na qual alunos e professores são produtores de conhecimentos numa concepção de educação humanizadora.

O objetivo deste trabalho é construir materiais didáticos com apoio das geotecnologias referente ao município de Angra dos Reis para trabalhar temas geradores de conteúdos de Geografia para as aulas de Geografia na Educação de Jovens e Adultos da II Etapa (anos finais do Ensino Fundamental).

A elaboração desta pesquisa está pautada na pesquisa-ação com base em Ghedin e Franco (2011) os quais assinalam o diálogo como elemento chave entre os bolsistas e os participantes (professores e os estudantes) da investigação.

Este trabalho é parte da pesquisa, em andamento, "Produção de materiais didáticos para a leitura do espaço geográfico angrense: novos caminhos didático-pedagógicos para a Educação de Jovens e Adultos" referente à bolsa do Programa de Licenciaturas (PROLICEN) da Universidade Federal Fluminense (2025).

Como forma de apresentar reflexões sobre esta investigação e resultados parciais de ações didáticas em turma da EJA, este estudo está dividido discussão teórica sobre material didático de Geografia a jovens e adultos trabalhadores; no segundo momento a metodologia contempla pesquisa-ação; em terceiro lugar temos os resultados parciais referentes à produção de um jogo geográfico, mapa e base para maquete e suas aplicações em sala de aula envolvendo diferentes conteúdos e temas geográficos.

O ensino de Geografia e sua importância para alunos trabalhadores

A Geografia enquanto componente curricular obrigatório na modalidade de jovens e adultos mantém relação intrínseca com as epistemologias e categorias construídas na esfera da Geografia acadêmica. Afinal, como o conhecimento geográfico é construído junto à classe trabalhadora? Qual é o sentido da Geografia para jovens e adultos da II Etapa (anos finais) em suas práticas espaciais cotidianas? Essas questões estão atreladas ao campo da didática em Geografia que permeiam os referenciais teóricos da geografia e da pedagogia, a dimensão pedagógica do ensino e os recursos didáticos, sendo que esses têm influência direta na aprendizagem dos estudantes.

Os sujeitos quem compõem os cursos da EJA compreendem, na maioria das vezes, jovens que cursaram um mesmo ano escolar durante três ou mais anos consecutivos ou apresentaram alguma questão comportamental destoante da "normatização" nas classes regulares ou, ainda, adultos e trabalhadores que não puderam concluir seus estudantes na idade própria por razão pessoais e/econômicas. A partir desta leitura sobre os sujeitos da EJA, precisamos ir "[...] além de imagens fixas e estereótipos" (Serra, 2019, p.4). Ademais, o autor acrescenta os sujeitos desta modalidade de ensino como dotados de conhecimentos e experiências de vida.

> "[...] portadores de saberes e visões de mundo adquiridos em práticas sociais diversas, como nas atividades laborais, em movimentos sociais, movimentos culturais e demais redes de sociabilidade. São, portanto, saberes não escolares vinculados a atividades cotidianas que podem expressar a sagacidade e a inteligência de muitas dessas pessoas e que, como qualquer saber, precisam ser aprofundados, ampliados e problematizados.

Eis a importância de compreender as características socioculturais dos estudantes da EJA para pensar em uma dimensão de ensino de Geografia direcionado à mobilização da construção de um olhar geográfico para ver o mundo. Significa desenvolver ações de ensino direcionadas à formação cidadãos críticos e conscientes, capazes de ler e interpretar os fenômenos geográficos e compreender a lógica de organização espacial dos lugares sem a preocupação de formar mini geógrafos (Monbeig, 1954). Torna-se relevante estimular a observação, mobilizar o entendimento da realidade em associação com outras escalas espaciais como direito à educação.

Para Arroyo (2017), a educação não se limita ao processo de escolarização, pois é defendida como direito à formação plena dos sujeitos com seus diferentes itinerários cotidianos em prol de uma vida digna e justa, reconhecida por suas tarefas profissionais e, ainda, em busca da humanização como direito à cidadania. Um caminho didático encontra-se na educação popular cujo protagonismo de Paulo Freire (1987) mobiliza a construção do conhecimento geográfico pautada no diálogo como refe-

rência e na problematização de questionamentos e situações presentes nos espaços cotidianos da classe trabalhadora estimulando reflexões e reconhecendo como sujeitos sociais e históricos; a pesquisa pode mobilizar uma variada gama de conceitos e atividades que propiciem reflexões sobre o que Freire (1987) chama de universo temático das classes populares.

Jogos, maquetes e mapas produzidos favorecem um trabalho pedagógico com sentido e significado para as práticas espaciais desses estudantes, desde que estes materiais estejam condizentes com a realidade geográfica em diálogo com os conhecimentos cotidianos. Isso favorece ao professor planejar práticas de ensino relacionadas ao bairro da escola, analisar áreas de riscos e propor possíveis soluções para amenizar os impactos para a sociedade local. Cabe ressaltar a importância de compreender o seu lugar no mundo a partir da leitura geográfica, pois, de acordo com Carlos (1996, p.17) "O mundo se descortina através do lugar".

Um dos grandes impasses para desenvolver práticas de ensino de Geografia na EJA está relacionada à ausência de materiais didáticos dialogados com propostas emancipadoras e condizentes com estes sujeitos de ricos conhecimentos e saberes cotidianos. Esta posição afirma o compromisso assumido neste estudo em proporcionar aos professores atuantes nesta modalidade de ensino, especificamente, no município de Angra dos Reis, materiais didáticos desenvolvidos à luz das demandas e necessidades de docentes de Geografia da rede municipal de ensino promovendo uma educação dialógica e transformadora socio e culturalmente dos estudantes da EJA.

Uma breve reflexão sobre materiais didáticos na Educação de Jovens e Adultos

Modalidade de ensino da educação básica relevante para o provimento de uma sociedade mais justa e igualitária como direito à educação de jovens e adultos trabalhadores, a EJA deve valorizar os saberes produzidos nas práticas espaciais cotidianas de jovens, adultos e idosos como ponto inicial e final no processo de desenvolvimento de ações didáticas da Geografia Escolar. Nas palavras de Serra (2019 p.4), a EJA é formada por "[...] portadores de saberes e visões de mundo adquiridos

em práticas sociais diversas, como nas atividades laborais, em movimentos sociais, movimentos culturais e demais redes de sociabilidade".

Nisso reside a importância de recursos didáticos direcionados as aulas de Geografia na EJA incentivando os professores desenvolverem ações de ensino que reconheçam os saberes cotidianos e mobilizem as habilidades cognitivas (interpretar, analisar, correlacionar) dos estudantes, a fim de que possam raciocinar geograficamente seus lugares de vivência em correlação com outros espaços considerando suas dimensões culturais, sociais, políticas e econômicas numa escala espaço-tempo.

Este estudo disponibiliza aos docentes de Geografia em escolas municipais de Angra dos Reis/RJ jogos relacionados aos temas geradores pontuados na proposta curricular para a EJA etapa II (anos finais do Ensino Fundamental) somadas as demais demandas desses educadores como maquetes e mapas atualizados, em diferentes recortes espaciais e dialogados com o espaço geográfico próximo desses estudantes. Google Earth Pro e QGIS compreendem tecnologias de mapeamento que, de acordo com Rosa (2005), são conjuntos de técnicas computacionais e matemáticas utilizadas para armazenar, coletar, processar, analisar e representar cartograficamente fenômenos com referências geográficas. Compreendemos, pois, a importância das geotecnologias para a produção de recursos didáticos disponíveis gratuitamente na internet, os quais facilitam a abstração, auxiliam a compreensão da realidade do ponto de vista geográfico sob a mediação do professor; portanto, contribuem para a formação da cidadania.

O programa Google Earth Pro contribui para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem entusiásticos ultrapassando a "simples" localização de um fenômeno geográfico. As imagens de satélites, por sua vez, permitem ao estudante fazer análises e correlações sobre as organizações e transformações espaciais com informações espaciais atualizadas a partir do espaço próximo do aluno, uma cidade, um bairro ou mesmo um quarteirão, tornando menos abstrata a visualização e interpretação da dinâmica espacial.

O uso do SIG no Ensino de Cartografia favorece o desenvolvimento de atividades cartográficas condizentes com o nível cognitivo dos estudantes e seus espaços vividos facilitando a codificação e decodificação

dos fenômenos geográficos que os cercam. McClurg e Buss (2007) discorrem sobre as contribuições do SIG para as aulas de Geografia uma vez é um recurso de apoio aos estudantes para aprofundarem o estudo referente as questões e condições locais, possibilita analisar as condições e mudanças ambientais em busca de soluções e, ainda, Novas perspectivas de ensino com a utilização de geotecnologias são geradas para trabalhar com a espacialidade do estudante, integrando aspectos físicos, econômicos e socioambientais indo ao encontro da realidade desses sujeitos.

Para Mello e Brandão (2013) os recursos didáticos compreendem um conjunto de materiais cuja finalidade no processo de ensino e aprendizagem é mediar a construção do conhecimento científico em sala de aula. Em diálogo com os autores, Zabala (2010) assinala o papel fundamental dos recursos didáticos para viabilizar a aprendizagem dos conteúdos escolares favorecendo a consolidação dos conteúdos configurando assim, como suporte ao trabalho pedagógico do professor.

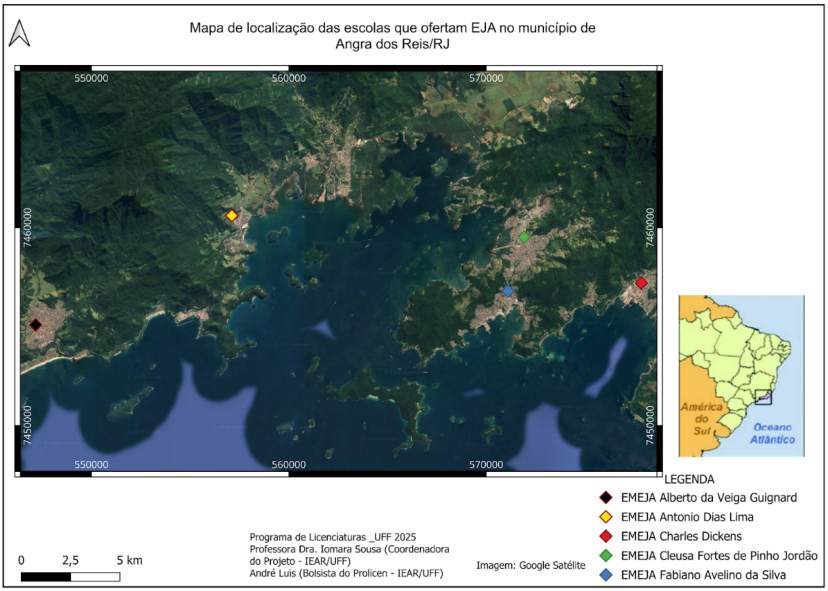
Existe uma ampla possibilidade de recursos didáticos para promover uma didática da Geografia fundamentada, sobretudo, na aprendizagem crítica e consciente do estudante, desde que estejam adequados aos objetivos do conteúdo ou tema geográfico a ser ensinado, nível cognitivo dos alunos, meio sociocultural dos mesmos. Portanto, torna-se importante ao professor ter uma fundamentação sólida da ciência geográfica, possuir clareza de uma concepção pedagógica, conhecer a realidade sociocultural dos alunos da EJA, a fim de que possa refletir constantemente na e sobre suas práticas em sala de aula.

Metodologia

A metodologia escolhida para esta investigação está pautada na pesquisa-ação com base em Ghedin e Franco (2011) os quais assinalam o diálogo como elemento chave entre o bolsista e os participantes (professores e os estudantes da EJA) da investigação. Optamos por uma metodologia elaborada para estimular reflexões e, por conseguinte, elaborar ações didático-pedagógicas relacionadas à realidade geográfica dos jovens e adultos trabalhadores pautadas em três princípios norteadores:

relação horizontal entre o pesquisador e os docentes; pesquisa se realiza na escola; o ponto de partida e de chegada das práticas em sala de aula deve ser o contexto escolar e a realidade social dos educandos.

Figura 1 - Mapa de localização das escolas de EJA na rede municipal de Angra dos Reis/RJ



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

A produção de materiais didáticos envolveu aplicação de um questionário aos 7 professores regentes de Geografia em classes da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Angra dos Reis/RJ via Google *Forms*. Foram identificados a demanda por recursos didáticos utilizados na II Etapa anos finais da EJA em relação à escala local para trabalhar temas geradores de conteúdos geográficos referentes ao espaço geográfico angrense em associação com outras escalas geográficas.

Dessa forma, foram produzidos jogos, base para maquetes e mapas envolvendo aspectos e fenômenos socioambientais, econômicos e físico naturais referentes à Angra dos Reis, de acordo com a demanda dos professores. Por conseguinte, alguns materiais didáticos foram aplicados na Etapa II (anos finais) nas Escola Municipal Charles Dickens, bem como na Escola Municipal Cleusa Fortes de Pinho Jordão, ambas localizadas

em Angra dos Reis. Os materiais didáticos serão disponibilizados aos docentes desta rede de ensino por meio de guia didático com sugestões para os professores explorarem os materiais didáticos (jogos, mapas e maquetes) facilitando o trabalho pedagógico da Geografia Escolar.

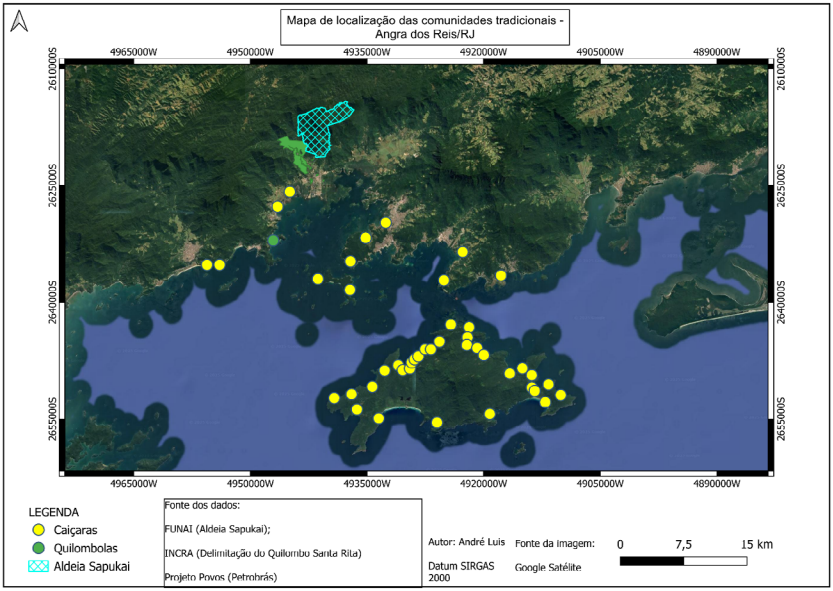
Resultados

Após a aplicação dos questionários a 7 (sete) professores de Geografia regentes em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de Angra dos Reis, verificamos a demanda por mapas tanto em escala pequena quanto em escala grande, livro didático ou material similar específico para esta modalidade de ensino; ademais identificamos a demanda por maquetes, jogos didáticos e materiais lúdicos como suporte ao trabalho pedagógico dos professores nesta modalidade de ensino (Zabala, 2010). Alguns docentes apontaram a importância de vídeos e atlas geográfico escolar municipal.

Alguns mapas foram produzidos e estamos elaborando base para maquetes referentes aos locais onde estão localizadas as escolas da EJA e jogos, pois o projeto está em andamento.

Como forma de validar e identificar possíveis correções e ajustes nos materiais didáticos produzidos até o momento foram desenvolvidas práticas em sala de aula. Uma das práticas de ensino foi desenvolvida na Escola Municipal Cleusa Fortes de Pinho Jordão localizada no bairro Japuíba, Angra dos Reis. O tema da aula "Povos originários" foi ao encontro da demanda do Professor de Geografia como mostra a Figura 2. Para tanto foi produzido e trabalhado um mapa étnico de Angra dos Reis com meio de explicar geograficamente a ancestralidade presente no município onde os estudantes residem. Os alunos participaram ativamente da leitura sobre caiçaras, indígenas e quilombolas do ponto de vista geográfico em diálogo com seus saberes e suas visões de mundo sobre esses povos tradicionais (Serra, 2017).

Figura 2 - Mapa das comunidades tradicionais de Angra dos Reis/RJ



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Outra ação didática foi desenvolvida na Escola Municipal Charles Dickens. Adotamos o trabalho com o lúdico por meio do bingo geográfico com a temática de "Áreas de risco de Angra dos Reis" (Figura 3). Foi um momento de aprendizagem porque Angra dos Reis é suscetível a eventos climáticos extremos; os alunos demonstraram interesse pela aula em razão do diálogo com realidade, ou seja, o material alcançou o que se propusera a fazer.

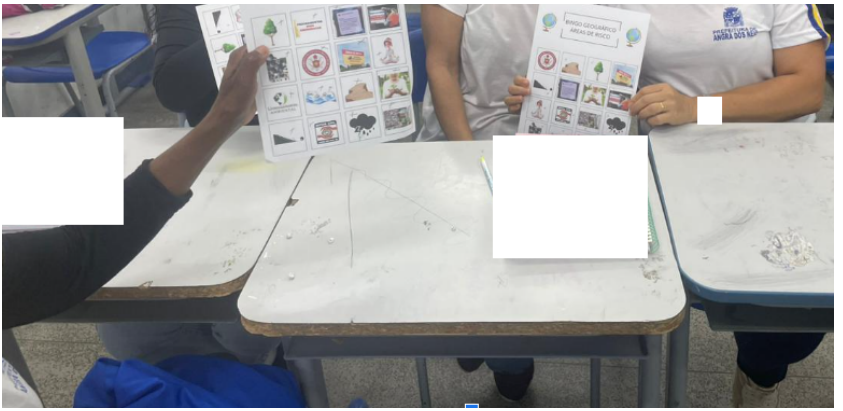
Figura 3 - Bingo geográfico sobre área de risco



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

A participação dos estudantes foi realizada em dois grupos, sendo um composto por 4 estudantes e outro por 3 estudantes. Em cada grupo ficaram duas cartelas de bingo e uma junto ao professor (Figura 4).

Figura 4 -Aplicação do bingo geográfico



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

O jogo é composto por 16 perguntas e a resposta foi orientada por meio de figuras; cada pergunta respondida corretamente, o aluno deve

marcar em sua cartela do bingo a figura correspondente. Exemplificando foi sorteada a pergunta número 1 "Qual elemento contribui para minimizar deslizamentos de terra em áreas de encosta? A) Árvores ou B) Casas e edifícios. Ao responder "Árvores", o aluno tinha que marcar a figura de uma árvore na cartela de bingo recebida pelo grupo. Para completar a cartela e gritar "bingo", o grupo deveria marcar 4 figuras; na sétima pergunta, um grupo já tinha completado a cartela, porém gostaram tanto da proposta que pediram que as 16 perguntas fossem feitas. Cabe destacar que cada pergunta feita, os estudantes correlacionaram a realidade e acontecimentos do bairro e/ou da cidade proporcionando um ensino com sentido e significado para suas práticas de ensino cotidianas.

Considerações Finais

Desenvolver ações didáticas na modalidade da EJA utilizando materiais didáticos referentes ao município de Angra dos Reis disponibiliza aos professores recursos para trabalhar temas geradores de Geografia na perspectiva da realidade dos estudantes em prol de uma aprendizagem significativa. Dessa forma, buscamos proporcionar um ensino de Geografia com sentido e significado para os docentes desenvolverem suas ações didáticas dialogadas com as práticas espaciais cotidianas dos alunos trabalhadores.

Materiais didáticos articulados com a escala geográfica e o nível de cognitivo dos estudantes da EJA permitiu a construção sobre a Geografia na escala local relacionando espaço e tempo em direção a transformação social desses sujeitos.

Referências

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 1996. 85 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. do R. S. **A pedagogia da pesquisa- ação**. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2011. p. 211-246.

MCCLURG, P; BUSS, A. Professional developmente: teachers use of gis to enhance student learning. **Journal of geography**. Londres, 2007. p. 79-87.

MELLO, M. C. O.; BRANDÃO, I. D. N. Recursos didáticos no ensino de Geografia: tematizações e possibilidades de uso nas práticas pedagógicas. **Geografia e Pesquisa** (UNESP. Ourinhos), 2013. p. 81 97.

MONBEIG, P. Papel e o valor do ensino da Geografia e de sua pesquisa. **Boletim Carioca de Geografia**, ano VII, 1954, N. 1-2, p. 05-27.

ROSA, R. Geotecnologias na Geografia Aplicada. **Revista do Departamento de Geografia**, n.16, p. 81 90, 2005. Disponível em:< http://www.geografia.fflch.usp.br/ publicacoes/RDG/RDG_16/Roberto_Rosa.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2013.

SERRA, E. Sobre Fundamentos e princípios da Educação Geográfica de jovens e adultos na perspectiva da Educação Popular. **Revista Signos Geográficos**, 1, 17, 2019. Disponível em: https://revistas.ufg.br/signos/article/view/60218.

_____. Educação geográfica, dilemas e desafios contemporâneos. **Educação Geográfica em Foco**, ano 3, n. 6. Especial 2º Encontro da Licenciatura em Geografia, p. 1-12, out. 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO CÉSAR AUGUSTO LEAL PINHEIRO: Análise narrativa do filme Carros como recurso didático não convencional para o ensino sobre urbanização

Pedro Victor do Monte Sena[1]
Priscila de Melo Pessoa Oliveira[2]
Viviane Maria da Silva[3]

RESUMO

Este trabalho trata de um relato de experiência na escola municipal altoense Cézar Augusto Leal Pinheiro durante o período de estágio supervisionado obrigatório em uma turma de ensino fundamental. O filme Carros de 2006 foi usado como recurso didático não convencional para trabalhar o assunto de urbanização, especificamente no contexto da cidade em que os carros vivem. Objetiva-se com isso, a aplicação de filmes como recursos didáticos para auxiliar nos conteúdos geográficos, além de comparar o contexto abordado do filme como discussão dentro dos assuntos de sala de aula. Como metodologia, foram realizadas revisões bibliográficas e execução do recurso em campo. O relato dessa experiência serviu como resultado para a pesquisa, concluindo assim para uma aprendizagem significativa ao utilizar-se de recursos didáticos não convencionais como o filme adotado.

1 Universidade Federal do Piauí. E-mail: pedro.sena@ufpi.edu.br
2 Universidade Federal do Piauí. E-mail: prisciladememelopessoa@gmail.com
3 Universidade Federal do Piauí. E-mail: viviane.maria@ufpi.edu.br

Palavras-chave: Relato de experiência. Estágio docente. Recurso didático não convencional.

Introdução

O uso de recursos didáticos possui inúmeras contribuições para ensino de Geografia, justamente por auxiliar na construção de uma aprendizagem significativa. Os recursos didáticos podem ser considerados convencionais ou não. Entende-se por convencionais aqueles que inicialmente foram planejados para fins didáticos, como os tradicionais livros didáticos.

Já os não convencionais ocorrem o contrário, ou seja, dispositivos que inicialmente não dispunham de uma finalidade educativa, mas que quando bem selecionados, podem enriquecer e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Conforme explica Silva (2022, p. 21):

> Definimos, portanto, como recursos didáticos não convencionais os materiais utilizados ou utilizáveis por professores(as), na Educação Básica, mas que não tenham sido elaborados especificamente para esse fim. Em geral são produções sociais, com grande alcance de público, que revelam o comportamento das pessoas em sociedade ou buscam refletir sobre esse comportamento. Para exemplificar, podemos mencionar os meios de comunicação, tais como: o rádio, a televisão, os jornais e a internet ou, ainda, as produções artísticas em geral, o cinema, a poesia, a música, a literatura de cordel, a fotografia, artes plásticas em geral e as histórias em quadrinhos.

Neste trabalho, será exposto um relato de experiência ao se utilizar o filme como recurso didático não convencional. O longa infantil, intitulado Carros (*Cars*), foi lançado em 2006 pela produtora *Pixar*. A trama aborda um mundo vivido por carros onde o protagonista Relâmpago *McQueen* enquanto corredor segue em busca de vitória em campeonatos. No entanto, o mesmo descobre uma cidade até então desconhecida entre o público jovem, *Radiator Springs*. Ao longo do filme, é relatado que a cidade onde se ambienta a história foi abandonada devido a uma construção de uma nova rodovia.

De acordo com as falas dos personagens, a cidade localizada ao longo da famosa Rota 66 possuía um acesso que seguia o formato natural do terreno da região, caracterizado por curvas sinuosas, aclives e declives, prezando ao meio que estava inserida. Essa configuração exigia que os viajantes diminuíssem a velocidade ao passar pela cidade, o que, por consequência, favorecia o comércio local. Muitos motoristas aproveitavam a parada obrigatória para abastecer, comer, descansar ou adquirir produtos típicos da região, o que mantinha a economia da cidade ativa e relativamente próspera.

Entretanto, com o passar do tempo, foi construída uma nova rodovia interestadual, mais moderna e retilínea, que oferecia um trajeto mais rápido (cerca de dez minutos) entre os principais destinos da rota. Essa mudança, embora representasse um avanço na infraestrutura e na eficiência do transporte, teve um impacto negativo para a pequena cidade.

Ao desviar o fluxo de veículos e viajantes, a nova estrada fez com que o lugar fosse gradualmente esquecido. Sem o movimento constante de visitantes, o comércio entrou em declínio, e a economia local sofreu um colapso, transformando o que antes era um ponto continuo de pessoas da Rota 66 em uma cidade quase abandonada.

Considerando esse aspecto da cidade presente na animação, foi pensado que essa temática poderia contribuir para o ensino de Geografia, sobretudo sobre o ensino do espaço urbano. A turma onde esse recurso foi aplicado corresponde ao 9° ano "c" do colégio Cézar Augusto Leal Pinheiro, localizado no município de Altos, a 40 quilômetros da capital piauiense Teresina.

É válido destacar a importância de recursos didáticos nas aulas de Geografia como alternativa às aulas tradicionalmente expositivas, sobretudo ao considerar a tradição de ser uma matéria escolar apenas de decorar dados e informações. Além disso, a consideração dos conhecimentos prévios dos estudantes durantes as aulas são fundamentais, contribuindo para a construção do pensamento geográfico ao analisar os humanos e o espaço inserido, objeto de estudo fundamental da ciência da geográfica. Portanto,

> O ensino de Geografia, assim, não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes impostos à "memória" dos alunos, sem real interesse por parte destes). Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições (Cavalcanti, 2010, p. 20).

Devido a temática de urbanização se fazer presente naquela turma, foi pensado em como a exibição do filme contribuiria para explicar processos comuns de se ocorrer em uma área urbanizada. Com isso, objetiva-se a partir desse estudo, analisar a aplicação de filmes como recursos didáticos não convencionais para auxiliar nos conteúdos geográficos, além de comparar o contexto abordado do filme como discussão dentro dos assuntos de sala de aula. Busca-se ainda transcender a abordagem conteudista tradicional da Geografia, promovendo uma compreensão mais crítica, contextualizada e engajadora das dinâmicas das cidades.

Metodologia

Este estudo constitui de uma revisão bibliográfica abrangente, propondo uma integração de recursos didáticos não convencionais, com foco especial em filmes, para explorar os processos urbanos. A vivência em sala de aula como estagiário na disciplina de Geografia contribuiu para essa atividade, considerando que no estágio docente, o graduando disfruta de um laboratório com uma turma de alunos para suas práticas docentes.

Outrossim, fontes como Silva e Viana (2024), e Cavalcanti (2010), serviram de exemplos para a contribuição do trabalho. A temática de ensino voltada para a cidade faz relação direta com a vivência e cultura dos alunos, independentemente de sua realidade. Com isso, agregar essa discussão com o uso de recursos didáticos não convencionais proporciona uma fusão significativa nas discussões teóricas que reforçam a prática de ensino.

Para a apuração dos resultados que mostram que a integração de recursos externos a área didática como os filmes, proporcionam uma aprendizagem significativa, foram realizados questionários aos discen-

tes para finalização da aula. A partir das respostas, foi possível entender e avaliar os resultados positivos do recurso do filme Carros. Esses questionamentos serviram de reflexão acerca do conteúdo de urbanização, bem como comparações sobre a própria cidade dos estudantes.

Resultados

Como mencionado anteriormente, o trecho do filme foi exibido durante uma aula cujo tema central era o processo de urbanização. A escolha desse recurso audiovisual teve como objetivo ilustrar de forma lúdica, acessível e visível, as transformações espaciais e econômicas que ocorrem em determinadas localidades em função das mudanças nas vias de transporte e na dinâmica urbana.

Durante a exibição, boa parte dos alunos mencionou já ter assistido à animação Carros lançada em 2006 filme representado na figura 1, o que tornou desnecessária a apresentação integral da obra. Assim, optou-se por reproduzir apenas as cenas mais relevantes para a discussão proposta, considerando também o tempo limitado da aula, que dispunha de aproximadamente 60 minutos, essa seleção permitiu otimizar o uso do tempo, concentrando a análise nos aspectos mais significativos do conteúdo.

Figura 1 - Pôster do filme Carros (2006)



Fonte: Disney Plus (2025).

Considerando a temática, foi apresentado na turma uma cena específica do filme em que ocorre um diálogo entre os personagens *Sally Carrera* e Relâmpago *McQueen*. Nesse momento é explicado o porquê de a cidade ter sido esquecida pelos outros carros, enfraquecendo assim o seu comércio local, além da criação de uma nova interestadual como meio de acesso mais rápido.

Após a exposição, desenvolveu-se uma discussão entre os alunos e o estagiário sobre o processo de urbanização. Os estudantes demonstraram capacidade de relacionar a cena apresentada no filme com os conceitos trabalhados em sala, estabelecendo conexões claras entre a narrativa e os fenômenos urbanos. Essa análise despertou, ainda, reflexões sobre a própria cidade em que vivem, permitindo que percebessem como os elementos abordados se manifestam em seu cotidiano e influenciam a dinâmica local.

Após a exposição do trecho do longa-metragem, foi possível promover uma reflexão com os discentes acerca das semelhanças entre o município de Altos e a cidade fictícia de *Radiator Springs*, presente na animação. Trazendo para um contexto local, o município de Altos, no Piauí, é contemplado por uma estrada federal, a BR-343, que interliga a região meio norte do estado até o litoral, conforme menciona o IBGE (2023):

> A BR 343 é uma rodovia diagonal do estado do Piauí, no Brasil, que liga a cidade de Luís Correia à Bertolínia, passando por outras 17 cidades. É importante para o desenvolvimento do estado, pois liga a capital do estado, Teresina, ao litoral, além de interligar o Piauí ao Ceará, no entroncamento com a BR-404.

Devido a essa estrada abranger também o município de Altos, pessoas de outras cidades ao viajarem pela BR-343 obrigatoriamente adentram a cidade, mesmo que numa faixa de aproximadamente 6km. Isso reflete na economia altoense, considerando que o comércio presente nessa faixa recebe maior visibilidade, além do recente aumento imobiliário que desperta interesse de possíveis compradores do entorno.

Diferente de Altos, a cidade fictícia *Radiator Springs* perdeu espaço principalmente na economia, já que os viajantes não passavam mais por aquele trecho. Com isso, pôde ser discutido situações hipotéticas sobre Altos. Como exemplo, caso a BR-343 não contemplasse a faixa urbana de Altos, provavelmente sua economia e relevância dentro do estado diminuiria, assim como ocorre em municípios vizinhos em que estradas federais não perpassam suas áreas.

Em paralelo a isso, as reflexões geradas pela discussão em sala, tornou-se necessário aplicar um questionário voltado à compreensão do conteúdo representado na produção audiovisual analisada. O objetivo foi verificar até que ponto os estudantes haviam assimilado os fenômenos urbanos ilustrados na narrativa e como relacionavam esses elementos ao processo de urbanização discutido anteriormente. Para isso, os alunos responderam a questões diretas, elaboradas para captar percepções claras sobre as transformações na cidade fictícia de *Radiator Springs*.

A seleção dos estudantes cujas respostas seriam analisadas com maior profundidade ocorreu com base em critérios de objetividade, coerência e precisão conceitual. Os alunos escolhidos foram aqueles que demonstraram capacidade de síntese, clareza na exposição das ideias e alinhamento entre a situação mostrada no filme e os conteúdos trabalhados em sala. Essa triagem teve caráter metodológico, permitindo que a análise dos dados fosse conduzida a partir de respostas consistentes e representativas do entendimento coletivo da turma.

Para preservar a imagem e a identidade dos participantes, todos os nomes foram retirados, mantendo-se apenas os números das respostas. Neste sentido, a tabela 1 a seguir apresenta as respostas organizadas conforme a questão proposta, permitindo visualizar os padrões de compreensão dos estudantes sobre o que ocorreu com *Radiator Springs* após a construção da nova estrada.

Tabela 1 - Percepções dos alunos sobre as mudanças em Radiator Springs após a construção da nova estrada

O QUE ACONTECEU COM RADIATOR SPRINGS APÓS A CONSTRUÇÃO DA NOVA ESTRADA?	
01	A cidade ficou esquecida pelos carros viajantes.
02	A cidade perdeu turistas e ficou quase vazia.
03	*Radiator Springs* parou de ser rota de passagem.
04	Ela se tornou uma cidade quase abandonada.
05	Os carros passaram a usar outra estrada.
06	A cidade perdeu sua importância.
07	*Radiator Springs* foi esquecida no mapa.
08	A cidade perdeu o movimento de carros viajantes.

Fonte: acervo pessoal dos autores (2025).

A partir dessas respostas da tabela 1, observa-se que os estudantes compreenderam de forma sólida o impacto da nova via sobre a dinâmica urbana da cidade representada no filme. As afirmações convergem para a percepção de abandono, perda de fluxo viário e redução drástica da circulação de visitantes. Os alunos identificaram que *Radiator Springs*, antes integrada ao movimento contínuo de viajantes, tornou-se uma localidade esquecida e sem relevância dentro da malha rodoviária, o que simboliza processos reais vividos por cidades deslocadas de eixos econômicos e de circulação.

Além disso, nota-se um entendimento coletivo de que a descontinuidade do fluxo de automóveis provocou não apenas o esvaziamento físico, mas também o isolamento territorial. As respostas indicam que os alunos reconheceram o papel da infraestrutura viária na manutenção da vitalidade urbana, compreendendo que mudanças estruturais, como a construção de uma rota alternativa, podem redefinir profundamente a função social e econômica de uma cidade.

Em continuidade ao processo avaliativo, foi proposta a segunda questão, voltada a compreender como a construção da nova rodovia impactou a economia local. As respostas obtidas, apresentadas na tabela seguinte 2, reforçam a relação direta entre a perda de visitantes e o declínio econômico que atingiu *Radiator Springs*.

Tabela 2 – Impactos da nova rodovia na economia de Radiator Springs segundo os alunos

COMO A NOVA RODOVIA AFETOU A ECONOMIA LOCAL?	
01	O comércio perdeu clientes e fechou.
02	Sem visitantes, os negócios faliram.
03	A economia local entrou em declínio.
04	Os moradores ficaram sem renda.
05	As lojas não tinham mais clientes.
06	A população ficou prejudicada economicamente.
07	Os negócios acabaram e a cidade decaiu.
08	Não tinha mais vendas e turismo.

Fonte: acervo pessoal dos autores (2025).

A representação das respostas obtidas no questionário, demonstra que os alunos compreenderam que, ao perder sua posição estratégica na rota de viajantes, a cidade sofreu uma queda abrupta no número de clientes e consumidores, levando ao fechamento do comércio e ao consequente empobrecimento dos moradores.

A expressão "os negócios acabaram e a cidade decaiu" aparece de forma recorrente, evidenciando que o grupo assimilou o conceito de dependência econômica em relação ao fluxo externo. Outro ponto relevante identificado nas respostas é o reconhecimento da vulnerabilidade das economias locais quando dependem de um único vetor econômico. Os estudantes demonstraram entender que, ao cessarem as vendas e o turismo, *Radiator Springs* não apenas perdeu renda, mas entrou em colapso enquanto sistema urbano.

Tabela 3 – Percepções dos alunos sobre semelhanças entre *Radiator Springs* e a cidade de Altos

EXISTE ALGUMA SEMELHANÇA COM A CIDADE DE ALTOS?	
01	Sim, porque Altos também depende da BR-343.
02	Sim, Altos ganha dinheiro do movimento da rodovia.
03	Um pouco, porque Altos ainda tem visibilidade.
04	Sim, mas Altos tem mais estrutura.
05	Sim, pois Altos é parada obrigatória.
06	Pouco, porque Altos ainda recebe visitantes.

07	Sim, Altos teria problema se não tivesse a BR.
08	Sim, Altos também depende da estrada para crescer.

Fonte: acervo pessoal dos autores (2025).

No que tange às semelhanças entre as respostas indicando o ficcional e o real é que Altos, assim como *Radiator Springs*, depende diretamente do fluxo proporcionado pela BR-343, evidenciando a percepção dos alunos sobre a importância da infraestrutura viária para a economia local. A tabela 3 evidencia que os alunos não apenas compreenderam a dependência econômica em relação à rodovia, mas também refletiram sobre a função estratégica da cidade no fluxo regional.

As respostas mostram que a turma associou a passagem de veículos e visitantes à geração de renda e à manutenção da relevância urbana, reforçando a compreensão de que a integração à rede de transportes é fundamental para o crescimento e a sustentabilidade das cidades.

Tabela 4 – Conceitos geográficos associados à situação de *Radiator Springs* segundo os alunos

	QUAL CONCEITO GEOGRÁFICO PODEMOS ASSOCIAR À SITUAÇÃO DA CIDADE?
01	Espaço geográfico e economia local.
02	Lugar e identidade local.
03	Urbanização e fluxo econômico.
04	Impactos da urbanização.
05	Rede de transportes e economia.
06	Paisagem urbana e transformações.
07	Fluxo de pessoas e mercadorias.
08	Espaço geográfico e urbanização.

Fonte: acervo pessoal dos autores (2025).

De modo correlato, à tabela 4, as respostas indicam que os estudantes foram capazes de relacionar os eventos do filme com conceitos teóricos da geografia urbana e econômica. As menções recorrentes a termos como "urbanização", "fluxo econômico", "rede de transportes" e "espaço geográfico" demonstram compreensão dos processos que moldam cidades, suas funções e os impactos das mudanças na infraestrutura sobre a economia e a vida local.

Tabela 5 – Contribuição do filme para a compreensão dos alunos sobre urbanização

O USO DO FILME AJUDOU NA SUA COMPREENSÃO SOBRE URBANIZAÇÃO?	
01	Sim, porque entendi vendo a história.
02	Muito, ajudou a visualizar o conteúdo.
03	Sim, explicou melhor que só leitura.
04	Com certeza, ficou mais fácil entender.
05	Sim, o filme tornou mais interessante.
06	Sim, facilitou a compreensão.
07	Sim, aprendi bastante com o filme.
08	Sim, foi mais fácil aprender com o filme.

Fonte: acervo pessoal dos autores (2025).

Neste viés, a tabela 5, observa-se que todos os estudantes reconheceram o valor do recurso audiovisual para a aprendizagem. As respostas indicam que o filme funcionou como uma ferramenta de mediação eficaz, permitindo que os conceitos de urbanização fossem assimilados de forma mais concreta e visual.

Termos como "facilitou a compreensão" e "ficou mais fácil entender" demonstram que a narrativa tornou o conteúdo mais acessível e interessante, evidenciando a potencialidade de recursos multimodais na educação, ao unir entretenimento e análise crítica.

Tabela 6 – Aprendizagens dos alunos sobre a relação entre transporte e desenvolvimento urbano

O QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TRANSPORTE E CIDADE?	
01	Que estradas mudam o movimento das cidades.
02	Que o transporte influencia o crescimento urbano.
03	Que rodovias podem fortalecer ou enfraquecer cidades.
04	Que vias de acesso são essenciais para o comércio.
05	Que o desenvolvimento depende das estradas.
06	Que transporte conecta cidades e gera comércio.
07	Que a localização influencia a economia.
08	Que transporte é importante para o crescimento urbano.

Fonte: acervo pessoal dos autores (2025).

Na tabela 6, percebe-se que os estudantes foram capazes de identificar com clareza os impactos da infraestrutura viária sobre o desenvolvimento urbano e econômico. As respostas destacam que estradas e rodovias influenciam diretamente o fluxo de pessoas, a economia local e o crescimento das cidades. Observa-se ainda que os alunos compreenderam que a localização e a acessibilidade são fatores estratégicos para a sustentabilidade econômica, reforçando a relação entre transporte e urbanização.

Ao longo desse debate representado nas tabelas, os alunos contribuíram com seus conhecimentos próprios sobre pontos comerciais que conhecem e que estão localizados na porção da BR, comparando inclusive com outras partes mais interioranas em Altos. A própria percepção referente ao tamanho da cidade foi apontada pelo estagiário, que comentou a respeito dos 6km de estrada não revelar o real tamanho da cidade, visto que devido ao crescimento horizontal, obviamente a cidade é maior do que o trecho visível da BR.

Com isso, aos olhos de quem apenas atravessa a rodovia, Altos aparenta ser uma cidade bem menor do que realmente é, quase restrita ao curto trecho visível da estrada. Essa percepção, no entanto, não corresponde à realidade, já que o núcleo urbano se estende para além do que se vê ao longo da via. A disposição da rodovia federal faz com que o viajante tenha apenas um vislumbre parcial do município, limitando sua dimensão àquilo que é observado rapidamente durante a passagem.

Essa situação contrasta com o que ocorre na capital, Teresina, onde o traçado da mesma rodovia federal percorre uma extensão bem maior do território urbano, permitindo que quem passa tenha uma noção mais ampla da cidade e de sua infraestrutura. Em Altos, por outro lado, a rodovia corta apenas uma pequena parte do perímetro urbano, o que contribui para uma impressão reduzida de sua verdadeira estrutura e importância regional.

Considerações finais

Embora seja uma animação infantil, Carros (2006) é um excelente exemplo de como um recurso não convencional pode ser utilizado. A história de *Radiator Springs* e o impacto da construção da rodovia in-

terestadual sobre a cidade e seus habitantes oferecem um rico material para discutir, por exemplo, o conceito de lugar e identidade local, ou seja, ajuda os alunos a entenderem como a cidade ganha significado para seus moradores e como essa identidade é ameaçada e outros processos que se estabelecem na cidade.

Portanto, concluímos que é crucial integrar recursos didáticos não convencionais, como desenhos e filmes, pois eles são meios relevantes para a construção do conhecimento. Esses recursos engajam os alunos, tornando a disciplina mais interessante e relevante. Facilitam ainda a compreensão de conceitos complexos ao visualizá-los em contextos narrativos, como a dinâmica de uma cidade ou a transformação de uma paisagem.

Além disso, estimulam o pensamento crítico, incentivando os estudantes a questionar e interpretar as realidades socioespaciais. Esses métodos também valorizam as experiências dos alunos, conectando o aprendizado à sua própria vivência, o que é especialmente importante em diversos contextos educacionais e de certa forma, transformam o professor em um mediador que guia a construção coletiva do conhecimento.

Em suma, usar recursos não convencionais não é apenas uma estratégia atrativa, mas uma necessidade pedagógica que visa formar cidadãos críticos e capazes de compreender e atuar sobre o espaço geográfico. Ressalta-se também que um recurso didático como esse não deve ser utilizado como exclusivo e sem um conteúdo acoplado, pois dessa forma, o recurso seria insuficiente na mediação do assunto.

Referências

SILVA, Josélia Saraiva e. Recursos didáticos não convencionais no ensino de Geografia. *In*: SILVA, Josélia Saraiva e; VIANA, Bartira Araújo da Silva (org.). **Construindo ferramentas para o ensino de Geografia**. 2. ed. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2024. p. 16-24.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Geografia, escola e construções de conhecimentos.** Campinas-SP, Editora Papirus, 16ª edição, 2010.

IBGE – INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Anuário Estatístico do Brasil 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=-detalhes&id=441817. Acesso em: 02 jul. 2025.

