

Anais do II Encontro Nacional GECEF

“TEMAS E CONTEÚDOS DA GEOGRAFIA:
APROXIMAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E DIDÁTICA”

TERESINA-PI
5 E 7 DE MAIO DE 2025

ORGANIZADORAS

BARTIRA ARAÚJO DA SILVA VIANA
CLAUDIA DO CARMO ROSA
LUCINEIDE MENDES PIRES
MUGIANY OLIVEIRA BRITO PORTELA

Editora
**SER
TÃO
CULT**

ORGANIZADORAS



BARTIRA ARAÚJO DA SILVA VIANA

Doutora em Geografia pelo IGC/UFMG. Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pelo (TROPEN/UFPI). Especialista em Pesquisa para o Ensino de Geografia e Licenciada em Geografia (UFPI). Atualmente é professora efetiva da Coordenação do Curso de Geografia (UFPI). É também Coordenadora (2021-2025) e professora permanente do Mestrado em Geografia (PPGGEO/UFPI).



CLAUDIA DO CARMO ROSA

Pós-doutora em Geografia (UFG). Doutora em Geografia (UFG); Mestre em Geografia (UFG); Especialista em “O Ensino e a Pesquisa em Geografia do Brasil” (UFG); Licenciatura em Geografia e Pedagogia (UEG). Professora efetiva da UEG - Câmpus Metropolitan - Unidade Universitária de Inhumas.

Endereço eletrônico: claudia.rosa@ueg.br



LUCINEIDE MENDES PIRES

Pós-doutora em Geografia (UFG). Doutora em Geografia (UFG); Mestre em Geografia (UFG); Especialista em “O Ensino e a Pesquisa em Geografia e Meio Ambiente” (UEG); Licenciatura em Geografia (UEG). Professora efetiva da UEG - Câmpus Sul: sede Morrinhos.

Endereço eletrônico: lucineide@ueg.br.



MUGIANY OLIVEIRA BRITO PORTELA

Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (2000), com mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Piauí (2005) e doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professora dos cursos de Graduação e Pós-graduação em Geografia da UFPI.

ORGANIZADORAS

**BARTIRA ARAÚJO DA SILVA VIANA
CLÁUDIA DO CARMO ROSA
LUCINEIDE MENDES PIRES
MUGIANY OLIVEIRA BRITO PORTELA**

Anais do II Encontro Nacional GECEF

**“TEMAS E CONTEÚDOS DA GEOGRAFIA:
APROXIMAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E DIDÁTICA”**

**TERESINA-PI
5 E 7 DE MAIO DE 2025**

**SOBRAL - CE
2025**

Editora

**SER
TÃO
CULT**

ANAIS DO II ENCONTRO NACIONAL GECEF: Temas e Conteúdos da Geografia: Aproximações entre Currículo e Didática

© 2025 copyright by Bartira Araújo da Silva Viana, Cláudia do Carmo Rosa, Lucineide Mendes Pires, Mugiany Oliveira Brito Portela, (Orgs.)

Impresso no Brasil/Printed in Brazil



Editora
**SER
TÃO
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

Cordenação Editorial e Projeto Gráfico

Marco Antônio Machado

Coordenação do Conselho Editorial

Antônio Jerfson Lins de Freitas

Revisão

Antônio Jerfson Lins de Freitas

Diagramação

Rosilene Alves de Albuquerque

Catálogo

Leolgh Lima da Silva - CRB3/967



Os autores são inteiramente responsáveis pela veracidade e autenticidade dos dados apresentados em seus textos, bem como pelas opiniões expressas e pelo conteúdo integral dos trabalhos publicados. Os Editores e o Conselho Editorial da Editora SertãoCult, bem como a Comissão Organizadora do II Encontro Nacional Gecef isentam-se de qualquer responsabilidade por erros ou omissões nesses dados e não endossam necessariamente as opiniões expressas pelos autores. Cabe aos autores garantirem que todos os direitos de terceiros estão devidamente respeitados e que todas as devidas permissões foram obtidas no caso de uso de material protegido por direitos autorais.

Fomento:



E56 Encontro Nacional GECEF. (2.: 2025.: Sobral, CE).

Temas e conteúdos da Geografia: aproximações entre currículo e didática. Anais do II Encontro Nacional GECEF: Temas e Conteúdos da Geografia: Aproximações entre Currículo e Didática. / Organizado por Bartira Araújo da Silva Viana, Cláudia do Carmo Rosa, Lucineide Mendes Pires, Mugiany Oliveira Brito Portela. - Sobral CE: Sertão Cult, 2025.

1178p.

Contém textos completos.

Número ISBN: 978-65-5421-245-8 - E-book em pdf

Doi: 10.35260/54212458-2025

1. Anais. 2. Geografia. 3. Trabalhos acadêmicos. 4. Currículo e Didática. I. Viana, Bartira Araújo da Silva. II. Rosa, Cláudia do Carmo. III. Pires, Lucineide Mendes. IV. Portela, Mugiany Oliveira Brito. V. Título.

CDD 910. 7 – Geografia – Estudo e ensino

918.1 - Geografia do Brasil

550 - Ciências da terra

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adilson Tadeu Basquerote (UNIDAVI)
Ald a Cristina de Ananias Araújo (doutoranda PPG/UFRRJ)
Alcinéia de Souza Silva (SEDUC-GO)
Aline Maria Libanio da Silva (mestranda PPGGEO/UFPI)
Ádila Eloisa Penha Lima (mestranda PPGG/UFT)
Antônio Cardoso Façanha (UFPI)
Arlane Silva de Sousa (doutoranda PPgeo/UFG)
Armstrong Miranda Evangelista (UFPI)
Bartira Araújo da Silva Viana (UFPI)
Bruno Brauner Sioqueta (UFSM)
Carina Copatti (UFES)
Claudia do Carmo Rosa (UEG)
Daniel de Sousa Bueno (SEDUC-TO)
Daniel Luiz Stefenon (UFPR)
David de Abreu Alves (UFRR)
Denise Vieira de Araújo (UFD)
Diogo Laércio Gonçalves (FCTE/UNESP)
Eduardo Rafael Franco da Silva (doutorando PPgeo/UFG)
Edson Osterne da Silva Santos (mestrando PPGGEO/UFPI)
Elayne Cristina Rocha Dias (IFPI)
Elza Ribeiro dos Santos Neta (UEMASUL)
Fabiana Moreira dos Santos (mestranda PPGGEO/UFPI)
Francisco Wellington de Araújo Sousa
Francisco Welton Machado (mestrando PPGGEO/UFPI)
Géssica Maria Mesquita Monteiro Costa (SEDUC-PI)
Glauciana Alves Teles (UVA)
Gustavo Geovane Martins da Silva (doutorando PPgeo/UFG)
Hugo de Carvalho Sobrinho (SEEDF)
Ioshua Costa Guedes (SEMEC - Teresina)
Jackeline Silva Alves (UEG)
José Lucas Costa Ribeiro (doutorando PPGED/UFS)

Josélia Saraiva e Silva
Josiane Rodrigues dos Santos Cabral (doutoranda PPGeo/UEMA)
Lana de Souza Cavalcanti (UFG)
Leilson Alves dos Santos (IFNMG)
Leonardo Ferreira Farias da Cunha (doutorando POSGEA/UNB)
Leonardo José da Silva Costa (PPGGEO/UFPI)
Liriane Gonçalves Barbosa (UEMASUL)
Lurian da Cruz de Sousa (SEMEC/ Teresina)
Maria Betanha C. Barbosa (UFOPA)
Maria Luzineide Gomes Paula (UESPI)
Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento (UFPI)
Marcos Gomes de Sousa (Mestre)
Matheus Andrade Marques (doutorando PPgGEO/UFC)
Mugiany Oliveira Brito Portela (UFPI)
Oswaldo Luís Barbosa Costa (SEMED Altos - PI)
Priscylla Karoline de Menezes (UFPE)
Rafael Sarto Muller (PUC-MG)
Raimundo Lenilde de Araújo (UFPI)
Robson Alves dos Santos (UFCat)
Rosana Sousa Pereira (UEMASUL)
Silvia Leticia Costa Pereira Correia (Secretaria Municipal de Salvador - BA)
Sônia Maria Vanzella Castellar (USP)
Suzana Ribeiro Lima Oliveira (UFJ)
Thais Costa Medeiros (doutoranda PPGECPAN/UFMS)
Verlando Marques da Silva (mestrando PPGGEO/UFPI)

SUMÁRIO

Apresentação 21

CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA

1. O ensino de geografia e a poética espacial nos contos docentes 24

Antonio Jarbas Barros de Moraes

2. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável do geoturismo em Barra de Santana, PB: uma análise a partir de pesquisa em escola cidadã integral local..... 35

Cileide Almeida Figueiredo

Josandra Araújo Barreto de Melo

3. Apontamentos investigativos sobre currículo e a Geografia no Ensino Médio em Goiás 46

Claudia do Carmo Rosa

Robson Alves dos Santos

4. O retorno neoliberal na educação brasileira: as repercussões no ensino de Geografia 56

Eula da Conceição Carvalho

5. A temática socioambiental no ensino de Geografia: uma análise do currículo do Piauí..... 66

Gildênia Lima Monteiro

Juliana Ramalho Barros Ramos

6. Dialogicidade na formação de professores: o “júri popular” no contexto das práticas formativas para a docência em Geografia 77

José Jairo Freitas Nascimento

Paloma Gomes Rodrigues

Darllan Nunes de Sousa

7. O conceito de espaço nos livros didáticos de Geografia: uma análise da Coleção Contato Geografia 87

Leonardo Rafael Santos Coelho

Luana Silva Marques de Macêdo

Sarah Roberta Santana de Lavor

8. A prática pedagógica como ferramenta de formação de professores no curso de Geografia da Universidade Estadual do Piauí..... 97
Luis Eduardo Santiago dos Santos
Lailton Coelho da Silva
João Paulo de Sousa Silva
Maria Luzineide Gomes Paula
9. Plano de ação climática de Teresina: uma abordagem geográfica para a educação da sustentabilidade 106
Maitê de Barros Costa
Carlos Sait Pereira de Andrade
10. Reconfiguração curricular no novo Ensino Médio e sua repercussão no ensino de Geografia escolar em Sobral, no Ceará 117
Mateus Alves Azevedo
Glauciana Alves Teles
11. O ensino de hidrografia no currículo do município de Ilhéus-BA. 127
Mirian Batista da Silva
Humberto Cordeiro Araújo Maia
12. Contribuição do ensino de Geografia para a formação integral nas Escolas Famílias Agrícola – EFAS 136
Neurilene Sousa dos Santos
Josélia Saraiva e Silva
13. Desafios de ensinar Geografia no contexto das mudanças no Novo Ensino Médio..... 148
Paulo Pereira Castro
Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento
14. O livro didático de Geografia como recurso norteador do trabalho de professores em início de carreira 156
Ricardo Ferreira da Silva
Ana Clara Marques Arruda
15. A Geografia escolar no currículo do Piauí..... 166
Rosana Soares de Lacerda

16. Análise do componente físico natural água nos documentos oficiais com ênfase no documento curricular para Goiás-DCGO Ensino Médio 177

Wilma Freitas Pereira

Aline Bilibio Peres

Simone Marques Faria Lopes

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

17. Reflexão sobre formação de professores de Geografia no Brasil: entraves, desafios e possibilidades 189

Adelvani Borges Oliveira da Silva

Luciana Kelles de Oliveira

Lucineide de Sousa Silva

18. Interdisciplinaridade entre Geografia e literatura: a representatividade da migração na obra “O Quinze” de Rachel de Queiroz 199

Carlos Eduardo de Oliveira Barros

Marcos Gomes de Sousa

19. A história da Geografia escolar no Brasil: uma contribuição teórica. 209

Daniel Rodrigues Silva Luz Neto

20. Práticas pedagógicas e recursos didáticos no âmbito da formação de professores em Geografia 216

Emilson Oliveira dos Santos

21. Ensino de Geografia por professores de outras áreas: um retrato dos desafios e impactos na aprendizagem 226

Francisca Eduarda Abreu Santos

Pedro Victor Matos Lopes

Joselia Saraiva e Silva

22. Diagnóstico do conhecimento sobre recursos hídricos no ensino de Geografia: Uma análise com alunos do 6º Ano 235

Francisco Kawan Rocha Bacelar

Emerson Brendo Monteiro de Abreu

Josélia Saraiva e Silva

23. Residência pedagógica e formação docente na Geografia: reflexões de uma professora (preceptora)	243
<i>Izabelle Cristina Ventura de Lima Silva</i>	
<i>Daniela Carvalho de Oliveira</i>	
24. A interação dos estudantes do sétimo ano com o espaço escolar: relatos do período de estágio em Geografia em uma escola de Assú/RN.....	252
<i>Jonathan Cauã Cabral Batista</i>	
<i>Edla Monielly Nunes Lopes</i>	
<i>Francisca Elizonete de Souza Lima</i>	
25. Perspectivas da formação continuada de professores de Geografia: entre as propostas formativas e os saberes construídos na prática pedagógica	261
<i>José André Alves Lima</i>	
<i>Mariane Batista Messias</i>	
<i>Armstrong Miranda Evangelista</i>	
26. O estágio supervisionado na formação do professor de Geografia: desafios, práticas e impactos das novas tecnologias	270
<i>José Manoel Moraes Silva</i>	
<i>Jaislin Azevedo do Nascimento</i>	
<i>Ruan Gabriel Linhares Chaves</i>	
<i>Patricia Barbosa Pereira</i>	
27. Geografia e música nordestina: uma abordagem interdisciplinar para a compreensão da região Nordeste na Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	277
<i>Júlia Evelin Barbosa Lopes</i>	
<i>Maria Fernanda Félix de Melo</i>	
28. Prática de monitoria: uma atividade necessária a inicialização da formação docente.....	285
<i>Luana Magalhães Santos</i>	
<i>Edvania de Araújo Lima</i>	
29. O uso da música como recurso didático não convencional para o ensino de biomas nas aulas de Geografia.....	292
<i>Pedro Victor do Monte Sena</i>	
<i>Stefany Alves da Silva</i>	
<i>Viviane Maria da Silva</i>	
<i>Bartira Araújo da Silva Viana</i>	

30. Formação continuada de professores de Geografia: um recorte das ações realizadas nas escolas municipais de Altos-PI	303
<i>Francisco das Chagas Gomes</i>	
31. O ensino de Geografia em tempos de crise: relatos de quem ensina e aprende no chão da sala de aula.....	311
<i>Sara Pereira de Matos</i>	
<i>Ranyheli Rocha</i>	
<i>Aldiva Sales Diniz</i>	
32. A importância do programa institucional de bolsas de iniciação à docência para a formação de professores do Ensino Básico	322
<i>Suela Simone Corrêa Monteiro</i>	
<i>Kassimira Santos da Silva</i>	
<i>Igor Bergamo Anjos Gomes</i>	
33. Estado da arte sobre o Pibid e a formação inicial docente em Geografia	332
<i>Tainara da Silva do Carmo</i>	
<i>Gabrielly de Jesus Fernandes</i>	
<i>Kelvison Alves de Moraes</i>	
34. Monitoria da disciplina de Geografia Agrária: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem	343
<i>Vanderson Viana Rodrigues</i>	
35. Relato de experiência sobre o uso das TDIC no Pibid de Geografia (UFPI) durante a pandemia.....	350
<i>Yngrydy da Silva Nery</i>	
<i>Mugiany Oliveira Brito Portela</i>	

TEMAS, CONTEÚDOS E LINGUAGENS NO ENSINO DA GEOGRAFIA

36. Metodologia ABP no ensino da Geografia Urbana de Teresina-PI: propostas para a Educação Básica	359
<i>Alda Cristina de Ananias Araújo</i>	
<i>Marcos Gomes de Sousa</i>	
<i>Gardielly Márcia de Ananias Araújo</i>	
<i>Cristiane Cardoso</i>	

37. Banquinha geográfica: experiências de um projeto de extensão em construção	368
<i>Adeliane Vieira de Oliveira</i>	
<i>Maria Cailane Silva de Sousa</i>	
<i>Francisca Viliane Gomes da Silva</i>	
38. Formação para a cidadania na perspectiva inclusiva: um estudo sobre construção de recursos didáticos por estudantes do colégio universitário Unidavi	379
<i>Adilson Tadeu Basquerote</i>	
<i>Eduardo Pimentel Menezes</i>	
39. Representações de lugares e identidades nos livros didáticos de Ensino Médio e suas implicações para uma educação contextualizada	390
<i>Adriel Arthur de Oliveira Gomes</i>	
<i>Carina Copatti</i>	
40. Análise dos trabalhos apresentados no GT temas e conteúdos no fórum NEPEG (2022 - 2024): reflexões sobre os conteúdos geográficos	400
<i>Alicia de Oliveira Moreira Pereira</i>	
<i>Kalinka Ribeiro Aragão de Melo</i>	
41. A água no cerrado: desafios e oportunidades para a educação geográfica em escolas rurais pensando na localidade e ambiente.....	410
<i>Aline Bilibio Peres</i>	
<i>Wilma Freitas Pereira</i>	
<i>Simone Marques Faria Lopes</i>	
42. A linguagem cartográfica como potencialidade para o ensino de Geografia	420
<i>Allanis Silva dos Santos</i>	
<i>Glauciana Alves Teles</i>	
43. A indústria Wolga no contexto urbano de Ipu/CE: possibilidades para o ensino de Geografia	428
<i>Amanda Torquato Gomes</i>	
<i>Glauciana Alves Teles</i>	
44. Ensino de Geografia e valorização do território local: um caminho metodológico	437
<i>Ana Kércia Sousa Mariano</i>	
<i>Francisco Ilos Faustino Pereira</i>	

45. Desenvolvimento de um jogo como metodologia de ensino na abordagem dos solos na educação básica..... 447
Anderson Felipe Leite dos Santos
João Osvaldo Rodrigues Nunes
Lediam Rodrigues Lopes Ramos Reinaldo
46. A abordagem das questões étnico-raciais no ensino da Geografia Física: proposições teórico-metodológicas 456
Arnóbio Rodrigues de Sousa Júnior
Glauciana Alves Teles
47. Mapas Tátis no Ensino de Geografia: Percepções Docentes e Desafios de Implementação em Buriti dos Montes-PI..... 467
Bruna Luciana da Silva
Maria do Socorro Ribeiro de Melo
Francisco Welton Machado
48. Ensino, Geografia e patrimônio imaterial: enlace a partir dos poemas de Cora Coralina..... 475
Claudionor Henrique Dias
Débora da Silva Reis
Suzana Ribeiro Lima Oliveira
49. A cidade e o ensino de Geografia: conceitos fundamentais para uma leitura do espaço urbano..... 485
Daniel de Sousa Bueno
Luciano Mascarenhas da Silva Sousa
Nicole Carvalho dos Santos Silva
50. Meio ambiente no contexto escolar: o uso de materiais recicláveis como ferramenta no ensino de Geografia 494
Dawila Rayane Lopes da Silva
Robertinho Júnior Cipriano da Silva
Carla Camila Gomes Freitas
51. O sarau como estratégia de ensino na Geografia: relato de experiência da prática pedagógica 505
Edivana Rocha Carvalho
Patrícia Gomes Nunes
Elisabeth Mary de Carvalho Baptista

52. O uso de inteligência artificial na criação de histórias em quadrinhos: uma proposta para o ensino de Geografia em Teresina - Piauí..... 515
Erick França da luz
Hosana Régia Ferreira Costa
Suedio Alves Meira
53. K-drama “de volta às raízes” como recurso didático para abordagem do conteúdo sobre processos migratórios em sala de aula 524
Francisca Luana Sousa Cavalcante
Maria Clara Sousa Cavalcante
54. Mapas mentais nas aulas de Geografia: experiência prática com estudantes do 8º ano em Quixadá-CE 534
Francisco Eliardo Nobre de Sousa
Marcos Gomes de Sousa
55. A Geografia na Educação de Jovens e Adultos – EJA: as contribuições para a formação do conhecimento geográfico 544
Francisco Welton Machado
Raimundo Lenilde de Araújo
Noé da silva Carvalho
56. Ensino de Geografia por professores de outras áreas: um retrato dos desafios e impactos na aprendizagem 551
Francisca Eduarda Abreu Santos
Pedro Victor Matos Lopes
Joselia Saraiva e Silva
57. A linguagem audiovisual como recurso didático no ensino de Geografia no Ensino Médio..... 560
Francisca Viliane Gomes da Silva
Camila da Silva Pereira
58. Geografia em cinema: um guia metodológico para o ensino da Geografia com o filme ‘O Regresso’ 571
Francisco Douglas Claudino Belisário
Sara Pereira de Matos
59. O lugar e o cotidiano no ensino de Geografia: caminhos e possibilidades para avaliação da aprendizagem 581
Francisco José da Silva Santos

60. A música “Reis do agronegócio” como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem da Geografia escolar 593
Francisco Vanderlano Machado Nobre
Adeliane Vieira de Oliveira
61. Desafios e possibilidades do uso das TICs no ensino de Geografia em escolas periféricas: um relato de experiência 603
Gabrielly de Jesus Fernandes
Tainara da Silva do Carmo
Kelvison Alves de Moraes
62. Da concepção para a interpretação ambiental: simbolismos e representações de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual sobre a Lagoa do Mulato (Jardim do Mulato/Piauí) 613
Ma. Géssica Maria Mesquita Monteiro Costa
Dr. Hikaro Kayo de Brito Nunes
63. Estudo do conceito de espaço geográfico e sua representação com maquetes por alunos do 2º ano do Ensino Médio em Nazária-PI 623
Gil Anderson Ferreira Silva
64. Entre o discurso e a realidade: percepções dos discentes do 9º ano sobre (in)segurança alimentar na aula de Geografia na Escola Municipal Santa Fé 634
Gustavo Pereira Quaresma
Maria Clara Galvão da Silva
65. Saberes e práticas socioculturais das quebradeiras de coco babaçu como temática no ensino de Geografia 642
Ioshua Costa Guedes
Lurian da Cruz de Sousa
66. Tecendo reflexões sobre o racismo estrutural a partir dos conceitos de colonialidade e decolonialidade: uma experiência com turmas do Ensino Fundamental - anos finais 653
Janiara Almeida Pinheiro Lima
Natália Karoline Cândido Salvador
67. O uso do Google Earth como recurso educacional em sala de aula: desafios e perspectivas do ensino de Geografia no ensino fundamental, do município de Caraúbas do Piauí 663
Janiele da Silva Lima
Francílio de Amorim dos Santos

68. Aula de campo como estratégia de ensino: observação da paisagem e orientação geográfica com alunos do 6º ano 673
Jessé Santos de Souza Junior
69. Inovações no ensino da cartografia escolar: estratégias para a alfabetização cartográfica nos anos iniciais..... 683
Jhônatas Silva Ferreira
Cleiber Pereira de Souza
Cristina Maria Costa Leite
70. Construção de maquetes na abordagem do uso e ocupação dos solos urbanos brasileiros na geografia escolar 693
João Osvaldo Rodrigues Nunes
Anderson Felipe Leite dos Santos
Lediam Rodrigues Lopes Ramos Reinaldo
71. O debate sobre a fome e o uso de documentários como recurso didático no ensino de Geografia 702
João Paulo Mesquita de Sousa
72. Os desafios da educação geográfica em escolas de áreas periféricas na cidade de Russas-CE..... 710
José Vanderson Sousa Pinheiro
Camila da Silva Pereira
73. Representação social de cidade partilhada por estudantes do ensino médio de Campo Maior-PI 720
Josivane José de Alencar
Victor Fernando Borges Cavalcante
Jucivaldo Victor Ibiapina
74. Abordagem dos conteúdos presentes no eixo ensino de Geografia no XIX Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada (SBGFA) 730
Júnia Mayra Ramos Cunha
Alicia de Oliveira Moreira Pereira
Carla Juscélia de Oliveira Souza
75. Uso do mapa mental na mobilização do pensamento geográfico: abordagem a partir de um olhar sobre o centro urbano de Goiânia..... 740
Kalinka Ribeiro Aragão de Melo
Arlane Silva de Sousa

76. Desafios e possibilidades do ensino de Geografia na era digital: a importância da linguagem e das tecnologias na formação crítica dos alunos	750
<i>Karine Gomes de Medeiros</i>	
<i>Josandra Araújo Barreto de Melo</i>	
77. A relevância dos softwares no ensino da climatologia na Geografia	760
<i>Kennedy José Alves da Silva</i>	
<i>Noé da Silva Carvalho</i>	
<i>Francisco Welton Machado</i>	
78. O papel dos estudos regionais na formação de professores em Geografia da UFPI: constituindo reflexões a partir da experiência no estágio docente	770
<i>Leonardo José da Silva Costa</i>	
<i>Raimundo Jucier Sousa de Assis</i>	
79. A cartografia na Educação de Jovens e Adultos: um levantamento bibliográfico.....	779
<i>Luana Santos Sales</i>	
<i>Humberto Cordeiro Araújo Maia</i>	
<i>Viviane Briccia</i>	
80. O uso de tecnologias digitais no ensino de Geografia: análise das pesquisas de mestrado em Geografia entre anos 2001 e 2023	789
<i>Maria Edwirges Gomes da Silva</i>	
<i>Josandra Araújo Barreto de Melo</i>	
81. A formação para a cidadania no currículo de Ensino Médio do Espírito Santo.....	800
<i>Maria Isabel Fonseca Cardoso</i>	
<i>Profa. Dr^a. Carina Copatti</i>	
82. Saúde mental no ensino de Geografia e sua intervenção no Ensino Médio	810
<i>Marcelo Anthonny Ferreira de Oliveira</i>	
<i>Allesson Vitor Rocha Melo</i>	
<i>Guilherme Nogueira Borges</i>	
<i>Maria Luzineide Gomes Paula</i>	

83. As problemáticas na educação socioambiental: relato de experiência . 821
Maria do Carmo dos Santos Silva
Poliana dos Santos Silva
Ana Paula dos Santos Silva
84. Mapas conceituais como ferramenta para visualização de danos ambientais e estratégias de preservação das nascentes na Zona Leste em Teresina-PI 831
Maria Viviane Lopes de Araújo
Armstrong Evangelista Miranda
85. Caminhos de aprendizagem: as paisagens do Parque Nacional Serra da Capivara e o Museu da Natureza como marcas educativas geográficas, históricas e culturais 840
Mariane Batista Messias
Edson Osterne da Silva Santos
Armstrong Miranda Evangelista
86. O conceito de paisagem no Ensino de Geografia: contribuições para o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo 850
Natália Karoline Cândido Salvador
Janiara Almeida Pinheiro Lima
87. A educação ambiental no mundo e seu tardar no Brasil: uma revisão necessária para a Educação de Jovens e Adultos..... 860
Nathan Belcavello de Oliveira
88. O ensino de urbanização e rede urbana através da transposição didática de conteúdos para o Ensino Médio nas escolas de Teresina 870
Oswaldo Rocha Silva
Carolina Fernanda Azevedo Costa
Armstrong Miranda Evangelista
89. O uso do quiz como mediador no processo analítico do espaço geográfico na Educação Básica: uma experiência no estágio supervisionado obrigatório 880
Otávio Rodrigues da Silva Neto
Josélia Saraiva e Silva

90. O jogo Free Fire e suas abordagens geográficas.....	890
<i>Pedro Victor Matos Lopes</i>	
<i>Bartira Araújo da Silva Viana</i>	
<i>Francisca Eduarda Abreu Santos</i>	
91. Epistemologia aplicada	902
<i>Rafael Sarto Muller</i>	
92. Taxonomia de Bloom aplicada ao ensino de Geografia: uma proposta para a abordagem de região	910
<i>Raquel Augusta Melilo Carrieri</i>	
93. Geografia do solo: interfaces entre processos naturais e impactos antrópicos.....	922
<i>Sandra Valquíria Silva Da Luz</i>	
<i>Jordânea Mendes Teixeira</i>	
<i>Maria José Matos Rodrigues Garcia</i>	
94. Ensino de Geografia e enchentes em áreas urbanas: perspectivas para a formação do aluno	930
<i>Vanessa Evangelista de Souza</i>	
<i>Humberto Cordeiro Araújo Maia</i>	
95. As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura do Centro de Ciências Humanas (CCH) da Universidade Federal de Viçosa (UFV)	941
<i>Vitória Conceição Santana da Cruz Reis</i>	
<i>Janete Regina de Oliveira</i>	
96. Estado da arte do conceito de território no ensino de Geografia ...	951
<i>Viviane Maria da Silva</i>	
<i>Profa. Dra. Josélia Saraiva e Silva</i>	

DIDÁTICA DA GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

97. O impacto das avaliações externas na Geografia escolar do Ensino Fundamental II.....	960
<i>Aline Maria Libanio da Silva</i>	
<i>Bruno Francisco de Barros Sales</i>	

98. O uso de metodologias ativas para o Ensino da Geografia nas séries iniciais..... 970
Alisson Pereira dos Santos
Maryanna Santos Ramos
Márcia Eliane Silva Carvalho
99. O ensino de Geografia e a fotografia didática: o distanciamento das representações do livro didático com o contexto espacial de estudantes piauienses 977
André Vítor Moraes Almeida
Andréa Lourdes Monteiro Scabello
100. O papel da avaliação para uma aprendizagem significativa da geografia escolar 987
Antonia Maria Rodrigues de Sousa
Raimundo Lenilde de Araújo
101. O ensino de Geografia como uma das possibilidades de formação para a cidadania em uma escola de Castelo do Piauí-PI..... 998
Antonio Sâmyo Soares Miranda
Antônio William Araújo Liarte
Shelda Lorrana Miranda
102. O Desenho Universal de Aprendizagem - DUA na prática de ensino de Geografia: levantamento preliminar 1007
Arlene Rodrigues Lima
Andrea Lourdes Monteiro Scabello
103. Painel integrado: uma proposta de aprendizagem significativa na disciplina de Didática da Geografia na UFPI 2023.2 1017
Bruna Angeliny Santos Assunção
Érica Raquel Aguiar Lima
Jeovana Camilly de Brito Gomes
Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento
104. Maquete tátil do mapa hipsométrico do estado do Piauí: contribuição para o ensino de Geografia 1027
Carla Sibebe Nonata Campos
Érica Ceiciane Rocha das Neves
Joilza Gonçalves de Brito
Profa. Dra. Roneide dos Santos Sousa

105. Metodologias ativas: quiz como estratégia de ensino nas aulas de Geografia no Ensino Fundamental 1038
Davi Soares dos Santos
Yana Gabriele Lopes Marques
Andrea Lourdes Monteiro Scabello
106. Brincando com o solo: um jogo didático como estratégia dinamizadora para o ensino de Geografia aplicado ao Ensino Fundamental.... 1047
Edson Osterne da Silva Santos
Maria Luzineide Gomes Paula
107. Mafalda e a Guerra Fria na América Latina: contribuições para o ensino de geopolítica em uma perspectiva inclusiva 1057
Elayne Cristina Rocha Dias
Profa. Dr. Raimundo Jucier Sousa de Assis
108. Relato de experiências na disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório I, em uma turma do 7º ano, na Escola Municipal Professora Zorai-de Almeida 1067
Emerson Brendo Monteiro de Abreu
Francisco Kawan Rocha Bacelar
Josélia Saraiva e Silva
109. Vivências do estágio de Geografia na turma do 9º ano do Ensino Fundamental 1075
Francivan Miguel da Silva
Maria Clara dos Santos Gonzaga
Francisca Elizonete de Souza Lima
110. O uso das metodologias ativas na Escola Estadual Tenente Coronel José Correia em Assú/RN: uma vivência a partir do Estágio Supervisionado em Geografia 1084
Gennefyr Mabel da Cunha da Silva
Maria Loiza Alves Felipe
Lucas Victório Albuquerque de Oliveira
Francisca Elizonete de Souza Lima
111. A relevância das metodologias ativas no estágio: relatos de experiência com a turma do 8º ano de uma escola pública de Assú/RN 1093
Gizelly Barbara Nascimento Costa
Erica Priscila Bezerra Rosa
Maria Nicolly Fernandes de Assis
Francisca Elizonete de Souza Lima

112. Reconhecendo as mudanças na paisagem do município de Aracaju, Sergipe, através do Google Earth Pro 1101
Iuri Oliveira dos Santos
Lais Hora Menezes
Anézia Maria Fonsêca Barbosa
113. Oficina pedagógica e ensino de Geografia: conhecendo solo – permeabilidade – erosão 1110
Lais Hora Menezes
Iuri Oliveira dos Santos
Anézia Maria Fonsêca Barbosa
114. O ensino das representações cartográficas e a produção de cordel: um desafio e uma oportunidade de avaliar 1120
Ma. Maria do Desterro Rodrigues da Silva
Me. Jorge Diego Marques Fontenele
Ma. Juliana Mara Barbosa Malherme
Dra. Bartira Araújo da Silva Viana
115. Explorando a cartografia tátil no ensino de Geografia: um relato de experiência em sala de aula 1130
Matheus Alves de Medeiros Silva
Profa. Esp. Elinalva Oliveira Lima
Profa. Ma. Priscila de Melo Pessoa Oliveira
Profa. Dra. Roneide dos Santos Sousa
116. Uso de recursos didáticos não convencionais inclusivos no ensino de Geografia para pessoas com Transtorno do Espectro Autista 1140
Maycon Natannael Moraes Sousa
Sandrea Barroso de Carvalho Lima
117. Adequações curriculares e o ensino de Geografia: caminhos e percalços para a educação inclusiva 1148
Nayane Camila Silva Cavalcanti
Allyson Wesley Gonçalves Carneiro
Priscylla Karoline de Menezes
118. (Re)leituras do ensino de Geografia - Releg: a experiência e a extensão na UEFS-BA 1159
Oriana Araújo
119. O ensino de Geografia e a pedagogia da alternância..... 1169
Paulo Ricardo Miranda da Costa
Mugiany Oliveira Brito Portela

Apresentação

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores de Geografia (GECEF), criado em 2014, foi formalmente registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq em 2020. O GECEF desenvolve atividades de caráter científico e didático-pedagógico relacionadas ao currículo, ao ensino e à formação de professores de Geografia. Seu objetivo é consolidar estudos e pesquisas sobre o tema, promover a interação entre pesquisadores de Instituições de Ensino Superior e estreitar parcerias institucionais.

Entre os dias 5 e 7 de maio de 2025, o II Encontro Nacional GECEF, intitulado “Temas e Conteúdos da Geografia: Aproximações entre Currículo e Didática”, ocorreu em Teresina/PI, na Universidade Federal do Piauí (UFPI). O evento se tornou um espaço propício para reunir pesquisadores interessados em debater questões pertinentes ao currículo, à didática da Geografia e aos temas e conteúdos da Geografia escolar.

O evento foi híbrido e gratuito, recebendo apoio financeiro da FAPESP e do CNPq. Seus objetivos principais foram: Ampliar o debate acadêmico sobre o currículo e a didática da Geografia; valorizar a regionalidade no processo de ensino-aprendizagem; fortalecer a colaboração entre professores e pesquisadores; e impulsionar a produção e a disseminação de conhecimentos relevantes para a área.

O encontro contou com 697 inscritos, houve as conferências de abertura e encerramento, mesas-temáticas e lançamento de livros, com destaque para o terceiro livro do GECEF. Foram aprovados e apresentados 131 trabalhos em Grupos de Trabalho (GTs), sendo que 120 estão disponíveis nestes Anais do evento.

Os trabalhos abordaram questões essenciais sobre o papel da formação docente e os desafios enfrentados na abordagem de temas geográficos no

currículo escolar. Também enfatizaram a centralidade do professor no processo educativo e a importância de pensar o conteúdo de forma contextualizada, crítica e significativa para os estudantes.

Estamos certos de que estes Anais do evento colaborarão para construções coletivas em torno da formação docente e dos conteúdos trabalhados no ensino de Geografia, em um momento crucial para o fortalecimento da pesquisa e do diálogo sobre o ensino de Geografia no Brasil. Além disso, refletem a troca de conhecimentos, a qualificação profissional dos participantes e as possibilidades de uma transformação positiva no sistema educativo em que cada participante atua – seja em escolas, cursos de graduação e/ou de pós-graduação.

Boa leitura!

Eixo Temático I

**CURRÍCULO
E ENSINO DE
GEOGRAFIA**

1. O ensino de geografia e a poética espacial nos contos docentes

Antonio Jarbas Barros de Moraes
Secretaria da Educação de Sobral (CE)
jarbasgeografia@gmail.com

RESUMO

As experiências devocionais das Novas Comunidades Católicas de Sobral (CE), abordadas na tese produzida entre 2020 e 2023, envolveram a compreensão do componente espacial da religião. O objetivo deste texto é apresentar uma continuidade viabilizada pelo reencontro com a realidade sobralense, possibilitado pela docência na educação básica do município. Em 2024, ao assumir um concurso público, questões sobre a vida religiosa dos sujeitos espaciais foram retomadas no contexto escolar. Influenciado pelo imaginário fenomenológico durandiano da “gulliverização” ou pela simbologia dos redobramentos sucessivos, que geram significados por meio das proximidades (Durand, 1989; Bachelard, 1988), a diversidade religiosa na escola foi concebida, incluindo católicos carismáticos, umbandistas e outras crenças. Observou-se a existência de uma crise no modelo de ensino focado nos resultados, com impacto na educação geográfica, a qual é tratada com sensibilidade poética por meio de contos produzidos entre as aulas.

Palavras-chave: Educação geográfica; vida religiosa; docência; gulliverização.

INTRODUÇÃO

O texto buscou compreender as relações entre a vida religiosa e o ensino de Geografia em Sobral, Ceará, com base na experiência nas Novas

Comunidades Católicas. O estudo, realizado entre 2020 e 2023, foi ampliado para o contexto educacional da Rede Pública Municipal de Sobral em 2024, no qual a atuação como professor permitiu compreender a diversidade religiosa no ambiente escolar.

A metáfora da “gulliverização”, proposta por Durand (1989), é utilizada para ilustrar o encontro entre a vivência religiosa dos alunos e o espaço escolar. Durand contribuiu significativamente para os estudos antropológicos, especialmente ao abordar o imaginário por meio dos regimes das imagens diurnas (ligadas à norma, à racionalidade) e noturnas (associadas à fuga da regra, ao simbólico).

Inspirado por *As Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift (1726 [1987]), o autor utiliza essa narrativa como referência para pensar deslocamentos entre mundos e dimensões que escapam de uma lógica normativa, caracterizando o regime noturno. De modo semelhante, os alunos trazem para a escola experiências de religiosidade que, ao atravessarem o cotidiano escolar e o ensino de Geografia, constituem um emaranhado de significados. Essas vivências tensionam as regras estabelecidas, revelando uma pluralidade de sentidos que não se limitam à racionalidade do espaço escolar.

O objetivo do texto é compartilhar a experiência de docência e pesquisa, refletindo sobre os desafios e as possibilidades metodológicas ao abordar a interseção entre o ensino de Geografia e a vida religiosa. O texto também propõe uma análise sobre a crise e o apogeu do modelo de ensino atual, e como a prática pedagógica pode ajudar a ressignificar as práticas culturais religiosas dos alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apesar das contribuições de autores brasileiros entre as décadas de 1980 e 2000, como Vesentini (2004) e Oliveira (1989), que abordaram a Geografia Escolar e os impactos do sistema capitalista na didática, este texto tem como objetivo compreender a experiência docente na educação básica, especificamente no município de Sobral, Ceará. Nesse contexto,

foi possível atuar em diversas escolas, proporcionando uma rica diversidade de significados sobre o ambiente escolar, incluindo representações simbólicas geradas por movimentos espaciais.

A abordagem adotada neste estudo estabelece aproximações fenomenológicas com os pensamentos de Bachelard (1988), Durand (1989) e Dardel (2011), com o objetivo de compreender a geografia em ato, a poética do espaço e as imagens sociais, elementos dinâmicos que se encontram em constante transformação. Esses autores oferecem subsídios para compreender a experiência vivida no espaço, destacando o papel da imaginação, da corporeidade e da dimensão simbólica na construção do mundo. Nesse contexto, a escola, embora não configure um espaço sagrado em sentido estrito, pode assumir, em determinadas situações, um caráter cívico-religioso (Rosendahl, 2018), sobretudo nas formas de vivência coletiva, celebração ou memória.

O educador adota uma postura sensível e atenta à diversidade religiosa presente entre os alunos, reconhecendo o impacto das experiências de fé na constituição de suas subjetividades. A prática pedagógica da geografia escolar promove revisões constantes na didática, nos conteúdos e na organização escolar, de modo a acolher essa pluralidade e construir um ambiente pautado na tolerância e no respeito mútuo.

O romance satírico *“As Viagens de Gulliver”*, do escritor irlandês Jonathan Swift, publicado em 1726, pode ser correlacionado à relação entre professor e aluno, considerando tanto a cultura quanto o modo de vida acadêmico. O desenrolar da obra pode ser resumido como uma sequência de acontecimentos que refletem os sucessivos desafios que um sujeito enfrenta para se ressignificar, cultural e espacialmente, em suas interações com diferentes sociedades. Esse processo pode ser visto como uma maneira metodológica de perceber as relações e transformações ao longo da jornada.

Os sujeitos espaciais (os personagens: *Gulliver*; a vida-escolar: Alunos e Professores) visitam países ou mundos distintos, cada um com sua própria dinâmica e peculiaridade. O romance narra as viagens de um médico inglês que, tocado pelas crises hospitalares e pelo baixo número

de pacientes, decide aceitar o convite do Capitão William Prichard para embarcar em uma jornada extraordinária.

Gulliver fez quatro viagens: à Lilliput, onde foi visto como um gigante pelos liliputianos; à Brobdingnag, onde se sentiu pequeno diante dos gigantes; a Laputa, uma ilha onde a abstração intelectual era valorizada e onde Swift critica a racionalidade excessiva; e à terra dos Houyhnhnms, uma sociedade de cavalos racionais que levava à reflexão sobre a humanidade. Ao interagir com os Yahoos, seres humanos primitivos desprezados pelos Houyhnhnms, Gulliver começa a questionar sua própria espécie, refletindo a crítica de Swift à idealização de uma sociedade racional e às falhas humanas.

A escola pode ser compreendida como um ponto de encontro e de retorno ao imaginário noturno, em que os alunos trazem consigo experiências oriundas de múltiplos contextos culturais e sociais. Nesse ambiente, eles não apenas influenciam, mas também são influenciados por essas práticas, construindo sentidos para além das normas institucionais. Assim como Gulliver em suas viagens, os estudantes "gulliverizam-se" ao transitar por diferentes realidades, reelaborando suas vivências e atribuindo novos significados ao cotidiano escolar. Dessa forma, não vivem apenas sob o regime diurno das regras, mas também se movem pelo universo simbólico do imaginário, marcado por subjetividades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A geografia escolar em crise

A princípio, ao desviar um pouco da correlação entre diversidade religiosa e geografia escolar, é importante considerar o processo de *gulliverização*, que se revela fundamental para apreender a situação da Geografia nas escolas. Em outras palavras, a escola pode ser vista como um dos "países" visitados por *Gulliver*, o noturno. Nesse "país", embora existam múltiplos ordenamentos e organizações, o sistema educacional pode ser tão fortemente governamental que seus habitantes, no caso, professores e alunos, têm suas particularidades e práticas culturais limitadas e

subordinadas às diretrizes centralizadas, o diurno (Durand, 1989). A escolarização, então, torna-se um processo que, muitas vezes, impede que as especificidades individuais se manifestem, promovendo uma homogeneização que dificulta a diversidade de abordagens pedagógicas.

Cavalcanti (2012), Pontuschka (2007), Vesentini (2004) e Oliveira (1989) fizeram contribuições importantes no âmbito do pensamento geográfico, trazendo um caráter crítico que permanece relevante. O trabalho desses geógrafos, entre outros, é fundamental e tem avançado na direção de outras abordagens, impactando diretamente a realidade educacional. Isso é especialmente visível entre os professores cuja formação foi fortemente influenciada pelos debates que surgiram a partir dos anos 2000. Isso não implica uma postura de rejeição ao que já foi produzido, mas um alerta para as novas direções sendo tomadas nas discussões escolares e acadêmicas.

O país ou a escola, sob a perspectiva *gulliverizada*, evidenciam uma crise espacial, sustentada por uma educação mercadológica. Esta, por sua vez, busca promover uma estrutura voltada para um espaço industrial, distanciando-se do papel social da educação emancipatória. Em síntese, essa realidade se reflete nos documentos oficiais da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (CE). Nesses documentos, o currículo de Geografia está intimamente relacionado às competências e aos objetivos gerais a serem alcançados no estudo da disciplina, com habilidades derivadas de tais diretrizes (Brasil, 2017). Contudo, isso não significa que os objetivos estejam sendo efetivamente cumpridos na prática escolar de Geografia (Ceará, 2019). Um exemplo disso é a política de resultados, na qual a Geografia é vinculada aos componentes curriculares de Português e Matemática.

Por um Ensino de Geografia com contos gulliverizados

A *gulliverização* no ensino de Geografia revela distorções de escala e proporção quando confrontada com a ideia de instituição escolar como um espaço fixo e normatizado. Em Sobral, por exemplo, a escola é

amplamente percebida como um organismo estruturado, segmentado internamente e orientado por modelos pedagógicos e normas administrativas. Essa configuração institucional tende a seguir uma lógica unilateral, refletida tanto na organização dos tempos escolares quanto na própria arquitetura dos edifícios padronizados, cercados por muros e gradis, o que reforça a imagem de um espaço fechado e controlado.

Essa visão institucionalizada da escola entra em tensão com as vivências dos alunos, que, ao retornarem ao ambiente escolar, trazem consigo experiências plurais e afetivas de outros espaços, muitos dos quais carregam significados simbólicos e até sagrados em suas trajetórias. A partir dessa perspectiva, a escola se torna um ponto de encontro entre diferentes regimes do imaginário: o diurno, das regras e estruturas (Durand, 1989), e o noturno, da fuga, do simbólico e do sensível. Nesse sentido, a poética do espaço elaborada por Bachelard (1988) dialoga com os regimes de Durand, revelando como a experiência espacial dos alunos na escola não se limita à lógica institucional, mas se expande a partir das imagens e afetos que carregam. E a geografia em ato (Dardel, 2011).

Rosendahl (2018) destaca que o espaço sagrado é central na experiência dos sujeitos, ainda que não se manifeste diretamente na escola enquanto instituição. No entanto, por meio dos alunos, essas experiências sagradas extravasam seus limites e passam a influenciar a dinâmica escolar. A escola, então, embora não seja um espaço sagrado em si, torna-se o encontro onde múltiplas vivências religiosas.

Essa experiência nas escolas de Sobral se conecta com a Geografia não apenas nas aulas, mas também nas vivências dos alunos nos ambientes em que estão imersos durante os horários e intervalos. Nesse contexto, a Geografia desempenha um papel crucial em buscar superar perspectivas mnemônicas, ampliando a percepção das vivências cotidianas (Cavalcanti, 2012). Como já mencionado, embora as aulas possam ser impactadas pelas políticas de resultados das provas externas, é fundamental reconhecer que outros ambientes escolares são tão geográficos quanto as próprias aulas. Essa aproximação, que ocorre fora da sala de aula, pode ser o que o professor precisa para ajudar a mitigar a crise que afeta a disciplina,

onde, frequentemente, a falta de valorização é atribuída ao modelo de ensino vigente.

Em seguida, apresentamos a representação de alguns sentidos de habitar a escola sob a ótica da imagética noturna, como os cantos silenciosos, as mesas do refeitório e a biblioteca, lugares que se tornam palco para leituras, diálogos e pequenas performances, especialmente no contexto da religiosidade vivida pelos alunos. Esses ambientes cotidianos, frequentemente vistos apenas como funcionais, revelam-se carregados de significados simbólicos quando observados a partir das experiências afetivas e espirituais dos estudantes. A interpretação desses contos e lugares além da sala de aula, bem como sua aplicabilidade pedagógica, nasce da liberdade criativa do docente e da abertura interpretativa do leitor. Chama-se de “conto” por se tratar de uma narrativa que entrelaça o universo literário de *Gulliver*, a Geografia e a poética do cotidiano escolar dos alunos. A partir dessas provocações, novos sentidos são construídos, revelando a complexidade das experiências que habitam o espaço escolar.

O Sinal, o Livro e a Geografia que Vive

Com um colar de cruz no pescoço, ela carrega um sinal. Não é um símbolo de nenhuma comunidade católica, mas um sinal que vem da paróquia do bairro. Ali, ela realiza sua purificação, aproximando-se de algo maior, de quem criou o mundo. O colar, simples e cheio de significado, aponta para o céu, um lembrete constante de sua conexão sacro.

Hoje, com um livro sagrado aberto diante de si, ela se senta de pernas cruzadas, mergulhando na leitura que parece não ter fim. Relê, vez por vez, como se as palavras pudessem ser repetidas até o sol congelar.

Um coração gelado pela indiferença, pela ausência de fé. Mas ela sabe que ninguém pode impedir o seu feito. A fé é sua, um ato de liberdade que transcende qualquer hora. Quando a hora de oração chega, ela está pronta.

Está rodeada de fé. Sua camisa, estampada com a imagem de Maria, é um manto de proteção. O colar com o Espírito Santo simboliza uma presença constante, silenciosa e poderosa. Em suas mãos, ela diz: “o livro sagrado, que

supera um objeto, é uma arma poderosa". A cada palavra, sente uma força interior crescer, como se estivesse armando seu espírito para enfrentar o mundo.

Ninguém a obriga a rezar, mas foi ensinada a rezar. A rezar com intenção, com propósito. Não é apenas sobre palavras; é sobre vivenciar o que a geografia do coração e da casa ensina. Ora não só dentro dos templos, mas em sua casa, no seu lar. A geografia da vida, das ruas, das esquinas, dos momentos simples, também é da religião. Em cada passo, em cada respiro, sente que está mais perto do sagrado. E, assim, a fé se espalha, não como uma imposição, mas como uma escolha feita a cada instante.

Guia Iemanjá Azul e o Céu

O Céu é o sinal divino, que transcende o efêmero. Hoje, ele não quer um aperto de mãos. "Por favor, não toque. Estou guiado", diz, com a firmeza de quem carrega uma convicção profunda. Sua mãe, que o ensinou desde cedo, lhe deu uma missão. "Ela me chamou de volta". "Espera. Quero você protegido. Não retire isso durante o dia e nem deixe ninguém tocar".

Seguindo a orientação dela, com a certeza de que aquele símbolo, que talvez aos olhos de outros seja apenas um colar: é uma proteção que vem da sua fé, próxima ao sagrado.

A ignorância faz os sábios aprenderem o quanto ainda é possível tolerar, ou não. Quem defende a pluralidade religiosa deve praticar o que prega, entender o que é viver a fé sem imposição, sem julgamentos. Ele sabe que o risco do mundo terreno é deixar de lado a crença, podendo se tornar estereótipos do que é desconhecido.

E, por mais que o mundo ao seu redor tente empurrá-lo para fora do caminho da tolerância, segue com o colar de proteção e o coração aberto e guiado por aquilo que é mais forte que qualquer adversidade.

De Gulliver à Geografia Escolar do Sagrado

Houve um tempo em que a geografia quase não era ensinada nas salas de aula. Os professores, incomodados com a limitação imposta ao seu ensino,

uniram-se e redigiram um abaixo-assinado, solicitando que a disciplina jamais fosse confinada àquelas paredes. Para eles, se a geografia fosse ensinada ali, corria o risco de se desintegrar em partículas indivisíveis de nada, perdida na rigidez dos muros escolares. Decidiram, então, que a sala de aula seria o mundo, e os alunos, viajantes, seriam os exploradores de suas próprias jornadas.

Assim, a escola transformou-se. As aulas de geografia não mais aconteciam no ambiente comum, se espalhavam pelos cantos menos visíveis da escola: os vãos entre as salas, os corredores, o anfiteatro, o pátio e outros recantos esquecidos.

Os alunos iam para suas casas, não apenas como retornos diários. Eles viajavam, como Gulliver, para outros mundos, mundos de suas imagéticas. Ao retornarem, traziam relatos de suas jornadas espaciais, encontros com outros sujeitos, outras culturas. Nessas viagens, não raro se deparavam com a religiosidade das terras que percorriam, com a busca incessante pelo sagrado, aquele que transcende os limites e a densidade do espaço. As festividades noturnas, as imprudências e as desordens se misturavam às fugas dos ensinamentos que a escola tentava repassar.

A escola, agora chamada país, servia como cenário para esse ordenamento caótico, onde os alunos não apenas viajavam, mas convertiam os conhecimentos adquiridos em experiências vividas e narradas no seu íntimo. As idas e vindas entre a escola e as casas geravam uma diversidade de contextos culturais, que emergiam de sentidos espaciais distintos, igualmente válidos no processo de aprendizagem.

A geografia precisava ser reanimada, revivida. Precisava despertar para os efeitos impostos pelos ajustes instituídos, que a haviam tornado uma disciplina distante, desconectada da rotina escolar e das viagens. A geografia escolar não se alimentava das experiências, das jornadas, dos encontros com o sagrado e com a pluralidade cultural que cada aluno trazia consigo.

Certa vez, foi percebida a geografia dos sujeitos espaciais gulliverizados, sempre presente na bagagem desses viajantes, só se tornou uma força vital a partir do insight do professor, ao notar o movimento espacial para além do

livro. Ao perceber na religiosidade dos discentes um desfecho para o sagrado e suas diversas expressões religiosas, despertou-se um outro olhar para o mundo: um mundo em que o ensino não se limita às paredes da escola, se estende pela vastidão da vida, nos encontros e desencontros que a religião proporciona.

CONCLUSÃO

O texto aborda uma compreensão sobre o retorno ao ambiente escolar, comparando-o ao retorno de Gulliver à sua terra natal. A pesquisa, realizada em Sobral (CE), explora a relação entre vida religiosa e ensino de Geografia, destacando a necessidade de uma abordagem sensível que acolha a diversidade religiosa dos alunos. Inspirado por Durand (1989) e Bachelard (1988), o conceito de “gulliverização” ilustra como as experiências religiosas moldam as percepções espaciais dos alunos, desafiando a rigidez do ensino geográfico. A crise na Geografia escolar, com foco em resultados quantitativos, pede uma reconfiguração pedagógica, com a experiência surgindo como uma abordagem essencial para valorizar as experiências vividas. A Geografia, ao se conectar com as vivências dos alunos, se torna mais que um conteúdo curricular, revelando significados além do saber formal.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. 1. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra:** natureza da realidade geográfica. Tradução: Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário.** 1. ed. Lisboa: Presença, 1989.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.

ROSENDAHL, Zeny. **Uma procissão na geografia.** 1. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. 408 p.

SWIFT, Jonathan. **Viagens de Gulliver.** Rio de Janeiro: Editora Globo, 1987.

VESENTINI, José William (org.). **O ensino de Geografia no século XXI.** Campinas: Papyrus, 2004.

2. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável do geoturismo em Barra de Santana, PB: uma análise a partir de pesquisa em escola cidadã integral local

Cileide Almeida Figueiredo

Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

cileide.figueiredo@aluno.uepb.edu.br

Josandra Araújo Barreto de Melo

Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

josandraaraujobarretodemelo@servidor.uepb.edu.br

RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados obtidos a partir de uma pesquisa do PIBIC/CNPq/UEPB desenvolvida na Escola Cidadã Integral Almirante Antônio Heráclito do Rêgo, localizada em Barra de Santana, PB, município em que algumas atividades turísticas vêm sendo desenvolvidas a partir das formas geomorfológicas do rio Paraíba (configurando-se, pois, em atividades geoturísticas) desacompanhadas de preocupações ambientais. Levando em consideração que isso é potencialmente impactante para o ambiente e que existe, no currículo escolar, espaço para o tratamento das temáticas locais, muitas vezes subutilizado por falta de formação adequada dos professores, a pesquisa realizada na escola teve como objetivo utilizar o espaço de um componente curricular eletivo para trabalhar a Geografia, desenvolvendo discussões sobre a relação sociedade-natureza e a importância da educação ambiental

para a conservação do patrimônio geoturístico e valores voltados à sustentabilidade local. Trata-se de pesquisa de cunho quali-quantitativo, na modalidade pesquisa colaborativa, que teve como primeira estratégia a realização de um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o turismo local e os conceitos de educação ambiental, conservação e desenvolvimento sustentável; ato contínuo, foram desenvolvidas aulas de Geografia, tratando da relação sociedade-natureza e da educação ambiental; também foram aplicados questionários após essa formação, visando identificar se os alunos ampliaram a compreensão sobre o tema. O espaço curricular da eletiva foi considerado satisfatório para o desenvolvimento da pesquisa, propiciando acompanhar a construção do conhecimento dos alunos, que, embora com algumas inconsistências nas respostas dos questionários, se apresentou positivo e evolutivo.

Palavras-chave: Educação ambiental; Escola em Tempo Integral; Turismo e conservação ambiental.

INTRODUÇÃO

O município de Barra de Santana encontra-se situado na região intermediária e imediata de Campina Grande, Paraíba. Nos últimos anos, as atividades de geoturismo vêm sendo desenvolvidas com mais efetividade, tanto por visitantes externos quanto por moradores locais, devido às belezas naturais próprias do município, que vem lhe projetando no roteiro turístico paraibano, destacando-se os roteiros da Pedra do Altar e do rio do Feijão, ambos na zona rural do município, na bacia do rio Paraíba.

Entretanto, embora exista essa potencialidade de exploração do geoturismo local, não existe, por parte dos moradores, maiores conhecimentos sobre esses pontos, sendo necessário formar a população local para lidar com essa potencialidade e também saber explorá-la. Tudo isso se articula ao fato de que a Geografia é uma ciência cujas abordagens possuem em sua essência um enfoque socioambiental e que suas discussões se apoiam no caráter ambiental de suas análises, considerando, para tanto, as interferências humanas sobre o espaço (Gama *et al.*, 2015, p. 152-153).

Noutras palavras, faz-se necessário perceber que as ações empreendidas pelo ser humano no espaço implicam a percepção do objeto de estudo da Geografia - as relações estabelecidas entre sociedade e natureza. No caso concreto, a prática do geoturismo deverá acontecer acompanhada de uma preocupação ambiental, posto que é indispensável a conscientização sobre a necessidade de sustentabilidade, por meio da conservação das geofomas.

Nesse contexto, aulas de Geografia com enfoque no meio ambiente e construção de valores sustentáveis constitui um caminho para que seja desenvolvida tal conscientização. Perante a importância da atividade desenvolvida no município em foco e a necessidade de construção de valores ambientalmente sustentáveis, evidenciamos a importância dos alunos do ensino médio, assentados na compreensão de que a Política Nacional de Educação Ambiental-PNEA tem a preocupação de desenvolver em escolas conhecimentos sobre o meio ambiente foi idealizada e desenvolvida a presente pesquisa.

Na sede do município, a única escola da rede estadual de ensino local foi transformada em Escola Cidadã Integral Almirante Antônio Heráclito do Rêgo. Conforme é relatado em artigo publicado por Melo (2024), vislumbram-se vários problemas decorrentes dessa transformação do ensino regular em ensino em tempo integral, inclusive por conta da insuficiente formação dos professores para trabalharem com a parte diversificada do currículo, já que não tiveram formação adequada para isso no processo formativo inicial e nem existem investimentos em formação continuada para os professores da rede de ensino.

Levando-se em consideração tal problemática e a necessidade de encontrar alternativas para minimizá-la, a pesquisa realizada na escola teve como principal objetivo utilizar o espaço de um componente curricular eletivo para desenvolver discussões sobre a importância da educação ambiental para a conservação do patrimônio geoturístico e valores voltados à sustentabilidade local, por meio da educação ambiental.

Trata-se de pesquisa de cunho qualitativo, na modalidade pesquisa colaborativa, já que a equipe de pesquisa esteve presente planejando todas as etapas, interferindo em suas técnicas, buscando imergir no problema e contribuir para a formação de valores por parte dos alunos, considerando a vivência na escola e cooperando para tal construção.

No tocante à metodologia, a primeira estratégia consistiu na realização de um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o turismo local (que pode ser considerado geoturismo) e sobre os conceitos de educação ambiental, conservação e desenvolvimento sustentável; ato contínuo, foram desenvolvidas várias aulas tratando da educação ambiental, da sustentabilidade e de como isso repercute favoravelmente na atividade em apreço; também foram aplicados questionários após essa formação, visando identificar se os alunos ampliaram a compreensão sobre o tema. Por fim, foi criado um guia de práticas sustentáveis voltado para a conservação das geoformas locais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Mendonça (2001), as questões ambientais constituem tema interdisciplinar e, no caso da Geografia, são ainda mais comuns de serem trabalhadas, já que integram a própria constituição do objeto de análise geográfica - as relações sociedade-natureza na conformação do espaço geográfico, a partir da ação humana que, junto com os fatores naturais, promovem alterações nas paisagens que materializam diferentes espaços.

Conhecedores dessa relação, de sua importância e da compreensão da educação enquanto instrumento para a construção de valores sustentáveis, buscou-se desenvolver uma proposta que articulasse sociedade-natureza, mediada pela educação, que faz parte do grupo de políticas públicas sociais do país, instituída obrigatoriamente a partir do art. 205 da Constituição Federal do Brasil, materializada pelo Plano Nacional de Educação.

No âmbito da Geologia e da Geografia, as atividades turísticas desenvolvidas a partir das feições geológicas e geomorfológicas do meio físico

são denominadas de geoturismo (Coutinho *et al.*, 2019). Nascimento *et al.* (2017), enfatizam que tais atividades ensejam práticas de conservação ambiental, já que os recursos da natureza não são ilimitados, sendo por demais relevante a educação para a sustentabilidade nesses espaços.

Barbieri (2020) analisa o desenvolvimento sustentável vinculado à conservação da natureza, evidenciando a relação intrínseca entre esses dois conceitos, pois, para que a conservação aconteça, é preciso que a sustentabilidade seja praticada. E o desenvolvimento sustentável tem os seus objetivos, além de assegurar às gerações atuais a disponibilidade dos recursos naturais, visa também garantir às gerações futuras terem à disposição os mesmos recursos, em iguais condições. Destaca também a importância da educação para a resolução de tais problemas, com o propósito de melhorar a qualidade de vida no planeta.

Reigota (2009) analisa a educação ambiental em concordância com a educação política, visto que a mediação dos cidadãos reflete nas relações da sociedade com a natureza, embora deixe claro que a educação ambiental, por si só, não resolverá os complexos problemas ambientais planetários. No entanto, ela pode influir decisivamente para isso, quando forma cidadãos e cidadãs instruídos em seus direitos e deveres, tendo consciência e conhecimento da problemática global (Reigota, 2009).

Conforme a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA enfatiza, o desenvolvimento de estudos e pesquisas na educação escolar sobre a temática ambiental deverá ser enquadrado como prática educativa integrada, que devem perpassar a maioria das temáticas do núcleo comum do currículo e ser abraçada pela sua parte diversificada, haja vista que esta última deve ser construída a partir das demandas locais.

Por fim, sobre a importância da educação ambiental para a sustentabilidade do geoturismo, verifica-se que sua prática está incluída de forma direta e indireta entre os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável - ODS, também conhecidos como Agenda Ambiental 2030. De forma direta, está incluída no objetivo 12, que busca assegurar padrões de produção

e de consumo sustentáveis, já que o turismo é considerado uma atividade econômica, podendo o geoturismo ter os mesmos desdobramentos, caso não seja desenvolvido a partir da inclusão da variável ambiental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada na Escola Cidadã Integral Almirante Antônio Heráclito do Rêgo, localizada no município de Barra de Santana PB, com uma turma do 1º ano do ensino médio. Quanto a modalidade de pesquisa desenvolvida, foi realizada a pesquisa colaborativa, as técnicas de pesquisa, foram desenvolvidas as seguintes etapas:

Aplicação de questionário inicial

O questionário inicial foi aplicado antes de as aulas iniciarem no ano letivo de 2024, contendo nove perguntas, com finalidade de compreender os conhecimentos prévios dos alunos sobre conservação ambiental e a preocupação com a natureza no ambiente de turismo. Dezesete alunos participaram da pesquisa e responderam ao questionário inicial. Dada a exiguidade do espaço neste trabalho, elegemos apenas duas perguntas do questionário inicial para analisar os seus resultados, que serão apresentados com os relatos e percentual dos resultados.

Iniciando o questionário com a pergunta: Você sabe o que significa conservação ambiental? Sim ou não? Justifique. A partir das respostas, verificou-se que 88,24% responderam que sim e 11,76% que não sabiam o significado do conceito de conservação ambiental. Na justificativa, alguns alunos responderam que significa conservar a natureza, apontando que se tem que conservar, preservar e cuidar do meio ambiente, não jogar lixo indiscriminadamente, dentre outras respostas com o mesmo significado, demonstrando que os alunos não têm ainda uma visão mais ampliada das diferenças entre conservação e preservação ambiental, mas que entendem a necessidade de cuidar da natureza.

À segunda pergunta, 76,47% responderam que sim e 23,53% responderam não. Na justificativa, alguns descreveram as seguintes respostas:

sim, porque a natureza é importante para viver; sim, porque se quisermos ter um lugar de bom turismo, temos que preservar e cuidar; Sim, porque cada vez afeta mais a natureza. Da mesma forma que na primeira questão, também fica clara a incipiente compreensão acerca da temática em apreço, o que amplia a justificativa para a realização do trabalho.

A partir da análise dessas percepções iniciais, que visaram diagnosticar os conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre sustentabilidade, conservação e educação ambiental, foi planejado o componente curricular "Geoturismo: educação ambiental e a conservação do espaço turístico local", que ocupou duas horas/aulas nas segundas-feiras à tarde, no âmbito das atividades da ECI Almirante Antônio Heráclito do Rêgo. Trata-se, pois, de uma contribuição para os estudos e pesquisas articulando o Geoturismo, objeto de investigação da Geografia física, com o ensino de Geografia, no âmbito do currículo da escola integral, ocupando o espaço de um componente eletivo.

Execução das aulas

Foram realizadas aulas no primeiro semestre do ano de 2024, com início no mês de março até o mês de junho, encerrando em agosto, após o recesso. Nessas aulas, foram apresentados os pontos de prática de geoturismo local e problematizada a sua gestão; na sequência, foi trabalhada a relação entre ensino de Geografia, meio ambiente e educação ambiental, enfocando o desenvolvimento sustentável local nessas áreas.

Foram trabalhados em sala de aula conteúdos da Geografia sobre geomorfologia, vegetação, bioma Caatinga, hidrografia, relevo, paisagem, espaço, Agenda 31, globalização e impactos do turismo sobre o ambiente, conservação ambiental e sustentabilidade. Todos esses conteúdos foram desenvolvidos articulados ao contexto local e aos pontos de geoturismo locais, abordando temáticas do lugar para os alunos estudarem mais essa categoria geográfica, para que o conhecimento colaborasse para a manutenção do turismo local, transformando-o em geoturismo, conceito eminentemente geográfico.

A participação se deu de forma sistemática, efetiva e satisfatória, já que se tratava da inserção de um tema local no currículo da escola, possibilitando a articulação entre as diversas escalas geográficas com o lugar. Inclusive, há de se mencionar que, mesmo tendo a pesquisa acabado em 2024, a eletiva continuou a ser ofertada em 2025, por iniciativa do professor da escola, que gostou dos resultados da primeira versão, no formato de pesquisa.

Aplicação do questionário final

Após a realização das aulas, foi aplicado com a mesma turma de 17 alunos, um novo questionário com oito perguntas, para identificar as contribuições das etapas realizadas na percepção dos alunos sobre o Geoturismo local, na perspectiva da necessidade de desenvolver ações educativo-ambientais para a conservação da natureza e, conseqüentemente, da paisagem local. Também foi abordada a necessária integração entre a população local e a atividade turística, em harmonia com as abordagens do turismo contemporâneo e também com as premissas do ensino de Geografia, que tem a realidade do aluno como um elemento central para a aprendizagem. Da mesma forma que na etapa inicial, elegemos duas questões que serão apresentadas com a porcentagem dos resultados e os relatos das respostas.

A partir dos resultados na primeira pergunta: “Você considera que, após os conteúdos abordados nas aulas, adquiriu mais conhecimento sobre os aspectos naturais e o turismo local? Sim ou não?” 88,24% responderam que sim e 11,76% não. Estes resultados se repetiram em relação ao questionário inicial, o que ocasionou incerteza sobre a sua veracidade, tendo em vista que, durante dois meses, semanalmente foram trabalhados diversos conceitos geográficos, procurando articulá-los ao espaço local e suas potencialidades geoturísticas. Além disso, esses resultados não refletem os resultados da questão dois, que segue.

Na segunda pergunta: “Consideraria importante a preocupação com

a natureza, no espaço de turismo? Sim ou não? Também foi feita no questionário inicial, porém com resultados diferentes. 100% dos entrevistados responderam que sim, que é importante ter uma preocupação com a natureza nos espaços de prática de geoturismo, com vistas a conservação da paisagem.

Criação de um Guia de Práticas Sustentáveis para o geoturismo local

No término da pesquisa foi elaborado um Guia de Práticas Sustentáveis, contendo informações das características físicas geográficas do município, com dicas e do porque é importante conservar os espaços de turismo local.

O projeto e objeto de estudo desta pesquisa se tornou uma disciplina eletiva na Escola Cidadã Integral, integrando a parte diversificada do currículo, com o tema: Geoturismo: educação ambiental e a conservação do espaço turístico local, onde foi possível realizar as aulas e aplicar os questionários. No final do semestre, quando as aulas das eletivas do semestre se encerraram, a escola promoveu uma culminância, que consistiu na apresentação dos trabalhos que cada turma realizou no período, para as outras turmas da escola. Na ocasião, a turma do 1.o ano participante da pesquisa apresentou o Guia de práticas sustentáveis, desenvolvido com os alunos nas últimas aulas e que foi por eles apresentado.

O Guia de Práticas Sustentáveis foi criado no site do Canva, com imagens utilizadas do Google e imagens constituídas pela bolsista, tiradas na Pedra do Altar e no município. O guia contém as seguintes frases: Não mate nada, além do tempo, com animais da Caatinga, a fim de que sejam conservados esses animais; não tire nada além de fotos, destacando o bioma da Caatinga com suas características; não queime nada, além de calorias, com aspectos geomorfológicos; não deixe nada, além de pegadas, dicas para o descarte correto de lixo, evitando poluição; as temáticas tinham o objetivo de conservar as características geográficas nas áreas de geoturismo no município.

CONCLUSÃO

As práticas de educação ambiental desenvolvidas na escola por meio do projeto de pesquisa contribuíam para a efetivação da parte prática da Constituição Federal de 1988, para ser desenvolvida este tipo de atividade pelas instituições de ensino.

As etapas da pesquisa desenvolvida ensejaram a participação dos alunos, sobretudo nas aulas, que ocorreram em espaço de componente eletivo do currículo de. Dada a importância da temática para o município, o conteúdo do projeto desenvolvido foi cedido para a ECI para a continuidade do desenvolvimento de eletivas em anos seguintes.

Ademais, essa educação ambiental na perspectiva local, conforme trabalhada no projeto, permite uma construção de valores por meio do conhecimento, formando cidadãos com conhecimentos científicos, que alcançam temáticas além do ensino acadêmico, a fim de conservarem os recursos naturais.

REFERÊNCIAS

- BARBIERI, J. C. **Desenvolvimento sustentável**: das origens à agenda 2030. Petrópolis: Vozes, 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. **Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999**. Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 27 maio 2023.
- COUTINHO, A. C. A. *et al.* Turismo e geoturismo: uma problemática conceitual. **Rosa dos Ventos**, v. 11, n. 4, 2019.
- GAMA, C. M. da; MELO, J. A. B. de; MORAES, N. R. Evolução da ciência geográfica e tratamento à questão ambiental. **Caminhos de Geografia**, [S.l.] v. 16, n. 55, p. 152-163, 2015.
- MELO, J. A. B. de. Normativas curriculares nacionais para o Ensino Médio e o currículo de escolas em tempo integral: para onde vai a autonomia docente em Geografia? **Revista Signos Geográficos**, [S.l.] v. 6, p. 1-20, 2024.

MENDONÇA, F. A. **Geografia e meio ambiente**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

NASCIMENTO, H. H. O. *et al.* Geodiversidade em áreas protegidas: um levantamento do potencial geoturístico do Parque Estadual das Carnaúbas/CE. *In*: RASTEIRO, M. A. *et al.* (orgs.). Congresso Brasileiro de Espeleologia, 34., 2017, Ouro Preto. **Anais [...]** Campinas: SBE, p. 619-627, 2017.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

3. Apontamentos investigativos sobre currículo e a Geografia no Ensino Médio em Goiás

Claudia do Carmo Rosa

Universidade Estadual de Goiás

claudia.rosa@ueg.br

Robson Alves dos Santos

Universidade Federal de Catalão

robson.santos@ufcat.edu.br

RESUMO

O presente trabalho esboça problemáticas relacionadas ao projeto de formulação e implementação da Reforma do Ensino Médio e do significado da Geografia neste nível do ensino. Assim, tem-se como objetivo compreender a Geografia no contexto da reforma do Ensino Médio, das orientações curriculares efetivadas na rede pública estadual de Goiás e os desafios para a formação inicial destes profissionais nos cursos de licenciatura. Busca-se compreender como se deu a construção de um projeto de educação geográfica nacional e as relações com o Novo Ensino Médio, no sentido de entender os problemas ocasionados ao inserir o componente disciplinar de Geografia em conjunto com as Ciências Humanas no Ensino Médio e as possíveis consequências no aprendizado da educação geográfica. A metodologia se deu por meio de uma análise documental e bibliográfica, das quais destacaram-se a implementação e reestruturação do Novo Ensino Médio e os impactos na educação geográfica diante da mesma. Nesse sentido, evidenciamos que a implementação do Novo

Ensino Médio reflete valores neoliberais que priorizam a concorrência e a eficiência em detrimento da emancipação crítica dos estudantes e da construção do pensamento geográfico.

Palavras-chave: políticas curriculares; Geografia; novo ensino médio.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da investigação intitulada “Desafios para a formação e a atuação de professores de Geografia do Ensino Médio em Goiás: por um conhecimento significativo aos jovens no atual contexto educacional”, que tem como objetivo compreender a Geografia no contexto da reforma do Ensino Médio e das orientações curriculares efetivadas na rede pública estadual de Goiás e os desafios para a formação inicial destes profissionais nos cursos de licenciatura.

A pesquisa esboça uma problemática relacionada ao projeto de formulação e implementação da Reforma do Ensino Médio e do significado da Geografia que tem se apresentado neste nível do ensino, por considerar que o conjunto desta política se insere num projeto neoliberal de educação que, a partir da reforma curricular, estabelece mudanças significativas nos sistemas de ensino e nela, a Geografia tem se apresentado.

Neste processo, ocorre a redução da carga horária das disciplinas e, por conseguinte, o esvaziamento de seus conteúdos, o que impacta significativamente uma política que incentive a formação destes profissionais da educação. Os tensionamentos tomados visam desvelar as nuances dos projetos em disputa na educação básica e evidenciar a relevância e a pertinência do conhecimento geográfico para a formação cidadã dos estudantes e uma discussão delineada sobre currículo e a reforma do Ensino Médio.

CURRÍCULO: MARCO REGULADOR DE TENSÕES E ESCOLHAS

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a

seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores.

Segundo Rosa e Souza (2023), o currículo é resultado de uma seleção de escolhas pré-estabelecidas, e envolve intencionalidade dos diferentes agentes e sujeitos envolvidos desde a elaboração até a implementação. Embora Sacristán (2013) aponte que, de tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade.

Já Libâneo (2015) aponta que o que os alunos aprendem ou deixam de aprender, depende de muitos fatores e não apenas das disciplinas previstas na grade ou estrutura curricular. Ele apresenta ainda que os currículos são divididos em três níveis: a) formal, b) real e c) oculto. O currículo formal refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino; o real seria o que de fato acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico; já o currículo oculto, são aquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos, provenientes da experiência cultural, valores trazidos de seu meio social, etc.

Portanto, o currículo tende a determinar quais conteúdos serão abordados e ordenar o tempo escolar, proporcionando os elementos que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Sacristán (2013) aponta também que o currículo será um regulador das pessoas, pois associa conteúdos, graus e as idades dos estudantes. Por conta disso, o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos.

Na prática docente, esse currículo perpassa por diferentes definições e concepções abordadas por pesquisadores e estudiosos, sendo as principais concepções de currículo: teorias tradicionais, que têm como objetivo

principal preparar para a aquisição de habilidades por meio de memorização; teorias críticas que argumentam que não existe uma teoria neutra e percebem o currículo como um campo que prega a liberdade e um espaço cultural de lutas; teorias pós-críticas, que, nessa concepção, o currículo é tido como o que produz uma relação de gêneros, pois predomina a cultura patriarcal.

Para Silva (2010), o marco divisor entre as concepções de currículo é a questão do poder, o que na Geografia se assemelha um pouco com a questão do poder empregado no conceito de território. Uma vez que a teoria tradicional se preocupa com a questão da organização, as teorias críticas e pós-críticas fazem questionamentos do tipo: "Por que esse conhecimento e não outro?", "por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?", "que interesses fazem com que esse conhecimento esteja no currículo e não outro?".

Diante disso, podemos observar uma reflexão sobre o que é essencial para a construção do currículo. Devem ser levadas em consideração as necessidades, identidades e subjetividades dos alunos, assim como é proposto na pedagogia freiriana, que tem como conceito uma abordagem significativa da aprendizagem, ou seja, levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos relacionados com novos conhecimentos.

Perante o exposto, nos dias atuais, o currículo no Brasil está impregnado de influências sociais e políticas que precisam ser destacadas. Observamos um movimento no Brasil (com interferência da elite conservadora), que, sem dúvida, busca controlar o que e como o professor deve ensinar em sala de aula. Esse controle, podemos observar ocorrer de inúmeras formas: conteúdos, métodos, provas em nível nacional (Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio), reformas curriculares, dentre outros. Couto (2016) denota que o ENEM se transformou em instrumento de orientação curricular, na medida em que suas questões, organizadas e distribuídas por grandes áreas, além de exercer o papel de indicar a direção curricular para a formação de professores.

Saviani (2007) e Cury (2008) elencam que não é de hoje que a educação no Brasil é objeto de disputas. Podemos analisar que as principais concepções pedagógicas se constituíram e se consolidaram entre nós a partir de disputas entre grupos, valores e interesses distintos. Atualmente, um dos agentes que tomam parte nessas disputas são as organizações sem fins lucrativos ligadas ao universo corporativo e que atuam de diversas maneiras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecem-se novos referenciais para a estruturação dos currículos em todas as fases da Educação Básica, que incluem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Criada pelo Ministério da Educação (MEC) e oficializada em 20 de dezembro de 2017, a BNCC possui uma natureza normativa e determina um conjunto integrado e progressivo de aprendizagens fundamentais que todos os estudantes devem adquirir ao longo das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

Mesmo diante de diversas críticas, por parte de pesquisadores das mais diversas áreas, levantadas em relação a ela, seu objetivo é orientar os sistemas educacionais de estados e municípios na elaboração de suas propostas curriculares, influenciando a formação dos currículos.

A pesquisa referenciada “Desafios para a formação e a atuação de professores de Geografia do Ensino Médio em Goiás: por um conhecimento significativo aos jovens no atual contexto educacional” se encontra em andamento, realiza reuniões coletivas mensais para o acompanhamento das atividades e encaminhamentos, e estudos sistematizados de textos e documentos. Para um melhor encaminhamento, os participantes envolvidos foram divididos em três subgrupos, a saber: Estado do conhecimento; Análise documental; e Análise dos posicionamentos das instituições e entidades de representação.

O primeiro subgrupo Estado do conhecimento foi responsável pelo levantamento das teses e dissertações no catálogo da CAPES, período de

2017-2021. Organização dos metadados de 75 trabalhos e categorização (temas e conteúdos, linguagens, fundamentos teóricos, formação docente e currículo e programas); desses, quatro estudos se dedicam à Reforma do Ensino Médio.

O subgrupo da Análise documental realizou a análise dos documentos curriculares para o Ensino Médio de Goiás. Neles, mapearam a carga horária de que a Geografia dispõe, da concepção de currículo e de educação, de Geografia e dos temas e conteúdos da Geografia escolar. No momento, estão fazendo as análises do documento curricular do Mato Grosso.

Já o subgrupo de Análise dos posicionamentos das instituições e entidades de representação, seus posicionamentos focam na influência do mercado neoliberal na reforma educacional, destacando amplamente os impactos do Novo Ensino Médio. E consideram que entidades de geografia não discutem a disciplina geográfica neste contexto.

A partir de leitura, estudo e discussão de textos, considera-se que, na reforma do Ensino Médio, as mudanças suprimem os conteúdos relativos à Geografia Física e reduzem substancialmente os conteúdos de Geografia Humana, diminuindo drasticamente a carga horária da Geografia na grade curricular do Ensino Médio. Desse modo, compreende-se em que medida essas mudanças afetam a formação de professores integrada a propostas que evidenciam a educação geográfica (Callai, 2018), o pensamento geográfico (Cavalcanti, 2019) e a espacialidade do fenômeno (Ascensão; Valadão, 2014).

De acordo com Dantas (2020), a emergência dos movimentos ultraconservadores e neoliberais em disputa no campo educacional, que reverberam nas propostas reformistas, aponta para retrocessos no ensino dos componentes curriculares de ciências humanas. Em virtude de seu teor crítico e reflexivo, as disciplinas que compõem este grupo (a exemplo da Geografia) são objeto de ataques sistemáticos que questionam sua importância para a formação dos sujeitos na educação básica e, no âmbito desta reforma, são acometidas por restrições curriculares.

Essas alterações, decorrentes de movimentos conservadores para o Ensino Médio, têm se apresentado aos estudantes perspectivas individualistas, meritocráticas e alienadoras (Oliveira; Silveira, 2019), ao mesmo tempo em que fragilizam a autonomia e a identidade da Geografia Escolar (Santos, 2020), inviabilizando o objetivo de formação cidadã dessa disciplina.

O Ensino Médio no Brasil, assim como a educação como um todo, tem se apresentado cada vez mais como espaço de intensos conflitos sociais, econômicos, culturais e ideológicos. De acordo com Santos (2007), os diversos indicadores sociais demonstram que a educação escolar – de maneira geral – tem servido, ao longo do tempo, apenas para produzir e reproduzir valores e ideologias comprometidos com os interesses das camadas dominantes da sociedade, essa tem sido a tendência dos países capitalistas. E, no Brasil, as coisas não se passaram e nem se passam de forma diferente.

Inclusive, diante destas complexidades que são o currículo e o lugar da Geografia neste processo, tem-se apresentado posicionamentos de que o Novo Ensino Médio já nasceu velho e é isso que nos mostra Silva (2018). Segundo essa autora, ele é fortemente ligado às ideias de competição e competitividade, sendo, por isso, uma formação para o mercado de trabalho, com foco nas capacidades produtivas e em detrimento da formação humana. Assim, a problemática que obstaculiza a Geografia no Ensino Médio continuará em discussão e análise da equipe de pesquisadores e que, logo, possamos apresentar um diagnóstico que oriente uma proposta de Geografia no Ensino Médio.

CONCLUSÃO

Diante da problemática relacionada ao projeto de formulação e implementação da Reforma do Ensino Médio e do significado da Geografia, podemos evidenciar que sua implementação muitas vezes reflete valores neoliberais que priorizam a concorrência e a eficiência em detrimento da emancipação crítica dos estudantes. A implementação da BNCC e do

Novo Ensino Médio reflete as tensões entre a necessidade de uma educação de qualidade e as demandas de um modelo neoliberal. Embora as diretrizes busquem promover uma educação mais integrada e acessível, é fundamental uma reflexão crítica sobre como essas políticas se traduzem na prática, especialmente no ensino de Geografia. Um compromisso com a formação integral do estudante, que promova a crítica e a cidadania, deve ser um objetivo central, resistindo às pressões que buscam transformar a educação em mera formação técnica.

Diante do Novo Ensino Médio, podemos observar que existe um grande risco de diluição dos conhecimentos geográficos pelo enfraquecimento das fronteiras entre as outras disciplinas que compõem as Ciências Humanas. As grandes áreas do conhecimento das Diretrizes Curriculares e do Novo Ensino Médio não constituem ciência, visto que cada ciência possui seu próprio objeto de análise, a exemplo da Geografia, que possui como objeto de análise o espaço geográfico, assim como as demais ciências que compõem as ciências humanas, como História, Sociologia, Filosofia, dentre outras. A Geografia nunca se encaixou perfeitamente nas ciências humanas nem nas ciências naturais, visto que a mesma, aborda temas humanos e naturais, nos quais o ser humano pode ser interpretado como um sujeito-objeto de estudo da história natural e, simultaneamente, social.

Nesse sentido, percebe-se o desaparecimento ou diluição da Geografia no Novo Ensino Médio, o que implica uma visão reducionista da educação, priorizando áreas consideradas mais "práticas" em detrimento de uma formação holística. Nesse sentido, a diminuição do espaço curricular da Geografia impacta negativamente a formação dos estudantes, limitando suas habilidades de compreender e intervir em questões socioambientais e na construção do pensamento geográfico. A redução de componentes curriculares em áreas como Geografia, Filosofia, Sociologia, História, entre outras, ocorre, em contrapartida, devido ao aumento dos itinerários formativos, como Projeto de Vida, por exemplo, além de priorizar elementos mais voltados para a profissionalização e o tecnicismo.

Por último, e sem o objetivo de pôr fim a uma discussão tão complexa, podemos salientar a falta de formação continuada e capacitação adequada para os professores de Geografia diante do cenário dessas novas diretrizes, o que dificulta a efetiva implementação das mesmas. Nesse sentido, é importante que os professores sejam apoiados em sua formação para que possam implementar as novas metodologias e ferramentas propostas pelo Novo Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, [S.l.], v. 3, n. 494, 2014.
- CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, [S.l.], n. 70, p. 9-30, 2018.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2019.
- COUTO, M. A. C. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Componente curricular: Geografia. **Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**, [S.l.], v. 12, n. 19, p. 183-203, jul.-dez. 2016.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.
- DANTAS, Jeferson Silveira. As ciências humanas, a Base Nacional Comum Curricular e a reforma do Ensino Médio em tempos de ultraconservadorismo. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.3887>.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, p. 125-165, 2015.
- OLIVEIRA, M. E. L.; SILVEIRA, M. M. B. Neoliberalismo, educação básica e avaliações externas: desafios para a escola democrática brasileira. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: [s.n.], 2019.
- ROSA, Cláudia; SOUZA, Vanilton. Currículo e a autonomia na prática pedagógica do professor. *In*: ROSA, Cláudia do Carmo; PIRES, Lucineide Mendes; PORTELA, Mugiany Oliveira Brito (orgs.). **Currículo e ensino de Geografia**. Sobral, CE: Sertão Cult, 2023. p. 73-84.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, Penso, 2013, p. 16-35.