TDICS EM CENA: produção de conteúdo digital na construção do raciocínio geográfico

Karla Conceição Estrela Fernandes[1]
Aywsca Leylane Gonçalves Rolim[2]
Rosangela de Andrade Freitas Galiza[3]

RESUMO

Refletir a escola como espaço democrático e emancipatório implica reconhecer a prática educativa abrangendo todos os saberes, habilidades e competências, e considerar as mídias digitais como instrumentos que impulsionam e potencializam o desenvolvimento de alunos críticos, autônomos e produtores de conhecimento. Este artigo tem como objetivo analisar as potencialidades e os desafios da utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), com destaque para os podcasts e vídeos, como ferramentas de construção do raciocínio geográfico e de promoção da aprendizagem ativa nas aulas de Geografia. A pesquisa qualitativa de caráter propositivo ampara-se na perspectiva bibliográfica e na proposição de uma sequência didática. Fundamenta-se em livros, artigos, teses e dissertações voltados ao ensino de Geografia e ao uso pedagógico das mídias digitais para aprofundar conhecimentos acerca do tema e propor direcionamentos didáticos futuros para investigações mais aprofundadas. Os resultados evidenciam que a integração das TDICs no ensino/aprendizagem de Geografia amplia as potencia-

1 Mestranda em Ensino de Geografia – UFCG, Licenciada em Geografia – UFCG e Professora da Educação Básica. E-mail: karlaprofessorageografia@gmail.com

2 Licenciada em Geografia – UFCG e Professora da Educação Básica. E-mail: aywscalr@gmail.com

3 Licenciada em Geografia – UFCG e Professora da Educação Básica. E-mail: rosangelachico@outlook.com

lidades e proporcionam um maior engajamento discente, conferindo dinamicidade, interatividade e protagonismo por meio da multimodalidade. Entretanto, apontam-se desafios permeados pela necessidade de planejamento pedagógico consistente, formação pedagógica adequada, acesso equitativo a equipamentos e internet de qualidade, panorama essencial para que estas práticas sejam, de fato, significativas.

Palavras-chave: Didática da Geografia. TDICS. Podcasts e vídeos. Conteúdo digital educativo.

Introdução

Este trabalho é resultado de uma inquietação acerca da realidade multimodal presente no contexto escolar que requer dos atores do processo de ensino e aprendizagem um olhar diversificado e ao mesmo tempo particularizado para os mais variados formatos do aprender existentes.

Nesse sentido, é imprescindível que a escola tente acompanhar o ritmo das mudanças e inovações que a sociedade vem ditando, pois a informação que flui nos diferentes espaços sociais (sejam estes reais ou virtuais) é muito mais atraente, dinâmica e apresenta caminhos facilitados para uma aprendizagem personalizada. A informação contida nos espaços das aulas, em muitos casos, está centrada num modelo uniforme de aprender, desconsiderando os ritmos e necessidades individuais e coletivas da turma.

O processo de ensino da Geografia, por sua vez, reconhece na diversificação de métodos e recursos um alicerce essencial para a construção do raciocínio geográfico. Desta forma, o professor de Geografia se utiliza, frequentemente, de diferentes linguagens no ensino/comunicação dos conteúdos e temáticas em sala de aula e no processo de expressão/produção de visões de mundo. Uma boa aula de Geografia é permeada por estratégias didático-pedagógicas, por meio das quais o aluno tem a possibilidade de engajar os seus conhecimentos prévios, suas habilidades e interesses, garantindo uma aprendizagem contextualizada.

Em se tratando do universo das TDICs, percebe-se que as tecnologias e conteúdos digitais são onipresentes na vida do estudante que

ora se porta como espectador da produção veiculada, ora como criador ativo nos ambientes virtuais. É evidente, quando se trata de interação e aprendizagem colaborativa, que o aluno contemporâneo estabelece uma relação muito mais prazerosa e produtiva nos cenários virtuais, onde podem se expressar, se posicionar e interagir de maneira muito mais dinâmica do que nas aulas rotineiras no âmbito escolar. Anseia-se, portanto, refletir sobre o desempenho das produções digitais subjetivas dos alunos no processo educativo, intermediadas pelo professor, no contexto das aulas de Geografia, oportunizando a estes utilizarem-se de suas virtudes criativas e tecnológicas para a construção de um saber autônomo, crítico e protagonista.

Entretanto, é importante reconhecer que o uso pedagógico do potencial tecnológico muitas vezes esbarra em desafios que comprometem a atuação do professor e, consequentemente, as práticas metodológicas com as mídias digitais. Ainda assim, evidencia-se a necessidade de superação desses desafios para a implementação de um ensino que valorize os saberes dos alunos e que seja vetor de transformação social.

Neste trabalho, o enfoque para a produção de conteúdo digital educativo, através de discussão teórica e de proposição para uma abordagem metodológica para maiores embasamentos futuros, propõe demonstrar a relevância de admitir o aluno enquanto sujeito ativo na construção da própria aprendizagem, potencializando as suas habilidades cotidianas de domínio das tecnologias e de autonomia no saber produzido, sempre com a mediação do professor que deve dominar e educar, também, com e para as mídias.

Um novo perfil de estudantes na sala de aula

Encontramos na sala de aula contemporânea um perfil novo de estudante. Jovens que são protagonistas em suas redes sociais virtuais, acostumados a jogar e criar jogos digitais, alunos que não se interessam mais por atividades que não o desafiem, que se desmotivam em ambientes disfuncionais. O aluno de hoje é aquele que cria a partir de suas experiências, expõe seus sentimentos e narrativas e, neste cenário, são múltiplas as produções, desde memes, paródias, produtos digitais etc.

tudo isso em formatos muito variados, enfatizando a originalidade e a capacidade criativa que têm.

Aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes é um ato de escuta e reconhecimento. É fazer com que os seus saberes referentes ao mundo digital, do qual são contemporâneos, sejam acessados e valorizados. Nessa dimensão, o professor valida a sua missão quando oportuniza ao seu aluno ser o sujeito do conhecimento, autor da própria história e integrante de uma esfera coletiva onde cada elemento é indispensável para o sucesso.

Segundo Lana Cavalcanti (2019), diferentemente da pesquisa, no ensino escolar o aluno precisa de identificação com o conteúdo que lhe é ensinado para que ele produza, de fato, conhecimento. Na mesma linha de pensamento, em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire (1996) afirma que se deve considerar os saberes dos educandos, pois na verdadeira aprendizagem estes são sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado pelo professor, também sujeito do processo.

Assim, não há como ignorar que um novo perfil de alunos está ocupando as salas de aula. "As crianças e os jovens estão totalmente sintonizados com a multimídia e quando lidam com texto fazem-no mais facilmente com o texto conectado através de links, de palavras-chave, o hipertexto." (MORÁN, 2006, p. 21). Destarte, é fundamental apreciar o conhecimento prévio que lhes compete, seus interesses, seus talentos, seus sonhos.

No universo virtual, os jovens se posicionam livremente, manifestam seus interesses e usufruem de conteúdo alinhado com aquilo que buscam. O hipertexto e o algoritmo são seus amigos e orientam os caminhos pelos quais devem seguir para a realização de suas idealizações. Muitas vezes, essa magia se reverte em riscos com consequências caóticas. O ambiente escolar, por não se mostrar tão atraente, acaba desmotivando os estudantes e não cumprindo seu papel de orientar e formar para uma atuação ética nos diversos espaços de vida. Sobre isso, Móran (2012, p. 11) corrobora que:

A sociedade está caminhando para ser uma sociedade que aprende de novas maneiras, por novos caminhos, com novos participantes (ato-

res), de forma contínua. As cidades se tornam cidades educadoras, integrando todas as competências e serviços presenciais e digitais. A educação escolar precisa, cada vez mais, ajudar todos a aprender de forma mais integral, humana, afetiva e ética, integrando o individual e o social, os diversos ritmos, métodos, tecnologias, para construir cidadãos plenos em todas as dimensões.

Entre vício digital e aprendizagem há um abismo. Portanto, evidencia-se a necessidade de resgatar o aluno para a aprendizagem real e útil. Nesse caminho, as tecnologias e mídias digitais precisam ser adotadas como aliadas. O aluno não é o mesmo, consequentemente o professor não deve ser o mesmo e o mundo digital no âmbito escolar precisa acompanhar esse elo de transformação.

O estudante deve ser o foco no planejamento do professor com as TDICs. A utilização das tecnologias e mídias digitais devem favorecer a proatividade, iniciativa e capacidade de reflexão crítica. Como afirma Cavalcanti (2019, p. 198),

> [...] o ensino está centrado no aluno e em seu desenvolvimento, pois o resultado que se espera das atividades escolares é que possam ocorrer mudanças no modo de pensar, de ser e de atuar desse aluno. O papel do professor, nessa linha, é o de orientar a atividade mental do aluno, em sua experiência social. Portanto, no ensino, o professor exerce o papel do outro, alguém que detém um conjunto de conhecimentos sistematizados pela humanidade, em específico os conhecimentos geográficos, parte do universo cultural a ser internalizado pelo aluno em seu "ingresso" em um mundo socialmente construído.

Considerando as inovações tecnológicas instantâneas que influenciam diretamente a aprendizagem, torna-se relevante considerar as inteligências artificiais, os robôs e sistemas programados que aparecem no cotidiano midiático do aluno como alternativas na busca pelo conhecimento. Essas tecnologias programadas para facilitar a vida das pessoas, proporcionando personalização e flexibilidade para as atividades diárias, no contexto escolar podem ter efeitos contraditórios, respaldando aprendizagens artificiais, plágios e dependência.

Apesar disso, é importante vislumbrar as possibilidades promovidas pelas tecnologias no contexto da educação, assim como todas as linguagens presentes nas relações sociais que permeiam os lugares de vivência dos alunos, visando uma formação integral do cidadão, consciente de seus valores, responsabilidades e compromisso com a ética e a justiça.

Uma escola promotora de transformações pedagógicas

O espaço geográfico está em constante processo de evolução e a sociedade, inserida nos novos contextos que se apresentam, tende a aproveitar as vantagens da modernidade nas diversas atividades do cotidiano.

A escola que deve ser espaço de reflexão acerca da realidade e, portanto, também incumbida de se moldar às novas modalidades do aprender, muitas vezes não consegue se desvincular do convencional, ficando à mercê do processo.

Nessa perspectiva, o âmbito escolar deve acolher o aluno tanto para ofertá-lo acesso ao saber e à informação, mas sobretudo para que ele possa transformar esse acesso em utilidade para a vida em sociedade, considerando as transformações iminentes e superando as desigualdades que tendem a aparecer. Sobre a emergência de uma atuação escolar que permita ao aluno compreender o mundo em que vive a partir de suas percepções primárias que devem ser ampliadas pela experiência, Castrogiovanni (2009, p.13), expressa que:

Existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida. A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasias, como tendem a ser as ciências. A escola parece ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características. É urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la e, portanto, viver em busca de seus interesses.

As TDICs, nesse cenário, surgem como ferramentas de apoio ao professor no desenvolvimento das atividades pedagógicas e podem ser grandes aliadas para o serviço da escola à sociedade no intuito de dar

sentido à avalanche de informações que permeiam os espaços de vivência. É imprescindível saber tratar a informação no mundo atual, o aluno carece de orientação sobre o que recebe e o que dissemina no universo virtual, e para isso a escola pode constituir-se ponte entre a informação e o conhecimento.

A ideia não é romantizar o uso das mídias e tecnologias em detrimento das práticas tradicionais, pois os efeitos negativos do uso não pedagógico dos smartphones pelos estudantes nos ambientes escolares já foram considerados, culminando na criação da Lei 15.100/2025, que restringe essa prática no âmbito escolar. A proposta não é conceber a tecnologia no processo educativo como resultado "milagroso" frente às inúmeras dificuldades que se instalam. O propósito é acompanhar e ressignificar os avanços tecnológicos. A escola necessita aproximar- se do aluno, vincular-se aos seus interesses, valorizando os preceitos da geração que os concebeu. Se as novas tecnologias e mídias digitais fazem parte do cotidiano, não só do estudante, mas de toda uma sociedade, elas também devem permear o contexto escolar, os espaços de aula, de recreação e de pesquisa. As mídias devem ser pauta de estudo, fazendo com que o universo digital agregue positivamente para a formação cidadã, desfazendo práticas vis e os crimes cibernéticos, por exemplo, tão comuns no cotidiano dos jovens estudantes nas redes virtuais.

A Base Nacional Comum Curricular destaca a necessidade de promoção da alfabetização e do letramento digital como formas de inclusão digital em todas as etapas da educação básica. Muitas competências e habilidades são direcionadas aos diferentes componentes curriculares de forma transversal e relacionadas ao uso das tecnologias nas diversas práticas sociais cotidianas. A BNCC enfatiza "o uso crítico e responsável das tecnologias digitais [...]" corroborando que se deve:

> "Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva." (BNCC, 2018)

Implementar o uso das TDICs no currículo escolar e adaptar as metodologias ativas ao processo de ensino e aprendizagem enquanto teoria é muito promissor, motivador e resolutivo, mas na prática, muitas vezes, até parece utopia. São inúmeros os desafios de ordem estrutural, formativa e de planejamento nos quais esbarram a escola e os professores ao ousarem utilizar pedagogicamente as TDICs no ensino e aprendizagem.

Contudo, é fato que, apesar de tantas barreiras, as escolas atentas às mudanças devem escolher adaptar-se, seja progressivamente, por meio de projetos interdisciplinares priorizando um maior envolvimento do aluno com as metodologias ativas, seja de maneira mais concreta, implementando modelos e currículos mais inovadores nos quais o aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade, sempre com orientação dos professores (MORAN, 2015, p. 17).

Em busca de educação de qualidade, o grande desafio imposto por esse paradigma é conviver e experienciar as novas formas de aprendizagem para torná-las produtivas e úteis numa perspectiva de transformação social.

Geografia e TDICs em diálogo

Segundo o Glossário TDICs, uma definição bastante clara para o termo elaborada por Soares, Bueno, Calegari, Lacerda e Dias (2015), afirma que:

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs se integram em uma gama de bases tecnológicas que possibilitam a partir de equipamentos, programas e das mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos.

Dois formatos digitais de produção de conteúdo são propostos neste texto: Os Podcasts e os Vídeos, ferramentas que, embora muito utilizadas nas redes virtuais, não são objetos de pesquisa facilmente encontrados em documentos acadêmicos ou livros. Além disso, também não se constituem recursos pedagógicos amplamente utilizados no universo dos projetos interdisciplinares.

É importante salientar que ao fazer Geografia deve-se considerar as complexas relações existentes nos geossistemas em suas escalas mais variadas. Desse modo, a tecnologia torna-se vetor de conhecimento por ser um elemento crucial na produção espacial e nas relações sociais vigentes e, sua posse pelos alunos, nativos deste processo midiático, é referenciada pela conexão constante e pelo mecanismo da multimodalidade no universo digital. Com isso, entrar em contato com o conhecimento, bem como produzi-lo, torna-se um processo intuitivo e muito mais interativo do ponto de vista do alcance social quando integrado ao contexto digital.

Paradoxalmente à realidade apresentada, é necessário entender coerentemente a Lei nº 15.100/2025 que restringe o uso de celulares pelos estudantes nas escolas. A Lei vigente traz em sua essência uma preocupação pertinente entre professores, pais e comunidade escolar, a de que a utilização dos aparelhos portáteis pelos alunos atrapalha a produtividade nas aulas pela distração e a dificuldade de concentração que provocam. Por outro lado, a proibição do uso desse recurso pela Lei excetua o planejamento para fins pedagógicos, seja na sala de aula, ou como proposta de sala de aula invertida ou mesmo em projetos interdisciplinares no laboratório de informática da escola.

Nesse sentido, o professor de Geografia pode e deve munir-se de aparatos metodológicos que referenciam o meio digital, assim como deve incentivar os alunos a se empoderarem destes mecanismos em seus processos de aprendizagem, afinal, eles têm propriedade para tal.

Desenvolver a Geografia através do ensino compreende articular as teorias que explicam os conceitos formuladas epistemologicamente ao longo da história da ciência geográfica com as condições de aprendizagem dos alunos. Assim, referenciar o aluno como sujeito do conhecimento é oportunizá-lo pensar geograficamente, "pensar as coisas do mundo" (CAVALCANTI, 2019, p. 149).

Os vídeos e podcasts caracterizam um cenário virtual amplamente vislumbrado pelos jovens no cotidiano de suas atividades em sociedade. Encontramos nas salas de aula alunos que, em sua maioria, se auto intitulam youtubers, tiktokers, instagramers, blogueiros e influencers de toda ordem, criando, postando e até monetizando a partir de suas

produções digitais. Essa realidade acarreta uma série de consequências tanto positivas, do ponto de vista da potencialização da criatividade, comunicação audiovisual, intercâmbios etc., quanto negativas, como dependência, problemas de saúde mental, golpes e crimes cibernéticos etc. No campo do ensino/aprendizagem, são alternativas para a realização de atividades que proporcionem o desenvolvimento das habilidades digitais inerentes desses jovens alunos, favorecendo engajamento, interação e protagonismo.

A seguir, propõe-se uma sequência didática elaborada com o intuito de orientar futuras investigações acerca da produção de conteúdo digital pelo aluno na aprendizagem geográfica.

Podcasts, vídeos e produção de conteúdo digital educativo na construção do raciocínio geográfico

Proposta de Sequência Didática

Público-alvo: 6º ano do Ensino Fundamental II

Objetivos:

- Compreender o conceito de lugar a partir do espaço vivido;
- Desenvolver o raciocínio geográfico a partir da análise espacial experienciada;
- Valorizar as habilidades de produção de conteúdo digital dos alunos;
- Promover a cidadania digital, estimulando a divulgação de conteúdo educativo;
- Incentivar o protagonismo, a autonomia, a oralidade e a criticidade.
- Conteúdo/contextualização/problematização

A produção de conteúdo digital educativo pelo aluno pode ser uma estratégia eficiente para construção do raciocínio geográfico?

BNCC: Competência Geral 5 – Desenvolvimento da cultura digital.

Etapas/ações de desenvolvimento da proposta

1º momento

Reunir as turmas via Google Meet para discussão da proposta. Durante o encontro, exibir vídeos curtos sobre diferentes lugares com elementos sugestivos de afeto e pertencimento. Em seguida, propor aos alunos que produzam vídeos expressando qual é o lugar mais importante para eles e o porquê.

2º momento

Os alunos são orientados a fotografarem ou pesquisarem imagens dos lugares escolhidos. Depois, devem produzir vídeos curtos apresentando as imagens obtidas com trechos de áudio elencando os elementos naturais e sociais que se destacam e as impressões que eles têm do lugar.

3º momento

Dividir as turmas em grupos para a sistematização das experiências e elaboração de um roteiro simples para a produção do conteúdo final. O roteiro deverá incluir: o nome dos lugares; uma breve descrição histórico-geográfica; e o que poderia ser modificado nesse lugar.Munidos de aparelhos celulares, aplicativos de edição de vídeos (gratuitos) e internet disponível, os alunos devem editar as informações audiovisuais produzidas.

4º momento

Nesta etapa, os produtos digitais são enviados para a análise do professor que deverá fazer as devidas correções em relação à linguagem utilizada, o conteúdo, as regras de publicação na internet e direitos autorais - consultar a LGPD - etc. Então, o conteúdo segue para a postagem nos canais oficiais.

5º momento

Os trabalhos podem ser socializados com a comunidade escolar e culminar num debate sobre as aprendizagens promovidas e sobre a utilização das mídias digitais no processo educativo.

Recursos didáticos: Celulares; Aplicativos de gravação e edição (gratuitos); Acesso à internet e aos ambientes virtuais educativos.

Avaliação: Participação individual e coletiva em todas as etapas da proposta.

Considerações finais

A inquietação inicial que motivou este estudo, possibilitou reflexões a partir da análise sobre o potencial educativo da produção de conteúdo digital pelos alunos no processo de aprendizagem da Geografia escolar.

Conclui-se que as TDICs constituem-se como recursos metodológicos significativos, especialmente os vídeos e podcasts (foco da proposição didático-pedagógica deste trabalho), o que pode contribuir para um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e motivador, no qual os alunos são o centro das ações educativas e o professor assume o papel de mediador das aprendizagens e das transformações.

Para além do potencial, reconhece-se que o uso indiscriminado das tecnologias móveis pelos alunos ainda requer muita atenção e pressupõe muitos desafios, o que evidencia a necessidade de uma integração consistente e intencional desses recursos.

A partir da sequência didática aqui proposta, espera-se que futuras investigações, de natureza qualitativa e colaborativa, possam aprofundar os debates sobre questões que ainda permeiam este campo de estudos.

Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. Pensar pela Geografia: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. 232 p.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. 7. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto escolar: possibilidades. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de- praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades?highlight=WyJocSJd. Acesso em: 23 ago. 2025.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 10. Ed. Campinas: Papirus, 2006.

SOARES, S. J.; BUENO, F. F. L.; CALEGARI, L. M.; LACERDA, M. M.; DIAS, R. F. N. C. O uso das TDICs no processo de ensino-aprendizagem. Montes Claros, 2015. Disponível em: https://www.tdics.epsjv.fiocruz.br/glossario/tecnologia-digital- de-informa%C3%A7%C3%A3o-e-comunica%C3%A7%C3%A3o-tdic. Acesso em 23 ago. 2025.

TECNOLOGIA APLICADA À GEOGRAFIA: uma análise no Centro de Ensino Pedro Neiva de Santana em Cedral - MA

Luciano Mendes Araújo[1]
Junia Carine Cardoso da Silva[2]

RESUMO

O trabalho analisa a influência das tecnologias digitais no ensino de Geografia, com foco no Centro de Ensino Pedro Neiva de Santana, em Cedral – MA. Trata-se de uma pesquisa exploratória aplicada com abordagem mista, que utilizou levantamento bibliográfico e aplicação de questionários como principais métodos de coleta de dados. O objetivo geral busca analisar como as tecnologias digitais influenciam positivamente o ensino de Geografia na referida escola. Foram definidos os seguintes objetivos específicos: conhecer as metodologias utilizadas pelos professores, identificar as tecnologias empregadas em sala de aula e avaliar seus efeitos positivos que contribuem para o aprimoramento do ensino de Geografia. Para isso, foram obtidas respostas de 215 estudantes do Ensino Médio, por meio de um questionário estruturado, com o objetivo de identificar percepções e experiências relacionadas ao uso de tecnologias digitais em sala de aula. Os resultados indicam que o uso de ferramentas, como sistemas de informação geográfica, mapas interativos e *gamificação*, contribui para uma aprendizagem mais dinâmica e significativa. Entretanto, desafios como a carência de infraestrutura, a

1 Secretaria de Estado de Educação do Maranhão- SEDUC/MA. E-mail: pfluciano.mendes@gmail.com

2 Universidade do Estado de Minas Gerais -UEMG. E-mail: prof.juniacardoso@gmail.com

falta de equipamentos e a desqualificação digital dos professores ainda comprometem a plena integração tecnológica no ensino de Geografia. Assim, embora as tecnologias digitais possuam grande potencial para transformar a prática pedagógica, sua implementação efetiva exige investimentos em infraestrutura, formação docente e políticas públicas que promovam o acesso e a inclusão digital, contribuindo para a democratização do ensino.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Ensino de Geografia; Processos educacionais; Metodologias ativas; Educação básica.

Introdução

A evolução tecnológica tem impactado significativamente diversas áreas da sociedade, incluindo a educação, que passou a integrar ferramentas digitais em suas práticas pedagógicas. No ensino de Geografia, essas tecnologias apresentam um potencial transformador, permitindo abordagens mais dinâmicas e interativas dos conteúdos. Nesse contexto, a escola Centro de Ensino Pedro Neiva de Santana, localizada na zona urbana do município de Cedral – MA, é objeto deste estudo, que investiga como as tecnologias digitais têm influenciado o processo de ensino e aprendizagem desse componente curricular.

O avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) tem desafiado educadores a repensarem suas metodologias e a explorarem novos recursos que atendam às demandas contemporâneas. Segundo Silva (2023), a integração tecnológica na educação não apenas diversifica as possibilidades de aprendizado, mas também requer a superação de desafios, como a formação de professores, a disponibilidade de infraestrutura e o acesso às ferramentas digitais. Esses aspectos tornam-se ainda mais relevantes no ensino de Geografia, que envolve a compreensão de fenômenos espaciais e o uso de recursos como mapas interativos e sistemas de informação geográfica (SIG).

Com base nesse panorama, este trabalho tem como objetivo geral analisar como as tecnologias digitais influenciam positivamente o ensino de Geografia na referida escola. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: conhecer as metodologias utilizadas pelos pro-

fessores, identificar as tecnologias empregadas em sala de aula e avaliar seus efeitos positivos que contribuem para o aprimoramento do ensino de Geografia.

O trabalho contou com uma pesquisa exploratória utilizando uma abordagem mista, combinando levantamento bibliográfico e aplicação de questionários para captar percepções e experiências dos estudantes. Conforme Jones (1997) *apud* Fonseca, (2008), a metodologia mista aprimora a qualidade dos resultados ao permitir a integração de diferentes perspectivas e fontes de informação. Segundo Malhotra (2001, p.106), a pesquisa exploratória "é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo o fornecimento de critérios sobre a situação-problema enfrentada pelo pesquisador e sua compreensão."

O estudo foi realizado na Escola Centro de Ensino Pedro Neiva de Santana, localizada na zona urbana do município de Cedral – MA, sendo a única escola de ensino médio do município. A pesquisa foi conduzida entre os meses de agosto a outubro de 2024, com a finalidade de compreender as percepções e experiências de alunos sobre o impacto das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de Geografia.

A população-alvo incluiu estudantes do Ensino Médio, matriculados nas turmas de 1ª a 3ª séries, nos turnos matutino e vespertino. Participaram do estudo estudantes regularmente matriculados na escola e que responderam integralmente ao questionário aplicado. Estudantes que não forneceram respostas completas ou não acessaram o instrumento de coleta de dados foram excluídos da análise.

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário estruturado, elaborado na plataforma *Google Forms*, contendo perguntas fechadas. O instrumento foi desenvolvido para captar percepções sobre o uso de tecnologias digitais nas aulas de Geografia, incluindo questões relacionadas a metodologias empregadas, ferramentas tecnológicas utilizadas e seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem. Os *links* para acesso ao questionário foram disponibilizados diretamente aos estudantes por meio dos grupos de *WhatsApp* das turmas, onde a amostra final contou com a participação de 215 estudantes

Após a coleta, os dados foram analisados por meio de técnicas de análise mista, selecionadas por sua capacidade de oferecer uma compreensão abrangente do tema em estudo (GREENE *et al.*, 2015).

Por fim, para assegurar o anonimato dos participantes e garantir a integridade ética da pesquisa, os dados foram coletados de forma voluntária, sem a identificação dos respondentes. Essa medida evitou a necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, atendendo às normas éticas e legais para estudos dessa natureza.

Os resultados apontaram que as tecnologias digitais são importantes ferramentas e que potencializam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, porém, foi identificado que existe uma necessidade de capacitação docente frente as novas tecnologias digitais da educação, apontando desafios enfrentados pela instituição. Por fim, este estudo pretende contribuir não apenas para o aprimoramento das práticas pedagógicas em Geografia, mas também para reflexões mais amplas sobre a integração tecnológica na educação básica.

Tecnologia, Educação e Geografia

A tecnologia é compreendida como um conjunto de ferramentas que auxilia o ser humano em suas atividades diárias, promovendo a modernização de práticas e facilitando processos de produção e disseminação de informações.

Na educação, a inserção de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) provocou profundas mudanças no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Silva (2023), o uso das TICs na educação exige repensar metodologias de ensino-aprendizagem, promovendo abordagens mais ativas e participativas por parte dos estudantes. Esse cenário, contudo, apresenta desafios significativos, como a qualificação docente, a adaptação das estruturas escolares, mudanças curriculares e a necessidade de acesso a ferramentas tecnológicas adequadas.

Os impactos positivos da tecnologia na educação são notáveis, oferecendo aos estudantes múltiplas formas de adquirir conhecimento e facilitando o processo de aprendizagem por meio de recursos práticos

e pedagógicos. Entretanto, permanecem barreiras estruturais e sociais, como a formação de professores aptos a lidar com as mudanças tecnológicas, a disponibilidade de infraestrutura tecnológica nas escolas e o acesso à internet por parte de professores e alunos (Muniz *et al.*, 2019).

A aplicação da tecnologia ao ensino de Geografia tem transformado significativamente a forma como o conhecimento é construído e transmitido. Ferramentas digitais, como os Sistemas de Informação Geográfica (SIG), aplicativos de mapas interativos e plataformas de realidade aumentada, oferecem aos estudantes possibilidades mais dinâmicas e interativas de explorar e compreender o espaço geográfico. Essas ferramentas permitem uma abordagem prática e envolvente, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Anacleto e Silva (2021, p. 1), "o ensino-aprendizagem de Geografia deve acompanhar os processos de mudanças da sociedade e educação, incorporando outras formas de ensinar e aprender". Essa perspectiva ressalta a importância de integrar conhecimentos e ferramentas tecnológicas às abordagens teóricas e práticas da disciplina, contribuindo para uma educação alinhada às demandas contemporâneas.

No entanto, a implementação de tecnologias no ensino de Geografia enfrenta desafios consideráveis. A falta de qualificação digital de grande parte dos professores, a escassez de equipamentos adequados nas escolas e a insuficiência de materiais pedagógicos específicos prejudicam o processo de ensino-aprendizagem. Sobre esse cenário, Di Maio e Setzer (2011, p. 215) destacam:

> Hoje, apesar de uma grande quantidade de dados e programas gratuitos, como imagens de satélite e sistemas de informação geográfica disponíveis na *Internet*, existem grandes desafios a superar para o uso generalizado de geotecnologias combinadas com a informática, na rede pública de ensino no Brasil. São eles: a própria execução e operação de laboratórios de informática nas escolas, a formação de professores no uso de novas tecnologias e o desenvolvimento de materiais adequados para fins educacionais no ensino básico. (Di Maio; Setzer, 2011, p. 215).

A aplicação da tecnologia no ensino de Geografia é um campo em constante evolução, especialmente devido ao desenvolvimento de ferramentas digitais que oferecem novas formas de aprendizado. Essas inovações têm transformado o processo de ensino-aprendizagem ao possibilitar abordagens mais dinâmicas, interativas e conectadas com o mundo real.

Uma das ferramentas mais poderosas nesse contexto são os Sistemas de Informações Geográficas (SIGs), que permitem a coleta, análise e interpretação de dados geográficos. Com esses sistemas, os alunos têm acesso a informações reais, como mapas e gráficos, que os ajudam a compreender fenômenos espaciais de forma prática e aprofundada. Além disso, o uso de mapas interativos e ferramentas de geolocalização, como *Google Earth*, *ArcGIS Online* e outras plataformas, oferece aos estudantes a oportunidade de explorar o mundo em detalhes, visualizando terrenos, formas de relevo, redes hidrográficas e mudanças climáticas ao longo do tempo.

Outro destaque é a utilização de tecnologias de Realidade Aumentada (AR) e Realidade Virtual (VR), que permitem "viagens" a lugares distantes sem sair da sala de aula. Com essas ferramentas, os alunos podem explorar ambientes tridimensionais, como florestas tropicais, desertos ou áreas urbanas densamente povoadas, vivenciando a Geografia sob uma nova perspectiva.

Além disso, a *gamificação* tem se destacado como uma metodologia ativa promissora no ensino de Geografia. Jogos educativos possibilitam que os estudantes criem e explorem cenários geográficos, consolidando conceitos como relevo, vegetação, hidrografia e urbanização de forma lúdica e interativa. Ferramentas como o *Minecraft Education Edition* são exemplos valiosos que podem ser utilizados para promover a aprendizagem (Lima, 2021; Anacleto e Silva, 2021)

Esses avanços tecnológicos tornam o ensino de Geografia mais atrativo, significativo e conectado com as demandas contemporâneas. Além de facilitar a compreensão de conceitos complexos, essas metodologias incentivam o desenvolvimento de habilidades digitais fundamentais para o século XXI, contribuindo para a formação de estudantes mais críticos e preparados para lidar com os desafios de um mundo digitalizado.

Resultados e Discussões

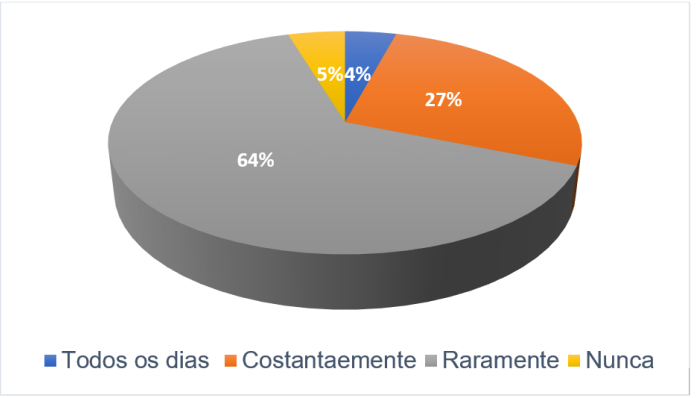
Os resultados da pesquisa foram obtidos por meio da aplicação de questionários estruturados com 215 estudantes do Ensino Médio, com o objetivo de analisar a utilização de tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem em Geografia. A amostra foi composta por 64 estudantes (29,8%) da 1ª série, 76 (35,3%) da 2ª série e 75 (34,9%) da 3ª série. Em relação à localização geográfica, 76 estudantes (35,3%) declararam residir na zona urbana, enquanto 139 (64,7%) vivem em áreas rurais. Quanto à raça ou cor, 35 estudantes (16,3%) se identificaram como brancos, 55 (25,6%) como pretos, 117 (54,4%) como pardos, 4 (1,9%) como amarelos e 4 (1,9%) como indígenas. Esses dados reforçam a diversidade do público pesquisado e destacam a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que considerem as diferentes realidades socioeconômicas e culturais dos alunos.

Com relação à frequência do uso de tecnologias digitais para fins educacionais, 97 estudantes (45,1%) afirmaram utilizar essas ferramentas todos os dias, 77 (35,8%) relataram usar várias vezes por semana, 14 (6,5%) indicaram utilizar apenas uma vez por semana, e 27 (12,6%) declararam que raramente utilizam recursos tecnológicos com finalidades pedagógicas. Sobre essa realidade, Lévy *apud* Rabello (2012) destaca que as tecnologias são produtos sociais e culturais, presentes de forma abrangente no cotidiano das pessoas. As tecnologias digitais, portanto, tornaram-se ferramentas fundamentais, não apenas para a comunicação, mas também para a construção de novos saberes e práticas educacionais.

Quando questionados sobre a utilização específica de tecnologias digitais durante as aulas de Geografia, 166 estudantes (77,2%) afirmaram utilizar dispositivos tecnológicos para atividades pedagógicas orientadas pelo professor, enquanto 49 (22,8%) declararam não utilizar esses recursos durante as aulas. Os dados obtidos evidenciam que a integração de tecnologias educacionais na disciplina de Geografia já é uma prática adotada por grande parte dos professores, embora ainda existam lacunas quanto à frequência e ao uso intencional desses recursos como estratégias pedagógicas. Segundo Moura (2022), o envolvimento dos

estudantes com a cultura digital, combinado com as interações sociais estabelecidas na escola e no ambiente virtual, torna o ensino de Geografia um espaço propício para o desenvolvimento de metodologias ativas. Apesar de a maioria dos estudantes afirmar que utilizam tecnologias nas aulas de Geografia, os dados apontam que a frequência de uso ainda é reduzida (Figura 1).

Figura 1 - Frequência do uso das tecnologias digitais nas aulas de Geografia



Fonte: Dados da pesquisa, 2024

A análise desses dados reforça a necessidade de ampliar a formação continuada dos professores, bem como investir na infraestrutura tecnológica das escolas, especialmente considerando o elevado percentual de alunos residentes em áreas rurais. Essa realidade exige estratégias pedagógicas adaptadas, conforme Moura (2022), que destaca o papel das tecnologias como aliadas na construção de um ensino mais acessível e alinhado às demandas contemporâneas.

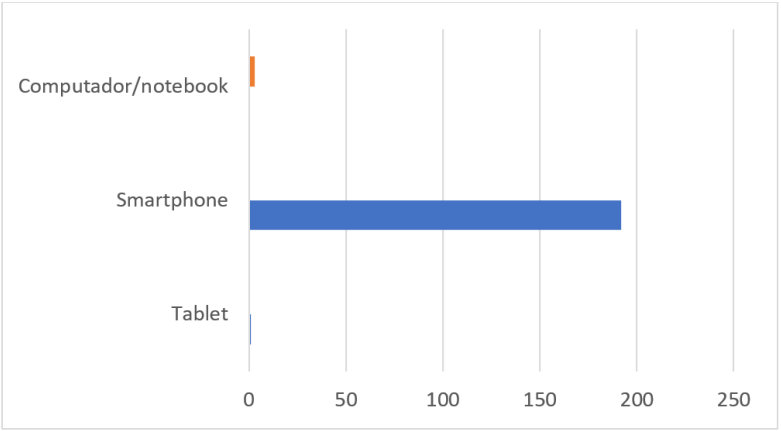
Essa realidade pode ser compreendida como um reflexo das deficiências estruturais e pedagógicas presentes em muitas escolas do Brasil, onde há uma evidente necessidade de capacitação docente para o uso eficiente das tecnologias educacionais em sala de aula. Além disso, a escassez de materiais didáticos adaptados, a falta de dispositivos tecnológicos adequados e, em alguns casos, a ausência de acesso à internet nas escolas contribuem para perpetuar esse cenário de dificuldades.

Para muitos professores, as tecnologias educacionais ainda representam um recurso pouco explorado e, muitas vezes, intimidador. Mesmo

com as diretrizes curriculares incentivando o uso dessas ferramentas em sala de aula, sua implementação prática ainda enfrenta desafios em diversos contextos educacionais (Di Maio; Setzer, 2011). Sobre essa questão, Muniz *et al.* (2019) destacam que o professor não pode mais negligenciar essa realidade, uma vez que os estudantes já estão completamente inseridos em uma cultura digital e tecnológica, independentemente da disponibilidade desses recursos no ambiente escolar.

Ao se questionar sobre os dispositivos tecnológicos mais utilizados pelos estudantes nas aulas de Geografia, os resultados revelaram que o *smartphone* é o equipamento mais empregado, com 192 estudantes (89,3%) declarando utilizá-lo como principal ferramenta. Em seguida, 1 estudante (0,5%) afirmou utilizar o *tablet*, enquanto 3 estudantes (1,4%) relataram usar o computador ou *notebook* como suporte educacional (Figura 2).

Figura 2 - Dispositivos mais usados nas aulas de Geografia



Fonte: Dados da pesquisa, 2024

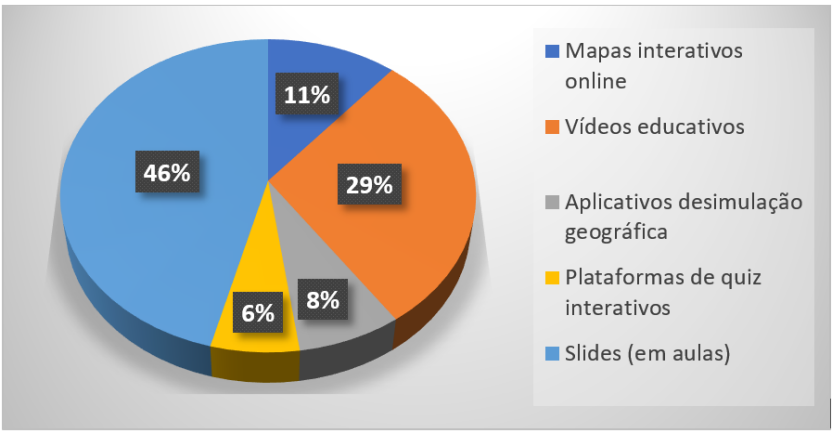
É fundamental destacar que os dispositivos tecnológicos desempenham um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os estudantes explorem o mundo ao seu redor de maneira mais interativa e dinâmica. O acesso à internet, por exemplo, possibilita a utilização de plataformas educacionais, jogos interativos, videoaulas e outros recursos digitais, facilitando a busca por informações e a construção de novos conhecimentos.

O uso do computador também se apresenta como um recurso pedagógico valioso para o ensino de Geografia, uma vez que motiva os alunos a desenvolverem habilidades de pesquisa de dados e análise crítica. Além disso, permite a experimentação de diferentes variáveis aplicadas a situações do mundo real e oferece ferramentas que favorecem a interpretação e a construção de representações espaciais, como proporções de distância, orientação e análise de imagens de satélites (Di Maio; Setzer, 2011).

Com relação ao uso do celular como ferramenta pedagógica, é necessário que professores e demais membros do corpo docente recebam capacitações específicas, a fim de se atualizarem em relação às mudanças tecnológicas e de aprenderem a utilizar esses dispositivos como instrumentos educacionais. Dessa forma, o celular pode deixar de ser visto apenas como um meio de comunicação e passar a ser explorado como um recurso de apoio à educação (Bento; Cavalcante, 2013).

No que diz respeito à utilidade desses recursos tecnológicos, as ferramentas mais mencionadas pelos estudantes como úteis para as aulas de Geografia foram os *slides* em projeções digitais, seguidos por vídeos educativos e mapas interativos online (Figura 3).

Figura 3 - Ferramentas mais utilizadas nas aulas de Geografia



Fonte: Dados da pesquisa, 2024

A respeito do uso das tecnologias digitais como ferramentas para facilitar o entendimento dos temas e conteúdos abordados em Geogra-

fia, os resultados apontaram que 83 estudantes (38,6%) consideram que as tecnologias sempre contribuem para a compreensão dos conteúdos. Outros 42 (19,5%) afirmaram que as tecnologias facilitam o aprendizado frequentemente, enquanto 83 (38,6%) responderam que isso ocorre às vezes e 7 (3,3%) declararam que as tecnologias raramente auxiliam nesse processo.

Nos últimos anos, com o avanço das tecnologias nos espaços educacionais, os professores têm diversificado suas metodologias, buscando proporcionar aos estudantes uma interação mais dinâmica e significativa com os conteúdos. Essa diversificação tem ganhado destaque nos debates educacionais, principalmente no que diz respeito à utilização de metodologias ativas como estratégias inovadoras no processo de ensino-aprendizagem.

Entre as metodologias ativas, a *gamificação* tem se destacado na contemporaneidade como uma alternativa pedagógica capaz de agregar diferentes recursos e estratégias para despertar o interesse, a curiosidade, a participação e o engajamento dos estudantes no processo de ensino (Anacleto; Silva, 2021).

Nesse contexto, o uso de metodologias ativas baseadas em mapas interativos, jogos digitais, vídeos educacionais e simulações de realidades virtuais tem se mostrado ferramentas eficazes para tornar a aprendizagem mais participativa e significativa em sala de aula. Essas abordagens permitem que os alunos desenvolvam habilidades analíticas e colaborativas, promovendo a construção de conhecimentos por meio de experiências práticas e interativas.

Considerações finais

A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de Geografia revela-se uma estratégia promissora para transformar práticas pedagógicas, tornando-as mais dinâmicas, interativas e alinhadas às demandas contemporâneas. No caso específico da escola Centro de Ensino Pedro Neiva de Santana, em Cedral – MA, os dados coletados por meio desta pesquisa evidenciaram que o uso dessas tecnologias possibilita a construção de conhecimentos mais

significativos e contextualizados, favorecendo o engajamento dos estudantes e ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Os resultados indicaram que ferramentas como mapas interativos, *gamificação*, vídeos educativos e plataformas digitais desempenham um papel importante na promoção de metodologias ativas, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem mais participativo e estimulante. No entanto, apesar dos avanços observados, foram identificados desafios relevantes que ainda comprometem a plena integração das tecnologias nas práticas educacionais. Entre esses desafios, destacam-se a capacitação dos professores, a escassez de dispositivos tecnológicos e a limitação de acesso à internet em muitas escolas, especialmente em áreas rurais.

Essa realidade reforça a necessidade de políticas públicas eficazes que incentivem a formação continuada dos educadores, bem como o investimento em infraestrutura tecnológica e a distribuição equitativa de recursos digitais. Conforme destacado por Di Maio e Setzer (2011), a implementação dessas tecnologias exige não apenas suporte material, mas também mudanças estruturais e curriculares que assegurem a modernização das práticas pedagógicas.

Diante do exposto, conclui-se que a tecnologia, quando integrada de maneira planejada, intencional e pedagogicamente orientada, possui o potencial de enriquecer o ensino de Geografia, promovendo uma compreensão mais ampla e crítica dos fenômenos espaciais. Além disso, permite abordar temas complexos de maneira acessível, desenvolvendo habilidades analíticas e digitais essenciais para os desafios do século XXI.

Este estudo também contribui para a literatura educacional, fornecendo subsídios teóricos e práticos que podem apoiar pesquisas futuras e iniciativas pedagógicas voltadas para a modernização do ensino. Ressalta-se a importância de continuar investigando o tema, ampliando a análise para outros contextos educacionais e explorando novas possibilidades metodológicas que favoreçam a inclusão digital e a formação crítica dos estudantes.

Assim, recomenda-se a realização de novos estudos empíricos que aprofundem as questões levantadas nesta pesquisa, especialmente no que se refere ao impacto de metodologias ativas e ferramentas digitais na aprendizagem de Geografia. Investigações futuras também poderão

abordar estratégias para superar os desafios estruturais identificados e avaliar os efeitos de programas de formação continuada para professores no uso de tecnologias digitais em sala de aula.

Referências

ANACLETO, Thiago de Lima; SILVA, Maria Edwirges Gomes. **A *gamificação* no processo de ensino-aprendizagem de Geografia no contexto de ensino remoto**. *Encontro Regional de Geografia*, 2021.