SANTOS, Leovan. Reflexões sobre o ensino de Geografia em Goiás a partir da introdução da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Goiânia, v. 8, n. 3, p. 467-480, set.-dez. 2019.

SANTOS, Vivaldo Paulo dos. **Interdisciplinaridade na sala de aula**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

4. O retorno neoliberal na educação brasileira: as repercussões no ensino de Geografia

Eula da Conceição Carvalho

*Mestranda do Programa de Pós-graduação em
Geografia da Universidade Federal do Ceará - UFC
eulacarvalho86@gmail.com*

RESUMO

Um fantasma do passado de volta no presente? O retorno dos ideários neoliberais na educação brasileira, por meio da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e da implantação do novo ensino médio. O neoliberalismo que esteve presente no campo educacional do Brasil na década de 1990 volta à tona em 2016, no governo Temer, e é a partir daí que temos uma crescente nas pesquisas sobre qual rumo nossa educação terá seguindo essas diretrizes. Esse trabalho tem como objetivo geral analisar o retorno das políticas neoliberais na educação, bem como os principais agentes desse processo e as repercussões dessas políticas no ensino de Geografia. Para tanto, foi utilizada a revisão de literatura de autores que trabalham com a questão da educação no Brasil, políticas educacionais e ensino de Geografia. Também foi realizada pesquisa documental através da análise da BNCC, aprovada no ano de 2017, na qual foi possível identificar discursos vinculados às concepções neoliberais, que desvalorizam a educação pública de qualidade, desvalorizam os conhecimentos e o ensino das ciências humanas e sociais aplicadas, como é o caso da Geografia, e que focam na manutenção do sistema capitalista, tendo como objetivo atender às demandas do mercado.

Palavras-chave: neoliberalismo; políticas educacionais; ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, atualmente, vive dias sombrios, sendo guiada por diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e do novo ensino médio, os quais se configuram como políticas educacionais de caráter neoliberal, e esse é um monstro que assombrou o campo educacional no Brasil, durante a década de 1990 e volta com força total no governo de Michel Temer (2016-2018).

Após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016, Michel Temer assumiu a presidência do Brasil e começou um movimento de aliança com organismos internacionais multilaterais, e essa ligação impulsionou reformas em vários setores, sendo um desses a educação, a qual, dentro dessa lógica, devia ser moldada para atender às demandas do mercado e do capitalismo.

É nesse contexto que é aprovada a BNCC e o novo ensino médio, políticas que impactaram/impactam o campo educacional, e, consequentemente, o ensino de Geografia. Diante disso, faz-se necessário analisar essas políticas e suas vinculações com os ideários neoliberais. Que educação temos a partir desse momento de aprovação e implementação dessas políticas? Qual é o objetivo do neoliberalismo na educação? Seria a volta do passado para o presente educacional brasileiro? E a Geografia, como fica? Essas são as questões que levaram à escrita desse trabalho, tentando respondê-las ou provocar mais questionamentos.

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar o retorno do ideário neoliberal na educação brasileira, além de compreender quais impactos isso proporcionou e proporciona para o campo educacional, os agentes por trás dessas políticas e quais são seus objetivos e, por fim, as repercussões dessas diretrizes no ensino de Geografia.

A metodologia utilizada foi a revisão de literatura, por meio de autores que discutem acerca das políticas educacionais, educação no Brasil e ensino de Geografia, tais como Callai (2016), Borges (2020), Costa e Carvalho (2024), Laval (2019) e Giroto (2017). Também foi realizada

pesquisa documental, a partir da leitura, interpretação e análise da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada em 2017.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Callai (2016) afirma que, no Brasil, no ano de 1824, por meio do artigo 179, inciso XXXII, presente na Constituição do Império do Brasil, a educação aparece como ofertada a todos os cidadãos e de forma gratuita, porém a realidade apresenta outro cenário: os escravos e as mulheres não eram considerados cidadãos, os quais, dessa maneira, não podiam ter acesso à instrução primária/educação.

Por meio da Proclamação da República, Constituição de 1891, o artigo 72, no parágrafo 6, da mesma, determina que o ensino deveria ser ministrado em estabelecimentos públicos, porém seu acesso ainda era bastante elitizado e restrito. De acordo com Callai (2016), houve um grande esforço dos constituintes em separar o Estado e a religião, tornando o ensino ofertado pelas instituições públicas laico, mesmo este ainda sendo muito vinculado, até os dias atuais, aos símbolos religiosos, porém essa mesma dedicação não foi vista para garantir o acesso de toda a população à educação.

Durante o período da República, foram implementadas leis que excluía ainda mais as pessoas que não eram alfabetizadas, a exemplo da cláusula que impedia o voto de analfabetos, por volta de mais ou menos 80% da população, ficando nas mãos de poucos o direito de votar e escolher os rumos da política no território brasileiro.

No final do século XIX e início do século XX, ocorreu um crescimento expressivo de escolas primárias, as quais ensinavam as primeiras letras, religião e matemática. Um quantitativo considerável desses estabelecimentos pertencia a estrangeiros, em sua maioria italiano e alemão. Por volta de 1937, com o governo de Getúlio Vargas e o chamado Estado Novo, essas instituições educacionais pertencentes aos estrangeiros sofreram dura pressão e controle estatal, além do fechamento de várias dessas escolas, pois naquele momento era necessária a implantação de um

movimento de identidade nacional e o ensino em língua estrangeira se caracterizava como obstáculo. Diante disso, foi proibido.

Dentro dos centros urbanos ocorreu um movimento importante para a educação, a criação de escolas livres/operárias, as quais possuíam vertente sindicalista, haja vista que eram formadas pelos próprios trabalhadores, com foco numa formação política, laica e anarquista. Essas escolas operárias, bem como as escolas primárias, que eram coordenadas por estrangeiros, também sofreram opressão do Estado, pois elas se configuravam como uma ameaça, já que faziam denúncias ao sistema e à sociedade capitalista.

Nos anos de 1960, a crise política brasileira resultou no golpe militar de 1964, impactando também a educação. Nesse contexto, foram firmados acordos MEC-USAID, os quais tinham por objetivo: maior privatização do ensino público, menor participação do Estado no que se refere aos investimentos educacionais, redução no ensino das ciências humanas e sociais, implantação do primeiro e segundo grau, abolição das disciplinas Latim e Filosofia, obrigatoriedade da língua inglesa na grade escolar, além de afetar o nível superior de educação com a proposta de substituir instituições públicas por faculdades privadas.

Outro período histórico de grande importância para os rumos da educação brasileira foi a década de 1990. Segundo Borges (2020), esse momento é marcado por implantações de políticas educacionais voltadas às diretrizes neoliberais. O Brasil se encontrava num cenário recente de liberdade da ditadura militar, e o Estado via urgência em se adaptar ao mercado internacional da modernidade e globalização. Para tanto, era preciso que a educação fosse moldada para atender a essas demandas neoliberais.

Silva (1995) aponta que foi realizada uma espécie de diagnóstico da educação, o qual apresentava o sistema educacional do país como ineficiente, retrógrado, mal administrado e disperso das exigências do mercado. Segundo esse diagnóstico, essa situação se dava diante do mau uso dos investimentos e, como solução, indicou a utilização de

métodos provenientes de empresas privadas, bem como o estímulo à produtividade, descentralização administrativa e à competição.

Nessa perspectiva, os pais e alunos passam a ser caracterizados como consumidores, os quais, mediante suas preferências, moldam a educação, a qual é equiparada a uma mercadoria que sofre interferência de seus consumidores e se ajusta aos ditames da produção e reprodução do capital (Campos, 2000; Borges, 2020).

Segundo Borges (2020), é a partir desse momento que conceitos e diretrizes do ramo administrativo passam a ser adotados dentro da educação, a exemplo do conceito de competências, o qual aparece pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, de 1996. As competências são usadas como componente estruturador e organizador dos currículos, bem como guia das práticas dos professores. De acordo com Le Boterf (2003), as competências seriam uma lista de comportamentos e habilidades que assegurariam a polivalência profissional e a empregabilidade. Foi um conceito amplamente usado e difundido na década de 1990, pois estava relacionado ao sucesso. No âmbito da educação, não foi diferente; seu uso e aplicabilidade eram vistos como um manual para melhorar a educação e adequá-la às demandas neoliberais.

E o que veremos adiante é a volta, na educação, de conceitos que estavam presentes nos documentos educacionais na década de 1990 e que representavam o ideário neoliberal, agora presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada no ano de 2017, e como isso reflete o desejo do Estado em atrelar a educação ao neoliberalismo, bem como o impacto dessas políticas no ensino de Geografia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Parafraseando Belchior na música *Roupa Velha Colorida*, “*O passado é uma roupa que não nos serve mais*”, o neoliberalismo é uma roupa que não nos serve mais, na verdade, nunca serviu, haja vista que seu projeto, desde a primeira aparição, atrelado ao ensino, é o sucateamento da educação e uma implantação da lógica capitalista, a qual objetiva uma visão

empresarial no campo educacional, tornando-a mercadoria, uma escola a serviço da economia (Laval, 2019).

No governo de Michel Temer (2016-2018), a retomada neoliberal na educação fica mais evidente, a partir das políticas educacionais como a BNCC e a reforma do ensino médio, as quais se configuram como uma adequação do ensino às demandas do mercado. Em seu governo, Temer estreitou laços com organismos internacionais multilaterais, tais como o Banco Mundial, UNESCO, Fundo Monetário Internacional, Organização das Nações Unidas – ONU, além de contar com o apoio de outras instituições para a aprovação da BNCC, como o grupo Gerdau, Itaú, Fundação Lemann e Fundação Roberto Marinho, os quais fazem parte do movimento Todos pela Educação, de grande viés privatista e segmentos neoliberais (Costa e Carvalho, 2024).

Diante disso, faz-se necessário analisar a presença neoliberalista na educação a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e das diretrizes do novo ensino médio. As mudanças ocorridas dentro do ensino médio são políticas voltadas não para a educação, mas para o mercado. Nogara Junior (2019) aponta que as transformações do ensino médio durante o governo Temer estão baseadas em um documento lançado em 2010 pelo Banco Mundial, o qual tem como objetivo central três pilares: participação do setor privado; o Estado, atuando como agente condutor de reformas, execução e manutenção do sistema educativo; e o mercado.

Dos discursos presentes na BNCC e no novo ensino médio, o campeão de citações nas duas políticas é o mercado de trabalho, a profissionalização desses estudantes, o que nos faz refletir sobre, haja vista que estamos falando e analisando diretrizes educacionais, mas em raros momentos os dois tratam do aluno ingressar em um nível superior de educação. Pouco é citada a importância da educação continuada, quando se fala sobre a educação, é a técnica, voltada para especializar no formato “miojo”, em curto período e para atender uma demanda específica do mercado.

Na BNCC, a utilização do conceito de competências é uma clara retomada dos ideários neoliberais da década de 1990 na educação brasileira.

Segundo Borges (2020), o uso desse conceito está relacionado diretamente à qualificação dos estudantes para o mercado dentro da concepção da acumulação flexível. Ao se referir às competências, a BNCC aponta que essas são guiadas para atender às avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, e que, a partir do uso das competências, o conhecimento será definido e “sobretudo” o que os alunos devem saber fazer (Brasil, 2018). Uma clara limitação e delimitação do que deve ou não ser ensinado e aprendido.

O “saber fazer” que aparece na BNCC são as habilidades, as quais também estão voltadas à política neoliberal, e elas se apresentam como um desenvolvimento das competências, porém atreladas à questão prática. É aquilo que o aluno deve ser “instruído”, a saber, e saber fazer, dando à educação uma característica utilitarista. Então, nessa perspectiva, só é válido o conhecimento aplicável/usável para atender às demandas do mercado, tudo aquilo que está fora desse padrão se configura como descartável e não necessário.

Esses segmentos não são novidades para a educação brasileira. Na década de 1990, eles aparecem com força em vários documentos educacionais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Nessas políticas, o caráter neoliberal considerava que a educação deveria ser baseada em competências que visavam a competição, a produtividade e a flexibilização, uma educação pautada na formação de trabalhadores flexíveis e produtivos que atendessem ao mercado de trabalho de forma passiva, sem críticas sociais, sem questionamentos sobre as condições precárias de serviços, apenas adequados a realizar seus afazeres (Borges, 2020).

Além das competências e habilidades, a BNCC resgata outros conceitos que foram bastante difundidos na década de 1990: empregabilidade e empreendedorismo, estes atrelados a uma visão de desvalorização dos direitos trabalhistas e flexibilização do trabalhador, é uma perspectiva de individualizar o trabalhador e colocar sobre ele o sucesso ou fracasso: basta ele possuir competências e habilidades que obterá sucesso no mercado de trabalho.

No que se refere especificamente ao ensino de Geografia, este é afetado pelas ideologias neoliberais na educação através da limitação de seus conteúdos, pela diminuição da sua carga horária na grade escolar, desvalorização dos conhecimentos e conteúdos geográficos, bem como a perda do seu próprio livro didático. Após a aprovação da BNCC e do novo ensino médio, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tiveram seus conteúdos abordados numa espécie de compêndio. Se anteriormente as limitações já eram inúmeras com um material didático próprio, com a junção das disciplinas em um único livro, as limitações são ainda maiores, haja vista a impossibilidade de aprofundar determinadas discussões.

Giotto (2017) e Costa e Carvalho (2024) apontam que a Geografia foi e é assolada pelos ideários neoliberais, na década de 1990, por meio dos PCNs, e atualmente com a BNCC, uma repetição da história, envolvida em falsos discursos de que seus conhecimentos não são tão necessários e que seus saberes são descartáveis, o que promove uma desvalorização da ciência e, conseqüentemente, da disciplina.

CONCLUSÃO

Diante disso, podemos perceber que o projeto de elaboração e implantação de políticas educacionais a partir de 2016 foi voltado ao mercado e à lógica capitalista, com pouca ou nenhuma preocupação com a educação. E que essas diretrizes neoliberais já haviam sido experimentadas pela educação brasileira na década de 1990 e obtiveram resultados negativos.

O retorno das políticas neoliberais na educação marca uma onda de privatização, de desvalorização do ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a exemplo da Geografia, a qual perde carga horária na grade escolar e também seu material didático próprio, além de ser considerada não obrigatória e necessária para a formação do aluno. Outra implicação do neoliberalismo nos documentos educacionais é o discurso de empreendedorismo e inserção no mercado de trabalho, sem visar a entrada desse aluno em um curso de ensino superior, ficando apenas com o nível médio e técnico como foco.

Dos muitos questionamentos que moveram a escrita desse trabalho, creio que o principal, e que eu convido a cada um/uma a pensar e refletir, é: Como um documento de ordem educacional não prioriza a educação? Como e por que não é incentivada a entrada dos alunos na educação superior? A quem isso serve? A resposta é clara: não é um documento educacional, é um projeto neoliberal de prioridade capitalista, o qual está sendo aplicado na educação brasileira por meio de um discurso distorcido e falso.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Kamilla Pereira. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos de 1990. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-24, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**: a educação é a base. Brasília: MEC, 2018.
- CALLAI, Helena Copetti. O livro didático permite e oportuniza a democratização do conhecimento? *In*: SPOSITO, Eliseu Savério *et al.* (org.). **A diversidade da Geografia brasileira**: escalas e dimensões da análise e da ação. Rio de Janeiro: Consequência, p. 287-306, 2016.
- CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação em debate. **Observatório da Educação**, [S.l.; s.n.] 2000.
- COSTA, Carlos Rerisson Rocha da; CARVALHO, Eula da Conceição. Os conceitos fundamentais da Geografia nos livros didáticos a partir das propostas curriculares pós-década de 1990. *In*: COSTA, Carlos Rerisson Rocha da; ARAÚJO, Mikael Rodrigues de; OLIVEIRA, Erivaldo Costa de (org.). **Currículo e ensino de Geografia**: métodos, conceitos e práticas de ensino. Teresina: EdUESPI, 2024, p. 109-127.
- GIROTTI, Eduardo Donizete. Dos PCNs à BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NOGARA JUNIOR, G. Articulações entre o Banco Mundial e a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). **Revista Teias**, [S.l.], v. 20, n. 56, p. 346-361, jan./mar. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 9-30.

5. A temática socioambiental no ensino de Geografia: uma análise do currículo do Piauí

Gildênia Lima Monteiro

Universidade Federal de Goiás – UFG

gildenia.monteiro@discente.ufg.br

Juliana Ramalho Barros Ramos

Universidade Federal de Goiás – UFG

juliana@ufg.br

RESUMO

Analisar a temática socioambiental no ensino de Geografia tornou-se uma realidade no processo educativo diante do cenário de crise ambiental. A Geografia, ao estudar o espaço geográfico, propõe a reflexão quanto à relação sociedade e natureza, bem como às interferências humanas no meio ambiente. O currículo escolar constitui-se em um documento essencial no processo de ensino, que traça os conteúdos, temas e habilidades ao longo do processo formativo da Educação Básica. Diante disso, procura-se responder: como as questões socioambientais são abordadas no currículo da Educação Básica do Piauí, um documento-base para as escolas públicas municipais e estaduais do estado? Este trabalho objetiva analisar como a temática socioambiental é contemplada no currículo de ensino do estado do Piauí no componente curricular Geografia. Para tanto, este ensaio utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, proporcionando uma discussão entre os principais teóricos que versam sobre a temática e a análise do Currículo do Piauí. Como recorte de pesquisa neste trabalho, foi realizada a análise da Unidade

Temática Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida, do Ensino Fundamental Anos Finais, que compreende do 6º ao 9º ano. Evidenciou-se que o Currículo do Piauí possui uma estrutura de temas, conteúdos e habilidades que busca contemplar a temática socioambiental em cada etapa do Ensino Fundamental Anos Finais, enfatizando a necessidade de estudos e reflexões de forma crítica e reflexiva diante das transformações do meio ambiente ao longo dos anos.

Palavras-Chave: ensino de Geografia; temática socioambiental; currículo do Piauí.

INTRODUÇÃO

Contextualizar os conteúdos geográficos vistos na escola, vinculando-os com a realidade do mundo atual em que o aluno vive cotidianamente, constitui-se importante tarefa para o professor de Geografia. Nesse intuito, cabe questionar: quais conteúdos são essenciais para se estudar no currículo escolar de Geografia que possam contemplar e explicar as transformações socioambientais da contemporaneidade?

Em uma perspectiva crítica, destaca-se a corrente Socioambiental, defendida por alguns teóricos como Monteiro (1984), Mendonça (2001; 2009), Suertegaray (2021), dentre outros, que possui a tentativa de explicar as transformações que vêm ocorrendo no meio ambiente ao longo dos anos devido à intensa pressão pelo uso exacerbado dos recursos naturais pela humanidade. Assim, acredita-se que seja necessário refletir sobre quais conteúdos devem ser abordados no currículo escolar, em especial no componente curricular de Geografia, tomando posse de um currículo expressivo que contemple as questões socioambientais de forma integrada e associada com a realidade, proporcionando o desenvolvimento da autonomia e o exercício da cidadania pelos estudantes.

Diante disso, procura-se responder: como as questões socioambientais são abordadas no currículo da Educação Básica do Piauí, um documento base para as escolas públicas municipais e estaduais do estado, de forma

que possam aguçar a percepção dos estudantes e estimular o senso crítico e o exercício da cidadania?

Nesse diálogo, objetiva-se analisar como a temática socioambiental é contemplada no currículo de ensino do estado do Piauí no componente curricular Geografia, de modo que possa estabelecer conexões do currículo com a realidade local dos estudantes, permitindo o desenvolvimento crítico e o exercício da cidadania.

A metodologia deste estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, com foco na análise documental e bibliográfica. A pesquisa qualitativa permite compreender a forma como a temática socioambiental é inserida no currículo escolar do Piauí, identificando padrões, limitações e potencialidades na abordagem do ensino de Geografia. A pesquisa bibliográfica consiste no levantamento de literatura especializada em Geografia, currículo escolar e educação socioambiental. A pesquisa documental ocorreu através da análise do documento “Currículo do Piauí” (SEDUC-PI, 2020), com foco na unidade temática “Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida” do Ensino Fundamental Anos Finais.

A análise documental seguiu três etapas principais: a) Seleção do Documento “Currículo do Piauí: um marco para a Educação do nosso Estado” (SEDUC-PI, 2020), por ser a base curricular oficial das escolas públicas do estado; b) Critérios de Análise, como a presença da temática socioambiental, o nível de detalhamento dos conteúdos, a vinculação da realidade local e as habilidades propostas sugeridas no currículo conforme a BNCC; e c) O levantamento bibliográfico, que foi utilizado para fundamentar a análise crítica do currículo, permitindo comparar a abordagem adotada pelo documento com perspectivas teóricas da Geografia.

A GEOGRAFIA SOCIOAMBIENTAL E O MEIO AMBIENTE

A Geografia, desde os seus estudos iniciais, vem demonstrando interesse pelo estudo da natureza, antes essa abordagem possuía cunho positivista, como uma geografia descritiva e de observação da natureza natural, na qual apenas os aspectos naturais eram pesquisados, em

dissociação com o social, desconsiderando a interferência antrópica no meio ambiente (Mendonça, 2001).

De acordo com Suertegaray (2021, p. 58), “[...] esta perspectiva, sustentada numa visão idealista da natureza, reconhecia a natureza como imutável, cuja possibilidade de uso era inesgotável”. A autora considera ainda que “[...] a questão ambiental, no início, vai ter uma preocupação restrita a natureza, concebida, ainda, como externa à sociedade [...]”. (Suertegaray, 2021, p. 58). Essa visão naturalista foi se modificando com o agravamento das crises ambientais.

Após um lento processo de mudanças, pesquisas e percepções, a Geografia Socioambiental entra no cerne das discussões ambientais, introduzindo o homem como agente transformador das paisagens. Considera-se que houve uma “[...] compressão do espaço devido à aceleração do tempo, característica singular do processo de globalização [...], uma intensificação [...] da pressão humana sobre a natureza e sobre os recursos naturais do planeta” (Mendonça, 2009). O avanço tecnológico tem contribuído para essa pressão do uso dos recursos naturais.

Apesar das dificuldades em conseguir dissociar as questões ambientais dos princípios naturalistas, o termo “meio ambiente” ainda é bem comum de ser utilizado, contudo, para Porto Gonçalves (1989) a palavra “meio” que significa metade ainda traz um tratamento superficial e parcial dos problemas ambientais, fazendo com que a sociedade tenha dificuldades de encontrar os “culpados” pelo agravamento da crise ambiental. Contudo, a corrente da Geografia Socioambiental utiliza o termo “socio” para incluir a sociedade como agente transformador do meio ambiente.

A esse respeito, Souza (2019) considera redundante a Geografia, que tem como objeto de estudo o espaço geográfico, se referir ao meio ambiente utilizando o termo socioambiental, para o autor, não haveria necessidade, pois a sociedade é vista como um agente transformador de paisagens e que se utiliza dos recursos naturais para sua sobrevivência. Contudo, o autor corrobora que o nome socioambiental, apesar de sua importância, sem o prefixo “socio” o sentido de natureza é concebido de

forma diferenciada, fazendo alusão apenas à primeira natureza, naturalizada, não incluindo o homem em sua abordagem e processo de transformação (Souza, 2019).

Nesse sentido, é válido utilizar o termo socioambiental para reforçar a compreensão do envolvimento humano nas transformações sofridas pelo meio ambiente e, ao mesmo tempo, reforçar a pressão pela exploração dos recursos naturais em prol do desenvolvimento tecnológico. Nesse sentido, a perspectiva da Geografia Socioambiental reforça que a natureza ficou subordinada ao desenvolvimento técnico-científico e que, através das tecnologias, ao longo dos anos, vem se transformando, o que implica na necessidade de se pensar uma nova concepção de natureza (Suertegaray, 2021).

A discussão quanto à questão ambiental é complexa e precisa estar presente no processo de ensino. A visão geográfica da problemática socioambiental permite uma abordagem integral dos fenômenos estudados por meio da realidade do aluno até atingir uma compreensão em níveis globais, por meio da noção de espaço e tempo, sem que haja a fragmentação de ideias.

O CURRÍCULO E O PROCESSO DE ENSINO

Antes mesmo de analisar quais conteúdos um currículo escolar precisa contemplar, é necessário considerar que o currículo é uma prática que se expressa através da cultura, do contexto no qual foi produzido, trazendo traços da prática pedagógica e do processo de ensino em si. Contudo, é necessário, em sua construção, que haja um diálogo entre os agentes sociais que o constroem e participam do processo de ensino (Sacristán, 2000).

O autor analisa um currículo como uma prática educativa, que é fruto dos agentes que estão envolvidos no processo de ensino. Os conteúdos expostos em um currículo devem contemplar o contexto social, econômico, ambiental e cultural em que a escola está inserida, sem esquecer de considerar os aspectos da realidade que devem ser vivenciados na práxis (Sacristán, 1994).

Colaborando para este entendimento, Paz (2012, p. 17) considera ainda que “o currículo formal pode ser definido como um processo de planejamento de ensino-aprendizagem, incluindo suas finalidades e as condições acadêmico-administrativas que derivam da prática educativa”. Nesse sentido, estudar o currículo é essencial para contextualizar a realidade à qual ele se vincula, verificar seu sentido prático de aplicação no processo educativo.

O CURRÍCULO DO PIAUÍ E A TEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL

O ensino de Geografia precisa estar atento às mudanças de um mundo dinâmico e possuir respostas aos problemas e conflitos sociais, envolvendo os sujeitos e seus modos de vida nos conteúdos estudados em sala de aula (Copatti, 2024). A sua utilidade como componente curricular da Educação Básica precisa ser evidenciada frente às mudanças da sociedade e o agravamento da crise ambiental.

O documento intitulado “*O currículo do Piauí: um marco para a Educação do nosso estado*” foi lançado no ano de 2020, possui 313 páginas e encontra-se disponível para *download* no site da Secretaria Estadual de Educação do estado. O documento encontra-se dividido em quatro partes: 1 - descrição do cenário educacional piauiense; 2 - princípios e concepções da educação; 3 - desafios e possibilidades da implementação curricular; e 4 - a estrutura e organização do currículo dividido por nível da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, separado ainda por componentes curriculares (SEDUC-PI, 2020).

O componente curricular Geografia do currículo do Piauí segue as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, e encontra-se dividido em cinco Unidades Temáticas: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial; natureza, ambientes e qualidade de vida (SEDUC-PI, 2020).

A temática socioambiental será analisada na unidade temática natureza, ambientes e qualidade de vida, do Ensino Fundamental Anos Finais,

conforme o quadro 1. De acordo com o documento, “[...] nesta unidade temática, se destaca a evolução técnica da natureza, dos seus primórdios à atualidade (SEDUC-PI, 2020, p. 254). Ficando evidente a preocupação em abordar os aspectos naturais associados com as relações humanas, observando a necessidade de se estudar os problemas ambientais em cada ano formativo, conforme observado abaixo:

Quadro 5.1 - Habilidades e Objetos do Conhecimento

Geografia Anos Finais		
Unidade Temática: Natureza, Ambientes e qualidade de vida	Habilidades	Objetos do Conhecimento
6º Ano	(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo. (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. (EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).	- Ciclo Hidrológico e Biodiversidade. - Atividades Humanas e Dinâmica Climática.
7º Ano	(EF07GE011.01PI) Identificar e caracterizar os domínios morfoclimáticos do Brasil. (EF07GE12.01PI) Identificar os problemas ambientais resultantes das atividades econômicas (agropecuária, indústria etc.). (EF07GE12.02PI) Reconhecer a importância das áreas de proteção ambiental para a preservação/conservação dos recursos naturais, enfatizando o papel dos movimentos ambientalistas. (EF07GE12.03PI) Adotar atitudes responsáveis no meio em que vive, evitando desperdícios.	- Domínios Morfoclimáticos Brasileiros. - Biodiversidade Brasileira. - A degradação ambiental no campo e na cidade.

8º Ano	(EF08GE21) Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico [...]. (EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina [...].	- Diversidade ambiental, do meio geográfico e as transformações nas paisagens na América Latina.
9º Ano	(EF09GE17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania. (EF09GE18.01PI) Compreender as transformações da paisagem da Europa, da Ásia e Oceania a partir das relações entre natureza, meio e atividades antrópicas, [...].	- Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania.

Fonte: SEDUC – PI (adaptado pela autora), 2000.

De acordo com a análise realizada, o Currículo do Piauí segue um desenho fiel da BNCC, com habilidades e conteúdos básicos a serem trabalhados a cada ano do ensino, sem muitas alterações ou vinculações mais específicas com os conhecimentos e aspectos locais. Destacou-se no quadro apenas algumas das habilidades que estão relacionadas com as relações dinâmicas entre sociedade e natureza, como forma de demonstrar que esta é uma temática que está no cerne da preocupação dos conteúdos no ensino de Geografia.

Evidenciou-se que, no 6º ano, os conteúdos são voltados para a caracterização dos recursos físico-naturais em escala global, permitindo a aproximação para a escala local, mas que através das habilidades é demonstrada a importância de se analisar a interferência humana nas alterações das paisagens. Enquanto no 7º ano, os conteúdos da Unidade Temática Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida voltam-se para a caracterização dos aspectos físico-naturais do Brasil, apresentando características particulares de cada região.

No 8º ano, no que diz respeito à abordagem da temática socioambiental, os conteúdos são voltados ao nível continental através do estudo

da América e da África, com destaque especial para a América Latina, através do reconhecimento das paisagens e dos aspectos físico-naturais da região, ressaltando a necessidade de se estudar as alterações nas paisagens pela humanidade ao longo dos anos. No 9º ano, os temas e conteúdos propostos no currículo voltam-se para os continentes Europeu, Asiático e Oceania, destacando, através das habilidades, a necessidade do reconhecimento dos aspectos físico-naturais e as possibilidades de compreensão das alterações nas mais diversas paisagens dessas grandes economias mundiais, os países mais desenvolvidos do mundo.

A partir dessa análise, evidenciou-se que a temática socioambiental está presente no Currículo do Piauí, bem como está presente na BNCC, que, por sua vez, não faz uma análise tão crítica quanto a temática socioambiental, limitando assim o conhecimento e a capacidade de abordagens mais críticas, observações realizadas tanto na BNCC quanto no Currículo do Piauí. Cada etapa do Ensino Fundamental Anos Finais trabalha conteúdos que fazem referência à relação sociedade e natureza evidenciando as transformações das diversas paisagens ao longo dos anos pela humanidade, bem como a utilização dos recursos naturais.

Contudo, sente-se a necessidade de vinculação desses conteúdos com a escala local do próprio estado do Piauí, contemplando os aspectos físico-naturais locais, as diversas paisagens e suas transformações ao longo dos anos, de modo que o aluno consiga perceber seu lugar de origem para compreender a escala global, como propõe a Geografia. A ausência da contemplação dos aspectos locais no processo de ensino pode ocasionar a falta da criticidade quanto ao seu local de origem, seu local de vivência, a não percepção dos problemas socioambientais que os estudantes vivem, resultando, assim, um ensino acrítico e não transformador, que não promove o exercício da cidadania.

CONCLUSÃO

Compreender a problemática socioambiental no mundo contemporâneo tornou-se uma realidade nos ambientes escolares diante do cenário

de crise ambiental. O uso exacerbado dos recursos naturais e as intensas transformações de paisagens vieram comprovar a necessidade de temas como estes estarem presentes no processo de ensino. E a Geografia, enquanto ciência de análise do espaço geográfico, ao ser inserida no ambiente escolar, permite essa reflexão por meio da análise socioambiental.

Analisar o currículo, em especial de Geografia, permite uma reflexão sobre quais conteúdos e temas são abordados em cada etapa, o que é importante ser estudado, o que o sistema de ensino exige dos docentes e discentes, mas também permite enxergar possibilidades de ampliar esses conteúdos e aproximar a realidade dos estudantes para que a Geografia faça sentido em sua vida e possa estimular o senso crítico.

O Currículo do Piauí possui uma estrutura de temas, conteúdos e habilidades que busca contemplar a temática socioambiental em cada etapa do Ensino Fundamental Anos Finais, enfatizando a necessidade de estudos e reflexões de forma crítica e reflexiva diante das transformações do meio ambiente ao longo dos anos. Os conteúdos de cada etapa permitem essa compreensão sem que haja fragmentação das ideias. A crítica realizada ao documento se refere às possibilidades de vinculação aos aspectos locais do próprio estado do Piauí, visto que o Currículo se pauta apenas nos temas trazidos pela própria BNCC, não apresentando uma visão crítica e reflexiva quanto aos aspectos e problemas socioambientais locais, resultando em um tratamento superficial da realidade.

REFERÊNCIAS

COPATTI, Carina. Geografia(s) escolar(es) que aprendemos e que fazemos: possibilidade de resistência pelo pensamento pedagógico-geográfico de professor. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S.L.], v. 14, p. 5–19, 2024. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1417?articlesBySimilarityPage=5>. Acesso em: 17 abr. 2025.

MENDONÇA, Francisco. Geografia socioambiental. **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 139-158, 2001. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/352>. Acesso em: 23 fev. 2025.

MENDONÇA, Francisco. Geografia, Geografia Física e Meio Ambiente: uma reflexão a partir da problemática socioambiental urbana. **Revista da ANPEGE**, [S.l.], v. 5, p. 123-134, 2009. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/6594>. Acesso em: 23 fev. 2025.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. **Geografia & ambiente**. São Paulo: Instituto de Geografia da USP, 1984.

PAZ, Vanessa Guzmán. **Teoría curricular**. Red Tercer Milênio, 2012. Disponível em: <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-icel/teoria-curricular/libro-teoria-curricular-vanessa-guzman-paz-red-tercer-milenio/66670300>. Acesso em: 23 fev. 2025.

PIAUÍ. Secretaria de Educação do Estado do Piauí - SEDUC-PI. **Currículo do Piauí: um marco para educação do nosso estado: educação infantil, ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

PORTO GONÇALVES, Carlos Walter. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1989.

SACRISTÁN, Gimeno. **Abordagem ao conceito de currículo: uma reflexão sobre a prática**. Madri: Morata, p. 13-62, 1994.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2000.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O que é a Geografia Ambiental? **Ambientes: Revista de Geografia e Ecologia Política**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 14-37, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ambientes/article/view/22684>. Acesso em: fev. 2025.

SUERTEGARAY, Dirce. **Meio ambiente e Geografia**. Porto Alegre: Compasso Lugar – Cultura, 2021.

6. Dialogicidade na formação de professores: o “júri popular” no contexto das práticas formativas para a docência em Geografia

José Jairo Freitas Nascimento

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

josejairo913@gmail.com

Paloma Gomes Rodrigues

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

gomes.palominha.pg@gmail.com

Darllan Nunes de Sousa

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

darllan_nunes@uvanet.br

RESUMO

Ao considerar a diversidade de saberes necessários, a formação inicial de professores frente à realidade educacional brasileira tem se colocado como um processo desafiador para os múltiplos agentes envolvidos. O presente trabalho visa refletir sobre o papel da dialogicidade na formação docente em Geografia, considerando práticas formativas da formação inicial e do programa de monitoria acadêmica no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, em Sobral (Ceará). A metodologia adotada incluiu práticas realizadas na disciplina de Ensino de Geografia durante o ano de 2024, com ênfase especial

no “Júri Popular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, como mecanismo de formação acerca do impacto de políticas curriculares na presença da Geografia Escolar no referido documento normativo. Essa prática formativa fundamenta-se em temas como “formação docente”, “dialogicidade” e “políticas curriculares”, que servem de base para nossa análise. A pesquisa foi conduzida a partir do levantamento bibliográfico e documental dos temas indicados, associados à observação e análise do “Júri Popular da BNCC” como metodologia, complementada pelos depoimentos e pareceres dos discentes participantes. Com base na análise das práticas formativas apresentadas, com culminância no júri popular, percebe-se que, embora não esgote as questões necessárias a uma formação docente crítica, essa atividade contribuiu significativamente para a compreensão e reflexão crítica dos múltiplos impactos na atuação docente, com ênfase na BNCC e no ensino de Geografia.

Palavras-chave: formação docente em Geografia; dialogicidade; júri popular

INTRODUÇÃO

A formação acadêmica universitária compreende um universo de atividades distintas, com vistas a uma formação em múltiplas dimensões. O presente trabalho visa refletir sobre o papel da dialogicidade na formação docente em Geografia, considerando práticas formativas da formação inicial e do programa de monitoria acadêmica no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, em Sobral (Ceará). A metodologia adotada incluiu práticas realizadas na disciplina de Ensino de Geografia durante o ano de 2024, com ênfase especial no “Júri Popular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, como mecanismo de formação acerca do impacto de políticas curriculares na presença da Geografia Escolar no referido documento normativo.

A atividade foi estruturada e avaliada por dois monitores e pelo professor orientador, incentivando os estudantes a identificar e analisar transformações implementadas pela BNCC para a disciplina de Geografia na

Educação Básica, considerando: a) a garantia e/ou retrocesso em direitos educacionais previstos na Constituição Federal; b) a pertinência pedagógica das competências e habilidades defendidas pela BNCC; c) a presença da Geografia no documento, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio. A metodologia da atividade propôs que os cursistas se preparassem previamente em pesquisa bibliográfica e documental para assumir diferentes papéis – defesa ou acusação da BNCC – na simulação de júri popular construída. Após as discussões e reflexões, os discentes elaboraram pareceres, levantando argumentos e constatações, com base em bibliografias e relatos de experiências escolares, estruturando suas análises na forma de pareceres que fortaleceram a discussão em sala de aula.

Frente a essa prática formativa, a metodologia do presente trabalho fundamenta-se em temas como “formação docente”, “dialogicidade” e “políticas curriculares”, que servem de base para nossa análise. A pesquisa foi conduzida a partir do levantamento bibliográfico e documental dos temas indicados, associados à observação e análise do “Júri Popular da BNCC” como metodologia, complementada pelos depoimentos e pareceres dos participantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A prática docente no contexto educacional brasileiro é atravessada por uma complexidade de determinações e processos que envolvem desde as diferentes concepções e trajetórias das políticas de formação docente ao massivo incremento do acesso à escolarização da população em idade escolar nas últimas décadas (Saviani, 2011). A densidade apresentada nesse contexto impõe à realidade escolar as mais diversas desigualdades territoriais, que desafiam a atuação de gestores escolares e professores, que cotidianamente se veem em uma encruzilhada de contradições (Charlot, 2014).

Quando voltamos à análise para o ensinar-aprender Geografia e seu reconhecido papel para a formação cidadã das futuras gerações, importa

de maneira salutar reivindicar uma formação inicial docente que viabilize a mobilização de uma diversidade de saberes (sejam científicos, pedagógico-didáticos e/ou da experiência de vida), pressupondo, assim, uma sólida formação docente, que alcance também as dimensões política e estética do trabalho docente (Cavalcanti, 2012; Saviani, 2016). Frente a uma demanda formativa que ofereça subsídios à compreensão da espacialidade das práticas sociais, na perspectiva de “um modo de pensar geográfico” (Cavalcanti, 2010, p. 7), é fundamental colocar no centro do debate as formas-conteúdos para uma formação docente crítica.

Tais demandas ainda são fortalecidas quando destacamos a escalada das contrarreformas educacionais no Brasil. Ampla bibliografia tem dedicado especial atenção à emergência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras, em especial a partir da atuação dos reformadores empresariais da educação (Freitas, 2018; Saviani, 2021). Marcando presença especialmente a partir de arranjos articulados por fundações privadas, os reformadores têm atuado desde a década de 1990 em diversas frentes: desde produção de legislação e diretrizes para orientar políticas públicas até as mudanças mais recentes, como a implementação autoritária da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas mutações têm interagido de maneira multifacetada com o acúmulo histórico de desigualdades que já atingiam as diferentes realidades territoriais brasileiras.

No que diz respeito ao currículo, importa destacar que a BNCC é um documento normativo homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2017, para o Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio. Sua implementação no âmbito nacional se finca na promessa de estabelecer “aprendizagens essenciais” comuns a todas as escolas do país, dando a entender que sua implementação promove equidade e qualidade para a educação escolar (Brasil, 2018). No entanto, mesmo sendo muito recente, sua formulação e impactos têm gerado intensos debates entre especialistas e educadores, com destaque para a área de ciências humanas.

Entendendo a educação como um projeto em disputa histórica, essa proposta considera elementos da teoria da dialogicidade freireana, na qual

[...] somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é também capaz de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação, e, sem esta, não há verdadeira educação. A que, operando para a superação educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, e que sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza (Freire, 2023, p. 115).

Uma ampla diversidade de agentes sociais, tanto no campo da produção acadêmica como na construção das políticas curriculares, tem acionado o termo “pensamento crítico” como vetor inerente à formação de professores. Diante do avanço de tais políticas, seus sofisticados mecanismos sobre sistemas de ensino, docentes e estudantes, cabe-nos instigar o exercício crítico: como produzir processos formativos que permitam aos licenciandos e licenciandas interpretarem com rigor científico-pedagógico, ético e político tais re(des)configurações que se implementam no chão das escolas? Acreditamos que as pedagogias contra-hegemônicas da educação são referenciais importantes para levantar subsídios para a análise crítica das transformações impostas à realidade escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como indutor dialético da ação-reflexão, a dialogia é um princípio inerente ao pensamento crítico na direção de um projeto democrático e popular de educação. Considerado no contexto dos programas de iniciação à docência no ensino superior, esse princípio torna-se um elemento fundamental na realização de atividades que insiram os formandos em uma perspectiva de atuação no contexto da formação de professores. O presente trabalho é fruto da experiência formativa do Programa de Monitoria Acadêmica, adotado no curso de Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú, situada na cidade de Sobral. A experiência colocou em diálogo dois discentes monitores com os demais discentes cursistas da disciplina de Ensino de Geografia, em articulação com o professor formador.

Realizada no 3º semestre do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (Sobral – CE), a disciplina de Ensino de Geografia visa apresentar o panorama do trabalho pedagógico-didático em Geografia, situada no contexto da história da disciplina escolar, do currículo, da didática e das linguagens potenciais para ensinar-aprender Geografia. Diante desse papel, uma perspectiva dialógica de ensino implica considerar as representações previamente construídas de licenciandos cursistas e/ou monitores, assim como a problematização das práticas sociais reproduzidas no âmbito da geografia escolar até ali apreendidas no percurso de formação na educação básica e no ensino superior. No contexto da monitoria acadêmica, como prática de iniciação à docência, espera-se que os estudantes possam acompanhar, analisar e construir de maneira coletiva os processos formativos que serão executados.

Diante desse formato e considerando a dialogicidade como princípio, a disciplina vem gradativamente construindo processos que subsidiem a problematização das práticas docentes para a abertura à dialogicidade. Logo no início, os cursistas são convidados a responder um questionário de sondagem inicial, que objetivou mapear conhecimentos, problemáticas e saberes já reconhecidos, além de apresentar uma série de elementos teórico-metodológicos que julgamos basilares na formação docente, considerando os conhecimentos historicamente sistematizados para o campo de investigação pedagógico-didático. O questionário explorou informações dos estudantes, seus interesses e contextos socioespaciais, além de uma autoavaliação acerca de como os estudantes se sentiam frente ao domínio de campos científicos da Geografia e de saberes pedagógico-didáticos. Temas como a história da educação brasileira, das políticas educacionais, do currículo e de linguagens para o ensino de Geografia eram avaliadas pelos discentes. A atividade era concebida e planejada, em especial, na dialogia com os monitores da disciplina, auxiliando no mapeamento de saberes.

A partir dessa premissa, temas e problemáticas vivenciadas por cursistas, monitores e professor formador eram levantados na articulação do

conteúdo programático da disciplina. Um dos pontos percebidos na aplicação da disciplina em sucessivos semestres referia-se ao esvaziamento da disciplina de Geografia no Ensino Fundamental na formação de alguns dos discentes que chegavam à licenciatura em Geografia. Nesse contexto, estudantes relatavam que, a depender da rede de ensino à qual eram inseridos, as gestões municipais da educação poderiam adotar como prática a primazia de aulas de disciplinas de português e matemática frente a outras ciências de referência, com vistas à obtenção de melhores resultados nas avaliações externas em escala estadual e nacional. Esse elemento fortaleceu a concretude de direitos educacionais no Brasil enquanto um tema gerador para a disciplina.

A partir desse contexto, a busca pela dialogicidade como princípio de formação docente foi adotada considerando o conteúdo programático da disciplina, que elencou unidades temáticas como a história da Geografia como disciplina escolar e seu papel na formação cidadã, do currículo e da seleção de conteúdos e a BNCC como documento regulador das aprendizagens essenciais no Brasil e as possibilidades para o ensino a partir de linguagens e práticas espaciais no ensinar-aprender Geografia.

Diante da diversidade de práticas formativas advindas das naturezas múltiplas dos saberes articulados nas unidades temáticas, destacamos neste trabalho a metodologia do "Júri Popular" como elemento de leitura do currículo e da autonomia docente em Geografia. Construída em diálogo entre monitores e professor, os objetivos da atividade eram: a) identificar o projeto de educação, os múltiplos papéis e impactos do currículo na educação brasileira e Geografia Escolar; b) diagnosticar características e a multiplicidade de leituras sobre a presença da Geografia Escolar na Base Nacional Comum Curricular; c) exercitar o pensamento crítico e científico, a partir da análise de diferentes posições teóricas e situações escolares impactadas pela implementação da BNCC.

Como um exercício dialógico de análise crítica das políticas curriculares, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a atividade foi estruturada a partir de quatro questões problematizadoras: a) Qual o papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação

brasileira? Ela garante os direitos educacionais previstos na Constituição Federal ou é um retrocesso na garantia desses direitos? b) O que são as competências e habilidades defendidas pela BNCC? Estão vinculadas a alguma tendência pedagógica ou projeto de educação? c) A Geografia na BNCC do Ensino Fundamental: como devemos avaliar a presença do raciocínio geográfico? A mudança de percurso dos conteúdos de Geografia por ela propostos garantem melhorias para a educação geográfica ou retrocedem? d) Sobre a Geografia na BNCC do Ensino Médio: podemos interpretá-la como avanço ou retrocesso para a educação geográfica? Contribui ou descaracteriza a Geografia Escolar?

No que diz respeito ao papel da BNCC na educação básica, os estudantes levantaram uma grande quantidade de aspectos. Aqui, destacamos dois aspectos predominantes: a) os discursos que apontam para o documento como um vetor de equidade, ao estabelecer as chamadas “aprendizagens essenciais”; b) os questionamentos quanto à efetividade desse papel, considerando contradições como a sua controversa construção e sua dificuldade de refletir a diversidade territorial e cultural da educação brasileira. Em diálogo com o questionamento seguinte, acerca da adoção de competências e habilidades como princípio regulador no documento, a padronização excessiva foi um dos principais pontos de crítica, considerando que a BNCC poderia favorecer um modelo tecnicista que prioriza a formação para o mercado de trabalho em detrimento de uma educação mais crítica e cidadã.

Em relação à presença da Geografia na BNCC para o Ensino Fundamental e Médio, o debate produzido pelo Júri Popular e na posterior produção de pareceres sobre o documento também demonstraram diversos elementos advindos de uma leitura do papel da Geografia como ciência, assim como de saberes pedagógico-didáticos, políticos e éticos inerentes à complexidade de determinações que perpassam a formação docente. No geral, ressaltou-se como ponto de defesa da BNCC a presença do raciocínio geográfico como norteadora das competências, habilidades, unidades temáticas e objetos de conhecimento estabelecidos ao ensino fundamental. Em contrapartida, inúmeras críticas foram identificadas

e incluídas no debate, ressaltando desde a ausência de um aprofundamento epistemológico do sentido do raciocínio geográfico na BNCC até sua ausência e esvaziamento da referida disciplina no Ensino Médio. Referente a esta última etapa da educação básica, as críticas ganharam um tom mais latente, considerando a reunião de aspectos teóricos, metodológicos e advindos das diferentes realidades territoriais manifestas pela implementação do Novo Ensino Médio. Nesse sentido, a inserção da Geografia na BNCC foi destacada no contexto de múltiplas precarizações levantadas, apontando desde o esvaziamento da disciplina perante o pretexto da interdisciplinaridade até aspectos como a redução de carga horária da Geografia e outros componentes das Ciências Humanas.

Além disso, algumas respostas sugeriram que a BNCC enfatiza o desenvolvimento de competências socioemocionais em detrimento do aprofundamento conceitual e teórico. Um dos estudantes observou: "A BNCC propaga um discurso individualista de construção de projeto de vida que ignora desigualdades estruturais e precarizações do mundo do trabalho". Essa crítica levanta questões sobre o papel da Geografia na formação cidadã e na compreensão das dinâmicas socioespaciais contemporâneas.

CONCLUSÃO

Com base na análise dos pareceres, percebe-se que, embora distante de esgotar as questões levantadas, a atividade do Júri Popular contribuiu significativamente para a reflexão crítica dos estudantes sobre a BNCC e o ensino de Geografia. As respostas evidenciam tanto compreensões consistentes quanto limitações acerca dos processos analisados, apontando para a necessidade de aprofundamento em determinados temas. Apesar dessa característica, entendemos que o princípio da dialogicidade foi fundamental para considerar múltiplos impactos frente ao cenário complexo de implementação da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. Entendemos que o esforço organizado a partir do Júri Popular colocou o debate do currículo e das interações entre as diferentes concepções teóricas e das políticas educacionais na agenda da formação inicial desses

discentes, agora mais atentos à reverberação dessa política na realidade da educação básica. A metodologia utilizada mostrou-se eficaz para promover a argumentação e o engajamento discente, sugerindo sua aplicação em outros contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <https://nepeg.com/artigos/a-geografia-e-a-realidade-escolar-contemporanea/>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2012. 208 p.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 288 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 87. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023. 213 p.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011. DOI 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, v. 3, n. 4, p. 54-84, ago. 2016. DOI 10.22409/mov.v0i4.296. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. 528 p.

7. O conceito de espaço nos livros didáticos de Geografia: uma análise da Coleção Contato Geografia

Leonardo Rafael Santos Coelho
Universidade Estadual do Piauí
leonardo18co@gmail.com

Luana Silva Marques de Macêdo
Universidade Estadual do Piauí
luanamacedo@aluno.uespi.br

Sarah Roberta Santana de Lavor
Universidade Estadual do Piauí
sarahbrito@aluno.uespi.br

RESUMO

A presente pesquisa analisou a abordagem do conceito de espaço nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio, com foco na Coleção Contato Geografia. O objetivo é verificar se há coerência na apresentação do conceito ao longo dos volumes e se a abordagem adotada contribui para a construção do conhecimento geográfico pelos estudantes. A pesquisa possui caráter qualitativo e exploratório, baseada na análise de conteúdo dos materiais didáticos. Além disso, foi realizada uma análise bibliográfica (Cavalcanti, 2019; Corrêa, 1995; Lajolo, 1996; Marcelino e Volpato, 2021; Santos, 1996) para aprofundar os conceitos trabalhados, utilizando referências teóricas da Geografia. Os resultados apontam que, embora o conceito de espaço esteja presente nos três volumes da coleção,

sua abordagem varia em profundidade e ênfase. Em alguns momentos, o conceito é tratado de forma indireta, associado a outros temas, o que pode comprometer a compreensão crítica dos estudantes. Por outro lado, a coleção se destaca pelo uso de recursos visuais, como mapas e gráficos, além de exercícios reflexivos que estimulam a análise dos alunos. Apesar de avanços na apresentação do conceito, a pesquisa indica a necessidade de um aprofundamento teórico maior e de uma abordagem mais crítica e interdisciplinar.

Palavras-chave: livro didático; espaço; ensino.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investigou como o conceito de espaço é abordado nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio, com foco na Coleção Contato Geografia. Buscou verificar a coerência da abordagem ao longo dos volumes e sua relação com as concepções teóricas da disciplina. Além disso, analisou se essa abordagem contribui para a construção do conhecimento geográfico pelos estudantes, promovendo uma visão crítica e contextualizada do espaço.

O ensino de Geografia possui um papel importante na formação dos estudantes, pois possibilita uma compreensão crítica do mundo e das relações entre a sociedade e o espaço geográfico.

Porém, o modo como os livros didáticos abordam o conceito de espaço e os demais influenciam diretamente a construção do pensamento crítico dos alunos.

O conceito de espaço é complexo e vai além de uma simples descrição cartográfica. Sendo assim, o ensino de Geografia deve adotar abordagens que permitam aos estudantes refletirem sobre as transformações do espaço geográfico e as desigualdades socioespaciais.

A presente pesquisa tem o objetivo de analisar como o conceito de espaço é exposto nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio, observando se há coerência na abordagem ao longo da coleção *Contato*

Geografia e se ela está alinhada com as concepções da disciplina. Além disso, a pesquisa busca entender se essa abordagem contribui para a construção do conhecimento geográfico pelos alunos.

O trabalho adota uma abordagem qualitativa e exploratória, baseando-se na análise de conteúdo dos livros didáticos da *Coleção Contato Geografia*. Realizou-se uma busca bibliográfica para se aprofundar nos conceitos trabalhados na pesquisa. A problematização que norteia o estudo é: de que forma o conceito de espaço é abordado nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio? Há uma coerência na maneira como ele é apresentado ao longo dos três volumes da coleção, ou ocorrem variações que podem impactar a compreensão dos estudantes? Além disso, essa abordagem está alinhada com as concepções teóricas da Geografia?

Nesse contexto, os livros didáticos desempenham um papel importante na vida dos estudantes. A coleção *Contato Geografia*, utilizada no ensino médio, apresenta-se como um dos principais recursos pedagógicos para os professores e para a transmissão do conhecimento geográfico. Por isso, é essencial analisar como essa coleção trabalha o conceito de espaço e de que maneira ele é abordado em seus diferentes volumes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA CONCEITO DE ESPAÇO

Para Santos (1996, p. 51), “o espaço é um conjunto de sistemas de objetos e sistemas de ações, que formam o espaço de modo indissociável, solidários e contraditórios”. No ensino de Geografia no Ensino Médio, a abordagem do conceito de espaço deve ir além da simples descrição cartográfica e incluir as interações sociais que moldam o território. No entanto, muitas vezes, a Geografia escolar enfatiza a memorização de nomes e localizações, sem aprofundar a relação entre sociedade e espaço.

Corrêa (1995, p. 26) argumenta que “o espaço é o lócus da reprodução social, integrando natureza, relações sociais, política e economia”. No ensino, essa concepção exige uma abordagem que não reduza o espaço a um simples suporte físico, mas que o apresente como resultado das interações humanas. Isso significa que, no Ensino Médio, é essencial

discutir como os processos econômicos e políticos impactam a organização do espaço urbano e rural, possibilitando aos alunos compreenderem as desigualdades socioespaciais e seus reflexos no cotidiano.

O espaço não é apenas um ambiente físico, mas um produto das relações sociais, econômicas e políticas, permeado por conflitos e contradições. No Ensino Médio, essa perspectiva deveria ser explorada para os alunos compreenderem as transformações do espaço geográfico e os interesses que orientam essas mudanças (Lefebvre, 2006, p. 13).

ENSINO DE GEOGRAFIA

Cavalcanti (2019, p. 10) destaca que “costumo dizer que a Geografia serve na escola e na formação das pessoas para pensar — essa é sua utilidade maior”. Essa visão reforça a importância do ensino de Geografia como ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre o espaço e suas dinâmicas. No Ensino Médio, isso pode ser alcançado por meio de metodologias que incentivem os alunos a analisar as relações espaciais em seu cotidiano, compreendendo como a organização das cidades reflete desigualdades sociais e estruturais. O ensino da Geografia possibilita aos estudantes compreender sua posição nas relações entre sociedade e natureza, bem como o impacto de suas ações no espaço.

Marcelino e Volpato (2021, p. 95) enfatizam que o ensino de Geografia pode ajudar os alunos a compreenderem a espacialidade dos fenômenos e as relações de poder que estruturam os espaços. No contexto urbano, isso implica discutir temas como segregação socioespacial, uso do solo e acesso à infraestrutura, permitindo que os estudantes percebam a cidade como um espaço dinâmico e em constante transformação.

LIVRO DIDÁTICO

O livro didático assume um papel central no ensino brasileiro, especialmente diante das limitações estruturais da educação, como destaca Lajolo (1996, p. 6). Sua influência ultrapassa a simples disponibilização

de conteúdos, afetando também as estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula. No ensino de Geografia, essa influência se manifesta na maneira como conceitos fundamentais, como o espaço geográfico, são apresentados aos alunos.

Apesar da importância do livro didático, Castrogiovanni *et al.* (2010) alertam que, em muitos casos, ele tem sido o único recurso utilizado no ensino de Geografia. Isso reforça a necessidade de avaliar criticamente as abordagens adotadas, pois a maneira como o espaço é tratado pode influenciar diretamente a construção do pensamento geográfico dos estudantes. Se o espaço for apresentado apenas de maneira estática e fragmentada, sem conexão com a realidade vivida pelos alunos, há o risco de reduzir o aprendizado a uma mera memorização de informações, sem desenvolver uma compreensão crítica sobre a organização do território.

O livro didático se relaciona entre o imaginário dos alunos e a realidade, auxiliando na construção de conceitos, como destaca Ferreira *et al.* (2024, p. 2). No ensino de Geografia, essa mediação permite conectar o espaço ao cotidiano dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem significativa e reflexiva sobre os processos espaciais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise do livro Contato Geografia 1º ano

A análise busca entender como o livro Contato Geografia - 1º ano do Ensino Médio, de Rogério Martinez e Wanessa Garcia, aborda o conceito de espaço geográfico. Nesta análise, foi considerada a presença do conceito de espaço no sumário, sua definição no texto, exemplos aplicados, exercícios e possíveis lacunas na abordagem.

O sumário revela a presença de temas conectados ao espaço geográfico, abrangendo paisagem, território e lugar, além de abordagens como a forma como o espaço mundial está organizado. Esses tópicos indicam que o conceito é abordado de forma estruturada ao longo do livro. Já

os objetivos, há ênfase na compreensão da organização do espaço e sua relação com processos históricos e sociais.

O conceito de espaço é apresentado na primeira unidade do livro, definindo-o como o resultado das interações humanas e naturais, interagindo com os conceitos de território, paisagem e lugar. O material usa mapas, fotografias e gráficos para expor a construção do espaço geográfico, melhorando o entendimento visual dos estudantes. A obra possui vários exemplos concretos da produção e transformação do espaço, tanto urbano quanto rural, e debate os caminhos da industrialização, urbanização e globalização, ligando-os à dinâmica do espaço. O livro explora desigualdades socioespaciais e transformações ambientais.

Já os exercícios englobam questões reflexivas e estimulantes sobre o espaço, incentivando o pensamento crítico dos alunos. Além disso, algumas atividades integram o conceito de espaço às experiências dos alunos e assim promovem um maior interesse na disciplina.

Contudo, a obra poderia aprofundar a discussão crítica sobre o espaço geográfico em contextos não ocidentais. Além disso, a interconexão entre o conceito de espaço e outros conceitos geográficos poderia ser mais enfatizada. Seu ponto forte está na conexão entre teoria e exemplos reais, auxiliando na compreensão do aluno. Porém, há espaço para aprofundamentos críticos e diversificação de perspectivas.

Análise do livro Contato Geografia 2º ano

No *Volume 2*, o conceito de espaço é abordado de forma ampla e dinâmica, enfatizando sua construção a partir da interação entre os elementos naturais e as ações humanas.

Durante o livro, os autores citam que: “Espaço humanizado, constituído por uma natureza socialmente modificada e produzida pelo trabalho do ser humano, damos o nome de espaço geográfico”. Os autores trabalham a ideia de que o espaço não é apenas um cenário estático onde as atividades humanas ocorrem, mas sim um reflexo das relações sociais, políticas e econômicas que moldam sua organização ao longo do tempo.

Desde os primeiros capítulos, o livro discute o espaço como uma categoria fundamental da Geografia, onde o conceito de espaço geográfico aparece interligado à noção de território, paisagem e lugar. O livro explora, por exemplo, como os processos de urbanização e industrialização modificam o espaço, criando formas de ocupação e uso do solo, especialmente nos grandes centros urbanos.

Os autores apresentam o espaço de forma integrada, articulando a dimensão física – que inclui a formação das paisagens e os processos naturais – com as dimensões social e cultural, onde o território é interpretado como palco das apropriações, identidades e lutas de poder. Além disso, o livro enfatiza a perspectiva econômica e política, destacando como os processos de urbanização, industrialização e globalização reconfiguram os espaços, evidenciando desigualdades na distribuição dos recursos e conflitos territoriais.

Para complementar a abordagem, o livro utiliza mapas, gráficos, tabelas e imagens para ilustrar as mudanças no espaço geográfico. Além disso, relaciona os temas abordados com problemas contemporâneos, como urbanização acelerada e mudanças climáticas, e evidencia a interdependência entre regiões e a influência das redes de transporte e comunicação.

No mais, a abordagem do livro *Contato Geografia - Volume 2* permite que os estudantes compreendam o espaço geográfico não apenas como um conceito teórico, mas como um fenômeno dinâmico, resultante da interação entre sociedade e natureza. Dessa forma, o material didático incentiva uma leitura crítica e analítica da realidade espacial. No entanto, há oportunidades de aprimoramento, como a ampliação do enfoque sobre processos naturais e a atualização dos conteúdos para refletir melhor a complexidade do mundo contemporâneo.

Análise do livro Contato Geografia 3º ano

O *Volume 3*, é destinado ao 3º ano do Ensino Médio e aborda diversos temas geográficos, incluindo o conceito de espaço. Esse conceito aparece já no primeiro capítulo, intitulado “Capitalismo e espaço geográfico”,

evidenciando uma abordagem que relaciona o espaço às dinâmicas socioeconômicas. No segundo capítulo, há uma subseção dedicada à integração do espaço, destacando fluxos e redes no contexto globalizado. Nos demais capítulos, o termo continua presente, mas sempre vinculado a outros temas, especialmente aqueles voltados para a organização da sociedade.

A maneira como o conceito de espaço é introduzido ao longo do livro demonstra uma abordagem crítica, na qual o espaço é tratado como um produto das relações sociais. No entanto, sua presença não é contínua nem aprofundada, sendo trabalhada de forma mais indireta, sempre atrelada a outros conteúdos, como capitalismo, trabalho, produção e revoluções tecnológicas. O segundo capítulo, por exemplo, discute a revolução tecnológica e sua relação com a integração do espaço, mas sem aprofundar o conceito em si, utilizando-o apenas como suporte para outras discussões. Dessa forma, percebe-se que o livro apresenta poucos momentos em que o conceito de espaço é explorado diretamente, optando por exemplificações práticas em vez de uma definição detalhada e estruturada.

A obra segue uma perspectiva crítica, enfatizando a relação do espaço com as dinâmicas socioeconômicas e históricas. No entanto, não há menção explícita a autores clássicos da Geografia, como Milton Santos, Yves Lacoste e Doreen Massey, o que poderia contribuir para uma fundamentação mais sólida do conceito. Apesar disso, o livro se destaca pelo uso de imagens e ilustrações que representam o espaço em sua relação com o capitalismo, além de trazer indicações de filmes, leituras e sites que incentivam os alunos a desenvolverem um olhar crítico sobre os temas abordados. Também há uma seção de questões voltadas para vestibulares, incluindo exercícios específicos do ENEM, reforçando seu caráter preparatório.

Embora o conceito de espaço seja abordado de forma indireta e vinculado a outros temas, ele está presente ao longo dos capítulos. Além disso,

o uso de imagens, gráficos e materiais complementares contribui para uma visão crítica, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão prática e contextualizada do espaço.

CONCLUSÃO

A análise da *Coleção Contato Geografia* permitiu compreender a maneira como o conceito de espaço é abordado no Ensino Médio. Embora os livros tragam definições e exemplos práticos sobre o tema, a abordagem nem sempre é aprofundada de maneira crítica. Em alguns volumes, o conceito aparece de forma indireta, vinculado a outros temas, o que pode limitar a compreensão dos alunos sobre a dinamicidade do espaço geográfico.

A relação entre espaço e processos socioeconômicos é um dos pontos fortes da coleção, pois permite aos estudantes visualizar como fatores como urbanização, globalização e industrialização impactam a organização espacial. No entanto, a ausência de um aprofundamento teórico em alguns momentos pode comprometer a construção de um pensamento geográfico mais crítico.

Outro aspecto relevante é o uso de recursos visuais, como mapas, gráficos e imagens, que facilitam a compreensão do conceito de espaço. A inserção de questões reflexivas e exercícios também contribui para estimular a análise crítica dos estudantes, aproximando os conteúdos da realidade cotidiana.

Apesar dos avanços na abordagem do conceito de espaço, é necessário que os livros didáticos incorporem perspectivas mais críticas e interdisciplinares. Isso permitiria aos estudantes compreender o espaço como um produto das relações sociais, permeado por conflitos e transformações constantes.

Por fim, espera-se que esta análise contribua para a reflexão sobre o ensino de Geografia e a importância de uma abordagem mais aprofundada

do conceito de espaço. A compreensão crítica desse conceito é fundamental para a formação de cidadãos capazes de interpretar e intervir na realidade socioespacial de maneira consciente.

REFERÊNCIAS

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHÄFFER, Neusa de Oliveira; KAERCHER, Nestor André. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 5. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2010.

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

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito chave em Geografia. *In*: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Geografia: conceitos e temas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

FERREIRA, Darlan Pereira; LOPES SOBRINHO, Osvaldo Pereira; CANTANHEDE, Eliane Karla Pereira; COELHO, Bruna Amanda Ferreira Justino; DUTRA, João Wellington Alves; AGUIAR, Renato; BRAZ, Natália Batista Oliveira; JAMES, Lílian da Silva. O livro didático como recurso pedagógico para o ensino de Geografia. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 25, 16 jul. 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/25/o-livro-didatico-como-recurso-pedagogico-para-o-ensino-de-geografia>. Acesso em: 12 abr. 2025.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Revista Em Aberto**, [S.l.], ano 16, n. 69, p. 3-9, 1996.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. 4. ed. Paris: Anthropos, 2006.

MARCELINO, André Ribeiro; VOLPATO, Gilmar. Formação do professor de geografia: um olhar para o pensamento geográfico. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 79, p. 87-103, ago. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/190779>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

8. A prática pedagógica como ferramenta de formação de professores no curso de Geografia da Universidade Estadual do Piauí

Luis Eduardo Santiago dos Santos
Universidade Estadual do Piauí
luissantos@aluno.uespi.br

Lailton Coelho da Silva
Universidade Estadual do Piauí
lailtonsilva@aluno.uespi.br

João Paulo de Sousa Silva
Universidade Estadual do Piauí
jpssilva@alunos.uespi.br

Maria Luzineide Gomes Paula
Professora Efetiva da Universidade Estadual do Piauí
mariagomes@cchl.uespi.br

RESUMO

O presente trabalho busca discutir a disciplina de Prática Pedagógica enquanto ferramenta na formação do professor de Geografia, uma vez que esta é uma das principais atividades desenvolvidas no curso com o intuito de formar novos profissionais na área sendo iniciada ainda no primeiro período. Dessa maneira, devido à sua importância dentro da grade curricular e para o desenvolvimento dos discentes do curso de Geografia da IES, a pesquisa apresenta o seguinte objetivo geral: “Entender

a prática pedagógica enquanto ferramenta de formação de professores no curso de licenciatura plena em geografia da UESPI”, e como objetivos específicos, buscou-se: “Analisar a prática pedagógica no currículo do curso e sua aplicação”, e “Verificar a experiência dos alunos do curso de geografia na disciplina de prática pedagógica”. Dessa forma, a metodologia utilizada para desenvolver este trabalho, se constituiu em uma análise bibliográfica e documental, uma vez que estas fornecem ao pesquisador informações a respeito da temática mantendo-se como uma base coerente para as discussões. Além disso, foi realizado um questionário via *Google Forms* para coletar dados que pudessem servir de apoio para o debate do tema. Como resultado, notou-se que a disciplina de prática pedagógica está relacionada ao núcleo teórico-prático da instituição no curso de geografia, composto por uma carga horária de 400 horas divididas em seis etapas, ademais, fornece ao discente o primeiro contato com o ambiente escolar, servindo como um laboratório *in loco* permitindo aprimorar/desenvolver suas habilidades e desvendar suas deficiências e potencialidades.

Palavras-chave: UESPI; prática pedagógica; ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste na análise da prática pedagógica realizada no curso de geografia da UESPI, ou seja, sua estrutura no Projeto Político-Pedagógico - PPP, como ocorre a sua aplicabilidade e, principalmente, a sua importância para a formação docente.

Diante disso, esta disciplina se inicia ainda no primeiro período do curso com o processo de observação, convivência e avaliação escolar, tendo como base a escola enquanto um laboratório *in loco*, coletando diversas informações que passam, muitas vezes, despercebidas por aqueles que já convivem no ambiente escolar.

Dessa forma, verifica-se sua importância dentro da grade curricular, onde os discentes têm contato com a sala de aula assim que entram na universidade. No entanto, o atual PPP em vigor ainda não foi renovado

e a prática pedagógica é baseada nele, posto isto, faz-se necessário conhecer como ele está sendo trabalhado atualmente a partir da percepção dos alunos.

Nesse íterim, o trabalho teve como objetivo geral entender a prática pedagógica enquanto ferramenta de formação de professores no curso de licenciatura plena em geografia da UESPI. E, como objetivos específicos, buscou-se analisar a prática pedagógica no currículo do curso e sua aplicação; além de verificar a experiência dos alunos do curso de geografia na disciplina de prática pedagógica.

Em relação aos fins metodológicos, o trabalho se baseou na pesquisa bibliográfica, que segundo Severino (2017, p. 90) “[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc”. E na documental, que, segundo Severino (2017, p. 91), “[...] é toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando os em condições de análise por parte do pesquisador”. Além disso, foi realizado um questionário (via *Google Forms*) contendo 4 perguntas, sendo os principais alvos os alunos do 1º ao 6º bloco, onde a prática pedagógica é trabalhada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Verdum (2013, p. 94), o significado que a prática pedagógica assume pode variar a partir de quem a concebe e muda a partir dos princípios em que está baseada a nossa ideia.

Nesse sentido, a autora complementa:

[...] professor e aluno, ensinam e aprendem, construindo e reconstruindo o conhecimento juntos. O professor aprende com o aluno, ao pesquisar sua realidade, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, enquanto o aluno aprende, por meio de um processo de reconstrução e criação de conhecimentos daquilo que o professor sabe, tem para compartilhar (Verdum, 2013, p. 95).

Dessa maneira, entende-se que a prática pedagógica é uma atividade ou ação concebida por uma relação de professor e aluno, a fim

de compreender um fato criticamente, não colocando o docente como detentor absoluto do conhecimento.

A partir disso, Castellar (1999, p. 52) comenta que: “Durante muito tempo, e até hoje, o professor foi o encarregado de transmitir o conhecimento, e o aluno, de recebê-lo. Mas, atualmente, a tendência é a modificação da relação entre o professor e o conhecimento e entre este e a aprendizagem”.

Para Franco (2016, p. 536):

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos [...].

A autora ainda complementa, em sua discussão, que “[...] uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo [...]” (Franco, 2016, p. 536).

Portanto, a prática pedagógica, enquanto disciplina do curso de geografia da UESPI, tem o intuito de fazer essa modificação da relação professor e aluno, na qual o discente, ainda na graduação, tenha experiências na educação básica, conheça a sua realidade e, conseqüentemente, quebre o estigma de um professor detentor do conhecimento e forme uma boa relação de ensino e aprendizagem. Além de que, a disciplina está baseada em eixos temáticos, ou seja, existe uma intenção pré-estabelecida para a sua aplicação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A prática pedagógica, conforme UESPI (2013), é uma disciplina que está relacionada ao núcleo teórico-prático da instituição no curso de geografia, composto por uma carga horária de 400 horas divididas em seis etapas (períodos/blocos).

Nesse contexto, segundo UESPI (2013), a prática pedagógica

[...] busca estabelecer a aproximação entre a realidade de estudo e o campo de trabalho por meio do convívio nas escolas desde o primeiro semestre até o sexto. Cada bloco do curso deve desenvolver atividades, englobando as disciplinas ofertadas relacionando a teoria e a prática e, para tanto, serão elaborados projetos por semestre letivo visando o reconhecimento do espaço escolar e das práticas ensinadas inerentes à Geografia correlacionando com as disciplinas estudadas na IES (UESPI, 2013, p. 48).

Dessa forma, o PPP do curso de Geografia, aborda que cada bloco no qual é realizada a prática pedagógica é dividido por projetos temáticos a fim de que os discentes compreendam como se dá o desenvolvimento das atividades docentes no processo de ensino-aprendizagem de Geografia (UESPI, 2013), conforme se observa no Quadro 1.

Quadro 8.1 - Blocos e Projetos Temáticos da Prática Pedagógica

Blocos	Projetos Temáticos
1	Conhecer a concepção de Geografia ensinada na escola
2	Levantar como são trabalhados os conceitos geográficos na escola
3	Relacionar a concepção de espaço geográfico e identificar a relação entre o espaço escolar e a comunidade
4	Reconhecer como são trabalhados na escola os conhecimentos acerca das paisagens geográficas
5	Conhecer como são ensinadas as questões inerentes ao espaço urbano ou rural.
6	Levantar como são trabalhadas as questões relacionadas aos valores nacionais, regionais e do lugar.

Fonte: UESPI (2013). Adaptado pelos autores, 2025.

Durante a realização dos projetos temáticos na escola, os alunos são acompanhados pelo professor da disciplina do respectivo bloco em que estão matriculados, e toda a atividade que é desenvolvida pelos discentes deve ser entregue em formato de portfólio, com todo o material produzido do 1º ao 6º período.

Apesar de ser importante conhecer como é estruturada a prática pedagógica e sua aplicação, a opinião dos discentes sobre ela também é relevante. Nesse sentido, entrevistamos alunos do 1º ao 6º bloco sobre a importância da prática na formação como docente, pontos positivos e negativos dela e aspectos que podem ser melhorados, conforme os Quadros 2, 3 e 4.

Quadro 8.2 - A importância da Prática Pedagógica na formação docente

Aluno	Resposta
1	Além de me iniciar em pesquisas, a prática tem me dado um olhar sobre o ambiente da educação.
2	Não tem contribuído tanto quanto acredito que deveria.
3	Práticas Pedagógicas contribuem no sentido de experiências em sala de aula. Dessa forma, analisamos diferentes maneiras de agir em sala de aula de acordo com as turmas, e buscar materiais, recursos didáticos para abordar com os alunos.
4	Desenvolvimento profissional.

Fonte: Autores, 2025.

Nesse sentido, os alunos relatam que a prática pedagógica tem sua importância no desenvolvimento profissional do aluno, proporcionando experiências no convívio em sala de aula, além de um novo olhar sobre o ambiente educacional.

Quadro 8.3 - Aspectos positivos e negativos vivenciados pelos alunos na Prática Pedagógica

Aluno	Resposta
1	Observei que há um distanciamento no ensino-aprendizagem, onde não se importa se o aluno está aprendendo, ou seja, o resultado é deixado de lado.
2	A grande maioria dos alunos simplesmente não desenvolve a prática, utiliza resumos escritos na internet ou mais recentemente tem utilizado a ferramenta da IA.
3	Positivas são na formação, comunicação e conhecimento. Negativas são que nem toda escola lhe acolhe bem. Existem desafios além dos discentes.
4	Positiva, tive minha primeira experiência como “professora” dentro da sala de aula.

Fonte: Autores, 2025.

Apesar de a disciplina de prática pedagógica ser importante para a formação docente, alguns alunos entrevistados afirmam que existem aspectos em sua aplicação que devem ser pontuados, por exemplo, quando é relatado por um dos entrevistados que não há a devida importância na aprendizagem dos graduandos com a realização da disciplina.

Por outro lado, observa-se uma certa falta de interesse dos alunos com a disciplina, na qual eles utilizam de forma equivocada as IAs (Inteligências Artificiais) e resumos já feitos disponíveis na internet, tornando-se prejudicial ao seu aprendizado e desenvolvimento, contudo, ao contornar este problema, evidencia-se que estas ferramentas ainda podem ser úteis, se utilizadas corretamente.

Nesse sentido, os aspectos que merecem ser exaltados são, sem dúvidas, que a disciplina de Prática Pedagógica é a primeira experiência dos alunos como professores.

Quadro 8.4 - Melhorias que podem ocorrer na disciplina de Prática Pedagógica do curso de geografia

Aluno	Resposta
1	O tempo na escola é muito longo como alguns estudantes trabalham é difícil conciliar, o ideal seria no horário de que o mesmo estuda. 2- A escola da Prática Pedagógica deveria ser próxima de nossas casas pra facilitar o deslocamento.
2	Ao meu ver, a prática pedagógica deveria ser no máximo 2-3 períodos, pois atualmente ela tem sido cansativa por causa de ser 6 períodos.
3	Mais proximidade entre orientador e discente na culminância da prática pedagógica.
4	Ser mais específica ao detalhar o que se deseja, tendo instruções mais diretas dos passos a serem seguidos.

Fonte: Autores, 2025.

A partir dos relatos dos discentes, nota-se que a duração da disciplina de prática pedagógica, que é ofertada pelo curso de Geografia da Universidade Estadual do Piauí, é longa e desnecessária, tornando-se cansativa. Ademais, conciliada a distância entre a residência dos discentes

e as escolas nas quais a prática pedagógica é realizada, torna-se difícil obter um bom desempenho, uma vez que, a distância torna-se longa e há muitos alunos que trabalham no contraturno, o que dificulta ainda mais obter um bom desempenho na disciplina e um resultado agradável para sua formação.

Outro ponto a se destacar, este sendo mais específico, é em relação à proximidade exercida entre o professor à frente da disciplina e os discentes, dado que este ponto é crucial e um dos mais importantes, visto que é a partir deste contato que serão repassadas as orientações. Além disso, muitos estudantes calouros podem não conseguir se adaptar caso este contato entre professor-aluno não venha a acontecer de forma adequada.

CONCLUSÃO

A prática pedagógica, enquanto ferramenta formadora do profissional de geografia, é tida como um dos principais instrumentos formadores, capazes de transformar as perspectivas dos graduandos sobre a educação, e, conseqüentemente, sobre a geografia, uma vez que esta possibilita o primeiro contato com as instituições educacionais, revelando suas principais deficiências e potencialidades.

A partir disso, nota-se que o curso de geografia da UESPI tem um grande diferencial, que é a inserção dos alunos em sala de aula ainda no primeiro bloco do curso, sendo cada projeto temático trabalhado de forma diversa. Portanto, os discentes do curso de geografia da UESPI têm contato com a escola durante toda a sua formação docente, no início com a prática pedagógica, e nos dois últimos blocos com os estágios supervisionados, além de programas como o PIBID. Isso faz com que os graduandos de geografia tenham conhecimento e criem maturidade para saber lidar com diferentes realidades que compõem uma sala de aula ao final de sua formação acadêmica.

Como já falado anteriormente, o PPP do curso está em reforma e a prática pedagógica do curso pode ou não passar por reformulações, e nessa perspectiva a opinião dos alunos se faz importante para um melhor

andamento da disciplina, principalmente ao lê seus relatos sobre melhorias que podem ocorrer.

Portanto, ao analisar a prática pedagógica no currículo do curso de geografia da UESPI e realizar uma entrevista com os alunos, é notável a sua importância na formação docente dos graduandos, pois ela proporciona o contato direto dos alunos com a escola ao entrarem na universidade e fornece uma boa quantidade de horas para a sua realização, apesar de que na visão dos discentes a disciplina necessite passar por ajustes, e que este material sirva de apoio para isso.

REFERÊNCIAS

- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **A formação de professores e o ensino de Geografia**. Terra Livre, [S.L.], n. 14, p. 51-59, jan./jul. 1999.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. **Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura plena em geografia**. Teresina, 2013.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: 2017.
- VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, [S.L.], v. 4, n. 1, jul. 2013.
- VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista da Pontifícia Universidade Católica (PUC)**. Rio Grande do Sul: Porto Alegre. v. 4, n. 1, 2013.

9. Plano de ação climática de Teresina: uma abordagem geográfica para a educação da sustentabilidade

Maitê de Barros Costa

Universidade Federal do Piauí - UFPI

maitedebarroscosta@gmail.com

Carlos Sait Pereira de Andrade

Universidade Federal do Piauí - UFPI

carlossait@ufpi.edu.br

RESUMO

O trabalho tem como objetivo refletir sobre o Plano de Ação Climática de Teresina no ambiente escolar e sugerir propostas metodológicas para o ensino de Geografia nos anos iniciais. A escolha desse plano se justifica pela relevância do fenômeno “B-R-Ó BRÓ”, do calor intenso e das mudanças climáticas, que afetam diretamente a vida dos estudantes da capital piauiense. A proposta centra-se no ensino de Geografia dos anos iniciais, uma vez que o Currículo Teresina de Geografia para esse público inclui conteúdos relacionados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e à Educação Ambiental Climática. Com abordagem qualitativa, o percurso metodológico inclui a análise da BNCC e das diretrizes sobre Educação Climática, além dos desafios e oportunidades para a inserção do tema no cotidiano escolar. Destaca-se o potencial de práticas e atividades acessíveis nas escolas. Conclui-se que o Plano de Ação Climática de Teresina pode orientar objetivos e ações voltadas à Educação Climática, contribuindo com a formação de sujeitos críticos

sobre os riscos ambientais que afetam o município, como o avanço das ilhas de calor, o aumento de arboviroses, inundações, enchentes e queimadas.

Palavras-chave: Plano de Ação Climática; ensino de Geografia; sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas da ONU (IPCC, 2021) alertou para o marcante aquecimento global nas últimas décadas, responsável pela intensificação dos eventos climáticos extremos. Esses fenômenos afetam principalmente as cidades, devido à alta concentração populacional e de atividades econômicas, sendo as áreas periféricas as mais vulneráveis, por carecerem de infraestrutura básica e estarem localizadas em zonas de risco geológico. No Brasil, o aquecimento do ar, a elevação do nível do mar, as ondas de calor e as inundações constituem ameaças à segurança urbana (PBMC, 2016). Em Teresina, capital do Piauí, esses riscos se manifestam por meio de secas prolongadas, enchentes, deslizamentos e aumento da temperatura, comprometendo a qualidade de vida da população e a economia local. (Relatório de Vulnerabilidade Climática do Piauí, 2019).

Nesse sentido, destaca-se o Plano de Ação Climática de Teresina, documento elaborado pela Prefeitura que propõe estratégias de mitigação e adaptação, envolvendo a educação básica. A inserção da educação climática no currículo, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, permite a formação de sujeitos conscientes e protagonistas na construção de um futuro sustentável. A Geografia, por sua natureza crítica e interdisciplinar, oferece abordagens significativas para discutir os impactos das mudanças climáticas no espaço vivido.

O desenvolvimento de um Plano de Ação Climática não é uma tarefa simples, pois envolve diversos desafios que requerem uma conscientização sobre as situações vivenciadas pelos alunos. Isso tem um impacto

significativo no processo de ensino. Diante disso, surge a seguinte problemática: Como refletir sobre o Plano de Ação Climática de Teresina na escola e sugerir propostas metodológicas inovadoras para o ensino de Geografia nos anos iniciais? O objetivo é justamente analisar o documento em questão e propor atividades estratégicas com metodologias inovadoras, com contexto e inovação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza explicativa, com abordagem qualitativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê o tratamento das mudanças climáticas nos componentes de Ciências da Natureza e Geografia, alinhando-se à Lei nº 9.795/1999, que garante a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, com foco na sustentabilidade e na cidadania socioambiental. No ensino de Geografia, é destaque a importância de compreender o espaço geográfico e suas interações com o ambiente, partindo do perfil climático local como base. Em Teresina, as condições - como altas temperaturas, baixa umidade e ausência de ventos - intensificam o desconforto térmico e reforçam sua caracterização como “cidade quente” (PMT, 2012).

Dessa forma, a Geografia fundamenta-se no conceito de espaço geográfico, entendido como um produto dinâmico das relações sociais e históricas, que leva em consideração as especificidades de cada lugar e suas transformações.

A ciência geográfica, no conjunto dos campos científicos, tem o desafio de compreender o contexto da complexidade, por um lado, produzindo análises do espaço nesse contexto, mas, por outro, tornando-se mais consciente de que esta é uma dimensão específica e limitada da realidade. E faz isso trabalhando com uma determinada categoria de análise – o espaço geográfico – produto social e histórico, ferramenta para analisar a realidade em sua dimensão material e em sua representação (Cavalcanti, 2010, p. 371).

Desse modo, Cavalcanti (2010) enfatiza o dilema central da ciência geográfica: investigar a complexidade multifacetada do espaço, mantendo,

contudo, a consciência de que a lente espacial oferece uma visão particular e limitada da realidade em sua completude. Nesse sentido, pode-se inferir que o espaço geográfico se configura tanto como objeto de análise quanto como instrumento metodológico para desvendar as dimensões materiais e representacionais daquilo que se busca compreender.

Em consonância com essa perspectiva sobre a relevância da análise espacial, o Plano de Ação Climática informa um perfil climático e outros fatores importantes que contribuem para esta característica de Teresina, como a ocorrência de dias mais quentes também está relacionada à redução dos espaços verdes e livres, bem como à verticalização da cidade, que afeta o regime dos ventos, contribuindo para a sensação de temperatura elevada (Andrade, 2009).

Para compreender Teresina com foco na resolução de problemas socioambientais no contexto escolar, é essencial integrar essas questões de forma prática e pedagógica ao cotidiano dos alunos. O Plano Climático de Teresina estabelece diretrizes estratégicas para mitigar impactos ambientais, como a promoção de áreas verdes e o controle das emissões de gases de efeito estufa (Prefeitura Municipal de Teresina, 2023). Nesse sentido, é necessário identificar, no ensino de Geografia e outros componentes curriculares, os principais problemas ambientais enfrentados pela cidade, como: ilhas de calor, gestão inadequada de resíduos sólidos, desmatamento urbano, falta de áreas verdes, aumento das emissões de gases de efeito estufa, enchentes e escassez de água em algumas regiões.

O Plano de Ação Climática de Teresina reconhece a necessidade de mudanças estruturais e culturais para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos, o que inclui a inserção da temática climática no ambiente escolar. Logo, a Educação Ambiental, com a sua abordagem crítica, permite compreender a educação como instrumento de transformação social, capacitando a comunidade escolar a refletir e agir frente aos impactos das mudanças climáticas. Gadotti (2008, p. 97) ressalta que, para superar o paradigma educacional dominante, é preciso reconhecer a

crise do conhecimento imposta pelo modelo positivista, responsável, em grande medida, pela degradação ambiental. A Educação Ambiental seria uma prática transformadora, comprometida com a crítica às estruturas de poder e promoção da justiça social. Assim, a Educação Climática nos anos iniciais deve ir além da simples transmissão de conteúdos, tornando-se um espaço de formação crítica e engajamento socioambiental. Essa perspectiva justifica a implementação de práticas pedagógicas nas escolas municipais que fomentam a conscientização dos alunos sobre problemas climáticos e as desigualdades sociais de Teresina, em consonância com os objetivos do Plano de Ação Climática, contribuindo para a construção de uma sociedade equitativa e sustentável.

Nesse sentido, de acordo com Gadotti (2008), a sustentabilidade que defendemos refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos como seres humanos. E levanta a questão: o que estamos estudando nas escolas? As questões climáticas estão interligadas ao crescimento econômico, o qual, por sua vez, depende das relações entre as nações e da promoção de cooperação, equidade e transparência. Dessa forma, Gadotti defende que é papel dos educadores contribuir ativamente para a transformação da economia global, pois a educação tem o potencial de fazer a diferença.

O desenvolvimento de um Plano de Ação Climática para Teresina por parte dos governos é legítimo, especialmente quando alinhado à difusão de uma Agenda Climática e à definição de objetivos e ações de governança climática. Para viabilizar uma narrativa climática mais favorável no município, é essencial promover um ensino que oriente os futuros cidadãos para a construção de uma Teresina mais resiliente.

No ensino de Geografia, a abordagem dos conteúdos de climatologia deve ir além da explicação dos elementos e fatores do clima, exige enfrentar desafios conceituais e metodológicos, uma vez que a cidade se configura como espaço complexo, resultado da interação entre elementos naturais e ações antrópicas. E segundo Andrade (2016, p. 418), “em

Teresina, não é diferente, especialmente porque a cidade carrega particularidades climáticas associadas às condições térmicas que lhes torna muito singular”.

Por fim, é preciso desconstruir a falsa dicotomia entre desenvolvimento e ação climática, integrando aos planejamentos educacionais de Teresina reflexões sobre adaptação e mitigação das mudanças do clima. Também se faz necessário fortalecer uma identidade local que reconheça e valorize o clima característico da cidade, compreendendo seu papel na cultura e atribuindo sentido ao tema climático para os sujeitos locais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o objetivo central de promover uma reflexão aprofundada sobre o Plano de Ação Climática de Teresina no contexto do ambiente escolar, e visando contribuir com propostas metodológicas inovadoras para o ensino de Geografia nos anos iniciais, o presente trabalho desenvolveu duas propostas de atividades pedagógicas especialmente concebidas para auxiliar o professor de Geografia. A intenção primordial destas atividades é estimular nos alunos uma consciência ambiental ativa e um genuíno cuidado com a natureza. Por meio de abordagens didáticas diferenciadas e engajadoras, busca-se auxiliar o docente a despertar nos estudantes uma compreensão crítica sobre as questões climáticas locais, incentivando a adoção de práticas cotidianas mais sustentáveis e a prevenção de ações que possam impactar negativamente o meio ambiente.

Acreditamos que, ao conectar o Plano de Ação Climática de Teresina com a realidade e os conhecimentos dos alunos desde os anos iniciais, será possível construir uma base sólida para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados na preservação do planeta.

Para a implementação dos trabalhos de conscientização ambiental e climática nas escolas, é necessária a realização de formações para os professores sobre a existência do plano de ação, os conceitos importantes, os indicadores da emergência climática e as vulnerabilidades da cidade, bem como sobre a coleta e o registro de dados das atividades.

Quadro 9.1 - Sugestão de atividades anos iniciais - 1º e 2º anos

**OFICINAS E JOGOS EDUCATIVOS
NATUREZA: MEIO GEOGRÁFICO E QUALIDADE DE VIDA.
OS RITMOS DA NATUREZA NOS LUGARES DE VIVÊNCIA**

Habilidades:

(EF01GE12) - Descrever as características de seus lugares de vivência relacionados aos ritmos da natureza; ODS 13 (Ação Contra a Mudança Global do Clima).

(EF01GE13) - Identificar as características das paisagens naturais (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) e artificiais no meio em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas. ODS 13

***Objetivo:** Promover a aprendizagem sobre mudanças climáticas de forma lúdica, incentivando a reflexão e o engajamento dos participantes em ações de adaptação e mitigação.*

Desenvolvimento:

• **Oficina de Mitigação – “Verde que te quero verde”**

Encontro com roda de conversa para analisar mapas das vulnerabilidades climáticas do **Plano de Ação Climática**, com adaptações didáticas.

- Exposição de fotografias históricas de Teresina, destacando o período em que a cidade era reconhecida como “**Cidade Verde**”.
- Reflexão sobre **a importância das árvores no ambiente urbano**, abordando como elas contribuem para o bem-estar e o conforto térmico.
- Produção de um mapa coletivo adaptado e lúdico com a vegetação ideal para amenizar o calor e o conforto térmico;

• **Jogo de Tabuleiro – “Resiliência Climática”**

Dinâmica interativa para a **compreensão dos conceitos** de resiliência climática, mitigação e adaptação.

- Exploração de **estratégias individuais e coletivas** para lidar com os desafios das mudanças climáticas: **a) Reflorestamento urbano:** Plantar e cuidar de árvores, contribuindo para o conforto térmico e a qualidade do ar; **b) Ações comunitárias:** Participar de mutirões de limpeza, reflorestamento e educação ambiental em escolas e bairros.

Conceitos Fundamentais: Adaptação e mitigação climática, Mudanças climáticas, Sustentabilidade, Resiliência ambiental

Fonte: Brasil (2017). Elaborado pela autora.

Quadro 9.2 - Sugestão de atividades anos iniciais - 3º,4º e 5º anos

**PROGRAMA DE MONITORAMENTO E CIÊNCIA CIDADÃ
NATUREZA: MEIO GEOGRÁFICO E QUALIDADE DE VIDA
CONSERVAÇÃO E DEGRADAÇÃO DA NATUREZA**

Habilidades:

(EF04GE13) Identificar as características das paisagens naturais (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) e artificiais no meio em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.

Objetivo:

Observar e medir o microclima da escola e do bairro, entendendo que o calor urbano é influenciado pelo meio geográfico, e, assim, incentivar a ciência cidadã por meio da coleta de dados ambientais.

1. Medindo a Temperatura – Caçadores de Calor

- Eleger entre os alunos uma Comissão do Clima e capacitar para usar termômetros para medir a temperatura em diferentes locais da escola (sombra, sol, asfalto, áreas verdes).
- Registrar os dados em um Diário do Clima e compará-los.

2. Pesquisa na Comunidade – Entrevistando Nossa Vizinhança

- Elaborar perguntas para a comunidade escolar, com ou sem alternativas, e questionar quais motivos eles acreditam estar causando as mudanças no clima. Perguntar a familiares e moradores sobre o clima: Está mais quente do que antes? Como podemos refrescar o bairro?

3. Conclusão

- Criar um mapa de calor da escola
- Discutir soluções: mais árvores, menos concreto, mais sombra.
- Apresentar os resultados para a escola e comunidade.

Fonte: Brasil (2017). Elaborado pela autora.

O professor inicia as atividades com uma conversa sobre o clima de Teresina e a emergência climática, perguntando aos alunos se notaram mudanças e seus impactos na escola e no bairro. Em seguida, apresenta imagens ou vídeos sobre ilhas de calor e mudanças climáticas. e fala da necessidade do Plano de Ação Climática de Teresina.

Na atividade do Quadro 2, os alunos medem a temperatura em diferentes pontos da escola, organizam os dados em tabelas ou gráficos e levantam hipóteses sobre as variações térmicas. Também podem entrevistar familiares ou funcionários para entender a percepção da comunidade.

Os resultados são socializados em um mapa de calor da escola, destacando áreas mais quentes e frescas. Nas Oficinas e Jogos, é feita uma exposição para a comunidade escolar em data posterior. Por fim, os alunos sugerem melhorias, como o plantio de árvores e redução de concreto exposto ao sol.

A avaliação ocorre por observação, registros escritos (diário do clima, mapas e gráficos) e questionários. O professor pode promover uma roda de conversa e aplicar um questionário rápido para coletar feedback e sugestões.

CONCLUSÃO

O Plano de Ação Climática de Teresina, como proposta metodológica, pode integrar ao cotidiano escolar uma Educação Climática, promovendo a conscientização sobre as mudanças climáticas numa cidade com um calor desafiador. Além disso, apresenta incentivos para ações para a mitigação e adaptação. A metodologia proposta tem foco na participação ativa dos alunos e busca tornar a aprendizagem significativa e o protagonismo na construção de uma escola climática.

Os resultados mostram que integrar o Plano de Ação Climática de Teresina à Educação ajuda os estudantes a compreender melhor os desafios ambientais locais. Questões como ilhas de calor, arboviroses, inundações e queimadas destacam a necessidade de incluir esses temas no ensino, promovendo a adaptação e mitigação dos impactos climáticos. Com intervenções pedagógicas baseadas em Gadotti (2008), os alunos passam a perceber melhor as desigualdades socioambientais e a importância de ações coletivas para a sustentabilidade. Dessa forma, o ensino de Geografia fortalece a formação cidadã, preparando os estudantes para enfrentar os desafios climáticos da cidade e atuar na transformação socioambiental.

Ao compreender o clima como resultado da interação entre processos naturais e ações humanas, o ensino do clima ganha centralidade na formação crítica dos alunos teresinenses. Nesse contexto, na cidade de Teresina, os impactos das ilhas de calor, a má distribuição das áreas verdes e o aumento das temperaturas médias tornam-se questões urgentes no espaço escolar.

Assim, com o objetivo de refletir sobre o Plano de Ação Climática de Teresina nas escolas, especialmente nos anos iniciais, apresentamos duas sugestões de atividades que contemplam habilidades do Currículo Teresina de Geografia e sua relação com o ODS 13 (Ação contra a Mudança Global do Clima), em particular a meta 13.3: melhorar a educação, aumentar a conscientização e fortalecer a capacidade humana e institucional para mitigação, adaptação, redução de impactos e alerta precoce sobre as mudanças climáticas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. S. P. de. **A climatologia da cidade de Teresina – PI: as variantes topoclimáticas nos espaços livres.** 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Geografia - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- ANDRADE, C. S. P. de. Teresina e clima: indissociabilidades no estudo da cidade. **Revista Equador**, Teresina, v. 5, n. 3 (Edição Especial), p. 398-420, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/equador/article/view/5056/3034>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 mar. 2025.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Concepções teórico-metodológicas da Geografia escolar no mundo contemporâneo e abordagens no ensino. *In*: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 368-391.
- GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008 (Série Unifreire; 2).

IPCC – INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE. **Mudanças climáticas 2022: impactos, adaptação e vulnerabilidade.** Contribuição do Grupo de Trabalho II para o Sexto Relatório de Avaliação do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas. PÖRTNER, H.-O. et al. (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2022. 3056 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009325844>.

TERESINA, Prefeitura Municipal de. **Plano de ação climática:** Teresina rumo ao carbono neutro. Teresina: Prefeitura Municipal, 2023.

10. Reconfiguração curricular no novo Ensino Médio e sua repercussão no ensino de Geografia escolar em Sobral, no Ceará

Mateus Alves Azevedo

Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

mateusalvesazevedo18@gmail.com

Glauciana Alves Teles

Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

glauciana_teles@uvanet.br

RESUMO

A pesquisa busca compreender como a nova reconfiguração curricular do Novo Ensino Médio impacta o ensino de Geografia nas escolas estaduais de Sobral, no Ceará. O estudo investiga a inserção de disciplinas eletivas, a carga horária prevista destas em comparação às disciplinas obrigatórias, as condições estruturais das escolas diante da implementação do ensino integral e a percepção dos docentes e dos discentes que participam dessas disciplinas em meio escolar. Busca-se compreender de que forma as disciplinas eletivas, a carga horária destinada a elas, as condições estruturais das escolas e as escolhas dos alunos repercutem no ensino de Geografia, além de avaliar os desafios e as potencialidades desse novo modelo curricular para promover uma formação geográfica crítica, pedagógica e integrada. Diante dessas mudanças para a implantação do Novo Ensino Médio (NEM) e das potenciais ameaças de redução de carga horária das disciplinas escolares, sobretudo, das

disciplinas de Ciências Humanas, faz-se necessário discutir a presença/ausência dos conhecimentos geográficos na reorganização curricular que vem sendo desenvolvida na rede estadual de educação do Ceará.

Palavras-chave: eletivas; novo ensino médio; ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem passado por diversas transformações nas últimas décadas, sendo a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) uma das mudanças mais significativas. Essa reforma curricular busca flexibilizar o ensino, oferecendo itinerários formativos e disciplinas eletivas que permitem aos estudantes personalizar sua trajetória educacional de acordo com seus interesses e aspirações futuras. No entanto, esse novo modelo também enfrenta desafios, principalmente no que diz respeito às disciplinas da área de Ciências Humanas, como a Geografia, cuja carga horária pode ser reduzida em função da nova estrutura curricular.

Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender os impactos da reconfiguração curricular do Novo Ensino Médio (NEM) no ensino de Geografia nas escolas estaduais de Sobral, no Ceará. Busca-se investigar como a inserção de disciplinas eletivas, a distribuição da carga horária e as condições estruturais das escolas afetam a formação geográfica dos alunos. A partir dessa análise, pretende-se avaliar de que maneira essa reorganização curricular influencia a compreensão dos estudantes sobre questões espaciais, sociais e ambientais, elementos essenciais para a formação cidadã em âmbito geográfico.

A discussão sobre o Novo Ensino Médio se faz necessária diante da possibilidade de enfraquecimento das Ciências Humanas no currículo escolar, especialmente da Geografia, disciplina fundamental para a compreensão das relações socioespaciais. A redução da carga horária pode comprometer a formação crítica dos estudantes, impactando diretamente sua capacidade de interpretar fenômenos locais e globais de maneira

integrada. Além disso, a estruturação dos novos itinerários formativos pode resultar em desigualdades na oferta educacional, uma vez que algumas escolas podem não dispor de recursos adequados para garantir uma variedade de opções aos estudantes.

A pesquisa também busca compreender a percepção dos estudantes em relação às disciplinas eletivas e ao ensino integral, analisando como essas novas dinâmicas impactam seu aprendizado e interesse pela Geografia. A investigação se fundamenta na importância de uma educação geográfica crítica e contextualizada, que permita aos alunos desenvolver uma visão abrangente do mundo e das relações sociais que nele ocorrem. Dessa forma, a relevância deste estudo reside na necessidade de avaliar se o Novo Ensino Médio (NEM) está conseguindo cumprir seu objetivo de proporcionar uma educação de qualidade e equitativa, garantindo o desenvolvimento de habilidades socioespaciais nos estudantes. Além disso, pretende-se contribuir para o debate sobre políticas públicas educacionais, fornecendo subsídios para uma análise mais crítica das reformas e suas consequências no ensino de Geografia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecida pela Lei nº

9.394/96 (BRASIL, 1996), definiu a educação básica como uma das principais etapas da educação nacional, dividindo-a em três níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Para contextualizar a história do ensino médio brasileiro, tomamos a década de 1930 como ponto de partida, momento em que o ensino médio fazia parte do que hoje chamamos de ensino secundário, englobando também os atualmente conhecidos anos finais do ensino fundamental. Desde então, diversas iniciativas foram implementadas na área da educação, contribuindo para a nacionalização e modernização do antigo ensino secundário no Brasil.

Em 2022, o Novo Ensino Médio (NEM) foi instituído nas redes de educação básica em todo o país, com destaque para o Estado do Ceará. As bases do NEM foram estabelecidas no Plano Nacional de Educação e foram formalizadas pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa nova legislação ampliou a carga horária mínima anual dos estudantes e propôs uma reorganização curricular para o ensino médio, fundamentada em um documento que estava em desenvolvimento desde 2015, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ferretti acrescenta a tudo isso mais um fator,

A Lei 13.415, decorrente de uma medida provisória (MP 746/2016), foi objeto de crítica já a partir dessa origem autoritária, a qual provocou inúmeras ocupações de escolas públicas do país por parte dos alunos nelas matriculados, dirigidas tanto à forma quanto ao conteúdo da política educacional proposta (2018, p. 25-26).

Em meio ao contexto pouco favorável, dois anos após a pandemia da Covid-19 e da adequação curricular para o ensino remoto, coube às secretarias estaduais de Educação fomentar os debates e estruturar o currículo para a efetivação do novo projeto. No Estado do Ceará, esse processo incluiu a realização de palestras formativas nas escolas; a oferta de cursos de aperfeiçoamento online pela Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (CED), a escolha, nas escolas, dos livros didáticos por área, a elaboração de matrizes seriadas, a definição da arquitetura curricular – e construção dos itinerários formativos (trilhas de aprofundamento) - para diferentes escolas do sistema, bem como a oferta de cursos híbridos sobre o núcleo de trabalho, pesquisas e práticas sociais (NTPPS), as unidades curriculares, projeto de vida e unidades eletivas (Ceará, 2022).

A implantação do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino do Ceará teve por base a Portaria MEC nº 521/2021, que, em seu artigo 4º, definiu o seguinte cronograma de execução (Tabela 1):

Figura 10.1 - Cronograma de Execução do Novo Ensino Médio no Estado do Ceará

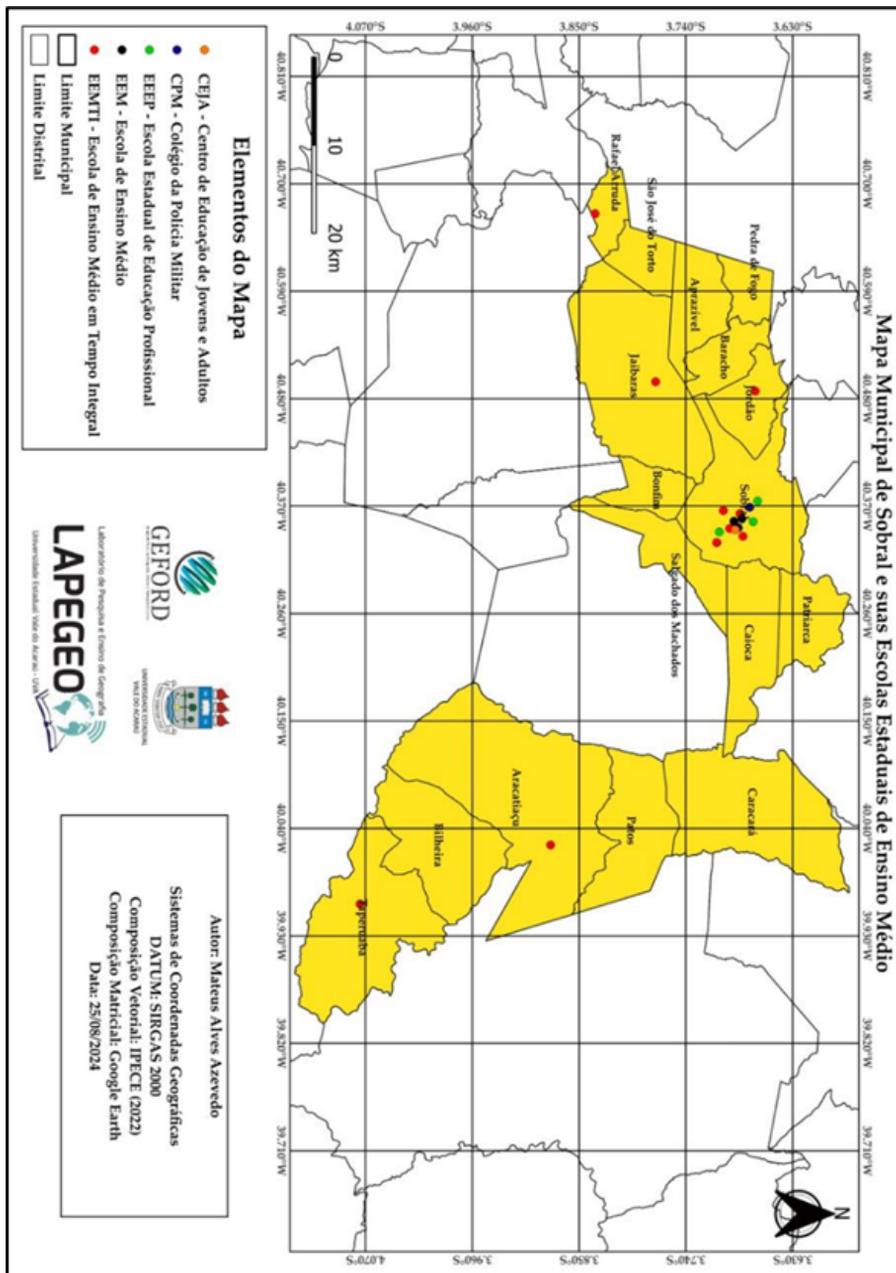
I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos;
II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação.
III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio; IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio;
VI - Nos anos de 2022 a 2024 - monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação.
V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio;

Fonte: SEDUC/CE. (S.d.)

A cidade de Sobral, localizada no noroeste do Estado do Ceará, que tem como estrutura para assegurar o ensino básico de nível médio, representado por dezoito escolas, sendo três delas com a categoria de Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP), um Colégio da Polícia Militar (CPM), um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), três escolas de Ensino Médio Regular (EEM) e dez Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI).

Em meio ao seu território abrangente, essas escolas estão localizadas em pontos estratégicos de acordo com a necessidade de ensino médio mediante a população à qual está inserida no território da cidade de Sobral. Assim como mostra a figura 1, a rede de ensino médio, em sua maioria, está localizada na porção central do município de Sobral, levando em consideração o contingente populacional que se destaca diante dos outros distritos, não deixando de abordar a mobilidade e economia nas quais essa centralidade mostra ao deter a maioria dessas escolas. Em meio aos distritos, existem os que se destacam por sua crescente organização social, por serem rota para outros pequenos distritos ou até mesmo pela quantidade populacional.

Figura 10.2 - Mapa Municipal de Sobral e suas Escolas Estaduais de Ensino Médio



Fonte: Autoria própria, 2024.

A adaptação das escolas de Sobral ao novo modelo curricular resultou em mudanças na formação docente e na oferta de disciplinas. Os professores passaram a atuar de forma interdisciplinar, com abordagem no desenvolvimento de competências e habilidades aplicadas pela BNCC. Além disso, as escolas tiveram que reavaliar seus recursos estruturais e pedagógicos para garantir que os itinerários formativos fossem oferecidos de maneira adequada. Nesse sentido, algumas escolas estabeleceram parcerias com instituições técnicas para ampliar as opções de ensino profissionalizante, permitindo que os estudantes concluam o Ensino Médio com uma formação mais direcionada ao mercado de trabalho. Os trechos apresentados, a seguir, permitem inferir essa perspectiva da formação da juventude.

Torna urgente o investimento na educação da juventude para garantir uma população economicamente ativa qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico. São os jovens que estão hoje no EM que comporão a base contributiva do sistema social [...] e que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas. 75% da juventude torna-se invisível para os sistemas educacionais brasileiros e não consegue uma boa colocação no mercado de trabalho (Brasil, 2016a).

A nova organização do ensino médio busca oferecer ao aluno mais protagonismo como objetivo de estar preparado para os desafios da sociedade e do mercado de trabalho. O saber geográfico busca, em seu ensino, proporcionar esse protagonismo como meta, onde o aluno deve criar mecanismos em sua experiência para a concretização de conceitos geográficos. Existe uma relação que se faz necessária entre o cotidiano, mediação pedagógica e a formação de conceitos para o desenvolvimento positivo do processo de ensino e aprendizagem (Vygotsky, 1984).

Apesar dos avanços, a melhoria da reforma do Ensino Médio em Sobral ainda enfrenta desafios. A infraestrutura de algumas escolas precisa ser ampliada para comportar a nova carga horária e os itinerários formativos. Além disso, nem todas as instituições oferecem todos os itinerários, o que pode restringir a escolha dos estudantes e comprometer a equidade no acesso a diferentes percursos formativos. Outro desafio refere-se à

formação continuada dos professores, que precisa se adaptar aos novos critérios pedagógicos e metodológicos da BNCC.

Diante desse cenário, percebe-se que a reorganização curricular das escolas de Ensino Médio em Sobral está em processo de consolidação. A cidade, reconhecida por sua excelência educacional, tem adotado estratégias para garantir a efetividade das mudanças propostas pela reforma, buscando equilibrar a inovação curricular e a qualidade do ensino. No entanto, é fundamental que as políticas educacionais continuem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora a proposta da reforma enfatize a interdisciplinaridade, os relatos analisados por Giroto (2024) indicam que, na prática, os conteúdos de Geografia são frequentemente repetidos de forma superficial, sem articulação efetiva com outras áreas, comprometendo a profundidade e a diversidade dos saberes. Um dos aspectos mais relevantes identificados é a redução da carga horária destinada à Geografia no novo modelo curricular. Com a introdução das disciplinas eletivas e dos itinerários formativos, houve uma redistribuição do tempo escolar, o que impactou diretamente as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluindo as Ciências Humanas. Essa diminuição tem gerado preocupações entre os professores, que apontam dificuldades em cobrir os conteúdos essenciais dentro do tempo reduzido.

Conforme apontado por Giroto (2024), essa diminuição da carga horária da Geografia compromete a formação crítica dos estudantes e dificulta a abordagem adequada dos conteúdos essenciais.

Outro ponto de discussão refere-se às condições estruturais das escolas para a implementação do Novo Ensino Médio. Embora a proposta curricular busque uma abordagem mais flexível e integrada, algumas escolas ainda enfrentam dificuldades para adaptar seus espaços físicos e oferecer formações adequadas aos docentes. A necessidade de qualificação e formação continuada dos professores para atuar nesse novo modelo foi apontada como um desafio central na efetivação das mudanças.

Diante desses resultados, é possível concluir que a reconfiguração cur-

ricular trouxe mudanças estruturais que impactam diretamente o ensino de Geografia. Apesar de haver potencialidades, como a flexibilização e a possibilidade de aprofundamento em áreas específicas, há desafios que precisam ser enfrentados, como a garantia da formação integral dos alunos e a valorização das Ciências Humanas dentro do novo modelo. Assim, torna-se essencial um monitoramento contínuo dessas mudanças e a adoção de estratégias que assegurem um ensino geográfico crítico e contextualizado.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa permitiu analisar os impactos do Novo Ensino Médio no ensino de Geografia nas escolas estaduais de Sobral, no Ceará, evidenciando tanto os desafios quanto as oportunidades dessa reforma curricular. A redução da carga horária da disciplina, a reorganização dos itinerários formativos e a necessidade de adequação estrutural e pedagógica das escolas foram pontos centrais identificados ao longo da análise.

Os desafios enfrentados pelos professores, como a dificuldade em abordar conteúdos essenciais dentro do tempo disponível, reforçam a importância de políticas educacionais que garantam uma formação equilibrada e interdisciplinar. Além disso, a autonomia dos estudantes na escolha de itinerários exige uma reflexão sobre como assegurar que todos tenham acesso a uma formação geográfica sólida e crítica.

Dessa forma, conclui-se que a implementação do Novo Ensino Médio requer um acompanhamento contínuo e ajustes que assegurem a qualidade da educação geográfica. A valorização das Ciências Humanas e a integração da Geografia aos novos formatos de ensino são aspectos fundamentais para garantir uma aprendizagem significativa e alinhada às demandas contemporâneas da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. 2016.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Diretrizes para o ano letivo 2023**. Fortaleza: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 32, n. 93, p. 25–42, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.201800>.

GIOTTO, Eduardo Donizeti. Efeitos da implementação da reforma do Ensino Médio sobre o ensino de Geografia: percepção de docentes de 4 redes de ensino de São Paulo. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 45, e86165, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/geouerj.2024.86165>. Acesso em: 15 abr. 2025.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

11. O ensino de hidrografia no currículo do município de Ilhéus-BA

Mirian Batista da Silva

*Mestranda do Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz
mbsilva.ppge@uesc.br*

Humberto Cordeiro Araújo Maia

*Professor Adjunto da Universidade Estadual de Santa Cruz
hcamaia@uesc.br*

RESUMO

Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Mestrado e Doutorado Profissional, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), e discorre sobre a caracterização das orientações no Documento Curricular Referencial de Ilhéus (DCRI) destinadas ao ensino de hidrografia no ensino fundamental – anos finais – do município de Ilhéus. O objetivo foi identificar a existência de orientações curriculares atinentes ao ensino de hidrografia para os anos finais do ensino fundamental. Os procedimentos metodológicos sucederam de acordo com pesquisa qualitativa do tipo documental, com tensionamentos de discussões teóricas baseada na temática de currículo escolar a partir da perspectiva de Amaral (2022), Saviani (2008) e Silva (1996; 2005), e na perspectiva teórica de autores que abordam sobre o ensino das temáticas físico-naturais e a sobre hidrografia escolar. O conteúdo contido no documento foi analisado conforme a proposta de Bardin (2016). Conclui-se que, apesar da construção do DCRI objetivar

propor práticas que possibilitem a formação do sujeito comprometido com as questões sociais, nas propostas sugeridas para o ensino de hidrografia existem algumas lacunas que podem ser preenchidas com o direcionamento do professor em sala de aula, com práticas que superem o viés de identificação e reconhecimento dos aspectos hidrográficos.

Palavras-chave: hidrografia escolar; currículo; Ilhéus-BA.

INTRODUÇÃO

A abordagem dos aspectos físico-naturais na educação básica tem sido um campo de análises e reflexões por parte de pesquisadores e professores que almejam um processo de ensino e aprendizagem que tenha significado na vida dos estudantes, na perspectiva de ressignificar a abordagem desses conteúdos.

A hidrografia é um dos conteúdos que fazem parte dos aspectos físico-naturais, e, de acordo com alguns trabalhos, como o de Dias (2019) e Otto (2020), existem professores que encontram dificuldades relacionadas à falta de recursos didáticos com elementos visuais para abordar esse conteúdo e, além disso, existe a necessidade da mobilização desse conhecimento em sala de aula para auxiliar na significação da aprendizagem e no direcionamento do olhar geográfico.

Nesse sentido, no ensino de hidrografia, é necessário evidenciar a relação homem e natureza, estabelecer condições para os estudantes fazerem uma leitura crítica e reflexiva dos aspectos hidrográficos e de todos os componentes físico-naturais que caracterizam o lugar onde moram, na perspectiva de desenvolver um cidadão consciente, capaz de transformar a sua realidade.

Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Mestrado e Doutorado Profissional, na Universidade Estadual de Santa Cruz, sobre o ensino do componente físico-natural hidrografia no ensino fundamental anos finais, com

a utilização da cartografia. No entanto, apresentaremos aqui uma análise documental do currículo referencial da cidade de Ilhéus, o lugar onde a pesquisa está sendo desenvolvida.

O presente trabalho tem como objetivo compreender as orientações curriculares atinentes ao ensino de hidrografia no município de Ilhéus-BA, para o ensino fundamental – anos finais. Para isso, foi explorado o Documento Curricular Referencial de Ilhéus (DCRI) como instrumento de análise.

Dessa maneira, houve a realização de uma pesquisa no referido documento, o qual foi apresentado pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC), em janeiro do ano de 2021. O DCRI é um documento de fácil acesso ao público e está disponível no site da SEDUC. Depois de ter baixado o documento, foram feitas várias leituras minuciosas em todo o material, e, em seguida, sucedeu a análise do conteúdo proposto por Bardin (2016). O material foi organizado com uma pré-análise, com a exploração e em seguida com o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A análise teve como principal resultado as problemáticas evidenciadas nas pesquisas realizadas sobre o ensino de hidrografia no ensino fundamental, que estão relacionadas com a maneira como esse conteúdo é abordado na sala de aula. Foi possível verificar que as orientações inseridas no DCRI sugerem práticas que não abrangem a possibilidade de desenvolver o olhar crítico e reflexivo dos estudantes, e que, apesar das orientações apresentarem práticas que evidenciem as características hidrográficas do município de Ilhéus, não há direcionamento para que haja a análise e problematização.

O presente texto situa inicialmente o leitor sobre o currículo escolar e a sua importância na formação dos sujeitos, e, por fim, apresenta a análise do DCRI com foco nas orientações destinadas ao ensino de hidrografia para o ensino fundamental – anos finais.

O CURRÍCULO ESCOLAR: CAMPO ESTRATÉGICO PARA A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

No arcabouço teórico sobre currículo escolar, existem várias discussões baseadas no trabalho de Silva (2005), que nos convidam a compreender os tipos de currículo que são reproduzidos nos espaços escolares. Tendo como base a perspectiva teórica de Silva (2005) acerca das teorias do currículo, consideramos que o processo de ensino e aprendizagem deve ter como foco principal o aluno, de modo que haja uma educação emancipadora, desvinculada da construção de um currículo tradicional.

Nessa direção, Amaral (2022) entende que currículo é um campo de conhecimento que envolve diversos aspectos e relações, sejam elas de decisões administrativas até as práticas pedagógicas, com uma construção e efetivação que considere a realidade dos sujeitos inseridos nas escolas.

Em síntese, os diversos aspectos e relações que são envolvidos na construção e efetivação do currículo podem ser compreendidos nos escritos de Silva (1996, p. 26), quando o autor salienta que

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Dessa forma, é extremamente importante analisar as propostas curriculares diante da obrigatoriedade da incorporação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos currículos e nas propostas pedagógicas da educação básica, mesmo considerando as diversas críticas existentes à imposição do documento, como, por exemplo, o fato da BNCC apresentar orientações vagas para os professores e a questão da padronização, que contradiz a perspectiva de Saviani (2008, p. 39), pois, para o autor

[...] a construção de um currículo é uma atividade essencial que a escola não pode se eximir, pois deixar de desenvolvê-lo acarretaria na perda de sua especificidade. Afirmando que o processo de seleção do conhecimento incorporado no currículo não pode acontecer de forma aleatória, mas baseado no que é necessário ao ser humano conhecer, afim de, enfrentar os problemas que a realidade apresenta

e que a problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica definir "prioridades" (distinguir o que é principal do que é secundário).

Cabe considerar que, na criação da BNCC, houve o envolvimento de grupos empresariais, que, porventura, não reconhecem os conhecimentos necessários para serem selecionados nos currículos. Posto isto, direcionamos a discussão com base no trabalho de Dias (2019) e Otto (2020) que elaboraram trabalhos sobre a abordagem de hidrografia na Geografia escolar, e, em paralelo, consideramos a perspectiva de Mendonça (1996) e Moraes (2011; 2023) sobre a dicotomia entre Geografia física e Geografia humana e sobre o ensino das temáticas físico-naturais, respectivamente.

Dias (2019) salienta que os estudos sobre hidrografia devem despertar o interesse dos estudantes sobre a importância dos rios, do planejamento territorial, das condições de esgotamento sanitário, da percepção das situações de risco e dos impactos socioambientais (Dias, 2019). Ademais, Otto (2020) ressalta a importância de o professor mobilizar esses conhecimentos em sala de aula, de modo que auxilie na formação cidadã.

Nessa premissa, o DCRI apresentado em janeiro de 2021 pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC) tem como objetivo proporcionar um processo de ensino e aprendizagem eficiente voltado para as possibilidades, interesses e competências socioemocionais e cognitivas dos alunos, em que eles possam ser protagonistas na construção do conhecimento e no privilégio da autonomia intelectual, do pensamento crítico e do espírito solidário (Ilhéus, 2021).

O QUE DIZ O DCRI PARA O ENSINO DE HIDROGRAFIA NA GEOGRAFIA ESCOLAR?

O que concerne ao ensino de Geografia, o DCRI segue as orientações da BNCC e do DCRB (2019). O DCRB (2019) propõe o desenvolvimento de práticas atrativas, dinâmicas, significativas e includentes, com

a utilização de variados métodos, para que, sobretudo, seja possível formar um sujeito reflexivo e comprometido com as questões sociais.

Quanto às propostas direcionadas para o ensino de hidrografia, o documento apresenta as diretrizes por meio dos organizadores curriculares destinados para o 1º ano até o 9º ano do ensino fundamental. No que se refere ao ensino de hidrografia, foi verificado que o termo não foi inserido no documento, no entanto, com a leitura do documento, verificamos que os termos utilizados que se referem à abordagem hidrográfica foram: Componentes físico-naturais, redes hidrográficas e recursos hídricos. No seguimento da análise, foram construídas algumas categorias, Quadro 2, baseada na contribuição teórica de Dias (2019), Mendonça (1996), Moraes (2011; 2023) e Otto (2020).

Quadro 11.1 - Categorias construídas a partir da fundamentação teórica

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
Relação homem natureza	Nessa categoria encontram-se menções no documento que sugere práticas voltadas para evidenciar a relação homem natureza no ensino de hidrografia
Visão crítica e reflexiva	Se refere a diretrizes destinada ao desenvolvimento do estudante mediante a abordagem dos conteúdos hidrográficos
Conexão do conteúdo com o lugar onde moram	Nessa categoria foram incluídas as menções relacionadas a evidenciar as características hidrográficas de Ilhéus

Fonte: Dados da pesquisa.

Com a análise foi possível entender que o conteúdo de hidrografia no ensino fundamental anos finais no município de Ilhéus é apresentado de maneira sistematizada no 6º ano. No entanto, consideramos que esse conteúdo pode ser abordado nos demais anos, no intuito de auxiliar na formação cidadã, com potencial para transformar a realidade de um município que possui uma dimensão hidrográfica grande, como a de Ilhéus, e no qual existem diversas problemáticas socioambientais.

Quanto à análise voltada para as categorias construídas, o documento apresenta algumas fragilidades referentes ao desenvolvimento da visão crítica e reflexiva dos estudantes. As habilidades evidenciadas demonstram apenas um caráter de identificação e reconhecimento dos aspectos hidrográficos, o que não abrange a perspectiva de os estudantes problematizarem e analisarem toda a dinâmica hidrográfica e seus aspectos geográficos.

Segundo Dias (2019), Mendonça (1996) e Morais (2011; 2023), o ensino dos aspectos físico-naturais necessita de práticas que evidenciem a relação homem natureza, que possibilite desenvolver o olhar crítico e reflexivo dos estudantes, que seja possível haver a leitura e interpretação das características físicas do lugar onde os estudantes moram e que sejam utilizados variados recursos que permitem desconfigurar o ensino pautado na descrição, sem haver possibilidades de análises.

Desse modo, consideramos que as orientações inseridas no DCRI não abrangem essas perspectivas, e isso ressalta a importância da autonomia do professor em sala de aula para que a mediação desse conhecimento tenha uma configuração emancipadora.

CONCLUSÃO

Conforme apresentado neste texto, é no currículo escolar que se manifestam as relações de poder, e que o currículo é um campo estratégico que determina a formação dos sujeitos. O texto também apresentou elementos que demonstram que a abordagem dos conteúdos hidrográficos, assim como todos os conteúdos de Geografia, necessitam de práticas que superem o viés de identificação e reconhecimento dos aspectos existentes no espaço geográfico.

A construção do DCRI teve como objetivo propor práticas com possibilidades de formar sujeitos comprometidos com as questões sociais. No entanto, com o desenvolvimento da análise das propostas direcionadas para o ensino de hidrografia, existem algumas lacunas que podem ser

preenchidas, a depender da formação e do posicionamento do professor em sala de aula.

Dessa forma, direcionamos a reflexão para a importância do currículo prescritivo e do currículo real, nos quais se ressalta a necessidade de o professor não seguir as orientações curriculares como um manual, pois esses profissionais estão inseridos no âmbito escolar diariamente e têm condições de relacionar o conteúdo com a realidade de cada estudante e de cada escola, considerando a possibilidade de formar cidadãos conscientes, críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, K. A. **Documentos curriculares referenciais nas redes municipais do território Litoral Sul da Bahia: os esportes na Educação Física escolar.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, 2022. Disponível em: <https://www.biblioteca.uesc.br/pergamumweb/vinculos/202010090D.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 1. ed., 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.
- DIAS, J. A. **O ensino da hidrografia no contexto da Geografia escolar.** 2019. 88 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7608>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- ILHÉUS. **Documento Curricular Referencial de Ilhéus.** Secretaria Municipal de Educação. Ilhéus, 2021.
- MENDONÇA, F. **Geografia física: ciência humana?** 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996 (Coleção Repensando a Geografia).
- MORAIS, E. M. B. **O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar.** 2011. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-13062012-122111/publico/2011_ElianaMartaBarbosaDeMorais_Vorig.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.
- MORAIS, E. M. B. Desafios e possibilidades em abordar os componentes físico-naturais na Geografia escolar. In: SOBRINHO, J. F. *et al.* (org.). **A natureza e a Geografia no ensino das temáticas físico-naturais no território brasileiro.** 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2023.

OTTO, C. S. **Rede hidrográfica**: a abordagem de um componente físico-natural no ensino de Geografia. 2020. 186 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/a196edd9-a7c0-4234-8c5f-336e4b6e743d/content>. Acesso em: 5 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identities terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

12. Contribuição do ensino de Geografia para a formação integral nas Escolas Famílias Agrícola - EFAS

*Neurilene Sousa dos Santos
Universidade Federal do Piauí
neurilene4848@gmail.com*

*Josélia Saraiva e Silva
Universidade Federal do Piauí
saraivasilvajoselia@ufpi.edu.br*

RESUMO

As Escolas Família Agrícola representam um projeto social e político que auxilia os sujeitos a serem cidadãos plenos por meio da oferta de uma formação técnica. Essas instituições atendem a quatro pilares de sustentação: a formação integral dos jovens; o desenvolvimento sustentável do meio, a alternância e a associação local. O ensino de geografia também contribui para a sustentação desses pilares, pois tem papel fundamental na formação de cidadãos informados e críticos, preparando-os para enfrentar os desafios globais e locais, tratando de questões sociais, culturais e econômicas que moldam o mundo em que vivemos. Este artigo busca analisar a produção teórica sobre a relação do ensino de geografia com as EFAs. Para tanto, são apresentados os resultados de uma revisão de literatura, realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, referente ao ensino de geografia e formação integral. A revisão teórica reforça a contribuição do ensino de geografia para o entendimento do espaço geográfico como sendo fruto de construções históricas que evidenciam

as práticas sociais de diferentes povos e em determinados tempos, e a importância de conduzir um processo de ensino-aprendizagem que promova o desenvolvimento integral humano. Dessa forma, estes centros educativos podem propiciar diversas discussões com grandes contribuições acadêmicas através de sua dinâmica educacional.

Palavras-chave: ensino de Geografia; formação integral; EFAS.

INTRODUÇÃO

Uma percepção espacial ineficiente desencadeia baixas expectativas com relação ao espaço vivido. Esta proposição pode ser exemplificada quando os jovens do campo no Brasil promovem o esvaziamento desse espaço e migram para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida. O campo não propicia muitas oportunidades, e, assim, esses jovens criam expectativas em relação à vivência na cidade e à existência de mais oportunidades de emprego, deixando o convívio familiar e social.

Nesse cenário, a Geografia, através do estudo do lugar como espaço de vida, contribui para a ressignificação dos conteúdos escolares e torna mais propícia a identidade desses estudantes com seu lugar de vida, na perspectiva do espaço rural aqui defendida. Contudo, é necessário que haja uma integração entre o ambiente escolar e o espaço cotidiano vivenciado pelos estudantes, em especial no ensino de Geografia.

Com o intuito de valorizar os saberes do campo e formar cidadãos, surgem os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS, que reúnem instituições que atuam no fortalecimento da educação no campo com a finalidade de promover posturas inovadoras capazes de modificar a realidade ambiental, política e social por meio de uma forma de ensinar que ultrapassa o ambiente escolar. Nesse processo, promove a interação da comunidade com a escola, reforça a identidade do jovem do campo e fornece instrumentos para que possam atuar no seu local (Gimonet, 2007).

As Escolas Família Agrícola - EFAS são uma das instituições que integram os CEFFAS e possuem quatro pilares de sustentação: a formação integral dos jovens, desenvolvimento sustentável do meio, a alternância e a associação local. Representam um projeto social e político na defesa da educação do campo e auxiliam os sujeitos a serem cidadãos plenos por meio de uma formação técnica. Destaca-se nesta pesquisa o pilar referente à formação integral a partir do ensino de geografia.

A formação integral não é um tema recente, visto que já estava presente no “manifesto dos pioneiros” da educação em 1930, como também está referenciada na LDB de 1996. Atualmente, existe uma ampla discussão em torno da temática e tornou-se uma das principais pautas governamentais e de educadores. Diante disso, questiona-se: como a formação integral tem sido abordada no ensino de geografia, em especial nas escolas família agrícola, de modo que possa contribuir para a ressignificação de conteúdos escolares e para a formação de cidadãos críticos e autônomos?

De forma geral, o estudo objetiva analisar a produção teórica sobre o ensino de geografia nas EFAs, verificando os avanços da pesquisa referente à temática da formação integral. A pesquisa possui abordagem qualitativa e foi utilizada como estratégia para obtenção dos dados e revisão de literatura por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Para tanto, foram realizadas consultas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, e como descritores foram utilizados “ensino de geografia” e “formação integral”.

É válido mencionar que essa pesquisa apresenta-se como relevante em virtude de haver poucos estudos sobre este tema em âmbito nacional, havendo, portanto, muitos aspectos a serem abordados. No estado do Piauí, em específico, o estudo pioneiro se deu através da dissertação de mestrado intitulada “Ensino de geografia e formação integral através da pedagogia da alternância: estudo de caso na Escola Família Agrícola dos Cocais em São João do Arraial – PI”, defendida em 2024 na Universidade Federal do Piauí, da qual este estudo faz parte. Ressalte-se, ainda, que a pesquisa sobre as escolas do campo é crucial para garantir

a qualidade da educação e o desenvolvimento integral dos estudantes do meio rural, além de contribuir para a construção de um futuro mais justo e sustentável para as comunidades, pois auxilia na compreensão das suas necessidades específicas identificando os desafios e oportunidades para a melhoria do ensino-aprendizagem, no caso desta pesquisa, a melhoria do ensino-aprendizagem em Geografia.

A FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A construção da concepção sobre formação integral tem acontecido no decorrer das décadas, fortalecida pelas demandas da sociedade que se tornaram complexas, repletas de dilemas sociais, culturais e econômicos. É sustentada por princípios norteadores, como a promoção da equidade, associada ao direito de todos terem acesso às oportunidades educativas nas suas diversas formas. Essa concepção é inclusiva ao reconhecer a singularidade dos indivíduos e suas múltiplas identidades (Weffort; Andrade; Costa, 2019).

A centralidade está no sujeito e no desenvolvimento de suas habilidades, na sua integridade como ser multidimensional, também estão relacionados à ampliação do tempo escolar e dos espaços educativos. Os conhecimentos passam a ser integralizados com a incorporação dos saberes dos alunos e o respeito às especificidades geográficas (Moll, et al, 2020). Todos os aspectos integrados garantem uma educação de qualidade, universal e inclusiva. Não é indicado pensar na formação integral e considerar apenas um aspecto, como, por exemplo, a ampliação do tempo integral, pois seria uma visão reducionista e incompleta.

As EFAS têm como uma das suas finalidades a formação integral e a colocam em prática por intermédio de seus instrumentos ou mediações pedagógicas, com o objetivo de formar profissionais capacitados a atuarem frente aos desafios do mercado de trabalho (Gimonet, 2007). Apesar de não ser exclusiva das EFAs, Silva (2006) pontua que, dentro da pedagogia da alternância, há uma interrelação e uma sistematização dos elementos formadores que os tornam particulares. Além de proporcionar

uma formação emancipatória, transformadora, crítica e inclusiva da classe trabalhadora camponesa.

O contexto da educação do campo tem como base as características locais, os modos de vida, os costumes e as relações dos sujeitos com seu meio. Não é apenas repassar conteúdos e informações, é contribuir para desenvolver no jovem rural o desejo de buscar qualidade de vida e novas perspectivas dentro de sua realidade, conforme corrobora Oliveira (2013). A geografia escolar proporciona tais habilidades de percepção ao possibilitar, através do entendimento dos fenômenos, sua integração aos espaços de vivência, refletindo sobre suas condições locais, mas também dentro de um contexto global.

Segundo Castellar (2005), a geografia escolar não está direcionada apenas aos conjuntos de conhecimentos sintetizados em conceitos e categorias fundamentais na compreensão de fenômenos como lugar, região, paisagem, território, mas também dos contextos sociais em que estão presentes. Para Cavalcanti (2012), também possibilita ao aluno desenvolver competências ao saber orientar-se, perceber as distâncias, localizar-se e compreender os fenômenos, ler paisagens, estabelecer relações entre os lugares, mobilizando o raciocínio com olhar para uma leitura do espaço vivido.

A Geografia, como componente curricular, proporciona o desenvolvimento integral e preza pela formação de alunos críticos e capazes de compreender o mundo e as relações que nele ocorrem, pois aborda as ações humanas construídas ao longo do tempo em diferentes sociedades (Cavalcanti, 2012). O ensino de geografia realiza um papel fundamental na formação de cidadãos informados e críticos, preparando-os para enfrentar os desafios globais e locais, pois aborda questões sociais, culturais e econômicas que moldam o mundo em que vivemos. Essa disciplina possibilita, também, que os estudantes possam compreender a distribuição de recursos naturais, as dinâmicas populacionais e as interações entre diferentes culturas, e isso pode promover uma visão holística do mundo e suas complexidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para obtenção dos dados na plataforma digital BDTD, foi utilizada a ferramenta de busca avançada com os descritores “ensino de geografia” e “formação integral”, com recorte temporal de 10 anos (de 2014 a 2024). Foram gerados 208 resultados. Com a análise do resumo, verificou-se que 157 pesquisas não tinham relação com os descritores e foram filtrados considerando apenas as palavras “ensino” e “formação” isoladamente; outros não estavam disponíveis para acesso e alguns resultados apareceram em duplicidade na busca. Após análise, foi constatado que apenas 5 pesquisas relacionavam o ensino de geografia com a formação integral.

No quadro 01, são apresentados os programas aos quais as pesquisas estão vinculadas e os locais de realização, ou seja, o lócus do estudo. Cada pesquisa recebeu um identificador (ID) que inicia com a letra P (pesquisa) e um numeral indicando a sequência de apresentação para evitar repetição nos quadros sínteses.

Quadro 12.1 - Distribuição das pesquisas referente ao programa e local de pesquisa

IDENTIFICAÇÃO (ID) / TÍTULO	TIPO	ANO	PROGRAMA	LOCAL
P1: Ação docente e ensino de geografia: limites e possibilidades para a aplicabilidade do currículo no programa ensino integral.	Dissertação	2018	Universidade do Oeste Paulista	Araçatuba - SP
P2: Do currículo ao livro didático: uma proposta de inserção dos temas agroecológicos no plano de trabalho docente no componente curricular geografia para o sexto ano do ensino fundamental.	Dissertação	2022	Universidade Estadual de Maringá - Paraná	Município de Maringá - PR
P3: As contribuições de tempos, espaços e práticas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de geografia em um CEPI de Formosa-Goiás: diálogos com a reforma do ensino médio.	Tese	2022	Universidade de Brasília	Formosa - GO

P4: Educação (pesquisadora) pelo professor (pesquisador) em geografia: desafios e possibilidades no/do espaço geográfico da rede pública de ensino do Distrito Federal.	Tese	2022	Universidade de Brasília	Distrito Federal - DF
P5: (Des) caminhos da “escola da autoria” (MS) no dizer dos professores de geografia das escolas de tempo integral de campo grande e dourados (MS).	Tese	2023	Universidade Federal da Grande Dourados	Campo Grande (MS) e o município de Dourados (MS)

Fonte: BDTD (2025); Elaborado pelas autoras (2025).

Como pode ser verificado, são duas dissertações e três teses de programas distintos, localizados uma na região sul, uma da região Sudeste e três da região Centro-Oeste. A partir dessa análise, constatou-se que, nas regiões norte e nordeste, ainda não foram localizadas pesquisas sobre a temática nos anos pesquisados. O que sugere uma carência de estudos e pesquisas relacionados ao Ensino de Geografia e à formação integral na Educação Básica, nos níveis de pós-graduação, ficando como sugestão para análises posteriores de pesquisa.

Dentro do recorte temporal estabelecido, as pesquisas datam dos anos de 2018, 2022 e 2023 sendo a maioria publicadas em 2022, ou seja, neste ano houve uma maior produção sobre o tema. Ao seguir com a observação dos aspectos de cada pesquisa foi analisado o objeto de estudo, o objetivo geral e a metodologia, apresentados no quadro 02.

Quadro 12.2 - Aspectos metodológicos das pesquisas

ID	OBJETO	OBJETIVO GERAL	MÉTODOS
P1	O currículo de Geografia no Ensino Fundamental e Médio.	Analisar a implantação e o desenvolvimento do currículo de Geografia no Ensino Fundamental e Médio de escolas do Programa Ensino Integral, a partir das percepções dos docentes e sua prática pedagógica na sala de aula.	Qualitativo, questionário fechado, entrevistas semiestruturadas e observação livre da ação docente.

P2	Componente curricular Geografia, voltando para o Ensino Fundamental.	Analisar o Currículo Escolar, de maneira específica, voltado para o Componente Curricular de Geografia do Ensino Fundamental a partir da possibilidade de inserção dos temas afetos à Ciência da Agroecologia.	Pesquisa bibliográfica e documental, proposta pedagógica.
P3	Ensino de Geografia no contexto da escola de tempo integral à luz da política de educação em tempo integral do estado de Goiás	Compreender a dinamicidade do ensino de Geografia no CEPI e a que aspectos ela está relacionada, com enfoque na maneira como a implementação do tempo integral na instituição repercutiu no processo de ensino-aprendizagem dessa ciência, em suas potencialidades e no modo como a Reforma do Ensino Médio pode afetá-lo.	Estudo de caso qualitativo, pesquisa bibliográfica, exploratória, documental, entrevistas e questionário.
P4	Professor pesquisador em Geografia no espaço geográfico da RPE-DF - SEEDF?	Analisar os desafios e possibilidades da educação e professor no espaço geográfico da Rede Pública de Ensino do DF, vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal – RPEDF– SEEDF.	Quantitativos e qualitativos. Pesquisa bibliográfica, documental, entrevistas, e formulários.
P5	As escolas públicas da rede escolar estadual	Compreender o processo de implantação das escolas de Educação em Tempo Integral - “Escola da Autoria”, considerando o dizer e experiência vivida pelos professores de Geografia que trabalham em escolas pioneiras dessa modalidade no estado do MS, especificamente nos municípios de Campo Grande (MS) e Dourados (MS).	Pesquisa qualitativa, documental e entrevistas.

Fonte: BDTD (2025); elaborado pelas autoras (2025).

Em **P1** e **P2**, o objeto de estudo trata do currículo de geografia no ensino fundamental e médio. O primeiro analisa o programa ensino integral a partir da percepção dos docentes e sua prática em sala de aula, e o segundo, a possibilidade de inserção de temas vinculados à agroecologia. Em **P3**, trata do ensino de geografia com base na educação integral e analisa a influência da implantação do tempo integral no processo de

ensino-aprendizagem. Em **P4**, gira em torno do professor e dos desafios e possibilidades da educação no espaço geográfico da rede pública do DF. Já em **P5**, é sobre as escolas públicas da rede estadual e analisa a implantação das escolas de tempo integral considerando a experiência dos professores de geografia. A metodologia adotada segue a abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental em todas elas.

Em **P1**, o autor discorre que o ensino de geografia passa por processos de transformações e, para fundamentar, faz um apanhado histórico nas escolas brasileiras. Defende que o ensino de geografia aproxima o aluno da sua realidade permite uma leitura crítica do meio que o cerca e não apenas uma mera descrição empírica, dessa forma, o aluno pode atuar como leitor e transformador de sua realidade social. Ao tratar sobre formação integral realiza um resgate histórico dos primeiros centros de educação integral no Brasil e discute sobre a ideia de estar vinculada à extensão do tempo no ambiente escolar, porém o autor ressalta que não é apenas ampliar a permanência do aluno na escola, pressupõe também mudanças teórico-metodológicas na organização escolar e nos currículos (Barbosa, 2018).

Em **P2**, a autora discute o ensino de geografia com base em documentos legais como as DCNs, a LDB e outros, para citar alguns conteúdos estruturantes que podem ser vinculados ao estudo da agroecologia. Os conteúdos estruturantes propostos pelas DCNs para a disciplina de Geografia, segundo a autora, podem ser articulados aos conteúdos básicos que permitem trabalhar a Agroecologia através dos temas transversais em todas as fases da educação básica. Discute a importância da formação integral com base na LDB, na Constituição de 1988, projeto político-pedagógico, e referencial curricular do Paraná. A autora defende que relacionar a Geografia de forma interdisciplinar com temáticas vinculadas à Agroecologia promove no aluno a capacidade de intervenção no meio em que ele vive e a sua formação integral (Sacani, 2022).

Em **P3**, trata do ensino de Geografia no contexto da educação em tempo Integral e das contribuições do tempo, dos espaços e das práticas docentes no processo de ensino-aprendizagem da geografia, e dessa

forma, situa relações com a reforma do ensino médio. Debruça-se sobre as orientações teóricas e metodológicas, os aspectos gerais da estrutura da geografia escolar dos centros de educação em período integral da rede de ensino de Goiás, a percepção dos docentes referente ao trabalho que desenvolvem e dos estudantes aos possíveis efeitos da reforma do ensino médio no ensino de geografia. No contexto escolar, os parâmetros de tempo, espaço e variadas oportunidades de aprendizagem são meios efetivos ao desenvolvimento integral do estudante, essas duas dimensões são indissociáveis nesta proposta (Silva, 2022).

Em **P4**, o autor desenvolve sua tese a respeito da inserção dos professores de geografia na pesquisa e sua percepção sobre a importância para a formação e atuação profissional. A partir de um levantamento de dados, foi constatado que a pesquisa tem significativa importância para o ensino de geografia; a partir disso, busca entender como os professores desenvolvem o ensino de geografia e sua contribuição para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Defende a formação integral como essencial no processo de desenvolvimento humano e sua contribuição para a educação geográfica, no que se refere ao reconhecimento da dimensão espacial e da integração dos indivíduos no espaço geográfico (Suess, 2022).

Por fim, em **P5**, a autora versa sobre os efeitos das diferentes reformas educacionais no Brasil, referentes ao ensino de geografia, por meio de uma trajetória histórica e, recentemente, com a BNCC, que retirou a Geografia enquanto saber obrigatório dos currículos do Ensino Médio. Dialoga junto aos professores participantes sobre a diminuição dos conhecimentos específicos, a carga horária, a importância do ensino de geografia e os novos caminhos a serem percorridos. É traçado um percurso histórico sobre o desenvolvimento da concepção de formação integral no Brasil direcionando para o estado do Mato Grosso e cita as normativas da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral "Escola da Autoria" (Costa, 2023).

Nos resultados apresentados, a formação integral tem sido discutida no ensino de geografia timidamente quando considerado o achado total da busca na BDTD, dessa forma, há a necessidade da ampliação das

pesquisas nesta temática, visto que, o ensino de geografia promove o conhecimento necessário para uma leitura do mundo de forma crítica, justa e responsável, ao possibilitar que os alunos entendam as interações dos seres humanos entre si e com a natureza. Já no contexto da educação do campo, especificamente nas escolas família agrícola, não foram encontradas pesquisas referentes ao ensino de geografia e formação integral, isso mostra uma carência nas pesquisas e um olhar atento para as dinâmicas que ocorrem no campo, em especial no âmbito da educação.

CONCLUSÃO

A partir do questionamento inicial: Como a formação integral tem sido abordada no ensino de geografia, em especial nas escolas família agrícola, de modo que possa contribuir para a ressignificação de conteúdos escolares e para a formação de cidadãos críticos e autônomos? A revisão teórica reforça a contribuição do ensino de geografia para o entendimento sobre o espaço geográfico como sendo fruto de construções históricas que evidenciam as práticas sociais de diferentes povos e em determinados tempos e espaços. Porém, ficou evidente a lacuna existente nas pesquisas sobre a contribuição do ensino de geografia para a formação e desenvolvimento integral do ser humano no âmbito da educação do campo, isso reforça a necessidade de olhares mais atentos para esta temática.

Indubitavelmente, as escolas família agrícola, através de seus pilares de sustentação e alinhadas ao ensino de geografia, contribuem para a formação integral de seus sujeitos e podem propiciar diversas discussões com grandes contribuições acadêmicas através de sua dinâmica educacional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. C. **Ação docente e ensino de Geografia: limites e possibilidades para a aplicabilidade do currículo no Programa Ensino Integral.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 set. 2021.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

COSTA, L. D. **(Des)caminhos da “escola da autoria” (MS) no dizer dos professores de Geografia das escolas de tempo integral de Campo Grande e Dourados (MS)**. 2023. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

MOLL, J. *et al.* Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, out./dez. 2020. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 14 abr. 2023.

OLIVEIRA, A. M. A escola camponesa na alternância e o ensino de Geografia. **Mercator**, Fortaleza, v. 12, n. 27, p. 171-187, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/1137>. Acesso em: 6 jun. 2023.

SACANI, A. D. N. **Do currículo ao livro didático: uma proposta de inserção dos temas agroecológicos no plano de trabalho docente no componente curricular Geografia para o sexto ano do Ensino Fundamental**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Agroecologia) – Programa de Pós-Graduação em Agroecologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2025.

SILVA, A. M. **A trajetória sócio-histórica da educação em alternância no Piauí**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

SILVA, S. S. **As contribuições de tempos, espaços e práticas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de Geografia em um CEPI de Formosa-Goiás: diálogos com a reforma do Ensino Médio**. 2022. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SUESS, R. C. **Educação (pesquisadora) pelo professor (pesquisador) em Geografia: desafios e possibilidades no/do espaço geográfico da rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2022. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

WEFFORT, H. F.; ANDRADE, J. P.; COSTA, N. G. **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios**. 1. ed. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

13. Desafios de ensinar Geografia no contexto das mudanças no Novo Ensino Médio

Paulo Pereira Castro

Universidade Federal do Piauí - UFPI

ppppcastro2017@gmail.com

Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento

Universidade Federal do Piauí - UFPI

marianoraneide@ufpi.edu.br

RESUMO

O presente estudo centra-se na compreensão da reforma na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação brasileira, aprovada em 2017 e implantada pelo governo Temer em 2022 (Lei Federal n.º 13.415/2017). O objetivo principal é descobrir as possíveis consequências, positivas ou negativas, no ensino da geografia no âmbito do ensino médio. Dentro da abordagem do tema, com auxílio de Almeida (2021), será feita a aplicação de questionários quali-quantitativos com professores de geografia os quais nortearão o presente estudo, pois com a mudança da BNCC, a temática trouxe à tona o possível desconforto dos docentes dos componentes das ciências humanas com o surgimento de novos componentes curriculares criados com a nova lei. Buscar-se-á compreender as estratégias que os docentes da geografia entrevistados utilizaram para estabelecer suas prioridades de assuntos com a redução da carga horária, bem como as possíveis consequências dessas estratégias no aprendizado no componente curricular. Será necessário identificar, na prática docente, a recepção, por parte desses mesmos professores, sobre

a utilização do livro didático e sua nova concepção de representação por área de conhecimento, e não mais por componente curricular. A pesquisa bibliográfica com teóricos que abordam o assunto também será importante para a compreensão da temática. Destaca-se a colaboração primorosa neste trabalho de autores como Lopes (2012), Vergara (2016), Gil (2019), Chagas (2019), Almeida (2021), Giaretta (2022), Gomes (2023), bem como a lei já citada que introduziu as mudanças na base curricular da educação brasileira e também a lei que reformou essa nova base nacional curricular (Lei Federal n.º 14.945/2024).

Palavras-chave: novo ensino médio; Geografia; mudanças.

INTRODUÇÃO

O ensino de geografia, como forma de produzir conhecimento, é um dos componentes curriculares do ensino médio no Brasil, sendo um elemento importante na formação do estudante, como do próprio cidadão. Segundo Sousa (2021), é por meio da geografia que torna-se possível compreender os fenômenos presentes no espaço geográfico, além disso, é possível uma mensuração da relação da sociedade com esse espaço. Há pouco mais de duas décadas, o governo federal implantou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definindo diretrizes para o ensino médio (Lei n.º 9.394/1996). Esta lei, em seu art. 35, previa que:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB– Seção IV – do ensino médio – 1996).

No entanto, a sociedade sofre constantes mudanças e, dentro delas, houve cobranças para que ocorressem alterações nos currículos do ensino brasileiro, fundamental e médio. O novo ensino médio, implementado no Brasil pelo Ministério da Educação a partir de 2022, trouxe uma gama de reformas, com a introdução de novos componentes curriculares e a redução da carga horária de outros.

As alterações nesse novo ensino médio, no Brasil, estabeleceram o fortalecimento do ensino diversificado e profissional em detrimento da educação básica tradicional, típico, segundo Giaretta (2022), de uma caracterização da agenda neoliberal na formalização da BNCC, neste caso, tanto pela manutenção e reprodução da lógica de submissão do trabalho, quanto na educação. É neste contexto que o ensino da Geografia foi afetado pelo novo modelo aplicado. Os componentes curriculares das ciências humanas foram os mais impactados pelas mudanças, principalmente o ensino médio. Neste contexto, o ensino de geografia tem enfrentado diversos desafios. Nesse viés os profissionais da área, tiveram dificuldades para conseguir adaptar-se à redução da carga horária, bem como ao novo ensino-aprendizado. Assim sendo, a opinião dos discentes e possivelmente dos docentes sobre a redução da carga horária é de suma importância nesta nova realidade, uma vez que subsidiará a compreensão acerca das dificuldades, bem como norteará soluções encontradas pelos docentes e as possíveis consequências na qualidade do aprendizado por parte dos discentes na geografia.

Dentro dessa perspectiva de mudanças e enquadramento numa nova circunstância, surge a seguinte questão como problema de pesquisa: Como a qualidade do ensino de geografia pode atuar e qual seu papel após as mudanças do novo ensino médio? Como ficarão temas importantes dessa ciência, tais como, geopolítica, meio ambiente, aspectos físicos, climáticos e outros, incluídos na grade curricular do novo ensino médio, colocado em prática no novo ensino médio?

Diante dessas mudanças, torna-se importante a discussão, visando entender as dificuldades enfrentadas pelos docentes de geografia no novo ensino médio e identificar possibilidades e soluções que contribuíram para enfrentar a nova realidade do componente curricular geografia.

No que tange aos objetivos específicos, será importante identificar como o componente geografia foi desenvolvido pelos professores pesquisados após a implantação do novo ensino médio, afinal, será imprescindível neste trabalho entender como os docentes conseguiram adequar soluções para novas situações impostas a eles no novo ensino médio. Dentre as situações mais polêmicas, destaca-se a redução da carga horária em 50% e as mudanças radicais nos livros didáticos (PNLD) para o componente das ciências humanas. Outro objetivo importante é interpretar os critérios utilizados para compor os assuntos a serem trabalhados durante cada ano letivo do ensino médio e também a opinião dos professores em relação aos novos componentes do itinerário formativo criado com a reforma, buscando intervenções dos docentes visando saber se estes novos componentes ou algum destes componentes contribuíram de alguma forma para o ensino da geografia no ensino médio.

É importante destacar como objetivo geral deste trabalho apresentar uma resposta, por meio da mensuração dos questionários aplicados, visando entender se a qualidade do ensino em geografia teve algum prejuízo com as mudanças impostas pelas novas normas da atual BNCC aplicada no triênio 2022-2024.

A metodologia aplicada dar-se-á pela análise de dados por meio dos resultados de uma pesquisa com professores do componente de geografia, utilizando-se de pesquisa quantitativa (formulário fechado), mesclando com perguntas de caráter qualitativo (formulário com pergunta aberta), sendo assim, a mescla de um questionário com perguntas fechadas e abertas proporcionará uma boa análise do *feedback* que os professores proporcionarão.

A coleta de dados dar-se-á com professores que efetivamente lecionaram no período de implantação do novo ensino médio, pois é essencial que os entrevistados tenham participado das mudanças da BNCC anterior (1996) para a nova aprovada em 2017, sempre objetivando o impacto dessa transição no ensino do componente geografia na educação básica, especificamente no ensino médio.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O enfoque é baseado em referenciais teóricos de autores que trabalharam e abordam as mudanças no novo ensino médio. Nesse contexto, pode-se citar como principais referenciais teóricos Cássio e Goulart (2022, p. 285), que abordam o tema proposto:

Nas escolas privadas, cujo regime de funcionamento é ditado por classes médias e elites pagantes de mensalidades – e que desejam, no mínimo, manter o seu status de classe –, a reforma não trouxe alterações significativas. Nenhum conteúdo escolar foi sacrificado, por exemplo, para dar lugar a cursinhos profissionalizantes de curta duração sob a justificativa de aumentar a “liberdade de escolha” dos/as estudantes. Até porque, nas escolas privadas, a falta de liberdade para a realização de projetos de vida nunca esteve em questão.

Outros autores trabalhados abordam o tema de forma mais pessimista para a geografia:

Nessa lógica de reformas dualista, o Ensino Médio tem sido seletivo e vulnerável à desigualdade social e educacional. Na prática, pela BNCC do Novo Ensino Médio, o componente curricular de Geografia foi extinto, tendo seu conteúdo integrado às Áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Diante dessa realidade, a geografia, enquanto ciência autônoma, passou a ser integrada à história, filosofia e sociologia (Silva; Siqueira; Chagas, 2018, s.p.).

Mas outros autores consultados foram mais enfáticos em citar os possíveis prejuízos à geografia:

O Novo Ensino Médio e a BNCC esvaziaram o currículo de Geografia e das demais Ciências Humanas. Além da redução da carga horária, tais documentos apresentaram os conhecimentos das “humanidades” de forma fragmentada e superficial, de modo que estes não preparam os estudantes nem para o mercado de trabalho e nem para a universidade. Isso evidencia que a redução da carga horária das Ciências Humanas contribui fortemente para a desumanização do currículo que, no caso da Geografia aqui tratado, tem sido um desafio para os professores no exercício de sua prática pedagógica em sala de aula (Gomes, 2023, s.p.).

Importante destacar também como referencial a própria legislação da nova BNCC (Lei n.º 13.415/2017), principalmente no que tange às

mudanças do componente geografia, pois é nas mudanças do componente a essencialidade deste estudo. Vale ressaltar também como importante fonte de referência a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, reformulada e implantada pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC em 2017, e, aliado a isso, a reforma dessa lei, aprovada em 2024 e implantada já no ano de 2025 no governo Lula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados propostos buscarão entender como aconteceu a transição do ensino médio utilizada desde 1996 para o novo ensino médio de 2022. A compreensão por meio dos resultados da mensuração dos questionários, buscará entender como foi por parte dos docentes, essa adaptação com a redução da carga horária e a consequente redução dos temas trabalhados. O entendimento em saber como foi a escolha dos assuntos em sala de aula, quais os critérios utilizados para essas escolhas tornam-se fatores importantes na discussão dos resultados obtidos, bem como estender a discussão para um possível prejuízo do ensino da geografia durante os três primeiros anos de aplicação do novo ensino médio, antes de sua revisão no governo Lula em 2024. Importante destacar e deixar claro que na concepção deste estudo, fatores externos como condições estruturais dos colégios, falta de professores, deficiência ou negligência de gestores, dentre outros, serão listados nos questionários para proporcionar aos professores várias opções possíveis de escolha, pois são fatores que podem comprometer o rendimento escolar em qualquer componente, ou seja, dando uma diversidade de opções para que o entrevistado sinta-se com liberdade para proporcionar nas respostas seu pensamento claro sobre as mudanças, afinal, é importante não comprometer o resultado com possíveis sugestões em questionários tendenciosos.

CONCLUSÃO

A educação básica no Brasil necessitava de mudanças, uma adequação a essa nova realidade dentro de uma sociedade altamente informacional

era necessária. Segundo Hiraiwa et al. (2019), a mudança era necessária com o objetivo de tornar o currículo mais flexível para melhor atender aos interesses dos alunos do Ensino Médio, além disso: *as duas principais justificativas são (i) a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país e (ii) a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e reprovação*, mas nem sempre as mudanças conseguem atender a todos e serem democráticas. No caso do novo ensino médio, tentar-se-á demonstrar com este trabalho o quanto um determinado componente curricular das ciências humanas pode ter sido prejudicado. Utilizar as opiniões dos docentes do ensino médio, que lecionaram o componente geografia no período entre 2022 e 2024, é uma forma de buscar mostrar que nestes três anos de aplicação do novo ensino médio, antes das reformulações que ocorreram em 2024 visando sanar tais distorções, a opinião desses profissionais poderá demonstrar o quanto houve ou não de prejuízo para os discentes neste período nos anos citados. Entende-se que é um período que não tem retorno na vida acadêmica dos mesmos, ou seja, não é possível recuperar o que foi perdido de ensinamento neste componente para discentes que efetivamente já finalizaram o ensino médio.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ítalo D"Artagnan. **Metodologia do trabalho**. Recife: Ed. UFPE, 2021 (Coleção Geografia).
- BRASIL. Lei 13.415/2017. **Institui a reforma do ensino médio**. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. **Lei Nº 14.945 de 31 de julho de 2024**. Atos do poder legislativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017.
- CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, maio/ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>.

SILVA, Michele Souza da; SIQUEIRA, Pedro Henrique Dias; CHAGAS, Gênesis de Souza. **A Interlocação de Saberes na Formação Docente**. Ponta Grossa (Paraná): Atena Editora, 2019. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/post/a-geografia-e-o-novo-ensino-medio-uma-analise-curricular>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GIARETA, Paulo Fioravante. A BNCC e o Reformismo Curricular no Brasil e no Contexto da Agenda Neoliberal. **Cadernos de pesquisa**. São Luís, v. 29, n. 1, jan./mar., 2022.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Maria Ferreira. **A Desumanização do Currículo do novo ensino médio e os desafios da prática pedagógica docente de geografia**. Encontro Nacional de Pesquisa em Geografia. Disponível em 11 de março de 2025. https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV187_MD6_ID1844_TB795_26112023113110.pdf.

HIRAIWA, Magnus Kenji Hernandez Hubler. *et al.* **A Reforma do Ensino Médio**. Guia de Estudos: UFRGSMUNDI, 2019.

LOPES, Jaime Sérgio Frajuca. **Professor-Pesquisador em educação geográfica**. Curitiba: Intersaberes, 2012. – (Coleção metodologia do ensino de história e geografia; v. 4).

SOUSA, Arlane Silva de. **Prática Docente em Geografia e Aprendizagem Significativa: um estudo no município de Barras (PI)**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Piauí, Teresina, PPGGEO/UFPI, 2021.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**, 16 ed. São Paulo: Atlas, 2016.

14. O livro didático de Geografia como recurso norteador do trabalho de professores em início de carreira

Ricardo Ferreira da Silva

Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Ricardo.ferreira.silva@aluno.uepb.edu.br

Ana Clara Marques Arruda

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Ana.arruda@aluno.uepb.edu.br

RESUMO

O presente trabalho analisa a contribuição do uso do livro didático para o planejamento pedagógico de professores de Geografia em início de carreira. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, e evidencia como o livro didático atua como suporte essencial para a organização e sistematização do ensino. Ao oferecer uma base teórica consistente e uma sequência lógica dos conteúdos, o recurso facilita o planejamento das aulas e a condução de práticas pedagógicas eficazes. Dessa forma, o estudo ressalta que o livro didático promove a autonomia e a segurança dos docentes iniciantes, contribuindo para uma aprendizagem, embora tradicional, mais estruturada.

Palavras-chave: livro didático; professores; ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

A reforma do Novo Ensino Médio, implementada nos últimos anos, trouxe mudanças significativas nos currículos escolares, exigindo a adaptação dos livros didáticos para atender às novas diretrizes. Com a flexibilização do currículo, a introdução de itinerários formativos e a maior ênfase em competências e habilidades, os livros didáticos de Geografia passaram a incorporar conteúdos mais integrados, abordando temas transversais e promovendo uma abordagem multidisciplinar.

Muitos professores de Geografia questionam a utilização do livro didático como principal recurso pedagógico, argumentando que ele pode limitar a criatividade docente, padronizar excessivamente os conteúdos e, em alguns casos, não contemplar as especificidades regionais e as realidades dos alunos.

Apesar das modificações contemporâneas e de seu teor tradicional, os livros didáticos desempenham um papel essencial no planejamento docente. Esses recursos proporcionam uma base comum de conhecimento, essencial para garantir que todos os alunos, independentemente da escola ou região, tenham acesso a conteúdos fundamentais.

Os livros didáticos facilitam a organização das aulas e a construção de uma sequência didática lógica, o que é particularmente valioso para professores que estão no início da carreira e ainda estão aprimorando suas estratégias de ensino. Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo geral discutir o papel do livro didático de Geografia como recurso orientador do trabalho docente. Já como objetivos específicos, espera-se:

- I) Compreender a importância do livro didático na organização e construção de uma sequência didática lógica, especialmente para professores iniciantes;
- II) Investigar os benefícios do uso do livro didático como principal recurso pedagógico no ensino de Geografia.

Este artigo utiliza uma abordagem qualitativa, pois busca compreender o papel do livro didático na educação a partir da análise de sua função histórica, pedagógica e mercadológica. A pesquisa não se baseia

em dados numéricos, mas sim na interpretação e discussão de conceitos, contextos e impactos do livro didático no ensino. O método adotado é a revisão bibliográfica, fundamentada na análise de obras acadêmicas, artigos científicos, documentos oficiais e outras publicações relevantes sobre o tema.

O LIVRO DIDÁTICO COMO UM PRODUTO MERCADOLÓGICO

Embora o livro didático seja um recurso essencial para a educação, ele também faz parte de uma indústria que movimenta muito capital. Como qualquer outro produto, ele passa por um processo de produção, distribuição e comercialização, sendo influenciado por interesses econômicos, políticos e ideológicos. Assim, além de sua função pedagógica, o livro didático também é uma mercadoria que circula no mercado editorial, gerando lucros para editoras e distribuidores. Nesses termos, destaca-se que:

Os livros didáticos foram utilizados em diferentes momentos da história do Brasil como instrumentos de reprodução ideológica das classes dominantes. Transmitem valores ligados a esses grupos, constituindo uma mercadoria bastante lucrativa e que ainda hoje representa os interesses de determinados segmentos da sociedade. Atualmente, apesar de serem escolhidos pelos professores de maneira democrática, muitas vezes não contemplam a realidade social das diversas escolas existentes nesse Brasil continental. Além disso, para muitos alunos, representam a única referência para a introdução à chamada sociedade letrada, afirmando-se como um instrumento educacional complexo e ambíguo (Zacheu; Castro, s.d. p. 02).

A produção dos livros didáticos envolve diversas etapas, desde a escolha dos conteúdos até a impressão e distribuição. Nesse processo, conglomerados editoriais dominam o mercado, sendo responsáveis pela publicação da maioria dos livros didáticos adotados nas escolas. Como resultado, o setor editorial concentra-se nas mãos de poucos conglomerados, o que pode restringir a diversidade de abordagens e perspectivas presentes nos materiais didáticos.

No Brasil, o governo tem um papel fundamental na aquisição dos livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro e do Material

Didático (PNLD). Esse programa é responsável por comprar milhões de exemplares das editoras para distribuir gratuitamente às escolas públicas. Esse modelo, apesar de garantir acesso aos materiais, também gera uma forte dependência das editoras em relação às compras governamentais, tornando o Estado um dos principais clientes desse mercado. Em relação ao Plano Nacional do Livro Didático, Lima, Cosmo *et al.* enfatizam que:

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que foi criado em 1985, chegou elucidando normas já estabelecidas e trazendo mudanças que, atualmente, regem a sua efetivação no Brasil, frente às necessidades dos estudantes e, ao mesmo tempo, se alinhando ao contexto econômico, político e social no qual estão inseridos (Lima; Maia; Dantas, 2020, p. 5).

Em razão desse sistema, as editoras direcionam sua produção para atender às exigências do PNLD, moldando seus conteúdos conforme os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação. Embora isso garanta certo controle de qualidade e alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também pode restringir a pluralidade de perspectivas e reduzir a autonomia dos professores na escolha dos materiais mais adequados para suas realidades.

Outro fator que evidencia a mercantilização do livro didático é a influência de interesses privados na definição dos conteúdos. Em alguns casos, grupos econômicos e políticos tentam intervir na construção dos materiais didáticos para favorecer determinadas visões ideológicas ou minimizar debates sobre temas sensíveis. Isso demonstra que o livro didático não é um objeto neutro, mas sim um produto sujeito a disputas de poder dentro da sociedade.

Com a digitalização da educação, o mercado dos livros didáticos também tem passado por transformações. Muitas editoras estão investindo em versões digitais, plataformas interativas e recursos complementares, criando novas formas de monetização. Embora essa inovação traga vantagens, como maior acessibilidade e personalização do aprendizado, também reforça a dependência das escolas em relação a essas empresas, que passam a vender não apenas livros, mas pacotes completos de serviços educacionais.

Apesar dessas questões, o livro didático continua sendo um recurso essencial para a democratização da educação. Seu acesso gratuito para estudantes da rede pública garante que milhões de alunos tenham materiais de qualidade para estudar. No entanto, é importante que haja uma reflexão crítica sobre sua mercantilização e sobre como equilibrar sua função pedagógica com os interesses comerciais envolvidos em sua produção.

Portanto, o livro didático não é apenas uma ferramenta de ensino, mas também um produto dentro de uma lógica de mercado. A compreensão dessa dualidade é fundamental para que se possa buscar alternativas que garantam a qualidade da educação sem que os interesses econômicos se sobreponham ao direito ao conhecimento.

A IMPORTÂNCIA DO USO DO LIVRO DIDÁTICO EM SALA DE AULA

Os livros didáticos têm a função de orientar os professores na construção de aulas, funcionando como um guia que delimita os conteúdos essenciais e as atividades sugeridas conforme as diretrizes curriculares. Dessa forma, o material didático não só organiza o conhecimento, mas também facilita o planejamento e a execução das práticas pedagógicas.

Esses livros são instrumentos de apoio tanto para os alunos quanto para os professores. Para os docentes, eles servem como um guia que facilita a preparação das aulas, fornecendo uma base sólida de conhecimento, atividades e sugestões metodológicas. Para os estudantes, são uma fonte confiável de consulta, permitindo que revisem conteúdos e aprofundem o aprendizado fora do ambiente. Nesses termos, enfatiza-se que:

A importância do livro didático se reflete também em seu formato: ele é uma fonte de conhecimento estruturada, de fácil leitura e manuseio. Por ser físico, permite ao aluno uma interação direta com o conteúdo, o que facilita o aprendizado, especialmente para aqueles que podem não ter acesso a outras fontes de informação, como a internet ou materiais complementares (Tavares; Cunha, 2011).

No que diz respeito à estrutura, os livros didáticos geralmente apresentam uma organização lógica e sequencial, que facilita a compreensão e a assimilação dos conceitos por parte dos estudantes. Os capítulos costumam ser divididos em seções que intercalam textos teóricos, atividades

práticas, exercícios e recursos visuais, como mapas e gráficos, o que possibilita múltiplas formas de abordagem dos conteúdos.

Em termos de potencialidades, os livros didáticos oferecem diversas vantagens. Primeiramente, eles garantem a coerência e a continuidade dos conteúdos, uma vez que foram elaborados por especialistas e revisados de acordo com as normas educacionais. Essa qualidade técnica proporciona segurança tanto para o professor quanto para o aluno, ao estabelecer um padrão de ensino. Ademais, o material didático pode funcionar como ponto de partida para a construção do conhecimento, servindo como referência para debates, pesquisas e atividades interdisciplinares.

Embora tenham a função de transmitir conhecimento estruturado, eles também devem estimular a reflexão, a análise e o questionamento. Assim, quando bem elaborados, os livros não apenas fornecem informações, mas incentivam os estudantes a desenvolverem autonomia intelectual e capacidade de argumentação.

Uma das principais vantagens do livro didático de Geografia é que ele é de fácil acesso para os alunos. Uma vez que é disponibilizado nas escolas, e os alunos têm o direito de levá-lo para casa, o que possibilita a continuidade e aprimoramento do aprendizado fora da sala de aula. Essa acessibilidade garante que os alunos possam revisar os conteúdos, realizar exercícios complementares e aprofundar os temas tratados nas aulas.

A acessibilidade ao livro didático também é crucial para garantir igualdade de oportunidades entre os alunos. Em um cenário de desigualdade social, onde muitos estudantes enfrentam dificuldades econômicas, a distribuição gratuita do livro didático assegura que todos tenham as mesmas condições para aprender, independentemente de sua classe social. Isso é particularmente importante em escolas públicas, onde a disparidade de acesso a recursos de aprendizagem é uma realidade.

O livro didático, nesse caso, se torna uma ferramenta inclusiva, permitindo que o aprendizado não seja limitado pelas desigualdades tecnológicas. Mesmo com o avanço das tecnologias educacionais, esses livros continuam a ser uma ferramenta indispensável, garantindo que

todos os alunos tenham a mesma oportunidade de aprender, independentemente de sua realidade fora da escola.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Com o propósito de evidenciar que o livro didático é um recurso que, apesar de ser considerado tradicional, apresenta sua contribuição para os professores em início de carreira, analisaremos o livro: *Globalização, emancipação e cidadania*, que faz parte da coleção Moderna Plus. O objetivo é compreender como esse material pode auxiliar o docente na organização das aulas, na estruturação dos conteúdos e no desenvolvimento das atividades em sala.