BENTO, Maria Cristina Marcelino; CAVALCANTE, Rafaela dos Santos. **Tecnologias móveis em educação: o uso do celular na sala de aula.** *ECCOM*, v. 4, n. 7, jan./jun. 2013.

DA SILVA MOURA, Hélio Maria. **O uso das tecnologias no ensino de Geografia**. *Estudos Avançados sobre Saúde e Natureza*, v. 2, 2022.

DI MAIO, Angelica Carvalho; SETZER, Alberto W. Educação. **Geografia e o desafio de novas tecnologias**. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 24, n. 2, p. 211-241, 2011.

FONSECA, Jaime Raúl Seixas**. Os métodos quantitativos na sociologia: dificuldades de uma metodologia de investigação**. In: *VI Congresso Português de Sociologia – Mundos Sociais: Saberes e Práticas*. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2008. p. 8.

GREENE, J.; KREIDER, H.; MAYER, E. **Combinação de métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social.** In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015. p. 331-345.

LIMA, Janiara Almeida Pinheiro. **O jogo, a *gamificação* e o lúdico no ensino de Geografia durante a pandemia do COVID-19.** *Revista Uáquiri – PPGGEO/UFPE*, Recife-PE, 2021.

MALHOTRA, Naresh K. ***Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada***. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MUNIZ, Alexsandra Maria; SENA, Thayana Brunna Queiroz Lima; SOUSA JUNIOR, Francisco. **Tecnologia digital na prática docente: o uso da realidade virtual (RV) no ensino de Geografia.** *Anais do VI CONEDU*. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

SILVA, Dion Leno Benchimol da; *et al.* (Org.). **Tecnologia, educação e docência: uso das tecnologias para um ensino inovador**. Vol. 2. Belém: RFB, 2023. p. 155.

RABELLO, Cíntia Regina Lacerda. **Aprendizagem na era digital – o papel da tecnologia no contexto escolar**. *Revista Tecnologia Educacional*, v. 198, p. 7-18, 2012.

USO DA MAQUETE COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: Experiência no Estágio Supervisionado Obrigatório

Marcos Willian Targino[1]
Carla Mirelle de Freitas Monteiro[2]
Larissa Silva Queiroz[3]

RESUMO

O trabalho reflete sobre o uso da maquete como recurso didático no ensino de Geografia, baseando-se nas experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado obrigatório no Ensino Fundamental II, no 6º ano de uma escola do município de Frutuoso Gomes - RN. O presente estudo tem como eixo norteador a própria experiência de estágio supervisionado de observação em Geografia. Sendo assim, a metodologia utilizada está embasada na prática de pesquisa-ação, onde o pesquisador/investigador é também quem propõe a intervenção pedagógica e a analisa. A pesquisa ocorreu com o 6º ano A de uma escola municipal em Frutuoso Gomes-RN, na disciplina de Geografia. Para introdução da temática da maquete aos alunos, foi realizada uma aula expositiva com slides contendo *Gifs*, fotos, curiosidades e representações do sistema solar, tal qual de cada planeta e da lua. Os alunos foram divididos em grupos para montar a maquete do sistema solar, como também foram divididas

1 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: a.marcoswilliam@gmail.com
2 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: carlamir3ll3@gmail.com:
3 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: larissasilva@uern.br

partes do sistema solar para que cada grupo confeccionasse. Apesar dos conflitos, a atividade foi executada com êxito e os alunos puderam compreender características marcantes sobre cada planeta, o sol e o sistema solar, como as cores, a ordem das órbitas, a mudança de temperatura e a diferença de tamanho entre os astros. Os principais desafios foram a ausência de materiais de artesanato na escola e os conflitos e dispersão dos alunos. Portanto, é evidenciado que a implementação e aplicação de recursos como as maquetes, podem ser uma estratégia eficaz para contribuir no ensino de Geografia de forma a despertar o interesse e inserção do aluno nos conteúdos na sala de aula, além de colaborar para o desenvolvimento de boas práticas de estágio.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Sistema solar; Ensino Fundamental II; Recursos didáticos.

Introdução

O estágio é uma das etapas mais relevantes da formação inicial de educadores (Silva; Braga, 2016). É o momento de reestruturação e ressignificação dos conhecimentos teóricos e empíricos, construídos através de vivências e da formação específica. Assim, o estagiário se reinventa e se descobre enquanto professor, pois nesse momento é necessário pensar os conteúdos numa perspectiva totalmente nova, sob a ótica de que ensina e não de quem aprende, como é na formação específica.

O estágio supervisionado é uma oportunidade de crescimento acadêmico para o professor em formação, o qual, através das boas práticas, pode contribuir para a melhoria da educação em um contexto local. No âmbito do Curso de Licenciatura em Geografia, oferecido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) - C*ampus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) o estágio é subdividido em 4 etapas, sendo a primeira delas o Estágio Supervisionado em Geografia I, tendo caráter de observação, mas com a aplicação de uma oficina didática.

Para Cavalcanti (2016), um dos grandes desafios da Geografia é atrair a atenção das crianças e adolescentes na construção de uma aprendizagem com sentido, direcionada à compreensão do mundo em que vivem. O estágio de observação permite que essa percepção seja contemplada e atra-

vés da aplicação da oficina didática possibilita que o licenciando intervenha no ensino de Geografia, caracterizando uma ação de coparticipação.

As oficinas pedagógicas proporcionam aulas dinâmicas e engajadas com os alunos, assim, possibilita a criação de um ambiente de acolhimento no qual eles sentem prazer em retornar diariamente para aprenderem com mais entusiasmo (Peixoto; Queiroz; Nascimento, 2022). Nessa perspectiva, a construção de representações espaciais tridimensionais, como em maquetes surgem com uma possibilidade a ser implementada em oficinas didáticas durante o estágio.

A utilização de maquetes no ensino ajuda na compreensão de conteúdos abstratos da Geografia, possibilitando que os educandos estabeleçam conexões entre diferentes escalas e elementos do espaço geográfico (Oliveira; Malanski, 2008). Sendo assim, a presente pesquisa tem como questão norteadora: Como a oficina didática pode colaborar para a construção do conhecimento geográfico de forma significativa durante o estágio?

A escolha da temática se deu por conta da observação em sala, da análise do conteúdo do livro didático utilizado na turma "Conexões & Vivências - Geografia 6° ano" (Boligian; Alves, 2022) e pela relevância do assunto perante à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que na Habilidade (EF06GE03) trata sobre o planeta e seus movimentos (BRASIL, 2018).

Consoante a isso, o objetivo deste trabalho é relatar e analisar a experiência de construção de uma maquete do sistema solar como recurso didático no ensino de Geografia durante o Estágio Supervisionado I. A justificativa do estudo baseia-se na relevância de desenvolver práticas docentes que busquem inovar e sejam atrativas para os alunos, como a construção de materiais didáticos e metodologias que busquem o desenvolvimento de atividades práticas e artísticas, presentes na oficina relatada, além de melhorar a percepção dos alunos sobre uma temática abstrata, como é o caso do ensino de astronomia na Geografia.

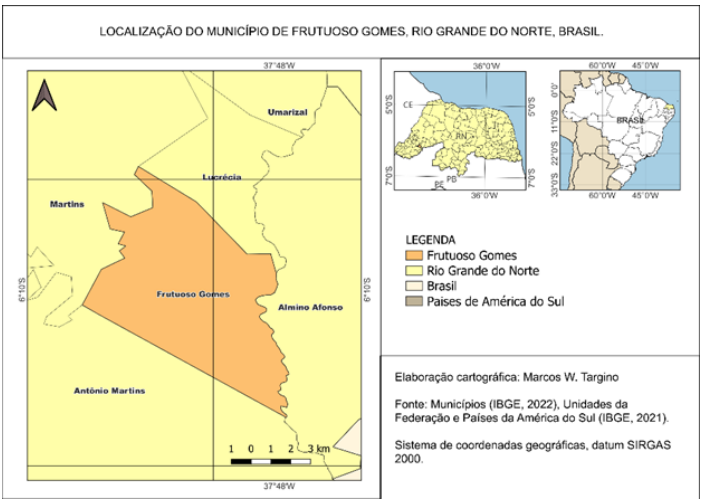
Além desta introdução, que aborda contextualização, objetivo questão norteadora e justificativa, esta pesquisa ainda está organizada em metodologia, que aborda os aspectos metodológicos do estudo, resultados e discussão, que trata sobre as práticas, seu desenvolvimento e as percepções e construções do saber geográfico propiciadas pela atividade e, por fim, as considerações finais com constatações sobre a ação realizada.

Metodologia

O presente trabalho está estruturado como relato de experiência, pois trata das vivências de um graduando em licenciatura em Geografia no seu primeiro estágio. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, onde o pesquisador/investigador é também quem propõe a intervenção pedagógica e a analisa. A abordagem adotada é qualitativa, que segundo Minayo e Sanchez (1993), almeja entender a realidade a partir de uma leitura subjetiva, observando significados, valores, crenças e atitudes, ou seja, elementos que não podem ser quantificados.

A escola onde foi realizado o campo de estágio está localizada no município de Frutuoso Gomes – RN (figura 1), localizado no interior do estado do Rio Grande do Norte, faz parte da Região Imediata de Pau dos Ferros, estando limitado ao norte pelos municípios de Martins e Lucrécia, ao Sul e a Oeste por Antônio Martins e a Leste por Almino Afonso - RN. A área territorial é de aproximadamente 63 km², e população, de acordo com o censo demográfico de 2022 de 4.122 habitantes (IBGE, 2025).

Figura 1 - Mapa de localização do município de Frutuoso Gomes – RN



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do software QGIS, 2025.

A turma de aplicação da atividade relatada foi 6° ano A do turno vespertino, turma que integra 28 alunos, provenientes da zona urbana e rural do município. A pesquisa seguiu as seguintes etapas: diagnóstico

inicial, identificação do problema, planejamento das atividades (10 de maio de 2025), aula expositiva-dialogada sobre o conteúdo a ser trabalhado na maquete (15 de maio de 2025), acompanhamento e registro do processo de construção da maquete (22 de maio de 2025), avaliação dos resultados e reflexão final sobre a prática. Anterior a isso, realizou-se um levantamento bibliográfico, o qual serviu como referencial teórico deste estudo, utilizando-se autores como Oliveira e Malanski (2008); Silva (2016) e Cavalcanti (2016); Peixoto, Queiroz e Nascimento (2022).

Resultados e Discussão

Após a delimitação da temática a ser trabalhada e aquisição dos materiais, sentiu-se a necessidade de tornar o conteúdo mais significativo, mais voltado para a realidade dos alunos. Julgou-se importante que eles enxergassem sentido no que iria ser trabalhado na oficina. Foi um desafio relacionar um conteúdo tão específico com o espaço que eles habitam, o seu lugar, conforme defende Cavalcanti (2016). Nesse ínterim foi planejado para que antes do desenvolvimento da prática houvesse um momento para trabalhar a teoria e que pudesse implementar esses significados, que os levassem a refletirem sobre o homem, o espaço geográfico e como esses conceitos se relacionam com os astros e o sistema solar.

Figura 2 - Partes da apresentação de introdução ao conteúdo



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Nesse primeiro momento, foi elaborada uma apresentação de *slides* para a aula introdutória de caráter expositivo dialogado, constituído, principalmente, de imagens, *gifs* e figuras. Um dos pontos altos dessa ocasião foi quando se discutia sobre o planeta Vênus, o qual pode ser visto a olho nu da terra e recebe o nome de "estrela da manhã" ou "estrela d'alva". Essas nomenclaturas foram tratadas com os alunos, os quais se interessaram muito sobre a temática, pois alguns já haviam visto essa estrela, mas não sabiam que se tratava de um planeta, foi relatado, inclusive, os horários que eram possíveis visualizar o planeta, sendo visto ao amanhecer e ao anoitecer. A figura 2 exibe algumas partes da apresentação produzida para a aula.

Durante a apresentação foram traçados diálogos muito relevantes, pois os alunos participaram bastante perguntando, respondendo, dando percepções e compartilhando vivências e curiosidades que já sabiam sobre alguns planetas. Essa ocasião também serviu para fazer uma conexão com um assunto que ainda seria visto por eles, a representação do espaço geográfico por meio da Cartografia. Discutiu-se, assim, como os satélites artificiais são importantes para a produção de mapas, para o uso do Sistema de Posicionamento Global (GPS) e para a captura de imagens e estudos sobre a terra.

Figura 3 - Momento de descontração e finalização da parte teórica



Fonte: Acervo do autor, 2025.

Posterior a isso, houve um momento de descontração com a utilização de uma luminária em formato de astronauta, emprestada pela Professora orientadora de estágio (Figura 3) e a exposição de uma figura ilustrativa do sistema solar, a qual também serviu de base para divisão dos grupos na elaboração da maquete e como auxílio visual para cores e tamanhos. A divisão dos grupos em relação aos astros se deu da seguinte forma (Quadro 1):

Quadro 1 - Divisão dos grupos e astros

Grupos	Astros
1	Sol
2	Mercúrio e Vênus
3	Terra, Lua e Marte
4	Júpiter e Saturno
5	Urano e Netuno

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

A divisão dos grupos por si só já foi um desafio, pois os alunos demonstraram preferência por determinados Astros, como a Terra e Júpiter, por isso foi realizado um sorteio para delimitação dos planetas de cada grupo. A divisão dos planetas, sobretudo, em pares ajudou na organização dos grupos e no entendimento dos alunos sobre o que precisam representar.

Assim, iniciou-se a etapa de confecção da maquete. Foi explicado como seria montado o modelo e foram apresentados os materiais disponíveis: Cola, tintas, piscinas, bolas de isopor de diferentes tamanhos, tesouras, palitos de churrasco e glitter. Como os recursos eram limitados e foram, em sua grande maioria, adquiridos por parte da equipe de estágio, pois a escola não tinha material disponível no momento, houveram alguns conflitos na divisão, mas foram rapidamente solucionados. Uma solução útil foi a mistura de cores para suprir a ausência de determinados tons.

A Figura 4 mostra alguns registros realizados durante o processo de construção da maquete, é evidente o desenvolvimento da criatividade, do artista e da percepção de escalas acarretadas durante a atividade. Um exemplo interessante foi a forma que os alunos fizeram para representar os anéis de Saturno por meio da colagem de um disco de papel ao redor

da representação do planeta. Além disso, a pintura dos planetas Terra e Júpiter, com a representação de continentes e listras, respectivamente, foram alguns dos destaques.

Figura 4 - Registros da construção da maquete



Fonte: Acervo do autor, 2025.

A base da maquete foi um isopor retangular de 4 cm de espessura, o qual foi pintado de preto, alguns tons de azul e roxo e finalizado com *glitter*. O uso desse material pode ser considerado inadequado, pois, embora tenha conferido maior brilho e apelo estético à maquete, foi responsável pelo principal impasse durante a execução da oficina. Alguns alunos utilizaram o glitter de forma indevida, lançando-o sobre os colegas, o que resultou em conflitos, choro e na necessidade de limpeza do banheiro, que ficou com resíduos do material em diferentes superfícies.

Ao final da fase de pintura houve a secagem do material, o que foi mais um desafio pois foi necessário sair da sala para colocar o material no Sol, o que dificultou o controle da turma, pois havia alunos dentro e fora da sala simultaneamente. Posterior a isso, ocorreu a colagem e montagem da maquete. Essa etapa possibilitou que um aluno da turma que é muito retraído pudesse participar e colaborar para a execução da maquete. O educando em questão cortou todas as plaquinhas e as imagens dos astros para que fosse realizada a atividade de colagem. Foi desafiador conseguir que ele participasse, mas no final ela ajudou de forma significativa.

Para Oliveira e Malanski (2008), a maquete não deve ser entendida como um recurso didático isolado, autoexplicativo ou distante de outros conteúdos e disciplinas, mas como uma ferramenta pedagógica importante que torna possível que o estudante, conforme seu nível cognitivo, amplie a compreensão de conceitos espaciais e suas formas de representação em diferentes escalas.

Nessa perspectiva, na etapa de montagem cada grupo deveria se dirigir ao centro da sala e adicionar seus astros e trazer suas percepções sobre o que aprendeu sobre o produzido. As percepções mais relatadas diziam respeito a ordem que seu astro se encontrava, a suas cores, as diferentes temperaturas e ao tamanho, características principais que eram possíveis estabelecer através da maquete. Por fim a maquete foi finalizada e doada para a secretaria da Escola, podendo ser utilizada como material didático por outras turmas.

Considerações finais

O presente estudo buscou analisar e relatar a experiência de construção de uma maquete sobre o sistema solar no 6° ano do ensino fundamental. O foco da experiência foi uma oficina realizada durante o estágio supervisionado em Geografia I, sendo uma atividade obrigatória do componente curricular.

Através das percepções realizadas e da comparação com o que foi observado em sala de aula durante todo o estágio, evidenciou-se que a utilização da maquete como recurso didático e metodológico despertou interesse, engajamento e fortaleceu a participação dos alunos no processo de ensino aprendizagem. O trabalho e as atividades artísticas também foram pontos positivos da aplicação da maquete. No que se refere ao aprendizado sobre o conteúdo do sistema solar, a maquete demonstrou ser uma excelente metodologia integradora, que transcende a simples visualização e facilita o aprendizado na prática, através das cores, do tátil, da percepção e sobretudo da arte.

Os alunos, ao produzirem algo que eles consideram interessantes, mostraram-se orgulhosos do seu trabalho. A maior contribuição observada não se refere à maquete em si, mas a sua construção, tudo que

foi desenvolvido, construído e discutido durante cada decisão que foi tomada pelos alunos em conjunto com o estagiário e o professor supervisor. A construção desse conhecimento ocorreu de forma mútua, pois a partir disso o professor em formação pode aprender diversas práticas descendentes, inclusive mediar e resolver conflitos.

Esses conflitos, como a falta de material, a dispersão da turma em alguns momentos e a dificuldade de integrar todos serviram de aprendizado para o estagiário, entretanto também revelaram fragilidades do sistema público de educação, como a falta de recursos e materiais didáticos e a quantidade excessiva de alunos em uma mesma sala de aula. Este estudo pode servir de base para outros licenciandos e professores que desejem implementar esse tipo de maquete em suas aulas. Por fim, é importante reforçar a necessidade de planejamento e de controle rigoroso dos materiais empregados durante a atividade.

Referências

BOLIGIAN, L.; ALVES, A. **Conexões & Vivências: Geografia – 6º ano:** ensino fundamental – anos finais. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus Editora, 2016. 192 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 01 set. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Frutuoso Gomes**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/frutuoso-gomes.html. Acesso em: 11 dez. 2025.

MYNAIO, M. C. de S; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set, 1993. Disponível em:https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 dez. 2025.

OLIVEIRA, B. R.; MALANSKI, L. M. O Uso da Maquete no Ensino de Geografia. **Extensão em Foco**, Curitiba, n. 2, 2008. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/24783. Acesso em: 10 nov. 2025.

PEIXÔTO, M. C. de S.; QUEIROZ, L. S.; NASCIMENTO, G. F. Oficina Pedagógica como ferramenta didática nas aulas de Geografia. **Revista GeoInterações**, Assú, v. 6, n. 1, 2022. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RGI/article/view/4324. Acesso em: 10 dez. 2025.

SILVA, I. A. de S.; OLIVEIRA, G. M. de; BRITO, L. D. A relevância do planejamento na composição do estágio supervisionado em Geografia. **Revista Educere et Educare**, Cascável, v. 17, n. 41, jan./abr. 2022.

SILVA, M. G. da; BRAGA, M. C. B. Eu, professor? Reflexões sobre o estágio supervisionado e o fortalecimento da identidade docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 12, p. 151–176, jul./dez. 2016.

VIDEO GAMES COMO FERRAMENTA DE ENSINO EM GEOGRAFIA: *Space Engineers, ANNO 1800, Minecraft e Eco*

Emanuel Calebe Alves Ribeiro[4]
Raquel Santos Queiroz de Souza[5]
Matheus Pereira Mota[6]

RESUMO

O avanço tecnológico das últimas décadas têm impactado significativamente a sociedade, especialmente com a presença crescente da Inteligência Artificial e das novas formas de interação digital. Nesse cenário, os videogames emergem como uma das mídias de entretenimento mais influentes do século XXI, indo além do lazer e se tornando objetos de estudo pedagógico. Esta pesquisa investiga o potencial dos jogos digitais como ferramenta de ensino na disciplina de Geografia, buscando compreender como esses recursos podem contribuir para a construção do conhecimento geográfico no ensino fundamental e médio. O principal objetivo do estudo é analisar de que forma determinados jogos digitais possibilitam experiências interativas e contextualizadas que favorecem a aprendizagem geográfica. Para isso, adota-se uma metodologia qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise exploratória de quatro jogos: *Space Engineers*, *ANNO 1800*, *Minecraft* e *Eco*. A pesquisa examina

4 Universidade Estadual de Montes Claros Campus Pirapora - MG.
E-mail: emanuelribeiro200@gmail.com

5 Universidade Estadual de Montes Claros Campus Pirapora - MG.
E-mail: raquelsouzaxx@gmail.com

6 Universidade Estadual de Montes Claros Campus Pirapora - MG.
E-mail: Matheus1mota@gmail.com

como esses jogos abordam temas como os movimentos da Terra, a Revolução Industrial, a organização espacial e a sustentabilidade ambiental. Dentre os jogos analisados, *Eco* se destaca por seu ambiente colaborativo, no qual os jogadores devem equilibrar o desenvolvimento com a preservação ambiental. Essa dinâmica favorece o aprendizado de conceitos ligados à sustentabilidade, ao impacto das ações humanas no meio ambiente e à organização social. Os resultados esperados envolvem a identificação de metodologias inovadoras que promovam o engajamento dos estudantes e a construção crítica do conhecimento geográfico por meio de ferramentas digitais. A pesquisa conclui que os videogames, quando utilizados de maneira planejada e com objetivos didáticos bem definidos, podem ser recursos valiosos no ensino, tornando a aprendizagem mais interativa, envolvente e alinhada com a realidade dos alunos.

Palavras-chave: Videogames. Metodologia de ensino. Geografia. Aprendizagem interativa.

Introdução

O século XXI tem sido notável, especialmente no que diz respeito à evolução dos dispositivos como computadores, celulares e outros aparatos digitais, que se tornaram progressivamente mais sofisticados. Atualmente, a Inteligência Artificial (IA) está amplamente integrada a diversas tecnologias, representando uma inovação antes considerada mera ficção científica. Aquilo que, há quatro ou cinco décadas, parecia uma fantasia dos filmes de ficção científica tornou-se uma realidade cotidiana, proporcionando acesso instantâneo à informação e ampliando as possibilidades de interação no ciberespaço. Segundo Moreira (2003), o uso da rede mundial de computadores (World Wide Web – WWW) é um dos fatores da globalização moderna impulsionada pela cultura midiática. Em ambos os aspectos, essa tecnologia possibilitou um avanço significativo, elevando a velocidade de transmissão das informações e tornando o domínio das tecnologias da informação cada vez mais rápido.

Com isso o avanço das tecnologias, e uso dos videogames, emergem como uma das formas de entretenimento que mais cresceram

ao longo dos anos, conforme apontam Fínico e Fraga (2012). O que começou, em 1958, como um jogo de tênis rudimentar evoluiu para um fenômeno cultural que, atualmente, abrange campeonatos e apresenta uma crescente profissionalização (Neto, 2007). Apesar das controvérsias acerca de seu impacto, os videogames são vistos tanto como motivo de preocupação quanto como uma ferramenta didática promissora, especialmente no contexto educacional. No entanto, Alves (2008) destaca um desafio relevante: a indústria de desenvolvimento de jogos digitais demonstra pouco interesse na produção de jogos com temática pedagógica. Essa dificuldade decorre, em grande parte, da falta de diálogo entre pedagogos e desenvolvedores, tornando complexo o desenvolvimento de jogos que consigam equilibrar apelo ao público e eficácia educacional.

Neste sentido, este trabalho aborda o uso da tecnologia, com ênfase nos videogames, como recurso metodológico para o ensino de Geografia. Tal abordagem pode ser aplicada tanto no ensino fundamental quanto no médio, utilizando jogos que apresentam temáticas alinhadas aos conteúdos curriculares. Para esta análise, destacamos quatro jogos de relevância pedagógica: *Space Engineers*, *ANNO 1800, Minecraft e Eco*, os quais possibilitam a exploração de conceitos relacionados aos movimentos da Terra, Revolução Industrial, aprendizagem e meio ambiente adicionando campo temático respectivamente.

Space Engineers

O jogo *Space Engineers* pertence ao gênero *sandbox* e se concentra na engenharia espacial, construção e manutenção de naves e bases no espaço. Neste ambiente, os jogadores assumem o papel de engenheiros e aplicam conceitos fundamentais de diversas áreas do conhecimento, tais como:

Tabela 1- áreas de atuação disciplinar do Space Engineers.

Disciplina	Aplicação no Jogo Space Engineers
Matemática	Cálculos de medidas, proporções e lógica para a construção de estruturas.
Física	Simulação de gravidade, forças, colisões e deslocamentos no espaço.
Astronomia	Compreensão da mecânica orbital, corpos celestes e exploração espacial.
Tecnologia de propulsão	Desenvolvimento e funcionamento de motores e sistemas de propulsão.
Ciência dos materiais	Escolha e utilização de materiais para construção e resistência estrutural.
Análise estrutural	Design e teste de estruturas para garantir estabilidade e segurança.
Manufatura	Produção e montagem de componentes e sistemas automatizados.
Geografia	*Representação de ambientes espaciais e terrestres, além da exploração planetária.*

Fonte: Elaborada Pelos Autores, 2026.

O Space Engineers proporciona uma experiência imersiva e rica, permitindo que os estudantes explorem, com o professor, conceitos científicos e tecnológicos de maneira prática. Este contexto abre possibilidades para a integração do jogo ao ensino de Geografia, uma vez que sua temática espacial favorece a compreensão da estrutura planetária e dos movimentos da Terra. Por meio da construção colaborativa de foguetes (*space rocket),* em ambiente *multiplayer* conforme a Figura 1, os alunos podem simular a saída da atmosfera terrestre, permitindo uma abordagem diferenciada sobre o formato do planeta e suas camadas atmosféricas. Além disso, a mecânica do jogo, que reproduz ciclos de dia e noite e a rotação planetária, possibilita o aprofundamento do entendimento acerca dos movimentos de rotação e translação. Dessa forma, *Space Engineers* configura-se como um recurso didático inovador, enriquecendo as práticas pedagógicas por meio da interação e da contextualização científica.

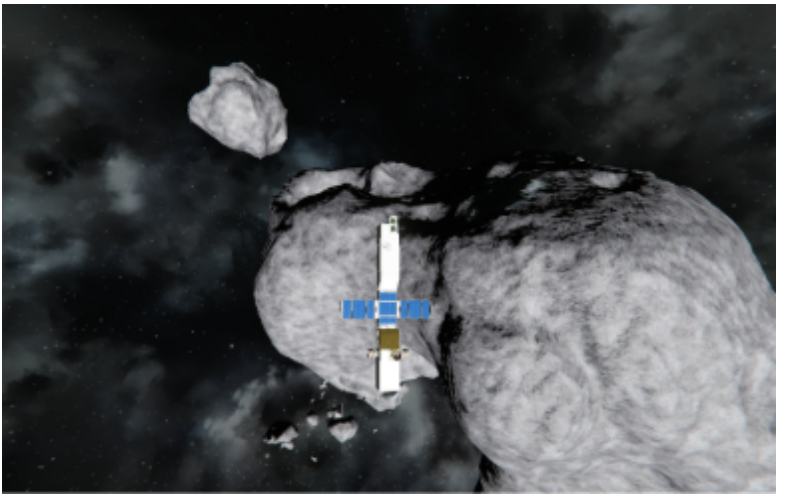
Figura 1 - Space Rocket.



Fonte: Elaborada pelos Autores, 2026.

O emprego do Space Engineers como ferramenta de ensino proporciona que os estudantes vivenciem, de forma interativa, conceitos geográficos e astronômicos Figura 2, favorecendo a assimilação de temas complexos, como a estrutura geoide da Terra.

Figura 2 - Space Satellite.

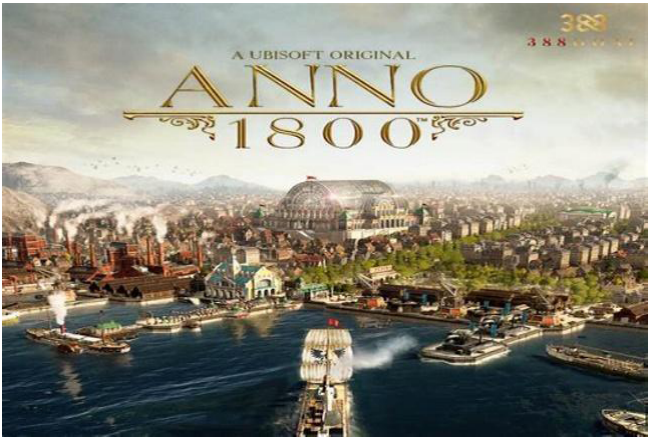


Fonte: Elaborada pelos Autores, 2026.

ANNO 1800

ANNO 1800 é um jogo de construção e gerenciamento de cidades em tempo real, desenvolvido pela Ubisoft e lançado em 16 de abril de 2019. ANNO 1800 é ambientado durante o século XIX, período da Primeira Revolução Industrial, o jogo é estilizado numa temática do gênero (city builder), isto é com o objetivo de construir e planejar sua própria cidade, onde o próprio jogo oferece uma abordagem fascinante e imersão dos elementos históricos como: a expansão colonial e neocolonial do velho e novo mundo, sendo possível colonizar o ártico e o continente africano. Do mesmo modo o Videogames proporciona a compreensão dos impactos da industrialização e do sistema capital na sociedade e no espaço geográfico.

Figura 3 - ANNO 1800.



Fonte: **UBISOFT.BR**. Disponível em: Anno 1800 | Ubisoft (BR). Acesso em: 15/01/ 2026.

Nos estágios iniciais da partida, o jogador — seja aluno ou professor — inicia sua experiência a partir de uma ilha principal (território/ capital), a qual possui recursos gerados de forma aleatória, podendo ser de natureza agrícola (como trigo, batatas, entre outros) ou minerais (como ferro, carvão, cobre, etc.). A primeira ação estratégica consiste na fundação de um povoado inicial (vilarejo), representando o ponto de partida para a formação de um aglomerado urbano, composto por um mercado e algumas residências modestas habitadas por membros da classe camponesa.

À medida que a população local se expande, surgem demandas básicas relacionadas ao consumo de commodities, alimentos e produtos têxteis. Para atender a essas necessidades, torna-se imprescindível que o jogador desenvolva as primeiras estruturas industriais satisfazendo as demandas locais, impulsionando o crescimento populacional, possibilitando a ascensão social dos habitantes para novas classes sociais.

A diversidade de mecânicas, possibilitam que o professor explore em sala as principais temáticas que vão desde: comércio colonial, mercantilismo e capitalismo principalmente na gestão de recursos e necessidades da população, dinâmica da cadeia produtiva, crescimento urbano e exigências do capital. Assim, ao assumir o papel de gestor de cidades, desenvolvedor de indústrias e articulador de políticas socioeconômicas, onde o jogador (professor e aluno) é desafiado a lidar com os efeitos da modernização Figura 4. Nesse sentido, *ANNO 1800* configura-se como uma ferramenta pedagógica promissora, uma vez que estimula os alunos a explorarem as dinâmicas da Revolução Industrial e suas implicações no mundo contemporâneo, promovendo uma reflexão crítica e interdisciplinar que conecta o passado às transformações do presente.

Figura 4 - Área Industrial e Portuária no Velho Mundo.

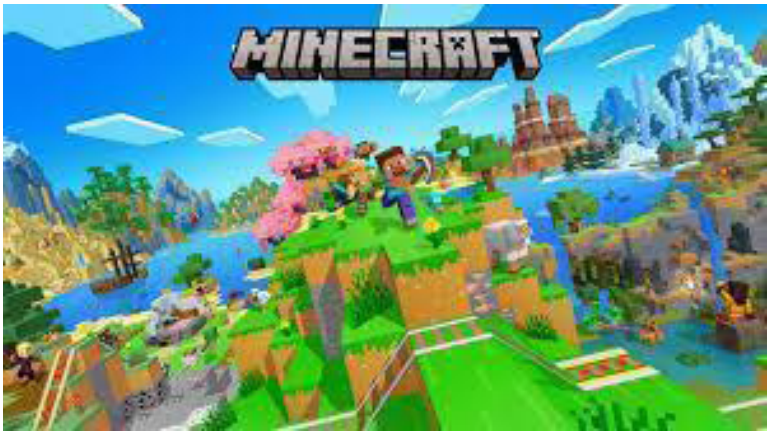


Fonte: Elaboradas pelos Autores, 2026.

Minecraft

Atualmente reconhecido como um dos jogos mais populares entre jovens e adolescentes, *Minecraft,* Figura 5, é um videogame de aventura no estilo *sandbox* tridimensional desenvolvido pela Mojang Studios. Sua principal característica é proporcionar uma experiência imersiva em um ambiente virtual em 3D, o que permite ao professor criar cenários personalizados nos quais os estudantes podem interagir de diversas formas. Essa interação favorece o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como a compreensão de conceitos relacionados a diferentes áreas do conhecimento.

Figura 5 - Minecraft Java Edition.



Fonte: MINECRAFT.NET. Disponível em:Bem-vindos ao site oficial do Minecraft | Minecraft. Acesso em: 15/01/ 2026.

No campo da Cartografia e da Orientação Espacial, os alunos podem criar mapas, maquetes e explorar biomas virtuais. Na Geografia Física, Minecraft permite simular formas de relevo, hidrografia, climas e ecossistemas. Na Geografia Humana, é possível reconstruir cidades, analisar dinâmicas populacionais e investigar as relações entre sociedade e meio ambiente. O jogo também aborda Sustentabilidade e Impacto Ambiental ao simular a exploração de recursos naturais e suas consequências.

Atualmente, o jogo possui três versões principais: *Java Edition*, *Bedrock Edition* e *Minecraft Education Edition* (ME), sendo esta última amplamente adotada em contextos educacionais de diversos países. De

acordo com Sajben et al. (2020), a versão educacional transcende o ensino voltado exclusivamente à ciência da computação, apresentando-se como uma plataforma multidisciplinar e transversal, aplicável em áreas científicas e nas ciências humanas.

Nesse contexto, destaca-se o conceito de *Digital Game-Based Learning* (DGBL), ou Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais, conforme discutido por Slattery et al. (2024), o qual contribui significativamente para a melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes principalmente durante o período da covid (19), ao integrar metodologias construtivistas e estratégias de resolução de problemas.

Além disso, a interação entre os alunos no ambiente virtual do *Minecraft* contribui significativamente para tornar a atividade educacional mais colaborativa, promovendo o trabalho em equipe e a construção coletiva do conhecimento. Slattery et al. (2024) reforçam essa perspectiva ao relatarem experiências de docentes na Irlanda, evidenciando que a utilização do jogo em contextos escolares favorece práticas pedagógicas baseadas na cooperação e na aprendizagem ativa. Nesse cenário, os estudantes são estimulados a se posicionarem como protagonistas do próprio processo formativo, assumindo responsabilidades e tomando decisões de forma autônoma e intencional.

Nesse sentido, o Minecraft Education (ME) também se destaca como ferramenta digital inclusiva, oferecendo oportunidades para alunos com TDAH. A flexibilidade do ambiente virtual e a valorização das múltiplas formas de expressão permitem que esses estudantes encontrem espaços de protagonismo e reconhecimento de suas habilidades.

Eco

Na sociedade contemporânea, os desafios ecológicos sem precedentes são impulsionados pelo consumo excessivo e pela exploração insustentável dos recursos naturais. Nesse cenário, a educação ambiental configura-se como ferramenta fundamental para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a sustentabilidade. Com o avanço das tecnologias digitais, surgem novas abordagens pedagógicas, entre as quais se destaca a gamificação como estratégia para tornar o processo

de aprendizagem mais envolvente e eficaz (Hamari et al., 2014). Nesse contexto, o jogo *Eco* Figura 6, é classificado como um *serious game*, ou seja, um jogo cujo propósito vai além do entretenimento, permitindo a aplicação de metodologias ativas como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL).

Figura 6 - Eco.



Fonte: STEAM. Disponível em: Eco no Steam. Acesso em: 15/01/2026.

O próprio *Eco* simula um ecossistema dinâmico, em que decisões econômicas, políticas e sociais afetam diretamente a sustentabilidade do ambiente virtual, promovendo a vivência prática da cidadania ecológica. Cada ação — da extração de recursos à elaboração de leis — gera impactos mensuráveis no ecossistema. O ambiente digital possibilita a criação de governos, formulação de legislações, desenvolvimento de cadeias produtivas sustentáveis e gestão eficiente dos recursos naturais.

Do ponto de vista pedagógico, *Eco* promove:

- Desenvolvimento do raciocínio sistêmico;
- Consciência ambiental prática;
- Exercício da cidadania digital;
- Trabalho em equipe e tomada de decisões colaborativas.

A inserção de *Eco* no contexto escolar contribui para a construção de uma aprendizagem ativa, onde os estudantes não apenas recebem

informações, mas também interagem diretamente com conceitos complexos como sustentabilidade, políticas públicas e economia circular. A simulação de consequências ambientais em tempo real favorece a internalização dos conteúdos e a mudança de atitudes, em consonância com o preconizado por autores como Freire (1996), que defendem uma educação emancipatória e transformadora.

Conclusão

O uso de videogames como ferramenta pedagógica pode tornar o aprendizado de Geografia mais interativo e envolvente. Space Engineers e Anno 1800 oferecem experiências que permitem aos estudantes explorar conceitos complexos de forma prática e visual, promovendo um ensino dinâmico e imersivo.

A análise dos jogos Space Engineers, ANNO 1800, Minecraft e Eco mostra que os ambientes virtuais podem ir além do entretenimento, tornando-se espaços de aprendizagem ativa, colaborativa e interdisciplinar. Essas plataformas favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, estimulando a resolução de problemas, o pensamento crítico e a compreensão contextualizada dos fenômenos geográficos.

A pesquisa indica que o uso planejado e orientado dos jogos digitais aproxima os conteúdos teóricos da vivência prática dos estudantes. Space Engineers aborda conceitos espaciais e astronômicos, ampliando a percepção sobre a Terra; ANNO 1800 simula aspectos históricos e econômicos da Revolução Industrial; Minecraft estimula a construção coletiva do conhecimento geográfico com criatividade e exploração de biomas; Eco promove consciência ecológica e raciocínio sistêmico ao integrar sustentabilidade e cidadania digital.

Nesse contexto, a pesquisa reforça o papel da tecnologia como aliada do processo educativo, desde que mediada por práticas pedagógicas intencionais. O uso dos videogames, articulado a metodologias ativas e objetivos curriculares, pode gerar uma aprendizagem significativa e engajadora. Assim, o ensino de Geografia encontra nos jogos digitais um

recurso didático inovador e uma oportunidade de reconstruir a relação entre conhecimento, tecnologia e mundo vivido.

Referências:

AUSUBEL, D. P. ***Educational Psychology: A Cognitive View.*** **New York**: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

ALVES, Lynn. **Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso**. Educ. Form. Tecnol, p. 3-10, 2008.

DIAS, Natállia Ferreira; ROSALEN, Marilena. **Minecraft: uma estratégia de ensino para aprender mais jogando**. Anais CIET: Horizonte, 2014.

DETERDING, S. et al. **From game design elements to gamefulness: defining "gamification"**. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia:* ***Saberes Necessários à Prática Educativa***. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FINCO, Mateus David; FRAGA, Alex Branco. **Rompendo fronteiras na Educação Física através dos videogames com interação corporal**. Motriz: Revista de Educação Física, v. 18, p. 533-541, 2012.

HAMARI, J.; KOIVISTO, J.; SARSA, H. **Does gamification work? — A literature review of empirical studies on gamification**. *47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 2014.

NETO, ALFREDO FERES. **Videogame e educação física/ciências do esporte: uma abordagem à luz das teorias do virtual**. EF Deportes: revista digital, v. 10, 2007.MOREIRA, Alberto da Silva. Cultura midiática e educação infantil. Educação & Sociedade, v. 24, p. 1203-1235, 2003.

SAJBEN, Jakub; KLIMOVÁ, Nika; LOVÁSZOVÁ, Gabriela. **Minecraft: Education edition as a game-based learning in Slovakia**. In: Edulearn20 Proceedings. IATED, 2020. p. 7686-7693.

SLATTERY, Eadaoin J. et al. **Teachers' experiences of using Minecraft Education in primary school**: An Irish perspective. Irish educational studies, v. 43, n. 4, p. 965-984, 2024.

UNESCO. ***Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives***. Paris: UNESCO Publishing, 2017.

ESPAÇO PÚBLICO DE COMUNICAÇÃO VI

Didática da Geografia, interação social e a comunicação linguística

Antonio Jarbas Barros de Moraes Glauciana Alves Teles	A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA: experiências na educação pública de Sobral (CE) no contexto do PIBID
Francisco Charles Pereira da Silva, Carla Camila Gomes Freitas, Robertinho Junior Cipriano da Silva	COMUNICAÇÃO CARTOGRÁFICA NO ESPAÇO URBANO: Pensando novas concepções no espaço escolar
Jean de Paula Sousa	DO COTIDIANO AO CONCEITO: Racionais MC's e a Geografia escolar
Adriane Oliveira Silva	ENSINO DA ESCALA CARTOGRÁFICA E SUA CONFORMIDADE COM A BNCC
Jefté Sousa da Silva Francisco Nataniel Batista de Albuquerque	ENTRE MAPAS E FOTOGRAFIAS: uma discussão teórico-metodológica sobre as linguagens visuais que fomentam o Raciocínio Geográfico discente
José Emanuel Tavares Araújo	FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE GEOGRAFIA: desafios e aprendizados do estágio supervisionado
Kaline da Silva	O USO DE CORDÉIS COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA
Alisson Pereira dos Santos, Jheyfson Oliveira Tavares Santos, Renata Nunes Azambuja	O USO DO JOGO DA MEMÓRIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA COM ALUNOS DO 6° ANO
Camilly Souza do Nascimento Vicente	SALA DE AULA COMO EXPRESSÃO DO BIOPODER

A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA: experiências na educação pública de Sobral (CE) no contexto do PIBID

Antonio Jarbas Barros de Moraes[1]
Glauciana Alves Teles[2]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como o Jogo das Três Pistas pode contribuir para o desenvolvimento da consciência ambiental entre os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II. A pesquisa, de abordagem qualitativa, resulta das experiências do subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), desenvolvido na Escola Professora Maria José Santos Ferreira Gomes, em Sobral (CE). As ações tiveram como finalidade aprimorar a didática da Geografia por meio de recursos diversificados que incluem jogos, mapas, vídeos e debates, promovendo maior dinamismo e engajamento no processo de ensino-aprendizagem. Metodologicamente, o estudo foi estruturado em três etapas: (I) exposição de conceitos de sustentabilidade, visando sensibilizar os alunos sobre a importância da temática ambiental; (II) explicação das regras e aplicação do jogo, utilizado como recurso lúdico para abordar os conteúdos; e (III) apreciação final e avaliação da apreensão dos conhecimentos trabalhados, por meio da reflexão dos alunos sobre as questões ambientais discutidas. Os resultados indicam que o uso do

1 Secretaria de Educação de Sobral (CE). E-mail: jarbasgeografia@gmail.com
2 Universidade Estadual do Ceará. E-mail: glauciana_teles@uvanet.br

jogo didático, favoreceu a participação dos estudantes, o desenvolvimento do pensamento crítico e a relação entre teoria e prática no ensino de Geografia. Além disso, a experiência contribuiu significativamente para a formação docente dos licenciandos participantes, estimulando a criação de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas com a realidade escolar. Conclui-se que o PIBID constitui um espaço essencial para articular ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo o compromisso com uma educação crítica e ambientalmente consciente.

Palavras-chave: Educação geográfica. PIBID. Formação docente. Recursos didáticos diversificados.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar como o Jogo das três pistas, pode contribuir para o desenvolvimento da consciência ambiental entre os estudantes dos 9º anos da Escola de Tempo Integral Maria José Santos Ferreira Gomes, localizada em Sobral (CE). É também uma compreensão das práticas pedagógicas criativas, interativas e diversificadas da geografia escolar.