Figuras 14.1 e 14.2 - Capa e sumário do livro



Sumário	
Organização do livro 4	
Introdução aos estudos 5	
Início de conversa 6	
Componente 1 Atlântico: o encontro de dois mundos 10	
As Grandes Navegações 10	
O mercantilismo 14	
Infográficos: Uma história da moeda 18	
Em pauta: Os impactos da globalização no mundo atual 20	
A colonização espanhola na América 21	
Consolidação do poder espanhol nas colônias 25	
Inglês na América 28	
Atividades 32	
Componente 2 A emancipação política dos Estados Unidos, Haiti e países da América espanhola 36	
Revolução pela emancipação 36	
A independência das Treze Colônias 37	
Estados Unidos da América 38	
Leitura analítica: Afro-americanos na América Latina 42	
A emancipação do Haiti 43	
A emancipação da América espanhola 45	
Os Estados Unidos e a América Latina 50	
Atividades 50	
Componente 3 Economia global e crises desiguais 58	
Globalização e integração mundial 58	
Desenvolvimento tecnológico e internacionalização 59	
A Terceira Revolução Industrial e a globalização 63	
Trabalho com fontes: O desafio do desenvolvimento segundo o Banco Mundial 66	
Inserção desigual dos países na economia mundial 68	
Os blocos econômicos 77	
Brasil: comércio exterior e a integração global 81	
Atividades 82	
Componente 4 O mundo em rede 84	
A era das redes 84	
A comunicação no mundo globalizado 86	
Leitura analítica: Cultura como mercadoria 88	
Fluxos e redes de transportes 93	
Políticas espaciais em rede 100	
Atividades 104	
Componente 5 Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas 106	
Globalização: uma abordagem a partir do século 106	
Integração regional e fluxos de bens econômicos 111	
Cidadania e direitos humanos 114	
Movimentos sociais e feministas 119	
Indicadores sociais e o estado de saúde 120	
Movimentos de caráter local e novos movimentos sociais 122	
Movimentos sociais contemporâneos 123	
Diálogo e sociedade: Feminicídio: passo a ser combatido crime hediondo no Brasil 127	
Atividades 128	
Componente 6 O sujeito em transformação 130	
Do século XIX ao XXI: a crise do subjetividade 130	
Fenomenologia 136	
Ser e o existencialismo 138	
Beacoz: a mulher e o existencialismo 140	
Melissa Pardy: a experiência vivida 140	
A filosofia no mundo globalizado e a pós-modernidade 141	
Mutações contemporâneas 149	
Em pauta: Controle e vigilância durante a pandemia de covid-19 151	
Atividades 152	
Movimentação 154	
Referências bibliográficas 158	

Fonte: Editora Moderna.

Como o livro é adotado para o Novo Ensino Médio, ele apresenta reduções e adaptações nos conteúdos, concentrando os elementos essenciais e alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa adaptação torna o material mais objetivo e facilita a assimilação dos conteúdos pelos alunos, mantendo o foco nos saberes que são considerados imprescindíveis para a formação dos estudantes.

O livro didático apresenta um sumário bem estruturado, que indica de forma clara os assuntos que os professores devem trabalhar em sala de aula. Esse sumário funciona como um verdadeiro norte para o planejamento pedagógico, permitindo que o docente identifique rapidamente os temas e módulos que serão abordados ao longo do ano letivo.

A organização do sumário contribui para que os professores, especialmente os em início de carreira, tenham um ponto de referência sólido na hora de planejar suas aulas. Ao visualizar a sequência dos conteúdos – desde a introdução aos estudos, passando por tópicos históricos como as Grandes Navegações e o Mercantilismo, até questões contemporâneas, como a globalização e os movimentos sociais – o educador pode traçar um cronograma de ensino que garanta a coerência e a progressão dos saberes.

O sumário não só indica os assuntos, mas também orienta o professor a selecionar os temas mais relevantes para sua realidade de ensino, permitindo que o planejamento seja realizado de maneira mais objetiva.

Outro destaque importante são os recursos visuais integrados ao livro. A presença de mapas, imagens, infográficos e diagramas enriquece a compreensão dos temas, proporcionando uma aprendizagem mais visual e dinâmica. Por exemplo, os mapas presentes no material ajudam a contextualizar eventos históricos e a compreender a distribuição geográfica dos fenômenos estudados, enquanto os infográficos sintetizam informações complexas de forma acessível. Esses recursos são fundamentais para atender a diferentes estilos de aprendizagem.

Em conjunto, o sumário, os mapas, as imagens e as atividades formam um conjunto integrado que não só orienta o planejamento das aulas, mas também facilita a adaptação do conteúdo à realidade de cada turma. Esse conjunto de recursos didáticos permite ao professor desenvolver aulas mais interativas e contextualizadas, promovendo uma experiência de ensino que alia tradição e inovação.

CONCLUSÃO

Nos termos apresentados, torna-se fundamental repensar o papel dos livros didáticos no contexto educacional contemporâneo. A integração de métodos tradicionais com abordagens inovadoras pode representar

uma estratégia eficaz para superar as limitações apontadas. Por exemplo, a adoção de tecnologias digitais e recursos interativos pode complementar o conteúdo estático dos livros, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais rica e personalizada.

A formação continuada dos professores deve incluir o desenvolvimento de competências que lhes permitam adaptar e utilizar os livros didáticos de maneira crítica, incorporando outras fontes de conhecimento e metodologias ativas em sala de aula.

Em síntese, embora o professor iniciante possa se deparar com dúvidas sobre qual método adotar, recorrer ao livro didático e à escrita no quadro representa uma estratégia sólida e eficaz para organizar e transmitir o conhecimento, especialmente nos primeiros anos de carreira.

Dessa forma, é possível concluir que, mesmo diante das inúmeras inovações pedagógicas e dos desafios impostos pelo contexto educacional atual, os métodos tradicionais permanecem como aliados importantes no processo de formação do docente. Por fim, vale destacar que, ao dominar esses recursos, o professor iniciante poderá, gradualmente, incorporar novas metodologias, ampliando seu repertório pedagógico e contribuindo para uma prática educativa cada vez mais enriquecedora e adaptada às necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

LIMA, Cosmo; MAIA, Rívia; DANTAS, Danielle. **O livro didático de Geografia no Ensino Fundamental e a sua importância sob a ótica da Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2020** [S.l.: s.n.], 2020.

TAVARES, Daniel; CUNHA, Jacksilene. **O livro didático e o ensino de Geografia: algumas reflexões**. 2011. [S.l.: s.n.], 2011.

ZACHEU, Aline; CASTRO, Laura. **Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático no Brasil**. UNEPS/BAURU, [s.d.].

15. A Geografia escolar no currículo do Piauí

Rosana Soares de Lacerda

SEDUC/PI; UnB

rosanalacerda.ufpiead@gmail.com

RESUMO

O currículo do Ensino Médio passou por várias reformulações e contextualizações desde quando instituído como uma das etapas da Educação Básica. Com a última, ocorrida por força da Lei 13.415/2017, que instituiu sua reforma, cuja implementação iniciou-se em 2022, diminuiu-se a carga horária dos componentes curriculares, incluindo a da Geografia. Assim, no currículo do Piauí, no regime de tempo parcial diurno, o componente teve redução de carga horária, e em 2024, passou a dispor de 1 hora-aula semanal por série, que pode ser ampliada para mais 1 (uma) no percurso de aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na 1ª ou 2ª série, a depender da organização da escola. Mediante a redução, o ensino de Geografia fica comprometido, visto que isso dificulta o aprofundamento das discussões e, conseqüentemente, prejudica o desenvolvimento intelectual dos jovens escolares. Além disso, interfere em sua melhor compreensão de mundo, bem como de ser e estar no mundo.

Palavras-chave: currículo; ensino médio; Geografia.

INTRODUÇÃO

Como profissionais da educação (professora do Ensino Médio) e do conhecimento (pesquisadora da área), conforme discutido por Arroyo (2013), estamos no redemoinho das tensões que envolvem o currículo.

Em razão disso, não conseguimos ficar de fora dos debates que o envolvem. Assim sendo, este é um dos motivos que nos obrigam a refletir sobre este documento tão importante para o contexto educacional como um todo e para o escolar, em particular.

Em razão disso, a presente pesquisa se torna importante e necessária, visto que fornece elementos para a compreensão sobre a organização curricular, bem como a distribuição das aulas de Geografia no currículo do Piauí, com ênfase para o regime de tempo parcial diurno. Deste modo, levantou-se o seguinte questionamento: qual a quantidade de aulas de Geografia no currículo do Ensino Médio do Piauí no ano letivo de 2024 e como isso pode impactar na qualidade do ensino da disciplina?

Metodologicamente, utilizou-se a abordagem qualitativa, que possibilita o conhecimento sobre a organização e quantidade de aulas de Geografia no currículo do Novo Ensino Médio – NEM, do estado do Piauí para o ano de 2024. Também realizaram-se estudos bibliográficos para a familiarização com o tema e apoio às ideias no decorrer da investigação (Triviños, 2013). Para isso, fundamentou-se em Straforini (2018) e Cavalcanti (2019) na discussão sobre Geografia Escolar e Lacerda (2023) para a abordagem sobre o NEM.

No empírico, fez-se a análise documental na Nota Técnica Orientativa SUPEN/SUETPEJA 001/2024 (Piauí, 2024), que estabelece orientações para a organização da oferta da matriz curricular básica do Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual para o ano letivo de 2024. Bem como no Projeto de Lei 5230/2023 (Brasil, 2023), transformado na Lei 14.945/2024 (Brasil, 2024), que altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), referente a alterações na reforma do Ensino Médio.

Com isso, objetivou-se analisar a organização da matriz curricular do Ensino Médio do estado do Piauí para o ano letivo de 2024; identificar a quantidade de aulas de Geografia previstas para o Ensino Médio de

tempo parcial diurno; bem como discutir sobre como a quantidade pode influenciar na qualidade do ensino de Geografia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O currículo é um elemento central no sistema escolar. Assim sendo, referente ao Ensino Médio no Brasil, sua história tem sido marcada por diversas reformas e recontextualizações, que buscam adaptá-lo às necessidades sociais e educacionais do espaço-tempo para os quais são pensadas. Por esta razão, há discussões frequentes sobre o assunto no país. Conforme Lacerda (2023), essa etapa de escolarização, como conhecemos hoje, teve origem na reforma Francisco Campos, que dividiu o ensino em etapas e nomeou a última (hoje, Ensino Médio) como ensino secundário, na década de 1930.

No decorrer dos anos, a Geografia Escolar também passou por alterações em termos de importância, conteúdo e aumento ou diminuição de carga horária, desde que instituída no currículo como obrigatória, também na década de 1930. No período da reforma mencionada, foi inserida no currículo com a intenção de desenvolver o sentimento de pertencimento ao país nos jovens escolares, situação em que priorizava, em seus conteúdos, a descrição de paisagens, delimitação de fronteiras, entre outros.

Na década de 1980, por exemplo, as discussões sobre o currículo estavam fortemente ligadas ao contexto político do país, com ênfase na articulação entre educação e mundo do trabalho. Nesse cenário, vinha-se de ideias que se propagavam do período da ditadura militar. Nessa situação, desde a década de 1970, a Geografia Escolar era ensinada junto com História, e ambas constituíam uma disciplina denominada de Estudos Sociais. Neste caso, muito se perdeu de sua especificidade, dada a junção com outra matéria.

Após o período de redemocratização, na década de 1990, foram criados documentos normativos que orientaram a elaboração dos currículos.

Pode-se citar, como exemplos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Nesse contexto, a Geografia retoma como disciplina independente, compondo a área de Ciências Humanas e Sociais, mas sem perder a essência do conhecimento social e historicamente construído.

Nessa conjuntura, a Geografia Escolar buscava um viés mais voltado para desenvolver o senso crítico dos jovens escolares a partir do ensino. Para isso, propunha-se a análise e interpretação do espaço geográfico como resultado das relações econômicas, políticas e culturais, tendo o homem como ator principal. Sendo assim, dedicava-se (e ainda se dedica) ao estudo dessas relações e seu papel na construção e transformação desse espaço.

Mesmo com os documentos orientadores, de lá para cá, a organização do Ensino Médio continua sendo um desafio e objeto de sucessivas proposições de instrumentos legais, programas e políticas educacionais. No contexto vigente, o currículo da etapa continua como um espaço de intensa atividade normativa e política, com novas diretrizes e propostas sendo implementadas. Assim sendo, a última mais expressiva ocorreu por força da Lei nº 13.415/2017, que propôs uma alteração radical das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução CNE Nº. 3, de 21/11/2018 – e uma Base Nacional Comum Curricular – Resolução CNE nº 4, de 17/12/2018 – (Lima Filho, 2022) e definiu a reforma do Ensino Médio, que também já tem novas alterações definidas pelo projeto de lei Nº 5230/2023, transformado na Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, para implementação em 2025.

Desse modo, com a última reforma, a Geografia permaneceu na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, porém com ensino por área e de forma interdisciplinar. Neste caso, sua junção não foi apenas com História, mas também com Filosofia e Sociologia, situação ainda mais problemática do no período militar. Diante desse cenário, um dos pontos

mais debatidos, refere-se à questão de carga horária, que foi alterada de forma significativa e que acaba influenciando também na qualidade do ensino. Situação em que se valoriza alguns componentes em detrimento de outros. Como, por exemplo, maior carga horária e obrigatoriedade para Português e Matemática, e redução e desobrigação de Geografia, objeto dessa discussão.

Dessa maneira, no contexto vigente, que conta com a nova reforma, a BNCC do Ensino Médio e o NEM trouxeram para o debate questionamentos sobre o papel e a importância da Geografia Escolar na atualidade, uma disciplina que possibilita a leitura reflexiva e cidadã do mundo contemporâneo (Straforini, 2018). Sobre esse debate, Cavalcanti (2019) nos diz que a presença da disciplina na Educação Básica deve-se ao fato de seus conhecimentos serem considerados relevantes para os indivíduos conseguirem se ver melhor no mundo e, conseqüentemente, compreendê-lo melhor.

Nesse sentido, por ter esse caráter e uma função social, é de fundamental importância que permaneça com carga horária suficiente para o desenvolvimento pleno de seus conteúdos, visto que a pouca quantidade de aulas previstas nas grades curriculares das redes de ensino é um dos pontos que dificulta o desenvolvimento de conteúdos no Ensino Médio. Assim, o próximo item apresenta detalhes de como o componente está previsto no currículo do Piauí, com ênfase para a questão da carga horária.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A flexibilização do currículo do Ensino Médio do estado do Piauí atende à demanda legal da Lei 13.415/2017 e à aprovação da BNCC do Ensino Médio. Flexibilização que passa por alterações desde que se iniciou a implementação da reforma da etapa de ensino, em 2022. Assim sendo, diante de pressões populares, de organizações, de professores, de

alunos, entre outros agentes, o Ministério da Educação – MEC reviu alguns pontos da referida reforma, que estabelece novas modificações para serem contempladas em 2025, e algumas já foram inseridas no currículo da rede estadual de ensino no Piauí em 2024, como discutido adiante.

Entre as mudanças, está a elaboração da Nota Técnica Orientativa SUPEN/SUETPEJA 001/2024, pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/PI, que estabelece orientações para o Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual. A nota apresenta as diretrizes internas da organização da oferta das matrizes curriculares para o Ensino Médio em tempo parcial e integral, diurno e noturno, implementadas nas escolas da rede no ano letivo de 2024. Neste texto, discute-se sobre o tempo parcial diurno.

Nesse sentido, por definição do documento, ficou estabelecida a organização do currículo de forma trimestral. Além disso, adequou-se para o ano letivo de 2024, a distribuição da matriz curricular a ser adotada em todas as escolas da rede pública estadual de educação que ofertam o Ensino Médio. Adequações realizadas a partir da proposição de mudanças pelo projeto de lei Nº 5230/2023 (Brasil, 2023), transformado na Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024). Desse modo, com o que pode ser chamado de reforma da reforma, prevê-se o retorno das 13 disciplinas – Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia, História, Geografia e Espanhol – junto a isso, a autonomia da Geografia e das demais disciplinas da área de Ciências Humanas, que haviam sido reduzidas no início da implementação, em 2022. Dessa forma, ficou designada para o Ensino Médio em regime parcial diurno, a organização curricular estruturada com 3 anos de duração, carga horária total de 3.240 horas. Neste caso, estabeleceu-se o retorno de 2.400 h para a Formação Geral Básica – FGB, 600 de Itinerários Formativos – IF e 240 de Recomposição da Aprendizagem, com a proporção de 60% para a FGB e 40% de IF (Piauí, 2024). Com isso, a distribuição da carga horária para a FGB ficou estruturada conforme ilustrado na figura 1.

Figura 15.1 - Matriz curricular ensino médio parcial diurno – FGB

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO REGULAR TEMPO PARCIAL DIURNO 2024									
CARGA HORÁRIA DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA POR COMPONENTE CURRICULAR									
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES						CH TOTAL	CH POR ÁREA
		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE			
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA		
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	3	120	3	120	3	120	360	960
	ARTE	1	40	1	40	1	40	120	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	40	1	40	1	40	120	
	LÍNGUA INGLESA	2	80	2	80	2	80	240	
	LÍNGUA ESPANHOLA	1	40	1	40	1	40	120	
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	120	3	120	3	120	360	360
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	2	80	2	80	1	40	200	600
	QUÍMICA	1	40	2	80	2	80	200	
	BIOLOGIA	2	80	1	40	2	80	200	
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA	1	40	1	40	1	40	120	480
	GEOGRAFIA	1	40	1	40	1	40	120	
	FILOSOFIA	1	40	1	40	1	40	120	
	SOCIOLOGIA	1	40	1	40	1	40	120	
CARGA HORÁRIA TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		20	800	20	800	20	800	2.400	2.400

Fonte: Piauí, 2024.

De acordo com a normativa, essa organização visa possibilitar ao estudante a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos necessários ao seu desempenho na vida pessoal e social, bem como à sua inserção no mundo do trabalho e ao prosseguimento de estudos. Observa-se que a matriz curricular atende ao retorno de 2.400 h para a FGB e garante também a permanência do componente Geografia, no entanto, com apenas 1 (uma) aula por série. Há a possibilidade de se trabalhar com o componente também no percurso de aprofundamento, que pode ocorrer de forma interdisciplinar ou na seleção de 1 (um) dos 4 (quatro) componentes da área de Humanas, por ano/série, podendo ser Geografia, a depender da organização da escola. Neste caso, o componente pode ser contemplado na 1ª ou na 2ª série. O ideal, de acordo com a secretaria, é que não se repita componente nas duas séries seguidas.

Além do exposto, o artigo 36 da LDB (Brasil, 1996) prevê que os percursos de aprofundamento do currículo do Ensino Médio sejam organizados com componentes curriculares de, no mínimo, três áreas de conhecimento, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Neste caso, sugere que as ênfases sejam em: “I – linguagens, matemática e ciências da natureza; II – linguagens,

matemática e Ciências Humanas e Sociais; III – linguagens, ciências humanas e sociais e ciências da natureza; IV – matemática, ciências humanas e sociais e ciências da natureza” (Brasil, 1996). Referente ao currículo do Piauí, o IF do Ensino Médio de tempo parcial diurno é composto pelos percursos de aprofundamento de Matemática, Português e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além dos percursos, o IF tem também os componentes de Educação no Trânsito, Inteligência Artificial e Educação Financeira integrada com o componente de Projeto de Vida, conforme ilustrado na figura 2. E, além da FGB e do IF, a matriz curricular conta ainda com a recomposição da aprendizagem para Português e Matemática, ilustrados na figura abaixo.

Figura 15.2 - Itinerários Formativos, Ensino Médio Parcial Diurno

ITINERÁRIOS FORMATIVOS									
PERCURSO DE APROFUNDAMENTO	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS (LÍNGUA PORTUGUESA NA 1ª, 2ª E 3ª SÉRIE)	1	40	1	40	1	40	120	120
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS (MATEMÁTICA NA 1ª, 2ª E 3ª)	1	40	1	40	1	40	120	120
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS 1h/a (FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, HISTÓRIA E GEOGRAFIA)	1	40	1	40			80	80
EDUCAÇÃO DO TRÂNSITO				1	40	2	80	120	120
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL		1	40	1	40	1	40	120	120
EDUCAÇÃO FINANCEIRA (INTEGRAR COM O PROJETO DE VIDA)		1	40	-				40	40
CARGA HORÁRIA TOTAL ITINERÁRIOS FORMATIVOS - IFs		5	200	5	200	5	200	600	600

Fonte: Piauí, 2024.

Conforme consta na figura 2, os IF possuem carga horária de 600 horas, divididas em 320 para percurso de aprofundamento (120 para Linguagens e suas Tecnologias, 120 para Matemática e suas tecnologias distribuídas igualmente para as 03 séries, e 80 para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). De acordo com Piauí (2024), nesse arranjo, o percurso de aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas contempla “os componentes de Filosofia, Sociologia, História e Geografia na 1ª e 2ª séries, atendendo à disponibilidade da rede, perfazendo 80 (oitenta) horas distribuídas em 1 (uma) hora-aula semanal para cada série” (Piauí, 2024, p. 02).

Mediante a organização de 2024, considerando a FGB e o Percurso de Aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, área na qual fica a Geografia, objeto dessa discussão, há a previsão de 1 (uma) aula do componente para cada série pela FGB e a possibilidade de 1 (uma) segunda para a 1ª ou 2ª série, pelo aprofundamento, mas não tem para o terceiro. Na situação descrita, pode haver, por semana, 2 (duas) aulas de Geografia na 1ª ou 2ª série, e apenas 1 (uma) na 3ª. Referente à dúvida sobre a quantidade de aulas para as duas primeiras séries, isso ocorre porque o documento normativo não define qual componente precisa ser priorizado para as aulas do percurso, previstas para as mesmas.

Assim, pela maneira que está disposto na matriz curricular, infere-se que o ensino pode ocorrer por área e de forma interdisciplinar. Com isso, observa-se que a situação da Geografia torna-se mais complexa do que o previsto para 2022 e 2023, visto que, nestes anos, havia a definição exata de quantas aulas da disciplina seriam para cada série e componente, que eram 2 (duas) para a 1ª série, 2 (duas) para a 2ª e 1 (uma) para a 3ª.

Mediante o exposto, entende-se que há prejuízos para os sujeitos escolares do Ensino Médio do estado do Piauí, uma vez que, mesmo com a definição do retorno da FGB, a disciplina escolar Geografia permanece com carga horária reduzida, o que dificulta o desenvolvimento de seus conteúdos por parte dos professores, dado o pouco tempo destinado para as discussões. Somado a isso, quando se inserem as demais atividades da escola necessárias ao processo formativo, o tempo fica ainda menor.

Isto posto, compreende-se que a Geografia Escolar é uma disciplina fundamental na Educação Básica e que sua presença ou ausência gera diferentes impactos na formação humana dos sujeitos escolares. Nesse contexto, infere-se que a falta de debates aprofundados na escola, proporcionados pela disciplina, afeta diretamente o perfil do cidadão que se desenvolve na sociedade, o que pode resultar em pessoas com um senso crítico fragilizado e que, conseqüentemente, podem se tornar menos engajadas em suas realidades.

CONCLUSÃO

Conforme discutido no decorrer do texto, o Ensino Médio parcial diurno é composto pela FGB, IF e recomposição da aprendizagem em Português e Matemática. O IF dos percursos de aprofundamento do regime parcial diurno é composto por Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (na qual está a Geografia), atendendo ao disposto no artigo 36 da LDB, prevê que, no mínimo, três áreas de conhecimento.

Mediante a organização da matriz curricular, a Geografia pode ser ensinada pela FGB (uma aula por série) e pelo percurso de aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, podendo ser 1 (uma) na 1ª ou 2ª série. No entanto, não há previsão para a 3ª, totalizando 4 (quatro) aulas semanais. Isso significa que, mesmo com a retomada das 2.400 h da FGB, a disciplina escolar continua com carga horária reduzida no Ensino Médio do turno parcial diurno, com apenas 01 aula por turma, podendo ter 2 (duas) no 1º ou no 2º ano, em virtude do percurso de aprofundamento em Ciências Humanas, a depender da organização da escola.

Assim sendo, a redução de carga horária compromete a qualidade do ensino de Geografia, visto que dificulta o aprofundamento das discussões, e conseqüentemente, prejudica o desenvolvimento intelectual dos jovens escolares. Além disso, interfere em sua melhor compreensão de mundo, bem como de ser e estar no mundo. Cabe destacar que a problemática sobre o ensino de Geografia vai além da quantidade de aulas previstas na matriz curricular. Esse é apenas um dos problemas, entre outros tantos, que o espaço para a discussão nesse artigo é insuficiente. Enfim, sigamos atentos para vermos os próximos passos das atuais mudanças para que possamos sugerir algo de positivo e assim fortalecer a Geografia Escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5230, de 2023**. Altera a Lei nº 9.394/1996 sobre a reforma do Ensino Médio. Brasília, DF, 2023.

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

LACERDA, R. S. de et al. Novo Ensino Médio, livro didático e ensino de Geografia. *In: Anais do XV ENANPEGE*. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/94179>. Acesso em: 7 out. 2024.

LIMA FILHO, D. L. Formação continuada de professores do Ensino Médio: contribuições do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. *In: KÖRBES, Cleci et al. (org.). Ensino Médio em pesquisa*. Curitiba: CRV, 2022. E-book. 304 p.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. **Nota Técnica Orientativa SUPEN/SUETPEJA nº 001/2024**. Teresina: SEDUC-PI, 2024.

STRAFORINI, R. **O ensino de Geografia como prática espacial de significação**. Ensino de Humanidades: Estudos Avançados, p. 175-195, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed., 22. reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

16. Análise do componente físico natural água nos documentos oficiais com ênfase no documento curricular para Goiás-DCGO Ensino Médio

Wilma Freitas Pereira¹

Universidade Federal de Jataí
wilmafreytas@discente.ufj.edu.br

Aline Bilibio Peres²

Universidade Federal de Jataí – UFJ
aline.peres@discente.ufj.edu.br

Simone Marques Faria Lopes³

Universidade Federal de Jataí
simone_marques@ufj.edu.br

RESUMO

Os componentes Físico-Naturais vêm sendo menos abordados nos documentos que fundamentam o ensino da Geografia. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que os estudantes desenvolvam um olhar crítico para o espaço onde vivem, interpretando as paisagens

1 Discente do programa de Pós-graduação em Geografia – nível Mestrado da Universidade Federal de Jataí – UFJ.

2 Professora efetiva da Prefeitura de Rio Verde – GO; Discente do Programa de Pós-Graduação em Geografia – nível de mestrado da Universidade Federal de Jataí – UFJ; Especialista em práticas docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdade Almeida Rodrigues – FAR.

3 Professora Dra. orientadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Jataí - UFJ; Coordenadora do Estágio de Geografia Bacharelado IGEO/UFJ; Coordenadora de Monitoria do IGEO/UFJ.

e lugares que interagem. O estudo da água é essencial para a compreensão do espaço geográfico e das dinâmicas socioambientais. É necessário que os alunos compreendam sua interação com a sociedade e sua importância na organização do território. A pesquisa, desenvolvida para o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Jataí (PPGGEO), justifica-se pelo esvaziamento desse componente nos documentos curriculares. Considerando que esse recurso natural está diretamente ligado à vivência cotidiana dos indivíduos, torna-se imprescindível avaliar como ele é abordado no currículo escolar. Este estudo analisa o tratamento do componente físico-natural água na BNCC e DCGO. Busca-se entender como a ampliação desse conteúdo contribui para o pensamento geográfico crítico e a compreensão das relações sociedade-natureza. A análise qualitativa dos documentos oficiais revelou que, na BNCC e no Documento Curricular para Goiás (DCGO), o componente físico-natural água aparece de forma descritiva e informativa nos anos finais do Ensino Médio, sem aprofundamento crítico. Esse resultado evidencia a necessidade de uma abordagem mais significativa, na qual os professores de Geografia desempenhem um papel ativo no planejamento curricular. Ao integrar essa temática de maneira reflexiva e aplicada, torna-se possível fortalecer a formação do raciocínio geográfico dos estudantes, incentivando a consciência cidadã e a responsabilidade socioambiental quanto ao uso e conservação desse recurso essencial.

Palavras-chave: ensino de Geografia; componentes físico-naturais; documento curricular.

INTRODUÇÃO

A educação básica no Brasil é orientada por documentos oficiais que estabelecem diretrizes para o ensino e a aprendizagem em diversas áreas do conhecimento. No ensino de Geografia, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás (DCGO) são referências fundamentais para nortear as aprendizagens essenciais. No entanto, a abordagem dos elementos Físico-Naturais nesses documentos

parece limitada, especialmente no que se refere à água, um componente essencial para a compreensão das dinâmicas socioambientais.

A análise do DCGO revela que os elementos Físico-Naturais, como solo, clima, relevo, vegetação e água, não são abordados de forma explícita no currículo do Ensino Médio (3º ano). Isso contrasta com a própria proposta do documento, que busca na “competência 03: abordar as relações entre sociedade e natureza em uma perspectiva socioambiental e de sustentabilidade” (DCGO, p. 455). A ausência clara desses conteúdos levanta questionamentos sobre a efetividade do ensino geográfico na formação de cidadãos críticos e participativos.

O espaço geográfico é resultado da interação contínua entre elementos naturais e ações humanas, sendo constantemente modificado por processos como urbanização, industrialização e exploração de recursos naturais. Nesse contexto, a Geografia tem um papel essencial na formação de cidadãos capazes de interpretar o mundo e promover mudanças socioambientais. No entanto, ao analisar o DCGO, percebe-se que, apesar de seu compromisso com a sustentabilidade, a presença do componente água no currículo não é evidente.

Assim, questiona-se: se a Geografia busca formar sujeitos críticos e transformadores, por que a abordagem de um elemento essencial como a água é tão limitada? Considerando sua importância para o equilíbrio ambiental e para a sociedade, torna-se fundamental ampliar sua discussão no Ensino Médio. Este estudo pretende evidenciar essa lacuna e contribuir para o debate sobre a necessidade de fortalecer os conteúdos Físico-Naturais no ensino de Geografia.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar, por meio de pesquisa bibliográfica e documental de natureza exploratória, como o componente Físico-Natural água é tratado nos documentos oficiais – BNCC e DCGO – verificando sua presença e relevância no currículo do Ensino Médio (3º ano). Além disso, busca-se compreender como

a ampliação desse conteúdo pode contribuir para a construção de um pensamento geográfico crítico e para a compreensão das relações entre sociedade e natureza.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Existem questionamentos por parte de alguns autores acerca da Geografia física e humana, pois, neste trabalho, o que se propõe é analisar como o componente Físico-Natural água vem sendo abordado nos documentos oficiais, na perspectiva de que a ciência geográfica assume, na Educação Básica, um papel de suma importância no entendimento da relação sociedade-natureza. Nesse sentido da fragmentação, Callai aponta que,

[...] no caso da Geografia, a fragmentação acontece de tal forma que impede o raciocínio lógico capaz de dar conta do objeto que deve tratar. São questões (físicas) naturais e humanas, são termos de relevo, vegetação, clima, população, êxodo rural e migrações, estrutura urbana e vida nas cidades, industrialização e agricultura... estudados como conceitos a-históricos, abstratos, neutros, sem ligação com a realidade concreta. Embora se queira avançar, e no nível da discussão acadêmica muitas coisas estejam resolvidas, a prática da sala de aula é, ainda hoje, assim: extremamente fragmentada em itens sem sentido, isoladamente, e no conjunto sem o encadeamento que lhe permitisse ter sentido (Callai, 2001, p. 139-140).

Nesse contexto, tal reflexão acerca dos conteúdos dos componentes Físico-Naturais deve estar presentes nos documentos oficiais, e ser capaz de fornecer ferramentas teóricas e metodológicas a fim de contribuir para a compreensão da realidade do mundo onde se vive e suas dinâmicas espaciais. Dessa forma, a importância da Geografia na educação básica é de suma importância para assegurar a construção das aprendizagens dos estudantes.

Para a autora Cavalcatti,

A constatação dessa dificuldade não implica necessariamente alterar o conteúdo da matéria ou mesmo retirá-la do currículo. Se se tem a convicção de que se trata de uma parte importante da formação do cidadão, não se pode desistir dela, nem continuar com seu estudo

apenas formalmente. Ao contrário, é preciso encontrar formas de superar esse formalismo e de envolver ativamente o aluno no processo de seu ensino (Cavalcanti, 2019, p. 132).

Por meio da análise, entende-se a necessidade de não descartar totalmente o que está sendo utilizado, mas de pensar uma reformulação, ou resgate de uma Geografia que contribua para a formação cidadã.

A abordagem dos componentes Físico-Naturais nos documentos oficiais sempre esteve presente em diferentes épocas e de diferentes maneiras. Suertegaray (2018) aponta como esses temas foram modificados ao longo dos anos,

[...] apresentando-se muito densos, descritivos, classificatórios e, por vezes, explicativos, no período reconhecido como clássico na Geografia (desde a institucionalização da Geografia (1870) aos anos 1960 do século XX). Tornaram-se menos presentes, ou menos negados em outro período, pelo menos nas propostas da época entre (1970/1980) e, mais recentemente, transformaram-se em elementos da natureza, apropriados e transformados socialmente, gerando impactos, em geral negativos, em relação à natureza (Suertegaray, 2018, p. 15).

Xavier e Moraes (2022) apontam que “os componentes Físico-Naturais se apresentam e estão sendo estudados de formas bem diferenciadas e, em algumas circunstâncias, estão sendo até mesmo procrastinadas” (Xavier; Moraes, 2022, p. 493).

A Geografia na BNNC está inserida na área das ciências humanas e sociais aplicadas, dentro dessa mesma área estão inseridas outras disciplinas das chamadas ciências humanas, como: história, filosofia, sociologia. Segundo essa área da própria base, “[...] deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais” (Brasil, 2017, p. 356). De acordo com esse documento, a Geografia se apresenta como componente curricular que oferece aos estudantes condições para que eles compreendam o mundo em que vivem. Porém, entende-se que, para que o aluno

consiga ter essa compreensão de mundo em que vive, faz-se necessário estudos do componente Físico-Natural água, pois este é fundamental para a compreensão da espacialidade dos fenômenos.

É interessante notar que, nessa mesma linha, a BNCC evidencia que “quanto mais um cidadão conhece os elementos Físico-Naturais e sua apropriação e produção, mas pode ser protagonista autônomo de melhores condições de vida” (BRASIL, 2017, p. 365). Dessa forma, fica explícita a importância que possui o ensino dos componentes Físico-Naturais para a formação cidadã. É relevante esclarecer que, de acordo com Moraes (2011), os estudos dos componentes Físico-Naturais não podem ser trabalhados de forma isolada ou separada, tem que haver a interação entre os componentes sociais, pois, dessa forma favorece o processo de ensino e aprendizagem e a formação cidadã do estudante.

O Documento Curricular para Goiás (DCGO) foi construído alinhado com as orientações da BNCC. Este documento orienta e define as aprendizagens essenciais das crianças da Educação Infantil, dos estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o território goiano. É notório que o documento carrega consigo a compreensão dos marcos legais e as características culturais do estado de Goiás, o que é algo fundamental no ensino de Geografia para que o aluno compreenda o lugar onde vive.

Para Cavalcanti (2022), esse é um papel importante da escola: explorar conteúdos científicos de modo que os alunos expandam sua capacidade de compreender a teoria associando-a com a realidade em que se vive, pois exige extrapolar a experiência empírica, sugere-se fazer abstrações e generalizações, contribuindo para suas práticas cidadãs, promovendo posicionamentos sociais e políticos mais conscientes para a participação ativa em projetos da sociedade. Straforini (2018) argumenta que a Geografia Escolar tem um papel crucial na leitura reflexiva e crítica do mundo contemporâneo, quando seus conceitos e procedimentos metodológicos são ativados pelos alunos.

É importante ressaltar a importância de os alunos compreenderem os componentes Físico-Naturais. Logo, reconhecer que a água é

um componente Físico-Natural que se destaca por estar presente na vivência cotidiana dos alunos, mobilizar o ensino-aprendizagem desse componente é proporcionar a capacidade do aluno de compreender a importância dele no processo de transformação do espaço geográfico.

Em uma perspectiva teórico-metodológica apontada por Frazão e Marques (2021), mostra-se que, ao analisar o tema água, dentro dos componentes Físico-Naturais no currículo de Geografia do estado de Goiás, foi evidenciado, a partir de análises em documentos, que o conteúdo "água" era maior do que se esperava. Mas, para o ensino de Geografia, só o conteúdo não era o suficiente. Ressaltou a importância de os professores de Geografia trabalharem com a realidade na qual o aluno está inserido, e que trouxesse para as suas aulas situações-problemas, a fim de contribuir para que os estudantes refletissem sobre o futuro, de modo a pensar em ações e cidadania sobre conservação dos recursos naturais.

O currículo é uma ferramenta importante para compreender o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. É no currículo que os professores fomentam os conteúdos a serem estudados.

O currículo diz respeito à seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidas em situações de ensino-aprendizagem. Compreende conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos etc. Dispostos em conjunto de matérias/disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação (Saviani, 2003, p. 6).

Contudo, como ressalta Saviani (2003), mesmo o currículo seguindo uma normativa, os professores podem ter autonomia em trazer conteúdos geográficos de acordo com a realidade de cada escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Geografia tem o papel de proporcionar aos estudantes a capacidade de interpretar os fenômenos sociais e naturais por meio da leitura de mundo e dos seus processos, com o intuito de atuar de forma ética e responsável diante dos fenômenos sociais e naturais. Ainda de acordo com

o documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, os conteúdos considerados geográficos não aparecem de forma explícita. É possível percebê-los a partir da interação com questões socioambientais, como mostra a competência 4 a seguir:

4- Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. (BRASIL, 2018, p. 558).

No que diz respeito aos componentes Físico-Naturais na BNCC, foi possível perceber que o documento corrobora com a interação entre sociedade e natureza, considerando que, a partir do estudo de natureza, o estudante consiga ter uma consciência ética e um pensamento crítico para o entendimento do mundo atual.

É importante destacar que as discussões no Ensino Médio estão dentro de um campo político e socioambiental, existe a necessidade de serem trabalhados os componentes Físico-Naturais, pois, dessa forma, o seu estudo contribuirá para que o estudante consiga desenvolver essas competências. Sobretudo, vale ressaltar que tanto o estado quanto a escola têm o comprometimento de incluir nos seus currículos estudos dos componentes para que, assim, o aluno consiga desenvolver esse raciocínio crítico geográfico e compreenda o espaço que o cerca.

Ao analisar o documento curricular do Estado de Goiás, a água, como componente Físico-Natural no 3º ano do Ensino Médio, não aparece de forma explícita. No entanto, é possível perceber que o documento traz a interação entre sociedade e natureza, seguindo a mesma proposta da BNCC. Cabe ressaltar que o DCGO do Ensino Médio começou a ser elaborado no ano de 2019, com a aprovação e publicação da BNCC, tendo sido aprovada em 2021, seguindo a mesma proposta de Ensino Médio apresentada pela BNCC.

A competência 2, analisada no DCGO, como mostra a seguir, destaca a importância de analisar a forma como se dá a ocupação do espaço,

bem como as transformações que acontecem no mesmo. Essa abordagem permite compreender como diferentes agentes (Estado, Empresas, Comunidades) influenciam a organização do território, gerando impactos sociais e ambientais.

A Competência Específica 02 propõe analisar a ocupação do espaço e a delimitação de Fronteiras e Territórios, bem como o papel dos agentes responsáveis por essas transformações. Entende-se que é possível produzir diversas territorialidades, e que nelas são possíveis diversas formas de relações, por isso, a importância de se desenvolver o raciocínio socioespacial e filosófico, percebendo o significado da história, da economia e da política na produção e transformação do espaço (Goiás, 2021, p. 454).

É importante ressaltar que o DCGO tem a sua especificidade: ele trabalha com foco na realidade goiana. Dessa forma, ao analisar a competência específica 02, o professor durante as aulas, para discussão acerca da água como um componente Físico-Natural, sendo ela um elemento de transformações do espaço geográfico, o seu estudo tem toda uma relevância, de tal modo que a água dialoga com diversos conteúdos.

CONCLUSÃO

Ao analisar os documentos oficiais, foi possível perceber que existe a ausência do componente Físico-Natural água de forma explícita para o 3º ano do Ensino Médio. Portanto é possível verificar a importância que os documentos trazem em integrar sociedade e natureza, para que o aluno consiga compreender a realidade onde vive, a água sem sombra de dúvidas é um componente que pode ser explorado nas competências descritas na BNCC e DCGO.

Sendo assim, é possível perceber que conteúdos relacionados à natureza, transformação do espaço, consumo consciente, consciência ética e socioambiental, podem ser um gancho para que os professores trabalhem nas aulas e desenvolvam nos estudantes as aprendizagens essenciais acerca da cidadania e conservação dos recursos naturais.

A ausência desse conteúdo nos documentos oficiais que orientam as aulas de Geografia pode gerar lacunas na aprendizagem dos estudantes, caso não seja trabalhado em sala de aula. Nesse sentido, o estudo da água é fundamental para a formação básica dos estudantes, o que significa que sua ausência compromete o desenvolvimento de cidadãos críticos e atuantes em sua comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, [s.l.], v. 1, n. 16, p. 133–152, 2001. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/353>. Acesso em: 17 jun. 2024.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensinar a pensar pela Geografia como meta da atuação docente: fundamentos teóricos para (re)construir uma didática da Geografia**. [S.l.: s.n.], 2022. Disponível em: <https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2022/09/Percursos-teorico-metodologicos-e-praticos-da-Geografia-Escolar-e-book.2022.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar**. 2011. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-13062012-122111/>. Acesso em: 23 out. 2024.

SAVIANI, Nereide. Currículo – um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, n. 16, p. 35-38, São Paulo, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **DCGO-Documento Curricular para Goiás**. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutouni-banco.org.br/cedoc/detalhe/tf-documento-curricular-para-goias-etapa-ensino-medio,32262688-1c98-44bc-b53e-65024036a97b>. Acesso em: 16 jun. 2024.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180037>.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia Física na Educação Básica ou o que ensinar sobre natureza em Geografia. *In*: MORAIS, E. M. B.; ALVES, A. O.; ASCENÇÃO, V. O. R. (org.). **Contribuições da Geografia Física para o ensino de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018.

XAVIER, Maria Pereira da Silva; MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. Os componentes físico-naturais e o ensino da Geografia. *In*: Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia, 11., 2022, Goiânia. **Anais [...]** Goiânia: [s.n.], p. 488-499, 2022. Disponível em: <https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2022/10/OS-COMPONENTES-FISICO-NATURAIS-E-O-ENSINO-DE-GEOGRAFIA.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2025.

Eixo Temático II

**FORMAÇÃO DE
PROFESSORES
DE GEOGRAFIA**

17. Reflexão sobre formação de professores de Geografia no Brasil: entraves, desafios e possibilidades

Adelvani Borges Oliveira da Silva

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

adelvaniborgess@gmail.com

Luciana Kelles de Oliveira

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

lucianakelles2016@gmail.com

Lucineide de Sousa Silva

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

sousalucineide106@gmail.com

RESUMO

Este trabalho faz uma reflexão acerca da formação do professor de Geografia no Brasil, traçando uma linha do tempo, levando em consideração o contexto histórico de sistematização da disciplina, tendo em vista que foi um processo influenciado por fatores políticos e ideológicos que moldaram a identidade da Geografia nacional. Além disso, faz uma discussão sobre a legislação educacional referente à configuração do currículo e aos desafios e possibilidades da formação continuada. O objetivo geral foi analisar os desafios e possibilidades da formação dos professores de Geografia no Brasil. Os objetivos específicos consistem em destacar como a legislação educacional influencia a formação curricular dos professores, bem como apontar a importância da formação continuada com

relação à atualização entre teoria e prática pedagógica. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, baseada em uma revisão da literatura científica recente, analisando obras de referência como Gatti (2009), Viana (2024), Duarte (2022), Nascimento (2021) e outros. Assim, concluímos que foi possível identificar que a formação do professor de Geografia ainda apresenta problemas e desafios estruturais, mas também oferece possibilidades para o avanço.

Palavras-chave: Geografia; professor; currículo.

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil, incluindo os profissionais da Geografia, é marcada por desafios estruturais que refletem diretamente na qualidade do ensino. Segundo Gatti (2009), esse processo pode ser compreendido a partir de quatro dimensões principais: a legislação educacional, o perfil socioeconômico dos licenciados, a estrutura dos cursos de formação docente e a organização curricular das licenciaturas.

No caso específico dos professores de Geografia, a articulação entre teoria e prática é um dos principais desafios. De acordo com Gatti (2009), há um descompasso entre o que as diretrizes legais estabelecem e a realidade dos cursos de licenciatura, o que compromete a formação pedagógica. Em Geografia, essa questão torna-se ainda mais complexa, pois a disciplina exige que o professor compreenda e faça a mediação das relações entre o espaço e a sociedade de forma crítica e contextualizada. Entretanto, prevalecem nos currículos os conteúdos com ênfase teórica, em detrimento de práticas pedagógicas, dificulta a preparação para a atuação em sala de aula.

Nota-se que muitos temas inseridos na grade curricular da Geografia no ensino superior estão ausentes no currículo da Geografia escolar. Com isso, percebemos que há uma ausência de estabelecer uma interconexão entre os conteúdos programáticos, tendo em vista a necessidade de uma maior aproximação entre o currículo da formação inicial de professores. Partindo desse pressuposto, enunciamos a seguinte problemática: Quais

os principais desafios e possibilidades da formação de professores de geografia e sua influência na qualidade do ensino?

Nessa perspectiva, surgiu o seguinte objetivo geral: Analisar os desafios e possibilidades da formação dos professores de Geografia no Brasil. A partir disso, definimos os seguintes objetivos específicos: destacar como a legislação educacional influencia a formação curricular dos professores; apontar a importância da formação continuada com relação à atuação entre teoria e prática pedagógica; compreender o processo histórico da institucionalização da Geografia no Brasil e sua influência na elaboração do currículo.

Para isso, visando alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa possui cunho qualitativo, focando no caráter subjetivo do interesse objeto analisado. Desse modo, partimos de uma revisão da literatura a partir de livros, artigos, dissertações, periódicos da internet e outros, utilizando autores como Viana (2024), Gatti (2009), Duarte (2022), Nascimento (2021) e outros que dessem embasamento teórico nessa mesma perspectiva de pesquisa.

A pesquisa justifica-se pelo fato de que a formação continuada de professores, no contexto de nosso estudo, os de Geografia, ainda enfrenta desafios significativos que podem interferir na prática docente e, conseqüentemente, na qualidade do ensino. Nesse sentido, observamos a necessidade de refletir sobre as potencialidades e os desafios encontrados na relação entre teoria e prática. Dessa maneira, o presente trabalho visa contribuir para o debate sobre a importância da legislação educacional referente ao currículo, no que diz respeito à promoção de uma formação adequada, alinhada às demandas contemporâneas.

Sustentados nesse aporte, abordamos as ideias de Viana (2024). O autor enfatiza que, durante a formação docente, além de adquirir o conhecimento científico, os profissionais devem desenvolver a habilidade de repassar o conhecimento aos estudantes, relacionando a vivência dos educandos aos conteúdos trabalhados em sala de aula, buscando a promoção de um ensino significativo, especialmente quando se trata do ensino básico.

Para além disso, considerando também as reflexões de Gatti (2009), é fundamental que a formação de professores de Geografia no Brasil seja repensada a partir de políticas que articulem teoria e prática, valorizem a experiência docente e garantam condições adequadas para o desenvolvimento profissional contínuo.

HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E POSSIBILIDADES

A formação de professores de Geografia no Brasil teve início na primeira metade do século XX, com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, destacando-se a fundação do curso de Geografia da Universidade de São Paulo (USP) em 1934. Esse curso foi influenciado pela Escola Francesa de Geografia, especialmente pelo pensamento possibilista de Paul Vidal de La Blache, que enfatizava a relação entre o meio físico e as atividades humanas (Rocha, 2000).

A abordagem possibilista, uma herança ou inspiração da Escola Francesa, estabeleceu as bases do ensino e da pesquisa em Geografia no Brasil por várias décadas. Com o objetivo de fazer descrições detalhadas das paisagens e na análise das interações entre o meio físico e as atividades humanas, foi fundada a ideia central da formação dos primeiros geógrafos brasileiros. Esse momento representou a transição de uma Geografia descritiva, focada na catalogação de aspectos físicos e regionais, para uma abordagem mais científica e sistemática.

Nas décadas de 1940 a 1950, os cursos se expandiram para outras instituições, como a Universidade do Brasil (atual UFRJ), com currículos voltados para a Geografia Física e Regional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, formalizou a distinção entre bacharelado e licenciatura, atendendo tanto à pesquisa quanto à formação de professores (Brasil, 1961).

Durante o regime militar de 1964, reformas educacionais tentaram substituir a Geografia por Estudos Sociais, gerando críticas da comunidade acadêmica, que defendia a autonomia da disciplina (Rocha, 2000). Esse processo histórico evidencia as disputas políticas e as transformações

enfrentadas pela formação docente em Geografia, elementos fundamentais para compreender os desafios e possibilidades atuais na formação de professores da área.

Quanto ao currículo escolar brasileiro, este é construído com base em diretrizes legais que orientam sua elaboração e implementação. No âmbito da Geografia, a legislação educacional tem um papel fundamental na definição dos conteúdos, métodos e objetivos da área do conhecimento. Contudo, é importante ressaltar que a elaboração dessas normas não acontece de maneira isenta; pelo contrário, ela está inserida em um contexto político e social mais amplo, sendo influenciada por diferentes interesses e perspectivas.

Dessa maneira, “a neutralidade sobre a perspectiva de legislação educacional e de suas reformas não é e nem foi em momento algum neutra, pois é desenvolvida por equipes que atendem agendas de interesses” (Duarte, 2022, p. 6). Assim, os currículos escolares resultam de disputas ideológicas e diferentes concepções epistemológicas, que moldam a organização do conhecimento ensinado.

O surgimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecida como um referencial normativo para a educação brasileira, foi desenvolvida a partir de um amplo processo de elaboração e revisão. O propósito desse documento deveria ser orientar a formação docente, as metodologias de ensino, a estrutura do sistema educacional e os processos avaliativos. No entanto, conforme apontam Aguiar e Dourado (2018), a versão final da BNCC apresenta incongruências em relação à LDB e à Constituição Federal, uma vez que enfatiza predominantemente a dimensão cognitiva e conteudista, sem considerar a formação integral do indivíduo.

Para além do processo histórico e também daquilo que a legislação diz, é preciso pensar na priorização da formação cidadã dos educandos. Refletimos sobre o processo da formação inicial do docente em que o mesmo deve identificar o potencial transformador de suas práticas com base na compreensão do contexto socio-histórico, articulando de

maneira crítica a teoria e a prática. Isso se torna ainda mais evidente quando nos referimos aos professores de Geografia, que estão mais atentos aos contextos globais e locais, o que faz com que o ensino e aprendizagem sejam ainda mais significativo na formação continuada.

Quando associamos a prática com o cotidiano dos alunos, os saberes geográficos tornam-se mais interessantes além de facilitar a compreensão dos conteúdos abordados em sala por meio de experiências a partir da realidade em que vivem. Considerando as mudanças que ocorrem no âmbito educacional desde o início do século XXI, a educação passou a ser pensada não apenas como uma transmissão de conhecimentos, mas uma educação que transforma, que forma cidadãos democráticos, críticos, participativos perante os dilemas sociais. Ao mesmo tempo, a formação continuada dos professores de Geografia precisa ser repensada, visando superar os desafios encontrados nesse campo de atuação. A respeito da superação desses desafios Nascimento (2021) aborda que:

Embora exista um número significativo de fatores externos para a formação inicial e esses interferem direto no processo da formação do professor, então é de grande importância que as instituições formadoras busquem, as formas mais expressivas para superar alguns dos desafios e demandas que estão deste os marcos históricos de nossas educação, assim são recorrentes e precisão ter uma atenção especial. Entende-se que tais superações não se limitam em apenas fazer a modificação da organização curricular dos projetos de cursos de graduação, este deve fazer garantir que as mudanças planejadas pelos projetos sejam de fato constituídas em práticas efetivas pelos docentes de diferentes componentes curriculares (Nascimento, 2021, p. 48).

Esse trecho enfatiza a necessidade de que, na formação docente, é preciso considerar os desafios externos que podem impactar na atuação do professor, aspectos como questões sociais e econômicas, políticas públicas as quais estão diretamente relacionadas com a formação inicial, solicitando que as instituições de ensino tomem medidas eficazes. Ou seja, uma formação aliada às demandas na sua prática que é carregada de problemas e desafios diários, incluindo fatores como a ausência de

recursos disponíveis, estudantes com necessidades especiais que requerem um esforço maior exigindo diferentes abordagens e outras dificuldades que impactam o fazer docente.

Trazendo a discussão para um campo mais específico, a formação continuada do professor de Geografia deve ser sempre pensada como algo fundamental e inegociável, tudo isso para garantir a atualização de conhecimentos teóricos e práticos. Em um contexto marcado por avanços tecnológicos, mudanças ambientais, sociais ou políticas, obriga o professor a se aprofundar sobre temas emergentes. Além disso, a formação continuada irá possibilitar uma reflexão crítica sobre práticas pedagógicas, permitindo a adoção de metodologias mais ativas.

Sabendo que a formação de professores de Geografia no Brasil passa por inúmeros desafios e possibilidades que se apresentam em face de diversos aspectos já citados anteriormente, compreendemos que as chances de construir uma formação mais sólida para os professores dessa área devem começar amparadas pelo alicerce dessa formação, que envolve contribuir para a resolução de problemas durante sua regência. Nesse sentido, é necessário que estejam apoiados em alguns princípios fundamentais, tais como: o domínio do conhecimento geográfico, da compreensão pedagógica, das estratégias didáticas, como também a valorização dos saberes do cotidiano.

Infere-se, portanto, que o ensinar Geografia não deve ser visto como algo simplório, ligado apenas à parte didática, como o manual disponibilizado nas redes de ensino, visto que formar docente no campo geográfico é muito mais que isso, tendo em vista que é uma área voltada à análise dos acontecimentos espaciais e da influência das ações antrópicas. Daí surge a necessidade de o docente de Geografia ter uma formação adequada, que prepare para saber lidar com as realidades encontradas em sala e fora dela, considerando o contexto da realidade que vivem os educandos, procurando interseccionar a relação destes com o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação de professores de Geografia no Brasil é um tema que merece ser repensado devido às suas complexidades, levando em consideração tanto os desafios como as possibilidades enfrentados desde a institucionalização dessa ciência. Ao analisar o contexto histórico, observamos que a constituição dos primeiros cursos, em 1930, serviu de base para a Geografia tornar-se autônoma. A análise revela que a institucionalização da Geografia acadêmica foi influenciada por fatores políticos e ideológicos, moldando as formas de apresentação e construção do currículo, impactando na formação profissional.

Nesse sentido, ao discutirmos a influência da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), verificamos que, embora esse documento normativo estabeleça diretrizes importantes para o ensino de Geografia, a aplicação desses princípios na formação de professores ainda é restrita e compromete a formação continuada do docente, desconsiderando a importância da formação cidadã e do desenvolvimento de habilidades na construção do pensamento crítico do estudante.

A dificuldade em relacionar a teoria e a prática apresenta-se como um desafio que reflete uma dissociação entre as diretrizes legais e a realidade dos cursos de licenciatura.

Apesar de as diretrizes do currículo possuírem a necessidade de uma criticidade na abordagem da disciplina de Geografia, a predominância de conteúdos teóricos em detrimento das práticas compromete a preparação do docente e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

Essa lacuna é apontada por Gatti (2009), que sustenta a ausência de alinhamento dos currículos e destaca a importância de uma formação mais integrada à realidade do ensino básico. Já Viana (2024) aponta que é inquestionável que a formação continuada deve ser vista como um imperativo, visto que além do domínio do conhecimento científico é necessário também a habilidade de relacionar a vivência dos alunos aos conteúdos curriculares, criando assim um ensino significativo e relevante.

Dessa forma, os resultados do trabalho indicam que, mesmo diante dos avanços históricos e normativos, ainda há fragilidades na formação curricular que precisam ser reorganizadas a fim de fortalecer as bases que promovem a formação eficiente, especialmente em um cenário brasileiro marcado por desigualdades sociais e desafios educacionais. Logo, as políticas educacionais devem elaborar os currículos pensando na articulação real e eficiente entre o conhecimento científico e a prática, com o intuito de superar os desafios no ensino de Geografia e garantir uma educação de qualidade.

CONCLUSÃO

A análise histórica e legal da formação de professores de Geografia no Brasil deixa público e evidente um percurso marcado por avanços, mas também retrocessos. A criação dos primeiros cursos na década de 1930 representou autonomia para a disciplina, mas as reformas do regime militar buscaram reduzir ou incluir esse campo no âmbito dos Estudos Sociais, enfraquecendo sua identidade acadêmica.

As políticas públicas contemporâneas, como a BNCC, embora normativas, ainda enfrentam críticas por limitarem a formação integral do aluno e do professor. Para superar esses desafios, é necessário investir ainda mais em políticas de formação continuada que articulem teoria e prática, valorizem a interdisciplinaridade e incorporem as novas tecnologias como ferramentas pedagógicas.

Em última análise, a formação do professor de Geografia deve ser pensada como um processo contínuo e dinâmico, que seja capaz de responder às complexidades do mundo atual e contribuir para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, p. 28-33, 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 28 fev. 2025.

DUARTE, Julyana Dias. Política educacional brasileira e o currículo de Geografia: abordagens e análises das publicações na Revista Brasileira de Educação em Geografia no período de 2011 a 2020. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S.l.], Campinas, v. 12, n. 22, p. 5-26, jan./dez. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1355-1379, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp-4QMt9M>. Acesso em: 26 fev. 2025.

NASCIMENTO, Greice Lanna Sampaio do. **Desafios da formação continuada**: os professores do Ensino Fundamental da rede pública municipal da cidade de Igarapé Grande, Maranhão – Brasil. 2021. Tese (Doutorado em [área não especificada]) – [Instituição não informada], cidade], 2021.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 73-86, 2000. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/364>. Acesso em: 28 fev. 2025.

VIANA, Francisco de Oliveira. **Reflexões acerca da formação de professores de Geografia**: repensando paradigmas e a relação entre universidade e escola. Iguatu, CE: Quipá, 2024.

18. Interdisciplinaridade entre Geografia e literatura: a representatividade da migração na obra “O Quinze” de Rachel de Queiroz

Carlos Eduardo de Oliveira Barros
Universidade Estadual do Piauí
cedeob@aluno.uespi.br

Marcos Gomes de Sousa
Universidade Federal do Piauí
marcosggomes77@gmail.com

RESUMO

O trabalho tem como objetivo geral analisar a potencialidade da representação da migração em “O Quinze”. Os objetivos específicos são: a) Identificar os fatores geográficos que motivam a migração na obra “O Quinze”; b) discutir a importância da literatura como ferramenta pedagógica no ensino de Geografia, destacando suas potencialidades e desafios; e c) discutir a importância da interdisciplinaridade como fator relevante ao processo de ensino e aprendizagem em Geografia. O trabalho baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, em que foram lidos artigos e livros sobre a temática de ensino de Geografia e Literatura. As buscas deram-se nas bases de dados do *Google Acadêmico*, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, periódicos da CAPES e outros. A pesquisa é qualitativa, pois é analisada a obra “O Quinze” e seu potencial para o ensino no conteúdo sobre migração. A autora denuncia a desigualdade social e a falta de políticas públicas para mitigar os impactos das secas, que originam o processo migratório da população para várias regiões do Brasil. Ao

trazer a Literatura para o ensino de Geografia, o professor amplia o repertório cultural dos(as) alunos(as) e facilita a compreensão de processos espaciais e sociais complexos, tornando o aprendizado mais significativo e envolvente, quando aplicado de forma planejada.

Palavras-chave: ensino de Geografia; interdisciplinaridade; literatura.

INTRODUÇÃO

O motivo que levou à escolha dessa temática de pesquisa foi o potencial que a obra “O Quinze” possui para se trabalhar, de forma interdisciplinar, o ensino de Geografia e Literatura, especialmente no conteúdo sobre migração. O romance retrata um dos principais fenômenos geográficos do Nordeste, a migração forçada pela seca, um tema recorrente no contexto das desigualdades regionais do Brasil.

Desse modo, a pesquisa torna-se importante, pois possibilita a compreensão dos processos migratórios, bem como a potencialidade que a literatura apresenta para uma aprendizagem significativa sobre esse conteúdo. Ademais, por incentivar abordagens críticas e reflexivas sobre a relação entre o espaço e a cultura nordestina, além de ser um objeto de estudo relevante para as pesquisas em humanidades.

O desenvolvimento do trabalho foi motivado por vários questionamentos. Dentre eles, como a literatura retrata os fenômenos geográficos? Como é realizada a representatividade da migração na obra literária “O Quinze”? E qual a importância de inserir recursos didáticos não convencionais, como obras literárias, de forma interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem?

Nesse sentido, essas inquietações fundamentam a relevância e a originalidade do estudo, que busca contribuir para as áreas de Geografia e Literatura, ao promover uma compreensão mais holística dos fenômenos socioambientais e de suas representações culturais. Diante do exposto, em termos metodológicos, a pesquisa se baseou em uma “investigação”

bibliográfica, em que foram lidos artigos e livros sobre a temática de ensino de Geografia e Literatura. As buscas deram-se nas bases de dados do *Google Acadêmico*, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), periódicos da CAPES, e outros. A pesquisa é qualitativa, pois é analisada a obra “O Quinze” e seu potencial para o ensino no conteúdo sobre migração.

O trabalho tem como objetivo geral analisar a potencialidade da representação da migração em “O Quinze”. Os objetivos específicos são: a) Identificar os fatores geográficos que motivaram a migração na obra o “O Quinze”; b) discutir a importância da literatura como ferramenta pedagógica no ensino de Geografia, destacando suas potencialidades e desafios; e c) discutir a importância da interdisciplinaridade como fator relevante ao processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O uso de Literatura como recurso didático não convencional no ensino de Geografia

O ensino de Geografia tem passado por transformações metodológicas que buscam torná-lo mais dinâmico e significativo para os estudantes da Educação Básica. Nesse contexto, o uso de recursos didáticos não convencionais, como a Literatura, surge como uma alternativa capaz de ampliar a compreensão dos conteúdos geográficos. De acordo com Silva (2024, p. 21), os recursos didáticos não convencionais são “[...] os materiais utilizados ou utilizáveis por professores(as), na Educação Básica, mas que não tenham sido elaborados especificamente para esse fim”, como filmes, jogos, músicas, literatura, e outros.

Assim, a Literatura, enquanto recurso didático, ao apresentar narrativas que descrevem conteúdos geográficos, possibilita uma abordagem interdisciplinar e humanizada, conectando os conteúdos com o cotidiano dos estudantes. Nesse sentido. Segundo Marandola Junior e Oliveira

(2009, p. 487), a “Geografia e Literatura são duas formas de conhecimento milenares que possuem raízes comuns e uma relação histórica indissociável”.

Ademais, a Literatura oferece narrativas que contextualizam espaços geográficos, culturais e históricos, enquanto a Geografia proporciona elementos para a compreensão do ambiente, do território e das relações sociais presentes nas obras literárias. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acerca das contribuições da Geografia na Educação Básica, esclarece que:

[...] a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica são: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza (Brasil, 2017, p. 360).

A BNCC revela, portanto, que o ensino de Geografia na Educação Básica deve articular conhecimentos técnicos, análise crítica e cidadania. Dessa forma, o ensino desse componente curricular deve ir além da transmissão de informações, incentivando uma leitura do espaço geográfico que possibilite aos estudantes compreenderem sua realidade, isto por meio de recursos didáticos variados, como a própria Literatura.

Chaves e Carneiro (2022, p. 38), esclarecem que “[...] deve-se compreender a utilização dos livros literários como uma prática e material auxiliares e complementares à prática pelo uso do livro didático”. Entretanto, o uso da Literatura no ensino de Geografia, assim como qualquer outro tipo de recurso didático, apresenta muitos desafios que podem dificultar sua aplicação em sala de aula. Esses desafios estão relacionados desde a infraestrutura escolar, falta de formação docente específica e, até mesmo, resistência ao uso de metodologias interdisciplinares.

Além disso, os professores de Geografia já enfrentam dificuldades para cumprir os conteúdos previstos na BNCC, devido a este fator, a inclusão da literatura pode ser vista como uma demanda adicional e um desvio do foco principal deste componente curricular. Outra problemática, trata-se

da resistência dos alunos, uma vez que há uma resistência à leitura de textos literários, especialmente os mais longos ou escritos em linguagem mais formal.

Apesar dos desafios apresentados, a literatura pode ser um recurso poderoso para o ensino de Geografia, superar essas dificuldades pode exigir formação docente mais crítica, efetivação de adaptações pedagógicas inovadoras e incentivo à interdisciplinaridade com outras áreas de conhecimento. Moraes e Callai (2012, p. 2), afirmam que:

Tendo em vista a importância da Geografia que se aprende no ensino superior e a Geografia que se ensina na escola, busca-se então apoio em várias ferramentas que ora se apresentam para pôr essa Geografia Cultural em prática. Por outro lado temos a Literatura que tem sérias dificuldades para ser trabalhada na escola tendo em vista um distanciamento que os alunos têm com os livros o que prejudica o trabalho em sala de aula. No entanto, essa prática precisa ser reforçada e por isso encontramos na Geografia uma aliada neste processo de buscar outras formas de ensinar, já que acreditamos serem estas favoráveis aos processos de aprendizagens.

Desse modo, a aproximação entre Geografia e Literatura pode ser um caminho para inovar as práticas pedagógicas, desde que se supere a resistência dos alunos à leitura e se explorem as metodologias ativas que integrem as duas áreas de conhecimento. Dentre elas, Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*), Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), entre outros.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A obra literária "O Quinze" e a representatividade do conteúdo sobre migração

A literatura é um vasto campo não apenas do entretenimento, mas do conhecimento humano, isso sendo inegável em qualquer parte do mundo ou a qualquer época que o ser humano se encontre. Dentre muitas de suas funções, está a de preservar a memória das ações e acontecimentos humanos e cravá-los profundamente no mural dos registros da história

da humanidade. Diante de tal afirmação, faz-se notável a premissa colocada anteriormente, na obra “O Quinze”, de Rachel de Queiroz.

Todavia, mais do que a demarcação do fato histórico da grande seca marcada na obra, que de fato ocorrera no nordeste brasileiro outrora, o ponto ápice da presente pesquisa se faz na representação da migração, ainda que dentro da narrativa, e o ensino de tal fenômeno sob o viés do estudo geográfico. É uma obra literária brasileira, publicada em 1930, um romance que aborda a vida de uma comunidade rural no Ceará, Nordeste do Brasil.

A escolha pelo conteúdo sobre migração se deu devido ao grau de representatividade na obra. A autora descreve a migração como um processo doloroso e traumático, que afeta não apenas os indivíduos, mas também as comunidades e a cultura local. Como sugestão, a aplicação da obra relacionada ao conteúdo de migração pode ser discutida no 8º ano do Ensino Fundamental (BNCC, 2017). Este documento estabelece que os alunos devem desenvolver habilidades para analisar e interpretar dados e informações sobre migração (Quadro 1).

Quadro 18.1 - Habilidades a serem desenvolvidas com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento	Habilidade	Descrição
O sujeito e seu lugar no mundo	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais	(EF08GE04)	Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017). Organização: Os autores (2025).

Essa habilidade visa ao aluno desenvolver a capacidade de analisar e interpretar a migração como um fenômeno complexo e multifacetado,

de diferentes dimensões e perspectivas. No desenrolar da obra, os leitores são apresentados a Vicente, Conceição, Chico Bento, Cordulina e outros personagens que figuram na narrativa.

Os personagens citados são, de certa forma, representações dos homens, mulheres e famílias que viviam sob as condições da caatinga no início do século XX no Nordeste. Portanto, eram afetados pelo problema da seca e viviam, exceto Conceição, dependendo da criação de gado e da plantação. Como é colocado nesta passagem:

Encostado em uma jurema seca, defronte ao juazeiro que a foice dos cabras ia pouco mutilando, Vicente dirigia a distribuição da rama verde ao gado. Reses magras, com grandes ossos agudos, furando o couro das ancas, devoravam confiadamente os rebentões que a ponta dos terçados espalhava pelo chão. Era raro e alarmante, em março, ainda se tratar de gado. Vicente pensava sombriamente no que seria de tanta rês, se de fato não viesse o inverno. A rama já não dava nem para um mês (Queiroz, 1930, p. 20).

Com a seca castigando e a configuração da sociedade que lá vivia, bruscamente alterada, as ideias de uma retirada, ou melhor, uma fuga das precárias condições de vida por eles já previstas, não tardaria para que o resultado fosse uma migração. Paralelamente a isso, é observado na narrativa de Chico Bento e sua família que, após resistirem à fome, às condições climáticas e sede, rumaram à cidade de Quixadá em busca de sobrevivência. O preço a ser pago por Chico Bento foi mais alto do que o mesmo imaginava, pois, em meio a tantas perdas, a cidade de Quixadá não ofertou o que aquele homem da caatinga buscava.

Segundo Freitas e Padilha (2020, p. 10), “A seca passou a ser considerada um problema para o Brasil a partir de 1877. Nesse ano houve uma grande estiagem que se estendeu até 1879. Assim, esse fenômeno teve uma grande repercussão nacional e atingiu os proprietários de terra [...]”, a partir daí, a seca tornou-se um problema nacional, causando o processo migratório para várias regiões do Brasil, sobremaneira para a região Sudeste e Sul. Sobre isso, o homem e a mulher partiram para a cidade de São Paulo, deixando a terra nordestina e o sofrimento que passaram em suas lembranças.

- Por que vocês não vão para São Paulo? Diz que lá é muito bom... trabalho por toda parte, clima sadio... podem até enriquecer. O vaqueiro levantou os olhos e concordou, pausadamente:
- É... pode ser... boto tudo nas suas mãos, minha comadre. O que eu quero é arribar. Pro norte ou pro sul [...] (Queiroz, 1930, p. 116).

É observado que não havia expectativas para Chico Bento, apenas uma esperança de que, longe daquele lugar que tanto sofrera, encontraria em vida o que em vida sucumbiu de suas mãos. Com esses trechos, o professor de Geografia pode, de forma contextualizada, apresentar o conceito de migração, os motivos que levam as pessoas a migrarem de uma região para outra. Em síntese, a obra apresenta a temática da seca em dois núcleos narrativos principais (Quadro 2):

Quadro 18.2 - Núcleos narrativos principais que evidenciam os impactos da seca e da migração forçada na obra “O Quinze”, de Rachel Queiroz

Narrativas	Personagem	Caracterização
01	A trajetória de Chico Bento e sua família	Chico Bento é um vaqueiro que, devido à <u>seca e à fome</u> , é obrigado a abandonar sua terra natal e <u>migrar para Fortaleza</u> em busca de sobrevivência. É um personagem que representa um <u>retirante típico do sertão nordestino</u> , enfrentando miséria, humilhação e dificuldades ao longo do caminho. Nesse sentido, sua história representa o sofrimento dos sertanejos que, <u>expulsos pela falta de água</u> e de condições mínimas de vida, <u>se deslocam</u> para os centros urbanos ou para outras regiões do país, como o Norte (Amazonas), onde havia promessas de trabalho nos seringais.
02	O contraste com Conceição	Essa personagem pertence a uma a uma família de proprietários de terras e, apesar de ser sensível às dificuldades dos retirantes, esta personagem <u>não vivencia diretamente a miséria e o deslocamento forçado</u> . Sua visão sobre a seca e a migração é mais reflexiva e compassiva, ilustrando a perspectiva de quem tem melhores condições, mas ainda assim se preocupa com o destino dos mais pobres.

Fonte: Queiroz (1930). Organização: Os autores (2025).

Dessa forma, utilizar a obra de Rachel de Queiroz (*O Quinze*) no ensino de Geografia (migração) não apenas amplia o repertório cultural dos estudantes, mas também os leva a refletir sobre a persistência de fenômenos como o êxodo rural, a seca e a vulnerabilidade social. Ao relacionar o passado com o presente, os alunos podem compreender que os deslocamentos populacionais, impulsionados por fatores ambientais, continuam sendo uma realidade para muitas regiões do Brasil e do mundo.

CONCLUSÃO

A temática da migração no romance é retratada como uma experiência dolorosa e degradante, marcada pela fome, pela desestruturação familiar e pela exploração dos retirantes nos destinos para onde vão. Nesse sentido, a autora denuncia a desigualdade social e a falta de políticas públicas para mitigar os impactos das secas, que originam o processo migratório da população para várias regiões do Brasil.

Desse modo, o professor de Geografia pode utilizar a obra "*O Quinze*" como recurso didático não convencional, de forma interdisciplinar, com professores de Literatura, ao abordar a temática da migração, especialmente no contexto das migrações forçadas por fatores ambientais. A temática pode ser apresentada de forma contextualizada (histórica e geográfica), por meio de leituras e discussões de trechos selecionados.

Ao trazer a Literatura para o ensino de Geografia, o professor amplia o repertório cultural dos(as) alunos(as) e facilita a compreensão de processos espaciais e sociais complexos, tornando o aprendizado mais significativo e envolvente, quando aplicado de forma planejada.

REFERÊNCIAS

MARANDOLA JUNIOR, Eduardo; OLIVEIRA, Livia de. Geograficidade e espacialidade na Literatura. **Geografia**, Rio Claro, v. 34, n. 3, p. 487–508, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/4795>. Acesso em: 23 fev. 2025.

SILVA, Josélia Saraiva e; VIANA, Bartira Araújo da Silva (org.). **Construindo ferramentas para o ensino de Geografia**. 2. ed. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2024.

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.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CHAVES, Francisca Linara da Silva; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Ensino de Geografia e Literatura: perspectivas possíveis. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, Recife, v. 5, n. 1, p. 35–56, fev. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/251015>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MORAES, Maristela Maria de; CALLAI, Helena Copetti. As possibilidades entre Literatura e Geografia. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, 14., [s.l.], 2012. **Anais** [...]. [S.l.: s.n.], 2012.

QUEIROZ, Rachel. **O Quinze**. 93. ed. São Paulo: José Olympio, 1930.

FREITAS, Rafael Alves de; PADILHA, Marcela do Nascimento. Geografia e Literatura: um elo possível por meio da obra “O Quinze”, de Rachel de Queiroz. **Revista Geofronter**, Campo Grande, v. 6, n. 1, p. 1–18, 2020.

19. A história da Geografia escolar no Brasil: uma contribuição teórica

Daniel Rodrigues Silva Luz Neto

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

danieltabuleiro1@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo fazer uma discussão teórica relacionada à História da Geografia Escolar no Brasil. Para cumprir tal finalidade, realizou-se uma pesquisa bibliográfica focada no histórico da Geografia Escolar no Brasil. Os resultados do trabalho apresentam elementos reflexivos sobre a importância de se compreender percursos históricos da Geografia Escolar, pois, ao entender a sua tradição teórico-metodológica ao longo do tempo, é possível traçar hipóteses de tendências para onde se direcionam as concepções de ensino e quais demandas elas atendem. Portanto, indica-se maior debate sobre a temática nos espaços formativos e de produção acadêmica.

Palavras-chave: Geografia escolar; Geografia acadêmica; percursos históricos.

INTRODUÇÃO

Este trabalho emergiu como uma necessidade de se falar um pouco sobre a necessidade de conhecimento da História da Geografia Escolar no Brasil. Isso porque existem muitos discursos de sujeitos que desprezam essa história dessa disciplina enquanto uma área de pesquisa e um componente curricular na educação básica. Alguns atores até chegam a

considerar que ela não tem história, como se isso fosse possível, pois toda e qualquer disciplina é constituída de história e, portanto, é importante conhecê-la. A hipótese aqui investigada é que uma a-historicidade da Geografia Escolar teria como resultado a ausência de compreensão de quais seriam as funções dessa disciplina nas instituições escolares ao longo do tempo.

Desse modo, por haver esta lacuna histórica relacionada a essa área e, conseqüentemente, à compreensão de seu papel diante da sociedade, emergiu esta pesquisa a partir do seguinte questionamento: qual a importância de se conhecer a História da Geografia Escolar para a formação e atuação de professores de Geografia? Para tanto, objetiva-se fazer uma discussão teórica relacionada à História da Geografia Escolar.

Em termos de organização, o ensaio está estruturado em três sessões. A primeira, trata de um breve histórico sobre a Geografia Escolar; a segunda, remete-se às considerações finais; e, por fim, listam-se as referências bibliográficas.

Breve histórico da Geografia

A Geografia Escolar, ao longo do tempo, passou por diferentes tensionamentos sobre o seu sentido para a formação dos estudantes (Cabral, 2021). A título de exemplificação, o autor faz uma menção dessa disputa, por exemplo, a partir de 1930. Esse recorte revela que a Geografia Escolar deixou de ter um sentido coreográfico para ter um direcionamento local baseado, principalmente, nos ideais da pedagogia ativa fundamentada em John Dewey. Diante disso, a Geografia Escolar passou a ter um caráter voltado para uma aprendizagem ativa, em que o local do estudante passa a ter centralidade, em contraposição à perspectiva declamatória do ensino tradicional.

Pereira (2021) afirma que, apesar de ter havido uma inovação a partir da reforma Campos Sales, que se caracterizou por uma série de decretos entre os anos de 1931 e 1932, é uma reforma conservadora porque serviu como aparelho ideológico do Estado. Por isso, essa denominada

“modernização” na época teve poucos avanços e se concretizou mais no plano de uma cultura livresca.

Cabral (2022), ao analisar a Geografia Escolar no cenário da Era Vargas (1930-1945), conseguiu identificar importantes mudanças na dinâmica socioeconômica brasileira que reverberaram e impactaram no ensino. Nesse cenário, o autor discute alguns elementos que influenciaram as questões relacionadas ao ensino de Geografia, como as reformas Capanema e a reforma de Francisco Campos.

Segundo Cabral (2022), um dos aspectos que se destaca principalmente no governo da Era Vargas é a identidade nacional, ou seja, como ela entra nos currículos, em especial no ensino de Geografia. Como a Era Vargas foi marcada pelo nacionalismo, a Geografia Escolar servia como um dos instrumentos culturais para se construir uma identidade nacional.

Segundo Albuquerque *et al.* (2021), muitos autores apresentam o Colégio Pedro II como o local de surgimento da Geografia escolar brasileira, em 1837. Porém, a autora discorda disso e questiona o critério adotado de modelo de escola (com carteiras enfileiradas, sala de aula com quadro branco etc.) elencado para a defesa desse argumento do respectivo colégio. Assim, segundo ela, no modelo de escola, principalmente o do século XIX, também se falava em outras formas de organização, como as das cadeiras isoladas.

Desse modo, a autora, por meio da pesquisa documental, consegue identificar nos documentos do Estado da Paraíba, em 1831, a criação da cadeira de Geografia para ser trabalhada na rede estadual. Esse fato decorre do fato de o curso na área de Direito em São Paulo e Olinda exigir habilitação, entre outras disciplinas, em Geografia. Com isso, ela entende que a História da Geografia Escolar antecede o Colégio D. Pedro II.

Já na ditadura militar no Brasil, de 1964-1985, o ensino de Geografia ganhou uma conotação patriótica (Albuquerque *et al.*, 2021). Isso significa dizer que a Geografia passou a servir aos direcionamentos da concepção formativa dos militares e das classes hegemônicas brasileiras.

Segundo Pinheiro (2003), as pesquisas na área do ensino de Geografia têm crescido. O autor percebe isso no recorte que fez de 1967-2000. Nesse sentido, Cavalcanti (2019) também fez um levantamento e uma discussão a partir da década de 1990 até 2019, que ratifica os dados de Pinheiro (2003). A autora afirma ainda que, nesse cenário de análise sobre o ensino de Geografia, há elementos de permanência e resistência no que diz respeito ao ensino de Geografia.

Cavalcanti (2019) apresenta uma reflexão de mais de 30 anos de atuação como professora-pesquisadora. Segundo ela, a Geografia na contemporaneidade compreende uma função de ajudar os estudantes a pensar pela Geografia. Mas pensar não significa algo tão simples, é algo bem mais complexo. Para ela, a Geografia na escola, enquanto componente curricular, contribui para o desenvolvimento do pensamento geográfico, o que representa a maior utilidade da Geografia na escola. Essa forma de pensar, por sua vez, propicia que os alunos desenvolvam uma forma de pensar – a geográfica –, a qual lhes possibilitará fazer a análise e a interpretação dos fenômenos na perspectiva de suas espacialidades.

Historicamente, os conteúdos são tradicionalmente os definidores do trabalho curricular na escola e, portanto, do ensino de Geografia (Cavalcanti, 2019). Nossa compreensão é de que os conteúdos são a base e a centralidade para que se possa cumprir com o ensino intencional e sistematizado, mas sem que, com isso, se desconsidere a realidade cotidiana dos sujeitos. Os conteúdos precisam ser relacionados à realidade dos escolares para que possam fazer sentido e, com isso, serem adquiridos para promoverem significações sobre a realidade.

De 1970 a 1980, a Geografia passou por uma revolução. Ela passou a se aproximar das questões sociais, por exemplo. No Brasil, houve o fim da ditadura militar (1964-1985) e a redemocratização do país. Esse cenário torna-se também um espaço-tempo profícuo para o movimento da renovação da Geografia. Nessa época, existia uma crítica à Geografia descritiva para que ela se tornasse mais analítica, reflexiva e contra-hegemônica; por isso, ela passou por uma reformulação.

Nesse cenário, tem-se a busca do objeto da Geografia, cujo objeto é o espaço geográfico. Assim, a marca da Geografia crítica de 1970 a 1980 é, segundo Moreira (2015), é desmascarar máscaras sociais e buscar as transformações sociais. Considera-se esse o momento central para a Geografia porque essa ciência e esse componente escolar passaram a se direcionar para atender às demandas sociais, em especial para as classes não-hegemônicas.

Na escola, muitos professores denunciavam o ensino de Geografia na década de 1970 a 1980, pois a Geografia na escola era baseada na decoreba e sem sentido para os escolares. Assim, ela não tinha sentido porque era decoreba de nomes de rios, ilhas e capitais de países.

Dado o contexto, a partir da década de 1990, os professores passaram a questionar e recusar uma Geografia de base de tendência pedagógica tecnicista e passam a se apropriar da Geografia crítica, principalmente, mas também de outras correntes teórico-filosóficas. Cavalcanti (2019) reforça que, ao mesmo tempo em que a Geografia Crítica teve centralidade, também passaram a surgir novas perspectivas com conteúdos mais plurais de Geografia. Essas concepções de Geografia são mais convergentes do que divergentes, mesmo com formas diferentes de abordagem filosófico-teórica, como, por exemplo, a Geografia humanista, a Geografia feminista etc.

Com a Geografia crítica, a partir da década de 1990, passou-se a incorporar essa epistêmica para pensar e atuar diante da realidade (Cavalcanti, 2019). Além disso, nesse período, as pesquisas passaram a crescer de forma muito ampla. Entra nesse aspecto a relação teoria e prática com o ensino de Geografia, com o papel das metodologias de ensino, como as das linguagens – cinema, cartografia etc.

CONCLUSÃO

As disciplinas escolares são um artefato cultural extremamente importante e têm sua constituição produzida historicamente pela sociedade. É importante afirmar também que essas instituições e sua constituição

historicamente é imbuída de diversos elementos com questões políticas, que incluem questões pedagógicas, de currículo, de práticas e de sujeitos, como professores e alunos.

As disciplinas escolares, por serem uma constituição histórica, nascem, se desenvolvem e também podem deixar de existir. Diante disso, pode-se refletir esse movimento histórico para a preocupante redução da carga horária de Geografia no ensino básico em virtude das mudanças curriculares atuais.

Outro elemento importante é que a escola é um *locus* de produção do conhecimento. O desafio, devido à natureza muitas vezes não material, é captar essa produção do conhecimento para poder sistematizá-la e publicizá-la. Diante dessa premissa, pode-se afirmar que há uma infinidade de geografias na práxis do sujeitos as quais ocorrem dentro da escola e que tais geografias são muito complexas devido a essas especificidades das dinâmicas das práticas educativas dentro da especialidade escolar.

Portanto, esta pesquisa cumpriu com o objetivo de discutir teoricamente a História da Geografia Escolar no Brasil, ao refletir que compreender seus percursos históricos é relevante para entendermos para onde se direcionam as concepções e quais demandas elas atendem.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins *et al.* **História da Geografia escolar: fontes, professores, práticas e instituições.** Curitiba: CRV, 2021.

CABRAL, Thiago Manhães. **História da Geografia escolar no período Vargas (1930-1945):** discurso escolar moderno e identidade territorial a partir das temáticas físico-naturais. 2022. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

CABRAL, Thiago Manhães; CECIM, Jéssica da Silva Rodrigues; STRAFORINI, Rafael. A realidade do aluno como tradição pedagógica em disputa na Geografia escolar (1920-2020). **Revista Brasileira de História da Educação**, [S.l.], v. 21, p. e184, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/ppywyRPSsyF-q6RkRnRKyd6w/>. Acesso em: 27 jun. 2024.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia.** São Paulo: Contexto, 2015.

PEREIRA, Diego Carlos. História da Geografia escolar e seus manuais: considerações a partir da Reforma Francisco Campos (1931-32). **Geopauta**, v. 5, n. 4, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/geo/article/view/9657>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PINHEIRO, Antônio Carlos. **Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil (1972-2000)**. 2003. Tese (Doutorado em Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

20. Práticas pedagógicas e recursos didáticos no âmbito da formação de professores em Geografia

Emilson Oliveira dos Santos

Mestre em Geografia

Universidade Estadual do Piauí - UESPI

bookolivere@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho busca refletir a importância acerca das práticas pedagógicas e recursos didáticos aplicados nos cursos de formação de geografia. O mesmo é construído na tentativa de diminuir a distância entre a geografia realizada na academia e nas salas de aula do ensino básico. Nessa direção, este estudo tem como objetivo geral analisar a importância de práticas pedagógicas e recursos didáticos na formação de professores em geografia, buscando especificamente refletir, de forma teórica, paradigmas na formação de professores, aplicar práticas pedagógicas e recursos didáticos na formação de futuros licenciados em geografia e entender a importância dessa aplicação a partir da visão destes futuros professores. O percurso metodológico parte da pesquisa bibliográfica, tendo como autores Cavalcanti (2006), Coimbra (2020) e Viana *et al.* (2024); e da pesquisa de campo que proporcionou as práticas apresentadas neste trabalho, e na aplicação de questionários para verificar, sob a visão dos acadêmicos, a importância do acesso a uma gama de atividades que podem ser aplicadas no ensino básico. Conclui-se que para uma geografia escolar significativa, os cursos de formação devem se preocupar em proporcionar metodologias e recursos didáticos que possam ser aplicados

no ambiente da escola para promover um ensino geográfico crítico e participativo.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; recursos didáticos; formação de professores.

INTRODUÇÃO

A formação de professores de Geografia desempenha um papel crucial no desenvolvimento de uma educação crítica, reflexiva e contextualizada. Este processo educacional deve abranger não apenas a preparação de conhecimentos técnicos e científicos, mas também o fomento de habilidades pedagógicas que permitam ao futuro docente entender as especificidades do ensino de Geografia nas instituições escolares e a dinâmica do aprendizado de seus estudantes.

Porém, ainda é comum, nos cursos de formação de professores em Geografia, a distância entre o que é ensinado na academia e o que deve ser ensinado no ensino básico. As disciplinas do curso, muitas vezes, não conversam com a realidade que os futuros professores irão se deparar dentro das escolas, colocando-os à frente de obstáculos para os quais não foram preparados para ultrapassar.

Nessa direção, o presente trabalho busca refletir a importância de práticas e recursos didáticos variados na formação de professores que os permitam refletir sobre a sua prática pedagógica, ao mesmo tempo permitindo-lhes a ter acesso a exemplos que possam ministrar em sua carreira docente. Dessa forma, esse material parte da seguinte problemática: “qual a importância da variedade de práticas pedagógicas e a utilização de recursos didáticos no âmbito da formação de professores de geografia?”

Tendo como objetivo geral analisar a importância de práticas pedagógicas e recursos didáticos na formação de professores em Geografia, o presente estudo é construído também para alcançar os seguintes objetivos específicos: I) refletir, de forma teórica, paradigmas na formação de professores; II) aplicar práticas pedagógicas e recursos didáticos na for-

mação de futuros licenciados em geografia; e III) entender a importância dessa aplicação a partir da visão desses futuros professores.

Para isso, utilizou-se o método dialético e o percurso metodológico pautado na pesquisa bibliográfica para entender a importância de uma formação de professores que esteja alinhada com o ensino básico e também para compreender a relevância da utilização de práticas pedagógicas e recursos didáticos variados nesses cursos de formação, tendo como autores base: Cavalcanti (2006), Coimbra (2020) e Viana *et al.* (2024).

Este trabalho é fruto das experiências em sala de aula do autor desta pesquisa enquanto professor formador em cursos de licenciatura em geografia no Piauí. Dessa forma, esse material também se utiliza da pesquisa de campo para sua construção através da aplicação de metodologias, práticas e recursos didáticos em um curso de formação docente em geografia, e da busca por entender, pela visão dos acadêmicos, a significatividade dessa aplicação. Assim, este material se torna importante por ampliar os estudos acerca da formação de professores de geografia, sob a visão de uma formação acadêmica alinhada ao ensino básico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na sociedade contemporânea, é essencial implementar ações que favoreçam a renovação e a reestruturação dos processos de ensino e aprendizagem, tornando-o eficiente para proposições de resolutividades aos inúmeros problemas da sociedade atual. Nesse contexto, as transformações na geografia escolar devem começar com a formação do professor, destacando a importância das ferramentas didático-pedagógicas como elementos centrais para o desenvolvimento da identidade profissional e da autonomia docente (Vaz; Borges; Mendes, 2017). Dessa forma, é imprescindível alinhar uma formação docente integrada à realidade do ensino básico, possibilitando aos futuros professores a refletir sua prática pedagógica ao passo que tenham acesso a diferentes metodologias e recursos didáticos que possibilite a realização de um ensino de geografia significativo.

Em um mundo globalizado, a Geografia ganha uma relevância ainda maior, pois permite que os alunos compreendam as interconexões entre as realidades locais e globais, refletindo sobre os desafios da globalização, como as migrações, as transformações ambientais e as desigualdades sociais. O ensino de Geografia deve, portanto, preparar os estudantes para uma cidadania ativa e crítica, capacitando-os para lidar com as complexidades de um mundo em constante transformação, promovendo uma educação que seja não apenas informativa, mas também formadora de indivíduos conscientes de seu papel no cenário global.

Mas como fazer isso, com o desenvolvimento de uma formação inicial desalinhada à realidade que os futuros docentes irão se deparar em suas salas de aula?

A partir disso, nota-se que há uma discrepância entre a Geografia produzida nas universidades e a Geografia ensinada nas escolas, como afirma Oliveira (2012, p. 2012), que destaca “[...] uma Geografia sendo produzida nas universidades e outra Geografia sendo ensinada nas escolas”.

O que torna essa realidade em um paradigma complexo que reflete as tensões existentes entre a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica cotidiana. Embora ambas as esferas busquem compreender e explicar o espaço geográfico, elas, em alguns casos, operam de maneiras distintas, e, muitas vezes, as realidades de cada uma não se comunicam de forma eficaz. Essa desconexão tem implicações significativas para a qualidade do ensino e para a formação dos estudantes, além de gerar um distanciamento entre o conhecimento produzido na academia e a realidade do cotidiano escolar.

Nessa ótica, Viana *et al.* (2024, p. 4), destacam que: “ainda mantém nos cursos de licenciatura em Geografia, a predominância de modelos que prezam demasiadamente pelo conhecimento acadêmico, dissociando este do contexto escolar”. Os autores ainda citam que os alunos aprendem geomorfologia e climatologia na academia, por exemplo, mas, ao se depararem com a sala de aula, sentem dificuldade de adaptar os mesmos com os conteúdos à linguagem dos alunos da básica” (Viana *et al.* 2024).

Essa discrepância entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar gera uma série de desafios para o sistema educacional. Primeiramente, a falta de uma ponte entre a produção científica e o ensino básico pode resultar em um ensino de Geografia que se torna desatualizado, pouco crítico e distante das problemáticas contemporâneas. Enquanto a academia trabalha com abordagens complexas e teorias sofisticadas, o ensino escolar muitas vezes se limita a uma abordagem descritiva e superficial, que não permite uma reflexão profunda sobre os processos espaciais, sociais e ambientais.

Cavalcanti (2006, p. 121) já destacava que “uma das dificuldades na formação inicial é que, em geral, ela tem sido bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da Geografia acadêmica, e de suas diversas espacialidades, sem reflexão do que significa, e de como atuar na prática docente com esse conteúdo”. Defende-se aqui a importância de o professor formador reconhecer que o conteúdo de sua disciplina deve promover práticas pedagógicas que possam ser adaptadas para o desenvolvimento da Geografia no ensino básico, e que o mesmo deve dar acesso aos acadêmicos a uma gama de recursos didáticos para serem utilizados nessas práticas.

Assumindo esse compromisso, o professor formador rompe com o paradigma técnico-conteudista, que preza pelo acúmulo de conhecimentos específicos e menospreza os conhecimentos pedagógicos e a prática na formação de professores, e parte para a construção do paradigma didático-pedagógico, que possibilita a aproximação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico (Mendes, 1999; Coimbra, 2020; Gomez, 2010).

Nesse ponto, se enfatiza a importância da utilização de uma variedade de metodologias, práticas e recursos didáticos nos cursos de formação que transponham o conteúdo científico para o dia a dia da sala de aula em uma instituição de ensino básico, por acreditar que quando o acadêmico de Geografia tem acesso a práticas pedagógicas variadas e recursos didáticos diversificados isso o permite integrar a teoria geográfica com a realidade escolar.

Spironello, Salazar e Silva (2017, p. 3) corroboram essa ideia ao afirmarem: “que os recursos ou materiais didáticos são, sem dúvida, instrumentos que facilitam a apropriação dos conteúdos, tornando as aulas mais atrativas e dinâmicas. Aproximam o conteúdo teórico ao contexto da prática, de forma lúdica e criativa”.

Assim, quando a formação inicial dá a oportunidade de vivenciar diferentes metodologias de ensino, os futuros professores podem perceber como aplicar de maneira prática os conceitos aprendidos, tornando-os mais acessíveis e relevantes para os estudantes do ensino básico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o autor desse trabalho, o acadêmico de Geografia precisa, além do conhecimento específico da disciplina, desenvolver competências pedagógicas que o capacitem a ensinar de forma eficiente. A exposição a uma variedade de metodologias e práticas — como metodologias ativas, ensino baseado em projetos, estudos de caso, estudo do meio, entre outras — permite que o futuro professor explore diferentes abordagens e técnicas, adaptando sua futura ação docente de acordo com o perfil e as necessidades de seus estudantes.

Nessa direção, salienta-se a relevância da variedade de recursos didáticos, convencionais ou não, no desenvolvimento dessas metodologias, para a promoção de práticas pedagógicas que proporcionem o alinhamento do que é aprendido na academia com o que será ensinado no ensino básico.

Os dados que serão apresentados são o resultado do trabalho desenvolvido pelo autor dessa pesquisa enquanto professor do curso de licenciatura de geografia em instituições de ensino públicas, como a Universidade Estadual do Piauí - UESPI (ensino regular) e a Universidade Federal do Piauí – UFPI, onde atua no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

Mesmo não tendo como objetivo ser uma receita pronta para professores do ensino superior e da educação básica, este trabalho alinhou

disciplinas do curso superior em geografia das instituições mencionadas com práticas, metodologias e recursos didáticos que possibilitam à formação inicial contribuir com a atuação dos futuros professores no ambiente escolar. Isso é demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 20.1 - Práticas pedagógicas e recursos didáticos no âmbito da formação de professores e suas adaptações à realidade escolar do ensino básico

Disciplina da academia	Conteúdo do livro didático	Metodologia	Recursos didáticos	Prática Pedagógica que podem ser adaptadas ao ensino básico
Pedologia	Solos	Aprendizagem baseada em projetos	Amostras de solo; Garrafas PET; Caixas de Papelão; Copos de plástico; Folhas A4; Pincéis e Telas de pintura.	O professor pode realizar um projeto sobre solos, através de oficinas que promovam a interação dos estudantes com amostras de solos.
Climatologia e Geomorfologia	Atmosfera e Relevo	Construção de maquetes	Isopor/Caixa de Papelão; Tinta Guache; Pincéis.	O professor pode propor uma oficina de construção de maquetes para ensinar de forma lúdica as camadas da atmosfera e da relação da sociedade com as diferentes formas de relevo.
Introdução ao pensamento geográfico	Espaço Geográfico, Paisagem e Lugar	Estudo do meio	Cadernos de observação.	O professor pode levar a turma a observarem <i>in loco</i> uma área da cidade para entender, na prática, os conceitos de espaço geográfico, paisagem e lugar.
Organização Territorial do Brasil	Formação territorial brasileira	Aula invertida, Jogos didáticos, Seminários.	Notebook, Datashow; folhas A4, cola branca; EVA.	O professor pode solicitar à turma pesquisas sobre a formação territorial do Brasil para após gerar rodas de discussão em sala de aula, utilizando também jogos interativos para trabalhar as diferentes regiões e os estados que as compõem.

Fonte: Organizada pelo autor (2025).

As práticas pedagógicas acima podem ser implementadas nos cursos do ensino superior, mostrando aos acadêmicos que as mesmas podem ser adaptadas dentro da escola. Na disciplina Pedologia, por exemplo, o professor formador pode realizar uma disciplina sobre solos, trazendo amostras de solos para trabalhar textura, composição, tipificação, e construindo, com materiais não convencionais, como caixas de papelão e garrafas PET recipientes para mostrar a formação do solo e os processos erosivos que o mesmo sofre. Mas o mais importante dessa atividade é ensinar os discentes do curso de licenciatura em geografia que essa prática pode ser inserida no ensino básico. Pedindo por exemplo que os alunos tragam para aula amostras de solo que existem em sua cidade, em seu bairro, e com essas amostras possam ser realizadas também oficinas de pintura, trabalhando, assim, de forma lúdica e linguagem acessível um conteúdo presente no livro didático de Geografia.

A figura abaixo traz, na íntegra, o que é evidenciado na Tabela I, demonstrando as práticas pedagógicas realizadas em cursos de licenciatura plena em Geografia pelo autor deste trabalho.

Figura 20.1 - Mosaico de fotos mostrando práticas pedagógicas e recursos didáticos nos cursos de licenciatura



Em A - oficinas de solos na disciplina Pedologia. Em B – construção de maquetes nas disciplinas Geomorfologia e Climatologia. Em C – acadêmicos realizando estudo do meio na disciplina Introdução ao Pensamento Geográfico. Em D – apresentação de seminários e jogo didático na disciplina Organização Territorial do Brasil. **Fonte:** Arquivo pessoal do autor (2005).

As práticas acima demonstram a preocupação que o professor formador deve possuir na proposição de práticas pedagógicas e recursos didáticos nas disciplinas do curso superior, para dar acesso aos professores em formação a exemplos de atividades que podem ser trabalhadas/adaptadas no ensino básico.

A fim de verificar a percepção dos acadêmicos de Geografia sobre estas práticas, foi aplicado um questionário com perguntas sobre a importância do acesso a uma variedade de metodologias e recursos que podem ser utilizados em suas futuras salas de aula. Em uma turma de 40 alunos, 100% dos participantes informaram que exemplos práticos os deixam mais preparados para assumir a docência e enfrentar os desafios da carreira, possibilitando a reflexão sobre a prática pedagógica que irão assumir.

CONCLUSÃO

O ensino de Geografia no ensino básico deve propor um processo de aprendizagem ligado à realidade dos estudantes, formando-os de forma crítica com aulas dinâmicas e interativas, repletas de recursos didáticos que possibilitem aos discentes construir seu próprio conhecimento. Mas, para isso, a academia deve possibilitar nos cursos de formação de professor o acesso a uma variedade de práticas pedagógicas e recursos didáticos que podem ser adaptadas dentro da escola, para promover um ensino de geografia significativo. Sem esse acesso, os professores recém-formados ao se deparar com os inúmeros desafios do processo escolar promoverão um ensino pautado na memorização sem uma visão crítica perante os problemas da sociedade.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

COIMBRA, Camila Lima. Os modelos de formação de professores/as da Educação Básica: que formamos? **Educação & Realidade**, [S.L.], v. 45, p. 73–91, 2020.

GOMEZ, Ángel Pérez. Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. **Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado**, [S.l.], n. 68, p. 60–77, 2010.

MENDES, Olenir. **A licenciatura e a formação do professor: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da educação**. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Para onde vai o ensino de Geografia**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SPIRONELLO, Lurdes Rosangela; SALASAR, Porciúncula Shakira; SILVA, Rebeca Nunes. Recursos didáticos em Cartografia e a contribuição no processo de formação inicial dos alunos de licenciatura em Geografia UFPEL. *In*: FÓRUM NACIONAL DO NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, 10., 2017, Goiás, **Anais** [...], Goiás: NEPEG, 2017, p. 744-755

VIANA, Francisco de Oliveira; CARVALHO, Lucas Silva; FERREIRA, Débora Frazão; PEREIRA, Regina Célia. Formação inicial de professores de Geografia e seus paradigmas: a importância da transposição didática. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 3–23, 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br>. Acesso em: 15 fev. 2025.

VAZ, Lucélio Cardoso; BORGES, Luciney Teodoro Aparecido; MENDES, Estevane de Paula. A formação do professor de Geografia: ferramentas didáticas-pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem em Geografia. *In*: FÓRUM NACIONAL DO NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, 10., 2017, Goiás, **Anais** [...], Goiás: NEPEG, p. 455–477, 2017.

21. Ensino de Geografia por professores de outras áreas: um retrato dos desafios e impactos na aprendizagem

Francisca Eduarda Abreu Santos
Universidade Federal do Piauí
Eduarda.santoss7020@gmail.com

Pedro Victor Matos Lopes
Universidade Federal do Piauí
pedro.matos@ufpi.edu.br

Joselia Saraiva e Silva
Universidade Federal do Piauí
saraivasilvajoselia@ufpi.edu.br

RESUMO

O ensino deve ser uma prioridade nas escolas regulares, e garantir que os alunos tenham acesso a professores formados em suas respectivas áreas é essencial para a qualidade da aprendizagem. Quando isso não ocorre, surgem desafios significativos, especialmente no ensino de Geografia, onde a atuação de docentes fora da área de formação pode comprometer a assimilação dos conteúdos. Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo geral analisar os desafios e impactos na aprendizagem resultantes da atuação de professores de outras áreas no ensino de Geografia. Para isso, busca-se identificar as principais dificuldades enfrentadas e avaliar como a falta de formação específica influencia a compreensão dos

alunos. A pesquisa foi realizada por meio de levantamento bibliográfico e entrevistas com professores que se enquadram nesse contexto. A ausência de uma formação adequada pode afetar a profundidade das explicações e a escolha dos recursos didáticos mais eficazes, impactando diretamente o aprendizado. Portanto, reforça-se a necessidade de políticas educacionais que ofereçam capacitação contínua e suporte pedagógico, permitindo que esses profissionais desenvolvam estratégias didáticas mais eficientes e proporcionem um ensino mais qualificado.

Palavras-chave: ensino de Geografia; formação docente; capacitação pedagógica.

INTRODUÇÃO

O acesso ao ensino de qualidade para estudantes da escola regular deve ser uma prioridade. Desde a educação infantil até o ensino médio, os alunos precisam contar com a melhor estrutura educacional possível, incluindo recursos didáticos de qualidade, infraestrutura adequada e alimentação escolar, entre outros. No entanto, o aspecto mais importante, principal foco deste trabalho, é garantir que os alunos tenham acesso a professores que atuam em suas respectivas áreas de formação.

Ao analisar a atuação desse professor, percebe-se a importância de que ele leccione em sua própria área de formação. Do contrário, podem surgir desafios significativos, resultando em impactos irreversíveis, como a oferta de um ensino de baixa qualidade. Isso ocorre porque esses docentes podem não dispor do conhecimento necessário ou das ferramentas adequadas para promover um aprendizado eficaz.

Aprofundando a discussão no contexto da Geografia, a atuação de professores fora dessa área de formação pode gerar impactos negativos no aprendizado dos alunos. Um educador formado em outra disciplina pode ter dificuldades em desenvolver o pensamento geográfico de forma

eficaz, comprometendo a compreensão significativa dos conteúdos que deveriam ser assimilados em sala de aula.

A formação docente é fundamental para a qualidade do ensino, e a atuação de professores fora de sua área pode comprometer a aprendizagem. Na Geografia, isso dificulta a contextualização dos conteúdos e a construção do pensamento geográfico pelos alunos. Assim, questiona-se: como a falta de formação específica impacta esse processo?

Este trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisas bibliográficas para embasar a investigação. Além disso, foi realizada uma entrevista com quatro professores que, embora não sejam licenciados em Geografia, atualmente lecionam a disciplina. A entrevista ocorreu por meio de um questionário elaborado no *Google Forms*, uma ferramenta que permite a criação de formulários *online*. Por questões éticas, os professores serão identificados como Professor A, Professor B, Professor C e Professor D.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar os desafios e impactos na aprendizagem resultantes da atuação de professores de outras áreas no ensino de Geografia. Para atingir esse objetivo, busca-se identificar as principais dificuldades enfrentadas por docentes sem formação específica em Geografia ao ministrar a disciplina, além de avaliar como essa falta de formação influencia a compreensão dos alunos sobre conceitos geográficos essenciais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de Geografia, como qualquer outra disciplina, exige uma formação sólida e específica, que capacite os professores a abordar os conceitos e métodos próprios da área de maneira eficaz. Carvalho *et al.* (2023, p. 1), colocam que [...] “a educação deve ser ministrada por docentes devidamente habilitados para a interação e promoção dos discentes”. No entanto, muitas escolas enfrentam a realidade de que professores com licenciatura em outras áreas são incumbidos de lecionar Geografia,

o que levanta questões sobre a qualidade do ensino e a eficácia na aprendizagem dos alunos.

Santos e Araújo (2023) destacam em seus estudos que, quando um professor leciona disciplinas fora de sua área de formação, o processo de ensino-aprendizagem pode ser comprometido. A falta de preparo específico pode resultar em dificuldades no domínio do conteúdo, o que impacta negativamente a condução das aulas e pode gerar prejuízos no aprendizado dos alunos, tanto no presente quanto no futuro.

De acordo com Gomes Neto *et.al* (2014), a falta de profissionais qualificados nas escolas obriga muitos docentes a assumirem várias turmas, enfrentando salas lotadas e, ainda mais preocupante, ministrando conteúdo para os quais não possuem formação específica. Nesse contexto, muitos professores expressam insegurança ao discutirem os desafios de ensinar disciplinas fora de sua área de especialização. Os mesmos abordam que:

Notamos, com isso, que este problema que atinge nossas escolas, afeta diretamente a didática dos professores, tendo esses que procurar recursos favoráveis para que não haja um prejuízo na relação ao ensino/aprendizagem. Podemos perceber que, na maioria das vezes, o resultado deste tipo de ensino não é benéfico para o professor, nem muito menos para os alunos, uma vez que, são estes os mais prejudicados com tal problema. Ressaltamos ainda, que as consequências deste modo de educação são gravíssimas, pois afeta integralmente a qualidade do ensino, uma vez que, a prática de professores não qualificados em certas áreas do ensino é recorrente em nossas escolas (Gomes Neto *et al.*, 2014, p. 3).

Além da escassez de profissionais qualificados, outro fator que leva os professores a lecionarem disciplinas fora de sua formação é a necessidade de completar sua carga horária em uma determinada instituição. Segundo Santos e Araújo (2023, p. 22), “[...] para fechar a carga horária a ser cumprida, o professor acaba sendo redirecionado a assumir disciplinas que não fazem parte de sua formação acadêmica”. Essa sobrecarga de trabalho pode gerar desmotivação e esgotamento, afetando o desempenho docente.

A necessidade de completar a carga horária compromete ainda mais a qualidade do ensino, em que a falta de domínio específico também pode limitar a contextualização dos temas, reduzindo o interesse dos estudantes. Por fim, a rotatividade de professores nessas disciplinas pode causar instabilidade no aprendizado, tornando essencial a valorização da formação adequada para garantir uma educação de qualidade.

Costa (2018) destaca que, embora a maioria dos professores do ensino médio tenha formação específica nas disciplinas que lecionam, ainda há uma parcela significativa, aproximadamente um quinto, que não possui essa formação em nenhuma das disciplinas ministradas.

A falta de formação específica do professor pode comprometer a qualidade do ensino, dificultando a aprendizagem dos alunos e a aplicação de estratégias didáticas adequadas. Isso evidencia a importância da formação adequada para um ensino mais eficaz. “Possuir conhecimento específico sobre a disciplina lecionada é essencial para acompanhar o processo de aprendizado, permitindo ao professor compreender as dificuldades enfrentadas pelos alunos” (Costa, 2018, p. 66).

Diante das citações anteriores, é evidente que o professor que atua em sua área de formação tem mais facilidade para promover o processo de ensino-aprendizagem, pois está melhor preparado do que aquele que não possui habilidades específicas na disciplina.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste estudo, foi realizado um levantamento por meio de entrevistas, aplicadas na forma de questionários, com quatro professores de diferentes áreas de formação, mas que lecionam a disciplina de Geografia. Por questões éticas, os docentes serão identificados como Professor A, Professor B, Professor C e Professor D, sendo todos formados em áreas distintas (Tabela 01), porém responsáveis por ministrar aulas de Geografia.

Tabela 21.1 - Tabela com dados dos entrevistados

DADOS DOS ENTREVISTADOS			
PROFESSOR	FORMAÇÃO	CIDADE	LECIONOU/ LECIONA
Professor A	Pedagogia	Teresina	Leciona atualmente
Professor B	História	Teresina	Leciona atualmente
Professor C	História	Teresina	Leciona atualmente
Professor D	História	Demerval Lobão	Já lecionou

Fonte: Elaborada por Francisca Eduarda Abreu Santos (2025).

A análise dos dados obtidos evidenciou aspectos significativos acerca dos desafios enfrentados e das estratégias adotadas por esses profissionais ao assumirem o ensino de uma disciplina para a qual não receberam formação específica. Na sequência, serão discutidos os principais resultados, com ênfase nos impactos decorrentes da ausência de preparo na área sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como nas implicações desse cenário para a prática pedagógica.

Para a coleta de dados, foram formuladas algumas perguntas aos participantes da pesquisa, nas quais eles deveriam responder de forma discursiva, relatando suas experiências desde o momento em que assumiram a disciplina, a fim de compreender como foi o processo desde o início.

Um dos questionamentos realizados foi o seguinte: “Como foi a transição para o ensino de Geografia? Houve algum tipo de preparação ou treinamento?” As respostas obtidas foram as seguintes: Os Professores A e B informaram que não houve preparação ou treinamento. Já o Professor C afirmou: “Treinamento não, preparo sim, tive que estudar sobre a disciplina para que eu pudesse repassar o melhor para meus alunos enquanto professor da disciplina”. O Professor D escreveu: “Não houve nenhuma preparação ou treinamento. Apenas me entregaram a disciplina para lecionar”.

A ausência de uma preparação formal para o ensino da Geografia evidencia um problema recorrente na distribuição de disciplinas no

contexto educacional, especialmente quando professores de outras áreas precisam assumir conteúdo para o qual não foram inicialmente formados. A resposta do Professor C demonstra uma tentativa individual de suprir essa lacuna por meio de estudos próprios, enquanto os demais relataram não ter recebido qualquer tipo de suporte. Essa situação reforça a necessidade de políticas educacionais que garantam capacitações específicas para esses docentes, assegurando que possam desenvolver um ensino de qualidade e oferecer aos alunos uma aprendizagem significativa.

Ao serem questionados sobre o recebimento de algum tipo de suporte por parte da escola ou da Secretaria de Educação para atuarem na disciplina de Geografia, os Professores A, B e D afirmaram que não houve qualquer apoio, enquanto o Professor C relatou ter recebido apenas o livro didático. Tal situação evidencia uma questão relevante a ser discutida, pois o mínimo esperado seria a oferta de alguma forma de preparação, considerando que esses profissionais estavam assumindo o ensino de uma disciplina alheia à sua formação inicial.

Quando questionados sobre se percebem diferenças significativas entre ensinar sua área de formação e a disciplina de Geografia, o Professor A afirmou que não percebe tais diferenças, enquanto os demais professores disseram que sim. O Professor C declarou: “Nas áreas específicas há algumas diferenças, mas que é possível suprir”.

Essa divergência nas respostas sugere que a percepção sobre as dificuldades ao ensinar uma disciplina fora da área de formação pode variar de acordo com a experiência individual de cada docente. Enquanto alguns podem sentir maior facilidade para se adaptar, outros enfrentam desafios significativos, especialmente no domínio dos conteúdos específicos e na aplicação de metodologias apropriadas para o ensino da Geografia.

A falta de uma formação específica pode comprometer a profundidade das explicações e a escolha dos recursos didáticos mais eficazes, impactando diretamente a aprendizagem dos alunos. Isso evidencia a importância de um suporte pedagógico contínuo para garantir que os professores tenham as ferramentas necessárias para ensinar com qualidade.

CONCLUSÃO

Com base na análise realizada, ficou evidente que a atuação de professores sem formação específica em Geografia traz desafios significativos tanto para os docentes quanto para os alunos. A ausência de preparação e suporte adequado impacta diretamente a qualidade do ensino, tornando a transmissão dos conceitos geográficos menos aprofundada e comprometendo a aprendizagem dos estudantes.

Os relatos evidenciam que muitos professores são obrigados a buscar, de forma autônoma, alternativas para suprir essa lacuna formativa, o que nem sempre se revela suficiente para assegurar a eficácia do ensino. Ademais, a insegurança e a falta de domínio sobre metodologias específicas da Geografia podem comprometer tanto a motivação dos docentes quanto a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos.

Diante desse cenário, reforça-se a necessidade de políticas educacionais que ofereçam capacitação continuada e suporte pedagógico, possibilitando que esses profissionais desenvolvam estratégias didáticas mais eficazes. Dessa forma, será possível minimizar os impactos negativos e garantir um ensino de Geografia mais qualificado e significativo para os estudantes.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Diana Mendonça de; VASCONCELOS, Adryel Silva; OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos; SANTOS, Ranielly Ferreira da Silva. Formação docente e continuada em Geografia: experiência no chão da escola. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO EM GEOGRAFIA*, 10.,... [S.l.] **Anais** [...], [S.l.], 2023. Disponível em: https://www.falaprofessor2023.agb.org.br/resources/anais/9/fp2023/1682344878_ARQUIVO_7fff01daf2a63d145316278f60b7ef8f.pdf. Acesso em: 26 fev. 2025.

COSTA, Roberta Mendes e. **A área de formação docente importa para a qualidade do aprendizado dos alunos? Uma análise com dados em painel do Censo Escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Orientador: Fábio Domingues Waltenberg. Disponível em: <https://cede.uff.br/wp-content/uploads/sites/251/2021/07/COSTA-R.-2018.-A-area-de-formacao-docente-importa-para-a-qualidade-do-aprendizado-dos-alunos.-Uma-analise-com-dados-em-painel-do-Censo-Escolar.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2025.

GOMES NETO, Manoel; SILVA, Marinês Cavalcanti da; PATRÍCIO, Viviane Edna Vieira; AQUINO, Viviane de Fátima. Desafios da prática docente: a perspectiva de professores que lecionam disciplinas diferentes das de suas formações. *In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (ENID)*, UEPB, 4., 2014, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/10188>. Acesso em: 7 mar. 2025.

SANTOS, Francisca Eduarda Abreu; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. Metodologias ativas no ensino de Geografia: possibilidades em escolas públicas de zonas rurais, Piauí/PI. **Revista Internacional Semiárido**, [S.l.], 2023. Disponível em: <https://journalsemiarid.com/index.php/ijisa/article/view/156>. Acesso em: 4 mar. 2025.

22. Diagnóstico do conhecimento sobre recursos hídricos no ensino de Geografia: Uma análise com alunos do 6º Ano

Francisco Kawan Rocha Bacelar
Universidade Federal do Piauí
francisco.bacelar@ufpi.edu.br

Emerson Brendo Monteiro de Abreu
Universidade Federal do Piauí – UFPI
emerson.abreu@ufpi.edu.br

Josélia Saraiva e Silva
Universidade Federal do Piauí – UFPI
saraivasilvajoselia@ufpi.edu.br

RESUMO

O presente estudo investiga como a avaliação diagnóstica pode ser um elemento significativo no ensino de Geografia a partir da análise do conhecimento prévio dos alunos do 6º ano de uma escola pública. Foi desenvolvido com o objetivo de analisar a importância da avaliação diagnóstica para compreender o conhecimento prévio dos alunos sobre os recursos hídricos, tendo em vista que essa temática é bem presente no cotidiano da cidade de Teresina, mas pouco explorada nas aulas de Geografia. Para tanto, foi necessário compreender o conhecimento dos alunos sobre os recursos hídricos de forma abrangente, incluindo os recursos hídricos da cidade de Teresina, e posteriormente a isso, ministrar uma aula de interesse deles a partir da avaliação diagnóstica. Realizou-se,

assim, uma pesquisa bibliográfica, aula prática e aplicação de questionário, cujos dados foram interpretados por meio da abordagem qualitativa. Diante disso, verificou-se que os alunos têm conhecimento mediano acerca dos recursos hídricos, e, na abordagem ambiental, é possível analisar a preocupação com o meio ambiente do ponto de vista hidrográfico, o que permitiu a seguinte conclusão: a prática de aplicar uma avaliação diagnóstica tem uma grande relevância para moldar o ensino e ser ministrado algo que faça sentido para os discentes, focando naquilo que a turma apresenta uma maior dificuldade.

Palavras-chave: estágio; avaliação; recursos hídricos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de uma experiência desenvolvida durante a disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório, componente curricular do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí, que foi realizada na Escola Municipal Eurípedes de Aguiar, localizada na zona norte da cidade de Teresina - PI, em uma turma do 6º ano no turno matutino. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, pois busca obter e analisar as respostas dos alunos, permitindo uma compreensão mais aprofundada de seus conhecimentos e percepções sobre o tema.

Segundo Adas e Adas (2022), os recursos hídricos correspondem às águas superficiais e subterrâneas disponíveis em uma bacia hidrográfica ou em uma região que são obtidas para o uso da sociedade. Ou seja, é toda a água que, de alguma forma, exerce uma função, seja para navegação ou uso doméstico, como águas subterrâneas e as águas superficiais.

Nesse âmbito, para analisar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto, foi utilizada a metodologia da avaliação diagnóstica, que analisa a trajetória do aluno em relação à temática em estudo, seu ponto de partida, suas dificuldades e o que ele aprendeu ao longo do componente curricular, o que possibilita traçar métodos e estratégias para melhorar a relação ensino/absorção de conteúdos por parte dos alunos, o

crescimento intelectual e transformação no processo de aprendizagem, ajudando na concretização dos objetivos individuais de aprendizado do estudante (Lage *et al.*, 2021). Nesse sentido, a partir das respostas e dúvidas dos alunos, foi possível ministrar a aula tendo os discentes como protagonistas, ensinando o que foi demandado, de acordo com suas dificuldades, além das informações principais e indispensáveis.

Ademais, tendo como base a discussão dos recursos hídricos, é imprescindível a sensibilização dos discentes, por meio da educação ambiental, acerca da importância da preservação da água. Sob esse viés, Silva (2017) aborda que a educação ambiental é um processo educativo pelo qual o aluno obtém conhecimentos sobre as questões ambientais, por meio do qual adquire uma nova visão sobre o meio ambiente. Além disso, o aluno deve também se sentir pertencente ao conteúdo e ser um agente transformador em relação à conservação ambiental, tornando-se, assim, capaz de ensinar e debater as formas de economizar água.

A pesquisa se faz necessária, uma vez que tem a intenção de identificar as dificuldades dos alunos sobre o tema, e, assim, ministrar uma aula mais eficaz e alinhada aos interesses dos alunos. A partir disso, discutir também a importância de preservar os recursos hídricos, trabalhando a consciência ambiental dos alunos. Para isso, tem-se como objetivo geral analisar a importância da avaliação diagnóstica para compreender o conhecimento prévio dos alunos sobre os recursos hídricos, e, como objetivos específicos: ministrar uma aula de interesse dos mesmos a partir da avaliação diagnóstica e compreender o conhecimento dos alunos sobre os recursos hídricos da cidade de Teresina.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A temática em estudo foi escolhida devido à observação das habilidades da Base Nacional Comum Curricular não consolidadas pelos alunos da turma, as quais estão presentes na unidade temática “natureza, ambientes e qualidade de vida”, e tendo como objeto de conhecimento a “biodiversidade e ciclo hidrológico” (Brasil, 2017), além da

importância do debate com foco na educação ambiental. As habilidades em questão são:

(EF06GE10) **Explicar as diferentes formas** de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e **de apropriação dos recursos hídricos** (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares;

(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.

(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 (Brasil, 2018, p. 385).

A partir deste pressuposto, como instrumento de coleta e análise, foi elaborada uma atividade diagnóstica com cinco questões subjetivas e uma de verdadeiro ou falso, todas de fácil resolução para os alunos explanarem o conhecimento prévio sobre os recursos hídricos e sua importância. A escolha de não colocar perguntas objetivas foi intencional, para que pudessem abordar todo o conhecimento adquirido ao longo dos anos sobre a temática, sendo cobradas respostas pessoais e das experiências individuais dos educandos. O público-alvo era composto por 23 alunos.

De início, o processo metodológico se deu com a projeção de *slides* contendo as questões no quadro, utilizando *datashow* e *notebook* como recurso didático. Após isso, foi disponibilizado papéis em branco para os alunos responderem à atividade. A primeira questão se referia à conceituação de recurso hídrico e citar exemplos, cuja intenção inicial era saber o que os alunos compreendem por essa temática. As respostas, na maioria das vezes, apresentavam incertezas, mas eram assertivas, com exceção de uma aluna que respondeu “eu acho que são montanhas”. Mas as demais variaram desde “caixa d’água”, “chuveiro” e “torneira”, a “chuva”, “rio”, “cachoeira”, “água potável”, “poços” e “água disponível na natureza”. Entretanto, uma amostragem de dez alunos copiou a resposta que estava no livro didático.

A segunda pergunta norteadora: “apenas 1% da água da Terra está disponível para consumo humano. Verdadeiro ou falso?” foi realizada

com o intuito de compreender como os alunos percebem a problemática da escassez de água potável e se estão inteirados das atualidades sobre o assunto. Nesse sentido, 17 alunos responderam que essa afirmação é falsa, 5 com verdadeiro e 1 resposta ficou ilegível. Segundo Lousada e Camacho (2018), o planeta tem menos de 1% dos recursos hídricos disponíveis para consumo humano, ou seja, a afirmação está incorreta. Analisando o quantitativo, apenas 26,09% dos alunos erraram a questão ou não responderam de forma legível, o que se configura como um resultado satisfatório.

A questão seguinte foi: “de onde vem a água que consumimos em casa?”, as respostas variaram, tendo respostas bem assertivas e outras respondidas de forma ingênua. O quadro a seguir apresenta as respostas fornecidas pelos discentes e a frequência de cada uma delas:

Tabela 22.1 - Frequência das palavras-chave citadas pelos alunos sobre de onde vem a água que se consome em casa

Resposta	Frequência de cada item mencionado
Rio	16
Mar	4
Poço, torneira e bacia hidrográfica	2
Chuva, oceano, caixa d'água, chuveiro e Terra	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Percebe-se que as respostas “mar” e “oceano” apareceram 5 vezes, fontes estas de água salgada e que ficam distantes da capital piauiense, não sendo uma realidade deles, mas, apesar disso, acreditam que a água que consomem em casa advém desses ambientes. Outros citaram “chuveiro”, “torneira” e “caixa d’água”, mas não conseguiram refletir de onde a água vem para chegar a esses dispositivos.

A 4ª e a 5ª questão são sobre os rios de Teresina, na quais se pede para os citar, dizer a importância desses rios para a cidade e se eles são

poluídos. Os alunos se mostraram bastante conhecedores dessas questões, com exceção de três alunos, dos quais dois não sabiam os nomes dos rios e um citou, além do Rio Poti e do Rio Parnaíba, “Rio Grande do Sul”. Do ponto de vista da importância, os alunos citaram a pesca, que gera alimentos, fornecimento de água para higiene e hidratação, turismo, sobrevivência dos animais aquáticos e manter a vegetação da cidade. Sobre a poluição dos rios de Teresina, apenas três alunos acham que não são poluídos, os demais citaram os esgotos que são despejados nos rios, as pessoas que poluem, os aguapés que aparecem e a necessidade de filtração e higienização da água para o consumo, logo, não são próprios para consumo sem o tratamento da água. Da amostra de 23 alunos, 12 citaram que a sociedade despeja muito lixo nos rios, fator culminante para a contaminação destes recursos hídricos.

A última questão, de cunho mais pessoal, propõe analisar se os alunos economizam água e quais medidas podem ser usadas para economizar água em casa e na escola. Dos 23 alunos, apenas um diz que não economiza água em casa, e dentre as medidas citadas, essas foram as mais recorrentes e pertinentes: não demorar no banho, usar o balde para tomar banho em vez do chuveiro, desligar a torneira quando não estiver em uso e nem deixá-la gotejando, usar a água da máquina de lavar para lavar o chão, tomar banhos mais rápidos e usar a água do ar condicionado para regar as plantas.

Após esse momento de entender o saber dos discentes, que foi muito proveitoso, mas ainda restavam dúvidas por parte deles, foi ministrada uma aula de uma hora sobre a temática em análise, na qual foram abordados conceitos, tipos, como são usados pela sociedade, consequências do uso desenfreado e as principais dúvidas apresentadas por eles durante a atividade. Devido à avaliação ser feita antes da aula, no momento da explicação, todos se atentaram, pois estavam curiosos para saber se acertaram, o que ocasionou uma ótima participação durante a explanação, e, assim, houve uma maior absorção do conteúdo.

O terceiro momento da aula, para finalizar, foi composto pela avaliação da aula, que consistia em perguntas orais sobre a apresentação e

analisar o que os alunos sabiam antes e a evolução dos conhecimentos deles após a aula, o que resultou em uma melhoria significativa nas respostas e no entendimento deles. Sob essa perspectiva, a teoria socio-construtivista de Lev Vygotsky defende que o professor é um elemento essencial para mediar os conhecimentos e valorizar o aluno no processo de ensino e aprendizagem (Sampaio, 2020). Com isso, mostrou-se a importância de conhecer o saber prévio dos alunos para, então, ministrar uma aula de acordo com suas carências de conhecimento, para que a aula, de fato, fosse significativa, do interesse dos alunos e participativa.

CONCLUSÃO

A pesquisa tem grande importância para analisar o conhecimento dos alunos e identificar as lacunas presentes nas aulas de Geografia nas turmas de 6º ano. Essa prática de aplicar uma avaliação antes de ministrar o conteúdo tem uma grande relevância para moldar o ensino, possibilitando ministrar conteúdos que façam sentido para os discentes, focando nas maiores dificuldades da turma. Os conhecimentos prévios dos alunos funcionam como base para que os novos conhecimentos façam sentido, sendo, assim, a evolução do saber um fator preponderante para a aprendizagem significativa.

Tendo como base as consequências malélicas das ações antrópicas no mundo, ensinar e reforçar a importância de preservar e economizar água é de extrema relevância para que a atual geração tenha plena consciência de que a água é um bem finito e medidas são necessárias para cuidá-la.

REFERÊNCIAS

ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. **Expedições geográficas: 6º ano**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2022. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/006940219192db>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518. Acesso em: 29 jul. 2025.

LAGE, Maria Aparecida de Oliveira; *et al.* Avaliação diagnóstica como ferramenta de aprendizagem na educação básica. In: ARAÚJO, Marcia Moreira de; ALVES, Carlos Jordan Lapa (Orgs.). **Educação: minorias, práticas e inclusão 2**. Ponta Grossa: Atena, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ivc.br/bitstream/handle/123456789/1575/avaliacao-diagnostica-como-ferramenta-de-aprendizagem-na-educacao-basica%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 jul. 2025.

LOUSADA, S. A. N.; CAMACHO, R. F. **Hidrología, recursos hídricos e ambiente: aulas teóricas**. Funchal: Universidade da Madeira, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328290537_HIDROLOGIA_RECURSOS_HIDRICOS_E_AMBIENTE_-_Aulas_Teoricas_-_Vol_I. Acesso em: 29 jul. 2025.

SAMPAIO, Ana Daniela Ferreira Pinto. **Recursos hídricos e sustentabilidade planetária: ensino baseado em casos no 8º ano de escolaridade**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/132156/2/442099.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

SILVA, Carlos Kleber. Um breve histórico da educação ambiental e sua importância na escola. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, Campina Grande, **Anais** [...]. Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/38722>. Acesso em: 29 jul. 2025.

23. Residência pedagógica e formação docente na Geografia: reflexões de uma professora (preceptora)

Izabelle Cristina Ventura de Lima Silva

Professora SEDUC – CE / Mestranda – PROPGEO/UVA

belleventurasilva@gmail.com

Daniela Carvalho de Oliveira

Professora SEDUC – CE / Mestra em Filosofia – UVA

danielafilosofia2013@gmail.com

RESUMO

Este resumo expandido analisa a relevância do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na formação inicial de professores de Geografia, sob a perspectiva de uma docente preceptora. A experiência da Residência Pedagógica é considerada um componente essencial para a integração entre teoria e prática, promovendo o desenvolvimento profissional dos licenciandos. O estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em reflexões e relatos de experiência da preceptora. Os resultados indicam que a interação entre preceptores e residentes no contexto escolar fortalece o ensino de Geografia aprimora estratégias pedagógicas e contribui para a formação de docentes mais preparados para os desafios da educação básica.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; formação docente; ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

A formação de professores de Geografia tem sido um desafio constante, especialmente no que tange à articulação entre a teoria e a prática. O Programa de Residência Pedagógica (PRP), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), surge como uma estratégia para fortalecer essa formação, proporcionando aos estudantes de licenciatura uma experiência imersiva em sala de aula antes da conclusão de sua graduação, sob a orientação de um professor preceptor.

Esse programa faz parte da Política Nacional de Formação de Professores e foi criado em 2018 sob a Portaria nº 38/2018, tendo como objetivo complementar a formação dos futuros docentes, oferecendo uma experiência prática supervisionada (pelo professor preceptor) diretamente nas escolas.

O PRP foi estruturado com quatro tipos essenciais de participantes que garantem o funcionamento do programa: o coordenador institucional, um docente da graduação que atua na coordenação geral do programa institucional e é responsável pelo acompanhamento do PRP nos cursos de Licenciatura da IES (Instituição de Ensino Superior); um docente da graduação de um curso específico, chamado docente orientador, encarregado de orientar os residentes em suas atividades; o professor preceptor, um docente da Educação Básica selecionado para acompanhar os residentes em suas atividades na escola-campo; e, finalmente, o residente, que é o estudante de graduação (licenciatura) que será acompanhado em suas atividades durante o período de prática nas escolas.

Segundo Tardif (2014), foi só a partir de 1990 que a pesquisa educacional passou a vislumbrar, na sala de aula, um espaço rico em possibilidades de investigação. Este trabalho tem como objetivo analisar no espaço da sala de aula, qual a contribuição do PRP na formação do professor de Geografia, com base nas reflexões de uma professora preceptora participante do programa.

Pretende-se, também, discutir os desafios e as potencialidades do PRP, que é responsável pelo primeiro contato dos discentes da graduação com

o ambiente escolar. Conforme aponta Nóvoa (2022), os primeiros anos como professores iniciantes ou principiantes são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É o tempo mais importante na constituição como professores, na construção da identidade profissional.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada na metodologia de pesquisa narrativa. Os dados foram coletados a partir de relatos de experiência da professora preceptora, bem como de registros reflexivos produzidos ao longo do período de residência. Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), que se organiza em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Na pré-análise desse estudo, realizou-se uma leitura dos relatos dos residentes e dos registros de feedback reflexivos da preceptora, buscando identificar situações vivenciadas no contexto escolar, interações entre preceptores e residentes e a evolução das práticas pedagógicas ao longo do programa. A etapa de exploração consistiu na codificação dos dados em categorias temáticas, como “desafios da prática docente”, “interação com os residentes” e “desenvolvimento profissional”. Por fim, os dados foram interpretados à luz do referencial teórico adotado, articulando a experiência concreta à formação docente em Geografia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A experiência da professora preceptora

Entre os anos de 2022 e 2024, tive a oportunidade de participar do Programa Residência Pedagógica da CAPES como professora preceptora, orientando cinco estudantes de licenciatura em Geografia que estavam cursando entre o 5º e o 7º período da graduação. O grupo era composto por estudantes com diferentes níveis de experiência profissional/pedagógica: alguns nunca haviam estado em uma sala de aula como professores, nem mesmo no estágio supervisionado obrigatório, enquanto outros já

tinham vivenciado a prática docente, ministrando aulas em cursinhos pré-vestibular ou mesmo nos estágios da graduação.

Independentemente do nível de experiência, todos eles precisavam compreender a dinâmica da escola em sua totalidade – desde os trâmites burocráticos e o funcionamento do principal sistema administrativo usado no Estado do Ceará por professores (Professor Online) até o planejamento pedagógico e elaboração de provas e exercícios. E, por fim, a realização das regências, que, para alguns, representavam o maior desafio da residência.

Ao longo do percurso, os residentes passaram por um processo gradual de adaptação ao ambiente escolar. Inicialmente, nas primeiras visitas, demonstravam um comportamento mais retraído e reservado, reflexo da timidez e da insegurança típicas do início da prática docente. Esse aspecto também se manifestava nas primeiras regências, que, em sua maioria, apresentavam uma duração inferior ao tempo planejado, evidenciando dificuldades no gerenciamento do tempo pedagógico e na condução das atividades propostas. Diante desse desafio, elaboramos um instrumental específico para realizar um feedback detalhado de cada regência, fornecendo orientações personalizadas a cada residente. Esse acompanhamento sistemático contribuiu para que os licenciandos adquirissem maior confiança e desenvolvessem suas habilidades pedagógicas de forma mais estruturada e progressiva.

Um exemplo marcante desse processo de desenvolvimento profissional foi o caso de um residente que, inicialmente, demonstrava grande dificuldade em conduzir as aulas, principalmente devido à timidez e à insegurança. Suas práticas pedagógicas limitavam-se, quase exclusivamente, à utilização do livro didático, e ele apresentava dificuldades em administrar adequadamente o tempo pedagógico. No entanto, a partir de observações sistemáticas, devolutivas individualizadas e sugestões práticas de mediação com a turma, o residente passou a apresentar avanços significativos. Ao final do programa, já era capaz de ministrar aulas mais fluentes, fazendo uso de recursos didáticos diversificados e estratégias pedagógicas mais eficazes, como o emprego de mapas mentais — recurso

com o qual já demonstrava habilidade e criatividade, embora não o tivesse anteriormente associado ao processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica. Essa evolução também pôde ser observada na forma como passou a se posicionar diante da turma e na condução dos momentos de avaliação diagnóstica.

A Residência Pedagógica, nesse sentido, revelou-se uma experiência transformadora, pois proporcionou um ambiente seguro e formativo, no qual esses futuros professores puderam experimentar, errar, refletir e reconstruir suas práticas com acompanhamento constante. O apoio da preceptora, por meio do diálogo, da escuta atenta e da orientação pedagógica, foi fundamental para que o residente enfrentasse seus desafios pessoais e profissionais. Ao longo do processo, a timidez foi sendo substituída por uma postura mais segura, evidenciando não apenas o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também a construção de uma identidade docente em constante elaboração. A possibilidade de vivenciar a prática em contexto real, aliada à mediação crítica e à orientação formativa, permitiu que o residente compreendesse melhor o papel do professor como mediador do conhecimento, desenvolvendo sua autonomia e capacidade de tomar decisões didático-metodológicas com maior intencionalidade e consciência pedagógica.

Reflexões sobre a formação docente

A formação docente é um processo que envolve múltiplos saberes e experiências adquiridas ao longo da trajetória profissional. Conforme Tardif (2014), os saberes docentes são construídos socialmente e resultam da interação entre a formação acadêmica, a experiência profissional e o contexto sociocultural no qual o professor está inserido. Assim, o PRP se apresenta como um espaço privilegiado para a consolidação desses saberes, pois permite que os licenciandos articulem a teoria com a prática cotidiana da docência.

Nóvoa (2022) destaca que a valorização do professor e das escolas passa necessariamente pelo reconhecimento da importância da formação

inicial e continuada. Ele argumenta que transformar a educação exige um olhar mais atento para os processos formativos, garantindo que os professores iniciantes recebam apoio adequado para enfrentar os desafios do ensino. Nesse sentido, o PRP desempenha um papel crucial, pois proporciona suporte pedagógico e fomenta o desenvolvimento profissional desde os primeiros momentos da carreira docente.

Garrido (2005/2006) discute como a experiência do estágio é fundamental para a constituição da identidade docente. A autora diferencia o estágio tradicional, muitas vezes marcado pela observação passiva, da docência ativa que ocorre em programas como a Residência Pedagógica. A imersão prática, acompanhada por momentos de reflexão crítica, permite que os licenciandos desenvolvam autonomia e compreendam melhor os desafios da profissão. Dessa forma, a Residência Pedagógica se destaca como uma estratégia inovadora de formação, pois possibilita um contato mais profundo com a realidade escolar e contribui para uma aprendizagem significativa sobre o papel docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre os desafios identificados, destaca-se a necessidade de maior integração entre a universidade e a escola, bem como a escassez de recursos para a implementação de metodologias ativas no ensino de Geografia. Além disso, observa-se a dificuldade de adaptação dos licenciandos à realidade escolar, especialmente no que diz respeito ao gerenciamento de sala de aula e à diversificação das estratégias pedagógicas para atender às diferentes necessidades dos estudantes.

No entanto, os avanços proporcionados pelo PRP são inegáveis, pois favorecem a reflexão crítica sobre a prática docente, fortalecem o compromisso com a educação e incentivam a autonomia dos futuros professores. O programa também contribui para a construção de uma identidade docente mais consolidada, proporcionando vivências que permitem aos licenciandos desenvolver habilidades essenciais, como planejamento, avaliação e mediação pedagógica.

Os resultados evidenciam que a Residência Pedagógica contribui significativamente para a formação dos licenciandos, permitindo a aplicação de conhecimentos teóricos na prática docente. A interação entre preceptores e residentes possibilita trocas de experiências, aprimoramento das estratégias didáticas e maior segurança no exercício da docência. Ademais, o contato contínuo com o ambiente escolar possibilita a compreensão das dinâmicas institucionais e dos desafios cotidianos da profissão, preparando os futuros professores para uma atuação mais qualificada e reflexiva.

CONCLUSÃO

A Residência Pedagógica tem se mostrado um elemento crucial na formação inicial dos professores de Geografia, oferecendo um espaço formativo que possibilita a articulação entre teoria e prática, além de promover reflexões sobre a docência e os desafios da profissão.

A experiência relatada neste estudo evidencia que o acompanhamento de um professor preceptor pode contribuir significativamente para a construção da identidade docente dos licenciandos, auxiliando-os no enfrentamento das dificuldades iniciais da prática pedagógica e no desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica em relação ao ensino.

A partir das contribuições teóricas de Tardif (2014), Nóvoa (2022) e Garrido (2005/2006), fica evidente que a formação docente não se limita ao acúmulo de conhecimentos acadêmicos, mas está profundamente enraizada nas experiências concretas vivenciadas pelos futuros professores no ambiente escolar. Tardif (2014) destaca a importância da integração entre os saberes adquiridos na universidade e aqueles construídos na prática cotidiana da sala de aula. Nóvoa (2022) reforça a necessidade de apoiar e valorizar os professores em formação, reconhecendo que os primeiros anos de docência são determinantes para a constituição da identidade profissional. Garrido (2005/2006), por sua vez, aponta que a Residência Pedagógica supera a concepção tradicional de estágio, ao

promover uma imersão mais profunda no cotidiano escolar e possibilitar um aprendizado significativo para os licenciandos.

Contudo, ainda há desafios a serem superados. A necessidade de um maior alinhamento entre as universidades e as escolas de educação básica, a escassez de recursos para a implementação de metodologias ativas e as dificuldades enfrentadas pelos residentes na adaptação ao ambiente escolar são aspectos que requerem atenção. Políticas públicas que garantam a continuidade do programa e o aprimoramento das condições de formação dos licenciandos são fundamentais para fortalecer essa iniciativa.

Dessa forma, este estudo reforça a relevância da Residência Pedagógica como um caminho promissor para a formação de professores mais preparados para os desafios da educação contemporânea. Espera-se que futuras pesquisas ampliem a análise sobre o impacto desse programa e que os gestores educacionais invistam em estratégias que valorizem e consolidem esse modelo de formação docente. A Residência Pedagógica se revela um instrumento essencial para a formação de professores de Geografia, promovendo um ensino mais dinâmico e reflexivo.

A participação no Programa Residência Pedagógica (PRP) contribuiu de forma significativa para a formação continuada da professora preceptora, possibilitando reflexões sobre sua própria prática, a reavaliação de estratégias pedagógicas e o fortalecimento de sua identidade docente por meio do acompanhamento dos licenciandos. A interação entre residentes e preceptora constituiu um espaço formativo mútuo, reafirmando a concepção de que a formação docente é um processo permanente, colaborativo e dialógico. Essa experiência revelou-se tão impactante que motivou a preceptora a dar continuidade à sua trajetória acadêmica, culminando em sua aprovação em um programa de pós-graduação *stricto sensu*, com um projeto de pesquisa centrado na própria Residência Pedagógica. Dessa forma, o PRP demonstrou ser não apenas um instrumento eficaz na formação inicial de professores, mas também uma potente estratégia de desenvolvimento profissional e pessoal para os docentes envolvidos.

Embora o programa tenha sido concluído em sua última edição, torna-se essencial realizar um resgate crítico de sua trajetória e de seus impactos, com o objetivo de avaliar os resultados alcançados e apontar possíveis aprimoramentos para futuras edições. Essa análise é imprescindível para assegurar que os avanços obtidos não se percam e que as aprendizagens construídas contribuam de forma efetiva para o aperfeiçoamento de políticas e práticas voltadas à formação docente. Ao preservar a memória dessas experiências, reafirma-se a importância de programas como o PRP na consolidação de uma educação comprometida com a qualidade, a reflexão e a transformação social.

REFERÊNCIAS

- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- NÓVOA, António. Colaboração Yara Alvim. **Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, [S.l.], v. 3, n. 3-4, p. 1-20, 2005/2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/10542/7012>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

24. A interação dos estudantes do sétimo ano com o espaço escolar: relatos do período de estágio em Geografia em uma escola de Assú/RN

Jonathan Cauã Cabral Batista

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

jonathancaua@alu.uern.br

Edla Monielly Nunes Lopes

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

edlamonielly@alu.uern.br

Francisca Elizonete de Souza Lima

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

franciscaelizonete@uern.br

RESUMO

Esta pesquisa analisa a relação entre estudantes e os espaços escolares na Escola Estadual Tenente Coronel José Correia, situada em Assú, no contexto do estágio supervisionado em Geografia. O estudo observa a subutilização dos espaços como biblioteca, laboratórios e salas de informática, apesar da infraestrutura completa da escola. A pesquisa, baseada em observações e questionários aplicados a uma turma do 7º ano, revela que a desconexão entre os alunos e esses espaços impacta o processo de ensino-aprendizagem. A partir disso, são propostas oficinas pedagógicas como estratégia para integrar os estudantes aos espaços

escolares de forma mais eficaz. A abordagem busca promover uma interação mais dinâmica entre teoria e prática, utilizando os espaços da escola para enriquecer a experiência educativa. Referenciando autores como Freire (1996) e Pimenta (2005), o estudo destaca que a transformação da escola pública exige uma mudança estrutural, focada no fortalecimento do projeto político-pedagógico, na democratização do acesso aos recursos e no reconhecimento da escola como espaço de pertencimento e formação cidadã. Conclui-se que a superação dos desafios da educação pública depende de condições ofertadas pelo sistema e do trabalho coletivo de educadores, gestores e pesquisadores em criar caminhos que integrem os espaços escolares ao processo educativo, promovendo uma educação mais inclusiva e transformadora.

Palavras-chave: espaços escolares; estágio supervisionado em Geografia; práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Escola Estadual Tenente Coronel José Correia, fundada em 1911, comemora 123 anos de contribuição em 2024. Localizada em Assú, a instituição de ensino atende apenas os anos finais do ensino fundamental. Possui estrutura completa e adaptada, incluindo salas climatizadas, rampas, elevadores para cadeirantes, recursos multifuncionais, laboratórios, quadra coberta, refeitório e auditório. A escola promove o aprendizado e a qualidade de vida dos alunos, participando de atividades como jogos estudantis, apresentações culturais e programas formativos em parceria com a Universidade.

Segundo Pimenta e Lima (2006; p. 6), “Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”. Nesse sentido, o estágio se coloca como a ligação do(a) professor(a) em formação com a realidade vivida da escola, proporcionando a construção de um

saber professoral que vai além da prática pura e se aproxima do conceito de práxis, uma prática reflexiva a partir da teoria, da vivência e das multipluralidades encontradas no chão escolar, passível de transformar realidades, como discute Correia e Bonfim (2008; p. 62) sobre o caráter reflexivo e integrador de conteúdos que a práxis educativa deve assumir a fim de potencializar a aprendizagem: “Não qualquer saber, mas aquele que instrumentalize o educando para assumir-se como sujeito da própria história, da história de sua comunidade e da história de seu povo”.

Os estágios supervisionados em Geografia I e II, períodos de observação e regência, aconteceram na escola supracitada. Um diagnóstico inicial foi aplicado na turma do 7º ano A, onde esta equipe observou durante as aulas de Geografia as dinâmicas e relações existentes no processo de ensino e aprendizagem da disciplina. Por meio do questionário, instrumento de coleta de dados utilizado na fase diagnóstica, tornou-se possível analisar a percepção dos e das estudantes acerca dos espaços e recursos existentes nas dependências escolares. Cabe ressaltar aqui que o cotidiano da escola-campo já é conhecido por esta equipe, tendo em vista o desenvolvimento de atividades na escola durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que proporcionou conhecer a escola durante um período de pouco mais de um ano.

Segundo Lima (2012; p. 9), “O olhar para a escola, efetivado no decorrer do Estágio, objetiva a reflexão que precisa ir além da percepção da sala de aula de forma isolada [...]”. Partindo disso, surge a questão embasadora da presente pesquisa: como os estudantes do sétimo ano percebem e interagem com o espaço escolar durante o estágio de Geografia, e de que maneira essas interações influenciam seu processo de aprendizagem e sua relação com o ambiente escolar?

Nesse sentido, o objetivo do estudo é analisar a relação estabelecida entre os estudantes do sétimo ano com os espaços estudantis na escola José Correia, considerando o processo de ensino-aprendizagem e o papel dos(as) profissionais da educação como mediadores dessa relação. Para

atingir o objetivo, o estudo se desenvolveu com base em revisão bibliográfica, a partir de autores como Freire (1996), Pimenta e Lima (2006) e Demo (2001), análises documentais, como, por exemplo, o Projeto Político-Pedagógico da escola, e aplicação de questionário diagnóstico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O debate sobre a utilização dos espaços escolares não pode ser dissociado do papel sociopolítico da escola pública. Para Freire (1996), a escola deve ser um espaço de emancipação e construção da cidadania, rompendo com práticas que reproduzem desigualdades sociais. No entanto, a efetivação desse ideal esbarra em desafios estruturais, como a falta de formação continuada para professores e a ausência de uma cultura escolar que valorize a utilização dos recursos disponíveis.

Em sua fala, Demo (2001, p. 21) discute que a qualidade da educação não depende apenas de infraestrutura, mas da capacidade de transformar recursos em resultados efetivos para a formação humana. Assim, a subutilização dos espaços escolares revela não apenas uma questão técnica, mas um sintoma de problemas mais profundos relacionados à gestão e às práticas pedagógicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa indicam que, apesar da infraestrutura avançada da Escola Estadual Tenente Coronel José Correia, há uma subutilização significativa dos espaços e equipamentos disponíveis. Locais como a sala de informática, a biblioteca e o laboratório de ciências, embora bem equipados, não são plenamente incorporados às práticas pedagógicas em algumas situações. Logo, os estudantes não têm autonomia e não demonstram interesse por utilizar os equipamentos disponíveis, tornando esses desafios aparentes.

Essa desconexão foi evidenciada nas respostas dos estudantes ao questionário aplicado. Quando questionados sobre as metodologias de ensino mais interessantes, 29 dos 30 alunos não mencionaram o uso desses espaços, reforçando a percepção de que os recursos materiais da escola são pouco explorados no cotidiano pedagógico.

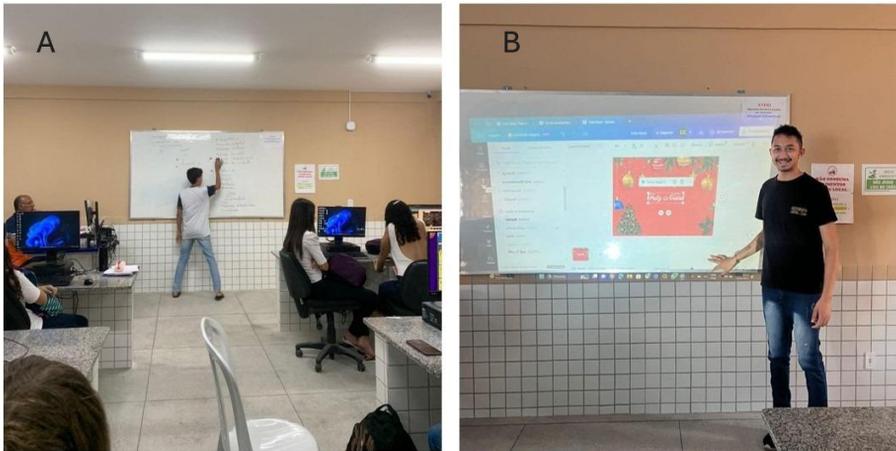
Conforme Pimenta e Lima (2006, p. 12), “as interações que estruturam os processos de ensino e aprendizagem” não se restringem à sala de aula, mas envolvem também a apropriação dos espaços escolares. No entanto, a ausência de estratégias pedagógicas que integrem esses ambientes ao processo de ensino reflete uma limitação na formação integral dos estudantes.

No ensino de Geografia, essa lacuna é ainda mais evidente. Como destaca Cavalcanti (2012), as disciplinas demandam uma articulação entre teoria e prática, que poderia ser fortalecida pelo uso de práticas pedagógicas como livros e ferramentas digitais, bem como uso de laboratórios e bibliotecas. A falta de integração desses recursos contribui para um aprendizado desconforme, enfraquecendo a capacidade crítica dos alunos e ainda pauta a desigualdade existente, uma vez que mesmo estudantes de baixa renda e vulneráveis socialmente no contexto de suas realidades não têm acesso a essas ferramentas e não pesquisam nos recursos disponíveis na escola.

Proposta de intervenção pedagógica

Diante dos desafios identificados, propõe-se a realização de oficinas pedagógicas que integrem os recursos da escola ao ensino de Geografia. Essas oficinas poderiam incluir atividades como: elaboração de mapas temáticos com uso de ferramentas digitais, aplicativos e sites; elaboração e interpretação básica de mapas, Olimpíadas de Geografia, oficinas de leitura e/ou produção de maquetes que intermediam o conteúdo do livro didático com o seu cotidiano, além de projetos interdisciplinares que conectem os conhecimentos vistos em sala de aula com as realidades.

Figura 24.1 - Fotografias das oficinas guiadas em laboratório de informática



Fonte: Acervo dos autores (2023/2024).

As imagens acima demonstram exemplos de duas atividades realizadas com alunos, respectivamente, do 9º ano e da Educação Especial da escola, no laboratório de informática da instituição, realizadas pelos autores enquanto bolsistas do Programa de Iniciação à Docência, em 2023. A Figura 1A refere-se a uma pesquisa guiada, na qual os estudantes desenvolveram seminários e, na oportunidade, aprenderam a construir apresentações de slides nos programas PowerPoint e Canva, o que denota a função desses espaços e recursos na possibilidade de potencializar o aprendizado, quando utilizados de forma correta.

Na Figura 1B, está exemplificada uma atividade interdisciplinar proposta por uma professora de Letras Português, em parceria com as professoras da Educação Especial, de Geografia e bolsistas PIBID, na qual foram confeccionados cartões de Natal no Canva para os pais dos alunos. Na oportunidade, além de ensinar aos estudantes, os pibidianos puderam auxiliar as professoras sobre como utilizar o programa, o que reafirma o trabalho coletivo que deve ser feito nas escolas, por meio da perspectiva da interação e uso adequado desses espaços para com os estudantes e todos os profissionais da educação.

Estes casos específicos ilustram as propostas de intervenção pedagógica e condizem com a problemática desta pesquisa, destacando a complexidade e abrangência de outras oficinas multidisciplinares que promovam e alcancem o mesmo objetivo: a inserção plena do estudante no ambiente escolar e seus espaços. Com esses exemplos, podemos também entender e ratificar a necessidade de formação continuada para professores, além da interação interdisciplinar das atividades e intermediários que promovam o uso dos espaços escolares, transformando a escola em um ambiente mais dinâmico e inclusivo, capaz de promover uma formação crítica e emancipadora.

CONCLUSÃO

As análises feitas por essa pesquisa na escola evidenciam os desafios e potencialidades na relação entre os estudantes e os espaços escolares, bem como práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente educacional. Apesar da infraestrutura privilegiada da instituição, a subutilização de recursos como laboratórios, biblioteca e salas de informática expõe limitações que transcendem questões técnicas, remetendo a problemáticas estruturais do sistema educacional geral, culturais e pedagógicas.

A escola deve ser um espaço de emancipação, mas para que isso se concretize é imprescindível que os agentes escolares, sendo professores, gestores e estudantes, se apropriem dos recursos disponíveis de forma crítica e criativa para proporcionar cada vez mais um processo de ensino-aprendizagem que desconstrua as desigualdades atuais.

No ensino de Geografia, essa apropriação é ainda mais necessária, dado o caráter interdisciplinar e prático da disciplina. Contudo, a desproporção entre o conteúdo teórico e os equipamentos disponíveis aponta para a necessidade de formação docente continuada, que capacite os professores a integrarem novas metodologias ativas e inovadoras no processo de ensino-aprendizagem. A ausência dessa articulação enfraquece a

experiência educacional e reduz as possibilidades de os estudantes desenvolverem competências críticas e analíticas, essenciais para compreenderem o mundo que os cerca.

As propostas de oficinas pedagógicas que integram os espaços escolares ao ensino são um ponto de partida para melhorias concretas, mas não uma solução definitiva. A transformação da escola pública requer mudanças pedagógicas complexas, que partam de um contexto de políticas do Estado e do fortalecimento do projeto político-pedagógico, priorizando o acesso democrático aos recursos, a instrumentalização e as condições de trabalho necessárias aos profissionais e a educação como ferramenta de cidadania e emancipação.

Essa reflexão abre espaço para novas investigações que aprofundem a relação entre espaço escolar e aprendizagem. Estudos futuros poderiam explorar, por exemplo, a influência das infraestruturas escolares nas práticas de inclusão ou como diferentes infraestruturas irão desafiar ou potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, uma análise longitudinal que acompanhe a evolução do uso desses espaços ao longo de diferentes ciclos escolares poderia oferecer uma visão mais ampla e fundamentada sobre o tema proposto.

Por fim, reitera-se que a educação enfrenta desafios contínuos, mas também carrega em si o potencial de transformação social. Cabe aos professores, pesquisadores e gestores contribuir na construção de caminhos e na mediação do saber para que os estudantes efetivamente integrem à teoria e prática o espaço escolar e os conteúdos, no intuito de entender a escola como lugar de pertencimento, aprendizado significativo e formação cidadã, sem desconsiderar a necessidade do sistema oferecer as condições adequadas para que esses profissionais da educação exerçam seus papéis como educadores e de que a escola acompanhe as transformações sociais impulsionadas, principalmente, pelo avanço tecnológico das últimas décadas, não correndo o risco de cair em um anacronismo. As oficinas, nesse contexto, são catalisadoras de um debate maior sobre a relação entre infraestrutura escolar e práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

CORREIA, Wilson; BONFIM, Cláudia. Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estádios da consciência. **Trilhas Filosóficas**, [S.l.], n. 1, p. 55–66, 2008.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012 (Coleção Formar).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5–24, 2005/2006.

25. Perspectivas da formação continuada de professores de Geografia: entre as propostas formativas e os saberes construídos na prática pedagógica

José André Alves Lima

Universidade Federal do Piauí – UFPI

josealves.ja684@gmail.com

Mariane Batista Messias

Universidade Federal do Piauí – UFPI

mariane.messias2017@gmail.com

Armstrong Miranda Evangelista

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

armstrong@ufpi.edu.br

RESUMO

Este trabalho busca compreender as perspectivas para a formação continuada de professores de Geografia, abordando a relação entre as propostas formativas e os saberes a serem construídos na prática pedagógica. A pesquisa destaca a importância dessa formação no desenvolvimento de habilidades e competências docentes, com foco na ampliação do conhecimento sobre novas políticas educacionais e no estímulo à vivência de novas práticas educativas. A formação continuada é analisada em sua relação com a formação inicial e permanente dos professores, ressaltando sua importância na construção da identidade docente e na compreensão

das dinâmicas socioespaciais presentes no ensino de Geografia. A pesquisa bibliográfica foi o método adotado, com base em livros, artigos e dissertações. Os principais teóricos utilizados para a referida discussão foram: Imbernón (2011), Nóvoa (2007), Santos (2017), Callai (2013), Tardif (2012) e outros. O trabalho conclui que a formação continuada é essencial para o aprimoramento da prática pedagógica, possibilitando a atualização de metodologias, a troca de experiências entre docentes e a implementação de novas práticas no ensino de Geografia. O estudo apontou também a necessidade de aprofundar a análise sobre a formação continuada dos docentes de Geografia, principalmente no contexto do ensino fundamental.

Palavras-chave: formação continuada; prática pedagógica; ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi realizado com base nas primeiras informações obtidas na revisão da literatura sobre a temática: perspectivas para a formação continuada de professores de Geografia, considerando as propostas formativas e os saberes a serem construídos na prática docente. O referido estudo é de fundamental importância, pois contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências docentes. Dessa forma, observa-se que a formação de professores proporciona saberes que ampliam o conhecimento das novas políticas educacionais, além de estimular o educador a vivenciar novas práticas pedagógicas que fortaleçam sua atividade profissional.

Considerando a relevância e as informações acerca do estudo em questão, é importante compreender a contribuição da formação continuada para a identidade docente do professor de Geografia, e como esse processo está vinculado à formação inicial e permanente do profissional. No âmbito da ciência geográfica, observa-se que ela é de grande importância, pois é necessário que o educador compreenda as diversas

dinâmicas socioespaciais existentes no espaço geográfico, possibilitando desenvolver no âmbito educativo práxis pedagógicas que permitam o desenvolvimento integral dos estudantes.

Sob essa ótica, com fundamento na revisão bibliográfica em andamento, buscamos de maneira mais abrangente compreender o papel da formação continuada de professores de Geografia do ensino fundamental na efetivação entre as propostas formativas e os saberes a serem construídos na prática pedagógica. E, em termos específicos: analisar as necessidades formativas dos professores de Geografia do ensino fundamental; discutir a integração entre teoria e prática na formação continuada de professores de Geografia; avaliar os impactos da formação continuada no desenvolvimento da prática pedagógica e no desempenho dos estudantes; e refletir sobre o papel da formação continuada na melhoria da qualidade do ensino de Geografia.

A formação continuada de professores no âmbito da Geografia é algo de grande relevância no contexto escolar na atualidade. Pensar nessa perspectiva requer que sejam consideradas todas as questões que contribuem para a construção do saber docente. Nesse sentido, refletir sobre essa formação é buscar compreender os aspectos que embasam a formação dos professores de Geografia, analisando os processos formativos iniciais e permanentes que fundamentam a construção do professor enquanto mediador do conhecimento.

Com base nessas indagações e discussões sobre o referido assunto, surge então a seguinte questão-problema: Quais caminhos podem ser trilhados para uma formação continuada docente em Geografia do ensino fundamental com efetivação entre as propostas formativas e os saberes a serem construídos na prática pedagógica?

Nesse sentido, compreende-se que a formação contribui de forma exitosa no aperfeiçoamento de professores, possibilitando novos saberes na sua prática docente. Ela estimula o desenvolvimento do professor

enquanto sujeito mediador no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a formação proporciona trocas de experiências e reflexões entre os docentes, o que auxiliará na construção de novos saberes a serem instituídos no ambiente escolar.

No que tange ao percurso metodológico para a elaboração deste trabalho, realizou-se uma busca por material de cunho bibliográfico que aborda a referida temática, fundamentando-se em um conjunto de descritores ou palavras-chave alinhadas ao estudo, tais como formação continuada, formação inicial, formação permanente, saberes e prática pedagógica no âmbito da Geografia.

Do ponto de vista dos procedimentos e encaminhamentos metodológicos, o estudo adotou a pesquisa bibliográfica, buscando materiais sobre a temática da formação continuada em livros, artigos, teses, dissertações, etc., tendo a finalidade de elaborar o estado da arte, com uma abrangência significativa na formação continuada de professores de Geografia. De acordo com Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica busca o levantamento e a análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado, com o intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa.

Para armazenar os dados, foram desenvolvidos fichamentos de citações, com a elaboração de dez (10) fichas de leitura, cada uma contendo no mínimo dez (10) citações, incluindo citações curtas, longas e citações de citações. O fichamento foi um recurso muito importante para coletar e armazenar o material coletado na pesquisa bibliográfica. Nesse contexto, ressalta-se que “para a pesquisa bibliográfica, é interessante utilizar fichas de leitura, que facilitam a organização das informações obtidas” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 55). Para a realização deste estudo, foram consultadas quatro plataformas de trabalhos científicos: Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico, SciELO Brasil e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A partir dessas fontes, foram selecionados dez trabalhos que abordam a temática em questão. Os principais teóricos utilizados para a referida discussão foram: Imbernón (2011), Nóvoa (2007), Santos (2017), Callai (2013), Tardif (2012) e outros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação continuada de professores é garantida por lei no Brasil e configura-se como um processo de grande relevância e necessidade no âmbito da educação básica. Embora a formação inicial seja significativa para a construção da identidade docente, compreende-se que ela, por si só, não é suficiente para atender às múltiplas dinâmicas presentes nos ambientes educativos. É na formação inicial em que ocorrem os primeiros contatos com os conhecimentos pedagógicos (Imbernón, 2011) e é, portanto, quando se inicia a construção da identidade do professor. Nesse sentido, observa-se que o docente, durante a sua trajetória profissional, perpassa por vários processos de ressignificação dos seus saberes, que contribuem para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Nóvoa (2007) discorre que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores a possibilidade de desenvolver pensamento autônomo, pois estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade profissional. Nessa perspectiva, Santos (2017) destaca as reflexões de Schön (1983), nas quais o professor é visto como um profissional capaz de transformar sua prática por meio da reflexão e de construir novos saberes a partir das suas experiências, das suas histórias de vida e da sua preocupação com o contexto político-social.

Diante das questões apresentadas, percebe-se que a formação continuada envolve diversas dinâmicas em diferentes contextos profissionais. Esse processo deve ser implementado no ambiente educativo, considerando as relações socioespaciais no espaço geográfico, o que o torna fundamental para a construção e aprimoramento da prática docente dos professores de Geografia.

Nessa perspectiva, observa-se que esses processos devem estar interligados, visando o desenvolvimento de competências e habilidades que contribuam para a abordagem dos conteúdos da ciência geográfica. A formação docente deve estar organizada de forma significativa e consistente; nela, a

aquisição de conhecimentos teóricos é essencial para nortear as práticas educacionais. A relação entre teoria e prática passa a ser fundamental nesse processo de formação docente, sendo transformadora e capaz de preparar os alunos para um futuro promissor (Back; Teixeira, 2019).

Dessa forma, verifica-se que a formação continuada em Geografia deve promover mudanças significativas na prática pedagógica do profissional, possibilitando a aquisição de novos saberes e habilidades que contribuam para o seu desenvolvimento enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, busca-se romper com paradigmas que defendiam a aplicação desse componente curricular por meio da memorização, em vez de sua contextualização e aplicação no cotidiano dos estudantes.

Nesse sentido, a formação continuada é entendida como a perspectiva de mudança na prática docente e escolar que permite experimentar algo novo e diferente na experiência profissional que se realiza neste espaço e tempo, orientando o processo constante de mudança e intervenção na realidade em que a formação está sendo feita (Wengzynski; Tozetto, 2012). A formação continuada no componente curricular de Geografia representa uma atividade essencial e necessária no contexto do trabalho do professor; através dela, obtém-se mais conhecimentos e habilidades para o seu desenvolvimento profissional, mantendo-se atualizado sobre novas metodologias, contribuindo para o fortalecimento das práticas pedagógicas.

As práticas de formação continuada devem considerar as expectativas e anseios dos professores, pois acredita-se que os interesses, necessidades e a prática dos professores devem ser elencados em quaisquer programas de formação. A importância disso na Geografia é que esse componente curricular traz em seu conteúdo questões fundamentais sobre o mundo da vida. Para ir além de um simples ensinar, a educação geográfica considera importante conhecer o mundo (Callai, 2013).

Em consonância com as abordagens estudadas, é necessário compreender o conceito de formação permanente, que é aquela que se estende por toda a vivência e que, em razão disso, se faz tão importante: “torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de

saberes e com a formação humana [...]” (Libâneo, 2018, p. 187). Nessa mesma concepção, Imbernón (2009) pontua que a formação permanente deve estar relacionada ao “desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (Imbernón, 2009, p. 44-45). Dessa maneira, observa-se que a formação docente é um processo contínuo e necessário na construção do educador, ocorrendo de diversas formas em distintos contextos, o que possibilita ao professor ressignificar seus saberes, contribuindo para novas práticas pedagógicas.

Santos (2017) destaca as reflexões de Schön (1983), nas quais o professor é visto como um profissional capaz de transformar sua prática por meio da reflexão e de construir novos saberes a partir das suas experiências, das suas histórias de vida e da sua preocupação com o contexto político-social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dessa forma, buscou-se apresentar uma reflexão fundamentada com base nos autores que realizam estudos sobre o tema. A partir das buscas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico, SciELO Brasil e no banco de teses e dissertações da CAPES, constatou-se uma ampla variedade de trabalhos relacionados à formação de professores, sendo escolhidos cinco artigos científicos e duas dissertações. No entanto, no que se refere a esse processo voltado especificamente para a formação de professores de Geografia, com ênfase na abordagem metodológica a ser desenvolvida na dissertação, identificou-se uma quantidade limitada de estudos nessas plataformas, onde foram selecionados dois artigos e uma dissertação. Isso evidencia a necessidade e a importância de ampliar a análise desses materiais em outras fontes de pesquisa, a fim de proporcionar uma base bibliográfica sólida e significativa para o presente estudo.

Além disso, é fundamental ter acesso a trabalhos que relatem como a formação continuada está sendo implementada nas unidades escolares

para os professores de Geografia. O objetivo é analisar as diversas dinâmicas relacionadas ao objeto de pesquisa proposto.

CONCLUSÃO

A partir das discussões e objetivos apresentados, é possível concluir que a formação continuada de professores de Geografia do Ensino Fundamental exerce um papel essencial no aprimoramento da prática pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento de saberes que ampliam o conhecimento dos educadores e fortalecem sua atuação como mediadores no processo de ensino e aprendizagem. A revisão da literatura realizada até aqui evidencia a importância dessa formação tanto no que tange à atualização das práticas pedagógicas quanto ao aprofundamento das questões geográficas, fundamentais para a compreensão das dinâmicas socioespaciais e sua aplicação no ambiente escolar cotidiano.

Ademais, a análise dos trabalhos que foi efetuada revela a relevância de um processo de formação permanente do professor de Geografia, que se conecte com as novas políticas educacionais e as transformações sociais. Isso é crucial para que os educadores possam refletir e implementar novas metodologias que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos. A troca de experiências e reflexões entre os professores também se configura como um aspecto vital na construção de novos saberes, solidificando a formação continuada como um espaço propício para aprendizado mútuo e crescimento coletivo.

A pesquisa bibliográfica adotada neste estudo proporcionou uma ampla visão sobre as práticas de formação continuada, por meio da análise diversificada de fontes, permitindo assim uma compreensão das necessidades formativas dos professores e da relação entre teoria e prática no ensino de Geografia. Diante disso, conclui-se que este trabalho enfatiza a importância de uma formação continuada que não se restrinja apenas à aquisição de novos conhecimentos, mas que também propicie uma transformação significativa na prática pedagógica dos professores, conciliando teoria e prática com vistas à promoção de um ensino mais eficaz e contextualizado.

REFERÊNCIAS

- BACK, G. P. J.; TEIXEIRA, M. I. Formação continuada e as tendências pedagógicas. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, [S.L.], v. 13, n. 47, p. 139–155, 2019.
- BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265–274, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 3 set. 2020.
- CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional de Geografia: o professor**. Ijuí: Unijuí, 2013.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad. Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.
- NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SCHÖN, Donald Allan. **O profissional reflexivo: como os profissionais pensam em ação**. Londres: Temple Smith, 1983.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- WENGZYNSKI, M. S.; TOZETTO, M. A. A formação continuada de professores na educação básica: contribuições para o exercício profissional. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 17, n. 50, p. 3–20, 2012.

26. O estágio supervisionado na formação do professor de Geografia: desafios, práticas e impactos das novas tecnologias

José Manoel Morais Silva

Universidade Estadual do Maranhão

josemanoelcx14@gmail.com

Jaislin Azevedo do Nascimento

Universidade Estadual do Maranhão

azevedojaislinpessoal@gmail.com

Ruan Gabriel Linhares Chaves

Universidade Estadual do Maranhão

ruangabriellinhares75@gmail.com

Patricia Barbosa Pereira

Universidade Estadual do Piauí

patriiciabarbosaap@gmail.com

RESUMO

O estágio supervisionado é uma etapa essencial na formação do professor de Geografia, proporcionando a articulação entre a teoria e a prática. O presente trabalho tem como objetivo geral refletir sobre a importância do processo de estágio supervisionado na formação de professores de Geografia. Quanto aos objetivos específicos, tem-se: i) investigar os desafios enfrentados por licenciandos durante o estágio; e, ii) avaliar as práticas pedagógicas e o impacto das novas tecnologias no ensino de Geografia.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa do tipo explicativa, baseada em revisão bibliográfica e análise de relatos de experiência. Os resultados indicam que as dificuldades estruturais, a falta de apoio pedagógico e a adaptação às inovações tecnológicas são desafios recorrentes. Entretanto, observa-se que o uso de tecnologias digitais, como mapas interativos, sistemas de informação geográfica (SIG) e plataformas educacionais, tem potencial para enriquecer o ensino e facilitar o aprendizado. Assim, a formação docente deve integrar o uso dessas ferramentas de maneira crítica e reflexiva, garantindo uma prática pedagógica mais dinâmica e eficaz.

Palavras-chave: Processo formativo; estágio supervisionado; práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A formação do professor de Geografia envolve múltiplos desafios, especialmente no contexto do estágio supervisionado, que permite ao licenciando vivenciar a realidade escolar e desenvolver competências pedagógicas. O estágio supervisionado é um pilar de extrema importância para o processo formativo do novo professor. É durante esse processo que ele pode estabelecer uma conexão entre a teoria e a prática, e não se limita somente a isto. Lima e Pimenta (2006, p. 11) argumentam que “[...] a profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino[...]”.

O ensino de Geografia, por sua natureza interdisciplinar, demanda a utilização de metodologias diversificadas e o domínio de tecnologias que potencializam o aprendizado (Moran, Masetto, Behrens, 2013). No entanto, muitos estudantes encontram dificuldades durante essa fase formativa, seja pela falta de infraestrutura nas escolas, pelo pouco suporte pedagógico ou pela necessidade de adaptação a novas ferramentas digitais (Pimenta, Lima, 2012). Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância do uso de tecnologias digitais na educação básica, tornando essencial a formação dos futuros professores nesse

campo (Brasil, 2018). Assim, este estudo busca analisar as principais dificuldades do estágio supervisionado, as práticas pedagógicas empregadas e o impacto das tecnologias na formação docente em Geografia.

Diante do exposto, empregaram-se os seguintes percursos metodológicos: é uma pesquisa explicativa, que, para Prodanov e Freitas (2013, p. 53), “apresenta como objetivo primordial a necessidade de aprofundamento da realidade”. Utilizou-se, também, a pesquisa bibliográfica em documentos que abordam o estágio supervisionado e a formação de professores de Geografia.