Partimos da hipótese de que os recursos didáticos desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da geografia, atuando como mediadores entre os saberes vivenciados no cotidiano dos estudantes e os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar. Ao serem utilizados com intencionalidade, esses recursos potencializam a atuação docente, promovendo a construção significativa do conhecimento geográfico com a participação ativa dos alunos.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, é fundamentada na metodologia de aproximação entre ensinar e aprender proposta por Selbach (2010), que valoriza a interação entre alunos, professor e licenciandos de Geografia. O desenvolvimento ocorreu em três etapas principais: (I) exposição de conceitos de sustentabilidade, para sensibilizar os alunos sobre a importância da temática ambiental; (II) explicação e aplicação do jogo, utilizado como recurso lúdico para abordar os conteúdos de forma participativa; e (III) avaliação e reflexão final, visando identificar

a apreensão dos conhecimentos e estimular o pensamento crítico sobre as questões ambientais discutidas.

As ações foram desenvolvidas por meio das atividades realizadas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), durante a unidade curricular eletiva "Entrefazer e Preservar", voltada à educação ambiental. E por meio de uma revisão bibliográfica foi possível problematizar educação geográfica, meio ambiente, sustentabilidade e prática docente, alguns autores que ajudaram nesta discussão, foram: Santos e Moraes (2020); Kishimoto (1995); Oliveira (1947).

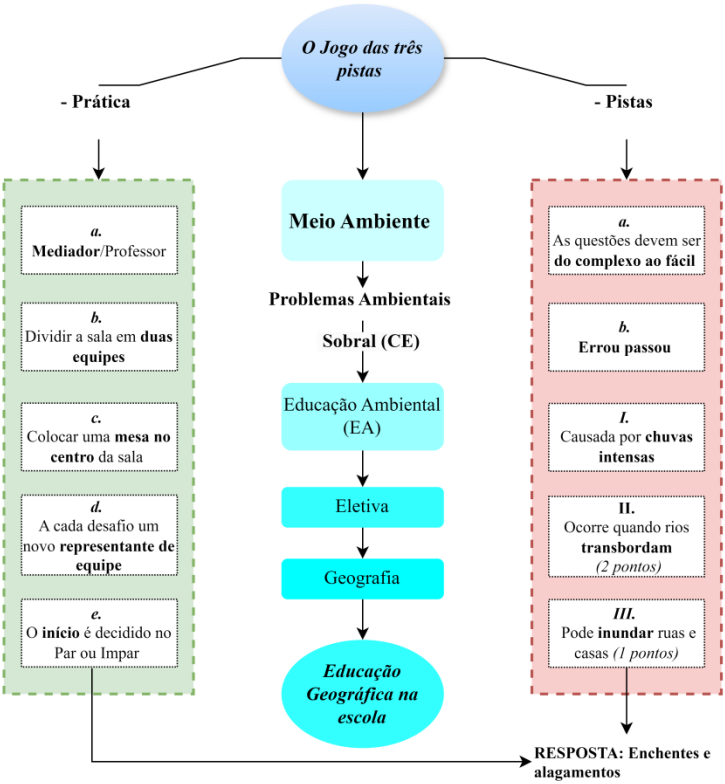
A didática metodológica da geografia escolar com jogos

A metodologia adotada neste trabalho segue os preceitos defendidos por Selbach (2010), especialmente no que se refere à aproximação entre os processos de ensinar e aprender, promovendo uma relação dialógica entre alunos, professor e licenciandos em Geografia. A meta de aprendizagem é o desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica por meio de práticas pedagógicas contextualizadas. As atividades foram desenvolvidas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculados ao subprojeto de Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no âmbito da unidade curricular eletiva intitulada "Entrefazer e Preservar", ofertada na Escola Professora Maria José Santos Ferreira Gomes.

Almejando contribuir com o desenvolvimento da consciência ambiental, algumas das práticas desta pesquisa foram realizadas com o uso de recursos didáticos diversificados, como cartazes, materiais livrescos, seminários, mapeamentos e jogos. Dentre essas estratégias, o uso do jogo das três pistas, que obteve ampla aceitação entre os estudantes, foi replicado em diversas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Essa prática, ao aliar ludicidade e criticidade, mostrou-se eficaz no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a aproximação dos conteúdos escolares com a realidade dos discentes. Seguimos a sequência: (I) expo-

sição de conceitos; (II) explicação das regras e aplicação do jogo; e (III) apreciação final e avaliação da apreensão dos conhecimentos trabalhados. Isso é melhor sistematizado por meio do mapeamento cognitivo apresentado na Figura 1:

Figura 1 - Mapeamento cognitivo da metodologia da pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

As ações ocorreram ao longo de nove meses na unidade curricular eletiva "Entrefazer e Preservar", voltada à educação ambiental, tendo como público-alvo as turmas dos 9º anos do Ensino Fundamental II. Nessa escola nas turmas de 9º ano A e B, com um total de 66 alunos. O objetivo foi analisar como o uso de recursos didáticos lúdicos diversificados, especialmente o Jogo das três pistas, pode contribuir para o desenvolvimento da consciência ambiental.

Topo do mapa cognitivo: "Jogo das três pistas", adaptado pelos bolsistas do formato originalmente apresentado no programa de televisão "Sílvio Santos", foi adaptado para a geografia escolar dentro da proposta da eletiva. Para isso, os bolsistas selecionaram temas relacionados à educação ambiental, como ilhas de calor, áreas verdes e poluição, e elaboraram cinco rodadas (perguntas) para cada tema, totalizando 40 rodadas.

Eixo central do mapa cognitivo: O que está no centro do mapa é aquilo que a pesquisa buscou alcançar: uma contribuição para compreensões sobre o meio ambiente, retomando temáticas plurais acerca de problemas ambientais, como a seca, o desmatamento e as inundações. Considera-se uma inter-relação escalar do local para o global e no sentido inverso. Assim, contribuímos para uma educação ambiental criativa e divertida, com o conhecimento epistemológico da geografia e, consequentemente, com a educação geográfica escolar. A explicação é desenvolvida com base em eixos didáticos interligados, apresentados em sequência lógica, de modo a evidenciar os aspectos cognitivos previamente mapeados e sua relação com o processo de aprendizagem.

Eixo direito do mapa cognitivo: as pistas foram escritas em cartões improvisados com folhas A4 cortadas e dobradas, posteriormente organizadas em um envelope para o sorteio.

Eixo *esquerdo do mapa cognitivo*: Com a mediação do professor, a turma foi dividida em duas equipes. Um aluno de cada grupo retirava aleatoriamente um cartão de um envelope e o entregava ao bolsista responsável pela leitura. Com uma mesa posicionada ao centro da sala e os bolsistas atuando como mediadores, os representantes das equipes se posicionavam frente a frente. Caso não soubesse responder à questão, o aluno podia solicitar ajuda da sua equipe, promovendo assim a cooperação na resolução dos desafios propostos.

Retorno ao lado esquerdo do mapa cognitivo: A primeira pista era lida valendo 3 pontos; caso a equipe não acertasse, a vez passava para o grupo adversário, que ouvia a primeira e a segunda pistas, agora valendo 2 pontos. Se ainda assim não houvesse acerto, a questão retornava à equipe inicial, com a leitura das três pistas, valendo 1 ponto. A pontuação era registrada no quadro conforme o desenrolar da atividade.

Uma contribuição para a didática da Geografia com o "Jogo das Três Pistas"

O esforço epistêmico da Geografia aponta para a formação de um senso crítico dos cidadãos. É essa criticidade, segundo Oliveira (2003), que possibilita a construção de um universo reflexivo, capaz de promover questionamentos e projetar futuros alternativos. Essa perspectiva futurista permanece relevante, pois contribui para que o aluno desenvolva uma compreensão sobre seu modo de viver, considerando as dinâmicas econômicas, os interesses capitalistas e as contradições que estruturam a realidade em que está inserido.

Esse é o cerne da didática da Geografia, tanto nas agendas de pesquisa do Ensino de Geografia quanto na atuação cotidiana do professor em sala de aula: promover o envolvimento com as dinâmicas espaciais que atravessam, incessantemente, o cotidiano dos alunos. Essas questões, embora mencionadas de forma pontual em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), aparecem de maneira genérica ao tratar da sustentabilidade socioambiental, desconsiderando a complexidade e a vivência concreta dos sujeitos.

> Essa realidade torna clara e imediata a necessidade de reflexões e ações que mudem esse comportamento, promovendo modelos de desenvolvimento sustentável e a prática de atitudes ao mesmo tempo econômicas e preservacionistas, com a esperança de reflexos positivos e evidentes junto à qualidade de vida para todos (Selbach, 2010, p. 51).

O jogo das três pistas é fundamental na formação de reflexões críticas, sugeridas por Selbach (2010) ao proporcionar aos alunos uma vivência com conhecimento geográfico lúdico. Essa estratégia, ao articular saberes escolares com a realidade dos estudantes, favorece o desenvolvimento de posicionamentos sobre questões ambientais urgentes, como poluição e negligência do poder público. Nesse contexto, o jogo assume um papel preponderante: de acordo com Kishimoto (1995), ele é uma ferramenta que une prazer e saber, despertando interesse e criatividade. É um meio que ajuda na assimilação do conhecimento, promovendo

aprendizagens duradouras. E a educação geográfica, ao incorporar práticas lúdicas, como essa, contribui decisivamente para a formação de cidadãos conscientes, que atuarão futuramente na sociedade.

Neste sentido, Cavalcanti (1998, p. 24), complementa:

> A finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínio e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, entre os quais se encontra o espacial.

A prática de pensar deve ser espacial e crítica, de modo a permitir a análise das transformações na natureza e seus impactos potenciais para as gerações futuras. Pensar espacialmente significa compreender que atitudes cotidianas podem colaborar na redução desses impactos, contribuindo para a construção de um ideal de sustentabilidade.

A eletiva "Entrefazer e Preservar" transcendeu a mera aplicação de conteúdos curriculares rígidos e, muitas vezes, descontextualizados da realidade local. Por meio da interação entre as equipes, que mobilizou saberes previamente trabalhados, a atividade tornou-se um manifesto pedagógico. Nesse sentido, provocou reflexões não apenas entre os participantes, mas também direcionou questionamentos à gestão pública sobre o que ensinar, onde ensinar e, sobretudo, como ensinar. A resposta a essas questões, por sua natureza complexa e crítica, não se apresenta de forma definitiva, mas convida à constante revisão e ressignificação da prática educativa.

O engajamento dos alunos evidenciou entusiasmo ao aprender de forma descontraída e desconstruída, longe do livro didático, da lousa tradicional e dos famosos "TDs". Ao abordar o meio ambiente por meio dessa metodologias, como o jogo, promoveu não apenas a assimilação do conteúdo, mas também a construção de uma educação geográfica divertida, reorganização da sala de aula (Figura 2), que desafia inclusive o próprio professor a se (re)significar continuamente em sua prática docente. Experiências como essa devem acontecer com mais frequência

nas escolas, pois contribuem para a formação de uma consciência sustentável com os problemas do presente e as responsabilidades com o futuro (Santos e Moraes, 2020).

Figura 02 - Interação dos alunos com o jogo.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2025.

A sala de aula foi transformada em um espaço lúdico para ensinar Geografia e reforçar a educação ambiental. Essa proposta, embora rompa com a rigidez das rotinas escolares instituídas, não reduziu a seriedade do ato de educar. Pelo contrário, como argumenta Kishimoto (1995), o brincar pode ser um caminho potente para o ensino, sem que se perca a responsabilidade docente. A experiência contribuiu para a construção de uma consciência sustentável entre os alunos, desvelando problemas ambientais de seus próprios bairros e ruas, e atuando na formação crítica tanto de futuros professores quanto na formação continuada dos docentes envolvidos.

Considerações finais

A pesquisa reafirma a importância de metodologias criativas no ensino de Geografia, neste caso, articuladas à educação ambiental. A utilização do Jogo das três pistas como ferramenta pedagógica foi eficaz

para despertar o interesse dos estudantes, aproximar os conteúdos da realidade vivida e construir uma consciência sustentável. Nesse contexto, o ensino ultrapassou a lógica tradicional de leitura ao livro didático e do uso da lousa, revelando que é possível aprender, com diversão e a partir do desenvolvimento de competências baseadas na criatividade.

Outro aspecto relevante foi o impacto positivo na formação docente inicial e continuada. A prática vivenciada pelos bolsistas do PIBID contribuiu para o amadurecimento de competências pedagógicas, junto a isso também fortaleceu o vínculo com o professor da escola, promovendo um espaço de diálogo e construção conjunta de saberes. Essa articulação reafirma a necessidade de políticas públicas que valorizem o professor-pesquisador, garantindo tempo e condições para a docência reflexiva.

Ademais, as ações implementadas ao longo da eletiva "Entrefazer e Preservar" evidenciam o papel social da escola na construção de uma consciência ambiental crítica-reflexiva. Além disso, a proposta é um convite à comunidade acadêmica para desenvolver outras pesquisas que fortaleçam as conexões entre universidade, escola e comunidades, posicionando a didática da Geografia a partir das experiências vividas pelos estudantes.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf . Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 06 out. 2025.

CAVALCANTI, L. de . **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 1. ed. São Paulo: Papirus; M.R. Cornacchia, 1998.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 6, n. 2(17), p. 46–63, jun. 1995. Disponível em: https://share.google/GLjGXkBmbEwGUGzb4. Acesso em: 03 out. 2025.

OLIVEIRA, A. U. de. Educação e Ensino de Geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SANTOS, I. K. A. dos; MORAES, A. J. B. de. Educação Ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental: estratégias para sensibilização dos alunos. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 5, n.1, p.360-373, jan./abr.2020. Data de acesso 08 de outubro de 2025. Disponível em: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS PARA SENSIBILIZAÇÃO DOS ALUNOS | Revista Prática Docente.

SELBACH, S. **Geografia e Didática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COMUNICAÇÃO CARTOGRÁFICA NO ESPAÇO URBANO: pensando novas concepções no espaço escolar

Francisco Charles Pereira da Silva[1]
Carla Camila Gomes Freitas[2]
Robertinho Junior Cipriano da Silva[3]

RESUMO

A comunicação cartográfica no espaço urbano apresenta-se como um elemento central para a compreensão do espaço geográfico no ensino de Geografia, sobretudo diante das constantes transformações que caracterizam as cidades contemporâneas. Esse cenário requer novas formas de leitura e interpretação que superem práticas tradicionais da cartografia escolar, muitas vezes ancoradas em modelos externos de ensino que se mostram descontextualizados da realidade dos aprendizes e do local em que a escola se encontra. Diante disso, o objetivo do presente trabalho é investigar como a comunicação cartográfica, a partir do espaço urbano, pode contribuir para a construção de novas concepções e práticas no ensino de cartografia no espaço escolar, analisando essa temática por meio de uma visão crítica, contextualizada, significativa e diretamente vinculada à realidade que cerca os alunos. A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e explicativa, fundamen-

1 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN- Campus Avançado Pau dos Ferros; RN. E-mail: franciscocharles@alu.uern.br

2 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN- Campus Avançado Pau dos Ferros; RN. E-mail: carlacamila@uern.br

3 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN- Campus Avançado Pau dos Ferros; RN. E-mail: robertinhojunior@alu.uern.br

tada em uma revisão bibliográfica. Os resultados apontam que o uso de metodologias como a produção de desenhos e maquetes para representações cartográficas, partindo da realidade local, potencializa a comunicação cartográfica, permitindo um ensino mais contextualizado, crítico e significativo. O uso de elementos do cotidiano (prédios, casas, mercados, ruas, escolas, entre outros) dos discentes apresenta-se como essencial no processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se que a comunicação cartográfica articulada ao espaço urbano e com foco no aluno, desenvolve novas possibilidades para o ensino de Geografia. Entretanto, ainda são necessários mais estudos que se aprofundem e busquem novos métodos que dialoguem com uma comunicação cartográfica ainda mais prática e contextualizada, tanto para o espaço urbano quanto para outros cenários.

Palavras-chave: Cartografia Escolar. Desenhos. Geografia. Localização. Maquetes.

Introdução

O espaço urbano vem passando por intensas transformações, sobretudo diante das constantes reconfigurações que se estabelecem no cotidiano das cidades. Tais mudanças não se restringem ao campo físico, mas incidem diretamente sobre as dimensões sociais, culturais e simbólicas que estruturam a vida urbana.

Nesse sentido, o espaço urbano deixa de ser compreendido como um elemento fechado e estático, passando a ser reconhecido como dinâmico, irregular e marcado por múltiplas pluralidades. Essa complexidade interfere diretamente nas formas de representação do espaço, exigindo novas leituras e interpretações, especialmente no que se refere à comunicação cartográfica em um contexto urbano em permanente expansão e transformação (Cavalcanti, 2019).

Cavalcanti (2019) destaca que, no ensino escolar de Geografia, é fundamental possibilitar ao estudante a compreensão da dinâmica da cidade, considerando sua organização, redes e conexões, aspectos indispensáveis para a construção de uma formação crítica e contextualizada com a realidade vivida.

Spode, Costa e Aguiar (2021) complementam essa análise, ao trazerem que o espaço urbano, em especial sua verticalização (os aspec-

tos físicos e socioeconômicos que o formam) são indispensáveis para a compreensão do espaço geográfico, o qual tem na cidade um objeto de estudo que pode e deve ser explorado.

No entanto, para a efetivação dessas análises, é necessária uma comunicação cartográfica do espaço urbano que possibilite sua melhor interpretação, levando em consideração todos os aspectos que podem ser percebidos, o que só é possível por meio da cartografia. Contudo, no cenário atual, a cartografia escolar ainda se encontra bastante restrita às orientações cardeais, não sendo explorada em todo o seu potencial crítico e analítico frente às múltiplas vertentes do espaço.

Batista, Rizzatti e Silva (2020) ressaltam esse desafio ao explicarem que a cartografia escolar necessita de um melhor dimensionamento na formação inicial e no desenvolvimento profissional dos docentes, visando à adoção de práticas mais didáticas, interativas e contextualizadas com a realidade contemporânea.

Izidoro, Rosa e Fontes (2025) abordam esse ponto ao destacarem que ainda é necessário um melhor desenvolvimento nos modos de ensinar e aprender a cartografia, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, sobretudo diante da ausência de uma alfabetização cartográfica, a qual poderia possibilitar uma comunicação mais aprofundada e contextualizada com as demandas socioespaciais atuais.

A comunicação cartográfica, em especial no espaço urbano e ancorada na realidade do aluno, possibilita então que o ensino de Geografia não fique restrito apenas a textos fora da realidade local e informações sistematizadas tradicionalmente usadas, mas se configure como um ensino prático, crítico e dinâmico. Contudo, torna-se necessário compreender como essa comunicação pode ocorrer no espaço escolar. Dessa forma, emerge a seguinte pergunta-problema: de que maneira a comunicação cartográfica presente no espaço urbano pode contribuir para a construção de novas concepções e práticas no ensino de cartografia no espaço escolar?

A cartografia tem ganhado cada vez mais espaço no cenário educacional da Geografia, principalmente em função da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, que contempla e valoriza esse campo de estudo. Entretanto, ainda persistem práticas tradicionais que

limitam seu potencial pedagógico, o que acaba por não despertar o interesse dos alunos por essa abordagem.

Ademais, ainda são escassos os trabalhos que buscam analisar como a comunicação cartográfica vem sendo desenvolvida no espaço escolar a partir da temática urbana. Para além dessa relevância científica, o presente trabalho apresenta também relevância social, pois pode contribuir tanto para a reflexão quanto para a prática docente, ao indicar novos direcionamentos que a comunicação cartográfica pode possibilitar no ensino de Geografia.

Diante disso, o presente estudo tem por objetivo investigar como a comunicação cartográfica a partir do espaço urbano pode contribuir na construção de novas concepções e práticas no ensino de cartografia no espaço escolar, analisando a partir de uma visão crítica, contextualizada, significativa e diretamente vinculada à realidade dos alunos.

Metodologia

O estudo seguiu uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória/explicativa (Severino, 2013), a qual buscou compreender os fenômenos a partir de múltiplas vertentes, levando em consideração suas explicações, causas e abordagens. Martins (2006) destaca que essa metodologia permite uma maior proximidade entre o pesquisador e o tema pesquisado, possibilitando uma compreensão mais detalhada do objeto.

Os procedimentos metodológicos caracterizam-se por possuir natureza aplicada, pois visam propor novas concepções espaciais que ultrapassem os limites da sala de aula, refletindo diretamente na realidade social vivenciada pelos alunos. Enquanto as análises e a construção dos dados foram realizadas a partir de uma revisão bibliográfica, contribuindo para a construção do arcabouço teórico do trabalho.

O espaço urbano

As diferentes áreas do conhecimento que têm o espaço como objeto central de análise, em especial o espaço urbano, já chegaram, há algum tempo, a um consenso: o urbano constitui uma condição mundial.

Atualmente, mais da metade da população do planeta vive em cidades, espaços que, mais do que em qualquer outro momento da história, são produzidos e reproduzidos pelas dinâmicas das relações econômicas, especialmente pelo capital (Gomes, 2010).

A formação das cidades modernas, ou seja, sua morfologia urbana, representa o resultado concreto de processos históricos e sociais marcados, em muitos aspectos, pela atuação intensiva da lógica capitalista (Lefebvre, 2008). O processo de globalização, ao romper fronteiras e aproximar povos e culturas distantes, é orientado por um objetivo central: alcançar todos os espaços possíveis de consumo.

Essa dinâmica fluida, no entanto, pode gerar equívocos conceituais, como confundir os termos "cidade" e "espaço urbano". De acordo com Corrêa (2000), a cidade refere-se à sede do município, onde se concentram as estruturas materiais, ou seja, a materialidade da vida urbana. Já o espaço urbano extrapola os limites físicos da cidade: é constituído por redes de relações sociais, econômicas e políticas, é o núcleo dinâmico da vida urbana, onde os processos ocorrem, os fluxos se intensificam e os territórios se articulam e fragmentam.

A principal problemática, nesse contexto, é a superficialidade com que esses conceitos são trabalhados nos níveis básicos de ensino, o que compromete o desenvolvimento de uma análise crítica por parte dos estudantes. Os livros didáticos tendem a apresentar explicações simplificadas, muitas vezes limitadas à clássica oposição entre urbano e rural, enquanto o tema do consumo geralmente é tratado apenas em relação aos grandes centros urbanos que, de fato, concentram os mais complexos níveis de articulação e fragmentação das relações de produção e consumo (Cavalcanti, 2016).

Entretanto, diante da necessidade do capital em expandir seus mercados, observa-se a penetração de formas de consumo também nas pequenas cidades interioranas, que passaram por um processo de interiorização e de expansão do setor terciário moderno, fenômeno que alguns autores denominam de "novo urbano" (Felipe, 2010).

A sociedade contemporânea, marcada por uma lógica consumista desde sua gênese, impõe, assim, a necessidade de que os estudantes

compreendam como esse processo se manifesta, inclusive em contextos locais e cotidianos. O consumo deixou de ser exclusivo das grandes metrópoles e está cada vez mais presente, de forma intensa e veloz, também nos pequenos centros urbanos.

Diante dessas considerações sobre a expansão do consumo no espaço urbano, torna-se fundamental, na próxima seção, discutir o papel do pensamento cartográfico nas aulas de Geografia e sua relação com as dinâmicas e transformações do espaço urbano contemporâneo.

O pensamento cartográfico nas aulas de Geografia: múltiplos olhares

Segundo Castellar e Vilhena (2010) a cartografia é uma linguagem que pode ser trabalhada nas mais diversas perspectivas do ensino de Geografia, articulando representações que contribuem para a leitura do território. Nesse sentido, a cartografia escolar se configura como uma opção metodológica a qual vai além de apenas identificar e localizar informações, mas entender as relações que formam e cercam o espaço analisado.

A cartografia escolar, situada no campo das ciências sociais, tem como principal função espacializar os fenômenos, sejam eles de natureza física ou social. No contexto da Geografia Urbana, a compreensão dos processos territoriais exige a visualização de estruturas e equipamentos urbanos de maneira clara e significativa. Nesse sentido, a cartografia assume papel central, sendo uma ferramenta fundamental para tornar visíveis as dinâmicas espaciais e, ao mesmo tempo, promover uma leitura crítica da realidade.

Apesar de sua relevância, observa-se que os estudantes frequentemente enfrentam diversas dificuldades em relação aos conteúdos cartográficos. Em primeiro lugar, esses temas são geralmente percebidos como complexos e de difícil assimilação, o que pode estar diretamente relacionado à formação inicial dos professores. Em segundo lugar, os conteúdos são muitas vezes abordados de maneira simplificada, tanto em virtude da dificuldade dos alunos em compreendê-los, quanto pela limitação dos docentes em explicá-los com clareza (Cavalcanti, 2016).

Nas discussões propostas por Almeida e Almeida (2014), destaca-se a ideia de que o ensino de Geografia deve possibilitar ao aluno desenvolver uma visão espacial crítica, permitindo compreender por que determinado elemento da paisagem urbana está localizado em um lugar específico, exercendo uma função específica. Assim, os objetos urbanos precisam ser mapeados, reconhecidos e analisados, inserindo-se diretamente no campo dos estudos urbanos por meio da cartografia.

Mais recentemente, Girotto (2021) reforça esse entendimento, ao tratar a cartografia como uma linguagem escolar essencial para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e da compreensão espacial. Nessa perspectiva, a cartografia promove uma interação entre diferentes áreas do conhecimento, contribuindo significativamente para a formação do pensamento espacial (Callai, 2015).

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) apresentam que está ocorrendo a expansão de pesquisas sobre essa alfabetização cartográfica em dissertações e teses no contexto escolar, contudo é necessário ir além dessa alfabetização inicial, é preciso que haja práticas, contextos e elementos que possam servir para possibilitar uma comunicação cartográfica que não foque somente nas orientações matemáticas e simbólicas para os discentes, mas que sirvam para representar a vivência do seu espaço.

Resultados e discussões

Um dos grandes desafios no ensino de cartografia é conseguir que o aluno perceba como aquele conteúdo pode servir para sua vivência local, aplicando-o nos cenários do seu cotidiano. O principal motivo deste desafio, perpassa pela dificuldade na comunicação cartográfica das representações, sobretudo nas concepções que podem ser aplicadas em determinados temas.

Castellar e Vilhena (2010) contribuem com essa visão ao explicarem que no ensino de cartografia os alunos conseguem fazer uma apropriação conceitual melhor do tema quando leem os mapas e relacionam ao seu cotidiano escolar, as autoras destacam ainda que para esse ensino ser interessante é necessário que haja uma alfabetização cartográfica que auxilie na interpretação dos fenômenos.

Os discentes passam grande parte do seu dia na escola, mas quando estudam cartografia são com temas que fogem da realidade, em sua maioria estão associados ao aspecto global, quando na verdade deveria ser feito o inverso. O seu lugar de mundo, os aspectos do espaço urbano que cercam o ambiente escolar e as dinâmicas que envolvem essas estruturas, podem ser trabalhados a partir da comunicação cartográfica.

Archela (1999) discute que a cartografia deve ser usada no ensino de Geografia com foco na realidade, permitindo a junção de aspectos da natureza e da sociedade. Partindo desse pressuposto, Richter (2025) aborda que o ensino de Geografia na perspectiva da linguagem cartográfica deve trazer análises e reflexões que partam da vivência do cotidiano, sobretudo para fortalecer uma formação crítica e contextualizada dos aprendizes.

Essa linguagem partindo do contexto local deve conter elementos que em muitos casos estão presentes no entorno da própria escola, mas que infelizmente acabam sendo negligenciados na prática docente. Para trabalhar nessa perspectiva o docente não precisa pensar num espaço urbano de metrópoles, mas no próprio espaço urbano que circunvizinha a casa do discente, o deslocamento que ele realiza e/ou a própria escola.

Ao trazer a cartografia no cenário urbano para uma comunicação/linguagem mais prática e local, o docente pode emergir no seu aluno uma aprendizagem que vai colocá-lo no centro do conhecimento, pois é a partir do espaço em que ele está inserido que o ensino vai se dar. Moreira Junior (2016) reforça essa ideia ao considerar que as cidades dentro do contexto urbano, independentemente de sua escala, podem trazer experiências para a aprendizagem no ensino de Geografia.

Diante disso, algumas atividades podem ser usadas para facilitar essa comunicação cartográfica a partir dessas representações mais práticas. O desenho é um desses exemplos, ao pedir para o aluno espacializar o seu entorno, trazendo elementos por meio de formas, pinturas e gravuras, o docente consegue potencializar no discente uma concepção mais dinâmica do mundo que o cerca.

Castellar e Vilhena (2010) apontam que os desenhos devem ser explorados para desenvolver nos alunos a noção das concepções cartográficas, não focando em convenções e escalas perfeitas, mas no desenvol-

vimento do olhar e da percepção do aprendiz. Ao vincular esse exercício com uma explicação que parta do cenário local para o global, o docente cria um cenário de aprendizagem mais ativo, colaborando para além de um ensino tradicionalmente teórico.

Dentro do uso do desenho o docente pode explorar as representações de prédios, casas, escolas, mercados, farmácias, pistas, árvores, rios e dentre outros. Além disso, esse recurso permite que o discente possa desenvolver sua criticidade, o professor pode solicitar que ele análise o espaço a partir de uma cartografia mais crítica e social, com a verificação do espaço geográfico em que ele se situa, por meio de questionamentos: quais elementos faltam? O que poderia ter naquele espaço urbano? Por que a escola é naquele local? Que outras estruturas cabem no seu entorno?

Essa abordagem permite que a comunicação cartográfica vá para além de uma representação estática, pois desenvolve uma concepção de entender o urbano para além do que está pronto, mas o compreendendo como em constante construção. Ademais, outra atividade metodológica que pode ser abordada nessa perspectiva é a utilização das maquetes.

A maquete, nesse contexto, pode potencializar uma espacialização mais real e didática do espaço urbano, especialmente por conter elementos que são construídos e organizados a partir da criatividade dos alunos. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) explicam que sua construção necessita de atenção por parte dos docentes, principalmente no que se refere à orientação dos materiais que os alunos utilizarão para a produção de suas representações.

Pitano e Roqué (2015) abordam que as maquetes podem ser exploradas nos mais variados conteúdo da Geografia, potencializando a curiosidade dos discentes e permitindo uma compreensão mais abstrata do que foi produzido. No contexto da comunicação cartográfica, esse método torna-se essencial, uma vez que os alunos podem produzir seu entendimento do espaço de forma prática e real, com o uso de diferentes materiais para a confecção.

Oliveira e Malanski (2008) também refletem nesse mesmo sentido, ao exporem que a maquete contribui diretamente para a alfabetização cartográfica, servindo como a parte prática dos conteúdos teóricos es-

tudados, permitindo que os conceitos espaciais e de escala possam ser trabalhados a partir da realidade dos discentes.

Diante disso, ao trabalhar o espaço urbano, o docente pode explorar atividades em que os alunos produzem maquetes que espacializam o cenário de suas cidades, destacando elementos como ruas, prédios, relevo, construções, escolas e dentre outros. Ao observarem a organização do espaço para poderem exemplificá-lo na maquete, os discentes precisarão analisar o cotidiano que os cerca, contribuindo para o desenvolvimento de uma leitura crítica do lugar no qual estão inseridos.

Ademais, para além de representações já definidas, também pode ser proposto que os alunos organizem uma cidade hipotética, na qual terão que planejar como as estruturas urbanas serão organizadas na maquete, quais serão seus usos, quais os problemas urbanos vão precisar resolver, qual a escala e a localização de cada elemento, favorecendo, assim, uma aprendizagem mais dinâmica, crítica e simbólica das representações do espaço urbano.

Outra atividade que também pode ser aproveitada é a produção de uma maquete da própria escola, a qual serviria como um meio interativo e lúdico para compreender a organização estrutural desse espaço, além de inserir o contexto do lugar em que o aluno está inserido em seus estudos. Esse recurso permitiria que a escola não fosse apenas o local onde o conhecimento é produzido, mas que se tornasse objeto de análise dos próprios alunos.

Ao utilizar a maquete por meio dessas atividades, a comunicação cartográfica vai além de discussões apenas teóricas, mas cria concepções dentro do próprio universo e imaginário escolar, possibilitando uma comunicação crítica, problematizadora, prática e que coloca o aluno no centro das discussões e produções.

Considerações finais´

O ensino de cartografia é uma das áreas mais desafiadoras dentro da Geografia, sobretudo por contar com elementos teóricos e práticos que podem ser representados das mais variadas formas. No entanto, ao

ser trabalhado em conjunto com o espaço urbano, pode possibilitar que novas concepções venham a facilitar a prática docente, principalmente quando articuladas com uma comunicação voltada para a realidade do aluno e desenvolvidas por meio de metodologias que explorem a criticidade e a criatividade do discente.

Portanto, ao ser abordado por meio de novas perspectivas, como o desenho e a maquete, a partir da realidade do aluno e colocando-o no centro da produção do conhecimento, o ensino cartográfico torna-se vivencial, prazeroso e contextualizado, não sendo algo distante da vivência escolar, mas ocorrendo dentro da própria estrutura da escola.

Essa comunicação cartográfica contextualizada no lugar do aluno permite que elementos como representações da escola, da casa, do trajeto, de pontos de referência e de outras estruturas urbanas, antes pouco utilizados como fonte de conhecimento, sejam explorados, desenvolvendo o pertencimento e a criticidade em relação ao espaço que o cerca. No entanto, mesmo diante das contribuições oriundas das discussões realizadas neste estudo, observa-se que essa temática ainda carece de pesquisas que se aprofundem e busquem novos métodos que dialoguem com uma comunicação cartográfica ainda mais prática e significativa, tanto para o espaço urbano quanto para outros cenários.

Referências

ARCHELA, Rosely Sampaio. Imagem e representação gráfica. **Geografia (Londrina)**, *[S. l.]*, v. 8, n. 1, p. 5–11, 2025. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/10198. Acesso em: 15 dez. 2025.

BATISTA, Natália Lampert; RIZZATTI, Maurício; SILVA, Guilherme Moreira da. PARA PENSAR A CARTOGRAFA ESCOLAR: : relato de uma oficina pedagógica para professores em atuação e graduandos em Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, *[S. l.]*, v. 10, n. 19, p. 606–617, 2020. Disponível em: https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/687. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CALLAI, Helena. A Geografia no Ensino Médio. **Terra Livre,** *[S. l.]*, v. 1, n. 14, p. 60–99, 2015. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/375. Acesso em: 8 Abr. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidadania, o direito à cidade e a geografia escolar: Elementos de geografia para o estudo do espaço urbano. Curso de Geografia - **Revista GEOUSP** , Goiânia, 2016.p.41-55.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e cenários urbanos cotidianos: laboratórios para o desenvolvimento do pensamento geográfico. **Punto Sur**, [Local de Publicação não disponível], v. 1, n. 1, p. 122-143, jul.-dez. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.34096/ps.n1.6916. Acesso em: 07 jul. 2025.

CORRÊA, Roberto Lobato. O espaço urbano. 4ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. ***Ensino de geografia.*** São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção Ideias em ação).

FELIPE, José Lacerda Alves. **Rio Grande do Norte: uma leitura geográfica** / José Lacerda Alves Felipe. Natal, RN. EDUFRN, 2010.

GIROTTO, Eduardo. Qual raciocínio? Qual geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na base nacional comum curricular. **GEOgraphia**, vol. 23, n. 51, 2021. Disponível em: https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/45460. Acesso em: 18 abr. 2025.

GOMES, Paulo. **A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade**/ Paulo César da Costa Gomes. - 3° ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 306p.

IZIDORO, Giovana de Bettio Fausto; ROSA, Josélia Euzébio; FONTES, Mariana da Silva. Aprender e ensinar Cartografia, um desafio para professores e alunos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, *[S. l.]*, v. 15, n. 25, p. 05–27, 2025. DOI: 10.46789/edugeo.v15i25.1470. Disponível em: https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1470. Acesso em: 15 dez. 2025.

LEFEBVRE, H. **O Direito à Cidade.** 5 ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2008.

MARTINS, H. H. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, *30*(2), 289–300. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/?lang=pt . Acesso: 15 mar. 2025.

MOREIRA JUNIOR, O. AS CIDADES PEQUENAS COMO COMPONENTE CURRICULAR PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR. **Formação (Online)**, *[S. l.]*, v. 2, n. 23, 2016. DOI: 10.33081/formacao.v2i23.3956. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/3956. Acesso em: 15 dez. 2025.

OLIVEIRA, Bárbara Renata de; MALANSKI, Lawrence Mayer. O Uso da Maquete no Ensino de Geografia. **Extensão em Foco**, *[S. l.]*, n. 2, 2008. DOI: 10.5380/ef.v0i2.24783. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/24783. Acesso em: 15 dez. 2025.

PITANO, Sandro de Castro; ROQUÉ, Bianca Beatriz. O uso de maquetes no processo de ensino-aprendizagem segundo licenciandos em Geografia. ***Educação Unisinos***, São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 273-282, maio/ago. 2015. DOI: https://doi.org/10.4013/edu.2015.192.7669 Acesso em: 15 dez. 2025.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iida; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RICHTER, Denis. Ensino de Geografia e mapas: representações, linguagens e pensamento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, *[S. l.]*, v. 15, n. 25, p. 05–23, 2025. DOI: 10.46789/edugeo.v15i25.1527. Disponível em: https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1527. Acesso em: 15 dez. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SPODE, Pedro.; COSTA, **Iago Turba**; AGUIAR, Priscila de. A importância do processo de verticalização urbana para o ensino de Geografia. **Metodologias e Aprendizado** , *[S. l.]*, v. 4, p. 249–257, 2021. DOI: 10.21166/metapre.v4i.2243. Disponível em: https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2243. Acesso em: 15 dez. 2025.

DO COTIDIANO AO CONCEITO: Racionais MC's e a Geografia escolar

Jean de Paula Sousa[1]

RESUMO

Este trabalho investiga o potencial do hip-hop, com foco no rap dos Racionais MC's, como linguagem para o ensino de Geografia e para a leitura crítica das desigualdades socioespaciais no Brasil. O objetivo foi integrar repertórios culturais juvenis a categorias da Geografia e a evidências públicas, organizando a aula regular como espaço de investigação do território. Adotou-se delineamento qualitativo-interpretativo com três eixos: levantamento bibliográfico em pedagogia crítica, ensino de Geografia e hip-hop pedagogy; análise documental do Currículo de Geografia do Paraná (2021) e do Registro de Classe Online (RCO, 2025), com ênfase nas habilidades EM13CHS101 e EM13CHS206; e análise textual de músicas selecionadas do grupo, articulada a indicadores de IBGE, SNIS e UNICEF. As sequências didáticas combinaram escuta orientada, leitura coletiva, discussão guiada e exercícios de interpretação de dados públicos (analfabetismo por cor/raça, conclusão do ensino médio, desigualdades regionais, saneamento), buscando transformar experiência vivida em conceitos operatórios como segregação, mobilidade e vulnerabilidade. Os resultados indicam indícios qualitativos de apropriação conceitual nas atividades e avaliações, maior aderência às orientações curriculares e ampliação do engajamento discente, especialmente quando a análise das letras é cotejada com mapas e estatísticas oficiais. Conclui-se que o rap, mobilizado com intencionalidade

1 Universidade Estadual de Maringá. E-mail: jeandepaulasousa@gmail.com

pedagógica e ancoragem em dados, opera como dispositivo analítico para a Geografia escolar, favorecendo a passagem do relato cotidiano à categoria e desta à evidência pública, sem substituir o conteúdo disciplinar, mas tensionando-o à realidade local. Como desdobramentos, propõe-se ampliar o corpus musical, realizar estudos longitudinais e de métodos mistos, e integrar a abordagem com cartografia escolar, mapeamento participativo e projetos escola-comunidade.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Desigualdades. Racionais MC's. Mediação docente. Pau dos Ferros.

Introdução

Em um país estruturalmente desigual, a escola não pode limitar-se à repetição de conteúdos, é necessário articular ciência e experiência para formar sujeitos que leiam e intervenham no espaço. A Geografia, por seu viés crítico, encontra no hip-hop, em especial no RAP, uma linguagem potente para essa mediação. As letras de grupos, como Racionais MC's, traduzem o cotidiano da exclusão em mapas do espaço vivido e ajudam a ouvir o território na sala de aula (CARDOSO; FERREIRO, 2025). O Partindo desse prisma, os versos do grupo têm a capacidade de sintetizar a denúncia de desigualdades historicamente produzidas.

A proposta didática apoia-se na pedagogia freiriana, ler o mundo para transformá-lo, e exige uma docência centrada na mediação, isto é, no "fazer aprender" que converte experiências em conhecimento (FREIRE, 1967; 1996; ROLDÃO, 2007). Do ponto de vista formativo, trata-se de mobilizar o RAP como texto geográfico do cotidiano, articulando categorias espaciais e leitura crítica de dados. No plano teórico-metodológico, o debate internacional reforça o potencial do hip-hop como pedagogia insurgente e de letramento crítico (AKOM, 2009; HILL, 2019).

Esse movimento é pertinente porque as desigualdades que atravessam a escola são também espaciais e raciais. Evidências recentes indicam que a posição social resulta da combinação entre origem de classe e raça/cor, e que esse arranjo produz vantagens e desvantagens que persistem mesmo quando a escolaridade é mantida constante. Além disso, nas trajetórias educacionais observa-se a permanência de um "resíduo

racial", isto é, disparidades entre grupos raciais que não se explicam apenas por diferenças de acesso ou anos de estudo (SANTOS, 2023; VALVERDE, 2011). Assim, ler o território a partir de narrativas do RAP, em diálogo com conceitos geográficos, é um caminho para explicitar como tais estruturas se materializam na vida urbana e escolar.

Este trabalho, alinhado ao Referencial Curricular – Geografia e aos conteúdos previstos para a 2ª série no Registro de Classe Online (RCO) do Paraná, investiga o potencial do hip-hop para formar o olhar geográfico e a consciência crítica no Ensino Médio (PARANÁ, 2021; PARANÁ, 2025). O corpus analítico focaliza as músicas *Homem na Estrada* e *Negro Drama*, integrando rimas, categorias da disciplina e leitura de indicadores públicos. Em síntese, propomos uma introdução ao percurso: do vivido ao conceito, e do conceito à interpretação do espaço, mantendo rigor acadêmico e relevância pedagógica (FREIRE, 1967; 1996; RIBEIRO, 1995; ROLDÃO, 2007; AKOM, 2009; HILL, 2019; CARDOSO; FERREIRO, 2025; SANTOS, 2023; VALVERDE, 2011; PARANÁ, 2021; PARANÁ, 2025).

Fundamentação Teórica

Pensar a educação geográfica no Brasil exige articular escola, história social e formas espaciais da desigualdade, explicitando à docência como mediação que ensina o aluno a ler o mundo. Em Darcy Ribeiro, a moldagem histórica do povo brasileiro revela a fusão forçada de povos sob um projeto de dominação que instala a desigualdade como princípio organizador do espaço; daí a escola não poder reivindicar neutralidade, mas interpretar historicamente o território (RIBEIRO, 1995). Deste modoe, a Geografia cumpre sua função quando evidencia a produção social do espaço e organiza situações de aprendizagem que convertem experiências cotidianas em categorias analíticas, em consonância com o Currículo do Paraná, que enfatiza raciocínio geográfico, dados públicos e múltiplas linguagens (PARANÁ, 2021).

Sob esse enquadramento, indicadores educacionais recentes não são anomalias, mas desdobramentos de longa duração que interpelam a mediação docente. Valverde mostra que "a universalização do acesso

ao ensino não é suficiente para a superação das desigualdades raciais", observando estagnações de anos de estudo e distorção idade-série entre estudantes negros (VALVERDE, 2011; VALVERDE; STOCCO, 2011). À luz das habilidades da área (EM13CHS101/206) e dos conteúdos previstos para a 2ª série no RCO "O capitalismo e a desigualdade social e econômica" (1º tri) e "As desigualdades sociais no meio urbano" (3º tri), cabe ao professor articular linguagem cultural significativa, análise de dados e conceitos espaciais operatórios (PARANÁ, 2021; PARANÁ, RCO Geografia, 2025).

No plano da estrutura social, Santos (2023) demonstra que a associação entre origem de classe e recompensas de renda permanece mesmo controlando a escolaridade; a superior completa não iguala o efeito das origens privilegiadas, e retornos educacionais variam por classe e coorte. Para o ensino de Geografia, isso demanda dupla operação: explicitar mecanismos (classe, raça, retornos) e materializá-los em formas espaciais (segregações, acessibilidades, circuitos), conduzindo a turma a comparar, mapear e interpretar evidências no território.

A pedagogia freiriana oferece método: diálogo, problematização do universo vocabular e passagem da leitura do mundo à leitura da palavra (FREIRE, 1967; 1996). Converge aqui a formulação de Roldão, onde ensinar é "fazer aprender", situando o docente no lugar de mediação entre currículo, sujeitos e contextos e garantindo a apropriação do saber pelo aprendente (ROLDÃO, 2007, p. 95–96; p. 102). Na didática de Geografia, isso implica selecionar linguagens significativas e convertê-las em conceitos espaciais operatórios.

A literatura didático-metodológica converge. Lopes e Pontuschka destacam o conhecimento pedagógico do conteúdo como tradução didática de conceitos com ancoragem no vivido (LOPES; PONTUSCHKA, 2015). Cardoso e Ferreiro (2025) mostram a música como mediação que amplia a "escuta do território" e favorece a passagem de noções a conceitos. Em diálogo com o debate internacional, a hip-hop *pedagogy* configura letramento crítico que integra cultura juvenil e análise racial (AKOM, 2009). Tinson (2013) evidencia que o gênero pode mediar conversas difíceis sobre racismo e branquitude; Emdin, Adjapong e Levy (2016) descrevem arranjos pedagógico-terapêuticos que elevam

pertencimento e rigor; Peppler (2010) amplia o horizonte ao situar *media arts* como ecossistema que articula práticas digitais e objetivos curriculares; na educação musical, Georgii-Hemming e Westvall (2010) reforçam abordagens culturalmente relevantes.

No Brasil, resultados convergentes indicam que a música, quando planejada com objetivos claros, aumenta engajamento e melhora a tradução de conceitos (Velloso, 2020). Pesquisas recentes mostram letras como ponto de partida para levar estudantes de noções a conceitos (por exemplo, região e regionalização), articulando canções, mapas e discussões orientadas (Duarte; Santana, 2024). Em comum, não se substitui conteúdo disciplinar: tensiona-se e aprofunda-se com instrumentos analíticos da área e sob condução docente.

É essa costura que se propõe para tratar raça, classe e desigualdade: sequências que integrem letras dos Racionais MC's, conceitos geográficos e dados públicos (SANTOS, 2023), mobilizando diálogo, diagnóstico empírico e mediação cultural. A leitura guiada de versos como "me ver pobre, preso ou morto já é cultural" (*Negro Drama*, 2002) e "um homem na estrada recomeça sua vida" (*Homem na Estrada*, 1993) articula-se a categorias (segregações, acessibilidade, circuitos) e evidências estatísticas, para que a turma compare, interprete e explique processos socioespaciais de seu território, do vivido ao conceito, com rigor e pertinência escolar.

Metodologia

Adota-se delineamento qualitativo-interpretativo, combinando levantamento e organização bibliográfica, análise textual de letras de RAP e análise documental do Currículo de Geografia do Paraná (2021) e do Registro de Classe Online (RCO). O percurso segue a ideia de que "não existe pesquisa sem método" e de que a pergunta de partida orienta a coerência entre problema, objetivos, teoria e procedimentos (ANDRADE; SCHMIDT, [2015.], p. 14, 25). A questão central, em que medida letras de RAP, especialmente dos Racionais MC's, operam como linguagem para o ensino de Geografia e para a leitura crítica das desigualdades socioespaciais, organiza as escolhas metodológicas. O levantamento

bibliográfico contempla obras nacionais e internacionais em pedagogia crítica, didática de Geografia, hip hop *pedagogy, media arts* e estudos sobre desigualdades educacionais e mobilidade social, selecionadas por pertinência, consistência metodológica e diálogo com categorias geográficas e orientações curriculares do Currículo/PR e do RCO. As atividades foram realizadas em aulas regulares da 2ª série do Ensino Médio de escola pública estadual do Paraná, tomando o cotidiano da turma como campo de observação didático metodológica.

Cada obra é fichada com referência, conceitos, estratégia e evidências mobilizáveis. Mantém se a hierarquia teoria, método e técnica, em que a teoria orienta o problema, o método explicita o como fazer e as técnicas se subordinam a ele (ANDRADE; SCHMIDT, 2015, p. 15–16, 18). A pesquisa bibliográfica é tratada como material já elaborado, organizado sistematicamente para fundamentar a análise (ANDRADE; SCHMIDT, [2015.], p. 18).

A análise documental incide sobre o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2021) e sobre o RCO do componente. Do Currículo, mapeiam se unidades temáticas, competências e habilidades, com destaque para EM13CHS101 e EM13CHS206, princípios do raciocínio geográfico e diretrizes para uso de múltiplas linguagens e dados públicos, verificando aderência entre a proposta e as normativas. Do RCO, são lidos os planos do 1º e do 3º trimestres da 2ª série do ensino médio, com foco nas aulas "O capitalismo e a desigualdade social e econômica" e "As desigualdades sociais no meio urbano", registrando objetivos, objetos de conhecimento, habilidades, indicações metodológicas e evidências de avaliação para garantir alinhamento entre a sequência analítica e a rede (PARANÁ, RCO Geografia, 2025). As informações do RCO são tratadas como documentos públicos passíveis de citação e confronto com o Currículo. Registros pedagógicos usuais, como atividades, devolutivas e avaliações, funcionam como indícios qualitativos de apropriação conceitual e retroalimentam o planejamento.

A análise textual focaliza duas letras dos Racionais MC's, Negro Drama (2002) e Homem na Estrada (1993), escolhidas por relevância temática e recorrência acadêmica. Realiza se leitura minuciosa com codificação temática guiada por categorias a priori, como territorializa-

ção, segregação, mobilidade, violência institucional, estigma territorial, trabalho e escolarização, com abertura a categorias emergentes. Busca se explicitar como enunciados líricos se articulam a processos socioespaciais presentes na bibliografia e em achados empíricos, por exemplo desigualdades educacionais por cor e raça e efeitos intergeracionais de origem de classe. Cada inferência ancora se em trechos explícitos e referências teóricas, privilegiando descrição densa e consistência argumentativa, sempre cotejadas com Currículo e RCO para pertinência escolar. A participação discente e a qualidade dos produtos de sala são lidas como evidências pedagógicas de aprendizagem e orientam ajustes do percurso.

O rigor analítico apoia se em coerência interna entre objetivos, referencial e procedimentos, auditabilidade por registros de leitura e codificação e por extrações documentais do Currículo e do RCO, e triangulação entre letras, literatura interpretativa, documentos oficiais e evidências publicadas. Parte se do princípio de que a metodologia é instrumentação de captação da realidade e de que a técnica é meio, não fim (ANDRADE; SCHMIDT, 2015, p. 14–16). Como limites, reconhece se que o foco em duas letras não pretende representatividade do rap nacional, mas objetiva um modelo reprodutível de leitura geográfica de letras aplicável ao ensino e aderente às diretrizes da rede. Indicadores pedagógicos correntes, como desempenho e engajamento, são utilizados como insumos formativos. Não há coleta com sujeitos, utilizam se materiais públicos, acadêmicos e institucionais, e as citações seguem normas ABNT vigentes.

Rap como leitura do espaço

Para esta etapa, a análise das letras foi concebida e realizada de modo colaborativo com a turma, articulando leitura estética, discussão sociológica e procedimentos de leitura geográfica do espaço vivido. Em termos de organização didática, os encontros combinaram escuta orientada das faixas, leitura coletiva de trechos selecionados, breve exposição conceitual e trabalho em pequenos grupos para engajar o debate. O papel docente foi explicitado como mediação que "faz a aprendizagem

acontecer": "ensinar configura-se […] como a especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém", situando o professor "no lugar de mediação" entre currículo, sujeitos e contextos (ROLDÃO, 2007, p. 95–96).

Essa mediação operou por meio de sequências que transformam repertórios culturais em categorias analíticas de Geografia (segregação, mobilidade, acessibilidades, centralidades), em consonância com a noção de conhecimento pedagógico do conteúdo, isto é, a tradução didática de conceitos geográficos com ancoragem no vivido (LOPES; PONTUSCHKA, 2015). Em paralelo, o horizonte histórico-social foi retomado a partir de Ribeiro (1995), para quem a sociedade brasileira se estrutura sob um processo de dominação e hierarquias naturalizadas, o que impõe à escola explicitar como tais estruturas se materializam no território.

Deste modo, nessa análise minuciosa das letras de rap, os alunos foram capazes de estabelecer conexões entre a narrativa apresentada nas músicas, os conceitos geográficos e a realidade que os cerca. Como primeiro exemplo disso, temos os versos da música Negro Drama (2002), "Uma negra e uma criança nos braços / Solitária na floresta de concreto e aço" e "Família brasileira, dois contra o mundo / Mãe solteira de um promissor vagabundo", que permitem tematizar a maternidade solo e o abandono paterno como dimensões estruturais da desigualdade. A articulação desses enunciados com dados públicos dá densidade explicativa ao quadro: "aproximadamente 5,5 milhões de brasileiros não possuem registro paterno na certidão de nascimento e quase 12 milhões de famílias são formadas por mães solo" (USP, 2019); em 2021, "167.285 crianças foram registradas sem o nome do pai no Brasil" e "57% das mulheres vivem abaixo da linha da pobreza", com agravamento entre pretas e pardas (UFMA, 2022). Nesse enquadramento, o arranjo "dois contra o mundo" deixa de ser apenas imagem lírica e passa a descrever um regime de vulnerabilidade que incide sobre tempo, renda e redes de apoio, com efeitos diretos na escolarização, na mobilidade cotidiana e no acesso a serviços urbanos.

Em continuidade, a música Homem na Estrada (1993) apresenta uma crítica à permanência escolar: "Molecada sem futuro, eu já consigo ver / Só vão na escola pra comer, apenas, nada mais / Como é que vão

aprender sem incentivo de alguém / Sem orgulho e sem respeito, sem saúde e sem paz." Esses versos, lidos à luz dos indicadores recentes, mostram que a precariedade material e simbólica se converte em barreiras educacionais mensuráveis. Em 2022, a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais foi de 5,6% no Brasil, chegando a 7,4% entre pretos e pardos (3,4% entre brancos), com assimetria regional acentuada (11,7% no Nordeste versus 2,9% no Sudeste) (IBGE, 2023). Ainda no mesmo ano, entre pessoas de 25 anos ou mais, 53,2% concluíram ao menos o ensino médio, proporção que cai para 47,0% entre pretos e pardos e sobe para 60,7% entre brancos (IBGE, 2023). Tomados em conjunto, os trechos das músicas e os dados estatísticos apontam que a combinação de abandono familiar, pobreza e ausência de políticas de permanência se materializa como evasão, atraso escolar e alfabetização incompleta, exatamente o circuito que a Geografia escolar deve explicitar quando trata de desigualdades socioespaciais.

Os estudantes foram capazes de conectar "eu recebi seu tique, quer dizer, kit, de esgoto a céu aberto e parede madeirite" à discussão sobre infraestrutura urbana e saneamento, tratando a moradia precária como expressão espacial de desigualdades estruturais; o exercício consistiu em localizar, em dados municipais, indicadores de esgotamento e adensamento domiciliar para cotejo com a narrativa. Aqui, articulamos evidências de saneamento: regiões Norte e Nordeste exibem cobertura muito inferior de coleta e tratamento de esgoto em relação ao Sudeste e Centro-Oeste, com déficits históricos e perdas elevadas de água (SNIS/IBGE, 2017–2019; HELLER, 2018). Estudos correlatos indicam efeitos educacionais: crianças que vivem em domicílios sem água e coleta de esgoto apresentam, em média, menor escolaridade e piores indicadores educacionais quando comparadas às que dispõem desses serviços (INSTITUTO TRATA BRASIL, 2018; SCRIPTORE; AZZONI; MENEZES FILHO, 2015). Terceiro, a experiência escolar aparece no verso "problema com escola, eu tenho mil, mil fita", que foi lido como crítica às formas escolares pouco responsivas às realidades discentes. Em todas as frentes, a docência orientou a passagem do relato para o conceito e do conceito para a evidência pública, nos termos da mediação formulada por Roldão (2007, p. 95–96; p. 102).

Novamente nas linhas de Homem na Estrada (1993), foram analisados, com base em descrição densa dos versos, as condições materiais do território: "equilibrado num barranco, um cômodo mal acabado e sujo […] um cheiro horrível de esgoto no quintal". O procedimento didático foi levar os alunos a refletir sobre as categorias geográficas acionadas pelo texto, como risco ambiental, vulnerabilidade socioespacial e seletividade institucional, e a explicá-las com indicadores públicos locais. A crítica à presença estatal seletiva foi trabalhada a partir do trecho "até o IBGE passou aqui e nunca mais voltou, numerou os barracos, fez uma pá de perguntas, logo depois esqueceram", discutindo-se a diferença entre operações de recenseamento e políticas de permanência e como essa diferença é percebida em territórios vulnerabilizados.

Como fecho da análise, retomamos "Negro Drama" e o verso "me ver pobre, preso ou morto já é cultural", que sintetiza a naturalização histórica das desigualdades e da violência dirigida a determinados corpos e territórios, articulando racismo estrutural, segregação socioespacial e expectativas truncadas de mobilidade (RACIONAIS MC's, 2002). Essa conjuntura reforça que explorar as letras do RAP na escola, é também um modo de ler o território: transpor a experiência vivida para categorias da Geografia e, destas, para evidências públicas, devolvendo-as em problemas investigáveis do cotidiano discente. É precisamente a mediação docente que garante essa passagem do relato para o conceito e do conceito para a investigação situada, fazendo a aprendizagem acontecer com intencionalidade e rigor (ROLDÃO, 2007); é o conhecimento pedagógico do conteúdo que sustenta a tradução didática entre linguagem estética e conceitos espaciais, em práticas que partem do vivido e o problematizam (LOPES; PONTUSCHKA, 2015); e é a historicidade das formações sociais brasileiras que dá lastro à leitura crítica das materializações espaciais da desigualdade, recusando sua aparência de destino e recolocando-as como produto de relações sociais e de poder no tempo (RIBEIRO, 1995). Desse modo, as canções analisadas operam não como ilustrações, mas como dispositivos de investigação geográfica, capazes de produzir, com os estudantes, evidências e perguntas que iluminam as desigualdades do território.

Considerações finais

Este trabalho mostrou que o rap, mediado com intencionalidade docente, opera como dispositivo analítico para o ensino de Geografia: dos versos às categorias espaciais e destas aos dados públicos, produziu-se uma leitura situada do território com densidade crítica. As análises de Negro Drama e Homem na Estrada evidenciaram como maternidade solo, precariedade urbana, seletividade institucional e permanência escolar se articulam em processos socioespaciais historicamente produzidos. O procedimento manteve o rigor conceitual, alinhou-se ao Currículo do Paraná e ao RCO e valorizou o conhecimento pedagógico do conteúdo na passagem do "relato" ao "conceito". Ao colocar rimas, mapas e indicadores em diálogo, a aula regular tornou-se espaço de investigação e não de mera ilustração, com ganhos de sentido para a leitura do mundo vivido.

É reconhecido o limite: corpus musical reduzido, indicadores de cobertura nacional e inferências qualitativas situadas. Ainda assim, o caminho é replicável em diferentes turmas e contextos, desde que preserve três pilares: seleção criteriosa de letras, explicitação de categorias geográficas operatórias e cotejo sistemático com evidências públicas. Em termos de avaliação, recomenda-se acoplar instrumentos formativos que captem mudança de vocabulário conceitual, capacidade de argumentação com dados e transferência para estudos de caso locais. Ética e autoria discente devem orientar a curadoria de trechos e a socialização de resultados, garantindo respeito às vozes e aos contextos que informam as narrativas analisadas.

Como desdobramentos futuros, busca-se estudos longitudinais e de métodos mistos para medir efeitos sobre permanência, raciocínio geográfico e letramento crítico; sequências didáticas com cartografia escolar, mapeamento participativo, auditorias urbanas e leitura de bases abertas municipais; trilhas de formação docente centradas em conhecimento pedagógico do conteúdo, hip-hop pedagogy e uso de dados públicos; e projetos escola–comunidade que integrem oficinas de produção musical, leitura crítica de indicadores e intervenções no bairro. A ampliação do corpus para outros artistas e temas (mobilidade, trabalho,

meio ambiente) e a comparação entre escolas e regiões podem fortalecer a validade externa. Em síntese, manter vivo o circuito entre rimas, mapas e dados é apostar numa pedagogia que ensina a ler e transformar o espaço vivido.

Referências

AKOM, Antwi A. **Critical Hip Hop Pedagogy as a Form of Liberatory Praxis**. Equity & Excellence in Education, v. 42, n. 1, p. 52–66, 2009.

BRASIL. Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SNIS). **Diagnóstico dos Serviços de Água e Esgotos 2019**. Brasília: MDR, 2020.

CARDOSO, E. S.; FERREIRO, L. K. **O ensino de geografia e a música: ouvindo, conectando e reverberando possibilidades de aproximação**. Geografia Ensino & Pesquisa, v. 29, e91073, 2025. DOI: 10.5902/2236499491073.

EMDIN, Christopher; ADJAPONG, Edmund S.; LEVY, Ian P. **Hip-hop based interventions as pedagogy/therapy in STEM: A model from urban science education**. Journal for Multicultural Education, v. 10, n. 3, p. 307–321, 2016. DOI: 10.1108/JME-03-2016-0023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

GEORGII-HEMMING, Eva; WESTVALL, Maria. **Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden**. British Journal of Music Education, v. 27, n. 1, p. 21–33, 2010.

HELLER, Léo. **Saneamento como política pública: um olhar a partir dos desafios do SUS**. Rio de Janeiro: Fiocruz/Centro de Estudos Estratégicos, 2018.

IBGE. **PNAD Contínua: Educação 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

IBGE. **PNAD Contínua: Educação 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO TRATA BRASIL. **Ranking do Saneamento 2018**. São Paulo: Instituto Trata Brasil/GO Associados, 2018.

LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N. **O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de Geografia**. GEOUSP – Espaço e Tempo (Online), v. 19, n. 1, p. 76–92, 2015.

NETCOH, Steven. **Teaching White Students about Racism and Whiteness through Hip-Hop in the High School English Classroom**. Radical Teacher, n. 97, p. 10–19, 2013.

PARANÁ. **Referencial Curricular para o Ensino Médio – Componente Curricular: Geografia**. Curitiba: SEED-PR, 2021.

PARANÁ. **Registro de Classe Online (RCO) – Geografia, 2ª série do Ensino Médio**. Curitiba: SEED-PR, 2025.

PEPPLER, Kylie. **Media Arts: Arts Education for a Digital Age**. Teachers College Record, v. 112, n. 8, p. 2118–2153, 2010.

RACIONAIS MC's. **Homem na Estrada**. In: **Raio X do Brasil**. São Paulo: Zimbabwe Records, 1993. Faixa sonora.

RACIONAIS MC's. **Negro Drama**. In: **Nada como um dia após o outro dia**. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. Faixa sonora.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Saber profissional dos professores: ensinar e aprender em contexto escolar**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 94–103, 2007. DOI: 10.1590/S1413-24782007000100008.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. **Interações entre origem de classe e raça na transmissão das desigualdades no Brasil**. In: IPEA (org.). **Dinâmica econômica, mudanças sociais e novas pautas de políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2023. p. 203–234.

SCRIPTORE, J. S.; AZZONI, C. R.; MENEZES FILHO, N. A. **Saneamento básico e indicadores educacionais no Brasil**. São Paulo: Departamento de Economia, FEA/USP, 2015. Disponível em: http://www.repec.eae.fea.usp.br/documentos/Scriptore_Azzoni_MenezesFilho_28WP.pdf. Acesso em: 12 ago. 2025.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Instituto de Psicologia. **O abandono afetivo paterno além das estatísticas**. IP Comunica, São Paulo, 7 ago. 2019. Disponível em: https://www.ip.usp.br/site/noticia/o-abandono-afetivo-paterno-alem-das-estatisticas/. Acesso em: 01 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Abandono paterno é a regra no Brasil**. TV UFMA, São Luís, 11 ago. 2022. Disponível em: https://portalpadrao.ufma.br/tvufma/noticias/abandono-paterno-e-a-regra-no-brasil. Acesso em: 04 out. 2025.

VALVERDE, Danielle O.; STOCCO, Lauro. **Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação**. In: BONETTI, Alinne de Lima; ABREU, Maria Aparecida (orgs.). **Faces da Desigualdade de Gênero e Raça no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011. p. 149–159.

ENSINO DA ESCALA CARTOGRÁFICA E SUA CONFORMIDADE COM A BNCC

Adriane Oliveira[1]

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da cartografia como linguagem fundamental para a compreensão do espaço geográfico, sendo essencial para o desenvolvimento do raciocínio espacial. Assim, compreender elementos cartográficos, como a escala, torna-se primordial nesse processo educativo. A escala, por sua vez, é mencionada na BNCC de forma explícita na unidade temática do 6º ano do ensino fundamental. Diante disso, este artigo tem como objetivo central analisar se as práticas pedagógicas adotadas pelos professores da rede pública de ensino do município de Marabá-PA estão devidamente alinhadas às habilidades previstas pela BNCC no que se refere ao ensino deste conteúdo específico. A metodologia adotada foi a pesquisa exploratória de cunho qualitativo e quantitativo, com levantamento bibliográfico pertinente e a aplicação de questionários estruturados aos professores da rede pública municipal. Os dados revelaram que, apesar do esforço notável na prática docente, empregando diferentes ações pedagógicas, ainda persistem desafios significativos, como a escassez de materiais didáticos apropriados, o tempo reduzido para planejamento de aulas e a recorrente dificuldade dos alunos em compreenderem a abstração do conceito de escala numérica e gráfica, o que prejudica o processo de formação integral dos estudantes. Verificou-se também que

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará- UNIFESSPA. E-mail: adrianeoliveirasilva536@gmail.com

ainda persistem metodologias puramente expositivas e tradicionais, o que limita o desenvolvimento de habilidades mais significativas e práticas. Portanto, a pesquisa reforça a necessidade evidente de promover políticas de formação continuada para os professores, incentivando práticas pedagógicas ativas e inovadoras para que os estudantes consigam construir o conhecimento geográfico de forma crítica, autônoma e reflexiva.

Palavras-chave: Cartografia. Escala Cartográfica. BNCC. Práticas Pedagógicas.

Introdução

Compreender a realidade em que vivemos é de fundamental importância para o desenvolvimento do indivíduo. Desde os primeiros anos na vida escolar busca-se desenvolver esta habilidade nos estudantes. Nesse processo a cartografia atua de maneira imprescindível pois contribui para que os alunos consigam fazer leituras do mundo e sejam capazes de interpretar o espaço por meio de suas representações.

Passini (2012) destaca que a alfabetização cartográfica permite ao aluno compreender o espaço geográfico por meio das representações cartográficas. Nesse contexto, Castellar (2014) contribui ao afirmar que a cartografia possibilita a conexão entre conteúdos e conceitos, permitindo uma visão crítica do território em diferentes escalas.

Para que os estudantes consigam desenvolver as habilidades de compreensão e interpretação cartográfica é necessário, portanto, um processo de alfabetização cartográfica eficiente onde os sujeitos consigam compreender as representações cartográficas assim como a sua simbologia. Oliveira (1978) argumenta que o ensino do mapa deve anteceder seu uso como ferramenta didática, ou seja, é essencial que os alunos compreendam os conceitos e elementos cartográficos, como a escala, antes de utilizá-los na leitura de mapas.

A escala cartográfica, por sua vez, é um componente essencial, pois define a relação entre as dimensões reais e a representação no mapa, influenciando o nível de detalhes e a correta interpretação das representações cartográficas.

Sena e Queiroz (2023) confirmam que a compreensão da escala é fundamental para o desenvolvimento da linguagem cartográfica pois auxilia o estudante na elaboração mental do espaço, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de interpretar diferentes proporções representadas no mapa. No contexto da BNCC, o conteúdo é abordado de forma mais evidente a partir do 6º ano, dentro do componente de geografia.

Apesar da relevância da escala cartográfica para a geografia e cartografia, diversos desafios podem comprometer a aprendizagem desse conteúdo. A ausência de formação específica dos docentes, a escassez de recursos didáticos e as dificuldades metodológicas impactam diretamente a qualidade do ensino da cartografia. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo analisar a prática docente no ensino da escala cartográfica na rede pública de Marabá-PA e verificar se essas práticas permitem que os alunos desenvolvam as habilidades propostas pela BNCC. A seguir será discutido a importância da cartografia na formação do indivíduo seguido da importância da escala cartográfica nesse contexto.

A importância da linguagem cartográfica

No contexto do ensino da geografia, as representações cartográficas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento espacial dos estudantes. Assim, é imprescindível que a disciplina promova em todos os níveis da educação básica a aprendizagem da linguagem cartográfica para que os alunos desenvolvam um raciocínio crítico e autônomo dessas representações (Farias, 2016).

Assim, a geografia e cartografia se relacionam, como apontam Barci e Sacramento (2019, p.1976) pois " além de analisar o espaço é preciso, também, representá-lo. Nesse contexto, o elemento fundamental para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos cartográficos é a alfabetização cartográfica".

O processo de alfabetização cartográfica de acordo com Passini (2012 p.13) "é uma metodologia que estuda os processos de construção de conhecimentos conceituais e procedimentais que desenvolvam habilidades para que o aluno possa fazer as leituras do mundo por meio das suas representações". Dessa forma, a cartografia fornece base para a

leitura e interpretação de mapas, possibilitando uma visão crítica sobre as dinâmicas que ocorrem no espaço, como os fenômenos se distribuem espacialmente, auxiliando nas tomadas de decisões demonstrando ser uma área do conhecimento que contribui significativamente para a formação do indivíduo.

Nesse sentido, o ensino da geografia deve proporcionar que o educando consiga realizar leituras do mundo (Farias, 2016). Assim, para Castellar e Vilhena (2011, p. 23), "Ensinar a ler o mundo é um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares e os símbolos dos mapas, conseguindo identificar as paisagens e os fenômenos cartografados e atribuir sentido ao que está escrito". Compreender a simbologia dos mapas é fundamental para a sua completa interpretação. Dessa forma, a escala como um desses elementos, é fundamental nesse processo.

Portanto, a cartografia ocupa um lugar central no ensino de Geografia, não apenas como técnica de representação, mas como linguagem capaz de promover a compreensão do espaço vivido. Para Cavalcanti (2012), o ensino da cartografia deve ser abordado como conteúdo essencial ao desenvolvimento de habilidades de leitura, localização e análise do espaço geográfico. Dessa forma, dominar a linguagem cartográfica é fundamental para a formação do raciocínio espacial, pois permite ao sujeito compreender e representar o espaço geográfico. Nesse contexto, o ensino da escala cartográfica atua como ferramenta importante pois por meio dela é possível compreender a relação de proporção entre a representação e o mundo real.

O ensino da escala cartográfica

Fitz, (2008, p. 19) define escala cartográfica como "a relação ou proporção existente entre as distâncias lineares representadas em um mapa e aquelas existentes no terreno, ou seja, na superfície real".

As escalas podem ser classificadas como numéricas, gráficas ou nominal. Além dessas definições, as escalas também podem ser classificadas em escalas grandes, médias e pequenas que influenciam no nível de detalhamento do mapa definindo, desta forma, as diversas objetividades que as representações cartográficas podem apresentar, podendo influenciar diretamente na percepção dos dados e influenciar na tomada de decisões.

A leitura da escala permite compreender que conforme sua variação, certos fenômenos, sejam eles naturais ou humanos, podem estar ou não presentes no mapa. Assim, o estudante não apenas desenvolve habilidades matemáticas, mas também se apropria da dimensão qualitativa da escala, reconhecendo as suas implicações na representação do espaço (Farias, 2016).

Sena e Queiroz (2023) afirmam que a escala tem um papel fundamental no aprendizado da linguagem cartográfica, pois ajuda os alunos a compreenderem o espaço ao seu redor. Ao se familiarizarem com as variações de proporcionalidade, eles desenvolvem a habilidade de interpretar mapas de forma mais consciente e significativa.

Apesar da relevância da escala cartográfica no processo de leitura e compreensão dos mapas, o ensino da escala cartográfica apresenta grandes desafios. Castellar (2014) em suas pesquisas constata que as dificuldades em se trabalhar com as noções cartográficas no ensino fundamental têm relação com as dificuldades de organização do raciocínio lógico matemático. De acordo com a autora esta deficiência de aprendizagem pode ser percebida não somente por parte dos alunos, mas também no processo de formação dos professores

Em concordância com este pensamento, Sena e Queiroz (2023) destacam que a deficiência em realizar os cálculos que relacionam as dimensões reais do terreno com as representações no mapa pode ser percebida do ensino fundamental ao ensino superior, ocasionando lacunas importantes na formação do pensamento espacial. Ademais, os autores afirmam que além da herança histórica no ensino da geografia marcada pela tradicionalidade e marginalização de certos conteúdos, como a escala, permanecem alguns desafios como a dificuldade dos estudantes em compreender esse conteúdo.

Escala cartográfica na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surgiu a partir da constituição de 1988, que prevê a criação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que regulamenta uma base nacional comum para a

educação básica. Em 2015, com a colaboração de escolas de todo o Brasil, o documento começou a ser elaborado e após várias etapas, em 2017 foi homologado (Brasil, 2018).

Em relação ao ensino da geografia no documento, para que seja possível desenvolver o pensamento espacial e o raciocínio geográfico, o componente de Geografia da BNCC foi estruturado em cinco unidades temáticas presentes ao longo de todo o Ensino Fundamental, em uma progressão das habilidades sendo elas: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; o mundo do trabalho; as formas de representação e pensamento espacial; e natureza, ambientes e qualidade de vida (Brasil, 2018).

Na unidade temática Formas de Representação e pensamento espacial, a alfabetização cartográfica é mencionada, pois nessa unidade espera-se que aos poucos os alunos consigam desenvolver a concepção do que é um mapa, e desenvolvam a habilidade de lê-los e elaborá-los.

De acordo com Silva e Portela (2021) ao concluir o ensino fundamental, o aluno deve possuir a habilidade de produzir e ler mapas dos mais variados lugares vividos, ou seja, dominar a linguagem cartográfica para compreensão e análise espacial, essenciais para a ciência geográfica. Dessa forma, o domínio sobre o conceito de escala cartográfica deve ser evidenciado no ensino, pois a escala é um elemento fundamental para elaboração e também interpretação dos mapas.

Nos anos finais do ensino fundamental é apresentada a habilidade EF06GE08 "Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas" (Brasil, 2018, p.385) no 6º ano. Através desta habilidade espera-se que os estudantes consigam medir as distâncias na superfície utilizando as escalas gráficas e numéricas, o que exige que os mesmos tenham a compreensão entre o espaço representado e o mundo real.

Esta habilidade é fundamental para que se desenvolva a noção de proporcionalidade. Ao realizar os cálculos de distância é exercitado nos alunos tanto o raciocínio espacial como habilidades matemáticas favorecendo a interdisciplinaridade entre as áreas de geografia e matemática. A habilidade fornece base para a interpretação de informações geográficas, promovendo autonomia e consciência espacial.

Para se chegar a essa habilidade, é imprescindível que o processo de alfabetização cartográfica nos anos iniciais do ensino fundamental tenha tido êxito uma vez que o conceito de escala cartográfica apresenta um elevado nível de abstração e carece de uma base sólida. Portanto, é fundamental analisar as práticas pedagógicas utilizadas, verificando se os recursos utilizados, metodologias e estratégias de ensino contribuem efetivamente para a compreensão do conceito de escala.

Nos anos finais do ensino fundamental, as habilidades EF07GE09 presente no 7º ano, EF08GE18, presente no 8º ano e EF09GE14 no 9º ano, propõem que os alunos elaborem mapas. Estas habilidades reforçam a necessidade do domínio do conceito de escala, considerando sua relevância para a elaboração e interpretação dos mapas.

Metodologia

A pesquisa apresenta caráter qualitativo, que de acordo com Guerra *et al.* (2024) este tipo de pesquisa busca compreender os aspectos subjetivos dos fenômenos sociais e do comportamento humano, priorizando valores, crenças e relações sociais. A pesquisa qualitativa exige uma análise aprofundada do objeto de estudo considerando o seu contexto e as particularidades da sociedade em que está inserido.

A pesquisa também se caracteriza como exploratória. De acordo com Gil (2002, p.41) as pesquisas exploratórias "têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode- se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições". Assim, a pesquisa busca investigar uma realidade pouco discutida: se as práticas pedagógicas adotadas pelos professores de geografia contribuem para o desenvolvimento das habilidades propostas pela BNCC para o conteúdo da escala cartográfica.

Os procedimentos metodológicos deste trabalho seguiram as seguintes etapas: levantamento bibliográfico a partir da leitura de artigos, livros, e documentos, periódicos, entre outros. Após essa etapa, a pesquisa seguirá para a aplicação dos questionários aos professores, a fim

de identificar quais práticas pedagógicas e possíveis lacunas no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo proposto.

Os sujeitos da pesquisa são professores de geografia que atuam no sistema de ensino público do município de Marabá-PA. Para a coleta de dados foram utilizados questionários formulados pela plataforma Google Forms e enviados aos sujeitos da pesquisa. De Acordo com Gil (2002, p. 116) "Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado". Assim, o questionário apresenta questões abertas e fechadas que busquem compreender as práticas pedagógicas adotadas no ensino da escala cartográfica.

Apresentação e análise dos resultados

Os resultados obtidos pela pesquisa permitem analisar quais os procedimentos metodológicos que uma parcela dos professores da educação pública do município de Marabá–PA realizam em sua prática pedagógica em relação ao ensino da escala cartográfica. Através desses resultados é possível identificar que apesar das dificuldades relacionadas ao ensino deste conteúdo, há um esforço na prática docente em promover um ensino ativo e participativo, promovendo um modelo de ensino que atenda aos preceitos propostos pela BNCC.

Dos professores que participaram da pesquisa, 88,9% possuem licenciatura em geografia e apenas 11,1% apresentaram formação em outra área com complementação em geografia. Todos os entrevistados possuem o maior nível de formação na especialização. Em relação ao tempo de atuação na docência, 22,2% dos entrevistados possuem menos de 5 anos de atuação, mais da metade, ou seja, 55,6% têm entre 5 e 10 anos de experiência e 22,2% têm entre 11 a 20 anos de experiência na atuação no ensino. Isso demonstra que parcela significativa dos entrevistados possuem uma vasta experiência no ensino. O relato de professores que possuem ampla experiência no magistério é de grande relevância para a pesquisa, revelando aspectos importantes como as dificuldades encontradas.

Sobre os métodos utilizados para ensinar escala cartográfica, as respostas dos entrevistados variam entre ações metodológicas, como aulas

onde o aluno tem um papel mais ativo (Tabela 2) e aulas expositivas (Tabela 1) que tem como característica principal o ensino passivo. De acordo com Miranda (2018) para que seja possível o desenvolvimento de diferentes habilidades, como propõe a BNCC, é necessário que haja um rompimento de práticas pedagógicas unicamente expositivas, pois estas práticas limitam a participação e interação dos estudantes, perpetuando o ensino passivo, não crítico em que o aluno é visto como uma folha em branco pronto para receber informações, o que Freire (2005) denominou de educação bancária.

Dos Santos e Moura (2021, p. 73) afirmam que " a geografia escolar precisa superar o paradigma da transmissão de conteúdo objetificados para formar um indivíduo crítico, que consiga refletir e questionar o mundo que o cerca. " Nessa perspectiva, os autores apontam que:

> O desafio que as escolas e professores enfrentam atualmente é a busca por metodologias de ensino mais eficazes para que as aulas favoreçam aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, uma vez que conteúdos de caráter teórico e abstrato, em geral, causam desinteresse pela sua abordagem. (Dos Santos e Moura (2021, p.72).

Tabela 1 - Práticas pedagógicas no ensino da escala cartográfica- resposta dos professores

P1:	"Aula expositiva e dialogada"
P2:	"Aula explicativa"
P3:	"Aula expositiva e resolução de problemas"

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Na tabela 2, percebe-se nas metodologias uma valorização de um estudo ativo e contextualizado com ações como: criação de mapas e croquis, demonstração prática e reais do uso da escala. Em seus estudos Freeman *et al.* (2014) revela que o estudo ativo propicia uma aprendizagem mais significativa em relação ao estudo passivo, característico das aulas meramente expositivas tradicionais. Portanto, esta análise reforça a necessidade de buscar novas alternativas para o ensino deste conteúdo.

Tabela 2 - práticas pedagógicas no ensino da escala cartográfica- resposta dos professores

P4:	"Utilizo exemplos criados por mim, em que procure demonstrar a relação entre a área representada, e nível maior ou menor de detalhamento, além de atributos matemáticos que servem para encontrar escala, distância no mapa e no terreno"
P5:	" Geralmente utilizo nas aulas os mapas do livro didático, explicando a diferença das escalas e estimulo o uso da régua para que façam a conversão dos centímetros em quilômetros"
P6:	"Aula expositiva; explicação do conceito e sua importância; análise de conhecimento prévio dos alunos; criação de croquis e mapas simples; inter-relação a exemplos práticos e reais"
P7:	"Quadro branco, piso da sala de aula, comparação entre veículos grandes e pequenos, mapas e cartas"
P8:	"O uso e a confecção de mapas, cálculos envolvendo distâncias, material ilustrativo, etc. "
P9:	"Explicação do conceito, aplicação prática com exemplos reais."

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Questionados sobre os recursos didáticos utilizados para o ensino deste conteúdo relataram uso de recursos como: Projetor, lousa, celular, mapas, computadores, fotos aéreas, imagens, réguas, calculadora, tabuada, livro didático, globo. No entanto, apesar do esforço dos docentes em variar os recursos, a falta de materiais didáticos foi apontada como um dos principais desafios para ensinar escala (66,7%), seguido de o tempo reduzido para planejamento (44,4%), e na dificuldade da aplicação prática (33,3%).

Em relação ao alinhamento com a BNCC, foi questionado aos docentes se os mesmos conheciam as habilidades relacionadas a escala cartográfica, pois de acordo com Tobolato (2020) para o seu desenvolvimento, o professor precisa conhecer a fundo as habilidades propostas na BNCC e incorporá-las ao processo educativo. Assim, 33,3% responderam que conheciam bem e 66,7% responderam que conheciam parcialmente. Questionados se as consideravam ao planejar suas aulas, 88,9% responderam que sim e 11,1% responderam que só as vezes.

Considerações finais

A partir da revisão bibliográfica e do questionário aplicado aos professores foi possível constatar que embora o ensino da escala cartográfica esteja previsto de forma explícita na BNCC seu ensino eficaz ainda enfrenta desafios significativos. Os dados demonstram que a maioria dos professores possuem formação adequada e demonstram empenho em diversificar os recursos didáticos utilizados. No entanto, limitações como a escassez de materiais, tempo reduzido de planejamento, dificuldades na aplicação prática, são obstáculos para o desenvolvimento pleno das habilidades esperadas. Soma-se a esses fatos, a complexidade do conceito de escala, que exige do aluno um raciocínio abstrato e interdisciplinar muitas vezes dificultado por deficiências interiores no processo de ensino.

A análise revelou também que apesar da presença de metodologias ativas em algumas práticas docentes, ainda permanecem abordagens tradicionais, que pouco favorecem a construção crítica do conhecimento. Isso evidencia a necessidade de maior investimento em formação continuada que busque propiciar ambientes de ensino mais contextualizados e significativos para os estudantes. Ao identificar essas lacunas busca-se criar um ponto de partida para reflexões mais amplas que possam guiar futuras pesquisas, contribuindo assim para o fortalecimento do ensino da geografia.

Portanto, para que os estudantes desenvolvam efetivamente as habilidades previstas pela BNCC é fundamental que o ensino da escala cartográfica seja repensado, incorporando práticas pedagógicas que articulem teoria e prática, valorizem a mediação com instrumentos e promovam a construção significativa do conhecimento. Assim, espera-se que esta pesquisa contribua para o debate sobre o ensino da cartografia na educação básica e sirva como subsídio para investigações futuras que busquem aprimorar cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem da geografia.

Referências

BARCI, A. C., SACRAMENTO, A.C.R.,(2019) **o conceito de escala aplicado no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização cartográfica.** Encontro Nacional de Práticas em ensino em geografia (ENPEG). Seção: Linguagens cartográficas no Ensino de Geografia. P.1275-1289

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CASTELLAR, S. & VILHENA, J., (2011). A Linguagem e a representação cartográfica. *In:* & . **O ensino de geografia**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2011.

CASTELLAR, S. V. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. *In:* **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 121-135.

DOS SANTOS, R. S., MOURA, J. D. P. As metodologias ativas no ensino de geografia: um olhar para a produção científica e a prática docente. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 22, n. 82, p. 70–88, 2021. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/55765. Acesso em: 26 jun. 2025.

FARIAS, P. S. C. Os limites e as possibilidades do ensino da cartografia escolar nas primeiras séries do ensino fundamental**. Revista Geo-Sertões**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 57-73, jun. 2016. Disponível em: https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoes/article/view/27. Acesso em: 02 de jul. 2025

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

FREEMAN S, EDDY SL, MCDONOUGH M, SMITH MK, OKOROAFOR N, JORDT H

WENDEROTH MP. **Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics**. Proc Natl Acad Sci U S A. 2014 Jun 10;111(23):8410-5. doi: 10.1073/pnas.1319030111.

GIL, A. C. (1946) - **Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil**. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002

GUERRA, A. de L. e R., STROPARO, T. R., COSTA, M. da, CASTRO JÚNIOR, F. P. de, LACERDA JÚNIOR, O. da S., BRASIL, M. M., & CAMBA, M. (2024). Pesquisa

qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista De Gestão E Secretariado**, 15(7), e4019 . https://doi.org/10.7769/gesec.v15i7.4019

MIRANDA, C. (2018) **Ensino de conteúdos x ensino de habilidades: uma falsa dicotomia.** PROFS Educação. 02 out.2018. Disponível em: https://profseducacao.com.br/artigos/ensino-de-conteudos-x-ensino--de-habilidades- uma-falsa-dicotomia/ Acesso em: 26 junho 2025.

OLIVEIRA, L. de. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. São Paulo: USP-IG, 1978.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SENA, J. de O.; QUEIROZ, A. P. de. **Considerações sobre o ensino de escala cartográfica.** In: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 8., 2023, Campinas. Linguagens, formação docente e práticas educativas no ensino de geografia: anais. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Campinas; Ateliê de Pesquisas e Práticas no Ensino de Geografia, 2023.

SILVA, I. C.; PORTELA, M. O. B. BNCC: O ensino de geografia e a linguagem cartográfica. **Revista da ANPEGE**, v. 16, n. 30, p. 39–54, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5418/ra2020.v17i30.12706.

TOMBOLATO, M**. Fundamentos pedagógicos da BNCC: Educação Integral e Desenvolvimento de Competências.** Sala da Coordenadora Ensino e Educação**.** 21 de abril de 2020. Disponível em: https://saladacoordenadora.com.br/site/fundamentos-pedagogicos-da-bncc-educacao-integral-e-desenvolvimento-de-competencias/ Acesso em: 28/06/2025

ENTRE MAPAS E FOTOGRAFIAS: uma discussão teórico-metodológica sobre as linguagens visuais que fomentam o Raciocínio Geográfico discente

Jefté Sousa da Silva[1]
Francisco Nataniel Batista de Albuquerque[2]

RESUMO

Este estudo, de natureza teórico-metodológica, investiga como as linguagens cartográfica e fotográfica, por meio de mapas temáticos e fotografias, podem contribuir para o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos estudantes de Geografia da educação básica. Seguindo uma abordagem qualitativa, sendo alicerçada numa análise teórica baseada em revisão bibliográfica, a pesquisa examina a articulação entre diferentes linguagens visuais enquanto instrumento de representação espacial no processo de construção do pensamento espacial e raciocínio geográfico no ensino e aprendizagem em Geografia, defendendo que tais representações espaciais são fundamentais para promover uma consciência espacial crítica, especialmente entre estudantes de escola pública com vivências socioespaciais diversas. Espera-se que esta proposta teórico-metodológica sirva como subsídio para reflexões acadêmicas e

1 Programa de Pós-Graduação em Geografia (PROPGEO), CCH, UVA.
E-mail: jeftesousa09@gmail.com

2 Instituto Federal do Ceará (IFCE) campus Iguatu e Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (PROPGEO/UVA).
E-mail: nataniel.albuquerque@ifce.edu.br

futuras práticas pedagógicas, orientando projetos que articulem de forma inovadora cartografia e imagem fotográfica no ensino de Geografia.

Palavras-chave: Linguagens Visuais. Ensino Significativo. Didática da Geografia. Consciência espacial.

Introdução

No debate atual a respeito da educação geográfica, seja em encontros acadêmicos, eventos regionais e nacionais, como também em fóruns de professores, evidencia-se sempre a importância da Geografia enquanto componente curricular na Educação Básica, possuindo esta, um conjunto de habilidades relacionadas aos seus "objetos de conhecimento" (conteúdos, conceitos e processos), organizados em unidades temática, necessários ao conhecimento das crianças e adolescentes em contexto escolar, a fim de que desenvolvam o que muitos autores chamam de Raciocínio Geográfico, para que assim, possam ler o mundo de forma crítico-reflexiva a partir dos conceitos centrais, dos princípios e categorias próprios desta disciplina. Este o objetivo fundamental da Geografia na educação básica, que apresenta a condição de tornar o mundo e suas dinâmicas socioespaciais legíveis, em diferentes escalas, por meio desta forma de pensar.