A pesquisa, ainda, terá uma abordagem qualitativa, sendo que, segundo Minayo (2008), na pesquisa qualitativa o importante é a objetivação, pois, durante a investigação científica, é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada.

Ademais, o presente trabalho tem como objetivo geral refletir sobre a importância do processo de estágio supervisionado na formação de professores de Geografia. Quanto aos objetivos específicos, tem-se: i) investigar os desafios enfrentados por licenciandos durante o estágio; e, ii) avaliar as práticas pedagógicas e o impacto das novas tecnologias no ensino de Geografia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, servindo como elo entre a formação acadêmica e a prática docente (Pimenta, Lima, 2012). Ele possibilita a observação, a intervenção pedagógica e a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Libâneo (2013), a docência em Geografia deve considerar metodologias ativas, associando recursos didáticos inovadores à realidade dos alunos. O uso de novas tecnologias tem sido amplamente discutido no campo educacional. Moran, Masetto e

Behrens (2013) destacam que a integração de ferramentas digitais no ensino exige mudanças na postura do professor, que passa a assumir um papel de mediador do conhecimento.

Nos escritos de Borssoi (2008), o objetivo principal desse processo do estágio supervisionado se dá em o novo professor conhecer e vivenciar os principais desafios que serão encontrados na carreira profissional escolhida, não apenas isso, mas também na reflexão quanto à sua profissão que será executada.

Os autores Salvador, Morais e Souza (2021) mencionam como é rica a experiência do estágio supervisionado, da importância de como esse processo deve ser planejado adequadamente, atentando-se à realidade de cada ambiente e dos estudantes estagiários envolvidos no processo, para ser um momento de grande acolhida, tanto da escola que irá recebê-los quanto da universidade que os encaminha, colaborando para que esse trabalho aconteça da melhor forma.

No ensino de Geografia, tecnologias como imagens de satélite, SIG e softwares de geolocalização contribuem para a construção do conhecimento espacial e para a compreensão das dinâmicas territoriais (Castrogiovanni, 2011; Martinelli, 2019). Almeida (2012) reforça que a formação docente deve incluir o desenvolvimento de competências digitais para o uso eficaz dessas ferramentas. Além disso, Goodson (2018) discute a importância das narrativas curriculares e da adaptação dos professores às mudanças tecnológicas e metodológicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os desafios enfrentados pelos licenciandos no estágio supervisionado incluem dificuldades estruturais nas escolas, resistência à inovação metodológica e a necessidade de desenvolver estratégias para engajar os alunos. Em muitas instituições, a falta de laboratórios de informática, a precariedade dos equipamentos e a ausência de conexão com a internet limitam o uso de tecnologias educacionais (Callai, 2013). No entanto, observou-se que os professores em formação que tiveram acesso

a recursos tecnológicos demonstraram maior segurança ao elaborar e aplicar atividades didáticas (Almeida, 2012).

Ferramentas como Google Earth, QGIS e Story Maps foram destacadas como facilitadoras da compreensão de conceitos espaciais e territoriais (Martinelli, 2019). Além disso, o uso de plataformas digitais permitiu maior interação entre os alunos e o conteúdo, tornando o ensino mais dinâmico (Castrogiovanni, 2011). Outro ponto relevante é a necessidade de formação continuada para que os professores possam incorporar as tecnologias de forma eficaz, pois, uma vez que esses educandos passam por um processo de preparação para o manuseio desses meios, o processo de ensino-aprendizagem tende a tornar-se mais harmonioso. Os licenciandos que receberam orientação sobre o uso pedagógico dessas ferramentas apresentaram melhor desempenho na mediação do conhecimento geográfico em sala de aula (Brasil, 2018).

Santos (2006) destaca que o espaço geográfico é um produto da relação entre técnica e sociedade, e, nesse sentido, a incorporação de tecnologias digitais no ensino de Geografia permite uma abordagem mais conectada com a realidade dos alunos. Assim, a formação docente precisa acompanhar essas transformações e garantir que os futuros professores desenvolvam habilidades para lidar com essas ferramentas de maneira crítica e eficaz.

CONCLUSÃO

O estágio supervisionado desempenha um papel crucial na formação do professor de Geografia, permitindo a construção da identidade docente e a experimentação de metodologias diversas. É um momento de grandes aprendizados e compartilhamentos de saberes, proporcionando a oportunidade de aplicar teorias e metodologias adquiridas no curso de formação no âmbito do ambiente escolar, que é totalmente prático e real.

Este momento também proporcionará aos formandos em Geografia, enquanto futuros docentes, a oportunidade de identificar, na prática, os desafios vivenciados em sala de aula, preparando-os para atuar de forma

autônoma e eficaz no ensino. Destaca-se também a importância do estágio na construção da identidade profissional, pois ele ajuda o estagiário a refletir sobre sua escolha profissional e a confirmar sua decisão de seguir na profissão até então escolhida.

Os desafios enfrentados incluem a precariedade estrutural das escolas, a necessidade de adaptação às novas tecnologias e a busca por metodologias inovadoras (Callai, 2013). A introdução de ferramentas digitais no ensino de Geografia demonstrou potencial para enriquecer o aprendizado, tornando as aulas mais interativas e significativas (Martinelli, 2019).

No entanto, para que a tecnologia seja utilizada de maneira eficaz, é essencial que os cursos de licenciatura ofereçam formação específica sobre seu uso pedagógico (Almeida, 2012). Dessa forma, conclui-se que a formação docente deve integrar teoria, prática e inovação tecnológica de forma equilibrada, garantindo que os futuros professores estejam preparados para os desafios da sala de aula contemporânea (Goodson, 2018).

Destarte, fica evidente a importância deste momento de estágio para o processo formativo do futuro professor, pois é no ambiente escolar que o mesmo irá atuar e precisa, já de antemão, vivenciar e experienciar essa realidade oportunizada através do estágio. Não limitado somente a isto, mas também à preparação do futuro professor para o manuseio das ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem, as quais irão servir como potencializadoras em suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Loyola, 2012.
- BORSSOI, B. L. O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão. **Simpósio Nacional de Educação**, v. 20, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.
- CALLAI, H. C. **O ensino de Geografia na escola: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no espaço escolar. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

GOODSON, I. F. **Currículo, narrativas e o futuro social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, [S.l.], v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006.

MARTINELLI, M. **Geografia e tecnologia**: novos desafios para o ensino. São Paulo: Contexto, 2019.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SALVADOR, M. S. S.; MORAIS, N. R.; SOUZA, N. R. L. Entre contextos e práticas: a importância do estágio supervisionado para a formação docente e para as relações entre universidade e escola. **Revista Educação Geográfica em Foco**, [S.l.], v. 5, n. 9, 2021.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da USP, 2006.

27. Geografia e música nordestina: uma abordagem interdisciplinar para a compreensão da região Nordeste na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Júlia Evelin Barbosa Lopes

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

juliaevelin@alu.uern.br

Maria Fernanda Félix de Melo

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

fernandafelix@alu.uern.br

RESUMO

Este resumo expandido propõe uma abordagem interdisciplinar entre a Geografia e a Música Nordestina, com a finalidade de contextualizar o ensino sobre a região Nordeste do Brasil para estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir da análise de músicas tradicionais e populares, como “Asa Branca” e “A Vida do Viajante”, ambas de Luiz Gonzaga, busca-se interpretar aspectos da realidade geográfica nordestina, com destaque para suas características climáticas, sociais e culturais. A música é compreendida como uma forma de expressão popular que reflete as vivências, os valores e os desafios enfrentados pela população local, como a seca, o êxodo rural e a resistência cotidiana. Dessa forma, a proposta metodológica envolve interpretação e discussão das letras selecionadas, com o intuito de estimular a reflexão crítica sobre o espaço vivido e fomentar uma aprendizagem mais significativa.

Ao integrar música e Geografia, promove-se uma nova perspectiva sobre o conteúdo escolar, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, sensível e conectado à realidade dos alunos da EJA, que frequentemente enfrentam desafios para permanecer no ambiente escolar. O objetivo geral deste trabalho é analisar de que maneira as canções “*Asa Branca*” e “*A Vida do Viajante*” contribuem para o ensino da região Nordeste na disciplina de Geografia. Como objetivos específicos, busca-se identificar como a incorporação de elementos culturais, como a música popular nordestina, pode auxiliar professores na abordagem dos conteúdos regionais, promovendo maior engajamento e compreensão por parte dos estudantes da EJA. Investiga-se como o uso da música nordestina pode estimular a compreensão crítica dos alunos da EJA sobre os impactos sociais, econômicos e ambientais dessa região.

Palavras-chave: Geografia; Música; Nordeste.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um modelo de ensino voltado aos estudantes que não concluíram o Ensino Fundamental ou Médio na idade apropriada, oferecendo a oportunidade de concluir a Educação Básica. Esse programa visa garantir o acesso à educação, promovendo a inclusão e a continuidade dos estudos para aqueles que, por diversos motivos, ficaram à margem do sistema educacional na faixa etária prevista. Nesse processo de retomada, há uma série de desafios tanto para o estudante quanto para o docente, que deverá ministrar metodologias ativas e o repasse de conteúdos de maneira didático-pedagógica para que ocorra o ensino-aprendizagem de forma efetiva.

Embora a disciplina de Geografia seja essencial para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes, o ensino tradicional dessa área nem sempre proporciona uma aprendizagem significativa, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os alunos da EJA,

que carregam consigo diversas bagagens culturais e sociais adquiridas ao longo de suas trajetórias de vida, demandam abordagens pedagógicas que considerem essas experiências e realidades. Nesse sentido, a construção deste projeto de pesquisa se justifica pela necessidade de integrar elementos culturais, como a música nordestina, ao ensino de Geografia. Essa abordagem busca enriquecer o processo educativo na EJA, conectando os conceitos geográficos à vivência dos alunos e promovendo uma aprendizagem mais relevante e contextualizada, especialmente ao tratar de temas como o Nordeste.

Esta pesquisa trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (Gil, 2002, p. 44). A revisão de literatura permite compreender diferentes perspectivas teóricas e aprofundar a discussão proposta, analisando a relação entre Geografia, Música Nordestina e a própria região do Nordeste no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando identificar como esses elementos podem dialogar e contribuir para a formação crítica dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo.

O objetivo geral da elaboração deste resumo expandido é analisar como as músicas "*Asa Branca*" e "*A vida do Viajante*", de Luiz Gonzaga conseguem contribuir de forma positiva para o processo de ensino-aprendizagem da região do Nordeste na disciplina de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os objetivos específicos são: identificar como a integração de elementos culturais, como as músicas populares do Nordeste, podem auxiliar os professores de Geografia a trabalhar o conteúdo envolvendo o Nordeste para estudantes da EJA; Investigar como o uso da música nordestina pode estimular a compreensão crítica dos alunos da EJA sobre os impactos sociais, econômicos e ambientais dessa região, promovendo uma reflexão sobre as estratégias de adaptação e resistência das comunidades locais que historicamente vivem em luta pela sobrevivência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Oliveira e Carvalho (2019, p. 169), os recursos didáticos “são ferramentas importantes que facilitam a aprendizagem e ajudam a superar determinadas dificuldades que os estudantes carregam do ensino tradicional, que não observa a contextualização de sua realidade, especificamente no ensino de Geografia”. Entre esses recursos, destaca-se a música, reconhecida como uma linguagem com grande potencial didático, pois consegue proporcionar que os alunos possam expressar as suas emoções, desenvolver o raciocínio, provocar reflexões da sua condição enquanto sujeito neste mundo e promover possíveis perspectivas de mudanças sociais.

De acordo com Pilletti (2007), “[...] aprendemos 11% através da audição e 83% através da visão, sendo que, após três dias, retemos 65% do que vemos e ouvimos, 70% do que ouvimos e discutimos, e 90% do que dizemos e logo realizamos”. Essa afirmação destaca a importância de métodos ativos de ensino, como a combinação de audição, discussão e prática, que podem potencializar a aprendizagem no contexto da EJA, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos.

Pode-se afirmar que a música está presente nas mais diversas manifestações sociais, sendo uma forma legítima de expressão cultural. No contexto do ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a música pode ser incorporada como recurso pedagógico que contribui para contextualizar os conteúdos geográficos na própria realidade dos alunos. Callai (2005) destaca que a educação geográfica tem como objetivo dar aos estudantes significado aos conhecimentos geográficos, refletindo, assim, na produção do seu próprio pensar e saber ativos nas relações e na compreensão do espaço.

Observando o contexto educacional da região Nordeste do Brasil, caracterizado por elevados índices de analfabetismo, altas taxas de evasão na modalidade EJA e baixa taxa de conclusão, é possível perceber que a abordagem tradicional da Geografia não tem gerado impactos positivos no processo de ensino. Conforme afirma Silva (2014, p. 10), “Precisa-se

enriquecer o aprendizado geográfico por meio da argumentação de que a Geografia é rica em possibilidades de análise e tem uma relação constante em nossas vivências”.

Os alunos da modalidade de ensino EJA, durante toda a sua trajetória de educação (ou tentativa de acesso a ela) enfrentam inúmeros desafios para permanecer nas escolas. Um desses obstáculos é a dificuldade dos estudantes em se concentrar nos conteúdos que são abordados em sala de aula, frequentemente influenciados pelo cansaço do dia exaustivo de trabalho, o sono acumulado e o estresse que permeia suas vidas. Por isso, é necessário que os professores de Geografia se atentem às músicas como metodologias ativas que permitam que o aluno possa aprender de forma leve e divertida. Assim, Silva (apud Ramin, 2002) afirma: “A música desperta a atenção e estimula a confiança do indivíduo em si mesmo; ela pode dar vigor, levantar ânimo, ou mesmo deprimir, dependendo do estilo musical”.

Ao falar sobre o Nordeste e seu povo, é comum associá-lo à seca, devido ao clima semiárido, com chuvas irregulares e altas temperaturas. Essa realidade molda a vivência dos nordestinos, que enfrentam desafios como a escassez de água e a luta pela sobrevivência. As canções que retratam o sertão ajudam os alunos a se identificarem com a cultura e a realidade da região. Segundo Oliveira e Holgado (2016, p. 92), “Desta forma, com as músicas, busca-se relacionar temas que fazem parte das aulas de Geografia com situações que estão na vida dos alunos. Permitir que durante as aulas os alunos reflitam sobre as suas vidas, sobre os lugares que estão inseridos”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção tem como objetivo analisar e apresentar os resultados obtidos a partir da pesquisa sobre a abordagem interdisciplinar entre Geografia e Música Nordestina na Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciando como essas canções podem ser utilizadas como recursos didáticos para as aulas de Geografia que visam abordar a Região do

Nordeste brasileiro de forma lúdica e compreensível aos estudantes da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

A partir dos dados coletados por meio de pesquisas bibliográficas que ressaltam a funcionalidade das músicas para o ensino nas escolas, especialmente o EJA, é notório o quão relevante é essa metodologia ativa para a concentração, absorção dos conteúdos, originalidade dos professores e uma evolução clara dos métodos de ensino, fugindo dos meios tradicionais.

Além disso, a proposta de abordagem interdisciplinar reforça as ideias de Freire (2005), que destaca a importância de considerar a cultura local e as experiências de vida dos alunos no processo educativo. A música, enquanto expressão cultural, se mostrou um canal poderoso para conectar teoria e prática, facilitando a compreensão de temas complexos, como os fenômenos climáticos e socioeconômicos do Nordeste.

Portanto, é necessário, cotidianamente, que o professor e a práxis estejam caminhando lado a lado no processo educativo, pois assim, o mesmo reflete criticamente sobre sua prática pedagógica, dialoga com os alunos e transforma a sua prática, permitindo identificar as didáticas que mais possibilitam o ensino-aprendizagem de forma mútua e efetiva, transformando a educação em um espaço democrático e um agente ativo para todos que fazem parte desse ato de ensinar e juntos, aprender diariamente.

CONCLUSÃO

Este resumo expandido tem como intuito demonstrar a influência positiva na utilização de canções nordestinas como ferramentas pedagógicas dos professores ao ministrar suas aulas, principalmente ao tratar-se das características climáticas, sociais, econômicas e da relação sociedade-natureza presente na Região do Nordeste, que é discutida na disciplina de Geografia no Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Ao reconhecer que, essa região passa por inúmeras fragmentações históricas e desafios para a população local sobreviver em meio às crises

de seca proveniente do clima semiárido, as músicas “Asa branca” e “A vida do Viajante” do cantor pernambucano Luiz Gonzaga, tem o poder de servir como identidade aos estudantes nordestinos. Estes alunos, que diariamente enfrentam dificuldades semelhantes, podem utilizar essas canções como um recurso valioso nas aulas, conectando suas vivências pessoais com o que aprendem, enriquecendo o conteúdo e trazendo a prática do cotidiano de sua região para o ambiente escolar.

À vista disso, torna evidente a relevância de outros recursos didáticos para a ministração de uma aula, fugindo dos métodos tradicionais, como livros didáticos e apenas escritas no quadro, sem um diálogo antecedendo esse momento. Com este trabalho, fica notório a pertinência da utilização das músicas como um aporte funcional dos professores, transformando a sala de aula em um ambiente acolhedor e fisicamente criativo.

REFERÊNCIAS

- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, p. 227–247, 2005.
- CARVALHO, G. S.; OLIVEIRA, F. C. A produção e experimentação do álbum seriado como recurso didático contextualizando nas escolas do campo do semiárido. In: CARVALHO, G. S. (org.). **Ensino de Geografia e educação do campo: experiências de metodologias e práticas contextualizadas nas escolas do Semiárido**. João Pessoa: Idéia, 2019, p. 169–219.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- OLIVEIRA, Victor H. N.; HOLGADO, Flávio L. Conhecendo novos sons, novos espaços: a música como elemento didático para as aulas de Geografia. In: DOZENA, Alessandro (org.). **Geografia e música: diálogos**. Natal: EDUFRRN, p. 84–103, 2016.
- PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 21. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.
- RAMIN, Célia Souza de A. *et al.* A música como elemento facilitador na interação docente-aluno. **Docentes do Curso de Graduação em Enfermagem da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto**, 2002.

SILVA, Maria Joseilda da. **A importância da música nas aulas de Geografia.** 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2014.

28. Prática de monitoria: uma atividade necessária a inicialização da formação docente

Luana Magalhães Santos

Universidade Federal do Piauí - UFPI

luanamagalha215@gmail.com

Edvania de Araújo Lima

Universidade Federal do Piauí - UFPI

edivania@ufpi.edu.br

RESUMO

O trabalho intitulado “Prática de monitoria: uma atividade necessária à inicialização da formação docente” tem como objeto geral desenvolver a prática pedagógica em sala de aula por meio do programa de monitoria para o processo de iniciação à formação docente. Enquanto objetivos específicos: conhecer a prática pedagógica por meio do programa de monitoria da Universidade Federal do Piauí (UFPI); aprender sobre o trabalho docente em sala de aula, através da monitoria da disciplina; e compreender a prática pedagógica no âmbito da sala de aula. Como metodologia, fez-se uso da pesquisa descritiva elaborada durante o acompanhamento do componente curricular Hidrografia, durante o primeiro semestre de 2024, por meio do Programa de Monitoria da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e levantamento bibliográfico. Nesse sentido, os resultados obtidos por meio desse estudo indicam que o Programa de Monitoria é de suma importância para o processo de formação docente, pois o estudante, enquanto monitor, pode estar em sala de aula fazendo com que

o mesmo possa relacionar a teoria estudada nas disciplinas da graduação com a prática em sala de aula, contribuindo para sua formação inicial enquanto professor.

Palavras-chave: Formação docente; Prática pedagógica; Programa de monitoria.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se a uma ação pedagógica como monitora da disciplina Hidrografia por meio do programa de monitoria da Universidade Federal do Piauí (UFPI), sob a supervisão dos docentes Dra. Edivanira de Araújo Lima (CCHL-UFPI) e o Dr. Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque (CCHL-UFPI). O programa de monitoria tem por objetivo propiciar ao discente a iniciação na formação docente dos estudantes, assim como contribui com “a prática educativa, que requer direção de sentido para a formação humana dos indivíduos e processos que assegurem a atividade prática que lhes correspondem” (Libâneo, 2013, p. 24).

A educação é fundamental para a sociedade, logo, “[...] a educação é definida como o processo de transmissão de cultura, e está presente em todas as instituições, como as escolas que transmitem os conhecimentos/ os saberes de forma sistemática para a sociedade (Rios, 2011, p. 45). Posto isto, o estudante, quando introduz em seu processo de formação a monitoria, descobre como esta atividade é fundamental para sua evolução no processo de formação docente.

Dessa forma, o programa de monitoria faz com que o discente possa relacionar a teoria com a prática, estando em sala de aula e dando apoio aos discentes, como afirmam Oliveri e Jardimino (2024, p. 5): “A teoria é importante na formação, pois oferece ao docente diferentes lentes para a compreensão do contexto em que vive e para a ressignificação de suas práticas”.

Logo, a “[...] a formação inicial de professores deve proporcionar fundamentos teóricos e práticos que possibilitem aos futuros professores

reflexões sobre o seu papel enquanto profissional da educação” (Gomes, 2020, p,19). Importante mencionar que os saberes pedagógicos, para um estudante em formação, são de suma importância, pois o mesmo poderá relacionar a teoria com a prática.

Diante disso, na execução da monitoria da componente curricular de Hidrografia foi possível contribuir com instruções aos estudantes, mediante o acompanhamento do ensino, pois, segundo Libâneo (2013, p. 23), essa técnica “[...] tem resultados formativos quando convergem para o objetivo educativo [...]”.

Nesse sentido, fez-se uso da metodologia da pesquisa descritiva elaborada durante o acompanhamento de componente curricular de Hidrografia, durante o primeiro semestre de 2024, por meio do Programa de Monitoria da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com a finalidade de contribuir para o processo de iniciação à formação docente. Durante o período da monitoria, fez-se o acompanhamento das aulas, além de apoio aos discentes devidamente matriculados na disciplina, correção e organização de atividades executadas pelos discentes, dentre outras.

A monitoria aconteceu de forma presencial no período de 2024.1, às quintas-feiras, no turno da tarde, período no qual ocorriam as aulas da disciplina, além de horários extra-aula para acompanhamento dos discentes. A turma era constituída por 20 estudantes da graduação em Licenciatura Plena em Geografia, da UFPI. As aulas do componente curricular de Hidrografia foram ministradas pelos docentes Dra. Edivania Lima de Araújo Lima (CCHL-UFPI) e o Dr. Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque (CCHL-UFPI), tendo como monitora Luana Magalhães Santos, graduanda do 7º período do referido curso.

A esquematização do processo de escrita para o presente resumo deu-se em etapas: inicialmente, foi realizado o acompanhamento das aulas, seguindo-se com anotações no caderno durante todo o período da monitoria, e na terceira etapa foi realizado apoio aos discentes, de acordo com as dificuldades que os mesmos apresentaram durante a disciplina. Na quarta etapa foi realizado um levantamento bibliográfico, e por fim

foi analisado como esse processo de monitoria pode contribuir para a inicialização da formação docente.

Posto isto, tem-se como objetivo geral desenvolver a prática pedagógica em sala de aula por meio do programa de monitoria para o processo de iniciação à formação docente. E os objetivos específicos são: Conhecer a prática pedagógica por meio do programa de monitoria da Universidade Federal do Piauí (UFPI); Aprender sobre o trabalho docente em sala de aula, através da monitoria da disciplina; Compreender a prática pedagógica no âmbito da sala de aula. A partir do conhecimento adquirido com a prática da monitoria, foi construído este texto, que se encontra dividido em: resultados e discussão e conclusões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A disciplina Hidrografia teve sua carga horária de 60 horas divididas com dois professores, no primeiro momento a disciplina ficou sob responsabilidade do docente Dr. Emanuel Lindemberg, que realizou a parte introdutória da disciplina, apresentando o cronograma que seria seguido na disciplina, pela turma e por mim, monitora. Posto isto, o cronograma apresentado seguiu da seguinte forma: os conteúdos programáticos foram especificados e como primeira nota o docente informou aos discentes que os mesmos deveriam realizar o resumo do livro “Conjuntura dos Recursos Hídricos no Brasil, 2023”. Nesta atividade, ficou sob minha responsabilidade enquanto monitora, sob a orientação do professor, realizar a leitura dos resumos, analisar e encaminhar as considerações para o docente responsável pela atividade, que posteriormente, atribuiu as notas e divulgou aos discentes.

Após a está parte inicial a profa. Dra. Edivania de Araújo Lima, assumiu a disciplina, ministrando toda a parte teórica da mesma, apresentando a fundamentação teórica necessária para a participação dos discentes em um momento posterior da disciplina, que foi a atividade de campo,

conduzida pelo prof. Dr. Emanuel Lindemberg, que foi a segunda nota da disciplina.

A segunda nota da disciplina foi obtida por meio da aula de campo, que aconteceu nos dias 16 a 19 de maio de 2024, a referida atividade de campo contemplou o trecho entre Teresina/PI e Parnaíba/PI (setor norte do estado do Piauí). Importante enfatizar que, para aqueles discentes, que por algum motivo não puderam comparecer a atividade de campo, a nota dos mesmos foi atribuída com base em uma avaliação escrita/dissertativa, com base no livro: Geomorfologia fluvial, do autor Antonio Christofolletti (1981), essa atividade, semelhante à anterior foi devidamente avaliada pelo docente responsável pela atividade.

Na sequência, foram realizados os seminários temáticos com os seguintes temas: Nascentes do Rio Parnaíba, Bacia Hidrográfica do Rio Uruçuí-Preto/PI, Bacia Hidrográfica do Rio Gurguéia/PI, Bacia Hidrográfica do Rio Balsas/MA, Bacia Hidrográfica do Rio Itaueira/PI, Bacia Hidrográfica do Rio Canindé/PI, Bacia Hidrográfica do Rio Mulato/PI, Bacia Hidrográfica do Rio Poti/CE-PI, Bacia Hidrográfica do Rio Longá/PI, Delta do Rio Parnaíba/PI-MA. Destaca-se que esta atividade correspondeu à terceira nota da disciplina e que a mesma foi conduzida e avaliada pela profa. Dra. Edivania Lima, que ministrou a parte teórica dos conteúdos referentes aos seminários.

Nesta fase de elaboração dos seminários, relata-se o apoio aos discentes, realizado por mim enquanto monitora, com a ajuda e disponibilização de material bibliográfico relacionado às temáticas dos seminários, uma vez que os discentes relataram dificuldades na aquisição de material para a elaboração dos seminários. O objetivo do seminário para os estudantes era fazer com que os mesmos apresentassem de forma clara e concisa, as características ambientais (geologia, geomorfologia, hidroclimatologia, pedologia e vegetação) e socioeconômicas do referido recorte espacial (bacias hidrográficas) do seu estudo.

Figura 28.1 - Apresentação de seminário

Fonte: Luana Magalhães Santos (2024).

No decorrer dos seminários, os estudantes apresentaram aquilo que foi pedido durante as orientações, demonstrando que compreenderam os objetivos do seminário e o conteúdo. Portanto, fazer parte da orientação de trabalhos e prestigiar a apresentação dos seminários possibilitar relembrar conteúdos já estudados na disciplina, podendo complementar as apresentações. Esse processo faz parte da “[...] prática educativa, [...] processo pelo qual são assimilados conhecimentos e experiências acumulados pela prática social da humanidade [...]” (Libâneo, 2013, p. 24).

CONCLUSÃO

A monitoria na disciplina Hidrografia foi de suma importância para o processo de iniciação à formação docente. À vista disso, o programa de monitoria faz-se necessário para o processo de formação dos discentes que cursam licenciatura, pois o programa dá oportunidade aos alunos de estar em sala de aula fazendo parte de orientações, apoio aos discentes, fazendo contribuições necessárias, etc... Dessa forma, o estudante, no programa de monitoria, pode estar em sala de aula, fazendo com que o mesmo possa relacionar a teoria estudada nas disciplinas da graduação com a prática em sala, contribuindo para sua formação inicial enquanto professor.

REFERÊNCIAS

GOMES, Tiago Pereira. Formação inicial de professores: considerações sobre os saberes pedagógicos e a prática docente. *In*: MELO, Ana Valéria de Carvalho; ARAÚJO, Hilda Mara Lopes; GUEDES, Neide Cavalcante (Org.). **Formação, pesquisa e prática docente**. Teresina: Edufpi, 2020. p. 17–27. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/e-book_formacao_pesquisa_e_pratica_docente.pdf. Acesso em: 05 ago. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 288 p.

OLIVERI, Andressa Maris Rezende; JARDILINO, José Rubens Lima. Os efeitos dos programas de formação de professores Obeduc e Pibid no desenvolvimento profissional dos docentes do Ensino Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 123, p. 1–21, abr./jun. 2024, e0244385. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WQbWT6NHsfq-4FmsFkKkHr5C/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 ago. 2024.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Questões da nossa época, v. 7).

29. O uso da música como recurso didático não convencional para o ensino de biomas nas aulas de Geografia

Pedro Victor do Monte Sena
Universidade Federal do Piauí
pedro.sena@ufpi.edu.br

Stefany Alves da Silva
Universidade Federal do Piauí
stefany_1969@hotmail.com

Viviane Maria da Silva
Universidade Federal do Piauí
viviane.maria@ufpi.edu.br

Bartira Araújo da Silva Viana
Universidade Federal do Piauí
bartira.araujo@ufpi.edu.br

RESUMO

Este trabalho apresenta a importância do uso da música como recurso didático não convencional para o ensino de biomas na disciplina de Geografia. Com isso, busca-se refletir sobre a relevância dos recursos didáticos não convencionais (RDNC) como auxílio no processo de aprendizagem significativa voltada aos estudos dos biomas brasileiros, tendo como estratégia a inserção da música como recurso didático nas aulas de Geografia.

Palavras-chave: biomas; música; recursos didáticos; Geografia.

INTRODUÇÃO

Considerando que, na área educacional, há inúmeros desafios significativos, a utilização da música em sala de aula pode se tornar uma ferramenta eficaz, sobretudo ao considerar sua função enquanto recurso didático não convencional, podendo fazer-se presente na metodologia docente. A música, além de proporcionar uma dimensão sensorial e emocional ao processo de aprendizagem, também proporciona uma abordagem multidisciplinar que integra o conteúdo com a expressão artística.

Ressalta-se ainda que ensinar a partir de melodias musicais não é uma prática inovadora, considerando que essa abordagem se faz presente desde o processo de colonização realizado pelos jesuítas. Félix, Santana e Júnior (2014, p. 17) destacam que, nessa época, "A música era, e ainda é utilizada no processo de catequese na qual as letras com conteúdos evangelizadores contribuíam na formação religiosa do educando". Com isso, entende-se que aprender cantando ou ouvindo canções já mostrava potencial na aquisição de conhecimento.

A pesquisa possui uma justificativa para a contribuição acadêmica na área de recursos didáticos voltados para o ensino de Geografia, tratando dos componentes físico-naturais e humanos, com a sugestão de recursos didáticos não convencionais como a música, considerando condições e aspectos da realidade em que o alunado está presente. Com isso, é evidente a importância da introdução desses recursos (convencionais e/ou não convencionais) no espaço da escola que auxilie o processo de ensino e aprendizagem. Esta justificativa se mostra necessária ao discutir e refletir uma contribuição dos recursos didáticos, pois, segundo Silva (2016, p. 11), "outro momento em que os recursos são acionados se dá quando há que se ilustrar um dado assunto que vem sendo tratado, cujo objetivo é ampliar a visão do discente, permitindo a ele ter mais "bagagem" para compreender o que está sendo tratado".

Como procedimentos metodológicos, foram realizadas pesquisas bibliográficas em plataformas acadêmicas como *Google Acadêmico* e *Scielo*. As palavras-chave para consulta foram: ensino de Geografia; recursos

didáticos; música. Foram usados como referência revistas científicas, artigos e livros publicados sobre a temática. O trabalho é uma continuação de um resumo expandido escrito pelos discentes para a disciplina de Biogeografia no período de 2023.2 no curso de licenciatura plena em Geografia.

Diante desse cenário, este resumo visa explorar a importância da música como recurso didático não convencional no estudo de biomas nas aulas de Geografia, além de promover uma aprendizagem mais significativa para os alunos, concentrando-se na análise dos recursos didáticos e destacando o potencial educacional da música para facilitar a compreensão dos conteúdos geográficos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

À luz dessa perspectiva, a música pode se desenvolver como um recurso didático de fácil acesso, principalmente para estudantes que não possuem maior poder aquisitivo. É uma linguagem com a qual os alunos têm contato fora do espaço escolar, o que possibilita, dentre outras coisas, uma aproximação entre o ensino e a sua realidade cotidiana, devido à sua interdisciplinaridade. No contexto geográfico, ressalta Pontuschka (2007, p. 145) que:

A interdisciplinaridade pode criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social mediante leituras diversificadas do espaço geográfico e de temas de grande interesse e necessidade para o Brasil e para o mundo.

O papel da Geografia com a utilização da música na explicitação de conteúdo garante ao aluno o desenvolvimento da argumentação e crítica, pois a música relata o contexto social, político e cultural de várias épocas que integram nossa história humana. Fazendo analogia da música com o que está se passando em sala de aula e em sua volta, propicia o melhor entendimento sobre questões complexas que a humanidade já presenciou e presencia, assegurando o ensino significativo, pois se alia ao conteúdo já presente na cognição do estudante, que relaciona a teórica com a prática.

O estudo das representações sociais tem, assim, como suporte a vida cotidiana e a atividade cognitiva dos sujeitos que a formam. Essa convicção de que o estudo do conteúdo das representações dos alunos sobre geografia é um caminho para melhor conhecer o mundo vivido dos alunos, suas concepções e seu processo de construção de conhecimento. [...] A geografia trabalha com conceitos que fazem parte da vida cotidiana das pessoas e, em geral, elas possuem representações sobre tais conceitos (Cavalcanti, 2005, p. 32 citado por Correia; Korel, 2009, p. 78).

Entende-se, dessa forma, que essas representações podem ser produzidas também com o auxílio da música, principalmente considerando a parte gráfica, ao fazer relação com os conceitos geográficos e o cotidiano dos alunos, tornando um ensino mais envolvente e memorável. Letras de músicas podem abordar temas geográficos, como cultura, clima, relevo e até questões socioeconômicas, proporcionando uma maneira lúdica de aprender e reter informações. Além disso, o uso das músicas pode estimular a criatividade e o interesse dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e divertidas.

Para isso, o educador precisa compreender a utilidade do processo de ensino-aprendizagem, a fim de torná-la significativa. A teoria elaborada pelo psicólogo David Ausubel (1918-2008) entende como intenso o processo de aprendizagem, partindo da consideração do conhecimento prévio do aluno ao ser adicionado a um novo conhecimento, resultando, assim, em um produto significativo de aprendizagem.

De acordo com as autoras Ferro e Paixão (2017, p. 50), esse processo de aprendizagem significativa “ocorre quando uma nova informação se articula com um aspecto relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito”. Ou seja, quando incluído o arcabouço cultural ou situações do cotidiano, será mais fácil aprender um novo conceito. No caso da música, é possível encontrar, em suas letras, informações e aspectos relevantes para trabalhar com algum conteúdo de Geografia.

Contudo, dentro do contexto temático, explorar o estudo de biomas brasileiros por meio da música é uma abordagem interessante para engajar os alunos e almejar o aprendizado de maneira dinâmica. Os biomas

podem ser representados por diferentes estilos musicais, ajudando os alunos a associarem características específicas a cada região.

Assim como qualquer outro recurso, a linguagem musical tende a atrair a atenção dos alunos, uma vez que são tomados pela curiosidade e pela novidade, o que facilita a concentração e a absorção da temática. Contudo, a escolha de um recurso deve ser analisada com cautela pelo professor, levando em consideração o nível da série ou desenvolvimento de sua turma, podendo haver ainda uma participação dos discentes para, em conjunto, optarem pelo recurso que melhor beneficie o ensinamento.

Para a adoção de um recurso, é necessário que a escola ofereça condições e aparatos para isso. Porém, a maioria das instituições, sobretudo de redes públicas, apoia-se quase que exclusivamente no livro didático, onde também se depreende que “Muitas vezes o(a) professor(a), com tantos afazeres, utiliza o livro didático como único recurso auxiliar no processo de ensino-aprendizagem” (Silva, 2022, p. 16).

Já sobre os termos convencionais ou não convencionais, a própria nomenclatura indica os materiais mais tradicionais, como um quadro/lousa; giz/pincel/livro didático; enquanto os recursos incomuns encontrados nas salas de aula são chamados de não convencionais, devido justamente à sua utilidade primária não ter sido idealizada para fins didáticos.

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 (Silva, 2022, p. 21).

Mediante isto, faz-se necessário trazer a conceituação do termo “Biomass”, para assim, ter uma compreensão de como utilizar a música como um meio de se trabalhar conteúdos voltados para essa temática

em salas de aula. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024):

Bioma é um conjunto de vida vegetal e animal, constituído pelo agrupamento de tipos de vegetação que são próximos e que podem ser identificados em nível regional, com condições de geologia e clima semelhantes e que, historicamente, sofreram os mesmos processos de formação da paisagem, resultando em uma diversidade de flora e fauna própria.

Esse conceito pode ser trabalhado principalmente para os alunos do Ensino Fundamental de várias formas, com músicas que exploram a temática sobre a natureza, a criação de paródias individuais ou em conjunto para aguçar ainda mais a criatividade, usando sons da natureza para eles ouvirem como é a questão sonora em cada bioma brasileiro, utilizando músicas regionais, promovendo jogos musicais, dentre outros meios.

Nesta vasta análise, entendemos que a música possibilita, assim como outros recursos não convencionais, a versatilidade em sala de aula, dependendo, é claro, da didática de cada professor e da vontade de aprender de cada aluno.

Para a aplicação prática do uso da música no ensino de biomas, algumas canções populares brasileiras podem ser utilizadas como recurso didático para contextualizar os conteúdos abordados. A canção *“Asa Branca”*, de Luiz Gonzaga, segundo Silva e Barros (2018, s.p.) é um exemplo clássico que pode ser utilizado para trabalhar o bioma Caatinga, pois retrata elementos marcantes do semiárido nordestino, como a seca intensa, a vegetação esparsa e a migração forçada dos sertanejos em busca de melhores condições de vida. A letra da música permite discutir as características climáticas e socioeconômicas da região, além de despertar o olhar crítico dos alunos sobre os impactos ambientais e sociais.

Outra canção do mesmo artista, *“O Xote Ecológico”*, também de Luiz Gonzaga como se refere Cordeiro (2012), traz reflexões sobre os impactos do desmatamento e da degradação ambiental, sendo útil para iniciar debates sobre a relação entre os seres humanos e os diferentes biomas brasileiros, ajudando a abordar a Educação Ambiental.

Já a música “*Amazônia*”, como diz Arantes (1996), permite uma abordagem sobre o bioma Amazônico, evidenciando sua biodiversidade e a importância de sua preservação. A canção destaca a riqueza ecológica da floresta e os riscos da exploração descontrolada, o que pode levar os alunos a refletirem sobre o papel da sociedade na conservação dos recursos naturais.

Trechos dessas músicas e outras inúmeras podem ser analisados em sala de aula para identificar elementos da paisagem natural, do clima, da flora, da fauna e das expressões culturais ligadas a cada bioma brasileiro, contribuindo para uma aprendizagem mais sensível, crítica e significativa para os estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante dos resultados adquiridos ao longo da pesquisa, percebeu-se que a inserção de atividades musicais proporciona e facilita o desenvolvimento intelectual, fazendo com que os indivíduos consigam compreender o conteúdo de biomas de uma maneira mais envolvente, sendo um método que motiva os alunos, mostrando um momento propício para que eles consigam desenvolver análises críticas e reflexões de seu mundo vivido com o assunto abordado pelo educador.

Ao propor o desenvolvimento da aprendizagem significativa com o uso da música na sala de aula como incentivo didático para despertar o interesse dos alunos no conteúdo de biomas, considera-se que este conteúdo possui potencialidade e eficácia na musicalização de forma simplificada e didática. O ensino de biomas envolve uma grande quantidade de informações diferentes (ecossistemas, fauna e flora); as atividades musicais servirão como mecanismo para simplificar e contextualizar este conteúdo.

Foi notado ainda que a música, quando escolhida e trabalhada corretamente como parte da cultura popular, é um conhecimento enriquecedor no aprendizado do conteúdo, pois mostra que não é apenas uma junção de letras que rimam, mas um rico subsídio que pode fazer a

diferença nas escolas, por despertar no indivíduo sensações de contentamento e prazer para o corpo, facilitando a aprendizagem e a socialização. Verificou-se que músicas regionais podem auxiliar na construção de uma aprendizagem significativa ao conectar o conhecimento escolar com a vivência dos estudantes.

De acordo com Brécia (2003, p. 81), “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”. A partir dessa afirmação, entende-se que as atividades musicais têm um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a memória, a atenção e o raciocínio lógico. Diante desses resultados, observou-se que a música tem um papel importante para a interação social e afetiva. Por meio deste exemplo, é possível entender a contribuição que este recurso oferece ao desenvolvimento dos alunos em sala de aula.

Apesar das práticas mais modernas, o ensino de Geografia em sala de aula ainda é predominantemente tradicionalista, com ênfase na memorização de conteúdo. Isso evidencia a necessidade de incorporar técnicas mais lúdicas que favoreçam a compreensão dos agrupamentos de biomas. Observa-se que, embora as atividades musicais simplifiquem e tenham um impacto positivo no entendimento dos conteúdos, sua aplicação enfrenta desafios como a resistência dos alunos, a falta de material adequado e as restrições curriculares. Esses obstáculos dificultam o desenvolvimento de uma mentalidade crítica mais aprofundada. Os resultados da pesquisa indicam que a isenção de atividades musicais nas escolas sofre desafios; contudo, tem sido um recurso que impacta significativamente no aprendizado escolar de forma mais dinâmica e interativa.

Para efetivar o uso da música como ferramenta didática para ensinar os biomas brasileiros de forma criativa e significativa, o docente precisa apresentar, primeiramente, uma contextualização sobre os principais aspectos dos biomas, seja por meio de recursos visuais ou discussões com

os alunos. Em seguida, é realizar a escuta de uma música relacionada ao tema, como a canção *“Asa Branca”*, de Luiz Gonzaga, mencionada anteriormente, cuja letra pode ser analisada em grupos, buscando identificar elementos naturais e humanos associados ao bioma retratado.

Dessa forma, é possível assentir que este método implica em uma renovação da formação continuada do professor ao sair do método tradicional para um ensino moderno e dinâmico, sendo necessário haver uma renovação na formação continuada dos professores, estimulando-os a utilizar a música como abordagem pela sua dinamicidade e interatividade.

CONCLUSÃO

Por fim, conclui-se que o uso da música como recurso didático contribui para o desenvolvimento do educando. Assimilar o assunto de biomas baseado nas músicas torna a aprendizagem mais significativa e prazerosa. Considera-se que a utilização da música nas aulas de Geografia, em especial ao se trabalhar o conceito de biomas, possibilita uma superação por parte dos estudantes do estigma associado à ideia de que essa ciência é somente de memorização e enfadonha. Além de estimular o senso crítico do indivíduo, desenvolvendo neles habilidades e outras capacidades que perpassam a barreira da cognição, amplia a forma de se aprender, como ressalta Silva (2022).

Portanto, verificou-se que a música pode ser uma aliada para conectar os conceitos geográficos à realidade e cultura dos alunos tornando o aprendizado mais relevante e considerável, ademais notou-se que as atividades musicais têm estimulado o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, colaboração e respeito à diversidade, que são essenciais para a compreensão dos biomas e suas complexas relações. Assim, a música se revelou uma ferramenta preciosa para conectar os conceitos geográficos com a realidades e a cultura dos alunos, tornando o ensino transformador.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Guilherme. Amazônia. Intérprete: Guilherme Arantes. *In: Coração Paulista*. São Paulo: Sony Music, 1996. 1 disco sonoro (CD). Faixa 3.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

CORDEIRO, Joel Maciel Pereira. O xote ecológico de Luiz Gonzaga e a educação ambiental na escola: uma experiência com alunos do ensino fundamental. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 21–29, jan./jun. 2012.

CORREIA, Marcos Antônio; KOSEL, Salette. Representação e ensino: ressignificação de conteúdos geográficos por meio da música. **Luminária**, n. 10, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/GEOGRAFIA/Artigos/artigo_geografia_musica.pdf. Acesso em: 3 mar. 2025.

FÉLIX, Geisa Ferreira Ribeiro; SANTANA, Hélio Renato Góes; JÚNIOR, Wilson Oliveira. A música como recurso didático na construção do conhecimento. **Cairu em Revista**, n. 4, p. 17–28. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/02_A_MUSICA_RECURSO_DIDATICO.pdf. Acesso em: 3 mar. 2025.

FERRO, Maria da Glória Duarte; PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal. **Psicologia da aprendizagem**: fundamentos teórico-metodológicos dos processos de construção do conhecimento. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2017. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PSICOLOGIA%20DA%20APRENDIZAGEM_e-book_.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Educa-Crianças-Biomas**: nosso território. IBGE, 2024. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-territorio/19635-ecossistemas>. Acesso em: 4 mar. 2025.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação). Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001632013>. Acesso em: 3 mar. 2025.

SILVA, Clayton Luiz da. **Recursos didáticos e ensino de Geografia**: reflexões acerca das tecnologias da representação do espaço. Londrina: Repositório Unicentro, 2016. *E-book*. Disponível em: <http://get.adobe.com/br/reader/>. Acesso em: 20 out. 2024.

SILVA, Joais Martins; BARROS, Ana Maria de. Anos iniciais de ensino e os conceitos da história e da geografia na musicalidade de Luiz Gonzaga. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5, 2018. Recife, **Anais** [...]. Recife Realize, 2018.

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, 2022, p. 16–24.

30. Formação continuada de professores de Geografia: um recorte das ações realizadas nas escolas municipais de Altos-PI

Francisco das Chagas Gomes

Mestre em Geografia-UFPI; Professor e Formador-SEMED/Altos-PI

franciscopatutataufpi@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a formação continuada de professores de geografia, tomando-se como lócus de pesquisa a formação de professores de geografia do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Altos-PI. A pesquisa tem como objetivo analisar a importância da formação continuada na qualificação profissional docente, explorando suas potencialidades e desafios, e compreender como têm ocorrido as formações continuadas que os professores de geografia recebem e, como essas formações influenciam as práticas pedagógicas dos professores que atuam na SEMED, Altos-PI. A pesquisa busca também analisar as especificidades e dificuldades do trabalho docente, visando compreender como as ações de formação continuada empreendidas pela referida secretaria contribuem para auxiliar os professores a desenvolver suas práticas pedagógicas. Como procedimentos metodológicos, destaca-se a pesquisa participante, bibliográfica e documental. O recorte temporal para a pesquisa, refere-se às formações continuadas realizadas mensalmente no ano de 2024. A partir da realização das formações, foi possível identificar as dificuldades e os avanços pedagógicos e chegou-se à conclusão de que as formações continuadas serão significativas ao professor quando houver

maior articulação entre teoria e prática, o que provoca mudanças significativas na postura e no fazer pedagógico dos professores, promovendo o aprimoramento das habilidades e o crescimento profissional.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação; Geografia.

INTRODUÇÃO

A formação continuada é um componente essencial para a qualificação profissional docente, um processo de aprendizagem ao longo da carreira do professor, que visa promover o desenvolvimento profissional e pessoal, expandindo suas competências pedagógicas e possibilitando a adoção de novas abordagens metodológicas. Com o constante avanço das práticas educacionais, o papel do professor torna-se cada vez mais complexo e desafiador. A formação continuada é garantida a todos os profissionais da educação pela Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que modificou o artigo 62-A da Lei nº 9.394/1996, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), definindo que: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior [...]” (Brasil, 2013, p. 2).

A relevância da escolha do tema se faz necessária pois, se percebia que, antes de serem ofertadas no município pela rede municipal de ensino, havia enormes variações na abordagem dos conteúdos, deficiência de aprendizagem e desmotivação profissional por parte dos professores de geografia, dentre outros fatores. Daí, então, a necessidade de realizar esta pesquisa e, conseqüentemente, compartilhar seus resultados, tendo em vista os impactos positivos que as formações continuadas promovem na capacitação dos nossos docentes.

A metodologia adotada na pesquisa se alicerça no aprofundamento da literatura disponível sobre a temática, como artigos científicos, dissertações e outras fontes seguras de pesquisas, análise dos dados nos anos

mencionados sobre a melhoria da qualidade das aulas dos professores de geografia da rede municipal de ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos nossos alunos.

Este artigo tem como objetivo geral analisar a importância da formação continuada na qualificação profissional docente, explorando suas potencialidades e desafios, e, como objetivo específico, compreender como têm ocorrido as formações continuadas dos professores de geografia do município de Altos-PI, além da sua contribuição para a melhoria significativa do dinamismo das aulas e, conseqüentemente, o entusiasmo e a dedicação docente no ensino, além da valorização dos profissionais da Geografia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Levando em consideração as mudanças que ocorreram no campo educacional, sobretudo com o início do século XXI, a educação deixa de ser pensada sob a lógica da transmissão do conhecimento, mudando para uma educação transformadora que realmente forme um cidadão democrático, plural, participativo, que contribua para uma real transformação da nossa sociedade. Acredita-se que, através de programas de formação continuada, os professores têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas, explorar novas práticas educativas, trocar experiências com outros profissionais e refletir sobre sua própria prática pedagógica (Guskey; Yoon, 2009).

Cabe a cada Secretaria de Educação, seja ela municipal ou estadual, garantir que seus professores recebam as devidas formações continuadas de acordo com o que está previsto na LDB, bem como nos planos estaduais e municipais de Educação. No entanto, quando se analisam as ações de formação continuada, é possível observar que ainda ocorrem de formas isoladas e com pouca motivação, não apresentando planejamento e continuidade nos modelos de formação.

Estamos vivenciando um momento em que a informação e o conhecimento são requisitos indispensáveis para a vida profissional. Antes de

prossequirmos, esclarecemos que os termos informação e conhecimento, embora semanticamente afins, não são sinônimos. Informação refere-se a tudo aquilo que é disponibilizado às pessoas. No entanto, a informação só se torna conhecimento quando o indivíduo lhe atribui sentido, quando a interpreta. Pescuma e Castilho (2005) exemplificam essa diferenciação quando diz que o objetivo da pesquisa científica é buscar, selecionar, ordenar, elaborar e sistematizar uma massa de informações para transformá-la em conhecimento.

Desta forma, reconhecemos que a escola continua tendo um papel fundamental para o desenvolvimento humano. Cabe à escola possibilitar a construção do conhecimento, pois o que há nos livros e na internet, por exemplo, são informações. No entanto, verifica-se que a escola pouco mudou. A educação reprodutivista, isto é, a simples transmissão de informações, ainda se faz fortemente presente, mas já não faz sentido no mundo atual, dados os grandes avanços tecnológicos da atualidade.

O processo de formação continuada de professores é defendido por vários autores que apresentam discussões sobre essa temática e ressaltam sua relevância para os profissionais do ensino, como Candau (1997), Nascimento (2000), Pimenta (2002), entre outros. No entanto, salientamos sua importância, relacionando-a com a necessidade de mudança da escola. Segundo Shigunov Neto e Maciel (2002), para que as mudanças que ocorrem na sociedade atual possam ser acompanhadas, é preciso um novo profissional do ensino, ou seja, um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e que esteja sempre preocupado com a formação continuada.

Candau (1997) apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como lócus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Isto significa dizer que a formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica (teoria + prática).

Reconhecendo a validade dos aspectos explorados por Candau (1997), destaca como de importância vital para um programa de formação continuada ser capaz de qualificar professores que, primeiro, se elaborem programas que partam das necessidades do dia a dia do profissional da educação, e, segundo, que se proponham temas e métodos de operacionalização que busquem auxiliar o docente a refletir e a enfrentar as adversidades vivenciadas na prática. Em síntese, a relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos necessários para uma boa performance e uma boa qualificação é fundamental. A ideia da articulação entre teoria e prática, conforme destaca Pimenta (2002), não podemos cometer o engano de pensar que apenas a reflexão na prática e sobre a prática será suficiente para o encaminhamento adequado de todos os problemas enfrentados no fazer pedagógico.

As formações pedagógicas devem atender às necessidades do professor no seu cotidiano, não podendo ser entendidas como um receituário, ou seja, um conjunto de modelos metodológicos e/ou lista de conteúdos que, se seguidos, serão a solução para os problemas. Os processos de formação continuada podem ser de grande relevância se conseguirmos aproximar os pressupostos teóricos e a prática pedagógica. A formação continuada deve ser capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática, de forma indissociável, que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e, conseqüentemente, que a prática proporcione melhor entendimento da teoria. Assim, podemos conceber, sim, uma proposta metodológica capaz de exaurir as deficiências crônicas na aprendizagem da ciência geográfica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação continuada oferecida pela SEMED, Altos-PI, abordou diversas temáticas no eixo pedagógico, contribuindo para a melhoria significativa do ensino de geografia, e proporcionou aos professores a oportunidade de aprimorar suas habilidades de ensino, adquirindo novas técnicas e metodologias educacionais. Isso os capacita a oferecer um ensino de maior qualidade, tornando as aulas mais dinâmicas e envolventes

para os alunos. No entanto, como resultados visíveis, destaca-se o aprimoramento das habilidades pedagógicas:

A formação continuada proporcionou aos professores a oportunidade de aprimorar suas habilidades de ensino, adquirindo novas técnicas e metodologias educacionais. Desenvolvimento profissional e pessoal: a formação continuada contribuiu para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Eles tiveram a oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica, identificar áreas que precisam de aprimoramento e buscar soluções para desafios específicos. Melhoria do engajamento dos alunos: professores bem qualificados e atualizados têm mais recursos e estratégias para engajar os alunos, em seu processo de aprendizagem.

Valorização profissional: a formação continuada é um sinal de investimento e valorização por parte das instituições de ensino. Ao promover a qualificação dos professores, as escolas demonstram reconhecimento pela importância do papel docente e pelo impacto que os professores têm na formação dos alunos. Maior confiança e autoestima: a formação continuada contribui para o aumento da confiança e autoestima dos professores. Ao adquirirem novos conhecimentos e habilidades, eles se sentem mais preparados e capazes de enfrentar os desafios da sala de aula.

Quanto às abordagens e metodologias desenvolvidas na formação continuada de geografia, pode-se destacar que cursos presenciais são uma abordagem tradicional na formação continuada. Eles oferecem a oportunidade de os professores participarem de palestras, workshops, seminários e outras atividades conduzidas por especialistas na área educacional. Formações online: com o avanço da tecnologia, a formação continuada online tem ganhado destaque, especialmente por meio de plataformas digitais.

CONCLUSÃO

A formação continuada desempenha um papel crucial na qualificação profissional dos docentes, proporcionando oportunidades de aprendizado e desenvolvimento ao longo de suas carreiras. Ao longo deste artigo,

exploramos os benefícios, as abordagens, as limitações e as recomendações para aprimorar a formação continuada dos professores. Ficou evidente que a formação continuada tem um impacto significativo na prática docente, promovendo o aprimoramento das habilidades pedagógicas, a atualização dos conhecimentos, a melhoria da gestão da sala de aula, a personalização do ensino, o desenvolvimento de competências socioemocionais e o crescimento profissional.

Esses resultados refletem-se na qualidade da educação oferecida aos alunos. No entanto, também se reconhece os desafios e limitações enfrentados na implementação da formação continuada. A falta de tempo, recursos financeiros limitados, falta de apoio institucional, barreiras tecnológicas e a necessidade de alinhamento com as necessidades dos professores são obstáculos que precisam ser superados para garantir a eficácia e a sustentabilidade da formação continuada.

As formações continuadas realizadas em Altos na área de geografia podem contribuir para elevar as referências sobre o tema formação continuada em âmbito estadual, principalmente após a recente criação do CEFOR – Centro de Formação Continuada de Altos-PI, onde as formações pedagógicas acontecem e são destinadas atualmente para todos os anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 51-68.
- GUSKEY, T. R.; YOON, K. S. What works in professional development? **Phi Delta Kappan**, [S.l.], v. 90, n. 7, p. 495-500, 2009.
- PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo Ferreira de. **Projeto de pesquisa – o que é? como fazer?: um guia para sua elaboração**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. **Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar**. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue B. (org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

31. O ensino de Geografia em tempos de crise: relatos de quem ensina e aprende no chão da sala de aula

Sara Pereira de Matos

*Universidade Estadual Vale do Acaraú — UVA
geosaramatos@gmail.com*

Ranyheli Rocha

*Faculdade Iguaçu/EAD - Uniminas
ranyheli99@gmail.com*

Aldiva Sales Diniz

*Universidade Estadual Vale do Acaraú — UVA
aldiva_sales@uvanet.br*

RESUMO

Este trabalho investiga o papel do estágio curricular na formação docente e no ensino de Geografia entre os anos de 2020 e 2023. O objetivo principal é elaborar um panorama sobre o processo de ensino e aprendizagem em Geografia nesse contexto. Para a construção deste estudo, foram utilizados diversos materiais, incluindo relatórios, entrevistas e trabalhos acadêmicos. O estudo foi conduzido por meio da revisão bibliográfica e do método de análise de conteúdo, seguindo uma abordagem qualitativa com foco na investigação do material utilizado. Os resultados revelam que o ensino de Geografia é um reflexo das transformações sociais, políticas e ideológicas de sua época e evidenciam o estágio como elemento central na compreensão da sala de aula e para a formação docente. Além

disso, como a pandemia provocou mudanças nas práticas de ensino e de aprendizagem nesse período, explora-se temas cruciais como o ensino remoto e as demandas que surgiram no processo de ensino-aprendizagem em tempos de crise sanitária, política e educacional no ensino de Geografia.

Palavras-chave: estágio curricular; formação docente; Geografia da crise.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho aborda como tema o estágio curricular na formação docente e o ensino de geografia em tempos de crise social, sanitária, política e educacional entre os anos de 2020 e 2023. Retomar esse debate é necessário, visto que os desafios decorrentes do ensino remoto, das mudanças curriculares e da implementação da educação em tempo integral, refletem a pertinência e o impacto que causaram no âmbito educacional. Dessa maneira, parte-se da seguinte problemática: Qual o panorama do ensino de Geografia, em tempos de crise, na região dos Sertões de Crateús entre os anos de 2020 e 2023?

Assim, definimos como recorte espacial quatro escolas de ensino básico, sendo duas municipais e duas estaduais, situadas em dois municípios da região: Ipueiras-CE e Crateús-CE. Essa escolha se fundamentou na experiência das autoras da pesquisa, que realizaram seus estágios nessas instituições e locais.

Desse modo, o objetivo é traçar um panorama sobre o ensino de Geografia em tempos de crise sanitária, política e educacional nesses municípios e períodos já mencionados. Para isso, faz-se necessário contextualizar a importância do estágio enquanto pesquisa no processo de formação docente; pontuar os principais eventos de crise do ensino de Geografia no período; e expor estratégias, impactos, desafios e encaminhamentos dos sujeitos presentes no cotidiano da sala de aula.

Portanto, a pesquisa adotou como método a Análise de Conteúdo. Conforme os estudos de Bardin (1997), esse método permite a obtenção

de indicadores, sejam eles quantitativos ou qualitativos, que possibilitam a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção e recepção das mensagens analisadas no material a ser explorado. Esses aspectos, conhecidos como variáveis inferidas, são fundamentais para uma compreensão do contexto comunicacional.

O material utilizado para a análise consiste em relatórios, entrevistas e trabalhos utilizados e produzidos nas disciplinas de Estágio à Docência (I, II, III e IV) e na disciplina de Oficina de Geografia (II). As respectivas disciplinas integram o currículo do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal do Ceará — IFCE *Campus* Crateús, oferecido nesse período.

Em relação ao passo a passo metodológico, seguiu a seguinte sequência: 1 – Leitura dos trabalhos integralmente e revisão teórica e bibliográfica; 2 – Análise exploratória dos relatórios de estágio e trabalhos acadêmicos e formação de blocos de análise; e 3 – Avaliações panorâmicas dos seguintes blocos: ensino remoto, currículo e dinâmica escolar.

Seguindo uma abordagem qualitativa, a partir da revisão bibliográfica e da análise do material, elaborou-se o corpo do trabalho, apresentado a seguir.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É essencial encarar o Estágio como uma pesquisa crítica e investigativa para a construção da identidade e formação docente. Ele deve ser um espaço de intervenção, não de denúncia, que colabora para a profissionalização docente. Pois segundo Lima (2012), a compreensão da prática docente no fenômeno educativo requer uma atenção aos processos de ensino e aprendizagem, além de uma autoavaliação do estagiário sobre o significado do Estágio em sua vida e formação.

Para Pimenta e Lima (2006, p. 6), “enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”. Destarte,

ao refletir sobre a experiência na escola de forma dialética, o estagiário contrapõe, questiona, concorda e afirma, retornando à prática com uma nova percepção, capaz de reinventar e aprimorar a situação ou o assunto em questão.

A escola assume um cenário que, para Pimenta (1996), é lugar de trabalho e de formação. Sendo a escola o laboratório vivo da práxis docente, o estágio como pesquisa permite explorar alternativas que contribuam para a investigação e intervenção nesse âmbito. E, por isso, concordamos com Freire (1986), Pimenta e Lima (2004, 2006) ao indicarem que a docência é uma profissão com o papel social de intervir na realidade pela prática pedagógica, entendida como um fazer histórico.

Nesse sentido, prática e teoria se complementam; isso demonstra que o estágio é teoria e, simultaneamente, prática (Pimenta, 2004). A prática reflete a teoria, cuja finalidade é proporcionar aos professores diferentes pontos de vista para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e sua própria atuação profissional na educação, permitindo-lhes intervir e transformá-los (Pimenta e Lima, 2006) — é por esse caráter que se pode traçar um panorama do ensino de Geografia em tempos de crise, à luz do estágio e da pesquisa acadêmica.

Posto isso, é sabido que a realidade da educação brasileira sempre foi precária, porém essa situação foi agravada devido à crise sanitária causada pela doença Covid-19, juntamente às paralisações, resultando em novos problemas e desmascarando os que já haviam. Pois, segundo Avelino e Mendes (2020), as condições sociais, econômicas e culturais dos(as) alunos(as) afetam seus resultados de aprendizagem, especialmente nos períodos de isolamento social, onde eles/elas enfrentam ambientes hostis e pouca assistência pedagógica.

Concomitantemente, se por um lado as aulas remotas foram utilizadas como uma das válvulas escapatórias para evitar a aglomeração e reduzir a propagação da doença, por outro, como apontam Saviani e Galvão

(2021), elas refletem o avanço do neoprodutivismo e suas variantes na educação brasileira, esvaziando sua importância em forma e conteúdo.

O ensino remoto precarizou o direito e o acesso ao conhecimento, assim como limitou e reduziu a ação pedagógica. Saviani e Galvão (2021) ainda apontam que sua efetuação carecia de condições mínimas. Somando-se a essas questões, houve a adesão da educação em tempo integral e a reforma do ensino médio, que destacaram crises e uma Geografia em tempos de crise.

A própria reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Medida Provisória nº 746 de 2016 e normatizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), priorizou exclusivamente algumas disciplinas, comprimindo outras, como a Geografia. Essa disciplina foi subalternizada com o processo da Reforma do Ensino Médio, o que, por vezes, fragilizou seu potencial pedagógico para a educação básica. Tal premissa, de acordo com Simões (2017), pode ser observada a partir do fatiamento do currículo em itinerários formativos que conduz a uma hierarquização dos conhecimentos científicos nos quais as Linguagens e as Ciências Exatas sobressaem às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Além disso, a pandemia da COVID-19 evidenciou e aprofundou as desigualdades educacionais preexistentes, fazendo intensificar-se um debate vertical sobre a educação integral e educação em tempo integral. Essas mudanças ocorreram em um contexto de transição pós-isolamento social, onde o debate sobre as mudanças curriculares se intensificou.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse contexto, em primeiro lugar, a análise será conduzida a partir da perspectiva dos diversos sujeitos envolvidos, incluindo professores, alunos e estagiários. Em um segundo momento, apresentam-se os desafios e as perspectivas relacionados às transformações após o ensino remoto, que dizem respeito à organização dinâmica e estrutural da escola, exigindo uma reflexão sobre suas implicações para os diferentes grupos da comunidade escolar.

Ensino Remoto

I) Relatos dos docentes do ensino médio de Ipueiras-CE sobre o ensino remoto no início da pandemia em 2020¹:

Professora EEEP: *Muito difícil, muitas vezes chorei, pois não conseguia atingir meus objetivos. Era tudo muito novo e não estávamos preparados para tamanha mudança, muitas vezes senti a desmotivação, porém o desejo de dar o melhor e o amor pela educação, bem como a ajuda do núcleo gestor, colegas e os próprios estudantes me ajudaram a superar as dificuldades;* **Professor CEOM:** *A maior dificuldade, não só da Geografia, mas como em todas as disciplinas, é a falta de contato, dificultando uma melhor assistência ao aluno. Particularmente, me agrada trabalhar a geografia de forma prática, com aulas de campo ou usando a estrutura da escola. Com o ensino remoto fica impossível!;* **Professor Margela:** *Eu, particularmente, prefiro a sala de aula e pode ter certeza, o trabalho aumentou muito. Praticamente não temos folga;* **Professor EFA:** *A maior dificuldade certamente é a falta de contato direto com o aluno, pois é algo que acredito ser necessário para que possa ser identificado se o processo de ensino e aprendizado está sendo realizado com sucesso.* (Trechos extraídos do Trabalho Acadêmico da disciplina de Oficina de Geografia II — Matos, 2020, p. 13–14, grifos nossos).

II) Relatos sobre o ensino remoto dos(as)² discentes entrevistados(as) pela estagiária durante a pandemia em 2021 no Ensino Fundamental Anos Finais:

Clima muito Calor: *“Porque eu uso a internet da minha vó e minha casa fica um pouco longe da dela, aí fica caindo direto a chamada das aulas”[...].* **Asia feliz:** *“Talvez por falta de net, aí, só recebe a net lá de noite”; “Talvez por falta de interesse, ou por problemas externos, como irmão usando para estudar, ou falta de wi-fi”[...].* **Relevo Nervoso:** *“Estudo na cozinha daqui de casa. Tem dias que consigo estudar e ver aulas normalmente e sem perturbações, mas algumas vezes acontece de ter muito barulho (louros gritando quando veem gato ou alguma outra coisa, visita na hora da aula, etc.)”.* (Trechos extraídos do Relatório de Estágio Supervisionado I — Matos, 2021, p. 25, grifos nossos).

1 Os(as) entrevistados(as) foram identificados(as) como: [professor/a] + [sigla ou termo de referência da escola].

2 Os(as) entrevistados(as) foram identificados(as) com nome fictício, criados pelos mesmos, com os seguintes critérios: [conteúdo de Geografia] + [sentimento recorrente na pandemia].

III) Relatos dos estagiários pós-isolamento e ensino remoto em 2022 no Ensino Fundamental Anos Finais:

Tivemos que encarar o retorno presencial após quase dois anos de ensino remoto [...]. Sabemos das tamanhas dificuldades enfrentadas, tanto epistemológicas, como econômicas, sociais e culturais, que envolveram esse período ao qual estamos passando e superando. [...] Outro aspecto [...] é que, pela primeira vez aqueles estudantes estavam no regime integral, ou seja, o dia todo na escola. Isso nos faz refletir sobre quais possíveis impactos foram gerados em sair do remoto diretamente para o integral. [...] Será que os alunos aprenderam algo no ensino remoto? Na maioria das vezes, não conseguimos aprofundar determinados assuntos, pois os alunos não acompanhavam o andamento da disciplina — o interesse estava ali, porém limitado. Era como se eles estivessem tendo aula pela primeira vez depois de quase dois anos em casa. (Trecho extraído do Relatório de Estágio de Regência II — Dorneles, Martins, Rocha e Matos, 2022, p. 2, grifos nossos).

Currículo e Dinâmica Escolar

A seguir, apresenta-se um panorama sobre as demandas que surgiram com a reforma do ensino médio, a adesão da educação básica em tempo integral e as alterações na dinâmica escolar no ano de 2023. Trata-se dos aspectos de cada grupo da comunidade escolar, construído a partir da análise dos materiais de investigação utilizados nessa pesquisa:

Grupo A — Rede de Gestão Escolar: 1. Estratégias: Reestruturação do calendário escolar; reorganização da infraestrutura escolar para o retorno presencial. 2. Impactos: Necessidade de reestruturação curricular; necessidade de ampliação da carga horária para compensar defasagens; acentuação da desigualdade escolar. 3. Desafios: Preparar professores e alunos para o novo modelo de ensino; gerenciar os recursos financeiros limitados; adequar as escolas ao tempo integral. 4. Encaminhamentos: Adoção de materiais didáticos de ensino; adoção de programas de formação pedagógica; fortalecimento do ensino integral com atividades extracurriculares.

Grupo B — Docentes e Coordenação: 1. Estratégias: Criação de grupos de apoio entre professores; reformulação do planejamento pedagógico; formação continuada sobre novas práticas pedagógicas. 2.

Impactos: Aumento da carga de trabalho; necessidade de reformulação de conteúdos; maior dependência de recursos didáticos alternativos; perda de conteúdo em quantidade e qualidade. 3. Desafios: Gerenciar o tempo entre planejamento e execução; desenvolver novas competências pedagógicas; lidar com a defasagem do ensino. 4. Encaminhamentos: Construção de redes de apoio na comunidade escolar.

Grupo C — Discentes: 1. Estratégias: Engajamento em projetos extracurriculares. 2. Impactos: Defasagem no aprendizado pós-ensino remoto; maior sobrecarga emocional; mudança na forma de avaliação; adaptação à nova carga horária no ensino integral. 3. Desafios: Recuperar o aprendizado perdido; adaptar-se à carga horária estendida; equilibrar estudo e vida pessoal; lidar com as mudanças da reforma curricular. 4. Encaminhamentos: Retorno gradual da socialização; aprendizado de novas formas de estudar.

Grupo D — Estagiários: 1. Estratégias: Participação da Semana Pedagógica; participação de formação e planejamento escolar; observação e trabalho de campo; ciclo de debate com demais estagiários e professores da disciplina. 2. Impactos: Falta de experiência para trabalhar com o Novo Ensino Médio; falta de formação específica para lidar com os novos itinerários formativos e BNCC. 3. Desafios: Dificuldade de aplicar metodologias inovadoras exigidas pelo novo modelo; pouca participação na construção curricular, mesmo sendo responsáveis por parte das aulas práticas. 4. Encaminhamentos: Desenvolvimento de atividades adaptadas ao novo currículo; uso de feedback para melhorar a prática pedagógica; revisão bibliográfica e relatoria.

Em síntese

A partir da análise do material, conseguimos perceber, não somente pelos relatos, mas também pela disposição das informações presentes nesses documentos, o rigor, a capacidade e o potencial que o estágio, enquanto pesquisa, oferece para avaliações da nossa ciência geográfica. É possível sentir, a partir dos relatos dos(as) professores(as), alunos(as) e estagiários(as) — professores(as) em formação —, a angústia e o desespero

de vivenciar um momento em que a Geografia da/em crise se apresenta intensamente.

Trata-se de um período crucial, marcado por múltiplas crises: não somente a crise da educação, mas também a crise da própria Geografia, especialmente diante do desmonte dessa ciência no processo de reforma do ensino médio. Esse contexto se agrava com a adesão e a transformação da estrutura escolar, principalmente com a educação em tempo integral.

Dessa forma, torna-se evidente a descontinuidade de encontrar soluções em um momento histórico tão desafiador para a ciência e para a educação. É nesse sentido que este trabalho ganha rigor e relevância acadêmica, social e científica por evidenciar, quase que de forma palpável, a materialização do real (prática i-material) na teoria.

CONCLUSÃO

A crise sanitária mundial destacou a importância do conhecimento geográfico para compreender muitas problemáticas socioespaciais. O processo de formação nos cursos superiores gera materiais vivos, reflexos das pessoas que se constroem e se reconstróem ao longo de suas trajetórias acadêmicas. Esses materiais, ao serem revisados, oferecem conhecimentos valiosos sobre a formação, destacando sua relevância tanto no campo acadêmico quanto na sociedade.

Estamos fazendo história ao vivenciarmos e registrarmos essas experiências; esse é nosso ato histórico e uma ação social significativa. Trata-se de uma oportunidade para refletir e reconsiderar o futuro, não exclusivamente do ensino ou da Geografia, mas da humanidade, na íntegra.

Esse estudo também é um convite para revisitar o passado, pois, muitas vezes, é nele que encontramos o epicentro das crises que enfrentamos no presente. Como diria Gonçalves (1976, p. 26) em seu texto: "Se a Geografia está em crise, viva a Geografia!".

E viva a docência! Essa profissão é um dever social. Que esta Geografia seja também uma possibilidade de inovação e resistência contra-hegemônica: Por uma Geografia da Crise!

REFERÊNCIAS

- AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, [S.l.], v. 2, n. 5, p. 56–62, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Piniheiro. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Nacional da União. Brasília, DF, 2017.
- DORNELES, F. H. M.; MARTINS, F. J. S.; ROCHA, R.; MATOS, S. P. **Relatório de estágio supervisionado em Geografia II**. Relatório de Estágio (Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Crateús, Curso de Licenciatura em Geografia, 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GONÇALVES, C. W. P. A geografia está em crise. Viva a geografia! **Boletim Paulista de Geografia**, [S.l.], n. 55, p. 5-30, 1978.
- LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- MATOS, S. P. **Uma breve análise sobre as aulas remotas de Geografia no ensino médio de Ipueiras**. 2020. Trabalho acadêmico (Oficina de Geografia II) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Curso de Licenciatura em Geografia, Campus Crateús.
- MATOS, S. P. **Relatório de atividades do estágio supervisionado I: investigação na/para escola: uma docente em construção**. Relatório de Estágio (Estágio Curricular Supervisionado de Geografia I) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Crateús, Curso de Licenciatura em Geografia, 2021.
- MATOS, S. P. **Relatório de atividades do estágio supervisionado em Geografia III: “Um bom filho à casa torna”**. Relatório de Estágio (Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Crateús, Curso de Licenciatura em Geografia, 2022.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, [S.l.], v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino remoto”. **Universidade e Sociedade**: projeto da Andes-Sindicato Nacional, 2021.

SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Retratos da Escola**, [S.l.], v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017.

32. A importância do programa institucional de bolsas de iniciação à docência para a formação de professores do Ensino Básico

Suela Simone Corrêa Monteiro

Universidade Federal do Maranhão

suela.simone@discente.ufma.br

Kassimira Santos da Silva

Universidade Federal do Maranhão

kassimira.santos@discente.ufma.br

Igor Bergamo Anjos Gomes

Universidade Federal do Maranhão

igor.bergamo@ufma.br

RESUMO

O graduando de um curso superior de licenciatura precisa de ambiência no contexto da educação básica para conseguir dimensionar como o aspecto teórico da formação inicial é necessário para pavimentar a atuação empírica docente. Entretanto, na maioria dos cursos de graduação, o contato com o contexto escolar somente ocorre por ocasião da realização do estágio supervisionado. No afã de antecipar o acesso ao contexto prático de atuação do futuro professor e promover uma imersão do licenciando na educação básica, adicionalmente contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica, por meio do diálogo interinstitucional promovido pela presença dos universitários nas escolas que sediavam as atividades, o Ministério da Educação do Brasil, em parceria com

as universidades desenvolveu e implementou, desde 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como sendo um programa fundamental para discentes licenciandos, que permite experiências desde o início da graduação do futuro docente no contexto do ensino básico, viabilizando a oportunidade de vivenciar a realidade desde a graduação até a sua formação. Esta inserção contribui significativamente para a formação de professores, uma vez que esse primeiro contato garante ao discente um amadurecimento profissional e o desenvolvimento de uma racionalidade pedagógica que o instiga a ser proativo na busca de alternativas para materializar em respostas profissionais suas intencionalidades didáticas.

Palavras-chave: PIBID; professores; formação.

INTRODUÇÃO

A formação docente é um processo essencial para a construção de professores preparados para os desafios da sala de aula. A escolha deste tema se dá por reconhecer a importância de uma formação que vá além da teoria, proporcionando experiências reais no ambiente escolar. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se destaca como uma iniciativa fundamental para o aperfeiçoamento dos futuros educadores, sobretudo na educação pública, sendo também um incentivo governamental para a formação de professores no território brasileiro, voltado para o ensino público.

O PIBID permite que licenciandos tenham contato direto com o dia a dia das escolas, conhecendo as práticas pedagógicas, as dificuldades enfrentadas pelos professores e a realidade dos alunos. Esse processo auxilia na construção de uma visão mais crítica e reflexiva sobre o ensino, preparando melhor os graduandos para sua futura atuação profissional. Além disso, o programa contribui para a valorização da docência, incentivando a permanência dos estudantes na licenciatura e reduzindo a evasão acadêmica.

Diante desse contexto, surge o seguinte problema de pesquisa: Qual é o impacto do PIBID na formação dos professores da educação pública e como ele contribui para a prática docente?

Para responder a essa questão, este estudo tem como objetivo geral analisar a contribuição do PIBID na formação dos professores da educação pública, avaliando seus impactos na prática docente e sua contribuição para a preparação de profissionais mais qualificados e conscientes de seu papel na sociedade. Além disso, os objetivos específicos incluem: compreender como o PIBID influencia a construção da identidade docente dos licenciandos; analisar de que forma a participação no PIBID impacta a permanência dos estudantes no curso de licenciatura, reduzindo a evasão acadêmica; investigar de que forma o programa contribui para a formação prática dos futuros professores, permitindo um olhar crítico sobre a realidade escolar.

Dessa forma, este estudo busca aprofundar a discussão sobre a formação inicial de professores e a relevância do PIBID como política pública voltada para o fortalecimento da educação básica, refletindo sobre seu papel na construção de um ensino mais qualificado e inclusivo.

Para o desenvolvimento deste estudo, foram utilizadas as experiências dos autores como bolsistas no PIBID, adotando-se o método fenomenológico, além de leituras e análises acadêmicas para fundamentar o referencial teórico, com o uso do método analítico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Durante muito tempo, houve uma lacuna no ensino superior em relação à formação de professores, que, segundo Silva (2017), essa precarização se dava devido ao pouco ou nenhum contato com a sala de aula durante a graduação. Os profissionais regressavam das universidades sem esse contato prévio e não estavam, de fato, preparados para a atuação no contexto escolar. Nesse sentido, faz-se fundamental a participação e o

contato ainda ao longo da graduação para, assim, estabelecer as passagens e pavimentar a relação entre teoria e prática na atuação docente. Nesse sentido, Silva (2018, p. 5) ressalta que:

Uma das iniciativas a posteriori do Decreto 6755/2009 foi o Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que foi criado no ano de 2010, com a intenção de valorizar a carreira e aproximar profissionais em processo de formação do contexto escolar propiciando um contato antecipado entre os futuros educadores e as salas de aula da rede pública, fato que é de extrema relevância no processo de formação profissional, principalmente na edificação de abordagens metodológicas que dialoguem e se adaptem com o contexto dos educandos e o ambiente escolar.

Desse modo, é possível considerar que a educação para os licenciandos carecia de uma atenção especial para a qualificação de profissionais, o que se tornou evidente com a criação de tal Programa. Tais pressupostos podem ser considerados a partir de Brandit (2019), que afirma que as oportunidades oferecidas pelo PIBID se destacam na oportunidade de vivenciar e aprender em meio ao cotidiano escolar. Esse primeiro contato, segundo Silva (2017, p. 6), permite que “os profissionais acabem percebendo que o contexto escolar e sua complexidade acabam fugindo da teoria, assim percebem a necessidade da reconstrução teórica a partir da realidade. Canan e Corsetti ([s.d] p. 5) reafirmam a ideia, ressaltando que:

Nessa perspectiva, o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de mão dupla em que, tanto a escola quanto a universidade (através de seus professores e alunos) aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação entre teoria e prática.

Assim, é imprescindível compreender que o PIBID é essencial para qualificar os graduandos em licenciatura, com esse contato prévio na sala de aula, tendo uma visão mais ampla e enriquecedora, contribuindo para sua qualificação profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do Governo Federal que permite aos discentes de licenciatura ingressarem na escola antes mesmo de se formarem, não estagiando, apenas acompanhando as aulas sem interferir na metodologia do professor ou sem mesmo ensinar, podendo auxiliar em algumas atividades ou projetos para a escola, para que o professor os aplique. Sendo assim, permite o desenvolvimento de um olhar sensível às demandas dos alunos da educação básica, a partir da metodologia adotada pelo professor da escola, que atua como supervisor técnico dos bolsistas. Essa imersão no contexto da educação básica antecipa o momento da realização do estágio supervisionado, uma reflexão sobre a atuação docente, e contribui para instigar o licenciando a repactuar sua relação com sua formação inicial.

Dessa forma, o PIBID tem como objetivos, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2024:

- I - incentivar a formação de professores da educação básica em nível superior e fortalecer os cursos de licenciatura das IES participantes;
- II - enriquecer a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- III - promover a integração entre a educação superior e a educação básica, estabelecendo a colaboração mútua entre IES, redes de ensino e escolas em prol da formação inicial de professores;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências pedagógicas de caráter inovador e interdisciplinar;
- V - valorizar as escolas públicas de educação básica como espaço privilegiado dos processos de formação inicial para o magistério, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes;
- VI - contribuir para a construção e a valorização da identidade profissional docente dos licenciandos;
- VII - induzir a pesquisa, a extensão e a produção acadêmica, de modo colaborativo, com base no contexto escolar;
- VIII - contribuir para o aprimoramento de projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura das IES, a partir das experiências do PIBID; e
- IX - propiciar aos estudantes de licenciatura a vivência da cultura escolar e do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Sobretudo, os alunos do PIBID atuarão em escolas da rede pública. O bolsista acompanhará o professor em sala de aula, frequentando as aulas uma ou duas vezes por semana, dependendo do número de aulas da disciplina e do ano em que o aluno foi designado para o acompanhamento. Sendo assim, de acordo com a CAPES (2025), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) oferece diferentes tipos de bolsas para os participantes, com valores que variam conforme a função desempenhada. O bolsista de iniciação à docência, aluno de licenciatura, recebe uma bolsa de R\$ 700,00, com dedicação mínima de 10 horas semanais. O professor supervisor, responsável pela orientação dos bolsistas nas escolas de educação básica, recebe R\$ 1.100,00. Já o coordenador de área, que cuida do planejamento e acompanhamento das atividades acadêmicas, recebe R\$ 2.000,00. Para o coordenador de área de gestão de projetos educacionais, que auxilia na coordenação do projeto institucional, o valor da bolsa também é de R\$ 2.000,00. Por fim, o coordenador institucional, responsável por garantir a execução e a qualidade do projeto em sua instituição, recebe uma bolsa de R\$ 2.100,00.

O PIBID contribui significativamente para a redução da evasão acadêmica, pois muitos alunos enfrentam dificuldades financeiras para continuar na universidade. Ao proporcionar a oportunidade de acompanhar aulas em escolas públicas e receber uma bolsa, o programa permite que esses estudantes permaneçam no curso, sem a necessidade de abandoná-lo devido a dificuldades financeiras.

O programa teve início em dezembro de 2007. Assim, desde sua criação, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem beneficiado milhares de estudantes de licenciatura em todo o Brasil. No edital mais recente, de outubro do ano de 2024 (10/2024), foram disponibilizadas cerca de 80 mil bolsas para alunos de quase 300 instituições de ensino superior. Em comparação, em 2012, o programa concedeu 49.321 bolsas, representando um crescimento de mais de 80% em relação a 2011. Esses números demonstram a expansão do PIBID ao longo dos anos, contribuindo significativamente para a formação inicial de professores e para o fortalecimento da educação básica no país (BRASIL, 2024).

Dessa forma, o PIBID permite que milhares de estudantes acompanhem o ensino público básico, atuando como observadores e auxiliares do professor, sem interferir diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Ao concluírem o programa, esses futuros professores chegam à sala de aula com uma visão prática e realista, diferente daquela formada apenas por expectativas, já com a experiência vivida e a compreensão de como o ambiente escolar funciona, sabendo que tipo de educador desejam ser e os desafios que poderão enfrentar.

Nesse viés, não se trata de uma questão generalizada, pois cada sala de aula é única, cada indivíduo é único e a forma de ensiná-lo também, conforme Jean Piaget diz: “O indivíduo é único na medida em que, a partir de suas próprias experiências, ele constrói seu conhecimento, reorganizando e reinterpretando a realidade de maneira distinta” (Piaget, 1973, p. 45).

Vale ressaltar que o ensino público tem muitas dificuldades. A escola pública passa por várias barreiras estaduais, governamentais e direcionais, sendo que, muitas vezes, o professor em sala de aula precisa lidar com os pais, com os alunos, com a coordenação e com outros professores. O aluno de licenciatura que fez o PIBID acompanhou reuniões, percebeu as estratégias utilizadas e compreendeu como as coordenações podem interferir no ensino do professor.

Dessa forma, embora o PIBID se concentre exclusivamente em escolas públicas, o aluno formado pelo programa pode, eventualmente, atuar em escolas privadas, que, apesar de apresentarem semelhanças, possuem diferenças significativas. Nas escolas privadas, há limitações quanto à liberdade do professor, já que os alunos são vistos como “clientes” e a escola tem o objetivo de manter esses “clientes” na instituição. Já nas escolas públicas, o professor tem maior autonomia para planejar suas aulas, alinhando-as tanto à BNCC quanto ao perfil dos alunos. Nas escolas privadas, muitas vezes, o plano de aula é padronizado, mecanizado e imposto pela instituição. Como Paulo Freire destaca, “não há liberdade sem que haja busca e aquisição de autonomia, e a autonomia vai se constituindo na experiência libertadora, em que ensinar não é transferir

conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 60).

Assim, ao acompanhar a sala de aula, o aluno de licenciatura desenvolve empatia e valorização, observando a interação entre professores, alunos, diretores e coordenadores. O professor, além de transmitir conhecimento, se envolve emocionalmente com os alunos, cultivando empatia, compreensão e lidando com os problemas sociais que impactam a comunidade escolar.