No entanto, para alcançar uma prática pedagógica que obtenha resultados significativos e que promovam o pensamento crítico-reflexivo a respeito do espaço geográfico nos discentes, é necessário se desprender das amarras do ensino tradicional. É preciso desenvolver práticas metodológicas que vão para além do ensino tradicional, mnemônico e enfadonho da Geografia.

É preciso incorporar metodologias que modificam a sala de aula, transformando-a num lugar democrático, atrativo, criativo, estimulante, provedor de debates e reflexões, caracterizando-se como um local de intercâmbio e cooperação entre os envolvidos no processo. Para a promoção de tal ambiente, o professor assume papel de problematizador e mediador no processo de ensino e aprendizagem, utilizando recursos, estratégias didáticas e linguagens específicas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo dos discentes para análise espaciais de

fenômenos geográficos, de forma ativa e autônoma, despertando da curiosidade para a resolução de problemas encontrados na esfera do seu cotidiano.

Neste trabalho evidenciamos o papel das linguagens visuais, em especial, a cartográfica e a fotográfica, ambas articuladas e assumindo um papel de representações espaciais no processo de construção do pensamento espacial, sendo um campo de conhecimento que constitui o raciocínio geográfico dos discentes segundo Castellar (2020). Evidenciamos essas linguagens, reconhecendo o seu potencial didático na compreensão dos conteúdos, conceitos e processos no ensino de Geografia.

Ademais, ao propomos levantar uma discussão teórica-metodológica a respeito da relação entre Linguagem Visual, Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico, estamos convencidos que o debate sobre tais conceitos e linguagens proporciona grande potencial de desenvolvimento para o avanço da Geografia Escolar.

Portanto, visamos, então, contribuir com o ensino e aprendizagem de Geografia, a fim de estimular práticas de ensino significativas, que promovam a produção de uma consciência espacial crítica, e que ajude a munir de ferramentas intelectuais nossos estudantes para que possam desenvolver a capacidade de raciocinar geograficamente e agir de forma propositiva na sociedade, fazendo exercício de sua cidadania. Assim, desenvolver um ensino de Geografia crítica na educação básica e pôr em prática o que Lacoste (2014, p. 215) nos orienta: "é necessário saber pensar o espaço, para saber nele se organizar, para saber nele combater".

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa parte do objetivo geral de analisar como o uso integrado das linguagens cartográfica e fotográfica, enquanto representações espaciais, corroboram para o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico na educação básica.

Logo, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, sendo alicerçada numa análise teórica baseada em revisão bibliográfica de livros de leitura corrente, obras de referência na temática, periódicos científicos e

teses e dissertações. Com a análise feita, adotou-se assim, uma natureza exploratória, de caráter interpretativo. Logo, pode-se destacar o tipo de delineamento adotado como pesquisa bibliográfica.

Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser entendida como um processo que envolve as etapas: a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; i) redação do texto.

Apesar do autor salientar que qualquer proposta de modelo para estruturar uma pesquisa bibliográfica deve ser vista como algo flexível e não como uma regra rígida, porque o modo como a pesquisa é organizada depende de vários fatores, como o tipo de problema que está sendo estudado, o quanto o pesquisador já conhece sobre o tema e o nível de aprofundamento ou precisão que ele quer alcançar e etc, esta pesquisa seguiu as etapas elencadas acima.

Pensamento espacial, raciocínio geográfico e o papel das representações espaciais nessa construção

A escola tem um papel fundamental na construção do pensamento espacial dos estudantes, sendo a instituição social responsável de construir o conhecimento sistematizado e o desenvolvimento intelectual (dentre outros) nos alunos, podendo estimular nos estudantes um olhar espacial, e por meio desse olhar espacial, vários elementos e conceitos espaciais (Callai, 2005), que podem ser trabalhados em sala de aula, nos quais, de forma não sistematizada, os estudantes já carregam em seus conhecimentos prévios, oriundos de suas práticas sociais no cotidiano da comunidade em que vivem.

Pensar é uma atividade essencialmente humana, que acontece de forma complexa e não linear. No contexto escolar, essa dinâmica se torna ainda mais relevante, já que ensinar envolve, em última instância, estimular o pensamento dos estudantes. Por isso, é fundamental que os(as) professores(as) compreendam como o pensamento, em especial, o pensamento espacial, se desenvolve e busquem fundamentos que orientem suas práticas pedagógicas nesse sentido (Demo, 2000).

Copatti (2020) recorre a uma análise histórica da raça humana, afirmando que o pensamento e a linguagem constituem parte do processo de imersão do ser humano no mundo e da apropriação de elementos necessários para viver em constante relação com outros sujeitos e com o espaço habitado. Ela dá forte ênfase à linguagem, pois é ela que proporciona a comunicação entre os indivíduos, o que, por sua vez, possibilita um modo de "transmissão cultural histórica" de geração em geração. Assim, o pensamento e a linguagem, juntos, levam ao avanço dos conhecimentos construídos, dentre estes, o conhecimento espacial.

Esta autora ao explicar o conceito de pensamento espacial, afirma que ele pode ser compreendido por três perspectivas. A primeira é o pensamento espacial das sociedades humanas, que corresponde à capacidade de interpretar o espaço e desenvolver reflexões que, desde a Antiguidade, ajudaram os seres humanos a interagir com o espaço, passando das habilidades práticas para conhecimentos mais complexos. A segunda é o pensamento espacial aperfeiçoado, que se desenvolve desde a infância, especialmente por meio da educação escolar, e envolve tanto habilidades quanto conhecimentos sobre o espaço. E a terceira é o pensamento espacial teoricamente estruturado, que se baseia em teorias, representações espaciais e conceitos, permitindo interpretar o espaço vivido, planejar intervenções e compreender diferentes escalas e contextos.

O pensamento espacial é um conceito que não pode ser confundido e/ou equiparado ao conceito de pensamento geográfico, ambos têm definições distintas. Segundo Miguel González (2016, p. 12):

> Pensamento espacial e pensamento geográfico não são sinônimos senão conceitos complementares, um mais ligado a processos cognitivos relacionados com a inteligência espacial e o outro muito mais vinculado com a própria disciplina geográfica.

Nesse sentido, Cavalcanti (2019) contribui para este debate ao trazer que as dimensões da realidade são representadas por meio de conceitos, tanto gerais quanto específicos, desenvolvidos pela Geografia, através de suas categorias de análise, dos fundamentos epistemológicos, dos princípios e das teorias que orientam a explicação dos fenômenos. Esse

processo ocorre por meio do raciocínio, que utiliza um modo específico de pensar: o pensamento geográfico. Assim, esse conjunto de operações dá forma ao conhecimento geográfico e expressa a maneira como o geógrafo interpreta e entende o mundo.

Nesse viés, Castellar, Pereira e De Paula (2022), trazem fortes contribuições epistemológicas e conceituais para este debate, visando possibilidades de se trabalhar essa forma de pensar no ensino e aprendizagem em Geografia, defendendo o pensamento espacial como um dos componentes do raciocínio geográfico, abrangendo três (conceitos espaciais, formas de representação e modalidades de pensamento) dos cinco campos de conhecimentos mobilizados nesse raciocínio, juntamente com as categorias e princípios geográficos e com a situação geográfica. Os autores afirmam que

> Para fazer uma análise geográfica nesta perspectiva teórica, há necessidade de explorar a potência dos conteúdos informacionais em Geografia, requer a associação entre a dimensão cognitiva e um vocabulário da Geografia, e, também, entre as informações com o conhecimento geográfico e as distintas formas de representações. (Castellar; Pereira; De Paula, 2020, p. 439)

Os autores evidenciam diferentes formas de representação, e neste trabalho propomos refletir sobre outras maneiras de representar o espaço que podem ser articuladas ao uso da linguagem cartográfica. Nesse contexto, destacam-se as fotografias, que, também enquanto representações espaciais, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos estudantes.

Entender o papel das representações no desenvolvimento do raciocínio geográfico é fundamental, pois este entendimento possibilita o desenvolvimento de práticas metodológicas mais eficazes na construção dessa forma de pensar nos educandos. Para Lacoste é preciso

> [...] saber pensar o espaço, isto é, a familiarização de cada um com um instrumento conceitual que permite articular, em função de diversas práticas, as múltiplas represen-

> tações espaciais que é conveniente distinguir, quaisquer que sejam sua configuração e sua escala, de maneira a dispor de um instrumental de ação e de reflexão. Isso é o que deveria ser a razão de existir da geografia (Lacoste, 2012, p. 51).

Sendo assim, para aprimorar o seu fazer didático-pedagógico, o docente de Geografia precisa compreender o potencial didático das linguagens enquanto representações visuais da espacialidade, articulando-as por meios de práticas de ensino e aprendizagem ativo, afim de que o estudante possa desenvolver o "saber pensar o espaço" pelo prisma da Geografia.

O potencial didático na articulação de mapas e fotografias para a promoção do pensamento espacial e do raciocínio no ensino de Geografia

Vivemos em uma época em que nosso meio está saturado de informações visuais. As linguagens visuais são utilizadas de forma estratégica para capturar nossa atenção, sendo carregadas de intenções, ideologias e mensagens publicitárias. Nunca antes na história foi tão necessário falar em "alfabetização visual", "leitura de imagens" e "decodificação de signos e significantes", pois compreender o que vemos tornou-se essencial para interpretar criticamente o mundo que nos cerca.

O professor, no seu objetivo de mediar a construção de ferramentas cognitivas em seus alunos para a leiturização crítica dos fenômenos geográficos, pode usar de diferentes linguagens visuais, a fim de aprimorar a leitura e interpretação da paisagem e do espaço geográfico, desenvolvendo assim um vasto repertório sociocultural. Esta compreensão está inserida na concepção da Base Nacional Comum Curricular de Geografia (Brasil, 2017, p. 363) quando destaca-se que:

> Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de

> satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo. Compreender as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades.

Seguindo nesse raciocínio, para Castellar (2017, p. 211) "ensinar a ler em Geografia significa criar condições para aguçar a observação, estabelecer conexões entre os elementos da paisagem e entender os lugares de vivência, logo, ler o mundo". Portanto, o uso de diferentes linguagens visuais atrelado a uma didática que favoreça a participação ativa do estudante no processo de ensino e aprendizagem pode ser o caminho para o ensino de Geografia significativo. Daí a importância dos mapas e das fotografias na prática pedagógica.

Segundo Joly (2001, p. 11), "Um mapa é uma representação geométrica plana, simplificada e convencional, do todo ou de parte da superfície terrestre, numa relação de similitude conveniente denominada escala". Para além da técnica, alguns autores nacionais classificam o mapa como um meio de comunicação e linguagem, sendo de fundamental importância alfabetizar os alunos para tais leituras. Para Passini (1999) a Alfabetização Cartográfica é um processo de aquisição da linguagem cartográfica, para que os sujeitos dessa aquisição a utilizem como meio de se instrumentalizar para desvendar o mundo. Nesse caminho, Katuta (2002, p. 171) afirma que

> se ao ensinarmos geografia, tivermos como objetivo primordial auxiliar nossos alunos a construir entendimentos sobre os diferentes territórios, deveremos sempre, entre outros, lançar mão do uso de mapas, pois estes, podem potencializar nossa capacidade de visualizar e apreender determinados fenômenos, proporcionando assim, a possibilidade de elaborarmos leituras da realidade.

Porém, como já dito, o uso dessa linguagem visual com outras, potencializa o aprendizado dos estudantes a respeito da espacialidade dos fenômenos. Evidenciamos o uso, também, das fotografias como fundamental na prática pedagógica em Geografia. Segundo Freisleben e Kaercher (2019, p. 13)

> A fotografia é uma representação que possibilita registrar, ver e interpretar o mundo. É um instrumento de conhecimento e de história ao fornecer informações sobre objetos, lugares e pessoas, em formas visuais tão diversas, e preservá-los no tempo pela sua representação.

Para Kossoy (2001), a fotografia é um documento visual que simultaneamente revela informações e desperta emoções. Vivemos em uma sociedade amplamente mediada por imagens, na qual somos constantemente expostos a representações visuais que moldam nossa percepção e compreensão do mundo. Nesse contexto, analisar, interpretar e decodificar tais imagens torna-se uma prática indispensável à formação crítica dos sujeitos.

Diante disso, questiona-se: por que a leitura e a análise das imagens ainda não ocupam um espaço central no ambiente escolar? Defende-se, portanto, a adoção de um caminho pedagógico que valorize o potencial didático das linguagens cartográfica e fotográfica, promovendo uma formação crítica e consciente no ensino de Geografia.

Para fundamentar esse caminho, defende-se aqui o construtivismo crítico enquanto concepção epistemológica para aprender e ensinar Geografia, proporcionando, assim, um outro tipo de escolaridade para além da concepção tradicional. Concordamos com Vesentini (1998, p. 20), quando diz que

> Essa escolaridade tem que ser fundamentada num ensino não mais "técnico", como na época do fordismo, e sim "construtivista", no sentido de levar as pessoas a pensar por conta própria, aprendendo a enfrentar novos desafios, criando novas respostas em vez de somente repetir velhas fórmulas.

Portanto, o Construtivismo Crítico, fundamentado na teoria histórico-cultural de Vygotsky, constitui uma concepção epistemológica do fazer pedagógico docente. Trazendo para o ensino e aprendizagem Geografia, pode-se entender essa prática pedagógica como um processo intencional e mediado, voltado à formação de cidadãos críticos e participativos. Essa perspectiva entende que o aprender não é um ato individual e espontâneo, mas uma construção social que envolve dimensões intelectuais, afetivas e culturais. Assim, o ensino de Geografia assume uma tarefa social: promover a consciência espacial e a compreensão crítica das relações entre sociedade e natureza, favorecendo a atuação consciente do estudante diante das contradições e desafios do mundo contemporâneo (Cavalcanti, 2014).

Para isso, acusamos necessário o uso das linguagens visuais, como representações que facilitam o desenvolvimento das compreensões dos conceitos, categorias e princípios lógicos da Geografia na educação básica. Destacamos, portanto, este último, os princípios geográficos, que são fundamentais para organizar e compreender os fenômenos espaciais e desenvolver o raciocínio geográfico (Copatti, 2020). Para Silva, Roque Ascenção e Valadão (2018), o raciocínio geográfico significa um *modus operandi* do intelecto de fazer inferências e analogias dos fenômenos espaciais orientados pelos conceitos estruturantes, categorias de análise e princípios fundamentais da Geografia. Daí a importância das linguagens visuais, que representam tais fenômenos espaciais.

Sabe-se que as linguagens cartográfica e fotográfica diferenciam-se quanto ao grau de abstração e ao tipo de mediação que estabelecem com a realidade: a linguagem cartográfica é simbólica e convencional, enquanto a linguagem fotográfica é icônica e figurativa. Porém, ao serem articuladas no ensino de geografia, podem potencializar o desenvolvimento do raciocínio geográfico, pois tais linguagens se apresentam como potencial didático para o desenvolvimento dos princípios fundamentais do ensino de Geografia. A seguir tem-se uma tabela que melhor exemplifica essa concepção evidenciando a importância do uso articulado de ambas linguagens para a promoção do raciocínio geográfico.

Tabela 1 - Desenvolvimento dos princípios do Raciocínio Geográfico através do uso pedagógico dos mapas e fotografias.

Princípios da Geografia	Objetivo	Uso dos mapas	Usos das Fotografias	Potencial Didático (objeto do conhecimento)
Localização	Identificar "onde está" o fenômeno.	permitem situar fenômenos no espaço	evidenciam a paisagem e o contexto local.	desenvolver a noção de localidade e contexto espacial.
Conexão	Entender que os fatos estão interligados, não isolados.	mostram fluxos, redes e interações geográficas.	revelam as inter-relações entre elementos geográficos (ex: urbano x natural).	compreender o espaço como rede de relações.
Extensão	Delimitar e medir o alcance espacial de fenômenos	delimitam áreas (ex: biomas, zonas urbanas, risco ambiental e etc).	permitem estimar a abrangência do fenômeno espacializado.	perceber limites, dimensões e escala geográfica.
Distribuição	Como e por que os fenômenos se distribuem no espaço.	evidenciam padrões espaciais (densidade, concentração, dispersão).	permitem visualizar essa distribuição em campo em diferentes perspectivas visuais.	analisar "por que ali e não lá?"
Ordem (ou Arranjo Espacial)	Organização e lógica das formas espaciais.	mostram a estrutura do território, zonas funcionais e usos do solo.	revelam a "morfologia espacial" e as transformações.	compreender o espaço como produto social.
Analogia	Comparar fenômenos e lugares para encontrar semelhanças e diferenças.	possibilitam comparações entre regiões e diferentes fenômenos.	mostram contrastes e semelhanças paisagísticas.	desenvolver a "comparação geográfica".
Diferenciação	Identificar singularidades e especificidades de cada lugar.	evidenciam diferenças em diferentes níveis de escala.	mostram a "identidade visual" de cada recorte espacial.	compreender a diversidade espacial e paisagística.

Fonte: Autores, 2025.

Como visto nesta tabela, as linguagens cartográfica e fotográfica possibilitam ao aluno compreender as relações espaciais e geográficas que estruturam o espaço vivido, elaborar hipóteses a partir dessas compreensões, estabelecer correlações e construir sínteses interpretativas sobre os fenômenos estudados, fomentando, assim, o raciocínio geográfico e fortalecer sua autonomia crítica e interpretativa diante da realidade social que o cerca.

Através de tais representações espaciais, percebe-se o lugar da linguagem no processo de ensino e aprendizagem, demonstrando como ela é fundamental para promover uma consciência espacial crítica, especialmente entre estudantes da escola pública, cujas vivências socioespaciais são diversas. Inúmeras propostas de atividades inovadoras podem ser desenvolvidas seguindo o que Kaercher (2011, p. 02) denominou de "Geografia do custo zero":

> Propor atividades simples, de baixo custo (geografia do custo zero, gcz), mas que contribuam na busca de uma docência levedensa (outro neologismo): leve na forma (método), densa na capacidade de interpretar e intervir no espaço vivido.

Assim, o autor reafirma que práticas pedagógicas inovadoras não dependem necessariamente de recursos tecnológicos sofisticados (muitas vezes escassos nas redes de ensino público), mas de uma postura criativa, investigativa e comprometida com a realidade dos estudantes. Com apenas uma ou algumas folhas impressas (mapas e fotografias) é possível desenvolver discussões relevantes com os alunos, utilizando-se da dialogicidade e de perguntas estratégicas para promover o desequilíbrio cognitivo, possibilitando que os estudantes assimilarem e acomodarem novas compreensões do espaço geográfico, promovendo um ensino crítico-reflexivo para a fim de ajudar na construção do raciocínio geográfico discente.

Considerações finais

As discussões apresentadas ao longo deste trabalho evidenciam que as linguagens visuais, em especial a cartográfica e a fotográfica, desempenham um papel essencial no desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico dos estudantes da educação básica. Ambas, quando articuladas de forma crítica e criativa, promovem uma leitura significativa do espaço e ampliam as possibilidades de interpretação e representação da realidade socioespacial.

Por fim, o estudo reforça a necessidade de um ensino de Geografia pautado no construtivismo crítico e na problematização da realidade, que incentive o estudante a pensar o espaço e agir de forma propositiva na sociedade. As linguagens cartográfica e fotográfica, quando utilizadas como instrumentos de mediação didática, tornam-se ferramentas de emancipação intelectual, possibilitando que os alunos estabeleçam relações entre teoria e prática, representação e vivência. Assim, promover o uso articulado dessas linguagens significa investir na formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de compreender e intervir no espaço geográfico de maneira ética e transformadora.

Referências

CALLAI, Helena. Coppeti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Cadernos do CEDES**, vol. 25, n. 66, São Paulo: Cortez, 2005, p. 227-247.

CASTELLAR, Sônia M. Vanzella; PEREIRA, Marcelo Garrido; DE PAULA, Igor R. O pensamento espacial e raciocínio geográfico: considerações teórico-metodológicas a partir da experiência brasileira**. Revista de Geografia Norte Grande**, v. 81, p. 429-456, 2022. DE MIGUEL GONZÁLEZ, Rafael. Pensamiento espacial y conocimiento geográfico en los nuevos estilos de aprendizaje. In: ALANÍS FALANTES, Leonardo et al. **Nativos digitales y geografía en el siglo XXI**: educación geográfica y estilo de aprendizaje. Madrid: AGE, 2016. p. 11-39.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus Editora, 2014.

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

COPATTI, Carina. **Geografia(as), professor(es) e a construção do pensamento geográfico**. Curitiba: CRV, 2020.

FREISLEBEN, Alcimar Paulo; KAERCHER, Nestor André. O potencial didático das fotografias do espaço urbano no ensino de Geografia. **ParaOnde!?**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 9-22, 2019.

JOLY, Fernand. **A cartografia**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001.

SILVA, Patrícia Assis; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria; VALADÃO, Roberto Célio. **Por uma construção do raciocínio geográfico para além do pensamento espacial (Spatial Thinking).** Colóquio da Rede Internacional Latino-Americana de Pesquisadores da Didática em Geografia, 5., 2018.

KAERCHER, Nestor André. A GEOGRAFIA ESCOLAR NÃO SERVE PARA QUASE NADA, MAS … **Revista Geográfica de América Central**, Número Especial EGAL, II. Semestre 2011 (2011), pp. 1-13.

KATUTA, Ângela Massumi. **A leitura de mapas no ensino de Geografia.** NL: CF&S – Estudos sobre Educação, ano VIII, n. 8, set. 2002.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & história**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

VESENTINI, José William. **Para uma Geografia Crítica na Escola.** São Paulo: Editora do Autor, 2008.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E APRENDIZADOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

José Emanuel Tavares Araújo[1]

RESUMO

A formação de professores(as) de Geografia envolve desafios e aprendizados significativos, especialmente durante as atividades do estágio supervisionado. Essa etapa é crucial para articular teoria e prática, permitindo que os(as) futuros(as) educadores(as) vivenciem a realidade escolar. O objetivo desse artigo é analisar os desafios e aprendizados do Estágio Supervisionado em Geografia, refletindo sobre práticas curriculares e estratégias de ensino para formar docentes mais preparados às demandas educacionais atuais. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica como principal método de pesquisa. Os resultados mostram que entre os principais desafios estão a adaptação a diferentes contextos educacionais, o ensino remoto e a aplicação de metodologias inovadoras que contemplem a complexidade do espaço geográfico. O estágio também proporciona aprendizados valiosos, como o desenvolvimento de habilidades didáticas, a reflexão crítica sobre o papel do(a) professor(a) e a importância de abordagens interdisciplinares. Além disso, os(as) estagiários(as) enfrentam questões como a falta de recursos e a necessidade de engajar os alunos, o que exige criatividade e resiliência. Essa experiência é fundamental para a construção de uma docência comprometi-

1 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: emanueltavares16@gmail.com

da com a educação transformadora, preparando os(as) licenciandos(as) para os desafios da sala de aula e da sociedade contemporânea.

Palavras- chaves: Geografia; Ensino; Estágio Supervisionado

Introdução

A formação docente em Geografia é um processo complexo que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos, mas também a vivência prática por meio do Estágio Supervisionado, componente curricular essencial na licenciatura.

Essa etapa permite que futuros(as) professores(as) vivenciem o cotidiano escolar, articulando teoria e prática pedagógica. No entanto, esse percurso não está isento de desafios, especialmente quando se consideram as discrepâncias entre o currículo oficial, o currículo real e o currículo oculto, que influenciam diretamente a atuação docente. Enquanto o currículo oficial estabelece as diretrizes formais, o real reflete as adaptações feitas em sala de aula, e o oculto abrange valores e normas não explícitos que permeiam o ambiente escolar. Compreender essas dinâmicas é fundamental para uma prática pedagógica crítica e reflexiva na Geografia.

Além disso, o contexto educacional contemporâneo impõe novos desafios, como a incorporação de atividades remotas no ensino de Geografia, exigindo dos(as) estagiários(as) e professores(as) em formação habilidades para planejar aulas que superem as limitações do ensino à distância, mantendo o engajamento e a qualidade didática.

Diante desse cenário, esta pesquisa pretende analisar os principais desafios e aprendizados vivenciados durante o Estágio Supervisionado em Geografia, refletindo sobre as relações curriculares e as estratégias para o ensino dessa disciplina, a fim de contribuir para a formação de docentes mais preparados para as demandas da educação atual.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho consiste como uma pesquisa bibliográfica, que é um procedimento metodológico fundamental na construção do conhecimento

científico, caracterizando-se pela investigação sistemática de fontes já publicadas, como livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais (Severino, 2017). Esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador compreender o estado da arte sobre um determinado tema, identificar lacunas no conhecimento e fundamentar teoricamente seu estudo.

A primeira etapa consistiu em delimitar claramente o tema de pesquisa e os objetivos a serem alcançados. Isso inclui a formulação de um problema de pesquisa e a definição de hipóteses ou questões norteadoras. Com base no tema, foram estabelecidas palavras-chave estratégicas para a busca em bases de dados acadêmicas (SciELO, Google Scholar, CAPES), bibliotecas digitais e repositórios institucionais. A escolha priorizou materiais com rigor científico, como obras de autores reconhecidos na área.

Realizou-se uma busca abrangente, utilizando termos como Geografia, Ensino, Estágio Supervisionado para refinar os resultados. Em seguida, aplicaram-se critérios de inclusão e exclusão (ex.: recorte temporal, idioma, relevância teórica) para selecionar os materiais mais pertinentes.

Os dados coletados foram categorizados permitiram a construção de um referencial teórico coerente. A redação do trabalho seguiu normas acadêmicas (ABNT), garantindo a correta citação das fontes para evitar plágio e articulando as palavras dos autores consultados com a argumentação do pesquisador.

O estágio supervisionado nas licenciaturas

O estágio supervisionado são atividades de aquisição de experiências e conhecimentos desenvolvidos em ambientes de trabalho, através da prática de funções relacionadas ao curso que os estudantes estejam cursando. O grande objetivo dos estágios é fazer com que os profissionais em formação apliquem seus conhecimentos teóricos adquiridos na academia em atividades de cunho prático, a práxis[2], preparando-os para a atuação na profissão que almejam. Segundo Gonçalves,

2 O termo práxis provém do termo grego *(πράξις)* e diz respeito à prática. Trata-se de um conceito que é utilizado em oposição ao de teoria. O termo costuma ser usado para fazer alusão ao processo pelo qual uma teoria passa a fazer parte da experiência vivida (Freire, 2013).

> O estágio, como parte significativa da preparação profissional do estudante, e uma atividade em que o aprendizado do processo de trabalho desenvolve- se em duas condições de produção distintas e articuladas: a atividade da educação formal e a vivência de situações de trabalho (Gonçalves *et al*. 2011, p.19).

Para os professores em formação dos diversos cursos de licenciatura das faculdades e universidades brasileiras, o estágio torna-se indispensável e obrigatório nas grades curriculares dos cursos, fazendo com que os estudantes vivenciem no âmbito escolar, as práticas relacionadas a profissão de docente. Ainda segundo Gonçalves,

> No caso da formação do professor, a educação formal ancora-se no ensino dos sistemas explicativos das ciências, da filosofia, da jurisprudência e das técnicas relativas à docência, apresentados na forma de saberes disciplinares sistematizados. A vivência de situações de trabalho, por sua vez, implica a inserção do estudante na dinâmica da escola e o exercício do papel de professor. Nesta instancia de aprendizado, o estudante apreende conhecimentos que se elaboram (Gonçalves *et al*. 2011, p.19).

O estágio supervisionado é um componente fundamental na formação de professore(a)s, funcionando como um momento de transição entre a teoria acadêmica e a prática docente (Silva; Gaspar, 2018). Durante essa etapa, o licenciando tem a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, aplicar metodologias de ensino e refletir sobre seu papel como educador. No entanto, essa experiência não está livre de desafios, exigindo do professor(a) não apenas conhecimentos, mas também habilidades didáticas, capacidade de adaptação e uma postura crítica diante da realidade educacional.

Um dos principais objetivos do estágio em Geografia é articular os conteúdos estudados na universidade com a prática em sala de aula. Muitas vezes, os estudantes de licenciatura dominam conceitos como espaço geográfico, territorialidade e globalização, mas encontram dificuldades em traduzi-los em atividades significativas para os alunos da

Educação Básica (Almeida; Calazans, 2016). O estágio, portanto, serve como um laboratório pedagógico, no qual o futuro professor experimenta diferentes estratégias como aulas expositivas e dialogadas, trabalhos de campo, uso de mapas interativos e discussões sobre problemas socioambientais, sempre com o acompanhamento de um supervisor. Essa mediação é essencial para que o estagiário não apenas repita modelos tradicionais de ensino, mas também inove e adapte suas abordagens conforme o contexto da escola.

Além dos aspectos metodológicos, o estágio supervisionado permite ao licenciando compreender a dinâmica escolar para além da sala de aula. Participar de reuniões pedagógicas, planejamentos coletivos e eventos da comunidade escolar ajuda a entender como as disciplinas se inserem no Projeto Político-Pedagógico da instituição (Silva; Gaydeczka, 2024). Essa vivência é crucial para perceber as limitações estruturais como a falta de recursos, turmas numerosas ou desinteresse dos alunos e, ao mesmo tempo, identificar possibilidades de ação. Por exemplo, um estagiário de Geografia pode propor projetos interdisciplinares que relacionem urbanização e literatura, ou organizar debates sobre questões locais, como impactos ambientais na região da escola. Essas iniciativas não apenas enriquecem o estágio, mas também contribuem para a formação de um professor mais criativo e engajado.

De acordo com Martins e Tonini (2016), no entanto, o estágio supervisionado também apresenta desafios significativos. Muitos licenciandos relatam dificuldades em gerir o tempo, equilibrar as demandas da universidade com as da escola e lidar com a resistência de alguns alunos ou mesmo de professores mais tradicionais. Há ainda a questão da desvalorização do estágio por parte de algumas instituições de ensino, que o tratam como mera formalidade, sem oferecer a estrutura necessária para uma formação qualificada (Gomes; de Brito, 2016). Para superar esses obstáculos, é fundamental haver uma parceria efetiva entre universidades e escolas, com supervisores atentos e abertos ao diálogo, além de momentos de reflexão coletiva sobre as práticas vivenciadas.

O estágio supervisionado não deve ser visto apenas como uma etapa obrigatória, mas como um espaço de construção identitária do professor. É nesse momento que o licenciando define seu estilo de docência,

experimenta diferentes linguagens (como a cartografia crítica e o audiovisual) e desenvolve uma postura ética e política diante do ensino de Geografia. Quando bem orientado, o estágio se torna uma experiência transformadora, preparando futuros educadores não apenas para transmitir conhecimentos, mas para formar cidadãos conscientes de seu espaço no mundo. Assim, mais do que cumprir horas obrigatórias, o estágio supervisionado é um passo decisivo na formação de professore(a) s de Geografia comprometidos com uma educação crítica, inclusiva e significativa.

Reflexões sobre as relações entre currículo oficial, real e oculto e sua importância para a prática do professor de Geografia

Para De Meza e Cepeda (2001), o currículo escolar é um elemento central no processo educativo, mas sua implementação vai muito além dos documentos oficiais. Na prática, ele se desdobra em três dimensões interligadas: o currículo oficial, prescrito pelas diretrizes educacionais; o currículo real, efetivamente desenvolvido em sala de aula; e o currículo oculto, composto por valores, normas e comportamentos transmitidos implicitamente.

Nesse sentido, a Constituição de 1988 previa a adoção do currículo escolar por todas as instituições de ensino do país - pelo menos no nível fundamental. A medida visa garantir que todos os estudantes do Brasil tenham acesso a uma série de currículos fixos considerados mínimos para a formação básica. O currículo não é estático, pelo contrário, ele foi e continua sendo construído (Pinto; Da Costa Brito; Monteiro, 2022, p. 235).

Para o professor de Geografia, compreender essas relações é fundamental, pois elas influenciam não apenas o que é ensinado, mas também como os alunos interpretam o espaço geográfico e suas dinâmicas sociais, políticas e ambientais.

O currículo oficial de Geografia, definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estabelece os conhecimentos, habilidades e competências que

os estudantes devem desenvolver. Ele busca garantir uma formação crítica, capaz de analisar questões como desigualdades socioespaciais, globalização e sustentabilidade (BRASIL, 2018). No entanto, esse currículo muitas vezes é genérico e não considera as particularidades locais, impondo desafios ao professor, que precisa adaptá-lo à realidade de seus alunos. Além disso, a excessiva fragmentação dos conteúdos e a pressão por resultados em avaliações padronizadas podem limitar abordagens mais profundas e contextualizadas.

Já o currículo real é aquele que de fato acontece em sala de aula, moldado pelas escolhas pedagógicas do professor, pelas condições da escola e pelo perfil dos estudantes. Na Geografia, isso significa que temas como urbanização, agricultura ou mudanças climáticas podem ser trabalhados de formas distintas, dependendo do contexto regional e dos interesses da turma. Um professor que atua em uma comunidade rural, por exemplo, pode priorizar discussões sobre reforma agrária e impactos ambientais, enquanto em uma escola urbana o foco pode ser mobilidade e segregação espacial. Essa flexibilidade é essencial para tornar o ensino significativo, mas também exige do docente uma constante reflexão sobre suas práticas, a fim de equilibrar as exigências oficiais com as necessidades dos alunos.

O currículo oculto opera de maneira subliminar, transmitindo mensagens que não estão explicitamente nos planos de aula, mas que influenciam a formação dos estudantes. Na Geografia, isso pode se manifestar na forma como certos grupos sociais ou regiões são representados (ou invisibilizados) nos materiais didáticos, ou mesmo no reforço de estereótipos sobre países pobres, por exemplo. O professor, muitas vezes sem perceber, reproduz visões de mundo que podem perpetuar desigualdades ou, ao contrário, desconstruí-las. Reconhecer esse aspecto é crucial para uma prática docente consciente, que questione discursos hegemônicos e promova uma leitura crítica do espaço.

A interação entre essas três dimensões curriculares evidencia a complexidade do trabalho do professor de Geografia. Enquanto o currículo oficial fornece um norte, o real exige adaptação e criatividade, e o oculto demanda constante vigilância para que a educação não reproduza inadvertidamente preconceitos ou visões simplistas. Para lidar com isso, é

importante que o docente tenha autonomia e formação continuada, permitindo-lhe fazer mediações críticas entre o prescrito e o vivido. Além disso, a participação em debates coletivos sobre currículo – dentro da escola e em fóruns acadêmicos – pode enriquecer sua prática, ajudando a construir um ensino de Geografia mais relevante e transformador.

Em síntese, a reflexão sobre o currículo oficial, real e oculto não é apenas teórica, mas uma ferramenta essencial para o professor de Geografia. Ao compreender como essas dimensões se entrelaçam, ele pode planejar aulas mais engajadoras, questionar narrativas dominantes e formar cidadãos capazes de ler o mundo de forma crítica. O desafio é grande, mas a Geografia, como disciplina que estuda as relações entre sociedade e espaço, tem um papel fundamental nesse processo – desde que seus educadores estejam atentos às múltiplas camadas que compõem o currículo e suas implicações na formação discente.

Desafios e perspectivas para o planejamento de atividades remotas no ensino de Geografia

O planejamento das aulas na disciplina de Geografia torna-se uma tarefa indispensável utilizado pelos profissionais docentes para a regência de suas aulas, e para que se tenha sucesso no processo de ensino-aprendizagem. A falta de planejamento pode ter como principais consequências, aulas tediosas e confusas, o que acarretará desinteresse por parte dos discentes e tornando as aulas desanimadoras e monótonas. De acordo com Libâneo (1994, p. 221),

> O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas também é um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

O planejamento na modalidade presencial ou remoto proporciona aos professores elaborar de forma sistemática e sequencial suas metodo-

logias segundo os objetivos a serem alcançados, visando ser estruturado com base na etapa de ensino e ano ao qual irá lecionar, havendo versatilidade caso necessite de modificações. Sem o devido planejamento, os objetivos de aprendizagem perdem significado. Para tais fins, o plano de regência deverá conter as metodologias pedagógicas do professor a respeito do que lecionar para os discentes, o que utilizará em suas aulas, como ensinar e como avaliar os conteúdos repassados. Ainda de acordo com Libâneo (1994, p. 241),

> Na elaboração do plano de aula, deve-se levar em consideração, em primeiro lugar, que a aula é um período de tempo variável. Dificilmente completamos numa só aula o desenvolvimento de uma unidade ou tópico de unidade, pois o processo de ensino e aprendizagem se compõe de uma sequência articulada de fases: preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento de matéria nova; consolidação (fixação, exercícios, recapitulação e sistematização); aplicação e avaliação. Isso significa que devemos planejar não uma aula, mas um conjunto de aulas.

A pandemia de COVID-19 acelerou a adoção do ensino remoto em todo o mundo, impondo transformações significativas na educação, inclusive no ensino de Geografia. Essa disciplina, que tradicionalmente se apoia em observações espaciais, análises de paisagens e interações presenciais, enfrentou desafios particulares ao migrar para o ambiente virtual. No entanto, essa mudança também abriu novas perspectivas para a inovação pedagógica. Nesse contexto, é fundamental discutir os obstáculos enfrentados e as possibilidades que surgem com o planejamento de atividades remotas no ensino de Geografia.

Um dos principais desafios é a dificuldade em trabalhar conceitos espaciais e territoriais sem a vivência presencial. A Geografia lida com noções como escala, lugar e paisagem, que são muitas vezes melhor compreendidas por meio de experiências concretas, como saídas de campo e observações in loco. No ensino remoto, a falta de contato direto com o espaço geográfico pode limitar a aprendizagem, exigindo que os professores busquem alternativas criativas, como o uso de mapas

interativos, imagens de satélite e ferramentas de realidade virtual. Além disso, a carência de infraestrutura tecnológica por parte de muitos estudantes, como acesso limitado à internet ou a dispositivos adequados amplia as desigualdades educacionais, dificultando a participação equitativa nas atividades propostas.

Outro obstáculo relevante é a dificuldade de engajamento dos alunos em um ambiente virtual. A Geografia, quando bem trabalhada, estimula a curiosidade e o senso crítico sobre questões socioambientais. No entanto, aulas remotas muitas vezes reduzem as interações dinâmicas, tornando o processo mais monótono. Para superar essa barreira, os professores precisam explorar metodologias ativas, como projetos colaborativos, debates online e gamificação, que tornem o aprendizado mais interativo.

Segundo Alves (2016, p. 28),

> A importância sócia educacional que o ensino de geografia detém para a formação do educando, do homem cidadão é imprescindível para a concretização da educação geográfica. No entanto, é perceptível que a prática pedagógica em geografia necessita de uma reflexão sobre a ciência geográfica, dos conteúdos, da metodologia a ser trabalhada em sala de aula e, que reflita a construção e necessidade da aprendizagem no ensinar geografia.

A formação docente também é um ponto crítico, pois muitos educadores não foram preparados para utilizar ferramentas digitais de forma pedagógica, necessitando de capacitação contínua para integrar tecnologias ao ensino de Geografia de maneira eficaz.

Apesar dos desafios, o ensino remoto trouxe perspectivas inovadoras para a Geografia. A ampliação do acesso a recursos digitais, como softwares de georreferenciamento (Google Earth, QGIS), vídeos documentários e plataformas de simulação, permite explorar conteúdos de forma dinâmica e visualmente atraente (De Cacia De Lima Frick *et al*., 2025). Além disso, a possibilidade de conectar estudantes a realidades geográficas distantes como acompanhar fenômenos climáticos em tempo real ou interagir com especialistas de outros países expande os horizontes da

disciplina. Outra vantagem é a flexibilidade do ensino híbrido, que pode combinar atividades síncronas (aulas ao vivo) e assíncronas (tarefas autônomas), permitindo personalizar o ritmo de aprendizagem.

Para aproveitar essas oportunidades, é essencial repensar o planejamento das aulas, priorizando a interdisciplinaridade e a contextualização dos temas geográficos com problemas reais, como mudanças climáticas e urbanização. A colaboração entre escolas, universidades e órgãos públicos pode facilitar o acesso a tecnologias e materiais didáticos digitais, reduzindo as assimetrias educacionais. Por fim, é crucial valorizar a avaliação formativa, que acompanha o desenvolvimento do aluno de forma contínua, ajustando estratégias conforme as necessidades identificadas.

Em síntese, os desafios do ensino remoto de Geografia são significativos, mas as perspectivas que se abrem são promissoras. A crise sanitária evidenciou a necessidade de reinventar práticas pedagógicas, integrando tecnologia e criatividade para manter a relevância da disciplina. Com investimento em formação docente, infraestrutura e metodologias inovadoras, o ensino de Geografia pode não apenas superar as limitações do ambiente virtual, mas também se tornar mais inclusivo e conectado com as demandas do século XXI. O futuro da educação geográfica passa, portanto, pela capacidade de adaptação e pela exploração crítica das potencialidades do mundo digital.

Considerações Finais

O Estágio Supervisionado na licenciatura em Geografia revela-se como um espaço fundamental para a construção da identidade docente, permitindo que futuros(as) professores(as) vivenciem, na prática, os desafios e as possibilidades da sala de aula. Essa experiência não apenas consolida os conhecimentos teóricos, mas também expõe as complexidades do trabalho educativo, especialmente quando se analisam as relações entre o currículo oficial, o real e o oculto. Enquanto o currículo oficial estabelece as diretrizes formais, sua aplicação no cotidiano escolar marcado por improvisações, contextos locais e relações de poder (currículo real e oculto) demanda do(a) professor(a) de Geografia uma

postura crítica e adaptativa, capaz de mediar conflitos e transformar desafios em oportunidades de aprendizagem significativa.

Além disso, a realidade do ensino remoto e híbrido trouxe novos obstáculos e perspectivas para o planejamento de atividades em Geografia, exigindo criatividade e domínio de tecnologias educacionais. O estágio, nesse sentido, torna-se um laboratório essencial para testar metodologias inovadoras e refletir sobre como superar barreiras como a falta de acesso digital e a desmotivação dos alunos. Por fim, os aprendizados construídos nesse processo reforçam a necessidade de uma formação docente contínua, que articule teoria e prática, preparando educadores(as) não apenas para cumprir currículos, mas para interpretá-los criticamente e adaptá-los às demandas de um mundo em constante transformação. Assim, o estágio não é apenas uma etapa da licenciatura, mas um momento decisivo para a construção de uma Geografia escolar relevante, inclusiva e conectada com os desafios do século XXI.

Referências

ALVES, C. C. E. Ensino de geografia e suas diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem: perspectivas para a educação básica e geográfica. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 6, n. 3, p. 27 - 34, july 2015. ISSN 2178-0463. Available at: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/453>. Accesso em 29 junho 2025.

ALMEIDA, J. P.; CALAZANS, D. R. CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, *[S. l.]*, v. 6, n. 11, p. 361–380, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

DE CACIA DE LIMA FRICK, E.; DAL PONT, K.; SILVA RAMOS, P.; SCREMIN, I.; SERONATO, J.; DE ARRUDA ALENCAR, L.; MAYUMI BUDAL BEDRETCHUK , G.; BACCARIN SOBREIRO LISBÔA, M. Metamorfoses no ensino remoto de Geografia: a construção de oficinas do Google Earth do campo para as telas. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, *[S. l.]*, v. 10, n. 20, p. 103–117, 2025.

DE MEZA, B. M. A.; CEPEDA, R. D. M. El currículum nulo y sus diferentes modalidades. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 25, n. 1, p.1-9, 2001

FERRO, M.E.; GONÇALVES, A.V; PINHEIRO, A. S.; **Estágio Supervisionado e práticas educativas**: diálogos interdisciplinares (organizadores). Dourados (MS): Editora UEMS, 2011. 336 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 2013.

GOMES, J. G.; DE BRITO, G. Q. Estágio supervisionado em geografia: reflexões e críticas acerca de uma experiência vivenciada. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 7, n. 13, p. 77 - 87, nov. 2016. ISSN 2178-0463. Available at: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/326>. Accesso em 29 junho 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2° grau. Série formação do professor).

PINTO, J. C.; DA COSTA BRITO, P. R.; MONTEIRO, V. R. M. Currículo escolar: o real e o ideal na zona rural do Estado do Amapá. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 4, p. 233-245, 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017. 306 p.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 205–221, jan. 2018.

SILVA, M. A.; GAYDECZKA, B. IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LICENCIANDOS. **SciELO Preprints**, 2024.

MARTINS, R. E. M. W.; TONINI, I. M. A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DO SABER/FAZER DOCENTE. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S.L.], v. 20, n. 3, p. 98, 29 dez. 2016. Universidad Federal de Santa Maria.

O USO DO JOGO DA MEMÓRIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA COM ALUNOS DO 6° ANO

Alisson Pereira dos Santos[1]
Jheyfson Oliveira Tavares Santos[2]
Renata Nunes Azambuja[3]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência do uso do jogo da memória como ferramenta auxiliar no processo de ensino e aprendizagem com alunos do 6º ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, durante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-2022-2024). A atividade teve como finalidade revisar os conceitos geográficos trabalhados ao longo da unidade. O jogo proposto consiste em um conjunto de pares de cartas, em que uma contém imagens relacionadas aos conceitos geográficos e a outra, a definição correspondente. A elaboração do jogo foi baseada na aplicação de metodologias ativas, metodologia que consiste na autonomia do aluno, em que o professor tem a função de orientador, deixando o aluno ser o protagonista no seu processo de aprendizagem. O design das cartas foi produzido por meio da plataforma Canva, uma ferramenta de design com recursos gratuitos e de fácil utilização. Os conteúdos foram retirados tanto das aulas ministradas pela professora regente quanto do livro didático adotado pela instituição. A aplicação da dinâmica em sala

1 Universidade Federal de Sergipe. E-mail: Pereiraalisson970@gmail.com
2 Universidade Federal de Sergipe. E-mail: oliveirajheyf@gmail.com
3 Universidade Federal de Sergipe. E-mail: Renatanaz@academico.ufs.br

de aula mostrou-se bastante eficaz. Os estudantes participaram ativamente, demonstrando interesse pelo conteúdo e maior aprendizado por meio de uma aula lúdica e divertida. O caráter lúdico da proposta contribuiu para a aprendizagem dos conteúdos e para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a memória e a associação de ideias. Os resultados obtidos nas avaliações seguintes indicam que o jogo foi eficaz, revelando-se uma estratégia pedagógica relevante no processo de ensino-aprendizagem, ao promover um ambiente de aula mais interativo, divertido e significativo para os alunos.

Palavras-chave: Ensino, Geografia, Metodologias Ativas, Jogo da Memória.

Introdução

A mudança da 5ª para a 6ª série muitas vezes acaba sendo um processo difícil, visto que os alunos que até então tinham aulas somente com um professor, passam a ter vários, essa fase de transição muitas vezes conturbada, acaba se refletindo no processo de aprendizagem. De acordo com o Censo Escolar 2020, a 6ª série é a que possui o maior número de reprovações e desistências.

Infelizmente a ciência geográfica é uma das disciplinas que mais acaba sendo ignorada ou deixada de lado pelos profissionais das séries iniciais, muitas das vezes por falta de aptidão ou domínio do conteúdo. levam como prioridade as disciplinas consideradas essenciais como portugues e matemáticas, e ignoram a geografia. não que essas disciplinas não sejam importantes, todavia esse momento inicial é imprescindível para a construção da base do conhecimento geográfico.

Nesta perspectiva, com o intuito de facilitar o processo de ensino aprendizagem, para os alunos do 6 ano do ensino fundamental, no Colégio de aplicação da Universidade Federal de Sergipe, foi produzido o jogo da memória geográfico através da plataforma CANVA, plataforma gratuita e de fácil acesso. Importante ressaltar que a produção dessa atividade demanda um tempo maior de planejamento para que ocorra com êxito.

Segundo Penteado (2010, p. 61) "É preciso dar um passo transformador ... a fim de que passemos da escola informativa para a escola formadora" isto é, transgredir com a educação tradicional, tecnicista, burocrática, na qual o aluno é visto como mero receptáculo de informação.

Nesse sentido, este trabalho busca descrever como ocorreu a produção e aplicação dessa metodologia para que outros profissionais possam replicá-las não somente para o ensino de geografia, mas também para outras ciências e séries, ficando a critério de outros profissionais da educação adaptá-las.

Referencial Teórico

Diesel (2017) apresenta uma revisão que apresenta pontos de convergência entre as metodologias ativas de ensino e o método ativo no âmbito da (re)significação da prática docente, cujas origens nos remete a educadores clássicos, dentre eles, John Dewey (1978) precursor da Escola Nova, bem como aos vários escritos de Paulo Freire, dentre eles Freire (1996).

A base do método ativo é o aluno como sujeito da aprendizagem, alunos proativos que ao longo do percurso escolar desenvolvem habilidades de trabalho em grupo e/ou individual de forma mais complexa e cujo papel do docente é ser o planejador das ações, do processo de ensino e aprendizagem, indo além do mero passador de conteúdo.

Diesel et al (2017, p. 269) pontuam a

> Urgente necessidade de repensar a formação de professores,
> tendo como ponto de partida a diversidade dos saberes
> essenciais à sua prática, transpondo, assim, a racionalidade
> técnica de um fazer instrumental para uma perspectiva que
> busque ressignificá-la, valorizando os saberes já construídos,
> com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica.

Nessa perspectiva, o PIBID Geografia/UFS configura-se como uma iniciativa fundamental para promover transformações no processo formativo docente, a partir do pressuposto da implementação de novas metodologias que potencializam a prática educativa.

Para Moran (2018), as metodologias ativas propõem uma nova forma de ensinar, colocando o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. O autor compreende que aprender não deve ser uma ação passiva, em que o estudante apenas escuta e repete o que o professor diz, mas um processo participativo, no qual o aluno observa, experimenta, questiona e reflete. Dessa forma, o aprendizado torna-se mais interessante e significativo, pois parte da curiosidade e das vivências dos próprios estudantes.

Moran ressalta que o professor deve atuar como mediador, orientando o aluno no desenvolvimento de suas habilidades e na construção do próprio conhecimento. Cabe ao docente planejar atividades que estimulem o diálogo, o trabalho em grupo e o estudo de casos próximos à realidade dos discentes. Assim, o professor deixa de ser o centro do processo e o aluno passa a ser o verdadeiro protagonista de sua aprendizagem.

Resultados e Discussões

O jogo da memória foi elaborado por meio da plataforma Canva, constituindo-se de um conjunto de pares de cartas, das quais uma apresenta imagens referentes aos conceitos geográficos trabalhados e a outra contém suas respectivas definições. O recurso pedagógico demonstrou-se eficaz, demandando apenas conhecimentos básicos de informática e um período destinado à seleção dos conteúdos e à elaboração dos designers na plataforma. Além disso, configura-se como uma alternativa viável, considerando que os custos de impressão posteriores são baixos, e o professor pode reutilizar em outras turmas, além disso para maior durabilidade das cartas o material foi plastificado .

Inicialmente, a turma foi organizada em três grupos, cada um composto por até nove estudantes, conforme ilustrado nas Figuras 01 e 02. A atividade foi conduzida sob a supervisão de dois pibidianos, juntamen-

te com a professora regente, garantindo acompanhamento pedagógico adequado durante sua realização.

Figura 01 - Aplicação da Atividade



Fonte: Autores,2023.

Figura 02 - Aplicação da Atividade



Fonte: Autores,2023.

As cartas permaneciam viradas, e os alunos deveriam encontrar os conceitos geográficos trabalhados ao longo da unidade para, assim, formar os pares correspondentes. Quando um par era encontrado, os estudantes realizavam a leitura da definição e do conceito em voz alta, de modo que toda a turma pudesse ouvir e, consequentemente, ampliar a aprendizagem coletiva.

Na Figura 03, apresentamos algumas imagens do jogo, com o objetivo de exibi-lo e possibilitar que seja replicado por outros professores ou adaptado conforme os conteúdos trabalhados.

Figura 03 - Algumas cartas presentes no jogo



Fonte: Autores,2023.

Diante do exposto, esse tipo de metodologia ativa, na qual o aluno assume o papel de protagonista do processo de aprendizagem, mostra-se bastante eficaz, desde que haja um planejamento adequado e intencional por parte do docente. Ao estimular a participação ativa, o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes, essas metodologias contribuem significativamente para a construção do conhecimento.

Nesse contexto, o PIBID cumpre seu objetivo ao preparar os licenciandos para a prática docente, possibilitando o contato com novas

abordagens pedagógicas e incentivando a reflexão sobre o ensino. Além disso, o programa promove a disseminação dessas metodologias inovadoras entre os professores da rede básica, fortalecendo a qualidade do ensino e aproximando a formação inicial da realidade escolar.

Considerações finais

A aplicação do jogo da memória como recurso didático no ensino de Geografia evidenciou resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 6º ano. A atividade, fundamentada nas metodologias ativas, possibilitou maior interação dos estudantes com os conteúdos trabalhados, promovendo um ambiente dinâmico e participativo, no qual o aluno assume um papel mais autônomo e protagonista.

A utilização da plataforma Canva para a elaboração das cartas mostrou-se uma alternativa acessível, prática e eficiente, permitindo a construção de um material didático atrativo e de fácil replicação por outros docentes. A dinâmica proposta contribuiu para a fixação dos conceitos geográficos, estimulando habilidades cognitivas como memória, associação e interpretação.

Ademais, a experiência reafirma a relevância do PIBID no processo formativo inicial dos licenciandos, oferecendo oportunidades concretas de vivência pedagógica e contribuindo para a implementação de práticas inovadoras no contexto escolar.

Portanto, conclui-se que o jogo da memória configura-se como um instrumento pedagógico significativo, capaz de enriquecer as práticas docentes e favorecer a aprendizagem de maneira lúdica e significativa, podendo ser adaptado para diferentes conteúdos e realidades escolares.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. P. 362. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 26 mar. de 2025.

DIESEL, Aline; et.al. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. **Revista Thema**. 2017 | Volume 14 | Nº 1 | Pág. 268 a 288

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

INEP – **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira**. Distorção idade-série é maior entre os meninos. Gov.br, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/distorcao-idade-serie-e-maior-entre-os--meninos. Acesso em: 4 Setembro. 2025.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: **BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel** (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 25–48.

PENTEADO, Heloísa Dupas, **Meio Ambiente e formação de professores**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

O USO DE CORDÉIS COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Kaline da Silva[1]

RESUMO

Os cordéis podem ser utilizados nas aulas de Geografia como uma ferramenta metodológica que pode facilitar a aprendizagem dos alunos, visto que é utilizada uma linguagem simples e que chama atenção, além disso traz elementos relacionados a situações cotidianas ou temáticas próximas a realidade dos estudantes. A Geografia tem o poder de situar o sujeito no mundo compreendendo suas transformações e suas relações, a proposta da temática buscou justamente fazer com que eles compreendessem as diversas ações e transformações geográficas ocorridas no estado da Paraíba, onde está situada a escola em que foi desenvolvida a proposta. Aqui será apresentado um relato de experiência que descreve uma experiência exitosa realizada em sala de aula com alunos de 6° ano, que teve um embasamento teórico para concretização das ideias. A partir dessa experiência foi possível desenvolver a observação, inteligência, senso crítico e organização das ideias por meio da escrita do cordel. O objetivo principal deste trabalho foi analisar cordéis de diferentes autores percebendo como se estrutura o gênero, para que, posteriormente, o próprio aluno escreva um cordel com a temática relacionada a conteúdos vistos nas aulas de Geografia, enfatizando os que envolvem a Geografia da Paraíba, com isso foi possível colocar o saber

1 Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: Kaline.silva@gmail.com

do aluno como ponto de partida do estudo geográfico desenvolvendo habilidades nos educandos que os levassem a fazer uma leitura crítica não só dos gêneros literários, mas também do espaço que ocupam. Foi desenvolvido nesta escrita um relato de experiência que vai detalhar a construção de um cordel em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, se configura como uma pesquisa-ação pois foi executada em uma turma de minha responsabilidade, estive presente em todas as etapas da construção do cordel. Assim foi possível motivar os alunos na realização da leitura e da escrita e também transformar as aulas de Geografia, visto que estas eram mistificadas como sendo uma disciplina apenas de memorização, onde eram vistos exemplos de conceitos geográficos distantes da realidade dos alunos que estavam presentes nos livros didáticos. Foi observado o envolvimento dos alunos para a realização da atividade proposta, mostrando que as aulas de Geografia não precisam ser apenas aquela descritiva do livro didático, podemos trabalhar conceitos importantes a partir do espaço vivido e da nossa realidade próxima. Alguns relatos que recebi como "aprendi a gostar de geografia", "consegui entender as aulas de geografia" "foi muito bom aprender sobre relevo, hidrografia", me fazem cada vez mais acreditar que nós enquanto professores podemos mudar a concepção antiga que algumas pessoas têm sobre a ciência geográfica, e que, podemos sim inovar em nossas aulas sem precisar de muito, sem precisar de tecnologias de ponta, basta usarmos nossa imaginação e criatividade.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Escrita criativa; Pesquisa-ação.

Introdução

As aulas de Geografia historicamente foram colocadas como algo enfadonho e repetitivo, pois a Geografia era tida como uma ciência puramente descritiva e muitas vezes os próprios professores contribuem para que fosse pensado isso quando utilizavam o livro como única alternativa para o processo de ensino-aprendizagem, seguindo-o à risca, como única verdade fiel e imputável. Mas na verdade o livro deve ser usado apenas como aporte metodológico, o professor pode e deve se apropriar de outras estratégias que enriqueçam e facilitem o processo de ensino-aprendizagem.

Os cordéis têm sido ferramentas importantes como mecanismos de educação e valorização da cultura regional, através dele podemos trazer elementos próximos da realidade dos nossos alunos de uma forma lúdica, apresentando os conteúdos da disciplina em uma linguagem fácil e agradável. Podem ser utilizados exemplares já existentes ou criar um a partir da imaginação dos nossos alunos, que foi exatamente o que foi feito com uma turma de 6° ano na disciplina de Geografia.

O objetivo principal deste trabalho foi analisar cordéis de diferentes autores percebendo como se estrutura o gênero, para que, posteriormente, ele mesmo escreva um cordel com a temática relacionada a conteúdos vistos nas aulas de Geografia enfatizando os que envolvem a Geografia da Paraíba, com isso foi possível colocar o saber do aluno como ponto de partida do estudo geográfico desenvolvendo habilidades nos educandos que os levassem a fazer uma leitura crítica não só dos gêneros literários, mas também do espaço que ocupam.

Foi desenvolvido nesta escrita um relato de experiência que vai detalhar a construção de um cordel em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, se configura como uma pesquisa-ação pois foi executada em uma turma de minha responsabilidade, estive presente em todas as etapas da construção do cordel.

Assim foi possível motivar os alunos na realização da leitura e da escrita e também transformar as aulas de Geografia, visto que estas eram mistificadas como sendo uma disciplina apenas de memorização, onde eram vistos exemplos de conceitos geográficos distantes da realidade dos alunos que estavam presentes nos livros didáticos.

Metodolodia

O relato de experiência é tido como uma escrita de vivências que é capaz de contribuir na produção de conhecimentos, sejam elas de diferentes temas, sendo capaz de transmitir para leitores uma experiência exitosa vivenciada por alguém. O relato de experiência no contexto acadêmico descreve a experiência vivida com aporte acadêmico-científico explicativo e teórico-metodológico fazendo uma crítica-reflexiva.

A experiência "é vivida antes de ser captada pelo pensamento, apreendida pela reflexão, caracterizada em seus componentes" (BRETON; ALVES, 2021, p.3). Sendo assim a experiência só é capaz de produzir conhecimentos após ser vivenciada pois, o vivido pode sair diferente do que foi planejado.

O universo científico possui regras que precisam ser cumpridas para que haja uma validação do que é produzido, o "vivido" também precisa de um embasamento teórico para que haja uma concretização de suas ideias. Classificando essa pesquisa de acordo com o método científico utilizado ela se classifica como uma pesquisa qualitativa.

De acordo com Guerra, 2014, p.11:

> Na abordagem qualitativa, a cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.

Essa pesquisa configura-se como uma pesquisa ação pois segundo Severino, 2013, p.103:

> A pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

Em todas as etapas da construção do cordel estivemos juntos, desde a escolha das temáticas, a visita a praça temática até as correções finais, foi possível trabalharmos cada dificuldade apresentada ao longo da construção, e assim como eles eu nunca havia escrito um cordel, ou seja, foi um aprendizado mútuo.

Revisão bibliográfica

Barbosa (2016) diz que a Geografia é a ciência que estuda o espaço geográfico e as transformações que nele ocorrem, resultantes das relações estabelecidas entre as pessoas, os distintos grupos sociais e a natureza. Essa ciência busca estudar a sociedade e como ela está organizada no espaço esclarecendo a exploração e disposição dos recursos naturais. A Geografia enquanto disciplina escolar facilita o processo do sujeito situar-se no mundo, fazendo-o compreender as transformações que ocorrem no mundo, no tempo e no espaço. Devemos considerar o ensino de Geografia em uma perspectiva crítica fazendo com que o aluno seja capaz de elaborar uma leitura do mundo fazendo-o compreender que a realidade do espaço vivida por eles é resultado das transformações do homem sobre a natureza

Um dos maiores desafios na tarefa de educar é a missão de formar leitores, o desinteresse tem permeado entre boa parte dos jovens, há uma lacuna muito grande a ser preenchida para que consigamos transformar nossos estudantes em leitores críticos. A literatura de cordel tem base na oralidade, e lançar o desafio para os alunos em sala de aula pode ajudar a desenvolver a inteligência, o senso crítico, a capacidade de oratória e a organização das ideias. Martins diz: Ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária (MARTINS, 2006, p.91).

Não devemos atribuir aos professores de linguagens exclusivamente a tarefa de formar leitores, pois todas as ciências se utilizam da leitura em algum determinado momento, por isso o incentivo à leitura é muito importante, principalmente na Geografia onde o conhecimento geográfico provoca a reflexão sobre o espaço vivido, sobre a geografia cotidiana da prática social, e expõe os desafios sociais da contemporaneidade. Estudar e compreender o espaço faz com que compreendamos a nossa história, nosso espaço de vivência, é uma ação emancipadora do sujeito.

Além do desafio de formar leitores temos outra que também é muito agravante, que é a falta de interesse dos alunos pelas aulas, o ensino

repetitivo onde apenas o professor visto como detentor do conhecimento, pouco é feito para tornar as aulas mais atrativas fazendo com que o processo de ensino aprendizagem seja efetivo na construção do conhecimento dos alunos.

Existem diversos recursos que os professores podem utilizar para chamar a atenção dos alunos, sem precisar de muitos recursos até o quadro e a caneta podem transformar a sala de aula a depender da forma como são utilizadas. Sousa ressalta que "é possível a utilização de vários materiais que auxiliem a desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem, isso faz com que facilite a relação professor – aluno – conhecimento" (SOUSA, 2017, p.10).

A tradição da literatura oral popular é muito antiga e permanece até a atualidade, mesmo com o surgimento da literatura culta. Conhecida pelo nome de literatura de cordel, é uma forma de comunicação universal que surgiu na Europa com a imprensa e a partir de então se difundiu. Um dos traços mais pertinentes deste gênero é o fato de ser um tipo de poesia narrativa de caráter popular, já que os cordelistas contam através dos versos as histórias com riquezas de detalhes e linguagem bem simples e de fácil compreensão.

A literatura de cordel exerceu importante papel como auxiliar de alfabetização principalmente entre o povo nordestino que enfrentavam a tristeza do analfabetismo, muitos destes aprenderam a ler a partir desses livretos pois eram de fácil acesso e tinham uma linguagem simples. A poesia cordelista ainda hoje tem sido destacada na ressignificação das aulas, podendo serem trabalhadas a partir de diversas perspectivas, Melo,1982, p.9. vem destacar sua importância:

A literatura de cordel é tudo isso e muitos mais. É o acontecimento da cultura brasileira que vem sendo questionada em universidades do País e no exterior – em simpósios, seminários e conferências em nossos centros culturais. Há vivo interesse pelo cordel na própria chamada opinião pública, que acompanha, paralelamente, o que ocorre no País e no mundo através dos folhetos ou na apresentação dos contadores pela televisão, no noticiário do dia-a-dia.

Nesse sentido, destaca-se aqui o trabalho com a poesia de cordel, que se configura como um forte elemento da cultura nordestina, para serem

trabalhados em sala de aula visando uma construção de uma leitura crítica e reflexiva, de uma forma a tornar as aulas mais atrativas e cativante para os alunos.

Resultados e discussão

O cordel foi desenvolvido por uma turma de 6° ano do turno matutino da Escola Municipal de Ensino Fundamental Severino Marinheiro localizada no município de Juazeirinho-PB. Uma turma de 44 alunos, sendo eles com idade entre 11 e 12 anos. O tema escolhido foi Geografia da Paraíba, temáticas como clima, relevo, hidrografia, vegetação e outros foram distribuídos para duplas, também foram trabalhados o hino, a cultura e a bandeira do estado da Paraíba.

Figura 1 - Frente da Escola



Fonte: (Imagem da autora, 2023)

Inicialmente falei um pouco sobre o que é um cordel, sua estrutura e como fazê-lo, levei também alguns exemplares de diferentes temas para serem lidos com a turma analisando como estes estavam estruturados e assim conhecer o gênero literário que brevemente iria ser construído por eles, também fizemos uma visita até a praça do município, onde a

mesma estava ornamentada com a temática de xilogravuras e versos de cordel contando a história do município.

Figura2 - Versos de Cordel na praça

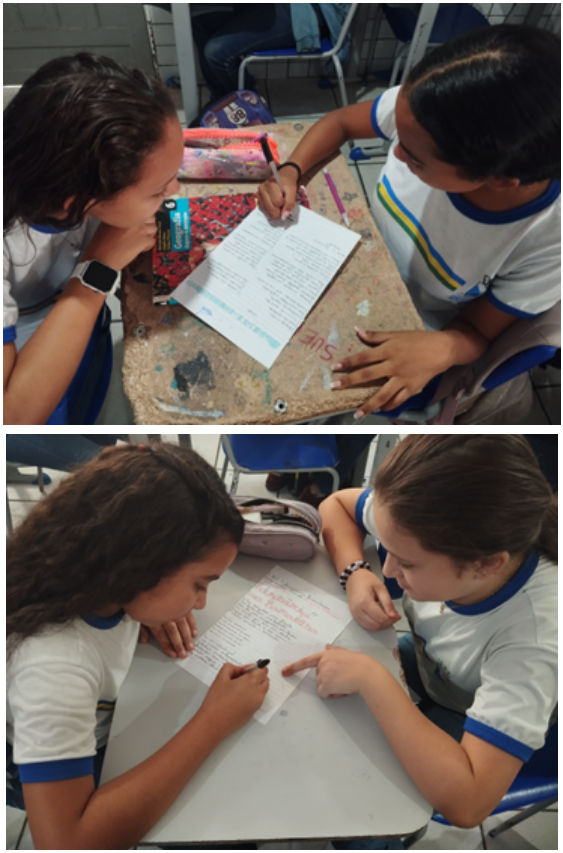


Fonte: (Imagem da autora, 2023)

A biblioteca da escola continha alguns exemplares de cordéis e alguns alunos levaram para casa para auxiliá-los na formatação da estrutura do cordel, eles conseguiram também alguns exemplares que estavam sendo distribuídos em uma padaria da cidade, fato que achei muito interessante pois incentiva a leitura tradicional da cultura popular brasileira.

O trabalho de pesquisa se inicia, seja na internet, em livros, em cordéis de outros autores e enfim inicia-se a escrita, ressalto aqui que não foi fácil, enfatizando sempre que as estrofes deveriam ser formadas por seis versos, e os versos 2, 4 e 6 precisam rimar entre si. Iniciou-se um processo de correção onde eu lia com eles os versos criados e verificamos se rimavam ou não, se não acontecesse buscavamos alguma palavra que se adequasse.

Figuras 3 e 4 - Alunas na escrita de Cordel



Fonte: (Imagem da autora, 2023)

Esse processo perdurou por 4 semanas, como cada dupla havia ficado com uma temática diferente, no fim fizemos a junção, pois a intenção era produzir apenas um cordel que contasse vários aspectos do estado da Paraíba. A felicidade deles era notória, apesar de no início terem surgido algumas reclamações, colocando a atividade como algo difícil, todos se envolveram no processo de construção do cordel e puderam colaborar com a escrita dos colegas também.

Os alunos se dedicaram para que aquela construção coletiva fosse bem sucedida, afinal não seria lida apenas por eles e sim por toda a escola e também por pais de alunos pois a cada plantão pedagógico realizado na escola são expostos os trabalhos realizados pelos alunos durante o

bimestre, e nosso cordel foi exposto também, afinal algo tão bonito não poderia ficar apenas entre as 4 paredes da sala de aula.

Considerações finais

A escrita não é algo fácil, ele é colocada no meio acadêmico como desafiadora e angustiante, e por diversas vezes também solitária, e isso acontece muitas vezes pelo fato de nossos estudantes não terem o hábito da escrita acadêmica, e até mesmo a escrita usual não é praticada, diante de um cenário técnico-científico-informacional ao qual estamos inseridos é cada vez mais habitual serem utilizados abreviações ou siglas para escrever algo.

Porém o pensamento científico precisa ser desenvolvido na escola, e o ensino de Geografia tem a função de desenvolver uma prática pedagógica conscientizadora e não alienante. A escrita na Geografia é desafiante, visto que essa ciência na maioria das vezes é ensinada nas escolas como meramente descritiva. O que foi proposto aqui foi colocar o saber do aluno como ponto de partida do estudo geográfico, onde o aluno precisou aprender a observar, coligar dados,compará-los, estabelecer generalizações e inferir explicações.

Foi observado o envolvimento dos alunos para a realização da atividade proposta, mostrando que as aulas de Geografia não precisam ser apenas aquela descritiva do livro didático, podemos trabalhar conceitos importantes a partir do espaço vivido e da nossa realidade próxima. Alguns relatos que recebi como "aprendi a gostar de geografia", "consegui entender as aulas de geografia" "foi muito bom aprender sobre relevo, hidrografia", me fazem cada vez mais acreditar que nós enquanto professores podemos mudar a concepção antiga que algumas pessoas têm sobre a ciência geográfica, e que, podemos sim inovar em nossas aulas sem precisar de muito, sem precisar de tecnologias de ponta, basta usarmos nossa imaginação e criatividade.

Referências

BRETON, H.; ALVES, C. A. A narração da experiência vivida face ao "problema difícil" da experiência: entre memória passiva e historicidade. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v.17, n. 44, p. 1-14, jan./mar., 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8013/5526. Acesso em: 15 nov. 2023.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. Manual de pesquisa qualitativa. Belo Horizonte: Anima educação, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? *In:* **português no ensino médio e formação do professor**. (org.) Clécio Bunzen; Márcia Mendonça; Angela B. Kleiman [et al.]. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

MELO, Veríssimo de. **Literatura de Cordel: visão histórica e aspectos principais**. In: LOPES Ribamar. (org.). Literatura de Cordel: antologia. Fortaleza: BNB, 1982.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I Encontro de pesquisa em educação, IV jornada de prática de ensino, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, Maringá, 2007. Arq. Mudi. Periódicos. Disponível em: https //www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.df>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SALA DE AULA COMO EXPRESSÃO DO BIOPODER

Camilly Souza do Nascimento Vicente[1]

RESUMO

Este artigo analisa os mecanismos de controle no ambiente escolar brasileiro através das lentes do conceito de Biopoder, formulado por Michel Foucault. Partindo de uma metodologia qualitativa e bibliográfica, com foco em "Vigiar e Punir", o estudo demonstra como o poder disciplinar e o biopoder atuam de forma integrada na educação. O poder disciplinar individualiza os corpos, manifestando-se na arquitetura das salas de aula, na rigidez de horários e na aplicação de sanções. Seu objetivo é moldar alunos dóceis e produtivos. Em paralelo, o biopoder atua de modo mais sutil e abrangente, regulando a população discente como um todo por meio de mecanismos como avaliações externas (SAEB, ENEM), grades curriculares padronizadas e programas de saúde. Estes mecanismos visam otimizar e gerir a vida, focando na eficiência do "corpo coletivo". A consequência dessa dinâmica é a normalização dos comportamentos. Através de notas, rankings e sanções, a escola classifica, hierarquiza e exclui os que não se enquadram no padrão estabelecido. Esse ambiente gera consequências graves, refletidas em dados como as taxas de evasão escolar (chegando a 6,2% na educação especial) e nos alarmantes relatos de problemas de saúde mental entre os estudantes. Conclui-se que a lógica do biopoder, ao priorizar o controle e a adaptação ao sistema hegemônico, prejudica a formação de sujeitos au-

1 Graduanda em Geografia da Universidade Federal de Alfenas.
E-mail: amilly.vicente@sou.unifal-mg.edu.br

tônomos e críticos. Portanto, é imperativo romper com os dispositivos disciplinares tradicionais e construir práticas pedagógicas baseadas no diálogo e na valorização das diferenças, transformando a escola em um espaço genuíno de emancipação, e não de mero controle.

Palavras-chave: Didática. Foucault. Poder. Sala de aula.

Introdução

O estudo da didática é fundamental para o campo educacional, uma vez que o aprimoramento das técnicas de ensino e o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos exigem um aprofundamento contínuo por parte dos educadores. Este artigo tem como objetivo discutir e analisar as questões relacionadas ao poder exercido por meio dos mecanismos de desenvolvimento escolar de controle, com foco específico no conceito de Biopoder. Formulado no século XX, esse conceito permanece atual e é aplicável à realidade das escolas brasileiras, tanto da rede pública quanto da privada. Nesse contexto, observa-se um constante aperfeiçoamento das técnicas de controle, transformando o ambiente escolar no alvo principal de um sistema de regulação e disciplinamento dos corpos.

Michel Foucault analisa a forma de poder na modernidade, distinguindo dois grandes modos de funcionamento do poder. O primeiro é poder disciplinar (vigiar, treinar, corrigir) e o biopoder voltado para a população como um todo (regulação da vida, saúde, natalidade, etc.). Esses dois modos se entrelaçam e são discutidos especialmente em sua obra "Vigiar e Punir" (1975). Na realidade escolar, essa distinção atua em conjunto. O poder disciplinar manifesta-se de forma mais visível na arquitetura das salas de aula, com carteiras enfileiradas voltadas para a figura do professor, na rigidez dos horários e dos calendários, e na aplicação de consequências aos corpos que não se adequam, seja pelo comportamento, seja pelo uniforme. Este é o poder que individualiza, que molda o corpo do aluno singular para torná-lo dócil e produtivo.

Em paralelo à obra citada, é possível relacionar a sala de aula com essas questões, pois é uma construção histórica, que é produto de um desenvolvimento que inclui alternativas. Compreender a maneira como

ela funciona é importante para entender como o biopoder se expressa não apenas no corpo individual das pessoas, mas em sua aplicação no grupo. A necessidade de exercer poder sobre a vida, produzindo sujeitos obedientes, faz com que essa forma de poder esteja presente nas micro relações rotineiras, englobando as dinâmicas presentes dentro da escola, bem como na relação hierárquica existente.

Nesse sentido, o modus operandi do biopoder será explorado com as ideias de Foucault aplicadas à realidade da escola brasileira, priorizando a sala de aula onde a cotidianidade dos alunos é condicionada às expressões desse poder, produzindo, regulando e otimizando a vida desses sujeitos ainda em construção.

A partir disso, espera-se respaldar e ampliar o debate acerca das dificuldades na construção de sujeitos autônomos no ambiente escolar à vista da realidade perversa que a permeia continuamente.

Metodologia

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter teórico-conceitual, por meio de uma pesquisa bibliográfica. O procedimento metodológico central é a revisão sistemática da literatura, com foco na obra "Vigiar e Punir: Nascimento da prisão", do filósofo Michel Foucault. Além do artigo "Rebeldia e democracia na escola", do autor Reinaldo Matias Fleuri que é explorado em segundo plano.

Em um primeiro momento, realiza-se uma análise dos conceitos foucaultianos, principalmente as noções de poder disciplinar, vigilância e normalização. O livro serve como base teórica primordial, pois sua aplicação transcende a análise do sistema prisional nele priorizado. A abordagem da vigilância generalizada é abordada por Foucault com a ideia central de que o poder disciplinar se estende para além desse ambiente prisional, utilizando mecanismos de vigilância e normalização em diversas instituições sociais, como as escolas, com o objetivo de criar indivíduos dóceis e produtivos.

Além disso, serão analisados dados sobre evasão escolar do Censo Escolar de 2023 e de sites que trazem notícias sobre a saúde mental dos alunos, a fim de apresentar suas consequências.

Referencial teórico

Quando analisadas as instituições modernas, como as escolas, Foucault reforça que elas disciplinam os corpos e regulam os comportamentos, inserindo os sujeitos em normas e controles cotidianos. A escola tem um importante poder de disciplinar os alunos pois estes permanecem no ensino básico, do Infantil ao Médio, por no mínimo 14 anos, a escolarização obrigatória vai dos 4 aos 17 anos no Brasil.

Nesse longo tempo de escolarização, supervisores, diretores e professores impõem regras de conduta com horários, rotinas, filas... Estimula-se a vigilância constante, pelo professor na sala de aula, pela estrutura física com inúmeras câmeras por exemplo e por avaliações de variados tipos, um fiscaliza a ação do outro o tempo todo, todos são, ao mesmo tempo, agentes e alvos do poder. É uma máquina social onde se é, simultaneamente, uma engrenagem e um produto.

Foucault reforça que o poder é orgânico e funcional, ele molda comportamentos, otimiza forças e se insere na lógica das instituições modernas.

> [...] um sistema "integrado", ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido. Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede "sustenta" o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. (FOUCAULT, [1975] 2012, p. 170).

Em paralelo, a produção de conhecimento sobre os sujeitos também está presente, com avaliações, notas, boletins, histórico escolar e relatórios. Constantemente os sujeitos são avaliados por esses meios e tam-

bém julgados conforme os resultados, atuando esses mecanismos como um mecanismo de regulação da população: seleciona, classifica, forma cidadãos produtivos. Foucault já reforçava isso no século passado sobre a escola atuar na normalização dos comportamentos, ditando quem aprende bem, quem se comporta e quem "não cabe na escola", que são aqueles que não seguem os padrões estabelecidos, seja de notas ou de comportamentos. Isso cria um ambiente permeado também pela competição de aluno com o outro, pois o valor do sujeito é determinado por aquele que segue o padrão mais próximo do esperado. Fleuri também criticava essa percepção dos alunos.

> Na escola, todos os comportamentos reduzem-se às boas ou más notas. As sanções instituem um jogo sutil e gradativo de promoção e de reprovação. O sistema de notas recompensa, promovendo a graus superiores; pune, rebaixando. Isso produz uma classificação gradual do desempenho dos estudantes, ativando processos que funcionam como um jogo de forças entre os indivíduos, induzindo-os a comparações e à hierarquização entre si, assim como à exclusão dos violadores da norma. (FLEURI, 2008, p. 473).

O processo de normalização, ou seja, a imposição de padrões de comportamento, linguagem, rendimento e aparência que definem o que é "normal" ou "adequado" cria um ambiente em que a diferença é vista como errada, e o aluno que não se enquadra é medicalizado, excluído ou rotulado. O poder disciplinar opera de forma contínua, focando na "anormalidade", a função é a de gerir e moldar a vida dentro de instituições como escolas. Primeiramente, ele compara os indivíduos entre si com um ideal de desempenho ou comportamento estabelecido por uma norma. A partir disso, ocorre a comparação: ele diferencia os sujeitos, distinguindo o normal do "não normal", o adequado do inadequado. Logo, isso permite hierarquizar e classificar todos dentro de uma escala de valor.

> Foucault afirma que dentro do poder disciplinar funciona um pequeno mecanismo – a sanção normalizadora - cuja função é comparar, diferenciar, hierarquizar, homogeneizar, excluir, classificar e corrigir as anormalidades

> (condutas que escapam à disciplina e à produção de um corpo dócil e útil), ou seja, esse mecanismo normaliza os indivíduos (Cf. FOUCAULT, [1975] 2012, p. 176).

Nesse sentido, a inclusão como direito básico garantido pela Constituição Federal de 1988 não é aplicada de modo pleno na escola como deveria ser, pelo contrário o ambiente torna evidentes as diferenças de maneira negativa, e isso é reforçado pela cultura da escola como espaço de expressão do poder. As rotinas escolares muitas vezes ensinam que a submissão à autoridade e o respeito à hierarquia presente é mais importante do que pensamento crítico. Os horários rígidos e a avaliação padronizada criam um aluno passivo e dependente de aprovação.

Em consonância, a defesa do aumento das escolas cívico- militar no Brasil, que são aquelas que fazem parte do ensino regular, que mantém professores civis, mas conta com a presença de militares na gestão administrativa e disciplinar, volta à discussão nesse contexto. A eficácia das abordagens pedagógicas dessas escolas é colocada em questionamento, e, quando se relaciona com os mecanismos de controle, fica o questionamento acerca de sua eficácia.

Resultados

O biopoder opera de forma mais sutil e abrangente. Ele não se dirige apenas ao aluno individual, mas à população discente como um todo, por meio de mecanismos de regulação. Um exemplo são as avaliações externas, como o SAEB e o ENEM, que seus resultados são utilizados para criar estatísticas, comparar desempenhos e estabelecer metas que regulam a vida da instituição, do professor e, consequentemente, dos alunos. Nesse processo, o foco desloca-se do desenvolvimento integral do aluno para a otimização de indicadores de rendimento, produzindo uma educação que visa a eficiência de um "corpo coletivo" em detrimento da formação individual.

A grade curricular padronizada, que muitas vezes ignora as particularidades regionais e culturais, regula o conhecimento válido. Os programas de saúde escolar, a vigilância sobre a alimentação e as cam-

panhas de vacinação, embora tenham aspectos benéficos, também são instrumentos biopolíticos que incidem sobre o corpo biológico e social da população infantil e juvenil, gerenciando sua vitalidade.

Os resultados são vistos explicitamente na escola. Quando se relaciona ao aspecto da evasão escolar, os dados CENSO ESCOLAR de 2023 indicam que a educação escolar urbana no ensino médio é a etapa com maior taxa de evasão com 5,9%. Esse percentual aumenta para 6,2% na educação especial. A lista é completada, respectivamente, pela educação rural (5,9%), indígena (5,2%) e quilombola (4,6%). Dados como esses da educação brasileira, refletem a importância da permanência do indivíduo na escola pois os motivos da evasão são variados, como fatores econômicos, dada a necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar, dificuldades de aprendizagem, gravidez na adolescência, problemas de saúde física e mental, deficiência e vivência de exclusão na escola, além da falta de apoio educacional. Esses dados refletem uma presente dificuldade na permanência na escola.

Outro dado relevante revelado por um mapeamento desenvolvido pela Secretaria da Educação de São Paulo revela que cerca de dois de cada três estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio da rede estadual relatam sintomas de depressão e ansiedade. Um em cada três afirmou ter dificuldades para conseguir se concentrar no que é proposto em sala de aula, outros 18,8% relataram se sentir totalmente esgotados e sob pressão, enquanto 18,1% disseram perder totalmente o sono por conta das preocupações e 13,6% afirmaram a perda de confiança em si. Infelizmente, dados como esses tendem a ser maiores.

Diante disso, é possível perceber que a aplicação do Biopoder reforçada por Foucault gera consequências graves na realidade escolar brasileira. Assim, é necessário estudos aprofundados que visem criticar os efeitos danosos ao aluno, que tem sua formação autônoma prejudicada nessa fase tão importante de preparação do corpo e da mente. A educação tem o potencial emancipador afetado. Assim, é nítido o viés empregado por trás do Biopoder que é o de adaptar as pessoas às exigências do sistema hegemônico, tornando-as incapazes de criticá-lo ou transformá-lo. As classes dominantes agem a fim de moldar as classes populares aos seus interesses.

Considerações Finais

Quando se reflete sobre o objetivo da didática que é o de estudar os métodos e técnicas do processo de ensino-aprendizagem, abrangendo a dimensão humana, técnica e político-social do ensino. A discussão sobre o Biopoder aplicado à sala de aula vem ao encontro com os objetivos do ensino que têm como prioridade os sujeitos em formação, é preciso focar não apenas em como ensinar, nos campo dos saberes passados no ambiente escolar mas também no tipo de cidadão que se deseja formar de maneira eficaz e crítica.

A promoção da autonomia exige ruptura com os dispositivos disciplinares tradicionais e a construção de práticas pedagógicas baseadas no diálogo, na escuta, na valorização da diferença e na formação crítica. Apenas dessa forma, os agentes produtores do espaço escolar poderão contribuir para que a escola seja um ambiente de expressão de autonomia e não do biopoder.

Referências

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. "Rebeldia e democracia na escola". Revista Brasileira de Educação, Marília, vol.13, n.39, 2008, p. 470 - 482. Disponível em: . Acesso em: 01 de novembro de 2025. FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: História da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramalhete. 40ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, [1975] 2012.

Censo Escolar 2023. INEP. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/2023

Em mapeamento, 70% dos estudantes avaliados relatam sintomas de depressão e ansiedade. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, [s.d.]. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/em-mapeamento-70-dos-estudantes-avaliados-relatam-sintomas-de-depressao-e-ansiedade/. Acesso em: [28 de novembro de 2025].

https://www.educacao.sp.gov.br/em-mapeamento-70-dos-estudantes-avaliados-relatam-sintomas-de-depressao-e-ansiedade/. Acesso em: [19 de novembro de 2025].

ESPAÇO PÚBLICO DE COMUNICAÇÃO VII

Didática da Geografia e o processo de aprendizagem

Autores	Título do trabalho
Maria Ramonieli Freitas Gonçalo Daiane Luzia da Silva Otavio Cassio Expedito Galdino Pereira	CONSTRUIR UMA DIDÁTICA DO MAPA: Cartografando e aprendendo a ler o mundo

CONSTRUIR UMA DIDÁTICA DO MAPA: Cartografando e aprendendo a ler o mundo

Maria Ramonieli Freitas Gonçalo[1]
Daiane Luzia da Silva Otavio[2]
Cassio Expedito Galdino Pereira[3]

RESUMO

O presente trabalho tem como foco desenvolver, por meio de uma sequência didática, competências e habilidades essenciais em Cartografia para professores e estudantes da rede básica de ensino, desenvolvida para o 1º ano do Ensino Médio. Busca-se promover a compreensão dos elementos e funções dos mapas, a capacidade de leitura e interpretação do espaço geográfico, bem como o uso prático desse conhecimento para melhor orientação e compreensão do mundo ao seu redor. Observa-se, ainda, uma carência na Educação Cartográfica, principalmente no que se refere à inserção de uma didática da Cartografia para crianças e adolescentes. Nesse contexto, o objetivo deste estudo é propor uma sequência didática sobre Cartografia para contribuir com o(a) professor(a) de Geografia na construção de aulas significativas, que facilitem o ensino e a aprendizagem dos estudantes da Educação Básica sobre os mapas. Para atingir a meta proposta, usaremos uma abordagem qualitativa, tendo como base análise teórico-documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e autorias, especialmente Seemann (2013,

1 Universidade Regional do Cariri. Campus Pimenta; CE. E-mail: ramonieli.freitas@urca.br

2 Unid. Esc. Mun. de Tempo Integral Nossa Senhora de Fátima. Fronteiras; PI. E-mail: daianeluzia36@gmail.com

3 Universidade do Estado do Grande do Norte. Departamento de Geografia. Campus Avançado de Pau dos Ferros; RN. E-mail: cassio.expedito@gmail.com

2018, 2022), Fonseca (2004, 2019), Fonseca e Hollman (2018), Girardi (2014, 2021, 2023), Girardi e Coelho (2021), Almeida (2009), com enfoque descritivo e analítico. Como resultado, propomos a sequência em uma cartilha digital que introduza os conceitos cartográficos, facilitando a compreensão, a produção e a leitura crítica de mapas, além de possibilitar que o indivíduo amplie seus conhecimentos e desenvolva habilidades de orientação espacial. Conclui-se que a proposta didática desenvolvida configura-se como uma alternativa facilitadora no Ensino de Geografia, ao apresentar conhecimentos de Educação Cartográfica que são essenciais para a formação geográfica dos estudantes. Essa proposta possibilita a todos os envolvidos o acesso a saberes e à compreensão do espaço geográfico, fortalecendo, assim, a construção do conhecimento geográfico de forma reflexiva e crítica.

Palavras-chave: Didática dos mapas. Educação Cartográfica. Sequência Didática.

Introdução

O presente trabalho tem como princípio desenvolver, por meio de uma sequência didática, competências e habilidades essenciais em Cartografia para professores e estudantes da rede básica de ensino, desenvolvida para o 1º ano do Ensino Médio. A Cartografia é uma das linguagens mais importantes para a Geografia Escolar. Conforme Lobato (2024), a realização do estudo dos mapas e mapeamentos nos permite entender a compreensão do espaço pelos seres humanos.

Entendendo enquanto linguagem simbólica que molda e são moldadas pelas sociedades, Lobato (2024) afirma que devemos entender as imagens cartográficas não são apenas uma representação do território, mas também uma comunicação que narram histórias do mundo. Dessa forma, possuem os mapas e mapeamentos que possuem discursos, histórias e interesses, trazendo à tona a prática social. Nesse viés, a linguagem cartográfica é o sistema de signos que permite aos seres humanos interpretarem a realidade espacial, sendo na atualidade primordial para a Geografia, especialmente a Geografia Escolar.