A interação na escola envolve não apenas professores e alunos, mas também outros profissionais que contribuem para o processo educativo. Regras como horário fixo de entrada e uso do uniforme podem representar um desafio para alunos em situação de vulnerabilidade social, que enfrentam dificuldades devido a problemas financeiros ou de transporte. Nesses casos, a escola pode flexibilizar essas normas, levando em consideração as condições socioeconômicas dos estudantes, com o objetivo de criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

Ademais, o ambiente escolar, muitas vezes estereotipado pelos alunos de licenciatura antes de sua atuação, é visto de forma distorcida, baseada em relatos de terceiros ou em experiências pessoais no ensino fundamental ou médio. Nesses níveis, os alunos estão acostumados com a abordagem tradicional, na qual o professor é o transmissor de conhecimento e o aluno, o receptor. No entanto, muitos problemas que afetam a dinâmica do ensino e aprendizagem não são percebidos nesse momento.

Portanto, a imersão antecipada proporcionada pelo PIBID conecta o aluno de licenciatura ao contexto real da prática docente, repactuando sua relação com a universidade. Essa experiência prática instiga os bolsistas a buscar, na teoria, soluções para os desafios enfrentados no cotidiano da educação básica brasileira, promovendo uma formação mais sólida. Ao participarem do programa, os pibidianos chegam ao estágio mais qualificados, com uma visão mais clara dos problemas reais da sala de aula, o que os capacita a atuar de maneira mais eficiente e reflexiva após a formatura. Essa vivência prática não só fortalece o processo de

aprendizagem, como também valoriza a educação pública brasileira, ao proporcionar aos futuros professores uma experiência concreta da realidade das escolas públicas, destacando a necessidade de manutenção e ampliação do programa. O PIBID, portanto, é fundamental para melhorar a formação docente, garantir a qualidade do ensino e fortalecer a educação pública em nosso país.

CONCLUSÃO

Em conclusão, o PIBID tem um papel crucial na formação dos futuros professores, ao proporcionar uma imersão prática e antecipada no contexto da educação básica pública. Essa experiência permite que os alunos de licenciatura se tornem mais qualificados, desenvolvendo uma visão mais clara e realista dos desafios enfrentados na sala de aula, o que fortalece sua capacidade de atuação profissional. Além disso, o programa contribui para a redução da evasão universitária ao oferecer uma bolsa que auxilia na manutenção dos estudantes na universidade.

A vivência prática no PIBID também valoriza a educação pública, tornando os futuros professores mais conscientes das dificuldades e das dinâmicas da escola pública, como a gestão de tempo, a interação com os alunos e os desafios sociais enfrentados pela comunidade escolar. Em última instância, o PIBID é essencial para a melhoria da formação docente, garantindo que os educadores formados estejam mais preparados para atuar de maneira reflexiva e eficiente, fortalecendo a qualidade da educação no Brasil. A continuidade e expansão do programa são fundamentais para a evolução da educação pública e a construção de um futuro educacional mais inclusivo e qualificado.

REFERÊNCIAS

BRANDT, Léocla Vanessa. **A importância do PIBID para a reflexão da teoria e a prática dos acadêmicos de Educação Física Licenciatura da UFSM**: educação inovadora e transformadora. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/05/Leocla-Vanessa-Brandt-A-importancia-do-PIBID-para-a-reflexao-da-teoria-e-a-pr%C3%A1tica-...-1.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **PIBID divulga relação de projetos selecionados**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pibid-divulga-relacao-de-projetos-selecionados>. Acesso em: 8 fev. 2025.

CANAN, Silvia Regina; CORSETTI, Berenice. **O professor em formação: o PIBID no contexto da política nacional de formação de professores**. São Leopoldo: UNISINOS, [s.d.]. Disponível em: https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/SilviaReginaCanan_GT4_integral.pdf. Acesso em: 8 fev. 2025.

CAPES. **Objetivos do PIBID**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/pt-br/assistencia-estudantes/pibid>. Acesso em: 13 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1973.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

33. Estado da arte sobre o Pibid e a formação inicial docente em Geografia

Tainara da Silva do Carmo

Universidade Federal do Piauí - UFPI

tainarasilvcarmo@gmail.com

Gabrielly de Jesus Fernandes

Universidade Federal do Piauí - UFPI

gabriellyfernandes465@gmail.com

Kelvison Alves de Moraes

Universidade Federal do Piauí - UFPI

kelvisonal@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como base o “estado da arte”, o qual se refere ao mapeamento de estudos elaborados sobre uma temática específica. O objetivo central é analisar as pesquisas sobre o PIBID na área de Geografia, considerando as publicações científicas indexadas nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos estratos Qualis A1, A2, A3, A4, B1 e B2, no período de 2014 a 2024. Para atingir esse objetivo, a metodologia adotada consistiu em pesquisas bibliográficas e documentais, com a análise de 73 artigos extraídos do portal de periódicos da CAPES, utilizando a palavra-chave “PIBID em Geografia”. Em seguida, foi realizado o mapeamento das publicações, considerando o ano de publicação, o estrato Qualis, as regiões

e o enfoque dos trabalhos. Os resultados indicaram uma diversidade de abordagens, com ênfases distintas, mas que têm em comum a busca por destacar as contribuições, experiências, inovações e desafios do programa na formação docente, nas escolas públicas e no ensino de Geografia.

Palavras-chave: PIBID em Geografia; formação docente; estado da arte.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se consolidado como uma das principais iniciativas no Brasil para a melhoria da formação inicial de professores, especialmente nas áreas do ensino básico. Criado com um dos objetivos de integrar a formação acadêmica dos futuros docentes à realidade das escolas públicas (Brasil, 2007), o PIBID busca proporcionar aos licenciandos uma experiência prática, que enriquece sua formação pedagógica e acadêmica.

Diante disso, uma forma de saber como o programa tem se constituído em sua proposta é investigar as publicações que tratam sobre ele. Assim, surge a seguinte questão: quais são as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores de Geografia, e como ele tem impactado o ensino dessa disciplina nas escolas públicas brasileiras, à luz das produções acadêmicas?

Nesse sentido, é válido averiguar como estão as produções sobre o programa, tendo em vista identificar as metodologias pedagógicas utilizadas, as contribuições para o ensino da Geografia nas escolas públicas e as principais conclusões dos pesquisadores. Com isso, o objetivo deste trabalho é analisar as pesquisas sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na área de Geografia, considerando as publicações científicas indexadas nos periódicos da CAPES, com estrato Qualis A1, A2, A3, A4, B1 e B2, no período de 2014 a 2024.

No que tange aos procedimentos metodológicos, a pesquisa teve como base o “estado da arte”, sendo que a proposta é analisar e discutir a produção acadêmica em diversos campos do conhecimento, com o objetivo de compreender quais aspectos e dimensões têm sido enfatizados e priorizados ao longo do tempo e em diferentes contextos. Além disso, busca-se entender de que maneira e sob quais condições determinadas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e apresentações em anais de congressos e seminários têm sido produzidas (Ferreira, 2002).

Sabendo disso, a produção acadêmica escolhida foi composta por artigos publicados no portal de periódicos da CAPES na última década. No que tange à pesquisa na base de dados a palavra-chave foi “PIBID em Geografia”; a busca resultou em 114 trabalhos. Entretanto, como o estrato Qualis escolhido foi de A1 a A4, B1 e B2, foi necessário realizar a avaliação na plataforma Sucupira para sua identificação. Com essa seleção, resultou-se em 83 artigos.

Ao analisar os trabalhos, verificou-se mais 10 que não se tratavam especificamente do PIBID em Geografia. Com isso, restaram 73 trabalhos. Por conseguinte, buscou-se mapeá-los por etapas, primeiramente as publicações por ano, considerando o intervalo escolhido; segundo por estrato Qualis; terceiro por região e quarto por enfoque de cada trabalho, como as experiências do(a)s pibidiano(a)s (discentes que participaram do PIBID), a relação teoria e prática, a visão dos professores-supervisores, os egressos do programa, pesquisas de cunho bibliográfico e interdisciplinaridade.

Logo, este estudo visa contribuir para um melhor entendimento das especificidades do PIBID na área de Geografia, com destaque às inovações pedagógicas, aos resultados práticos e às potencialidades e limitações do programa, além de oferecer uma reflexão crítica sobre sua efetividade na formação inicial de professores e na qualidade do ensino de Geografia nas escolas públicas.

PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM GEOGRAFIA

A formação inicial docente se torna mais significativa com o vínculo que há entre a IES e as escolas, tendo em vista o fomento da relação teoria e prática docente para os licenciandos. Diante desse cenário, encontra-se o PIBID, implantado por meio da Portaria de nº 38, de 12 de dezembro de 2007, publicada pela CAPES e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (Brasil, 2007), que incentiva essa aproximação e contribui com a qualificação do futuro professor.

O programa proporciona aos discentes a oportunidade de vivenciarem experiências relacionadas à sua futura profissão, uma vez que elaboram e aplicam atividades em sala de aula, desenvolvem projetos educativos inovadores, como oficinas, experimentos e rodas de conversa, além de produzirem relatos sobre suas atividades.

Assim, os discentes alcançam uma visão crítica e reflexiva frente à realidade da prática docente, e podem, assim, buscar maneiras de construir sua identidade enquanto futuro professor. Diante disso, Pimenta e Lima (2006, p. 20), destacam que, durante a formação inicial, deve-se “desenvolver nos alunos, futuros professores, habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, espaço institucional onde ocorre o ensino e a aprendizagem, bem como das comunidades onde se insere”.

O PIBID em Geografia, além de contribuir com os discentes na sua formação inicial, também fomenta melhorias na aprendizagem dos alunos, pois, com o uso de novas metodologias nas aulas, eles se sentem mais atraídos e tendem a obter um aprendizado mais enriquecedor, rompendo, assim, com a visão distorcida que ainda paira sobre o componente curricular de Geografia de um ensino mnemônico.

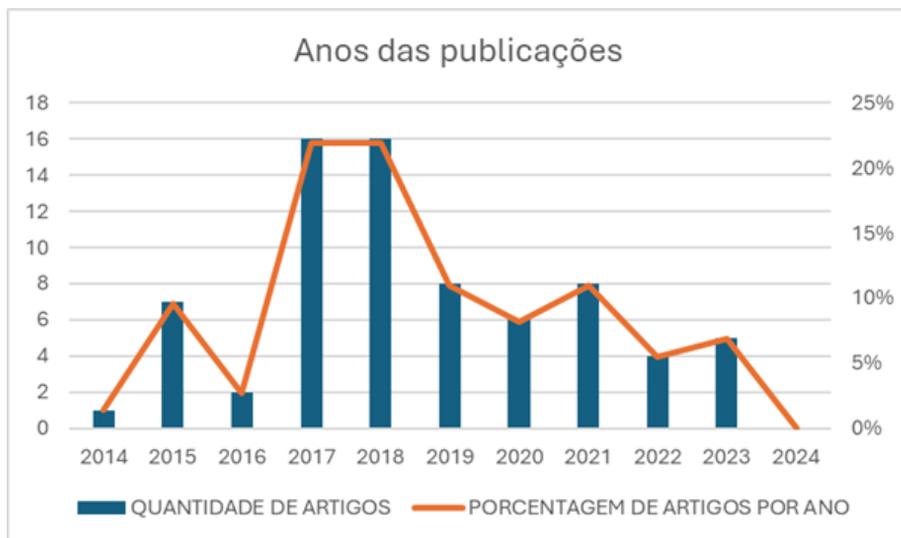
Nesse ínterim, nota-se a importância do PIBID, tanto para os discentes como para o ensino de Geografia nas escolas públicas, pois, ao integrar a teoria e a prática, proporciona novas abordagens pedagógicas e fortalece a parceria entre universidades e escolas. Logo, o programa

contribui significativamente para a formação de docentes mais preparados e para a promoção de uma educação de qualidade, acessível e inovadora para os alunos da educação básica.

O ESTADO DA ARTE DOS TRABALHOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS QUALIS/ CAPES ESTRATOS A1, A2, A3, A4, B1 E B2 SOBRE O PIBID EM GEOGRAFIA

Neste tópico, serão destacadas as publicações em relação ao PIBID em Geografia, tendo em vista que sua disseminação desempenha um papel fundamental na propagação do conhecimento, na análise de seus impactos e na melhoria das práticas pedagógicas envolvidas. Diante disso, adentra-se ao estado da arte das publicações coletadas no portal de periódicos da CAPES entre 2014 e 2024, estratos Qualis de A1 a A4 e B1 e B2. Primeiramente, cabe considerá-las por ano de publicação, como segue a Figura 1:

Figura 33.1 - Gráfico das publicações por ano



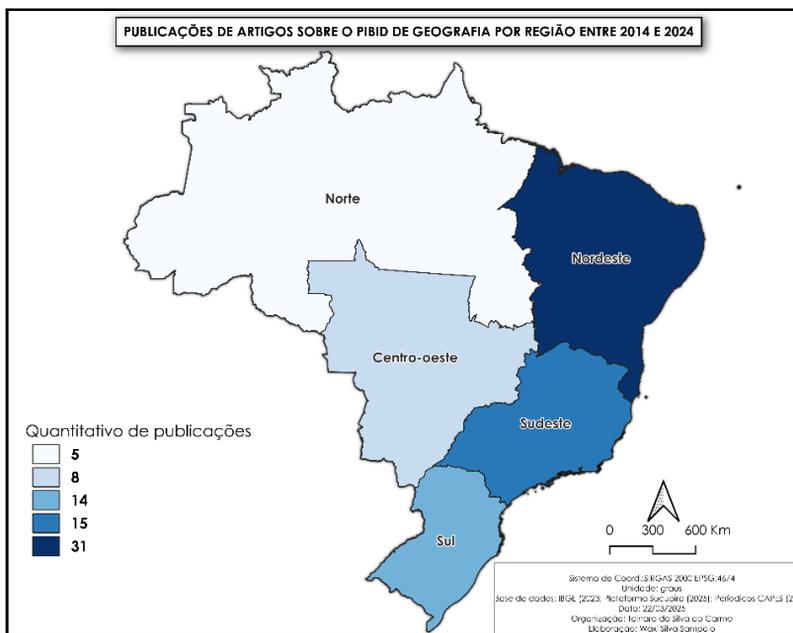
Fonte: autores (2025).

Analisar as publicações do PIBID em Geografia nesta última década, remete a uma visão abrangente de como o programa tem se fortalecido, das adaptações a novos contextos educacionais e das contribuições dispõe na formação de professores, de acordo com as mudanças no cenário educacional.

Conforme ilustrado na Figura 1, os anos de 2017 e 2018 registraram o maior número de publicações, devido à estruturação do programa, especialmente no que se refere ao financiamento de programas nas IES, e à ampliação de eventos voltados à formação inicial docente e práticas de ensino. Após esse período, houve oscilações até o ano de 2024. Considera-se que alguns fatores afetaram as publicações, como a mudança no cenário político e social em 2019, resultante do corte orçamentário de verbas destinadas ao financiamento de programas de fortalecimento à formação inicial docente nas IES públicas. Outro agravante que somou para o decréscimo das publicações foi a pandemia da COVID-19, que desencadeou mudanças nas atividades do programa em decorrência do isolamento social. Percebe-se, ainda, a dificuldade de reestruturação das publicações decorrentes desses impactos.

No que se refere às publicações por estratos Qualis, a maior concentração ocorreu em A4, com 24 publicações (33%), seguida por A2 e A3, com 18 publicações (25%) cada, e A1, com 7 publicações (9%). Esses trabalhos são relevantes no contexto do PIBID em Geografia, uma vez que indicam que as produções sobre o programa têm influenciado e impactado a formação docente no ensino de Geografia. A menor concentração de artigos foi em B1, com 4 publicações (5%), e em B2, com 2 publicações (3%). Mas também com contribuições significativas para a programação das experiências vivenciadas no programa.

A abordagem também se torna relevante ao evidenciar os trabalhos pelas unidades da federação, como elas têm se distribuído e quais aspectos são refletidos nas pesquisas. Abaixo, segue a Figura 2 do mapa com a quantidade de trabalhos por regiões:

Figura 33.2 - Mapa das publicações por região

Organização: os autores (2025).

Diante do mapa, fica evidente que as publicações do PIBID em Geografia variam significativamente entre as regiões do Brasil, com o Nordeste em destaque em número de publicações e o Norte com o menor número. Essa diferença entre as regiões pode ser explicada pela diferença no número de IES que ofertam o PIBID, o incentivo às pesquisas para o(a)s pibidano(a)s e os eventos realizados na linha da formação de professores e práticas de ensino.

Esses aspectos mostram a pertinência de uma maior disseminação de práticas e experiências do PIBID, para que o programa possa se expandir e se fortalecer como uma ferramenta essencial na formação de professores de Geografia no Brasil.

De modo mais específico e para uma melhor compreensão da pesquisa, a Figura 3 destaca os trabalhos por enfoque, ou seja, a discussão em evidência destes trabalhos. Pois, apesar de tratarem do PIBID em

Geografia, surgem algumas dúvidas: será que os trabalhos versam apenas sobre os relatos de experiências? Ou abordam apenas discussões bibliográficas do programa? Assim sendo, examinou-se os pontos mais alusivos das publicações no intervalo analisado.

Figura 33.3 - Tabela das publicações por enfoque

Enfoque	Quantidade de artigos	Porcentagem
Relato de experiência	39	53%
Relação IES e escolas	21	29%
Construção da Identidade Docente	1	1%
Egressos do programa	3	4%
Interdisciplinaridade	2	3%
Bibliográfico	6	8%
Meios de divulgação PIBID	1	1%
TOTAL	73	100%

Fonte: autores (2025).

Os relatos de experiências tiveram o foco maior dos trabalhos publicados. Constatou-se diversas atividades desenvolvidas pelo(a)s pibidia-no(a)s com recursos didáticos que servem de base para a mediação de conteúdos específicos do componente curricular de Geografia. Dentre os recursos, destacaram-se as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), como o uso de jogos e softwares, além disso, foram desenvolvidas oficinas, rodas de conversa, experimentos, e recursos como fotografias e maquetes.

Em segundo lugar, foi notável a discussão sobre a relação entre teoria obtida na IES e a prática aplicada nas escolas. Sousa e Gomes (2021) realçaram a importância desse elo, uma vez que o contato do futuro professor com a realidade do ambiente escolar possibilita a aplicação dos seus embasamentos teóricos, e é isso que vai levá-lo a refletir sobre suas

atitudes frente à realidade docente e a pensar na sua atuação em situações concretas. Aliado a isso, também se destacaram trabalhos com o(a)s professores(as)-supervisores(as), com foco na formação continuada, a partir das atividades, reuniões e eventos durante sua participação no programa.

Além disso, observou-se um trabalho que chamou a atenção por se tratar da construção da identidade docente por meio do PIBID (Figura 3). Interessante pensá-lo por essa ótica, pois o programa, de fato, conduz o discente a ter os primeiros contatos com o chão da escola, os alunos, a gestão escolar, os professores, as reuniões, os planejamentos, a busca por metodologias que sejam significativas na aprendizagem dos alunos, sendo um momento que contribui para ele entender a realidade de sua futura profissão e, ao mesmo tempo, construir sua identidade enquanto futuro professor.

Por outro lado, como destacado na Figura 3 foi refletida a situação dos egressos do PIBID em Geografia. Será que o programa realmente contribuiu para sua formação? Eles levaram os conhecimentos adquiridos consigo? Esses questionamentos motivaram a realização de trabalhos que buscaram validar a eficiência do programa, não com o(a)s pibidiano(a)s ativos, mas com o(a)s ex-pibidiano(a)s.

Houve trabalhos que se concentraram na interdisciplinaridade (Figura 3), um ponto que merece destaque, pois contribui para um aprendizado mútuo entre diferentes áreas do conhecimento e amplia a abrangência do aprendizado dos alunos. Um exemplo interessante é o trabalho realizado pelo(a)s pibidiano(a)s de Geografia e alunos de Psicologia com estudantes da 7ª e 8ª série do Ensino Fundamental. Nesse trabalho, o uso de fotografias estimulou a interação dialógica, a criticidade e a formação conceitual, por meio de mecanismos perceptivos, cognitivos e culturais, baseados nas percepções individuais ou nos grupos de alunos (Moreti; Rumin, 2018).

Além disso, dentre os focos de trabalhos da Figura 3, foram encontradas publicações que não tratam diretamente da aplicação ou das experiências vivenciadas no programa, mas que têm um cunho bibliográfico,

abordando a história do programa, sua relevância para os participantes, o ensino de Geografia e os trabalhos publicados. Por fim, destacou-se positivamente uma pesquisa com foco na divulgação do PIBID por meio de meios de comunicação, especialmente nas redes sociais. Essa abordagem é interessante, pois pode incentivar novos discentes a participarem do programa, uma vez que ele proporciona contribuições significativas para a formação docente.

Dentre os trabalhos apresentados, deve-se pontuar que também houve dificuldades encontradas nesse processo, que vão desde a transposição dos conteúdos adquiridos na IES para os alunos das escolas da rede pública de ensino, como a falta de recursos como mapas, globos, computadores, ou até mesmo materiais didáticos atualizados, pois a carência desses recursos dificulta a aplicação de atividades mais dinâmicas e inovadoras.

CONCLUSÃO

Diante da pesquisa, constatou-se que as produções de trabalhos sobre o PIBID em Geografia possuem um índice relevante, dado que a busca foi apenas na base de dados dos periódicos CAPES. Quanto aos relatos das pesquisas selecionadas, identificou-se que são relevantes para a formação docente, para a rede de ensino público e ensino de Geografia. Assim, enfatiza-se a importância das políticas públicas de formação de professores, por possibilitar a aproximação dos discentes, ainda em formação, com a realidade da prática docente e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem.

Logo, considera-se que este trabalho dispõe de reflexões marcantes diante do PIBID em Geografia, uma vez que, salienta análises direcionadas ao ensino e a formação docente. Portanto, é importante fomentar essas discussões, visto que o programa incide no conhecimento dos alunos, e na mesma medida, impacta a formação docente de professores mais preparados em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 38 de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&clang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2025.
- MORETI, Nicole Miekko Takada; RUMIN, Cassiano Ricardo. Ensino de Geografia e prática docente interdisciplinar: um diálogo entre a Geografia e a Psicologia. **Revista Geografia em Atos**, Presidente Prudente, v. 7, n. 1, p. 59-77, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.35416/geoatos.v2i7.6101>.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Goiás, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>.
- SOUSA, Raimunda Aurea Dias de; GOMES, Francielma de Souza. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como fundante na práxis pedagógica. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araquara**, v. 16, n. 2, p. 481-507, abr./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.13497>.

34. Monitoria da disciplina de Geografia Agrária: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem

Vanderson Viana Rodrigues

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Vanderson2016rodrigues@gmail.com

RESUMO

O trabalho apresenta um relato analítico sobre a monitoria da disciplina de Geografia Agrária, realizada no quinto período do curso de Geografia (Bacharelado) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O estudo tem como objetivo analisar a contribuição da monitoria acadêmica para o processo de ensino-aprendizagem na disciplina, destacando seus impactos na formação discente, na interação entre teoria e prática e no desenvolvimento de estratégias didáticas. A monitoria, enquanto prática pedagógica, desempenha um papel fundamental na qualificação do ensino superior, promovendo a participação ativa dos alunos, auxiliando na construção do conhecimento e fomentando a autonomia acadêmica. A partir da experiência prática da monitoria e do embasamento teórico, são discutidos os desafios enfrentados, as metodologias aplicadas e os benefícios dessa iniciativa no contexto da educação geográfica. Os resultados evidenciam que a monitoria favorece um aprendizado mais significativo e estimula o engajamento dos alunos na disciplina, contribuindo para a formação de profissionais mais preparados para atuar na área.

Palavras-chave: monitoria acadêmica; ensino de Geografia; Geografia Agrária; educação superior.

INTRODUÇÃO

A monitoria acadêmica é um importante instrumento para a qualificação do ensino universitário, promovendo uma maior integração entre alunos e docentes, além de proporcionar aos monitores uma vivência prática dos desafios docentes. Segundo Lins et al. (2009), a monitoria constitui-se em uma estratégia pedagógica que visa à melhoria do ensino superior ao integrar teoria e prática e fortalecer o aprendizado colaborativo.

No ensino de Geografia, a monitoria se torna ainda mais relevante, visto que essa ciência exige uma compreensão integrada de aspectos naturais e sociais (Santos, 1996). A Geografia Agrária, especificamente, é uma área que busca compreender a organização espacial da produção agrícola, suas relações com o meio ambiente e os impactos sociais gerados pelas políticas agrárias. Dessa forma, a monitoria acadêmica possibilita aos alunos um entendimento mais aprofundado desses processos, contribuindo para uma formação mais crítica e reflexiva.

A inserção da monitoria no ensino universitário permite o desenvolvimento de habilidades didáticas, o aprimoramento do pensamento crítico e o fortalecimento do vínculo entre ensino e pesquisa. No contexto da Geografia Agrária, a monitoria atua como um meio de facilitar a assimilação dos conteúdos teóricos e práticos, além de incentivar o desenvolvimento de pesquisas sobre dinâmicas territoriais.

O presente relatório tem como objetivo descrever e analisar as atividades desenvolvidas durante a monitoria da disciplina de Geografia Agrária, destacando sua contribuição para a formação acadêmica dos discentes e os desafios enfrentados ao longo do período. Além disso, busca discutir como essa experiência pode ser aprimorada para otimizar seus benefícios tanto para os monitores quanto para os estudantes atendidos.

O trabalho é metodologicamente construído a partir de pesquisa bibliográfica sobre a temática, o que nos permite alinhar as vivências e a

teoria, traçando um percurso para a compreensão da importância de o estudante de graduação realizar a monitoria para aprofundamento teórico e também da interação com o docente e a didática do ensino de graduação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A monitoria acadêmica é uma prática pedagógica que visa aprimorar o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, proporcionando aos estudantes a oportunidade de aprofundar conhecimentos, desenvolver habilidades didáticas e fortalecer a interação entre teoria e prática. De acordo com a Resolução nº 1125/2015-CEPE/UEMA, a monitoria na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) é regulamentada para incentivar a participação ativa dos discentes nas atividades acadêmicas, contribuindo para sua formação integral (UEMA, 2015).

A monitoria é reconhecida como uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada dos estudantes universitários. Segundo Vygotsky (2001), a interação social é essencial para a construção do conhecimento, sendo que a monitoria favorece esse intercâmbio e fortalece o aprendizado coletivo. Além disso, estudos como os de Moran (2013) destacam que práticas pedagógicas baseadas na interação entre pares são mais eficazes na retenção do conhecimento.

Na UEMA, a monitoria é disciplinada pela Resolução nº 1125/2015-CEPE/UEMA, que estabelece normas para a concessão de monitoria aos estudantes de graduação. Essa resolução define os critérios e procedimentos para a seleção de monitores, bem como suas atribuições e responsabilidades, visando assegurar a qualidade e eficácia dessa prática pedagógica (UEMA, 2015). Segundo Libâneo (2017), a prática docente deve se apoiar em metodologias que favoreçam o aprendizado significativo, sendo a monitoria um instrumento essencial nesse processo.

Estudos apontam que a monitoria acadêmica não deve ser vista apenas como um espaço para resolução de dúvidas, mas também como um ambiente de convivência e intercâmbio social. Freire (1996) destaca que

a aprendizagem se fortalece quando ocorre em um ambiente dialógico, onde há a troca de saberes entre os envolvidos no processo. Além disso, a monitoria auxilia na redução de índices de evasão e retenção nos cursos superiores, ao proporcionar um suporte acadêmico adicional aos estudantes (Moran, 2013).

Portanto, a monitoria acadêmica na UEMA, respaldada por regulamentações específicas, desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, tendo em vista de que ela não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também prepara os discentes para futuros desafios profissionais, incentivando a autonomia, a responsabilidade e o compromisso com a educação de qualidade.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

As atividades de monitoria foram estruturadas de forma a atender às demandas dos alunos e auxiliar o professor na condução do processo de ensino-aprendizagem. Dentre as principais atividades desenvolvidas, destacam-se:

- *Atendimento extraclasse*: Realizado semanalmente, permitindo a elucidação de dúvidas e o aprofundamento de conteúdos trabalhados em sala de aula.
- *Apoio na elaboração de materiais didáticos*: Produção de resumos, mapas conceituais e listas de exercícios.
- *Auxílio na organização de atividades práticas*: Incluindo saídas de campo e estudos dirigidos.
- *Intermediação entre docentes e discentes*: Facilitando a comunicação e promovendo a interação acadêmica.

Os atendimentos extraclasse foram planejados para garantir uma assistência contínua aos alunos, promovendo um espaço de esclarecimento de dúvidas e aprofundamento dos conteúdos discutidos em sala de aula. Essa iniciativa possibilitou uma interação mais direta e personalizada entre monitor e discentes, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem.

A elaboração de materiais didáticos foi uma estratégia utilizada para auxiliar os alunos na organização dos conteúdos estudados. Resumos, mapas conceituais e listas de exercícios foram desenvolvidos como ferramentas complementares ao ensino, facilitando a fixação dos conceitos essenciais da disciplina.

As atividades práticas, como saídas de campo e estudos dirigidos, foram fundamentais para a aplicação dos conceitos teóricos em contextos reais, sendo que a participação dos alunos nessas atividades contribuiu para a ampliação de sua percepção sobre a dinâmica da produção agrícola e seus impactos no território.

Por fim, a intermediação entre docentes e discentes se mostrou essencial para a construção de um ambiente acadêmico mais colaborativo, onde a monitoria serviu como um canal de comunicação eficiente, permitindo um fluxo de informações mais ágil e uma melhor articulação entre os diferentes agentes do processo educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A monitoria acadêmica na disciplina de Geografia Agrária teve impactos significativos no processo de ensino-aprendizagem. O primeiro aspecto positivo observado foi o fortalecimento da interação entre alunos e o monitor, haja vista que o suporte contínuo proporcionado durante as atividades em sala e extraclasse facilitou a assimilação dos conteúdos, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes.

Além disso, a monitoria permitiu o desenvolvimento de estratégias didáticas mais eficazes, ampliando as metodologias ativas, como a elaboração de estudos dirigidos e debates. Isso favoreceu uma participação mais efetiva dos alunos, dos quais muitos relataram que o acompanhamento do monitor ajudou a tornar os conteúdos mais compreensíveis e a estimular um interesse maior pela disciplina.

Outro resultado importante foi a contribuição para a autonomia dos discentes. Os atendimentos extraclasse permitiram que os alunos

buscassem soluções para suas dificuldades, promovendo um aprendizado mais independente, e esse aspecto está alinhado com a proposta da monitoria acadêmica como um espaço de troca e construção coletiva do conhecimento.

Entretanto, desafios também foram identificados ao longo do processo. Um dos principais obstáculos foi a baixa adesão de alguns alunos às atividades da monitoria. Apesar da disponibilidade de horários variados, parte dos discentes não utilizou esse suporte, seja por incompatibilidade de horários, seja por desconhecimento da importância dessa atividade para seu aprendizado.

Outro desafio foi a necessidade de conciliar as atividades da monitoria com as demais responsabilidades acadêmicas do monitor. A carga horária exigida para a preparação das atividades, acompanhamento dos alunos e elaboração de materiais didáticos demandou um planejamento rigoroso para evitar sobrecarga e garantir a qualidade do trabalho desenvolvido.

Além disso, verificou-se que a participação dos alunos nas aulas práticas e saídas de campo foi significativamente beneficiada pela presença do monitor. O suporte prestado nessas atividades auxiliou na compreensão dos fenômenos espaciais estudados, tornando o aprendizado mais dinâmico e aplicado à realidade.

Por fim, a monitoria acadêmica também proporcionou ao monitor um crescimento pessoal e profissional. A experiência permitiu o aprimoramento de habilidades como comunicação, organização e liderança, competências essenciais para aqueles que desejam seguir a carreira docente ou acadêmica. Os impactos positivos da monitoria se estenderam tanto para os alunos atendidos quanto para o próprio monitor.

Diante desses resultados, recomenda-se a ampliação das ações de divulgação da monitoria para aumentar a adesão dos alunos, bem como a implementação de estratégias que incentivem a participação mais ativa dos discentes. Também seria benéfico o fortalecimento do apoio institucional para os monitores, garantindo melhores condições para o desenvolvimento dessa atividade fundamental para o ensino superior.

CONCLUSÃO

A monitoria da disciplina de Geografia Agrária demonstrou ser uma experiência enriquecedora tanto para os discentes quanto para o monitor, pois a oportunidade de auxiliar na mediação do conhecimento fortaleceu a compreensão dos conceitos geográficos e contribuiu para a formação acadêmica e profissional do monitor.

Além de beneficiar os alunos monitorados, a experiência de monitoria proporciona ao próprio monitor um aprendizado significativo, desenvolvendo habilidades como organização, comunicação e didática, competências que são essenciais para aqueles que pretendem seguir a carreira acadêmica e docente.

Recomenda-se que futuras monitorias adotem estratégias que estimulem uma maior participação discente, além de investimentos institucionais que valorizem essa prática pedagógica, sendo que a inclusão de *feedbacks* regulares dos alunos sobre a monitoria pode contribuir para a constante melhoria dessa iniciativa.

A monitoria deve ser vista não apenas como um suporte ao ensino, mas como uma oportunidade de formação e aperfeiçoamento acadêmico. Seu fortalecimento dentro das universidades pode ser um diferencial para a melhoria do ensino superior e a promoção de uma educação mais dinâmica e eficaz.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2013.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA. **Resolução nº 1125/2015-CEPE/UEMA**. São Luís, 2015.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

35. Relato de experiência sobre o uso das TDIC no Pibid de Geografia (UFPI) durante a pandemia

Yngrydy da Silva Nery

Universidade Federal do Piauí- UFPI

yingrydydasilvanery@gmail.com

Mugiany Oliveira Brito Portela

Universidade Federal do Piauí

mugiany@p@gmail.com

RESUMO

O presente resumo tem como finalidade apresentar minha experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no período pandêmico (2020 - 2022). Destaca-se a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC para este texto, tendo em vista que o interesse por esse tema surgiu durante a minha vivência como pibidiana na escola de tempo integral Professor Darcy Araújo, localizada na zona Leste de Teresina - PI. Foram utilizados equipamentos digitais como instrumentos auxiliares para a mediação de conteúdos durante o período pandêmico. Destaca-se também a construção de uma cartilha didática realizada durante o meu tempo de atuação enquanto pibidiana, com a colaboração da coordenação e supervisão do PIBID - UFPI, além da contribuição dos colegas. Apontam-se as dificuldades do ensino remoto para professores e estudantes, com destaque

para as consequências que o período pandêmico provocou no processo de ensino-aprendizagem sobremodo para a geografia.

Palavras-chave: ensino; Cartilha; Geografia; Pandemia; relato de experiência.

INTRODUÇÃO

Este resumo é um Relato de Experiência (RE) sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC. Baseia-se na minha vivência como bolsista voluntária do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES (2020 a 2022), da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Pretendo apresentar minha visão como participante do programa durante o período pandêmico e meu aprendizado diante de uma situação nunca vista na escola. Destaco que, durante o PIBID, desenvolvi várias atividades. Embora o processo tenha ocorrido online, foi possível apontar pontos positivos e negativos, considerando a relação entre as observações realizadas durante a minha situação de bolsista voluntária.

Trabalhei como pibidiana na escola de tempo integral Professor Darcy Araújo com uma turma de 3º ano do ensino médio, localizada na Avenida Nossa Senhora de Fátima, Bairro de Fátima, Zona Leste de Teresina – PI. A monitoria ocorria em duplas, e tivemos contato com os alunos apenas via *WhatsApp* e pelo *Google Meet*. As reuniões do PIBID também eram por essas plataformas, devido ao momento pandêmico e ao consequente isolamento social. Diante desse contexto, questiono: como o isolamento social imposto como medida de prevenção e o uso das tecnologias influenciaram no processo de ensino-aprendizagem de Geografia durante o período pandêmico?

Busquei desenvolver este trabalho para apresentar como as TDIC influenciaram no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, equipamentos de suma importância nesse período. Ressalto que essas tecnologias não devem ser vistas como substitutas do livro físico nem dos

professores em sala de aula, mas como uma ferramenta de auxílio, haja vista que foram muito utilizadas pelos docentes no período pandêmico, tanto na educação básica como no ensino superior. Desse modo, este resumo visa analisar a influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDCI empregadas no ensino de geografia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no Período Pandêmico.

Serão apontados os pontos positivos e negativos do ensino remoto, dando destaque para as tecnologias utilizadas em sala de aula *on-line*, avaliando de forma reflexiva as minhas ações como membro do PIBID e, por fim, analisar algumas consequências geradas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes após a pandemia. Para tanto, consultaram-se artigos e outros textos que fundamentam os relatos de experiência como texto científico. Também foram descritas algumas atividades decorridas da supervisão do PIBID. A análise das informações se baseia em pesquisa bibliográfica e em relatórios. Os textos usados como base para este artigo são voltados para a utilização das TDIC como recursos para o processo de ensino-aprendizagem, como pode ser observado no artigo escrito por Alelaf e Portela (2020).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O PIBID existe desde 2007 e é responsável pela inserção de estudantes universitários no ambiente das escolas públicas. Para participar do programa, as instituições de Ensino Superior enviam à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) projetos de iniciação à docência. Esses projetos podem abranger vários núcleos, que são compostos por 24 bolsistas e 6 voluntários, (quando houver), 3 professores das escolas (chamados de supervisores) e 1 (um) professor da Instituição de Ensino Superior (IES), denominado (a) de coordenador(a).

Ressalto que este trabalho trata-se de um RE, com potencialidade para ser fonte para o desenvolvimento de futuros trabalhos. Começo o meu RE por destacar como ocorreu, em pleno século XXI, o momento pandêmico. No dia 31 de dezembro de 2019, foi alertado pela Organização Mundial

da Saúde (OMS) alguns casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, localizada na República Popular da China. A pneumonia tratava-se do novo Coronavírus ou da Covid-19. O primeiro registro de Coronavírus no Brasil foi em 26 de fevereiro de 2020.

Instituições de ensino público e privado de educação básica e superior suspenderam suas aulas presenciais. De início, não se sabia como proceder, tendo em vista que o uso de plataformas digitais, aplicativos e equipamentos tecnológicos não era comum para a realidade de muitas escolas brasileiras, principalmente para a escola pública, o que apresentou novos desafios aos professores e, ao mesmo tempo, provocou a exclusão de estudantes que não tinham os recursos necessários para acompanhar as aulas.

Durante dois anos (2020 e 2021), os professores tiveram que trocar o quadro por telas de *smartphones* e computadores. O celular, que era extremamente criticado dentro da sala de aula, nesses dois anos foi uma das ferramentas mais utilizadas, tendo em vista que, para muitos, era a única tecnologia disponível. Já os professores fizeram adaptações e, comprometidamente, buscaram aplicativos que pudessem auxiliá-los dentro da sala de aula.

O ensino remoto revelou que muitos alunos não tinham acesso aos aparelhos de *smartphone* para acompanhar as aulas. Foi comum na Escola Darcy Araújo o relato de que havia no máximo um aparelho de *smartphone* para toda a família e na maioria das vezes, esses estudantes não tiveram acesso a um lugar adequado para estudar e realizar as atividades. Ou seja, muitos jovens não tinham os equipamentos, acesso à internet nem um espaço para realizar os seus estudos. Nós passamos quase dois anos em “sala de aula” virtual. Para muitos de nós, significou a primeira experiência docente em sala de aula acompanhada por um professor.

Fui monitora numa turma do 3º ano do Ensino Médio no CETI Professor Darcy Araújo. A professora Supervisora utilizava duas plataformas para as aulas. Eram os aplicativos *WhatsApp*, para repassar algumas

informações que eram necessárias para os alunos, e o *Google Classroom*, para acessar as atividades. Cinco meses depois, decidiu-se incluir a plataforma *Google Meet* e alguns jogos virtuais. Desse modo, ocorreu uma aproximação maior com os estudantes, e eles passaram a interagir muito mais nas aulas.

Percebemos que o envio de mensagens e atividades pelo aplicativo WhatsApp não foi suficiente para atender às necessidades dos alunos, pois havia pouca interação com os discentes. Passamos a utilizar a plataforma *Google Meet* como ferramenta para ministrar aulas. Buscamos o domínio afetivo, que possui cinco níveis, sendo o primeiro a receptividade. Na plataforma *Google Meet*, os estudantes puderam ter aulas mais interativas. Essa aproximação foi de suma importância para o desenvolvimento da monitoria, corroborando as palavras de Júnior, referente à taxonomia de Bloom (2016).

Na monitoria, realizei alguns trabalhos, como a verificação da frequência e o auxílio aos alunos referente a algumas atividades que eram enviadas para a nossa supervisora. Com a frequência, conseguimos observar a quantidade de alunos que participavam das aulas. Geralmente, durante as aulas pelo *Google Meet*, participavam cerca de 15 alunos. Um dos principais motivos de poucos alunos estarem assistindo às aulas *on-line* está presente na citação a seguir.

O sistema remoto incluiu a aprendizagem adaptada para o uso de tecnologias, até então pouco usadas e/ou desconhecidas por nós. Para os pibidianos, significou buscar acesso à internet e a equipamentos que possibilitam o uso dessas tecnologias, o que significou investimento financeiro e/ou a solidariedade do empréstimo de aprestos e/ou redes de wi-fi de vizinhos e familiares. Nas escolas, os alunos (crianças e jovens) que não tinham equipamentos para acessar a internet (smartphone, computador, tablet...), muitas vezes, aguardavam um dos pais ou o seu responsável chegar do trabalho para ter acesso, pelo smartphone às gravações e atividades sugeridas pelos professores (Portela, 2022, p. 43).

Observa-se que um dos maiores problemas das aulas remotas foi a dificuldade de acesso a *smartphones* e computadores, mesmo quando os alunos tinham esses equipamentos, muitas vezes não tinham acesso à

internet, outro agravante foi que alguns alunos começaram a trabalhar para ajudar no sustento da família, dificultando ainda mais a presença virtual às aulas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É destacado por Alelaf e Portela (2020, p. 112) “a forma como os professores lidam com esses recursos em sala de aula, o modo como ele nota o interesse dos alunos quando esses recursos são usados e a importância do incentivo ao uso dessas tecnologias durante a formação inicial e continuada dos professores”, apontando o quanto os estudantes se interessam pelas tecnologias, provocando interesse nos conteúdos.

No PIBID, realizamos várias atividades em grupos. A construção do meu primeiro trabalho foi a realização de um *paper*, com mais dois discentes participantes do programa. Trabalhamos com a temática “Novos Desafios da Educação em Tempo de Pandemia”. Levantou-se a problemática sobre o preparo dos professores para utilizarem ferramentas tecnológicas e os recursos didáticos alternativos disponíveis para o ensino remoto.

Tivemos realizações de um *paper*, um resumo simples e um resumo expandido, além de várias reuniões e uma oficina que envolveu todos os integrantes do PIBID Geografia. Utilizamos o conteúdo de biomas conforme a BNCC (Brasil, 2018), pois foi trabalhado em turmas dos anos finais do ensino fundamental. As oficinas foram realizadas nas três escolas. As atividades entre os pibidianos foram distribuídas entre produzir slides, *banners*, pesquisa, apresentação e a elaboração uma cartilha. Esse trabalho realizado nas oficinas foi apresentado por alguns pibidianos nos Seminários Integrados da Universidade Federal do Piauí-SIUFPI- 2021, de forma virtual no período pandêmico.

Como resultados dessa oficina, tivemos a produção de uma cartilha pedagógica sobre os biomas brasileiros. A cartilha tratou da Amazônia, Cerrado, Caatinga, Mata Atlântica, Pantanal e Pampa, ou seja, todos os biomas encontrados no Brasil. Na oficina, após explicar o que é cada bioma, adicionamos o material produzido pelos estudantes e os identificamos

na própria cartilha. A produção desse material didático digital contribuiu para que conseguíssemos ampliar o acesso das pessoas ao conhecimento dos biomas brasileiros, e somente foi possível devido ao uso das TDIC.

A produção da cartilha contribuiu para nós, pibidianos, e para os estudantes, pois utilizamos parte do material produzido pelos próprios alunos. Assim, eles participaram da construção da cartilha, que se tornou uma ferramenta pedagógica muito importante para se trabalhar com esses estudantes nesse processo de ensino-aprendizagem, principalmente de maneira remota, já que por ser um material digital, há a possibilidade de que mais pessoas possam ter contato e, conseqüentemente, compartilhar esse material.

CONCLUSÃO

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), durante o PIBID Geografia da Universidade Federal do Piauí-UFPI, não foi de todo negativo. Trouxe uma experiência enriquecedora e desafiadora tanto para os bolsistas como para os alunos envolvidos e professores. Com a implementação dos recursos digitais, observou-se que os estudantes tinham facilidade em manusear essas ferramentas, tendo também uma maior facilidade de acesso às informações geográficas, e preparando os estudantes e professores para um mundo cada vez mais digital.

Mas, ao mesmo tempo, observa-se que muitos dos estudantes e até mesmo bolsistas não tinham equipamentos necessários para o sistema remoto, tendo a falta de *smartphones*, computadores, *notebooks*, *internet*, entre outros. A partir disso, posso dizer que a pandemia deixou evidente também as desigualdades sociais. Pode-se destacar também a falta de preparação dos docentes para atuarem de maneira 100% remota, pois tiveram que se reinventar e buscar novas maneiras de atrair a atenção do aluno, algo que é extremamente difícil em sala de aula de maneira presencial.

Concluo que não vejo o sistema de ensino remoto como um sistema promissor para a educação do país, por questões já apresentadas no texto.

Temos a necessidade do sistema presencial com uma boa estrutura física, tendo internet, biblioteca, laboratórios e áreas de esportes, onde os estudantes estariam em constante convívio com o ambiente de ensino e aprendizagem.

Termino esse relato deixando uma inquietação e espaço para futuras pesquisas em relação a como se encontram esses estudantes da educação básica que tiveram aulas remotas durante a pandemia, sendo que muitos foram alfabetizados em casa pelos seus familiares ou não, estudantes que não conseguiram assistir a nenhuma aula, pois não tinham os equipamentos necessários ou começaram a trabalhar. Enfim, como se encontram esses estudantes após um processo de ensino e aprendizagem de forma remota?

REFERÊNCIAS

ALELAF, Alice; PORTELA, Mugiany. Tecnologia da informação e comunicação no ensino de Geografia: apresentação parcial do estado da arte nos programas de pós-graduação em Geografia, no Brasil. **Fórum Nacional NEPEG**, p. 104-114, dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, Francilene Rodrigues. **O ensino da Geografia em meio à pandemia da COVID-19**: as dificuldades enfrentadas por professores e alunos. 2021. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2021.

GLOBO. Qual é a origem do novo coronavírus? **G1.globo**, Brasil, 27 fev. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/02/27/qual-e-a-origem-do-novo-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 27 jan. 2023.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. Prática reflexiva e a formação de professores de Geografia: contribuições do PIBID. *In*: MARTINS, Maria; RODRIGUES, Micaías (org.). **Diálogos com o PIBID e residência pedagógica: pesquisa, formação e relatos de experiências**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2022. p. 43-55. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/dialogos-com-pibid-e-residencia-pedagogica-pesquisa-formacao-e-relatos-de-experiencia-1317495>. Acesso em: 15 mar. 2024.

RODRIGUES JÚNIOR, José Florêncio. **Taxonomia de objetivos educacionais**. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

Eixo Temático III

**TEMAS, CONTEÚDOS
E LINGUAGENS NO
ENSINO DA GEOGRAFIA**

36. Metodologia ABP no ensino da Geografia Urbana de Teresina-PI: propostas para a Educação Básica

Alda Cristina de Ananias Araújo

*Doutoranda em Geografia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
aldacristinaanancias@gmail.com*

Marcos Gomes de Sousa

*Me. em Geografia pela Universidade Federal do Piauí
marcossggomes77@gmail.com*

Gardielly Márcia de Ananias Araújo

*Prof. Especialista, formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí
gardiellymarcia@hotmail.com*

Cristiane Cardoso

*Prof. Dr. no curso de Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
cristianecardoso1977@yahoo.com.br*

RESUMO

Este estudo visa apresentar propostas de aplicação da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) no ensino de Geografia, com foco nos fenômenos urbanos observados na cidade de Teresina. A ideia é promover uma conexão significativa entre os conceitos científicos trabalhados em sala de aula e a realidade dos alunos do ensino básico, abordando temas como a favelização e os alagamentos na cidade. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com levantamento

bibliográfico sobre a ABP, o ensino de Geografia e o contexto urbano de Teresina, além de pesquisa documental do currículo de Geografia do município, para analisar as diretrizes educacionais relacionadas ao ensino do espaço urbano. A metodologia proposta sugere ser desenvolvida em 4 horas-aula, durante as quais os alunos realizarão pesquisas, debates e atividades criativas, como a elaboração de recortes de notícias, músicas ou maquetes, com apresentação final. Os resultados sugerem modelos de fichas de aula que abordam os fenômenos geográficos, associando-os à realidade local, e incluem objetivos de aprendizagem, perguntas-problema, hipóteses, intervenções e conclusões. Conclui-se que a aplicação da ABP no ensino de Geografia pode tornar a aprendizagem mais dinâmica e crítica, incentivando os alunos a investigar e propor soluções para os problemas urbanos que afetam suas comunidades, tornando o ensino mais relevante e conectado à sua vivência cotidiana.

Palavras-chave: Aprendizagem baseada em problemas; Ensino de Geografia; Espaço urbano.

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia no Brasil enfrenta diversos desafios, sobretudo no âmbito da educação básica. As dificuldades para ensinar e aprender os conteúdos geográficos decorrem de múltiplos fatores, incluindo a fragmentação curricular, a abordagem tradicionalmente expositiva e a falta de conexão entre os temas abordados em sala de aula e a realidade cotidiana dos alunos. Tais fatores limitam a compreensão crítica dos fenômenos espaciais e geográficos, dificultando a construção de um conhecimento efetivo e significativo por parte dos estudantes. Além disso, há uma carência de metodologias inovadoras e de recursos pedagógicos que possibilitem uma aprendizagem mais ativa e participativa dos alunos.

No contexto dos temas referentes à geografia urbana, por exemplo, muitos alunos têm dificuldade em compreender as dinâmicas complexas das cidades, como a segregação espacial, os processos de urbanização e as

transformações socioambientais. Esses temas, fundamentais para a formação de cidadãos críticos, demandam uma abordagem que vá além da mera transmissão de conceitos, exigindo a problematização da realidade urbana e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Uma proposta pedagógica que se destaca nesse sentido é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Conforme Barrows (1986), a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) utiliza problemas como ponto inicial para que os alunos adquiram e integrem novos conhecimentos. Nesse método, os estudantes ocupam o centro do processo, enquanto os professores atuam como facilitadores. Os problemas, por sua vez, impulsionam o aprendizado e contribuem para o desenvolvimento de habilidades de resolução.

Essa metodologia se inspira fortemente na teoria pedagógica de John Dewey. Sua Pedagogia Ativa, também conhecida como Pedagogia da Ação, preconiza que a aprendizagem deve ser desencadeada por problemas ou situações que provoquem questionamentos ou desconforto intelectual. Esses problemas, oriundos de experiências reais, são submetidos à análise crítica, estimulando a reflexão e levando à investigação e solução (Cambi, 1999). Dewey defendia que, para incentivar o pensamento crítico dos alunos, o professor deveria partir de temas que não fossem formais, mas sim derivados da vida cotidiana e da realidade dos estudantes.

Além disso, Farias, Silva e Dias (2021) reforçam que a ABP é uma das metodologias ativas mais reconhecidas devido à sua versatilidade em diversos contextos. Nessa abordagem, os problemas desempenham um papel central no processo de aprendizagem, desafiando os alunos a resolvê-los, o que lhes permite desenvolver competências importantes. Esses problemas podem ser apresentados em diferentes formatos, como cenários ou estudos de caso, sendo aplicados tanto em uma única aula quanto ao longo de várias sessões.

Portanto, ensinar a resolver problemas vai além de fornecer aos alunos técnicas e estratégias; trata-se também de promover uma postura

proativa, onde a aprendizagem é vista como um desafio a ser superado. Não se trata apenas de ensinar a solução de problemas, mas também de incentivar os alunos a criar seus próprios questionamentos, transformando a realidade em temas que merecem investigação e análise (Echeverría; Pozo, 1998).

Diante desse contexto, este estudo busca apresentar propostas de aplicação da metodologia ABP no ensino de Geografia para professores do ensino básico, tomando como ponto de partida os fenômenos urbanos observáveis na cidade de Teresina. Assim, a ideia é promover uma conexão mais significativa e uma problematização mais aprofundada entre os conceitos científicos trabalhados em sala de aula e a realidade cotidiana dos alunos do ensino básico. As propostas seguintes irão demonstrar dois exemplos práticos da ABP voltados à discussão dos fenômenos da favelização e dos alagamentos na cidade de Teresina.

Para atingir o objetivo proposto, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa. Foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a ABP, o ensino de Geografia e o contexto urbano da cidade de Teresina, utilizando uma pesquisa de caráter exploratório, que permitiu a coleta de informações sobre o tema em estudo (Prodanov; Freitas, 2013). Também foi utilizada a pesquisa documental, com foco no currículo de Geografia do município de Teresina, a fim de obter informações sobre as habilidades e competências relacionadas às temáticas urbanas do ensino fundamental. A análise desse documento permitiu identificar com precisão as diretrizes educacionais estabelecidas para os alunos quanto à compreensão do espaço urbano local.

A metodologia proposta será desenvolvida ao longo de 4 horas-aula, durante as quais os alunos terão tempo para se aprofundar nos temas, realizar pesquisas, debater em sala de aula e criar os recortes de notícias, músicas ou maquetes e, ao final, apresentar suas produções na culminância da atividade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ocorrência de alagamentos é influenciada por uma série de fatores, tais como o uso do solo, a ocupação urbana, a topografia, a impermeabilização do solo, a intensidade das chuvas, o descarte inadequado de resíduos, a falta de qualidade ambiental nas áreas urbanas e a insuficiência de sistemas de drenagem. As consequências desses alagamentos incluem danos às características naturais do terreno, o transporte de resíduos para corpos d'água, a contaminação e poluição, bem como a ameaça à saúde pública (Nunes; Aquino, 2020).

Devido à urbanização desigual em Teresina, surgem paisagens distintas, moldadas pelo processo de expansão urbana que reconfigurou o espaço da cidade. Essa reconfiguração resultou na fragmentação do ambiente e no surgimento de novos centros urbanos, alimentando debates sobre as diversas paisagens e características distintas de cada bairro (Melo Filho, 2018). Sobre isso, Silva e Façanha (2016) comentam que essa fragmentação do espaço urbano favorece o surgimento de periferias, de bairros suburbanos, que têm características particulares em relação aos bairros periféricos muitas vezes ilustrados nos livros didáticos, o que nos leva a questões tão importantes de serem refletidas.

Recomenda-se que as próximas propostas sejam implementadas ao término da apresentação teórica do conteúdo. A intenção é que a metodologia seja utilizada como uma atividade de fechamento do tema. Para isso, é fundamental que os alunos já tenham assimilado os conceitos básicos relacionados ao fenômeno da favelização e alagamentos. Posteriormente, após a explicação do conteúdo de maneira expositiva e dialogada, será explicado aos alunos como a dinâmica da atividade funcionará, aproveitando a oportunidade para esclarecer o funcionamento da aprendizagem baseada em problemas.

Após essa fase, será entregue aos alunos uma ficha (Quadros 1 e 2), que eles deverão preencher com os objetivos de aprendizagem, o fenômeno geográfico abordado na aula expositiva e dialogada, relacionando-o com a cidade em que vivem, as perguntas-problema associadas ao fenômeno,

as hipóteses, a proposta de intervenção e as conclusões. A proposta é dividir a turma em grupos, de acordo com a quantidade de perguntas-problema previamente formuladas. Cada grupo terá a responsabilidade de conduzir a investigação referente ao problema que lhe foi atribuído.

Quadro 36.1 - Modelo de ficha contendo uma proposta sobre favelização a ser problematizado e investigado pelos estudantes do 6º ano do ensino fundamental

Objetivos da aprendizagem (Elaborada pelos alunos sob orientação do professor/tutor)	Conteúdo programático (Elaborado previamente pelo professor)	Pergunta problema que envolva o fenômeno (Elaborada pelos alunos)	Hipóteses com base na pergunta problema (Elaboradas pelos alunos)	Proposta de intervenção (Elaborada pelos alunos)	Presença do fenômeno no cotidiano do aluno (Elaborada pelos alunos)
<ul style="list-style-type: none"> Estudar o fenômeno da favelização, incluindo como e porque elas ocorrem. Avaliar suas implicações e individualidades na cidade de Teresina. 	Favelização	Quais são os principais fatores que contribuem para a formação e expansão das favelas horizontais em Teresina?	As favelas horizontais em Teresina, diferentes das verticais do Rio de Janeiro, surgem devido ao relevo plano da cidade. O crescimento urbano desordenado, a falta de políticas públicas de habitação e a escassez de áreas adequadas para moradia contribuem para a marginalização social e pioram as condições de vida nas periferias.	Implementação de programas de regularização fundiária e de urbanização integrada, que envolvam a construção de infraestrutura básica (como saneamento, pavimentação e acesso à água potável), além da oferta de serviços essenciais (saúde, educação e transporte público) nas comunidades, aliados a políticas públicas de habitação social que promovam a moradia digna e acessível.	Em Teresina, diversas áreas de ocupação irregular, popularmente conhecidas como favelas/vilas, enfrentam grandes desafios relacionados à falta de infraestrutura e acesso a serviços básicos. Essas comunidades, muitas vezes localizadas em áreas de risco, em regiões próximas a rios, são caracterizadas pela precariedade das moradias e pela ausência de planejamento urbano.
Conclusões dos alunos:					

Fonte: Autores (2025).

Após a distribuição das fichas de investigação, os alunos devem levá-las para casa e realizar pesquisas sobre os fenômenos em questão. Na aula seguinte, deve ser feita a roda de conversa com toda a turma, buscando confrontar as respostas e proporcionar uma discussão coletiva. Durante a roda de conversa, devem ser observados de forma sistemática alguns critérios durante as discussões, visando servir como avaliação, como, por exemplo, relevância das hipóteses levantadas, organização de ideias, justificativas, profundidade no tema, capacidade de argumentação, conexão com outros fenômenos geográficos, relevância da proposta de intervenção, senso crítico e reflexivo.

Quadro 36.2 - Modelo de ficha contendo uma proposta sobre alagamentos a ser problematizada e investigado pelos estudantes do 6º ano do ensino fundamental

Objetivos da aprendizagem (Elaborada pelos alunos sob orientação do professor/tutor)	Conteúdo programático (Elaborado previamente pelo professor)	Pergunta problema que envolva o fenômeno (Elaborada pelos alunos)	Hipóteses com base na pergunta problema (Elaboradas pelos alunos)	Proposta de intervenção (Elaborada pelos alunos)	Presença do fenômeno no cotidiano do aluno (Elaborada pelos alunos)
<ul style="list-style-type: none"> Compreender as causas, consequências e medidas mitigatórias para os alagamentos em áreas urbanas de Teresina. 	Alagamentos	De que forma as características do relevo de Teresina, associadas à urbanização, contribuem para os alagamentos nas áreas urbanas?	Os alagamentos em Teresina estão diretamente relacionados ao sistema de drenagem insuficiente e à crescente impermeabilização do solo, causada pelo aumento de moradias e pela expansão de áreas asfaltadas, combinado ao relevo relativamente plano da cidade.	Ampliação de galerias pluviais e a criação de áreas permeáveis, pode reduzir significativamente a frequência e a gravidade desses eventos.	Teresina enfrenta regularmente problemas com alagamentos, especialmente durante a estação chuvosa, que ocorre de dezembro a maio. A cidade está localizada na confluência dos rios Parnaíba e Poti, o que, juntamente com problemas de infraestrutura urbana, contribui para inundações em diversas áreas. Alguns exemplos de locais afetados por alagamentos em Teresina, como, por exemplo, nos bairros da Zona Norte, como Mafuá, Mocambinho e Poti Velho, são conhecidos por sofrerem alagamentos, especialmente nas áreas próximas ao rio Poti. Esses locais têm histórico de inundações devido à proximidade com o leito do rio e à falta de sistemas de drenagem adequados.
<p>Conclusões dos alunos:</p>					

Fonte: Autores (2025).

Para tornar a dinâmica mais interativa, recomenda-se que os alunos preparem, em casa, recortes de notícias, músicas ou maquetes sobre alagamentos e favelização, que serão apresentados na culminância final da ABP.

CONCLUSÃO

Os fenômenos de alagamentos e favelização em Teresina estão intimamente relacionados às dinâmicas socioespaciais e à segregação urbana, temas centrais para o ensino de Geografia no ensino básico. Estudar a favelização oferece aos alunos uma compreensão do processo de urbanização desigual e de seus impactos sociais e econômicos. Ao abordar os alagamentos, é possível conectar os problemas urbanos à falta de planejamento e ao efeito das ações humanas sobre o meio ambiente, especialmente em áreas com infraestrutura precária e serviços públicos deficientes.

Além disso, os alagamentos são um problema recorrente em diversas áreas periféricas de Teresina, afetando muitos estudantes em seu dia a

dia. O ensino dessas questões, portanto, aproxima os conceitos teóricos da realidade vivida pelos alunos, permitindo uma análise crítica sobre a cidade onde moram e as condições em que vivem. Assim, o estudo da favelização e dos alagamentos ultrapassa a compreensão de fenômenos geográficos e ambientais, proporcionando uma reflexão sobre cidadania, direitos e inclusão social.

Ao trazer essas temáticas para a sala de aula por meio da metodologia ABP, os professores de Geografia podem promover um ensino mais dinâmico, incentivando os alunos a investigar a realidade de suas comunidades, propor soluções e desenvolver um pensamento crítico sobre o espaço urbano, destacando a importância de incluir esses temas no currículo escolar, já que estão diretamente conectados às experiências dos alunos e aos desafios que enfrentam no cotidiano, tornando a aprendizagem mais relevante.

REFERÊNCIAS

- BARROWS, H. S. A taxonomy of problem-based learning methods. **Medical Education**, v. 20, p. 481-486, 1986.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- ECHEVERRÍA, María del Puy Pérez; POZO, Juan Ignacio. **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: ArtMed, p. 13-42, 1998.
- FARIAS, C. S.; SILVA, S.; DIAS, P. N. S. (org.). **A aprendizagem baseada em problemas na forma de estudo de caso aplicada ao ensino na educação profissional**. 1. ed. Rio Branco: Editora IFAC, 2021. v. 1. 146 p.
- MELO FILHO, José Maria Marques de. Expansão urbana e impactos ambientais: uma análise dos projetos de intervenção urbana para a cidade de Teresina, Piauí. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 9, n. 19, p. 1-11, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/664>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- NUNES, Hikaro Kayo Brito de; AQUINO, Cláudia Maria Sabóia de. Vulnerabilidade socioambiental de setores censitários às margens do rio Poti, Teresina-Piauí-Brasil. **GeoTextos**, v. 16, n. 2, p. 1941-1962, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/35088>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

SILVA, Silvana de Sousa; FAÇANHA, Antônio Cardoso. (Re)produção espacial e área central de Teresina (PI): proposições da agenda 2015. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 17, n. 58, p. 1-15, jul. 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/28278>. Acesso em: 03 jan. 2025.

37. Banquinha geográfica: experiências de um projeto de extensão em construção

Adeliane Vieira de Oliveira

Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM/UECE

adeliane.oliveira@uece.br

Maria Cailane Silva de Sousa

Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM/UECE

maria.cailane@aluno.uece.br

Francisca Viliane Gomes da Silva

Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM/UECE

viliane.silva@aluno.uece.br

RESUMO

O presente trabalho objetiva apresentar as experiências iniciais do Projeto de Extensão Banquinha Geográfica na Escola: proposições metodológicas em escolas de Limoeiro do Norte-CE – PROEBGEO, desenvolvido junto ao Curso de Licenciatura em Geografia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM/UECE. O projeto atua sob a perspectiva de realizar uma aproximação entre universidade, escola e sociedade, estimulando o senso de estudo, pesquisa e debate, além da inserção de diversas linguagens no ensino de Geografia. De natureza qualitativa, este trabalho trata-se também de um relato de experiência das ações iniciais do projeto de extensão e, metodologicamente, se aportou em três etapas: a) pesquisa bibliográfica sobre ensino de Geografia e as diversas linguagens e metodologias de ensino geográfico a partir de autores

como: Pontuschka, Paganelli, Cacete (2009); Santos (2011); Cavalcanti (1998), dentre outros; b) lembrança das atividades do projeto no ano de 2024; e c) escrita das vivências, com destaque para a experiência da primeira Banquinha Geográfica no âmbito do projeto de extensão. A primeira Banquinha Geográfica foi montada durante o evento cine&sarau, no decorrer da XIII Semana Zé Maria do Tomé. Na banquinha foram expostos diversos materiais que dialogavam com a temática da agrária. Consideramos que o PROEBGEO se insere diretamente na construção do diálogo e responde às demandas educacionais, sociais e políticas. O que indica que, enquanto projeto, estamos no caminho certo, mas que há muito a se construir para garantir uma educação geográfica orientada pelos anseios sociais.

Palavras-chave: Banquinha Geográfica; Extensão; Metodologias de Ensino.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva apresentar as experiências iniciais do Projeto de Extensão “Banquinha Geográfica na Escola: proposições metodológicas em escolas de Limoeiro do Norte-CE (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, no Ceará. Compreendemos que o ensino de Geografia deve estar voltado para a prática social, fazendo com que os alunos se situem no espaço, entendam e interajam melhor com o mundo. Nesse sentido, o projeto de extensão objetiva expor possibilidades metodológicas para o trabalho com os conteúdos geográficos nas escolas de Limoeiro do Norte-CE, por meio de “banquinhas geográficas”.

Assim, ao analisarmos o termo “banquinha”, remetemos a pensar uma bancada repleta de objetos e instrumentos de trabalho que podem estar à venda ou em exposição. O que seria, então, uma banquinha geográfica? Nossa proposta é expor uma banquinha de possibilidades para trabalhar os conteúdos geográficos nas aulas de Geografia. Nesse sentido, prezamos

pela valorização do uso das diversas linguagens no ensino de Geografia, tendo em vista uma perspectiva de interdisciplinaridade, podendo se materializar em diversos ramos do conhecimento, como a arte, a música e a literatura.

Ressaltamos que o Projeto de Extensão iniciou suas atividades no mês de março de 2024, com a coordenação da professora Adeliene Vieira de Oliveira e tendo como bolsistas as estudantes Francisca Viliane Gomes da Silva e Maria Cailane Silva de Sousa, ambas licenciandas em Geografia pela instituição.

Nesse trabalho, expomos as primeiras experiências desenvolvidas junto ao PROEBGEO, que foram desde a criação e produção da arte do logo até a realização da primeira banquinha geográfica. Esta, realizada no dia 18 de abril de 2024, compôs a programação da XIII Semana Zé Maria do Tomé, em Limoeiro do Norte-CE, e integrou o Cine&Sarau proposto pela organização do evento, que teve como tema “Questão Agrária, Agroecologia e o Protagonismo das Mulheres nos Territórios”. Assim, a banquinha, contendo o mesmo tema do Cine&Sarau, foi direcionada a estudantes do acampamento, licenciandos de diversos cursos da FAFIDAM e da UECE (Campus Itaperi – Fortaleza), estudantes de pós-graduação, professores da educação básica e do ensino superior, e comunidade local e geral.

Os materiais expostos, dentre eles jogos, cordéis, livros e músicas, propuseram ideias de trabalho com a temática nas aulas de Geografia. Ressaltamos que os cordéis e as músicas foram selecionados a partir da realização de pesquisa sobre a temática e que os jogos, quiz e demais materiais didáticos apresentados foram produzidos pelos licenciandos em Geografia da FAFIDAM nas disciplinas de Oficina em Geografia I, II, III e IV³.

A elaboração deste trabalho pautou-se na materialização das experiências do PROEBGEO durante o ano de 2024. Por isso, metodologicamente, o trabalho se classifica enquanto pesquisa de natureza qualitativa,

3 O Curso de Licenciatura em Geografia da FAFIDAM possui, em sua matriz curricular, quatro disciplinas denominadas “Oficina em Geografia”, em que os estudantes mobilizam o debate teórico e a instrumentalização prática para os conteúdos geográficos, a partir da produção de recursos e materiais didáticos.

bem como trata-se também de um relato de experiência. Inicialmente, na etapa da pesquisa bibliográfica, buscamos compreender sobre o ensino de Geografia e as diversas linguagens e metodologias de ensino geográfico, a partir de autores como Pontuschka, Paganelli, Cacete (2009); Santos (2011); Cavalcanti (1998), dentre outros. No segundo momento de elaboração, rememoramos as primeiras atividades de planejamento dos membros do PROEBGEO e, na última etapa, materializamos de forma escrita a experiência da primeira Banquinha Geográfica no âmbito do projeto de extensão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse trabalho, prezamos pela valorização do uso das diversas linguagens no ensino de Geografia. Temos em vista uma perspectiva de interdisciplinaridade, podendo se materializar em diversos ramos do conhecimento, como a arte, a música, o cinema, a literatura, dentre outras. Nesse sentido, o contato com outras linguagens e visões de mundo acarreta uma maior acumulação de saberes necessários para a construção social dos alunos, e a contribuição de outras áreas afins enriquece os caminhos da construção do conhecimento.

Ainda ressaltamos a necessidade de ampliar a articulação entre a pesquisa, o ensino e a extensão, de modo que “não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino” (Freire, 1996) e que a prática social desses dois elementos se reverbera por meio das ações extensionistas nas comunidades. Assim, “na formação de professores, a ideia é ressaltar a importância da pesquisa na construção de uma atitude cotidiana de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em busca de autonomia na interpretação da realidade” (Pontuschka, Paganelli, Cacete, 2009).

Para Vasconcelos (2012, p. 05), a Política Nacional de Extensão indica a necessidade de “reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade”. Nesse sentido, é mister

destacar o protagonismo e a proatividade das bolsistas extensionistas no desenvolvimento do Projeto de Extensão “Banquinha Geográfica na Escola”, com ações e reflexões propositivas para a efetiva execução das atividades do projeto. Essa proatividade está relacionada tanto às indicações e provocações da professora coordenadora quanto, sobretudo, à maturidade formativa das estudantes envolvidas e às suas experiências anteriores enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

No âmbito do projeto, destacamos também que a atribuição do uso de linguagens diversificadas no ensino de Geografia faz com que o aluno produza e expresse opiniões, ideias e conhecimentos sobre o mundo. Essa percepção contribui de forma expressiva para o entendimento dos conceitos geográficos e para mostrar que a Geografia pode ser entendida de forma interdisciplinar.

Essa ludicidade envolve a utilização de metodologias, recursos e materiais didáticos que instiguem a curiosidade dos estudantes em relação à Geografia. Nesse aspecto, “utilizar recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas” (Souza, 2007, p. 112-113).

Assim sendo, as primeiras experiências do projeto de extensão vêm estreitando os laços entre a escola, os diversos espaços formativos e a universidade, ampliando a apreensão da Geografia para uma leitura geográfica do mundo, pautada nas diversas linguagens, recursos e metodologias, repercutindo positivamente na formação crítica, cidadã e ética dos sujeitos sociais envolvidos.

Nesse aspecto, a Geografia escolar busca construir um pensamento geográfico em que se leve em conta a dimensão espacial (Callai, 2020). Assim, atribuímos às atividades lúdicas um papel importante nesse processo. Para Cavalcanti (1998, p. 130), “Ensinar Geografia é abrir espaço na sala de aula para o trabalho com os diferentes saberes trazidos pelos

agentes de ensino: alunos e professores”, visto que se deve ultrapassar as concepções de ensino unilateral em sala de aula, tendo em vista que os alunos aprendem com o professor e vice-versa.

Logo, o projeto atua, nesse processo, como um criador de possibilidades metodológicas educacionais a serem trabalhadas dentro e fora da sala de aula, trazendo como criadores dessas possibilidades os próprios bolsistas, professores, alunos e demais membros internos e externos ao ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O início das atividades do projeto foi marcado por encontros e reuniões para debater coletivamente os primeiros passos. Nos primeiros encontros de planejamento, ocorridos no mês de março de 2024, pudemos debater e compreender os objetivos do Projeto de Extensão. Também encaminhamos a criação de um banco de dados sobre linguagens no ensino de Geografia, a partir da criação de um drive no e-mail. Além do banco de dados, outra ação importante foi a definição coletiva da sigla do projeto (Projeto de Extensão Banquinha Geográfica na Escola – PROEBGEO), bem como do logo do projeto (Figura 37.1), que posteriormente foi utilizado para estampar as blusas do projeto, representadas na Figura 37.2.

Figura 37.1 - Logo do PROEBGEO



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Figura 37.2 - Blusa do projeto



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

A criação do logo do PROEBGEO favoreceu a elaboração de sua identidade visual, o que ganhou visibilidade com a criação da página no Instagram (Figura 37.3). As primeiras postagens na página ocorreram com o intuito de apresentar o projeto à comunidade acadêmica, escolar, bem como à sociedade como um todo. Assim, iniciou-se o processo de divulgação dos objetivos e membros do projeto, das primeiras reuniões de planejamento e das atividades desenvolvidas.

Figura 37.3 - Página do Instagram do PROEBGEO



Fonte: Página do *Instagram* do PROEBGEO, 2024.

O mês de abril de 2024 nos trouxe a oportunidade de realização da primeira banquinha geográfica do PROEBGEO. Nesse sentido, numa articulação interdisciplinar entre projetos de extensão dos cursos de Pedagogia, Letras e Geografia da FAFIDAM, o PROEBGEO foi convidado a integrar a programação da XIII Semana Zé Maria do Tomé. Esse evento, em sua décima terceira edição, marca a luta pela terra no Ceará, com o Acampamento Zé Maria do Tomé, em Limoeiro do Norte-CE. O evento homenageia o camponês Zé Maria, líder comunitário e também ativista ambiental, brutalmente assassinado no dia 21 de abril de 2010, por lutar contra o agronegócio, a pulverização aérea e a grilagem de terras na Chapada do Apodi (no Ceará). Assim sendo, no dia 18 de abril de 2024, como parte da programação do evento, ocorreu o Cine&Sarau da XIII Semana Zé Maria do Tomé.

O Cine&Sarau contou com a participação dos projetos de extensão: Práxis Educativas para o Fortalecimento da Territorialização Camponesa e da Produção Agroecológica no Baixo Jaguaribe – PROEFCAM/UECE; UNIVERSUS/UECE, FORMAR/UECE, NATERRA/UECE, CF-CAM/UECE e do PROEBGEO. Além dos projetos de extensão, houve a participação da comunidade local, que compôs o momento realizando declamação de poesias, cordéis e música (Figura 37.4).

Figura 37.4 - Sistematização das atividades do Cine&Sarau

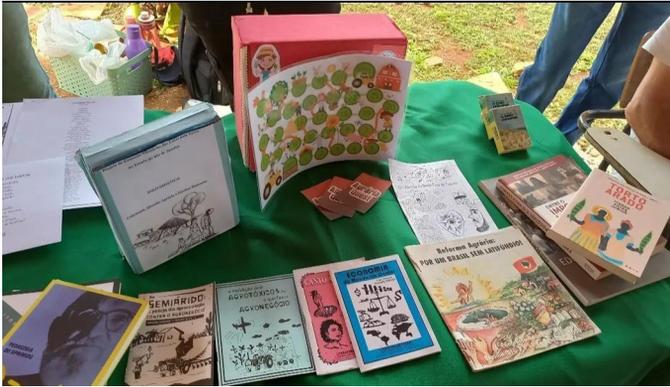


Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2024).

Compondo o Cine&Sarau, o PROEBGEO organizou sua primeira Banquinha Geográfica com o tema “Questão Agrária, Agroecologia e o Protagonismo das Mulheres nos Territórios” (Figura 37.5). A montagem e seleção dos materiais deu-se a partir do estudo inicial sobre a temática e sua compreensão, pois os problemas agrários fazem parte da estrutura do capitalismo. Dessa maneira, a luta contra o capitalismo é a perspectiva de uma construção de outra sociedade (Fernandes, 2015). Assim, os cordéis, charges, livros e músicas foram selecionados a partir da mobilização de pesquisa sobre a temática, e alguns dos cordéis e livros foram oriundos do acervo pessoal e das autoras do trabalho. Já os materiais didáticos, como os jogos e o quiz expostos, foram produzidos pelos licenciandos em Geografia da FAFIDAM nas disciplinas de Oficina em Geografia I, II, III ou IV e solicitados junto ao Laboratório de Geografia – LAGEO,

local em que os materiais estão alocados e disponíveis para empréstimo. Ressaltamos a atuação das bolsistas do PROEBGEO na catalogação e divulgação desses materiais junto ao curso.

Figura 37.5 - Materiais expostos na Banquinha Geográfica



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2024).

Ressaltamos que os materiais foram selecionados e confeccionados com base na demanda dos sujeitos sociais, bem como as proposições apresentadas se relacionam com o conteúdo voltado à questão fundiária, trabalhado no 8º ano do Ensino Fundamental e no 2º ano do Ensino Médio. De modo que os cordéis e jogos abordaram temáticas geográficas como: região semiárida, agronegócio, agroecologia, as lutas nos territórios camponeses e gênero, uma vez que “a participação e resistência das mulheres trata-se de um ato político” (Oliveira; Souza, 2024, p. 1).

Além disso, as músicas cantadas no evento e indicadas na banquinha geográfica abordaram e problematizaram sobre pertencimento e resistência. Tudo isso foi realizado envolvendo os relatos de vivências dos moradores do acampamento, sendo levantados debates durante a realização do Cine&Sarau. No caso do território que sediou a banquinha geográfica, os camponeses estão na etapa do acampamento, aguardando a efetivação do acesso à terra. Certamente, “entender as estruturas sociais, políticas e econômicas nas quais estão inseridos os camponeses

são passos importantes para compreender a organização na luta por espaços políticos e pela construção de um novo modelo de sociedade mais justa e igualitária” (Oliveira e Piancó, 2020, p. 103).

Os materiais utilizados para a exposição, como cordéis, livros, jogos, poesias, músicas, imagens e charges, foram voltados para o conteúdo de Geografia Agrária a partir do tema proposto. Concordamos com Manfio e Balssan (2014, p. 69), quando afirmam que “a finalidade do ensino de Geografia deve ser auxiliar a formação de raciocínios e concepções de forma que o aluno aprenda a ler os acontecimentos vividos, problematizando com os saberes adquiridos”.

CONCLUSÃO

Ao longo das ações realizadas no âmbito do PROEBGEO/FAFIDAM, percebemos que, embora já tenhamos alguns frutos, há ainda muito a plantar e, portanto, a colher. Observamos a necessidade da adaptação do seu título para adequar-se à dinâmica de atuação do projeto, ao envolver os diversos sujeitos sociais e instituições, como a universidade, os grupos de estudos, pesquisas e extensão.

Nesse sentido, consideramos que o PROEBGEO se insere diretamente na construção do diálogo e responde às demandas educacionais, sociais e políticas. O que indica que, enquanto projeto de extensão, estamos no caminho certo, mas que há muito a se construir para motivar e propor caminhos metodológicos para a construção de uma educação geográfica transformadora e orientada pelos anseios sociais.

REFERÊNCIAS

- CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica: trajetórias. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 215-234, jan./jun. 2020.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FERNANDES, Bernado Mançano. Reforma agrária no Brasil, para além de um projeto, uma luta permanente. *In: MITIDIERO JUNIOR, Marco Antonio; GARCIA, Maria Franco; VIANA, Pedro Costa Guedes (orgs.). A questão agrária no século XXI: escalas, dinâmicas e conflitos territoriais.* São Paulo: Outras Expressões, 2015.

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

MANFIO, Vanessa; BALSSAN, Joseane. Geografia escolar: práticas pedagógicas e o ensino-aprendizagem do conteúdo de regiões brasileiras. **Geographia Opportuno Tempore**, Londrina, v. 1, n. 2, 2014.

OLIVEIRA, Adeliâne Vieira de; PIANCÓ, Ana Roberta Duarte. Contribuições ao estudo da questão agrária: os casos da Fazenda Japuaara (Canindé) e Monte Castelo (Quixadá) no Ceará, Brasil. **Revista Mutiró**, v. 1, n. 3, 2020. ISSN 2675-XXX (completar). Disponível em: [inserir link se disponível]. Acesso em: 10 mar. 2025.

OLIVEIRA, Adeliâne Vieira de; SOUSA, Maria Cailane Silva de. O que as mulheres camponesas nos ensinam: um relato de experiência no Acampamento Zé Maria do Tomé em Limoeiro do Norte, CE. *In: SEMINÁRIO [RE]EXISTÊNCIA: ESCRITAS E VIVÊNCIAS FEMININAS (REVIF)*, 8., 2024, Limoeiro do Norte, CE. **Anais [...]**, Limoeiro do Norte, CE.: FAFIDAM/UECE, 2024.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; TOMOKO, Iyda Paganelli; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, C. R. M.; SILVA, P. R. Q. A utilização do lúdico para aprendizagem do conteúdo de genética. **Uni. Hum.**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 119-144, 2011.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 1.; *JORNADA DE PRÁTICA ENSINO*, 4.; *SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM*, 13., 2007, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2007.

VASCONCELOS, Cipriano Maia de. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. Manaus-AM, maio de 2012.

38. Formação para a cidadania na perspectiva inclusiva: um estudo sobre construção de recursos didáticos por estudantes do colégio universitário Unidavi

Adilson Tadeu Basquerote

*Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
(UNIDAVI)*

abasquerote@yahoo.com.br

Eduardo Pimentel Menezes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

epmenezes30@gmail.com

RESUMO

O estudo analisa a percepção de estudantes da Educação Básica sobre a construção, em sala de aula, de recursos didáticos aplicados à educação geográfica na perspectiva da cartografia tátil. Trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa, com dados obtidos por meio de observação participante e entrevistas semiestruturadas realizadas com quinze estudantes da Educação Básica, do Colégio Universitário Unidavi, da cidade de Rio do Sul (SC). Os dados, estudados pela análise do discurso, revelaram que a construção dos recursos em sala de aula facilita a compreensão dos conteúdos e conceitos, promove interação entre os envolvidos, torna as aulas mais atrativas e dinâmicas, alia ações integradoras entre teoria e prática, amplia o rol de recursos didáticos aplicados à educação geográfica e pode ser utilizada por estudantes com deficiência visual ou de baixa visão.

Palavras-chave: Mediação; Inclusão; Geografia.

INTRODUÇÃO

O atual contexto escolar exige uma constante reflexão sobre o modo de pensar e fazer a Educação Geográfica. Nesse sentido, as escolhas criteriosas do enfoque filosófico, o uso de diferentes linguagens e os procedimentos metodológicos adotados podem tornar este componente curricular relevante, inclusivo, com sentido e significado. Nessa perspectiva, a análise e construção de recursos didáticos utilizados na sala de aula têm incitado pesquisas em diferentes componentes curriculares, em especial, na Geografia.

Estudos de Almeida (2001) destacam a existência de um leque de materiais e recursos didáticos que possibilitam vivenciar experiências interessantes em sala de aula e favorecem a mediação entre o professor, o conhecimento e os estudantes. Segundo Fiscarelli (2008), recursos didáticos caracterizam-se como um conjunto de materiais que, empregados com finalidade pedagógica, auxiliam o processo de mediação. São exemplos: o livro didático, globo terrestre, maquetes, expressões corporais, microcomputadores, Global Position System (GPS), entre outros.

Estudos de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Goulart (2014), Cavalcanti (2011, 2012, 2014), Tonini (2014), Nogueira (2008) sinalizam a importância da atitude ativa do professor frente à adoção de metodologias no processo de mediação como forma de promover uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, ao relacionar a Geografia e a inclusão de pessoas com deficiência visual, Nogueira (2007, p. 87) afirma a importância de “metodologias e materiais didáticos para auxiliar a apreensão do conhecimento geográfico”.

Porém, nos cabe refletir sobre a importância do uso de recursos didáticos inclusivos, de modo que sirvam como instrumentos de aprendizagem também para os estudantes com deficiência visual, baixa visão, como aqueles táteis. No entanto, no espaço escolar, os docentes estão preparados para acolher todos os estudantes em suas especificidades? Há recursos

didáticos capazes de contribuir na aprendizagem dos estudantes com as diferentes deficiências? No ensino de Geografia, quais recursos didáticos para deficientes visuais estão disponíveis nas escolas? Os docentes constroem recursos didáticos na perspectiva tátil com seus estudantes? Diante disso, o estudo analisa a percepção de estudantes da Educação Básica sobre a construção, em sala de aula, de recursos didáticos aplicados à educação geográfica na perspectiva da cartografia tátil.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O ESPAÇO EMPÍRICO

O Colégio Universitário Unidavi, localizado na cidade de Rio do Sul (SC), é uma instituição de ensino que desenvolve suas atividades no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Nesse contexto, são desenvolvidas ações pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão na Educação Básica, e é oferecida à comunidade escolar formação voltada ao desenvolvimento de habilidades e competências para a vida e a cidadania.

No que concerne ao componente curricular de Geografia, diferentes recursos didáticos são utilizados na aprendizagem, dentre eles os de cartografia, como mapas, gráficos e diagramas, maquetes geográficas, globos, entre outros. Além disso, utilizam-se também aqueles com características típicas das artes, recursos do entretenimento científico e os recursos tecnológicos digitais, com destaque para equipamentos, sistemas e ambientes. No entanto, desde o ano de 2019, adotou-se como proposta pedagógica que, além dos recursos didáticos físicos e digitais existentes, os estudantes, sempre que possível, construam seus próprios recursos didáticos durante o cronograma de aulas semanais.

Este estudo apresenta-se de natureza qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), por meio de um estudo de caso (Yin, 2001), em que, para coleta de dados, foram realizadas quinze entrevistas semiestruturadas (Flick, 2013) com estudantes da Educação Básica (que, no texto, são indicados por números de 1 a 15). Complementaram os dados das entrevistas,

imagens de recursos construídos pelos estudantes nos anos de 2023 e 2024. Para a análise, utilizou-se o método da Análise do Discurso (Orlandi, 2003).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na atualidade, diferentes estudos têm buscado compreender o processo de ensinar e de aprender no contexto escolar. Segundo Castellar (2005, p. 3), no âmbito da Geografia, fazem-se necessárias “mudanças na postura do corpo docente em relação a como, para quê e para quem ensinar a geografia escolar”. A autora enfatiza a necessidade de refletir sobre as metodologias de ensino, além de estruturar os conteúdos e definir claramente os objetivos de ensino.