No entanto, como Seemann (2013) afirma, a Cartografia na sala de aula é um tema que vem definhando, pois docentes não se sentem seguros em trabalhar, muitas vezes pulando o conteúdo ou tratando de forma simplória. É comum ver a linguagem cartográfica "na perspectiva esboçada, tornam-se entes com vida própria, cuja função é representar o real tão fidedignamente quanto possível. É neste contexto que os mapas são usados para "mostrar como são os lugares ou para concretizá-los" (Katuta, 2007, p. 229). Ao tomar por esse viés temos um empobrecimento da linguagem, como afirma Katuta (2007), tornando-se obstáculo epistemológico para a criança entender sua função e prática estruturante no pensamento geográfico.

Dessa forma, na Educação Básica os/as estudantes não conseguem ler o mapa, pois estes muitas vezes se apresentam muito abstratos e distantes do seu processo cognitivo. Essa dificuldade é reforçada pelo fato de o mapa, historicamente, ser utilizado pelos professores de Geografia apenas como apoio visual e recurso didático, sem o devido enfoque na linguagem cartográfica e na adequação cognitiva (Oliveira, 2011). Isso advém, contudo, que ainda há uma carência nas escolas da rede básica de ensino, especialmente no que se refere à inserção de uma didática da Educação Cartográfica para o ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes.

Partindo dessa conjuntura, o presente trabalho tem como objetivo propor uma sequência didática sobre Cartografia para contribuir com o(a) professor(a) de Geografia na construção de aulas significativas, que facilitem o ensino e a aprendizagem dos estudantes da Educação Básica sobre os mapas. Justifica-se tal intento por toda essa dificuldade existente de ensinar e aprender sobre mapas como linguagem a partir de seu caráter triádico, que é estruturas estruturadas, estruturas estruturantes e instrumentos de dominação (Katuta, 2007).

Logo, é necessário ter a construção de métodos apropriados para transformar o ensinar pelo mapa no ensinar do mapa (Oliveira, 2009). Isso só teremos através de constituir uma didática do mapa para trabalhar com crianças e adolescentes, fomentado através de uma cultura cartográfica que entenda a existência polissêmica das representações, tirando de sua naturalização para levar o seu viés mais crítico (Seemann, 2013, 2018, 2022; Fonseca, 2004, 2019).

Para alcançar esses propósitos, metodologicamente, essa pesquisa aborda qualitativa, com enfoque descritivo e analítico, tendo como base análise teórico-documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, analisamos as competências e habilidades das Ciências Humanas da BNCC do Ensino Médio, das quais verificamos que as mais adequadas foram a competência 1 e as habilidades EM13CHS101, EM13CHS103 e EM13CHS106. A partir das habilidades, pensamos a seleção dos conteúdos para trabalhar com o 1º ano do Ensino Médio, sendo o foco foram os fundamentos da Cartografia. Baseado em fundamentos teórico-metodológicos, especialmente Seemann (2013, 2018, 2022), Fonseca (2004, 2019), Fonseca e Hollman (2019), Girardi (2014, 2021, 2023), Girardi e Coelho (2021), Almeida (2009), esboçamos uma sequência didática em uma cartilha digital.

Reflexões sobre Educação Cartográfica

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que, a Cartografia como um conteúdo que faz parte do ensino de Geografia na educação básica, deve-se entender a linguagem cartográfica como uma ferramenta que desenvolve o pensamento crítico e espacial do raciocínio geográfico. Segundo a BNCC (2017, p. 366):

> Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias, para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas, de modo a compreender e interpretar o espaço, as relações entre sociedade e natureza e a diversidade de fenômenos ambientais, sociais e culturais, promovendo a análise crítica do mundo e a tomada de decisões conscientes.

Fonseca (2004) argumenta que os mapas são vistos apenas como representações de localização, e não como ferramentas para problematizar, questionar ou refletir sobre o espaço social, político e econômico. Em vista disso, a Educação Cartográfica deve potencializar o argumento teórico sobre a escolha dos materiais, como as projeções e escala, além

de flexibilizar outras metodologias com diferentes representações que promoverá a desfazer a naturalização desse conteúdo.

Para Seemann (2013), a Educação Cartográfica vai além de uma prática 'normativa', pois incorpora a linguagem de mapas com simbolismo e sentido no processo de múltiplas formas de expressão. Portanto, o papel do ensino e sua função na Cartografia é abordar a espacialidade ajudando na organização do espaço da sociedade de forma que envolva a reflexão e o pensamento crítico (Girardi, 2014).

> A professora Maria Elena Simielli há tempos apontou para a importância de desenvolvimento de duas vertentes no trabalho com mapas em Geografia na escola, a do "leitor crítico de mapas" e a do "mapeador consciente". O esquema gráfico que apresenta estas vertentes resulta de estudos desenvolvidos pela professora, como sua tese de doutoramento intitulada "O mapa como meio de comunicação: implicações no ensino de Geografia do 1º. Grau" (SIMIELLI, 1986) e os experimentos que fundamentam sua tese de Livre-docência "Cartografia e ensino: Proposta e contraponto de uma obra didática" (SIMIELLI, 1996) (Girardi, Coelho, 2021, p. 1848-1849).

Entretanto, essas dimensões se referem ao estudante ser um leitor crítico de mapas, fazendo com que compreenda que todo mapa é uma representação da realidade. Ao construir/interpretar mapas, o aluno aprende a mapear conscientemente, juntando informações e entendendo melhor as relações espaciais, territoriais e sociais. A partir disso, Seemann (2013) fala sobre os mapas serem tratados apenas como produções técnicas, e estarem afastados do cotidiano das pessoas em geral. Mas a forma como a Cartografia tem sido tradicionalmente ensinada e utilizada carrega a falta de interesse e de habilidade para ler e produzir mapas. Nessa perspectiva, o autor argumenta que a leitura cartográfica e o seu uso não são voltados somente para especialistas, e sim para todos os públicos.

Conforme Oliveira (2009), os mapas eram frequentemente utilizados apenas como apoio visual ("ensino pelo mapa"), sem que os alunos compreendessem plenamente sua linguagem e potencial educativo. A

autora propôs que os mapas passassem a ser objetos de aprendizagem, enfatizando a importância do preparo docente e do uso de uma linguagem cartográfica adequada à faixa etária. Nesse sentido, ela foi a pioneira em problematizar o problema didático do mapa trabalhado na Educação Básica. Para ela, este problema não é somente de fazer mapas, mas sua utilização enquanto recurso visual.

Portanto, tomando como base o estudo de Simielli (2010), é preciso constituir nos estudantes serem mapeadores conscientes e leitores críticos de mapas, levando a Cartografia ser um meio de comunicação eficaz das informações espaciais. Dessa forma, trabalhar com a leitura e a produção de mapas na Cartografia em sala de aula e fazer com que o aluno tenha um pensamento crítico. Assim, ao elaborar uma leitura e produção do mapa, o sujeito reflete sobre o espaço vivido e concebido, questiona suas relações sociais, culturais, econômicas e constrói um olhar crítico sobre o território e suas múltiplas dimensões.

A leitura de mapas parte do usuário ter possibilidade de retornar à realidade mapeada, conforme aponta Simielli (2009) baseada em Kolacny. Desse modo,

> todas as circunstâncias que envolvem tal processo, ou seja: condições externas, processos psicológicos, habilidades e propriedades, conhecimento e experiência, necessidades, interesses e objetivos, que, agindo no "Conteúdo da mente do usuário", permite um retorno à "Realidade" através da "Realidade do usuário", a qual coincidirá em parte com a "Realidade do cartógrafo", sendo, evidentemente, menor que a "Realidade", no sentido mais amplo (Simielli, 2009, p. 80).

A autora destaca que existem diferentes níveis de leitura de mapas, seja aqueles que precisamos ter com as circunstâncias um maior envolvimento, pois é complexo e com maior nível de detalhamento, a aqueles que são mais simples e, logo, fácil de retornar à realidade mapeada. Por esse sentido, os docentes necessitam verificar que os mapas não podem ser feitos para adultos, com um grau elevado de generalização das informações, mas mapas que comecem de forma gradual, tomando as expe-

riências e conhecimentos das crianças e adolescentes que possuem para fazer a leitura (Oliveira, 2009).

Desse modo, é preciso enfocar sobre os multiletramentos cartográficos para as crianças e adolescentes, de modo que o estudante desenvolva habilidades de leitura, interpretação e representação do espaço geográfico (Lobato, 2024). Além disso, Fonseca (2004) enfatiza sobre a renovação do mapa no ensino de Geografia, propondo uma mudança de perspectiva, em que o mapa deixa de ser apenas um recurso ilustrativo para se tornar uma linguagem de comunicação dos fenômenos espaciais, possibilitando que o aluno compreenda, represente e interprete o espaço vivido. Essa perspectiva contribui para repensar e refletir sobre o ensino de Geografia, valorizando o multiletramento cartográfico como etapa fundamental na formação dos estudantes (Lobato, 2024).

Nesse sentido, Seemann (2013, p. 18) destaca que "devemos fazer alguns mapas, não apenas para representar o mundo, mas para compreendê-lo e questioná-lo". Em outras palavras, os mapas não devem ser vistos apenas como produtos técnicos ou decorativos, mas como instrumentos de narrativas e interpretação do mundo vivido e concebido. Produzir mapas, nesse contexto, significa construir representações que dialogam com as experiências cotidianas, os significados sociais e as percepções individuais do espaço. Assim, o ato de mapear torna-se uma prática educativa que estimula a criatividade, o pensamento crítico e a compreensão das múltiplas dimensões do território.

Nessa perspectiva, Girardi (2014, p. 86) afirma que "isso significa pensar com a linguagem dos mapas, dobrá-la àquilo que se compreende como espacialidade do tema geográfico em questão". Assim, ao elaborar seus próprios mapas, os estudantes tornam-se sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento geográfico, desenvolvendo autonomia, criatividade e pensamento espacial crítico. Segundo Seemann (2013, p. 22), "Fazer mapas é também fazer perguntas sobre o espaço, sobre o lugar e sobre as relações que nele se constroem". Essa afirmação evidencia que o ato de mapear ultrapassa a simples representação cartográfica, configurando-se como uma forma de investigar e compreender as dinâmicas espaciais.

Didática do mapa: Sequência Didática proposta em uma cartilha digital

Propomos como resultados uma sequência didática metodológica a partir das habilidades cartográficas da BNCC do ensino médio para alunos do 1° ano, da área de Ciências Humanas, especialmente aquelas vinculadas a competência específica 1[4]. A elaboração da cartilha digital (figura 1), que pode ser utilizada pelos professores como material didático – inclusive em formato impresso –, possibilitou organizar conteúdos essenciais, como elementos do mapa, funções, leitura e produção cartográfica, em uma estrutura clara e acessível. A aplicação dessa sequência evidenciou maior facilidade dos(as) estudantes em compreender conceitos como orientação, escala, legenda e representação espacial, além de revelar avanços na leitura e na interpretação crítica de diferentes tipos de mapas.

Figura 1 - Cartilha digital



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

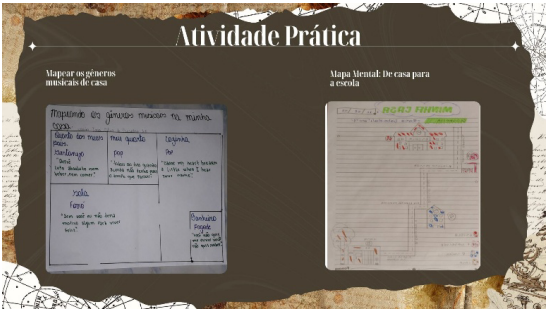
A construção da cartilha digital possibilitou a organização de conteúdos essenciais — como elementos do mapa, funções, leitura e produção cartográfica — em uma estrutura didática acessível, favorecendo tanto o trabalho docente quanto o aprendizado dos estudantes. Observou-se que, ao seguir a sequência sugerida, os(as) educandos(as) demonstraram maior facilidade em compreender conceitos fundamentais, como orientação, escala, legenda e representação espacial, além de apresentarem avanços na leitura e interpretação crítica de diferentes tipos de mapas.

4 Conforme o documento da BNCC do Ensino Médio, a competência é "Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles" (Brasil, 2017, p. 559).

A partir desse material é possível tomar uma abordagem metodológica que irá contribuir diretamente para suprir lacunas existentes no ensino de Cartografia na educação básica, especialmente no que se refere à compreensão dos elementos dos mapas, à leitura crítica das representações espaciais e ao uso prático das linguagens cartográficas no cotidiano. Nesse sentido, a Cartografia, enquanto linguagem do ensino de Geografia, desempenha papel fundamental na formação espacial dos educandos. Assim, a cartilha apresenta possibilidades para ler e produzir mapas, sendo indispensável na compreensão do espaço geográfico, corroborando com as habilidades propostas na BNCC do Ensino Médio para a área de Ciências Humanas.

Nesse contexto, tomando a habilidade EM13CHS101[5], foi colocado como atividade inicial de elaboração de mapas mentais (figura 2) sobre o trajeto de casa a escola ou mapear os gêneros musicais da minha casa com os seguintes conteúdos, conceitos de cartografia, elementos de um mapa, tipos de mapa que identifica as concepções prévias dos estudantes sobre mapas e suas funções. A análise comparativa desses mapas mentais com representações cartográficas diversas contribui para ampliar a capacidade de distinguir diferentes fontes, linguagens e formas de narrativas espaciais.

Figura 2 - Mapas mentais



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

5 No documento da BNCC do Ensino Médio, a habilidade é "Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais" (Brasil, 2017, p. 560).

Já em relação à habilidade EM13CHS1036, o conteúdo são as projeções cartográficas. Ela tem como metodologia a atividade do "globinho no pirulito" (figura 3), baseado no trabalho de Nascimento (2018). Este material facilita a visualização das distorções inerentes à representação da superfície terrestre no plano, sobre as projeções cilíndricas, cônicas e azimutais que permite discutir suas aplicações e limitações em contextos políticos, econômicos e culturais. E também propomos o jogo cartográfico do quebra-cabeça que favorece a compreensão dos elementos fundamentais da linguagem cartográfica como escala, legenda, orientação, título e projeção permitindo que os alunos internalizem esses componentes de maneira criativa e significativa.

Figura 3 - Globinho no pirulito



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

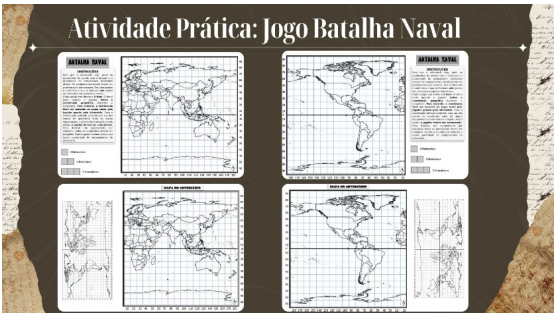
Em seguida, referente à habilidade EM13CHS106[7], os conteúdos a serem tratados na cartilha são as coordenadas geográficas e tecnologias digitais de informação e comunicação que potencializam o uso crítico e significativo das linguagens cartográficas. A atividade proposta a ser utilizada é o jogo "Batalha Naval" (figura 4) que traz a compreensão

6 No documento a habilidade EM13CHS103 é descrita para "Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.)" (Brasil, 2017, p. 560).

7 Já essa habilidade é posta para "Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva" (Brasil, 2017, p. 560).

do sistema de latitude e longitude por meio de uma experiência criativa e estratégica, consolidando o aprendizado de forma dinâmica. E no mesmo contexto, propomos o desenvolvimento de mapas colaborativos no *My Maps*, com dados do cotidiano dos estudantes, que possibilita fortalecer práticas de mapeamento consciente e leitura crítica do espaço. Logo, este exercício integra aspectos da vivência local junto com a construção do conhecimento cartográfico.

Figura 4 - Batalha naval



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

De modo geral, os resultados indicam que a sequência didática elaborada possibilita aos educandos compreender, produzir e interpretar diferentes formas de representação espacial, ampliando suas capacidades de orientação e análise crítica do mundo. A proposta mostra-se uma alternativa potencializadora para o ensino de Geografia, ao articular fundamentos teórico-metodológicos da Educação Cartográfica com práticas acessíveis, reflexivas e alinhadas à BNCC. Observa-se que a integração entre habilidades, conteúdos e atividades práticas contribui significativamente para a formação geográfica dos estudantes, promovendo aprendizagens contextualizadas, investigativas e coerentes com as demandas atuais da educação básica.

Os resultados evidenciam que a sequência didática proposta — culminando na elaboração de uma cartilha digital — favoreceu a construção de conhecimentos geográficos sólidos e críticos. Os estudantes ampliaram sua compreensão sobre a função dos mapas, desenvolveram habilidades de leitura e interpretação espacial e tornaram-se capazes de usar a linguagem cartográfica como ferramenta de análise do mundo. Assim, a proposta metodológica se confirma como uma alternativa eficaz para fortalecer a Educação Cartográfica, contribuindo para a for-

mação de sujeitos capazes de compreender, representar e transformar o espaço geográfico de maneira crítica, reflexiva e socialmente situada.

Considerações finais

Dessa forma, a proposta contribui para o desenvolvimento de competências fundamentais para a compreensão e atuação no espaço geográfico contemporâneo, alinhando-se às diretrizes da BNCC e às demandas da educação atual. As atividades propostas possibilitam aos estudantes ampliar sua compreensão dos mapas, desenvolver autonomia na leitura e interpretação do espaço geográfico e fortalecer habilidades de análise crítica sobre representações do mundo.

O intuito da sequência didática apresentada é facilitar o contato dos conceitos cartográficos no ensino e também favorecer o fortalecimento de uma construção no conhecimento geográfico reflexivo e crítico, especialmente para a formação dos estudantes da rede de ensino básico. Evidenciando a relevância de se investir na formação cartográfica no âmbito da educação básica, propondo uma alternativa didática que responde às necessidades identificadas na prática escolar.

Portanto, a sequência didática proposta supera a visão tradicional e técnica do mapa ao promover um ensino lúdico e significativo. Isso permite que os educandos explorem formas plurais de representação (como mapas vivenciais), desenvolvendo um letramento cartográfico crítico e conectado às suas realidades. O objetivo final é tornar o saber cartográfico acessível e relevante na Educação Básica e que visa preencher essa lacuna por meio da elaboração de uma sequência didática destinada ao 1º ano do Ensino Médio, objetivando o desenvolvimento de competências cartográficas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Referências

ALMEIDA, R. D. **Cartografia Escolar**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

FONSECA, F. P. O espaço como representação. In: CARLOS, A. F. A.; CRUZ, R. C. A. (Org.). **A necessidade da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2019, p. 42-54.

FONSECA, F. P. **A inflexibilidade do espaço cartográfico, uma questão para a geografia**: análise das discussões sobre o papel da cartografia. 2004. Tese (Doutorado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GIRARDI, G. Cartografias sociais em diferentes contextos de aprendizagem. **Geographia Meridionalis**, v. 6, p. 66-84, 2021.

GIRARDI, G. Funções de mapas e espacialidade: elementos para modificação da cultura cartográfica na formação em geografia. **Revista Brasileira de Cartografia**, v. 66, n. 4, p. 861-876, 2014.

GIRARDI, G. Para que a cartografia escolar mude sem ficar a mesma coisa. **História, Natureza e Espaço**, v. 12, p. 1-20, 2023.

GIRARDI, G.; COELHO, P. S. L. Mapeamento colaborativo com uso de tecnologias de informação e comunicação acessíveis: elementos para releituras e atualizações do "leitor crítico de mapas" e "mapeador consciente". **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 25, n. 5, p. 1846-1860, 2021.

HOLLMAN, V.; FONSECA, F. P. A potência da arte para pensar o espaço: um ensaio sobre a abordagem de mapas artísticos. In: LENCIONI, S.; ZUSMAN, P. (Org.). **Processos territoriais contemporâneos Argentina e Brasil**: Ideias em circulação. Rio de Janeiro: Consequência, 2018, p. 163-182.

KATUTA, Â. M. A Educação docente: (re)pensando as suas práticas e linguagens. **Terra Livre**, v. 1, p. 221-238, 2007.

LOBATO, R. B. Cartografia: sua linguagem, narrativas e prática social. **Revista Triângulo**, v. 17, n. 1, p. 137–156, 2024.

NASCIMENTO, R. S. Globinho Pirulito – Elaboração de globo terrestre como recurso didático para Educação Geográfica. Researchgate, nov. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329027628_GLOBINHO_PIRULITO_-_Elaboracao_de_globo_terrestre_como_recurso_didatico_para_Educacao_Geografica. Acesso em 02 de jun. 2024.

OLIVEIRA, L. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: ALMEIDA, R. D. (Org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007, v. 1, p. 15-41.

SEEMANN, J. A educação cartográfica precisa de uma epistemologia? Tradições e transições na cartografia escolar brasileira. **Perspectiva**, v. 40, n. 4, p. 1–16, 2022.

SEEMANN, J. **Carto-crônicas**: uma viagem pelo mundo da Cartografia. 2. Ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

SEEMANN, J. Mapas como metodologia: Ideias e atividades para o Ensino de Cartografia. **Ensino de Ciências na escola e na universidade**. FERNANDES, G. P. (Org.). Crato: URCA, 2018, p. 39-64.

SIMIELLI, M. E. R. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, R. D. (Org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007, v. 1, p. 71-94.

ESPAÇO PÚBLICO DE COMUNICAÇÃO VIII

Didática da Geografia e o processo de avaliação da aprendizagem

Ana Caroline de Souza Farias, Jefté Sousa da Silva	CARTOGRAFAR PARA NÃO "DECORAR": O mapa como linguagem chave para repensar a avaliação em Geografia

CARTOGRAFAR PARA NÃO "DECORAR": O mapa como linguagem chave para repensar a avaliação em Geografia

Ana Caroline Farias de Souza[1]
Jefté Sousa da Silva[2]

RESUMO

O artigo desenvolve uma reflexão crítica sobre os modos tradicionais de avaliação no ensino de Geografia, problematizando a centralidade da memorização e da prova como instrumento de coerção no contexto escolar. Fundamentado nas críticas de Luckesi (2005), o estudo defende a avaliação como parte constitutiva do processo de aprendizagem, ancorada em uma perspectiva socioconstrutivista, e não como seu momento final ou punitivo. Nesse sentido, propõe o uso da linguagem cartográfica como alternativa metodológica capaz de promover uma aprendizagem mais significativa e formativa. O mapa é compreendido como linguagem e ferramenta didática, vinculada às representações espaciais e ao desenvolvimento do pensamento espacial (De Paula; Castellar, 2020). Ao cartografar, o estudante não apenas representa o espaço, mas expressa suas compreensões, percepções e análises da realidade, mobilizando o raciocínio geográfico (Simielli, 1999). Dessa forma, a cartografia se apresenta como possibilidade de avaliação mais dialógica, criativa e coerente com o fazer geográfico. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com base em revisão bibliográfica e estudo de caso (Yin, 2015), a

1 Universidade Estadual do Ceará. E-mail: carol.farias@aluno.uece.br

2 Universidade Estadual Vale do Acaraú, Programa de Pós-Graduação em Geografia. E-mail: jeftesousa09@gmail.com

partir de uma proposta metodológica aplicada em uma turma do sétimo ano do ensino fundamental, em uma escola privada de Fortaleza (CE). Os resultados indicam que a avaliação por meio da cartografia desloca o foco da simples repetição de conteúdos para a valorização de competências analíticas e reflexivas, articuladas à resolução de problemas do cotidiano urbano dos alunos. Conclui-se que "cartografar para não decorar" constitui uma proposta pedagógica que resiste à lógica punitiva da avaliação e reafirma o direito a uma aprendizagem com sentido.

Palavras-chave: : Avaliação. Linguagem Cartográfica. Mapa. Raciocínio Geográfico.

Introdução

As transformações paradigmáticas na educação, especialmente no ensino de Geografia, têm evidenciado a necessidade de revisões nos conteúdos, nas metodologias, no modo de avaliações, nos métodos pedagógicos. Nesse contexto, ao professor e à escola é atribuída a responsabilidade de acompanhar essas mudanças, refletir criticamente sobre elas e reorientar suas práticas, uma vez que a instituição escolar não pode permanecer alheia a esse processo.

Tais transformações atravessam os documentos e planos oficiais, que passam a indicar novas formas de organização do ensino e, nas perspectivas inovadoras, também de avaliação da aprendizagem. Os teóricos da área educacional defendem que a avaliação não deve ser compreendida de maneira isolada, mas articulada de forma indissociável ao processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, o objetivo central deste trabalho consiste em analisar o papel da avaliação na práxis do ensino e aprendizagem de Geografia no cenário atual da realidade educacional, a fim de discutir como essa disciplina vem se constituindo enquanto componente curricular da Educação Básica. Torna-se fundamental refletir sobre as possibilidades de construir uma Geografia que seja, de fato, significativa para alunos e professores, conferindo sentido à sua presença no currículo escolar. Nesse processo de ensino, a avaliação da aprendizagem assume um pa-

pel indispensável de reflexão e debate, por integrar-se de maneira contínua a todas as etapas da prática pedagógica.

Diante das transformações que atravessam o sistema escolar, a avaliação precisa ser ressignificada e compreendida para além da aplicação de provas, exames e testes voltados apenas à atribuição de notas. Avaliar não se limita à mensuração de resultados, mas constitui um momento essencial e contínuo do processo de ensino-aprendizagem. Conforme afirma Rabelo (1998), a avaliação da aprendizagem é inerente a toda atividade humana e, consequentemente, à educação, não podendo ser concebida como um ato mecânico nem mecanizante.

Nessa perspectiva, o socioconstrutivismo apresenta-se como um referencial pertinente para a concepção avaliativa aqui defendida, ao reconhecer o aluno como sujeito histórico e social, portador de saberes construídos ao longo de sua experiência de vida. É a partir desses conhecimentos prévios que o trabalho pedagógico deve ser iniciado. O conhecimento é entendido como uma construção coletiva, processual e relacional, que surge da interação dialética entre sujeito (aluno) e objeto (realidade/conteúdo). Ele não é algo acabado, mas (re)construído continuamente, com base na experiência e na problematização da realidade (Menezes e Kaercher, 2017).

Quando a prática pedagógica se restringe à transmissão de conteúdos desprovidos de significado para o estudante, desconsiderando suas vivências, a aprendizagem tende a assumir um caráter mecânico, marcado pela repetição e pela memorização de conceitos, onde o estudante é passivo, o aluno é moldado e não desafiado, é incentivado a copiar e acumular os conhecimentos, não a criar, é estimulado a acatar e não a questionar.

Assim, a avaliação precisa estar coerente com essa concepção de aprendizagem, valorizando os conhecimentos que o aluno traz para a sala de aula e favorecendo a construção de saberes significativos. Nesse contexto, o ensino de Geografia e as práticas avaliativas dessa disciplina necessitam ser repensados para além das orientações dos planos oficiais, exigindo dos professores uma reflexão constante e crítica sobre sua prática pedagógica. A intenção é contribuir para o aprofundamento do debate acerca da temática apresentada.

A Linguagem Cartográfica como Possibilidade Avaliativa

O mapa, enquanto linguagem e instrumento didático, constitui uma das principais formas de expressão do pensamento geográfico. Conforme destacam De Paula e Castellar (2020), as representações espaciais integram o campo do pensamento espacial, articulando habilidades cognitivas, leitura crítica e compreensão das dinâmicas socioespaciais.

Quando utilizado apenas como produto final ou elemento ilustrativo, o mapa perde grande parte de seu potencial pedagógico. "O mapa, principal representação espacial presente nos estudos da Geografia escolar, possui metodologicamente a função cognitiva de direcionar o olhar, tanto daqueles que ensinam como daqueles que aprendem" Castellare De Paula (2020, p. 301).

No entanto, quando o aluno é convidado a elaborar, interpretar e problematizar mapas, a cartografia deixa de ser um exercício técnico e passa a ser um meio de expressão do raciocínio geográfico. Ao cartografar, como afirma Simielli (1999), o estudante não apenas representa o espaço, mas revela suas compreensões, percepções, análises analogias e sínteses sobre os fenômenos estudados. Nesse sentido, a linguagem cartográfica configura-se como uma potente estratégia avaliativa, pois permite ao professor acessar processos cognitivos, leituras de mundo e formas de apropriação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Segundo Castellar (2022, p. 125-126):

> A linguagem cartográfica estrutura-se em símbolos e signos e é compreendida como um produto de comunicação visual que dissemina a informação espacial. Portanto, a capacidade de usar as informações representadas é muito importante essa representação se dá por meio de um alfabeto cartográfico, constituído por ponto, linha e área pois aparecem em todos os tipos de representação. Para realizar a leitura é preciso que o leitor entenda a relação entre significante e significado dominando os códigos.

Para que os estudantes avancem no processo de alfabetização cartográfica, é necessário que ele não só exerça a leitura, como também faça mapas. O processo de mapear desenhando assume papel central na alfabetização cartográfica, processo de aquisição da linguagem cartográfica. Conforme defende Rosângela Doin de Almeida (2001) em *Do desenho ao mapa*, ao compreender o desenho como uma etapa cognitiva fundamental para a construção das noções espaciais. Para a autora, desenhar não é uma atividade meramente ilustrativa, mas um exercício intelectual no qual o sujeito organiza, seleciona e representa o espaço vivido, estabelecendo relações de posição, proporção, orientação e escala.

É necessário salientar que não é intenção defender aqui a concepção da cartografia-cópia no ensino de Geografia, parafraseando (Simielli, 1999, p. 99) "consideramos a situação do aluno copiador de mapa como um fato do passado". Esse percurso do desenho ao mapa, colocado por Almeida (2001) possibilita a passagem do espaço percebido ao espaço representado, respeitando o desenvolvimento cognitivo do estudante e favorecendo a compreensão da linguagem cartográfica como forma de comunicação.

Em diálogo com essa perspectiva, Simielli (1999) destaca a importância da formação do mapeador consciente, isto é, daquele sujeito que compreende o mapa como uma construção intencional, carregada de escolhas, valores e objetivos. Ao articular o ato de desenhar (cartografar) com a reflexão crítica sobre o que se representa e como se representa, ambos os referenciais convergem ao afirmar que mapear é um processo ativo, formativo e crítico. Quando tais práticas são inseridas ao longo de todo processo de ensino e aprendizagem, inclusive na avaliação, tem-se uma efetivação maior da construção do raciocínio geográfico discente.

Além da Resposta Certa: Subvertendo o Modelo Tradicional de Prova

A proposta metodológica analisada neste estudo foi aplicada no contexto de uma avaliação formativa do segundo bimestre, em uma turma do sétimo ano do ensino fundamental, em uma escola privada de Fortaleza, Ceará. A avaliação foi estruturada de modo a articular questões

discursivas, de caráter dialógico e uma atividade cartográfica, rompendo parcialmente com o modelo tradicional de prova escrita, centrada exclusivamente em respostas objetivas. Defendemos aqui uma possibilidade de subverter os procedimentos avaliativos tradicionais rígidos e conservadores das escolas (em especial as particulares), a fim de propor possíveis alternativas para o professor de Geografia no fazer de sua prática pedagógica. Segundo Zabala (1998, p. 209):

> (...) As provas escritas, como instrumentos de conhecimento, são extremamente limitadas, embora sejam adequadas quando o que se quer conhecer tem um caráter basicamente cognitivo e se tem suficientes habilidades para saber o expressar por escrito: conteúdos factuais conceituais conteúdos procedimentais de papel e lápis, algumas estratégias cognitivas, argumentações de valores e opiniões sobre normas de comportamento.

Segundo o autor é importante considerar que, se a finalidade principal da avaliação é compreender o aprendizado para oferecer auxílio, o modelo tradicional de provas escritas, por seu caráter seletivo, criou uma dinâmica em que o estudante não busca expor suas dificuldades para receber orientação do professor. Pelo contrário, tende a tentar mostrar ou aparentar domínio do conteúdo, desviando-se do objetivo de identificar pontos a serem aprimorados.

A fim de explorar os conteúdos procedimentais de papel e lápis, estratégias cognitivas, argumentações de valores e opiniões dos alunos (Zabala, 1998), uma questão da avaliação propôs a elaboração de um mapa do Brasil com foco nas desigualdades sociais, a partir da escolha de indicadores sociais definidos pelos próprios alunos. Essa atividade exigiu a seleção consciente de variáveis, a construção de legendas, o uso de cores e símbolos, bem como a elaboração de um texto explicativo que justificasse as escolhas realizadas e apresentasse possíveis caminhos para a superação das desigualdades identificadas. De acordo com Castellar (2011, p. 121):

> O uso da linguagem cartográfica como uma metodologia inovadora é torná-la parte essencial para a educação

> geográfica, para a construção da cidadania do aluno, na medida em que permitirá a ele compreender os conteúdos e conceitos geográficos por meio de uma linguagem que traduzirá as observações abstratas em representações da realidade mais concretas.

Assim, essa configuração da prova desloca o foco da avaliação do acerto pontual para a análise do processo de construção do conhecimento, permitindo que o estudante mobilize conceitos e princípios geográficos, habilidades cartográficas e reflexão crítica sobre o território brasileiro. Assim, a prova deixa de ser apenas um instrumento classificatório e passa a assumir um caráter formativo, investigativo e interpretativo.

Análise dos Resultados Cartográficos Produzidos pelos Alunos

A análise dos mapas produzidos pelos estudantes permite compreender a avaliação não apenas como verificação de conteúdos, mas como prática social carregada de sentidos simbólicos e pedagógicos. Ao mobilizar a linguagem cartográfica para representar as desigualdades sociais no território brasileiro, os alunos expressam formas específicas de leitura do mundo, mediadas por seus repertórios culturais, experiências sociais e pelas estruturas escolares nas quais estão inseridos.

Sob a perspectiva de Bourdieu (2007), o mapa elaborado pelos estudantes pode ser compreendido como um produto simbólico, atravessado por disposições socialmente construídas. As escolhas de cores, símbolos, regiões destacadas e indicadores sociais revelam esquemas de percepção e classificação que não são neutros, mas socialmente produzidos (observar figura 1). Observa-se que a recorrente associação das regiões Sul e Sudeste a indicadores positivos, e das regiões Norte e Nordeste a indicadores negativos, evidencia a internalização de representações hegemônicas sobre o território brasileiro, amplamente difundidas nos discursos escolares, midiáticos e institucionais.

Figura 1 - Mapa feito por um aluno na avaliação.



Fonte: Autores, 2025.

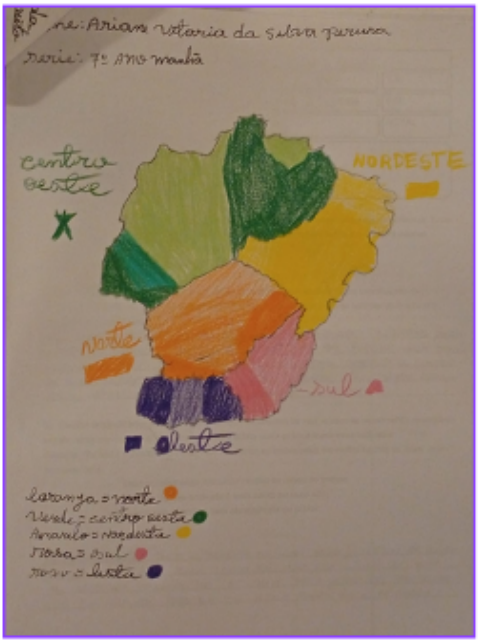
Essa constatação dialoga diretamente com a noção de reprodução do sistema de ensino proposta por Bourdieu e Passeron (1982), uma vez que a escola, ao mesmo tempo em que possibilita o acesso ao conhecimento sistematizado, também tende a reproduzir visões dominantes do mundo. No entanto, a atividade cartográfica analisada menciona esse processo ao permitir que o aluno explicite tais representações, tornando-as visíveis e, portanto, passíveis de problematização pedagógica. Diferentemente da prova tradicional, que frequentemente silencia o pensamento discente, o mapa revela o que o aluno pensa, como organiza espacialmente a informação e quais sentidos atribui às desigualdades sociais.

Nesse sentido, a cartografia escolar aproxima-se da perspectiva defendida por Callai (2005), ao compreender a Geografia como um saber que possibilita ao aluno aprender a ler o mundo, através do desenvolvimento do olhar geográfico. Os mapas produzidos não se restringem à localização de fenômenos, mas articulam leitura espacial desses fenômenos, suas correlações, interpretação das práticas sociais e posicionamento crítico diante da realidade. Ao representar desigualdades e justificar suas escolhas por meio de textos explicativos, os estudantes

exercitam uma leitura geográfica que ultrapassa a descrição e avança para a compreensão das relações sociais que produzem o espaço.

Do ponto de vista avaliativo, essa prática rompe com a lógica classificatória denunciada por Luckesi (1999), ao deslocar o foco da avaliação do erro e do acerto para a compreensão dos processos de aprendizagem. Conforme defende Dalben (2006), a avaliação precisa subsidiar a gestão pedagógica e a reflexão docente, e não apenas gerar notas. Os mapas permitem identificar diferentes níveis de apropriação conceitual, dificuldades na leitura cartográfica, compreensões parciais ou simplificadas das desigualdades regionais, oferecendo elementos concretos para a reorganização do trabalho pedagógico (observar figura 2).

Figura 2 - Mapa feito por um aluno na avaliação.



Fonte: Autores, 2025.

Além disso, a atividade dialoga com a defesa de Depresbiteris (2007) acerca da necessidade de conjugar técnica e ética nos instrumentos de avaliação. A elaboração do mapa exige domínio técnico da linguagem cartográfica, como legenda, simbolização e organização espacial, mas também envolve uma dimensão ética, ao convidar o aluno a refletir so-

bre injustiças sociais e possíveis caminhos de transformação. Avaliar, nesse caso, implica reconhecer o estudante como sujeito de pensamento e de posicionamento frente à realidade.

A diversidade de representações observadas nos mapas também evidencia aquilo que Kaercher (2007) aponta como um dos desafios da Geografia Escolar: superar práticas esvaziadas de sentido e aproximar o ensino da complexidade do mundo vivido. Mesmo quando reproduzem leituras simplificadas, os mapas constituem um ponto de partida potente para o aprofundamento conceitual, pois revelam o estágio do raciocínio geográfico dos alunos e abrem espaço para intervenções didáticas mais significativas.

Sob essa ótica, a atividade cartográfica pode ser compreendida como um exercício de estranhamento, conforme sugere Katuta (2004), ao colocar o aluno diante do território como algo a ser interpretado e questionado, e não apenas memorizado. Ao se ver como autor de um mapa, o estudante desloca-se da posição passiva para uma postura ativa, assumindo o papel de intérprete do espaço geográfico.

Por fim, a prática analisada aproxima-se das concepções de avaliação formativa defendidas por Villas Boas (2010), ao possibilitar o acompanhamento dos processos de aprendizagem, a valorização da autoria discente e a construção de sentidos ao longo do percurso educativo. Os mapas, nesse contexto, funcionam como registros avaliativos que poderiam, inclusive, integrar portfólios, ampliando o caráter processual da avaliação em Geografia.

Assim, a análise dos resultados cartográficos evidencia que a linguagem do mapa, quando utilizada como instrumento avaliativo, não apenas revela aprendizagens, mas também tensiona estruturas tradicionais do ensino, contribuindo para uma Geografia Escolar mais crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo permitem reafirmar a necessidade urgente de problematizar os modos tradicionais de avaliação no ensino de Geografia, historicamente marcados por práticas classificatórias, conteudistas e pouco sensíveis aos processos reais de

aprendizagem. Ao reduzir a avaliação à aplicação de provas centradas na memorização, a escola tende a reforçar mecanismos de exclusão simbólica e reprodução de desigualdades, conforme analisado por Bourdieu e Passeron (1982), distanciando-se de sua função social e formativa.

A experiência analisada evidencia que a linguagem cartográfica, quando apropriada como instrumento avaliativo, tensiona essa lógica ao permitir que o aluno se expresse como sujeito de pensamento geográfico. O mapa deixa de ser um mero produto técnico e passa a constituir-se como linguagem simbólica, capaz de revelar percepções, leituras de mundo e esquemas de classificação socialmente construídos. Nesse sentido, avaliar por meio da cartografia significa reconhecer que o conhecimento geográfico não se reduz à resposta correta, mas se constrói na articulação entre conceitos, vivências, representações e posicionamentos críticos.

Ao mobilizar indicadores sociais e representá-los espacialmente, os estudantes foram convidados a interpretar o território brasileiro como uma totalidade marcada por desigualdades históricas e estruturais. Ainda que algumas representações reproduzam visões hegemônicas sobre as regiões do país, essas leituras, longe de serem compreendidas como falhas, configuram-se como importantes pistas pedagógicas. Tornar visível o pensamento discente é condição fundamental para que o professor possa intervir, problematizar e aprofundar a compreensão dos fenômenos socioespaciais, deslocando o ensino da Geografia de um lugar meramente informativo para uma perspectiva crítica e formadora.

Do ponto de vista avaliativo, a proposta analisada dialoga com as concepções defendidas por Luckesi (1999) e Villas Boas (2010), ao compreender a avaliação como processo contínuo, diagnóstico e formativo. A cartografia escolar, nesse contexto, mostra-se um instrumento potente para acompanhar aprendizagens, identificar limites conceituais e valorizar a autoria discente, podendo, inclusive, integrar práticas avaliativas mais amplas, como portfólios e registros processuais. Trata-se de uma avaliação que não se encerra na atribuição de uma nota, mas que produz sentidos pedagógicos e subsidia a reorganização do trabalho docente.

Além disso, a articulação entre prova escrita e atividade cartográfica aponta para a possibilidade de ressignificar o próprio instrumento da prova, frequentemente associado à coerção e ao controle. Ao incorporar práticas interpretativas, autorais e criativas, a avaliação escrita pode dei-

xar de operar como mecanismo de ameaça e passar a constituir-se como espaço de investigação, reflexão e produção de conhecimento, conforme defendem Dalben (2006) e Furtado (2007).

Por fim, este estudo reafirma a necessidade de repensar o ensino de Geografia para além de prescrições curriculares e planos oficiais, como alerta Kaercher (2007). Assumir a linguagem cartográfica como prática avaliativa implica reconhecer a Geografia Escolar como campo de disputa de sentidos, no qual ensinar e avaliar são atos profundamente políticos. Ao possibilitar que os alunos cartografem desigualdades, expressem leituras do mundo e projetem transformações possíveis, a avaliação deixa de ser um fim em si mesma e passa a integrar, de forma ética e crítica, o processo de formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade socioespacial em que vivem.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 2 ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. **CEDES** vol.25 no.66 Campinas. mai/ago. 2005.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; DE PAULA, Igor Rafael. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 294–322, jan./jun. 2020.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia.** São Paulo: Contexto, 2011. p. 121–135.

LUCKESI, **Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENEZES, V. S.; KAERCHER, N. A. Geografia e educação: uma discussão epistemológica. **Geosul**, v. 32, n. 65, p. 144–157, 2017.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de Classe e Avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. 3ºedição. Campinas, Papirus. 2006.

DEPRESBITERIS, L. Instrumentos de avaliação: a necessidade de conjugar técnica e procedimentos éticos. **Revista Aprendizagem**, Pinhais: Editora Melo, ano 1, nº 1 –jul/ago 2007.

FURLAN, Sueli Ângelo. **Panorama da área de Geografia**. Prêmio Vitor Civita Educador Nota 10.Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-geografia-2010.

FURTADO, Julio Cesar. Avaliação e mudança: necessidades e resistências. In: MELO, Marcos Muniz (Org.). **Avaliação na educação**. Pinhais: Melo, 2007.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia Escolar: Gigante de Pés de barro comendo Pastel de vento num fast food?. **Terra Livre**. (Geografia e Ensino), Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n.28, p. 27-44, jan./jun/2007.

KATUTA, Angela Massumi. **O Estrangeiro no mundo da Geografia**. Tese (doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivo /File/Tese_completa_versao_final_com_paginas.pdf.> .

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko lyda; CACETE, Núria Hanglei **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A geografia na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1999. p. 92–108.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 7ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2010.

ZABALA, **Antoni. A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Editora
SERTÃO CULT

Este livro foi composto em fonte Minion Pro, impresso no formato
15 x 22 cm, com 934 páginas em e-book formato pdf.
Março de 2026.

O II Congresso Brasileiro de Didática da Geografia: multiculturalidade/interculturalidade, elementos e o lugar da linguagem é uma organização do Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Ensino e Geografia (GEPEEG), do Departamento de Geografia, do Campus Avançado de Pau dos Ferros, e em parceria com o Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) Sua realização parte da qualificação e melhoria do Mestrado em Ensino.

Pensando nisso, foi realizado entre os dias 18 e 19 de novembro de 2025, o I Congresso Brasileiro de Didática da Geografia: significados, elementos e o lugar da linguagem. Alguns resultados parciais indicam a presença de pesquisadores e pesquisadoras das cinco regiões do Brasil a partir dos trabalhos completos inscritos. Assim, de todas as regiões brasileiras há representantes e de quase todos os estados do Brasil.

ISBN 978-655421277-9
9 786554 212779
Editora SERTÃO CULT