Nessa ótica, é necessário reestruturar o saber-fazer em sala de aula, buscando integrar os saberes geográficos com os saberes pedagógicos, desenvolvendo metodologias estimuladoras de ensino que reestruturem os conteúdos e que tenham clareza nos objetivos, respeitando e acolhendo as diferenças (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009). A fala do Estudante 1 avalia o exposto acima, ao destacar sua percepção sobre a importância da relação estimuladora, crítica e mediada por outros saberes evidenciada na construção dos recursos didáticos em sala de aula, sobretudo, pela interface com a cartografia tátil.

Nossas aulas foram muito produtivas e acredito que a construção de recursos didáticos é importante para vivenciamos o conteúdo e professor nos orientava sobre a importância do recurso que a gente estava construindo e a sua aplicabilidade. Além disso, percebemos que se alguém da nossa sala fosse cego ou baixa visão, poderia compreender os conteúdos de maneira mais fácil. (Estudante 1, Primeira Série do Ensino Médio, 2024).

As constatações anteriores vão ao encontro dos estudos de Kaercher (2003), Nogueira (2007, 2008) e Castrogiovanni (2007, p. 46), quando destacam a importância da postura do professor em “considerar o aluno como sujeito”. Nesse sentido, os recursos didáticos táteis cons-

truídos pelos estudantes podem auxiliar na própria aprendizagem e na dos colegas que possuem deficiência visual. A Figura 38.1 destaca um recurso didático construído por estudantes do oitavo ano, sobre o tema das pirâmides etárias.

Figura 38.1 - Pirâmide etária construída parcialmente de forma tátil

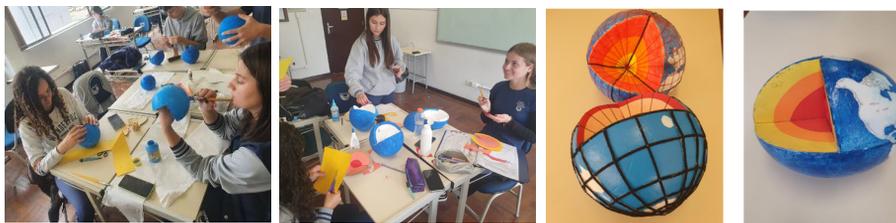


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Ao defender a construção dos recursos didáticos em sala de aula, o Estudante 6 avalia os estudos de Kaercher (2003), Sacramento (2014), Callai (2011), Cavalcanti (2014), Nogueira (2007), entre outros, quando defendem a aproximação do ensino de Geografia à realidade concreta do estudante. A saber:

O que considero mais importante nessas atividades é a participação do aluno na prática, mesmo se não nos distanciando da teoria. Pois estudamos os conteúdos e depois vamos fazer de forma concreta. Por exemplo, construímos a maquete do relevo brasileiro e tivemos que estudar conceitos relacionados a curvas de nível, perfil topográfico, escalas, entre outros. Desta forma, além de facilitar a compreensão dos conteúdos e conceitos, as aulas se constituíram de forma dinâmica e interativas. Além disso, outros alunos que tenham deficiência visual podem usar o mapa para aprender sobre o conteúdo (Estudante 6, sétimo ano, 2023).

A Figura 38.2 apresenta globos terrestres construídos pelos estudantes da Primeira Série do Ensino Médio, que representam as camadas internas da Terra, os paralelos e meridianos e a distribuição dos continentes.

Figura 38.2 - Construção de globos terrestres

Fonte: dados a pesquisa (2024).

Por outro lado, os depoimentos também evidenciaram que, além de facilitar a compreensão dos conceitos e conteúdos, a construção dos recursos em sala de aula promove maior interação entre os envolvidos e possibilita que os próprios estudantes criem ou construam seus instrumentos de aprendizagem, respeitando os tempos e dificuldades de aprendizagem. O depoimento do Estudante 10 expressa tal assertiva.

Construir os recursos na sala de aula promoveu maior interação entre nós estudantes e também com o nosso professor. A sala de aula se transformou em uma oficina e um ajuda o outro durante as construções, na organização do material e ao mesmo tempo, cada um faz no seu tempo. Cria-se um espaço acolhedor, onde as dúvidas podem ser sanadas instantaneamente e temos a possibilidade de experimentar, criar, recriar, adaptar, fazer e refazer os recursos. Não é como numa prova em que todos devem dar a mesma resposta. Além disso, existe a possibilidade de usarmos materiais alternativos, que encontramos com facilidade, de baixo custo, ou até mesmo de reciclagem, como isopor, balões, massinha de modelar, barbante, entre outros (Estudante 10, Primeira Série do Ensino Médio, 2024).

Noutra perspectiva, o Estudante 11 reforça o estímulo que a construção dos recursos em sala de aula traz para a mediação e destaca o baixo custo dos materiais utilizados e a possibilidade de acesso a eles pelos estudantes que possuem deficiência visual.

O professor apresenta a proposta do recurso e a gente pode ir sugerindo mudanças no material a ser utilizado. Estas trocas são muito interessantes facilitam a aprendizagem. Sem contar que os materiais são de baixo custo, muitas vezes, reaproveitando embalagens que iriam para lixeira, como isopor, potes de sorvete, garrafa pet, por exemplo. Desse jeito, os alunos que tem deficiência também aprendem sobre o assunto (Estudante 11, primeira série do Ensino Médio, 2024).

O depoimento anterior reforça os estudos de Castrogiovanni (2014), Tonini (2014), Cavalcanti (2014) e Callai (2014), entre outros, quando asseveram a necessidade de o professor de Geografia instrumentalizar o seu estudante a ser sujeito do seu próprio conhecimento. Nesta direção, a experiência descrita, além de destacar o protagonismo do estudante na construção do conhecimento, favorece a inclusão de estudantes que necessitem de recursos táteis.

A Figura 38.3 apresenta dois globos terrestres construídos por dois estudantes da Primeira Série do Ensino Médio, que apresentam o sistema de coordenadas geográficas e as camadas internas da Terra.

Figura 38.3 - Globo terrestre com coordenadas geográficas e a estrutura interna da Terra



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Todavia, como destaca Goulart (2014, p. 28), “é no cotidiano da sala de aula que o trabalho se efetiva. Sem muito interesse, reflexão e estudo, pouco pode ser feito”. Segundo a autora (p. 29), “a sala de aula precisa voltar a ter um lugar de destaque nos estudos teórico-práticos, não como espaço para olhar e criticar, mas para efetiva intervenção, ajudando os professores nas suas demandas cotidianas”. Assim, as entrevistas evidenciaram que a construção de recursos em sala de aula pode apresentar-se como um diferencial na prática pedagógica, e a utilização dos instrumentos adequados com objetivos traçados conduz a aulas com mais qualidade, capazes de envolver os estudantes no processo de ensino e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisa a percepção de estudantes da Educação Básica sobre a construção, em sala de aula, de recursos didáticos aplicados à educação geográfica na perspectiva da cartografia tátil. Por esse, evidenciou-se que a construção dos recursos didáticos em sala de aula facilita a compreensão dos conteúdos e conceitos mediados, à medida que é necessário, inicialmente, o entendimento dos princípios teórico-metodológicos de cada recurso. Além disso, comprovou-se que as aulas se tornam mais atrativas e dinâmicas, aliando ações integradoras entre teoria e prática, e podem ser desenvolvidas por estudantes com baixa visão ou deficientes visuais.

Constatou-se que a construção de recursos em sala de aula promove maior interação entre os envolvidos, facilitando a relação professor-estudante-conteúdo, podendo promover discussão e troca de saberes entre os estudantes e, entre esses e o professor. Assim, os estudantes com deficiência visual ou não participam ativamente do processo, e o professor acompanha e realiza as intervenções durante toda a ação, assumindo a função de mediador do processo de ensino e de aprendizagem.

Constatou-se que a sala de aula, além de ser um espaço propício para que os estudantes desenvolvam a capacidade de construir seu próprio conhecimento, possibilita a promoção de situações potenciais de reflexão e o estabelecimento de relação entre diversos contextos do dia a dia, ampliando seu saber e promovendo a inclusão de todos os sujeitos. Assim, a prática de construção de recursos didáticos afasta o professor do papel de transmissor de informações e possibilita que, no processo de mediação, ele e seus estudantes tornem-se produtores de conhecimento geográfico, inclusive de forma tátil.

Comprovou-se que o professor de Geografia deve ter uma atitude reflexiva em relação à educação geográfica e, a partir daí, utilizar/construir meios adequados e eficazes em suas aulas. Desse modo, a sala de aula se transforma em um espaço privilegiado de construção, discussão, questionamento, debate e de efetiva construção do conhecimento geográfico inclusivo.

Por fim, evidenciou-se que os estudantes percebem o caráter eminentemente prático da disciplina em que ocorreu a construção dos recursos em sala de aula. Ademais, os dados destacaram que, ao construir em sala de aula seus recursos didáticos, podem desenvolver o espírito cooperativo, colaborativo e inclusivo, por vezes produzindo recursos didáticos que podem ser utilizados por seus colegas de classe ou de escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.

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

CALLAI, Helena Copetti. Em busca de fazer educação geográfica. *In: CALLAI, Helena Copetti et al. (orgs.). Educação geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Unijuí, p. 15-33, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 83-134, 2003.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Espaço geográfico, escola e seus arredores. *In: CALLAI, Helena Copetti (org.). Educação geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. *In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (orgs.). Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre: Artemed, 2007.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Diferentes conceitos nas complexas práticas de ensino em geografia. *In: TONINI, Ivaine Maria et al. (orgs.). O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Mediação, p. 175-183, 2014.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Subir aos sótãos para descobrir a geografia. *In: MARTINS, Rosa Elisabete Militiz Wypoczynki; TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz (orgs.). Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 85-101, 2014.

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.* 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, p. 83-85, 2003.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar geografia?. *In: CALLAI, Helena Copetti (org.). Educação geográfica: reflexão e prática.* Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. *In: TONINI, Ivaine Maria et al. (orgs.). O ensino de geografia e suas composições curriculares.* Porto Alegre: Mediação, p. 77-98, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola.** Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A pesquisa colaborativa na formação de professores de geografia e seus desdobramentos no ensino. *In: MARTINS, Rosa Elisabete Militiz Wypczynki; TONINI, Ivanine Maria; GOULART, Ligia Beatriz (orgs.). Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios.* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 138-150, 2014.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático: discurso e saberes.** Araraquara: Junqueira & Martins Editoras, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Penso, 2013.

GOULART, Ligia Beatriz. Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de geografia. *In: TONINI, Ivaine Maria et al. (orgs.). O ensino de geografia e suas composições curriculares.* Porto Alegre: Mediação, p. 21-30, 2014.

KAERCHER, Nestor André. Desafios e utopias no ensino de geografia. *In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (orgs.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.* 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, p. 11-23, 2003.

NOGUEIRA, Ruth E. L. Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal da Cartografia**, Londrina, v. 1, n. 1, maio/ago. p. 35-58, 2008.

NOGUEIRA, Ruth E. L. Padronização de mapas táteis: um projeto colaborativo para a inclusão escolar e social. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 9, p. 87-111, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 2003.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyada; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

SACRAMENTO, Ana C. R. A mediação do conhecimento: a importância de se pensar o trabalho docente de geografia. *In*: SACRAMENTO, Ana C. R.; ANTUNES, Charlls de França; SANTANA FILHO, Manoel Martins de (orgs.). **Ensino de geografia**: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência, p. 11-32, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

39. Representações de lugares e identidades nos livros didáticos de Ensino Médio e suas implicações para uma educação contextualizada

Adriel Arthur de Oliveira Gomes

Universidade Federal do Espírito Santo

adriel.gomes@edu.ufes.br

Carina Copatti

Universidade Federal do Espírito Santo

carina.copatti@ufes.br

RESUMO

Este estudo investiga como as obras didáticas do Ensino Médio aprovadas no PNLD 2021 representam lugares e identidades. Assim, seu objetivo é analisar conteúdos regionais e identitários nos livros didáticos, discutindo a tensão entre a homogeneização curricular promovida pela BNCC e a necessidade de uma formação contextualizada. A metodologia combinou pesquisa bibliográfica e a análise de conteúdo (Bardin, 2002) de documentos oficiais do PNLD, além de obra didática. Os resultados preliminares indicam que os livros didáticos priorizam conteúdos nacionais em detrimento da representação das particularidades regionais, limitando a formação crítica e o pertencimento dos alunos com o lugar em que vivem.

Palavras-chave: Programa Nacional do Livro e do Material Didático; Educação contextualizada; Lugar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi produzido a partir do Subprojeto de Iniciação Científica “Relações entre o(s) lugar(es) e identidade(s) nos livros didáticos de ensino médio: uma análise sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático e sua função como suporte educacional para garantia de uma formação contextualizada”, aprovado pelo Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Edital PII-C-UFES 2024-2025, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES).

A pesquisa surge da necessidade de avaliar como os livros didáticos do PNLD, considerado um dos principais recursos disponíveis nas escolas públicas brasileiras em geral, representam identidades e lugares em relação à homogeneização curricular que se impõe através da implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Argumentamos que, mesmo em uma era de constantes inovações tecnológicas, as quais influenciam e produzem mudanças significativas nas formas das relações sociais, destaca-se, no contexto brasileiro, uma profunda desigualdade social e econômica que influencia no acesso e na qualidade da educação pública. Desse modo, em contextos onde materiais e instrumentos tecnológicos avançados não estão abundantemente disponíveis, os materiais didáticos avaliados e distribuídos pelo PNLD continuam compondo parte relevante dos instrumentos de suporte educacional disponíveis nas escolas.

Partindo do pressuposto de que a valorização do lugar e das culturas locais no material didático é fundamental para uma formação crítica, como destaca Callai (2004), objetivamos analisar como são tratados lugares e identidades em obras do PNLD 2021 e discutir algumas tensões sobre a BNCC e a possibilidade de contextualização regional dos materiais, articulando a proposta de formação omnilateral (Saviani; Duarte, 2021).

A metodologia utilizada ancora-se em uma abordagem qualitativa, produzida a partir de pesquisa bibliográfica e análise documental referente ao PNLD (considerando os documentos oficiais norteadores do

PNLD e o próprio Edital do PNLD-2021), cujas interpretações se articulam pela Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2002), e pela análise das obras didáticas da coleção *Ser Protagonista*, aprovada e distribuída no EEEM Colégio Estadual do Espírito Santo através do Edital PNLD-2021.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Embora a política nacional do livro didático no Brasil tenha se consolidado apenas no século XX, suas raízes remontam à época imperial, quando o Decreto nº 1.331, de 1854, instituiu premiações para autores e tradutores de compêndios que estivessem alinhados ao projeto nacionalista do Estado. Essa medida, conforme Bittencourt (2004), visava tanto suprir a demanda de escolas que surgiam como também forjar uma identidade nacional através da educação. No entanto, nesse período, a produção didática era contraditória: mesmo sendo instrumentalizada pelo poder imperial através do Estado, era relegada a um status secundário no mundo intelectual e editorial. Como aponta Bittencourt (2004), havia um preconceito enraizado contra os autores de livros escolares, vistos como produtores de obras “menores”, apesar da função de difusão de uma ideologia específica.

Nas últimas décadas, a Política Nacional de Livros Didáticos passou por diversas transformações desde sua consolidação em 1985, através do Decreto nº 91.542/85 (BRASIL, 1985), destacando sua finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas. Destaca-se que o Programa vem expandindo significativamente seu escopo de atuação, com a inclusão da avaliação e oferta de diversos objetos educacionais para escolas públicas, comunitárias, confessionais, filantrópicas e sem fins lucrativos em todo o país (Gomes; Copatti, 2023).

Ao problematizar como a identidade local capixaba atualmente é abordada nos livros didáticos do PNLD, considerando, portanto, elementos de lugares e identidades do Espírito Santo, buscamos compreender em que medida a atual política educacional, influenciada pela BNCC e pelo

Novo Ensino Médio, consegue equilibrar as demandas por um currículo unificado em nível nacional com a necessidade de contextualização dos conteúdos.

Nossa discussão se justifica, portanto, não apenas pelo elevado investimento público envolvido no Programa, mas principalmente pelo potencial desses materiais em transformar-se em ferramentas efetivas de valorização cultural e promoção de uma educação crítica, capaz de dialogar com as realidades locais sem perder de vista as conexões com o global.

Nesse sentido, a pesquisa articula as proposições de Helena Copetti Callai (2004) sobre educação contextualizada às reflexões de Dermeval Saviani e Newton Duarte (2021) acerca da formação omnilateral, defendendo que uma possível melhoria na qualidade do ensino público pode provir da capacidade dos materiais didáticos em articular saberes considerados universais com as particularidades regionais de forma significativa para professores e alunos, em contramão de considerá-los apenas “manuais didáticos” essenciais para a reprodução ideológica na escola.

Partimos do pressuposto de que essa representação não é meramente ilustrativa, mas constitui um elemento fundamental para a formação dos sujeitos, vinculados aos seus contextos particulares, onde produzem e reproduzem seu modo de vida. Esses contextos devem ser considerados na formação escolar, de forma a fortalecer, em última instância, o vínculo entre escola, lugar e comunidade. Diante disso, concordamos com Callai (2004), quando afirma que o mundo da vida precisa entrar para dentro da escola, para que esta também seja viva, acolha os alunos e possa dar-lhes condições de realizarem a sua formação, desenvolver um senso crítico e ampliar as suas visões de mundo. Para que isso aconteça, a escola precisa estabelecer inter-relações e produzir aprendizagens. O professor é, portanto, o mediador desse processo.

Tal proposta se fundamenta na crítica contra uma educação representada por um currículo geral que tenta alcançar um nível de totalidade, mas que, contraditoriamente, é uma forma de currículo descontextualizado, ao passo que assume representações de práticas, referências

e lugares que não estabelecem ligações com a vida cotidiana no lugar em que os alunos e professores vivenciam, impactando diretamente no conteúdo trabalhado durante as aulas.

A crítica de Callai (2004, p. 1) corrobora nossa perspectiva sobre a formação escolar descontextualizada, ao identificar que, durante nossa vida, frequentemente:

[...] sabemos coisas do mundo, admiramos paisagens maravilhosas, nos deslumbramos por cidades distantes, temos informações de acontecimentos exóticos ou interessantes de vários lugares que nos impressionam, mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar em que vivemos.

Neste contexto, discutir uma proposta de educação contextualizada nos leva a considerar o conceito de “educação descontextualizada”, que se caracteriza por um currículo padronizado. Essa abordagem, embora busque uniformidade, pode não refletir as realidades locais e as especificidades culturais, históricas e sociais dos sujeitos envolvidos na educação.

A BNCC propõe modelos homogêneos que, ao serem implementados nos livros didáticos, podem resultar em uma aprendizagem que se concentra na “transmissão” de conteúdos abstratos. Essa abordagem, embora busque uniformidade, pode não atender plenamente às diversas realidades e necessidades da população, limitando a conexão dos alunos com seus contextos locais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os livros didáticos do PNLD envolvem um conjunto de etapas. Dentre elas, destaca-se que, após avaliação pedagógica por um conjunto de profissionais, as obras aprovadas constituem o guia do livro didático, o qual é disponibilizado para que as escolas possam selecionar as coleções didáticas que melhor atendam à sua realidade. Assim, passam a ser distribuídas aos alunos e professores.

No contexto do edital do PNLD, conforme a tabela de valores negociados por editora para a aquisição de livros impressos do PNLD 2021,

disponibilizada pelo FNDE⁴, a Editora SM LTDA, reconhecida como Editora SM, obteve uma tiragem de 2.542.374 exemplares do Objeto 1 (obras de Projetos Integradores e Projeto de Vida), totalizando R\$ 19.257.583,54. Além disso, a editora imprimiu 5.032.067 exemplares do Objeto 2 (Livros Didáticos), com um valor de R\$ 57.551.011,07. Assim, a tiragem totalizou 7.574.441 exemplares, somando R\$ 76.808.594,61 no mesmo edital. Vale destacar, conforme a tabela mencionada, os expressivos valores envolvidos nas aquisições de obras de todas as editoras participantes do processo, que totalizaram R\$ 894.952.236,43.

Nesse sentido, ao analisar a presença dos livros didáticos do PNLD voltados para a área de CHSA nas escolas, foi realizado contato com uma escola estadual localizada em Vitória-ES e identificado que a coleção *Ser Protagonista*, destinada aos estudantes do Ensino Médio, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), é a obra do PNLD 2021 utilizada.

A coleção, composta por 6 volumes, é uma obra coletiva, conforme indicado em cada volume, sendo desenvolvida e produzida pela SM Educação, editora que concorreu no edital do PNLD em questão. Os editores responsáveis indicados são Flávio Manzatto de Souza, bacharel e licenciado em Geografia pela USP, que atua como editor de livros didáticos, e Valéria Vaz, licenciada em História pela Unesp, especialista em Linguagens Visuais, mestre em Artes Visuais pela FASM e bacharela em Letras pela FFLCH-USP, que também atua como editora de livros didáticos. Alguns volumes destacam na capa outros autores que contribuíram para sua produção, porém, todos destacam principalmente Manzatto e Vaz.

A análise da coleção *Ser Protagonista* nos leva a refletir sobre a relação entre recortes espaciais, o conteúdo básico a ser abordado em todas as escolas e as identidades e particularidades de cada local e contexto.

⁴ Tabela disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-1/PNLD2021EnsinoMdioProjetosIntegradoreseProjetoDeVidaobjeto1edidticoobjeto2_valoresnegociadoss.xlsx.

Assim, é fundamental examinar os livros didáticos para entender como o conteúdo é apresentado em cada obra, bem como as possibilidades e limitações que elas oferecem.

Na análise da coleção *Ser Protagonista*, foram considerados aspectos relacionados à representação de identidades locais. Ao todo, foram identificadas apenas 13 menções ao Espírito Santo em toda a coleção, que conta com aproximadamente 250 páginas em cada um dos 6 volumes dos manuais do professor. A maioria dessas menções refere-se à identificação da capital ou do estado em mapas, além de destacar aspectos econômicos e incluir o estado nas referências bibliográficas.

Identificamos que o conteúdo relacionado ao estado e suas especificidades, que poderia ser explorado de forma mais aprofundada em sala de aula, é extremamente limitado e superficial. Além disso, as referências diretas a aspectos político-econômicos do estado estão restritas principalmente ao contexto do mundo do trabalho.

Para explicitar diretamente o conteúdo dessas poucas menções, estas referem-se a temas como a colonização e expansão territorial que perpassa o solo capixaba; a exploração de recursos naturais presentes no estado (como o petróleo e o transporte marítimo, mencionando o porto de Tubarão, localizado em Vitória); a intensidade do uso de agrotóxicos no país, destacando o estado (e apresentando no manual do professor informações sobre o cultivo do café no estado); e uma foto tematizando o comércio ambulante de Vitória, relacionando-se ao tópico “A informalidade no Brasil”.

Fogem dessa regra apenas duas menções: (1) a inclusão de um trecho de um bate-papo com uma pesquisadora capixaba, ativista do Movimento Negro e docente da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Kiusam de Oliveira, sobre o comportamento humano, racismo no cotidiano e o sucesso do livro *O mundo no black power de Tayó*, lançado pela docente; (2) a menção ao “Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros, de Vitória (ES), atualizado em 2007”, no boxe Ação e Cidadania, versando sobre “Jornalismo, ética e cidadania: fake news”. Portanto, há notório

privilégio às representações relacionadas aos aspectos políticos e econômicos (este último com maior intensidade), conforme dito.

As exigências e limites dos editais, que também foram analisados, apresentam algumas aberturas para a representação de contextos regionais e locais. No entanto, essas diretrizes não conseguem direcionar a materialização das obras de forma a superar a representação inadequada da diversidade regional e cultural. Isso resulta em um privilégio pela representação de conteúdos relacionados às grandes metrópoles do país, dificultando o acesso dos estudantes a uma educação mais significativa. Sem a contextualização do conteúdo em relação às suas subjetividades, experiências e locais de vivência, torna-se difícil para eles se engajarem plenamente no aprendizado.

CONCLUSÕES

A análise da coleção *Ser Protagonista*, selecionada pelo PNLD 2021, evidenciou uma representação limitada e superficial das identidades locais, por exemplo, no que diz respeito ao Estado do Espírito Santo, pouco evidenciando relações possíveis com o estado e com as vivências dos estudantes nos seus lugares.

Dentre as treze menções identificadas nos seis volumes da obra, predominam as referências de cunho político-econômico, como a exploração de recursos naturais ou a informalidade no trabalho, enquanto os aspectos culturais, históricos e sociais do estado são negligenciados. Há apenas duas exceções que fogem dessa lógica: uma entrevista com a pesquisadora e uma menção ao Código de Ética dos Jornalistas, o que não dialoga de maneira mais direta com os sujeitos e os lugares nesse recorte espacial.

Essa lacuna identificada reflete um problema da Política Nacional do Livro e do Material Didático, que, apesar de sua importância na democratização do acesso ao conhecimento, reiterada por diversos autores, ainda é materializada baseando-se num currículo centralizado em um viés econômico e por vezes descontextualizado, em conformidade com

a BNCC, mas com pouco diálogo com os lugares e as experiências dos sujeitos diversos que constituem o país.

Apesar de os editais do PNLD permitirem a inclusão de elementos regionais, a produção em larga escala e a lógica de mercado tendem a homogeneizar os conteúdos, privilegiando narrativas nacionais genéricas em detrimento das particularidades locais. Nesse sentido, os resultados reforçam a crítica que Callai (2004) realiza sobre a educação descontextualizada, a qual ignora as realidades vividas por alunos e professores, limitando-se a reproduzir os discursos hegemônicos.

Consideramos que, se o livro didático precisa ser uma ferramenta de formação crítica e de valorização cultural, é urgente repensar os critérios de avaliação e produção desses materiais, incentivando uma maior articulação entre saberes universais e contextos regionais.

Portanto, embora o PNLD represente um avanço na democratização de recursos educacionais, sua efetividade na promoção de uma educação contextualizada ainda é insuficiente. Para que os livros didáticos cumpram seu papel na construção de identidades e no fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, ampliando a formação crítica, omnilateral, cidadã, é necessário não apenas revisar os editais, mas também assegurar que as vozes e realidades diversas sejam devidamente representadas.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2002.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jun. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1985. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/d91542.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e do pertencimento. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004. Coimbra, Portugal, **Anais** [...], Coimbra, Portugal, 2004.

GOMES, Adriel Arthur de Oliveira; COPATTI, Carina. Política Nacional do Livro Didático e o PNLD 2021: reflexões a partir das coleções didáticas de Ensino Médio voltadas à grande área de ciências humanas e sociais aplicadas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S.l.], v. 12, n. 2, p. 928–952, mai./ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021.

40. Análise dos trabalhos apresentados no GT temas e conteúdos no fórum NEPEG (2022 - 2024): reflexões sobre os conteúdos geográficos

Alicia de Oliveira Moreira Pereira
Universidade Federal de Goiás
aliciaoliveirapereira@gmail.com

Kalinka Ribeiro Aragão de Melo
Universidade Federal de Goiás
kribeiroaragaodemelo@gmail.com

RESUMO

Este trabalho investiga as principais abordagens dos temas e conteúdos geográficos no ensino de Geografia, com base nos trabalhos apresentados no GT Temas e Conteúdos para o Ensino de Geografia, durante a décima e décima segunda edições do Fórum Nacional NEPEG de Professores de Geografia. O objetivo é identificar tendências e persistências nas discussões sobre conteúdos geográficos, evidenciando sua centralidade no processo de ensino e aprendizagem de Geografia. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico, fundamentada na análise de conteúdo (Bardin, 1970) referente aos Anais do Fórum NEPEG. O estudo destaca a centralidade dos conteúdos geográficos no processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a necessidade de uma visão integrada da geograficidade dos fenômenos. Este estudo apresenta, portanto, as principais abordagens dos temas e conteúdos geográficos

presentes nos trabalhos do Fórum NEPEG, convidando à reflexão sobre o que caracteriza um tema e um conteúdo geográfico, bem como sobre as dimensões fundamentais para o trabalho com conteúdos geográficos, visando à contribuição para o desenvolvimento do pensamento geográfico (Cavalcanti, 2019, 2024).

Palavras-chave: Temas e conteúdos; Ensino de Geografia; Fórum NEPEG; Pensamento Geográfico.

INTRODUÇÃO

O Fórum Nacional NEPEG é um evento científico bienal, cuja primeira edição ocorreu em 2001. Destina-se a professores e estudantes de cursos de licenciatura e pós-graduação em Geografia, professores de Geografia da Educação Básica, pesquisadores do ensino de Geografia, estudantes envolvidos na iniciação científica, coordenadores de cursos de licenciatura e de estágios, além de demais interessados na temática. Diante disso, o evento busca promover a integração entre ensino, pesquisa e extensão, bem como entre o ensino superior e a educação básica, consolidando-se como um espaço privilegiado para articular pesquisadores, professores e estudantes.

Este trabalho parte de levantamentos realizados sobre as abordagens presentes nos trabalhos apresentados no GT “Temas e Conteúdos” do Fórum Nacional NEPEG, conforme estudo de Alves *et al.* (2022). Nesse contexto, propomos problematizar as distinções conceituais entre temas e conteúdos no ensino de Geografia e, sobretudo, ressaltar a importância dos fundamentos epistemológicos da ciência geográfica e dos princípios didático-pedagógicos na constituição dos conteúdos geográficos.

Diante disso, o objetivo central deste trabalho é identificar tendências e persistências nas discussões sobre conteúdos geográficos presentes nos trabalhos apresentados no GT Temas e Conteúdos para o Ensino de Geografia durante o Fórum Nacional NEPEG de Professores de Geografia, considerando as edições de 2022 e 2024. A partir desse levantamento, emerge a seguinte questão: quais temas e conteúdos geográficos,

nas edições de 2022 e 2024 do Fórum Nacional NEPEG, se apresentam como tendências e persistências?

Para tanto, adotamos uma abordagem metodológica qualitativa, com caráter descritivo e analítico, fundamentada na análise de conteúdo dos Anais do Fórum NEPEG (2022-2024). Conforme Bardin (1977, p. 38), a análise de conteúdo tem como propósito a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção das mensagens, recorrendo a indicadores quantitativos ou qualitativos. Esse processo analítico envolve diferentes etapas, incluindo a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Em relação aos aspectos metodológicos, os textos do evento foram consultados, e a categorização dos conteúdos foi realizada por meio de fichas de leitura e registros de informações qualitativas, permitindo uma análise aprofundada das abordagens temáticas discutidas no GT. Para a análise das abordagens dos trabalhos apresentados nas duas últimas edições do evento, foram utilizadas como referência as categorias evidenciadas por Alves *et al.* (2022), acrescentando as novas abordagens presentes na edição de 2024, como é o caso do risco ambiental e das temáticas de gênero e sexualidade.

Nos tópicos a seguir, serão aprofundados elementos da fundamentação teórico-conceitual que orienta este trabalho, bem como a análise do levantamento realizado, destacando a importância de refletirmos acerca das abordagens temáticas no campo do ensino de Geografia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo como referência a compreensão teórico-metodológica do espaço geográfico como um sistema indissociável de sistema de objetos e sistema de ações (Santos, 1996), em que o espaço não se dicotomiza em físico e humano, mas se constitui a partir da relação integrada e dialética entre elementos da natureza e da sociedade, este trabalho se estrutura teórico-conceitualmente em dois eixos principais, sendo eles: (i) A relação entre os conteúdos geográficos e o ensino de Geografia (Cavalcanti, 2019, 2024;

Callai, 2010; Alves *et al.*, 2022); (ii) Contribuições do conhecimento didático e pedagógico do conteúdo (Shulman, 2014; Grossman; Wilson; Shulman, 2005; Roque e Ascensão; Valadão, 2014).

Levando em consideração os apontamentos dos autores mencionados, propomos reflexões sobre a compreensão dos temas e conteúdos no Ensino de Geografia. Nesse sentido, partimos do princípio de que os temas são definidos como ideias mais amplas, relacionadas a assuntos que visam desenvolver diferentes desdobramentos. Já os conteúdos no ensino de Geografia correspondem a métodos oriundos tanto da Geografia quanto da Pedagogia, bem como conceitos e linguagens que subsidiam práticas pedagógicas e discursivas, com o objetivo de promover a compreensão do espaço geográfico (Alves *et al.*, 2022).

Nesse sentido, os temas se tornam conteúdos geográficos escolares quando são abordados a partir de uma perspectiva geográfica, ancorada em um sistema conceitual próprio e vinculada aos objetivos e métodos do estatuto epistemológico da ciência geográfica. Como destaca Cavalcanti (2006, p. 33), “a reflexão sobre os conteúdos leva também à reflexão sobre os métodos, pois são elementos integrados ao contexto didático”. Assim, torna-se essencial ensinar conteúdos que sejam relevantes para a compreensão da espacialidade, de forma intencional e organizada.

Gomes (2009), ao refletir sobre a identidade do fazer geográfico, destaca que a geograficidade dos fenômenos está relacionada à sua ordem espacial. Nessa perspectiva, o fazer geográfico não se define pela posse do objeto “espaço”, mas pelo tipo de questão formulada sobre um fenômeno. A ciência geográfica constrói essa “pergunta” como aquela que investiga a ordem espacial dos fenômenos (Gomes, 2009, p. 25). Assim, a Geografia se concretiza quando a questão central sobre um fenômeno assume um caráter espacial, pois, como afirma o autor, “a geografia existe em qualquer fenômeno em que haja uma ordem de dispersão espacial, sendo que a unidade não provém do tipo de fenômeno, mas do tipo de pergunta”. Dessa forma, Gomes (2009) reforça que a Geografia é uma forma de pensar, uma maneira original de produzir conhecimento, cuja essência reside na investigação das localizações e de seus ordenamentos espaciais.

Nessa perspectiva, os temas e conteúdos se configuram como geográficos quando a pergunta que orienta a análise e a reflexão sobre o fenômeno mobiliza conceitos e princípios próprios da ciência geográfica, tendo em vista o estatuto epistemológico dessa disciplina, articulado com os fundamentos didático-pedagógicos do conteúdo (Shulman, 2014; Grosman et al., 2005). Assim, o caráter geográfico de um tema ou conteúdo está intrinsecamente ligado à sua capacidade de ser analisado sob a ótica geográfica, que envolve a compreensão das interações entre o espaço físico e social, a organização do território, as dinâmicas espaciais e seus elementos constitutivos. Quando a pergunta geográfica é capaz de articular esses elementos de maneira integrada e dialética, é possível tratar um determinado tema como conteúdo geográfico escolar, a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva sobre o espaço geográfico.

Essa perspectiva reforça a relevância dos conteúdos geográficos no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, em que os conteúdos constituem-se de maneira integrada e dialética, compreendendo a totalidade do espaço geográfico e os componentes que o produzem, reconhecendo a interdependência entre os fatores naturais e sociais na produção do espaço geográfico. Sendo assim, a pergunta geográfica é central para a seleção e o tratamento dos conteúdos no ensino de Geografia, tendo como horizonte um ensino contextualizado e crítico, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento geográfico e para a formação de cidadãos capazes de compreender e intervir nas realidades espaciais que os cercam (Cavalcanti, 2019, 2024).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Feitos os apontamentos acerca da distinção entre temas e conteúdos, nos propomos agora a analisar as abordagens dos temas e conteúdos geográficos presentes nas duas últimas edições do Fórum NEPEG (2022 - 2024), que se despontam como tendências e persistências. Para tanto, elencamos no quadro abaixo as abordagens presentes nos trabalhos apresentados no evento.

Em relação às tendências das pesquisas no GT de Temas e Conteúdos no Ensino de Geografia no X Fórum NEPEG de Formação de Professores de Geografia (2010), Alves *et al.* (2022) destacam as abordagens referentes ao estudo dos componentes físico-naturais, o ensino de cidades, metodologias, Geografia do/no campo e a relação entre rural e urbano, Geografia Antirracista e temáticas afro-brasileiras, Educação de Jovens e Adultos, Avaliação, Geografia da Religião e Geografia da População. As/os autores ressaltam a consolidação da abordagem dos componentes físico-naturais nos trabalhos apresentados, evidenciando uma trajetória progressiva ao longo das edições do Fórum NEPEG. Além disso, destacam a introdução de novas temáticas no GT, como os estudos sobre as relações étnico-raciais no ensino de Geografia.

Quadro 40.1 - Levantamento das abordagens dos temas e conteúdos presentes no Fórum Nacional NEPEG (2022 - 2024)

Temas e Conteúdos	2022	2022 (%)	2024	2024 (%)
Componentes físico-naturais	17	51,51	2	9,52
Ensino de cidades	4	12,12	6	28,57
Metodologia	4	12,12	7	33,33
Geografia do/no campo e relação rural e urbano	3	9,09	0	0
Relações étnico-raciais, gênero e sexualidade	2	6,06	4	19,04
Educação de Jovens e Adultos	1	3,03	0	0
Avaliação	1	3,03	0	0
Geografia da população	1	3,03	0	0
Educação ambiental	0	0	1	4,76
Risco ambiental	0	0	1	4,76
TOTAL	33	100	21	100

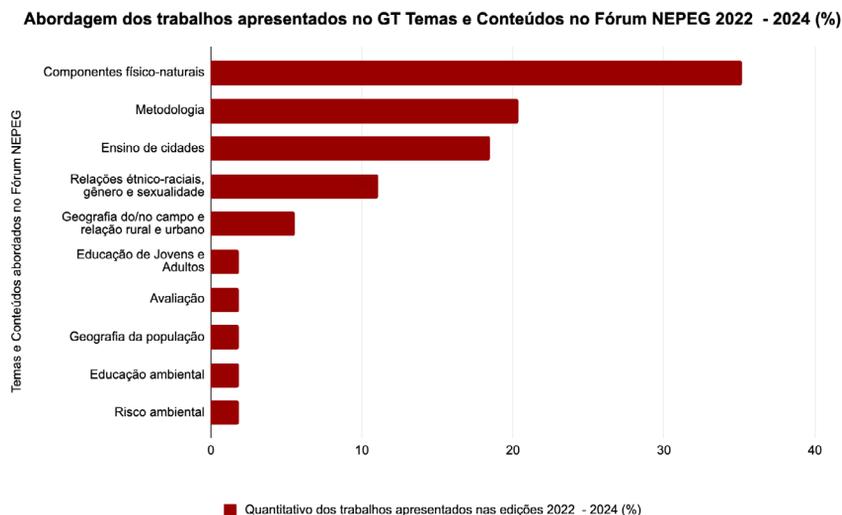
Fonte: Adaptado de Alves *et al.* (2022).

Ao analisar os dados apresentados no Quadro 1, observa-se que, entre os temas abordados nas edições do Fórum Nacional NEPEG (2022-2024), alguns se configuram como persistências, destacando-se nos debates e

discussões mobilizados pelos trabalhos apresentados. Um exemplo disso são os componentes físico-naturais, que, apesar de uma queda significativa na última edição (2024), continuam a ser um tema recorrente no evento. Também se destacam os temas relacionados ao Ensino de Cidades, Metodologia e à abordagem das diversidades, com ênfase nas relações étnico-raciais no ensino de Geografia.

Considerando o total de trabalhos apresentados nas edições de 2022 e 2024, observa-se uma marcante presença dos componentes físico-naturais, que correspondem a 35,18% dos trabalhos apresentados. Em seguida, destacam-se as abordagens da Metodologia (20,47%), Ensino de Cidades (18,51%) e as relações étnico-raciais, gênero e sexualidade (11,11%). É importante destacar que, ao somar os trabalhos dessas quatro abordagens, elas representam cerca de 85% do total de trabalhos apresentados nas duas últimas edições (Figura 40.1).

Figura 40.1 - Levantamento das abordagens dos temas e conteúdos presentes no Fórum NEPEG 2022 - 2024 (%)



Fonte: as autoras, 2024.

Em síntese, os componentes físico-naturais e o Ensino de Cidade constituem-se como uma importante abordagem nos trabalhos apresentados no GT Temas e Conteúdos, nas últimas edições do Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia. É importante destacar que tais abordagens no ensino de Geografia constituem-se em fase de consolidação, configurando-se como centrais na orientação teórico-metodológica para a abordagem dos conteúdos geográficos em sala de aula. No que tange às relações étnico-raciais no ensino de Geografia, é importante salientar que, principalmente na última edição, houve um aumento considerável de trabalhos que versam sobre temas e conteúdos relacionados às relações étnico-raciais, gênero e sexualidade e outras interseccionalidades nas interpretações geográficas. Essa abordagem, apesar de ainda tímida no campo do ensino de Geografia, vem crescendo e se constituindo como uma importante tendência na abordagem do espaço geográfico e suas relações, considerando as identidades e diferenças das(os) sujeitos e espaços geográficos.

CONCLUSÃO

Tendo em vista a proposta de analisar os principais temas e conteúdos no ensino de Geografia, com base nas contribuições apresentadas no GT "Temas e Conteúdos para o Ensino de Geografia", durante a décima e a décima segunda edições do Fórum Nacional de Professores de Geografia (NEPEG), foi possível evidenciar que os componentes físico-naturais e o Ensino de Cidade constituem-se como uma importante abordagem teórico-metodológica nos trabalhos apresentados no evento. Ainda, nota-se que trabalhos vinculados aos estudos das relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade no ensino de Geografia despontam como uma possível tendência, tendo em vista o aumento de investigações científicas que consideram a diversidade dos sujeitos, bem como as identidades e diferenças no processo de ensino e aprendizagem de Geografia.

Nesse sentido, torna-se necessário refletir teórico-conceitualmente sobre a constituição de um tema ou conteúdo geográfico, levando em consideração os fundamentos teórico-metodológicos da ciência

geográfica e do conhecimento pedagógico-didático. Assim, um tema só se configura como conteúdo geográfico escolar quando abordado a partir de uma perspectiva geográfica, ancorada em um sistema conceitual próprio e articulada aos objetivos e métodos da ciência geográfica. Nessa perspectiva, a pergunta geográfica se torna um elemento fundamental, tanto para a seleção quanto para o tratamento dos conteúdos no ensino de Geografia. Além disso, destaca-se a importância da integração entre os conhecimentos didático e pedagógico dos conteúdos e as orientações epistemológicas geográficas, que orientam o processo de ensino e aprendizagem da disciplina.

Portanto, considerando os apontamentos sobre as distinções conceituais entre temas e conteúdos, bem como os fundamentos epistemológicos da ciência geográfica e os princípios didático-pedagógicos, para a construção de uma base teórico-conceitual geográfica para os conteúdos, inferimos que, independentemente do recorte temático, é fundamental focar na pergunta geográfica mobilizada como eixo central para a utilização dos conteúdos geográficos em sala de aula. Essa pergunta deve estar ancorada em conceitos e princípios da ciência geográfica, articulados com a Didática da Geografia, assegurando consistência teórico-metodológica do que ensinar, para que ensinar, para quem ensinar e qual a finalidade educativa do conteúdo geográfico. Dessa forma, a pergunta geográfica torna-se um elemento central para o desenvolvimento do pensamento geográfico pelos estudantes, permitindo uma análise crítica e reflexiva dos fatos e fenômenos geográficos. Assim, os conteúdos geográficos mobilizados, de fato, podem contribuir para a construção de um conhecimento contextualizado, crítico e reflexivo nas aulas de Geografia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Adriana Olivia; ROSA, Claudia do Carmo; CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da. Fundamentos teórico-metodológicos para os temas e os conteúdos no ensino de Geografia. *In*: RICHTER, Denis; SOUZA, Lorena Francisco de; MENEZES, Priscylla Karoline de (orgs.). **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar** [recurso eletrônico]. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, p. 73-81, 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica**: reflexão e prática. 1. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. 320 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. 1. ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. 232 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensinar e aprender Geografia**: elementos para uma didática crítica. 1. ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024. 192 p.

GOMES, Paulo César da Costa. Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário. *In*: MENDONÇA, Francisco de Assis; SAHR, Márcia da Silva Cicilian Luiza Löwen (orgs.). **Espaço e tempo**: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico. Curitiba: Associação de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento de Antonina (ADEMADAN), p. 13-30, 2009.

GROSSMAN, Pamela; WILSON, Suzanne M.; SHULMAN, Lee S. Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para enseñanza. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56790203.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova**, Barcelona, v. 18, jun. 2014. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14965>. Acesso em: 10 set. 2024.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para nova reforma. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 06 fev. 2018.

41. A água no cerrado: desafios e oportunidades para a educação geográfica em escolas rurais pensando na localidade e ambiente

*Aline Bilibio Peres*⁵

Universidade Federal de Jataí – UFJ
aline.peres@discente.ufj.edu.br

*Wilma Freitas Pereira*⁶

Universidade Federal de Jataí – UFJ
wilmafreytas@discente.ufj.edu.br

*Simone Marques Faria Lopes*⁷

Universidade Federal de Jataí – UFJ
simone_marques@ufj.edu.br

RESUMO

A água embora seja um recurso renovável está sofrendo impactos significativos devido às atividades humanas especialmente no Cerrado. Assim, há uma necessidade urgente de entender como a água é abordada nos documentos que norteiam o ensino, bem como as contribuições de diversos autores e ações educativas no ensino rural, onde os alunos têm

5 Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Rio Verde-GO; Discente do Programa de Pós-Graduação em Geografia – nível de mestrado da Universidade Federal de Jataí – UFJ; Especialista em práticas docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdade Almeida Rodrigues – FAR.

6 Discente do programa de Pós-graduação em Geografia – nível Mestrado da Universidade Federal de Jataí – UFJ.

7 Professora Dra. orientadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Jataí - UFJ; Coordenadora do Estágio de Geografia Bacharelado IGEO/UFJ; Coordenadora de Monitoria do IGEO/UFJ.

experiência prática na agropecuária, mas carecem de uma visão crítica sobre sua utilização. Nesse contexto, o presente resumo apresenta um recorte inicial de uma pesquisa de mestrado e, neste sentido, o principal objetivo deste trabalho será analisar como o conhecimento geográfico dos conceitos de ambiente e localidade pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e do pensamento crítico dos estudantes da zona rural ao estudar a água no Cerrado. Portanto, os resultados mostram que a educação especialmente na Geografia, permite que os alunos compreendam a complexidade do espaço e adotem uma postura crítica sobre a gestão dos recursos naturais especialmente a água. Com isso, não só aumenta a conscientização, mas também incentiva práticas sustentáveis nas comunidades. Dessa forma esse fortalecimento é fundamental para que os jovens se tornem agentes de mudança, promovendo a conservação do Cerrado e a gestão sustentável da água.

Palavras-chave: Água; Cerrado; Educação básica.

INTRODUÇÃO

A água, apesar de ser um recurso natural renovável, tem tido seu ciclo profundamente alterado pelas ações humanas. No Cerrado, bioma sensível e estratégico para a hidrografia nacional, essa realidade é ainda mais crítica. É nesse contexto que se insere a presente investigação, cujo ponto de partida é a compreensão da água como parte de um sistema integrado, dinâmico e vulnerável. O desequilíbrio causado pelas intervenções antrópicas não apenas afeta o meio ambiente, mas também impõe desafios à educação, especialmente à Geografia escolar.

O levantamento bibliográfico aqui apresentado é apenas um recorte de uma pesquisa que terá como foco a água no Cerrado em escolas rurais, com o objetivo de analisar documentos e práticas pedagógicas dos professores sobre o ensino dos recursos hídricos no Cerrado, visando compreender como essas abordagens contribuem para o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos estudantes inseridos no contexto da zona rural. Neste resumo, o objetivo geral será analisar como o conhecimento

geográfico dos conceitos de ambiente e localidade pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e do pensamento crítico dos estudantes da zona rural ao estudar a água no Cerrado. Os objetivos específicos serão investigar como a educação básica pode explorar a interconexão entre o uso dos recursos hídricos e as práticas sociais nas comunidades do Cerrado, possibilitando uma compreensão mais profunda entre os estudantes; identificar o papel do professor na formação de uma postura crítica entre os alunos em relação ao uso dos recursos hídricos, promovendo a integração entre teoria e prática no ensino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A água, como componente físico-natural, ganha destaque no contexto do Cerrado brasileiro. Conhecido como ‘berço das águas’, esse bioma possui grande importância para a hidrografia nacional, regulando o ciclo hídrico do país. Sua vegetação de savana abriga ecossistemas diversos e dá origem a bacias hidrográficas relevantes, como as dos rios São Francisco, Tocantins, Paraná e, vale destacar ainda, o Rio Parnaíba, cuja nascente se localiza em áreas de Cerrado no Piauí, sendo o maior rio perene genuinamente nordestino. É nesse bioma que se encontram os divisores de água das principais bacias hidrográficas brasileiras, sendo responsável por grande parte das águas superficiais do Brasil, contribuindo significativamente para o abastecimento de água, a irrigação e a geração de energia hidrelétrica (Souza *et al.*, 2019).

No entanto, a água no Cerrado está exposta a ameaças significativas, resultantes da expansão da agricultura, da pecuária e das atividades de exploração insustentável, frequentemente realizadas sem o devido planejamento. A escola poderá contribuir para uma educação ambiental de conscientização das crianças, futuros atuantes da sociedade, e para que as práticas de sustentabilidade ganhem engajamento na população. De acordo com Straforini (2004), o papel do ensino de Geografia é permitir a constatação das contradições da sociedade a partir do espaço, para que surja uma inquietação com o presente e para que evidenciem novas possibilidades para a condição da existência humana.

O trabalho com essa temática envolve o raciocínio geográfico como instrumento teórico para o aluno na compreensão do mundo e do desenvolvimento de atitudes nas suas práticas espaciais cotidianas. Esse trabalho, ao ser desenvolvido na Educação Básica, depende de ações planejadas e organizadas pelo professor. Como destaca Castellar (2019), é fundamental que essas ações estejam embasadas nos conceitos estruturantes da Geografia — espaço, território e paisagem — articulados aos seus princípios lógicos de localização, escala, delimitação, descrição e rede.

O raciocínio geográfico é uma forma de criar, pensar uma estratégia metodológica que analise fenômenos espaciais, considerando fatores físicos, sociais e econômicos. No contexto da água, essa análise é fundamental para entender a dinâmica dos ecossistemas, a distribuição populacional e as atividades econômicas, uma vez que o recurso hídrico é crucial para a manutenção deste ambiente. Compreender essa relação é essencial para promover o desenvolvimento sustentável e a conservação dos recursos naturais no Cerrado.

Na perspectiva apresentada, localizar significa identificar os atributos do fenômeno e dos componentes do espaço em que ele se manifesta. A distribuição desses atributos, tanto dispersos quanto concentrados, constituirá a descrição do fenômeno. Conforme analisam Roque Ascensão e Valadão (2014), a descrição de um fenômeno, quando articulada à sua localização, possibilita interpretar os processos que atuam sobre ele e compreender suas interações com outros componentes presentes em uma localidade. Esse entendimento contribui para a construção de uma determinada espacialidade, fundamental na leitura e análise do espaço geográfico.

Tim Creswell (2004) reconheceu, em sua grande introdução ao lugar, que existem enormes diferenças entre a compreensão fenomenológica de lugar, que o vê como “a localidade do ser”, e a perspectiva social-construtivista, na qual o lugar é considerado apenas um subproduto de processos sociais mais primários.

Quanto ao ambiente, Suertegaray (2004, p. 196) afirma que “[...] pensar o ambiente em geografia é considerar a relação natureza/sociedade, uma conjunção complexa e conflituosa, que resulta do longo processo de socialização da natureza pelo homem”. Conduzindo, assim, para a necessidade de o professor problematizar fatos que necessitam de maior compreensão dos alunos, trazendo para a temática abordada momentos de mediação de um diálogo crítico sobre a relação do uso da água pela sociedade.

De acordo com Moraes (2011), a inserção das discussões sobre o ambiente no estudo das temáticas físico-naturais do espaço geográfico permite extrapolarmos a abordagem das temáticas relativas ao relevo, às rochas e ao solo com um viés naturalista, permitindo uma abordagem social além dessa dinâmica interna entre os elementos físico-naturais e deles entre si. Ley e Samuels (1978) argumentam que, na perspectiva humanística, a conexão entre seres humanos e o ambiente é dialética, o que significa que não há espaço para um conceito de pessoa passiva que simplesmente consente com um ambiente dominante. Entretanto, os autores afirmam que as pessoas também não são totalmente livres, pois herdam condições estruturais e podem não estar plenamente conscientes da profundidade de sua ligação com o ambiente.

Embora o Cerrado seja um dos principais biomas do Brasil, sua representação em materiais didáticos é limitada, com poucas páginas dedicadas ao tema, apresentando carências conceituais, incoerências nas ilustrações e nos textos. Isso ressalta a importância de uma formação inicial e continuada adequada para os professores, que deve permitir que eles superem a visão fragmentada ou equivocada presente nos materiais didático-pedagógicos, ajudando-os a facilitar a construção de conhecimentos junto aos alunos, como apontam Mendes, Oliveira e Moraes (2017).

Para Cavalcanti (2022), o ensino de Geografia contribui para a formação da cidadania ao vivenciarem práticas de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade dos alunos compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola com um espaço aberto e vivo de culturas. A formação inovadora

dos professores de Geografia é essencial para superar a visão fragmentada do Cerrado nos materiais didáticos. Libâneo (1985) argumenta que o professor deve pautar a sua prática escolar baseado na teoria crítico-social dos conteúdos, com o intuito de ressaltar a importância que os conteúdos, confrontados com a realidade social, desempenham para o desenvolvimento dos educandos.

Em suma, a importância da água no Cerrado se estende além de seu papel como um recurso essencial para a vida, refletindo as complexas interações entre os fatores físicos e sociais que moldam este bioma. A educação geográfica é fundamental para conscientizar estudantes sobre a relevância da preservação desse recurso e os desafios que enfrenta, incentivando uma postura crítica e proativa em relação ao uso sustentável da água. Assim, a formação e a prática pedagógica tornam-se instrumentos-chave na construção de um futuro sustentável e harmonioso no que diz respeito à gestão dos recursos naturais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Cerrado, como destacado por Souza *et al.* (2019), abriga grande parte das águas superficiais do Brasil, sendo fonte das principais bacias hidrográficas que suprem as demandas da agricultura, da irrigação e da geração de energia hidrelétrica. Contudo, o bioma enfrenta desafios críticos, principalmente devido à expansão de atividades humanas, como a agricultura e a pecuária. O papel da educação, especialmente no ensino de Geografia, surge como uma ferramenta estratégica para lidar com essas questões.

As evidências coletadas ressaltam a necessidade urgente de os professores levarem para a sala de aula conhecimentos que extrapolem os apresentados nos livros didáticos, que trazem apenas definições dos biomas brasileiros de modo geral. Alunos inseridos nas escolas do Cerrado necessitam de aulas que apresentem conhecimentos não apenas de cunho naturalista, mas que promovam a reflexão sobre natureza-sociedade, a fim de promover a consciência de proteção por meio de práticas sustentáveis e políticas de conservação.

Os resultados indicam que a educação, especialmente no âmbito da Geografia, desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e engajados nos desafios ambientais. O raciocínio geográfico, quando aplicado ao ensino, permite que os alunos não apenas entendam a complexidade do espaço geográfico, mas também desenvolvam uma postura crítica em relação à gestão e ao uso dos recursos naturais, especialmente a água em sua espacialidade. Esse processo de fortalecimento é crucial para que os jovens se tornem agentes de mudança em suas comunidades, promovendo ações que visem à conservação do Cerrado e à gestão sustentável dos recursos hídricos.

Os autores da Geografia discutem amplamente a intersecção entre a compreensão do ambiente, da localidade e o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Milton Santos enfatiza que a Geografia deve estudar a correlação entre o ambiente e a sociedade. A discussão sobre a relação entre natureza e sociedade, conforme apresentada por Suertegaray (2004), Morais (2011) e Ley e Samuels (1978), é crucial para entender como o ambiente geográfico é percebido e estudado. Essa perspectiva oferece uma visão abrangente sobre a complexidade das interações no espaço geográfico e a importância da educação geográfica em promover uma reflexão crítica sobre o uso dos recursos naturais, especialmente a água.

A análise proposta por Roque Ascensão e Valadão (2017), ao ser contextualizada nas reflexões de Tim Creswell, aprofunda os conceitos de lugar e localização na Geografia. A localização, ligada à identificação e distribuição dos atributos dos fenômenos, permite compreender como natureza e sociedade se relacionam. Já as distintas abordagens sobre o lugar ajudam a entender a sobreposição entre experiências individuais e processos sociais. Investigar essa interconexão entre os recursos hídricos e as práticas sociais nas comunidades do Cerrado oferece uma oportunidade não só de aprendizado, mas de transformação social. Ao integrar a educação com a realidade local e promover práticas sustentáveis, é possível preparar as novas gerações para enfrentar os desafios ambientais com

conhecimento, responsabilidade e comprometimento. O engajamento contínuo e a adaptação das práticas educativas às realidades das comunidades são fundamentais para o sucesso dessa abordagem.

O papel do professor é multifacetado e atua desde o fomento ao pensamento crítico até a aplicação prática dos conhecimentos, sempre buscando conectar a teoria às realidades dos alunos, especialmente no contexto da agropecuária que os alunos da zona rural vivenciam. Por meio dessas abordagens, os educadores podem contribuir para a formação de indivíduos conscientes, críticos e comprometidos com a gestão sustentável da água. Essa postura crítica não só ajudará os alunos em suas vidas pessoais e profissionais, mas também beneficiará suas comunidades ao promover práticas de uso responsável e sustentável dos recursos hídricos.

CONCLUSÃO

A exploração da importância dos recursos hídricos na educação básica é um investimento no futuro, contribuindo para a formação de estudantes e promovendo uma sociedade mais consciente e responsável em relação ao meio ambiente. A análise do Cerrado, um bioma rico e complexo, permite aos alunos compreender as interações entre recursos hídricos e práticas sociais. Integrar a ideia de localidade fortalece a identidade e a consciência ambiental das comunidades, incentivando um uso sustentável da água, especialmente entre estudantes rurais. A educação em Geografia nas escolas da zona rural deve ir além da visão superficial do Cerrado, abordando as ameaças ambientais e priorizando a interconexão entre o ambiente e a sociedade.

Os resultados da pesquisa indicam que a formação de cidadãos conscientes e engajados no gerenciamento sustentável dos recursos naturais é uma missão prioritária da educação, especialmente da Geografia. A discussão sobre a relação entre natureza e sociedade, como abordada por autores como Suertegaray, Morais e Ley e Samuels, evidencia que a compreensão holística do ambiente e da localidade é fundamental para o desenvolvimento de um pensamento crítico entre os estudantes. Essa

abordagem não apenas enriquece o conhecimento geográfico, mas também elabora um espaço educacional valioso que reflete a realidade dos estudantes e as particularidades do Cerrado. Ao entender a água como um recurso vital, os alunos podem conectar suas experiências cotidianas à conservação e ao uso sustentável, tanto em relação à sua localidade quanto em um contexto mais amplo.

O ensino de Geografia deve abordar o recurso hídrico de diversas perspectivas, integrando teoria e prática que reflitam a vivência dos alunos. É essencial promover discussões sobre as características da água, os desafios que enfrenta e as iniciativas de conservação, conectando a educação à realidade local. Isso ajuda a preparar as novas gerações para os desafios ambientais, com professores fomentando o pensamento crítico e aplicando conhecimentos práticos.

No Cerrado, os educadores têm a responsabilidade de promover uma reflexão crítica sobre o impacto da atividade humana nos recursos naturais. Um ambiente de aprendizado que une teoria e prática capacita os alunos a enfrentar problemas ambientais, tanto na sua região quanto em outras partes do Brasil e do mundo. Dessa forma, a educação geográfica desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade e a justiça social, formando uma geração sensível às questões ambientais.

REFERÊNCIAS

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de geografia. **Revista Signos Geográficos**, [s.l.], v. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59197>. Acesso em: 5 fev. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar a pensar pela geografia como meta da atuação docente: fundamentos teóricos para (re)construir uma didática da geografia. In: **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar**. [s.l.]: NePEG, 2022. Disponível em: <https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2022/09/Percursos-teorico-metodologicos-e-praticos-da-Geografia-Escolar-e-book.2022.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2025.

CRESSWELL, Tim. **Place**: a short introduction. Oxford: Blackwell, 2004.

LEY, David; SAMUELS, Marwyn S. **Humanistic geography**: prospects and problems. Chicago: Maaroufa Press, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

MENDES, Samuel de Oliveira; OLIVEIRA, Ivanilton José de; MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. Abordagens do cerrado em livros didáticos de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [s.l.], v. 6, n. 12, p. 179–208, 2017. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/362>. Acesso em: 5 fev. 2025.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **O ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar**. 2011. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.8.2011.tde-13062012-122111. Acesso em: 5 fev. 2025.

ROQUE ASCENÇÃO, Verônica de Oliveira; VALADÃO, Rosângela Cristina. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 6, jul./dez. 2017.

SOUZA, Clara Lúcia Francisca de *et al.* O cerrado como o “berço das águas”: potencialidades para a educação geográfica. **Revista Cerrados**, Montes Claros–MG, v. 17, n. 1, p. 86-113, jan./jun. 2019. e-ISSN: 2448-2692. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/cerrados/article/view/1021>. Acesso em: 5 fev. 2025.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade mundo nos anos iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

SUERTEGARAY, Dirce Maria. Ambiência e pensamento complexo: resignificação da geografia. *In*: SILVA, Aldo A. Dantas da; GALENO, Alex (Orgs.). **Geografia ciência do complexus**: ensaios transdisciplinares. Porto Alegre: Sulina, p. 181-208, 2004.

42. A linguagem cartográfica como potencialidade para o ensino de Geografia

Allanis Silva dos Santos

*Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA
allanissilva051@gmail.com*

Glauciana Alves Teles

*Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA
glauciana_teles@uvanet.br*

RESUMO

O trabalho em questão aborda a importância de integrar o uso de mapas, gráficos e outros recursos cartográficos no processo de ensino, destacando como essas ferramentas auxiliam os alunos a desenvolverem habilidades cognitivas e a interpretar o mundo de forma mais precisa e contextualizada. A metodologia utilizada para a análise do tema foi o levantamento bibliográfico, por meio do qual foram revisados estudos que discutem a utilização de recursos cartográficos no contexto educacional. O estudo aponta que, embora a linguagem cartográfica seja amplamente reconhecida como essencial, sua aplicação nas salas de aula nem sempre é eficaz, muitas vezes devido à falta de formação específica dos docentes ou à carência de materiais adequados. O artigo conclui com uma reflexão sobre a necessidade de continuar debatendo o tema, ressaltando a importância de aprofundar o uso dessas ferramentas pedagógicas e promover uma maior abertura nas escolas, para que os alunos possam ter um contato mais intenso com a linguagem cartográfica, contribuindo para um ensino de Geografia mais dinâmico e relevante.

Palavras-chave: Linguagem cartográfica; Ensino de Geografia; Representação espacial.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada em 2018, firma a disciplina de Geografia na educação básica sob uma ótica que valoriza a leitura crítica de mundo, dando ênfase em habilidades como a análise espacial e a compreensão de dinâmicas territoriais em múltiplas escalas. Concordamos com essa visão e defendemos a linguagem cartográfica como uma aliada para o processo de ensino e aprendizagem, que fortalece a aquisição do Pensamento espacial e Raciocínio geográfico.

É apontado por Oliveira (2021, p. 19) que o mapa “não é apresentado ao aluno como uma solução alternativa de representação espacial de variáveis que possam ser manipuladas na tomada de decisões e na resolução de problemas”. A autora evidencia o mapa como uma ferramenta de leitura da realidade, pois os mesmos possuem dados que, quando interpretados de maneira correta, podem destacar contradições espaciais e sociais que, por vezes, passam despercebidas.

Ao não ensinar e instigar o uso do mapa integrado aos conhecimentos geográficos para a interpretação da realidade, tira-se do estudante a possibilidade de participar ativamente da tomada de decisões sociais, espaciais, ambientais, políticas e econômicas que o impactam diretamente. Levadas por essa motivação, o objetivo central deste trabalho é debater a importância da linguagem cartográfica para o ensino de Geografia na educação básica, à luz de autores que enfatizam a importância do tema. Temos como fio condutor que move este trabalho o seguinte questionamento: De que maneira a linguagem cartográfica pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem em Geografia?

O presente trabalho foi realizado a partir da metodologia de levantamento bibliográfico para coleta e análise das fontes utilizadas, conduzida de forma qualitativa, conforme Gil (2002), com o intuito de reunir e examinar a literatura acadêmica já existente sobre o assunto abordado. O primeiro passo foi selecionar as fontes em livros e artigos acadêmicos; o segundo consistiu na seleção do material que tinha maior relevância; e o terceiro se direcionou para a análise do material selecionado. Deixamos

claro que, por se tratar de um resumo expandido, nem todas as obras relevantes para o tema foram incluídas, o que pode nos levar a limitações.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao nosso entendimento, os mapas possuem um papel fundamental no ensino de Geografia: o de concretizar o espaço, de forma que os estudantes acessem uma maneira gráfica de compreender, analisar e representar o espaço e os fenômenos naturais, sociais e econômicos que nele ocorrem. A utilização dos mapas no contexto escolar permite a interpretação ampla das transformações ocorridas no território, além de contribuir para que os estudantes tenham uma melhor compreensão dos conceitos, categorias e princípios geográficos.

No entanto, para que o estudante consiga estabelecer conexões entre o espaço real e a representação cartográfica, é fundamental que ele seja capaz de codificar e decodificar essa representação e, além disso, ler e interpretar as informações nela contidas. Caso contrário, o mapa será apenas uma imagem, sem significado real para o estudante. Ao discutirmos a necessidade de o estudante relacionar as informações do mapa com o que observa no espaço real, é essencial que ele compreenda plenamente as informações apresentadas pelo mapa, o que só é possível por meio de uma leitura eficaz.

Quando o(a) professor(a) utiliza a cartografia como linguagem, proporciona uma nova função ao mapa, indo além da simples determinação da localização de um lugar específico, possibilitando a compreensão da relação entre conceitos e fenômenos que ocorrem no dia a dia do estudante, no espaço em que vive. Assim, concordamos com Castellar (2011, p. 121) quando diz que:

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 concreta.

O trecho acima destaca, de maneira esclarecedora, a potencialidade do uso da linguagem cartográfica no ensino de Geografia, demonstrando o benefício para o estudante ao ter uma ferramenta que auxilia na concretização de conceitos geográficos, frequentemente abstratos. Muitos estudantes enfrentam dificuldades em compreender certos conteúdos que permanecem apenas no campo da abstração. Ao introduzir a linguagem cartográfica como uma ferramenta de ensino, facilita-se o processo de aprendizagem dos estudantes.

Segundo Santos (1996, p. 133), “O indivíduo completo é aquele que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e que, se ainda não é cidadão, sabe o que poderiam ser os seus direitos”. Ou seja, o ensino de Geografia pode e deve ser utilizado para auxiliar o estudante a ampliar a sua visão de mundo, bem como ser um cidadão atuante na sociedade vigente.

Ao estabelecer a cartografia como linguagem, atribui-se a ela um status de maior importância no processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, o estudante passa a ter possibilidades de traduzir os fenômenos que acontecem ao seu redor, adquirindo condições de se perceber no centro de seu aprendizado. Inverte-se o papel, e o estudante passa de um ouvinte e repetidor do conhecimento que adquiriu nas aulas para um sujeito que reflete e compreende os fenômenos que lhe são apresentados.

O mapa pode ser utilizado como uma forma de expressar os diversos modos de produção, segundo Katuta (2020), levando em consideração que cada um deles produz um diferente modo de vida e de se organizar a sociedade, bem como auxilia na identificação das diversas manifestações de poder que permeiam as dinâmicas sociais e, conseqüentemente, territoriais experimentadas pelos estudantes em seu cotidiano. Assim, os mapas devem ser utilizados como linguagem, como forma de representação gráfica dessas dinâmicas.

O mapa gráfico é construído seguindo um sistema de signos: coordenadas, escala, projeção, símbolos, legenda e orientação. É preciso atribuir significado a esses signos. Martinelli (1991) fala da importância de a

construção de um mapa gráfico não ser um mero exercício de codificação, mas seguir as regras da gramática gráfica, já que estamos falando também da linguagem cartográfica. Utilizando a linguagem cartográfica como metodologia de ensino, o professor cria inúmeras possibilidades para o uso dos mapas em suas aulas, não só para o ensino de cartografia, mas também para o ensino de outros conteúdos geográficos.

Compartilhamos da mesma preocupação que a autora Rosângela Doin de Almeida expressa: “sabe-se que, na escola, o uso de mapas tem se restringido, na maior parte dos casos, apenas a ilustrar ou mostrar onde as localidades ou ocorrências estão” (2010, p. 18). Apesar de terem passado vinte e quatro anos após a afirmativa da autora, e apesar do aumento expressivo no interesse em pesquisar e debater temáticas que envolvem a cartografia escolar nos últimos anos, percebemos que os mapas continuam sendo relegados a um papel secundário, quando muito, no ensino de Geografia.

Entendemos também que muitas são as causas que contribuem para a pouca utilização dos mapas nas aulas de Geografia. Dentre elas estão: salas superlotadas, material insuficiente e até mesmo uma formação acadêmica que destaca a cartografia técnica e conteudista, o que dificulta a abordagem mais prática e interativa dessa ferramenta.

Além disso, a falta de tempo para a preparação de atividades que envolvam a cartografia, aliada à resistência de alguns docentes em adotar novas metodologias, contribui para a subutilização dos mapas no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, é necessário repensar as estratégias pedagógicas, oferecendo maior suporte e valorização do uso da cartografia nas aulas.

Ainda nesse sentido, Katuta (1997) afirma que os mapas, ao serem utilizados como meio de comunicação — ou seja, como linguagem para o ensino de Geografia — devem estar diretamente relacionados ao tema e aos fenômenos estudados. Logo, entende-se que se trata de ensinar Geografia por meio dos mapas, fazendo uso deles como recursos didáticos, apropriando-se deles como mais uma ferramenta para o ensino. Assim

como é possível ensinar e refletir sobre segregação espacial ou problemas climáticos por meio de músicas ou filmes, também é possível fazê-lo por meio dos mapas.

O mapa, como bem defendido por Raffestin (1993), é um instrumento de poder e pode ser usado tanto por quem o elabora, para transmitir informações com um determinado viés político e institucional, quanto por quem o lê, visando extrair um fato específico. No entanto, o leitor deve agir como um investigador, compreendendo que nenhum mapa é neutro, nem deve ser. Assim, ao utilizar a representação gráfica nas aulas de Geografia, é necessário também incentivar a criticidade dos estudantes em relação às informações contidas no mapa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreendemos a linguagem cartográfica como uma forma de aproximar e conectar o estudante ao fenômeno geográfico estudado, principalmente nas séries iniciais da educação básica, onde os processos de abstração são mais complexos de serem alcançados. A linguagem cartográfica pode contribuir positivamente para o ensino e a aprendizagem. Além disso, utilizar a linguagem cartográfica não apenas nos conteúdos de cartografia, mas na Geografia como um todo, permite que o estudante continue exercitando seus conhecimentos cartográficos, em vez de esquecê-los, já que não vê mais utilidade neles.

Para alcançarmos uma cartografia que prepare o leitor para usufruir da comunicação cartográfica, é preciso atentar para o fato de que a representação do mundo — das formas que compõem o ambiente em que vivemos —, ao ingressarmos na escola, é por meio da Geografia que o indivíduo começa a criar sua consciência espacial, passando a entender o ambiente físico e a participar de atividades que envolvem a leitura e a produção de mapas (Almeida, 2010).

Duarte e Silva (2024) apontam que a utilização da cartografia como ferramenta para representar relações espaciais oferece uma maneira eficaz de evidenciar as diversas variáveis que influenciam um determinado

contexto geográfico. Desse modo, por meio de tal representação espacial, é possível que os estudantes visualizem com maior clareza os fatores apresentados na teoria e que se manifestam na realidade. Assim, o estudante se torna também parte daquele cenário, pois ele é um dos motores de transformação do espaço.

Dessa forma, os alunos podem estabelecer correlações e compreender que a cartografia desempenha um papel fundamental no ensino de Geografia, funcionando como um meio de comunicar as relações e dinâmicas espaciais. Ao professor cabe a responsabilidade de integrar a cartografia com os diversos temas geográficos, permitindo que os alunos utilizem a linguagem e as habilidades cartográficas de maneiras variadas no processo de aprendizagem da Geografia.

Com a crescente complexidade das interações entre a sociedade e o espaço, sejam elas de origem natural ou antrópica, conforme estabelecido por Cavalcanti (2016), surge a necessidade de explorar como a implementação efetiva da linguagem cartográfica pode impactar positivamente as aulas de Geografia na educação básica, além de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, podemos compreender o papel da linguagem cartográfica no ensino de Geografia, bem como a necessidade de ensinar a cartografia para além de um conteúdo passageiro, no qual os estudantes apreendem os elementos do mapa e logo são conduzidos para outro conteúdo. Não há continuidade nesse processo de ensino, pois, ao não exercitarem os conhecimentos adquiridos, acabam por esquecer-los ou tomá-los como menos importantes.

Defendemos que o uso da cartografia como uma linguagem de ensino deve acompanhar todo o processo de ensino e aprendizagem na educação básica, tendo em vista que a aquisição desse conhecimento ocorre de forma gradual. Utilizar as representações cartográficas para ensinar os assuntos pertinentes à Geografia contribui tanto para o acúmulo de

conhecimentos cartográficos quanto para materializar e exemplificar como a Geografia ocorre na realidade. Compreendemos também que existem dificuldades que barram o cenário ideal e, para isso, é necessário fomentar o debate sobre as melhores práticas no uso da cartografia no ensino, buscando alternativas que superem os desafios encontrados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosângela. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- CASTELLAR, S. V. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. *In*: ALMEIDA, R. D. (Org.). **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2011.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. 1. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2016.
- DUARTE, Ronaldo Goulart; SILVA, Denise Mota Pereira da. Cartografia escolar como ferramenta didática para a construção do raciocínio geográfico: diálogos com a BNCC. *In*: RICHTER, Denis; MORAES, Loçandra Borges de; BUENO, Miriam Aparecida (Orgs.). **Cartografia escolar e ensino de geografia: contribuições teórico-metodológicas**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2024.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KATUTA, Ângela Massumi. A cartografia escolar no movimento da geografia crítica: elementos para debates. **Revista GeoSertões**, v. 5, n. 10, 2020.
- KATUTA, Ângela Massumi. Uso de mapas: alfabetização cartográfica e/ou leiturização cartográfica? **Nuances**, v. 3, n. 3, p. 41-46, 1997.
- MARTINELLI, M. **Curso de cartografia temática**. São Paulo: Contexto, 1991.
- OLIVEIRA, Livia de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. *In*: ALMEIDA, Rosângela Doin (Org.). **Cartografia escolar**. 2. ed., 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

43. A indústria Wolga no contexto urbano de Ipu/CE: possibilidades para o ensino de Geografia

Amanda Torquato Gomes

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

amandaator4@gmail.com

Glauciana Alves Teles

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

glauciana_teles@uvanet.br

RESUMO

Este estudo examina a atuação da Indústria Alimentícia Wolga no município de Ipu, Ceará, analisando seu papel na economia local, com foco na temática da indústria no ensino de Geografia em escolas da cidade. A pesquisa investiga o desenvolvimento da atividade industrial na região, ressaltando a relevância do setor alimentício para o crescimento socioeconômico. Além disso, propõe estratégias pedagógicas que integram essa temática ao ensino de Geografia, explorando as interações entre produção, espaço geográfico e dinâmicas econômicas. A metodologia utilizada envolve análise documental, entrevistas e levantamento de dados sobre a influência da indústria no município. Junto a isso, a elaboração de uma sequência didática para analisar o tema da indústria na disciplina de Geografia escolar. O estudo sugere que a abordagem desse tema no ensino de Geografia pode favorecer uma compreensão mais ampla sobre a atividade industrial, permitindo aos alunos relacionar teoria e prática, além de desenvolver uma visão crítica sobre os processos econômicos e

espaciais que impactam sua realidade. Seguindo nesse viés, o trabalho em questão ainda busca aproximar os alunos da sua realidade, destacando elementos que podem contribuir para o ensino-aprendizagem na temática industrial. Dessa forma, os alunos poderão compreender o papel da indústria no próprio município, o que contribui para um melhor aproveitamento das discussões em sala de aula.

Palavras chave: Geografia das indústrias; Ensino de Geografia; Metodologia de ensino.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado “A Indústria Wolga no Contexto Urbano em Ipu/CE: Possibilidades para o Ensino de Geografia”, parte da necessidade de compreender o papel da indústria local no desenvolvimento socioeconômico e na transformação dos espaços urbanos e rurais. A cidade de Ipu, no estado do Ceará, caracteriza-se por uma economia diversificada. Nesse contexto, a Indústria Alimentícia Wolga se destaca como um empreendimento de relevância local, tanto pela geração de emprego e renda quanto pela influência sobre as dinâmicas territoriais e culturais da região.

A industrialização é um dos processos responsáveis pela reestruturação do espaço geográfico, promovendo mudanças na economia, na organização do trabalho e nas dinâmicas territoriais. No Brasil, esse processo ocorre de forma desigual, concentrando-se historicamente em grandes centros urbanos e regiões mais industrializadas. No entanto, em cidades de médio e pequeno porte, a presença da indústria também exerce um papel relevante no desenvolvimento socioeconômico e na configuração territorial.

No município de Ipu, no estado do Ceará, a atividade industrial, embora não seja o setor predominante da economia, tem se consolidado em segmentos específicos, como o alimentício. A Indústria Alimentícia Wolga se destaca nesse cenário, contribuindo para a geração de empregos, o fortalecimento do comércio local e a inserção de Ipu em redes produtivas

regionais. O estudo dessa indústria permite compreender como o setor produtivo influencia o espaço geográfico local, promovendo transformações na organização do território e nas relações socioeconômicas.

Além disso, a abordagem desse tema no contexto do ensino de Geografia possibilita trabalhar conceitos fundamentais, como industrialização, organização do espaço, redes de produção e impactos socioambientais. A análise da indústria local torna o ensino mais significativo, ao conectar os conteúdos geográficos à realidade dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem crítica e contextualizada.

A pesquisa se justifica por diversas razões de ordem social, política e educacional. No âmbito social, busca-se analisar como a presença da Indústria Wolga impacta a comunidade local, promovendo transformações econômicas e sociais, especialmente em relação à inclusão produtiva e à mobilidade social. No aspecto político, pretende-se investigar como as políticas públicas, como incentivos fiscais e infraestrutura, têm contribuído para o fortalecimento da atividade industrial no município, evidenciando os desafios e oportunidades do setor. Já no campo educacional, o estudo almeja identificar como a análise da indústria local pode ser integrada ao ensino de Geografia, permitindo que os estudantes compreendam a relação entre as atividades econômicas e o espaço geográfico.

Além desses aspectos, a pesquisa, que ainda está em andamento, possui alguns objetivos como: investigar o contexto histórico e a relevância da Indústria Alimentícia Wolga no desenvolvimento econômico de Ipu/CE; identificar as possibilidades de abordagem da temática industrial com ênfase na Wolga, como recurso para o ensino de Geografia; examinar as dinâmicas da atividade industrial em Ipu/CE, com foco na relação entre a Indústria Wolga e o desenvolvimento do território local.

A escolha do tema é motivada por um interesse em explorar a interação entre Geografia e economia local, destacando a relevância da Indústria Wolga como estudo de caso. Além disso, pretende-se proporcionar subsídios para o ensino contextualizado de Geografia, conectando a realidade vivenciada pelos alunos com os conteúdos curriculares, o que pode

favorecer o aprendizado significativo. Nesse sentido, a pesquisa contribui para a compreensão de como o espaço geográfico de Ipu é moldado pela atividade industrial, gerando reflexões sobre o desenvolvimento sustentável e a valorização da economia regional.

Vale salientar, ainda, a metodologia que está sendo utilizada na pesquisa, que partiu de levantamentos bibliográficos, entrevistas, pesquisas e a ida até a Indústria Wolga com o objetivo de conhecer todo o processo da produção dos refrigerantes Wolga.

Com isso, espera-se que este trabalho não apenas amplie o conhecimento sobre as dinâmicas industriais em Ipu, mas também promova uma aproximação entre o ambiente escolar e a realidade local, formando cidadãos críticos e conscientes sobre o papel da indústria na organização do espaço e na transformação social.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, historicamente, se observa que a indústria está ligada comumente ao contexto dos grandes centros e cidades médias e, pouco associada ao meio rural e às pequenas cidades, como é o caso de Ipu. Nas pequenas cidades, ela proporciona impactos na urbanização, atraindo a população do campo para as cidades e colaborando para mudanças na dinâmica e na estrutura de redes de serviços para atender à demanda de produção industrial, que contribui para o desenvolvimento econômico, pois fornece produtos e tecnologias que viabilizam as atividades no comércio, nos serviços, nos transportes e está relacionada com a divisão territorial do trabalho e com a sua participação na rede urbana.

As pequenas cidades, a partir de suas funções nas divisões territoriais do trabalho, estabelecem conexões com os mercados internacionais mediante a divisão territorial do trabalho e o processo de globalização, interligadas pelos circuitos espaciais de produção e círculos de cooperação, atraindo e dinamizando o processo produtivo (Lovadini, 2017, p. 109).

No caso desse estudo, a indústria alimentícia Wolga desempenhou um papel crucial no desenvolvimento econômico de Ipu/CE, consolidando-se como um dos principais motores da economia local. A história dessa indústria está diretamente ligada ao espírito empreendedor de seu fundador, o Sr. Antonio Marinho de Melo, cuja trajetória reflete não apenas sua determinação pessoal, mas também o impacto transformador da empresa na região.

A fundação da Fábrica Wolga representou um marco na economia de Ipu. A empresa surgiu em um período em que a cidade buscava ampliar suas atividades econômicas e gerar mais oportunidades de emprego. Com a produção de alimentos de alta qualidade e preços acessíveis, a Wolga não apenas atendeu às demandas locais, mas também se expandiu para outras regiões, tornando-se uma referência na indústria alimentícia do Norte do Ceará. O autor Eliseu Sáverio Sposito (2004) trabalha sobre a influência da indústria no espaço, na qual essa define fatores como o fluxo de pessoas, o que modifica as dinâmicas territoriais.

Além do impacto econômico direto, gerando empregos e movimentando o comércio local, a Wolga contribuiu para a modernização da indústria alimentícia em Ipu.

A postura e visão empreendedora de seu proprietário também inspiraram uma cultura de empreendedorismo e inovação que se reflete até os dias atuais, como as parcerias com empresas do município, de distribuidoras de mercadoria, e uma melhoria da própria infraestrutura local.

A diversidade e a quantidade de empregos gerados pela indústria alimentícia Wolga, aliadas a outros empreendimentos locais, como o comércio varejista que vem se desenvolvendo na cidade, a agricultura encontrada na Serra da Ibiapaba e o setor de serviços, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento econômico de pequenas cidades como Ipu. Esses setores, ao oferecerem oportunidades de trabalho formal e informal, contribuem para a fixação da população no município, reduzindo a migração para grandes centros urbanos.

Além disso, a circulação de renda impulsiona a economia local, fortalecendo pequenos negócios e incentivando novos investimentos. Dessa forma, a presença de indústrias como a Wolga não apenas gera empregos diretos, mas também dinamiza toda a estrutura produtiva da região, promovendo um ciclo sustentável de crescimento e inovação. A indústria é importante para fortalecer a economia local, gerar empregos, principais motores da economia local. A história dessa indústria está diretamente ligada ao espírito empreendedor de seu fundador, o Sr. Antonio Marinho de Melo, cuja trajetória reflete não apenas sua determinação pessoal, mas também o impacto transformador da empresa na região.

O estudo da Wolga pode ser abordado por meio de diferentes estratégias pedagógicas, como visitas técnicas à fábrica, entrevistas com trabalhadores e gestores, análise de mapas temáticos sobre a distribuição dos produtos e dinâmicas econômicas regionais. Estudos de caso e projetos interdisciplinares também podem ser desenvolvidos, permitindo que os alunos correlacionem a teoria com a realidade vivenciada na região. A utilização de recursos audiovisuais, debates e simulações econômicas também pode tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente.

Por meio dessas abordagens, os estudantes poderão desenvolver uma visão mais ampla sobre o papel da indústria no desenvolvimento econômico e social, compreendendo sua influência na configuração espacial das cidades e nas relações de trabalho.

É necessário que o professor de Geografia busque, na prática pedagógica, alternativas para superar o distanciamento entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano dos alunos (Castellar, 2004, p. 88).

Dessa forma, a história e a relevância da Wolga podem ser aproveitadas para fortalecer a compreensão geográfica dos alunos, tornando o ensino mais contextualizado e significativo. Seu fundador deixou um legado que continua a impactar positivamente a comunidade e o setor alimentício local, além de oferecer um rico campo de estudo para a educação geográfica.

A atividade industrial desempenha um papel crucial no desenvolvimento territorial, especialmente em pequenas cidades, onde a geração de empregos e o fortalecimento da economia local são determinantes para a melhoria das condições de vida da população. Em Ipu/CE, a presença da indústria alimentícia Wolga tem sido um fator de modernização e crescimento econômico, impactando diretamente a organização do espaço geográfico e a dinâmica social. Segundo Santos (1996), “a indústria representa um dos principais agentes modeladores do espaço geográfico, promovendo transformações significativas na paisagem e nas relações sociais”. Assim, compreender as dinâmicas industriais no município é fundamental para analisar como esse setor impulsiona o desenvolvimento local.

A relação entre a indústria Wolga e o desenvolvimento de Ipu pode ser observada, sobretudo, na geração de empregos e na movimentação do comércio local. A instalação de empreendimentos industriais em pequenas cidades possibilita a diversificação da economia, reduzindo a dependência de setores tradicionais, como a agricultura. Conforme Wilson Cano:

O processo de industrialização no Brasil ocorreu de maneira desigual, com forte concentração em algumas regiões, enquanto outras permaneceram com baixa diversificação produtiva, o que reforça a necessidade de estímulos ao desenvolvimento local (Cano, 2012, p. 87).

No caso de Ipu, a atuação da Wolga contribuiu e contribui para evitar a estagnação econômica, criando novas oportunidades e incentivando o crescimento de outros negócios na região.

Outro aspecto relevante é a relação entre a indústria e a infraestrutura local. O crescimento industrial demanda melhorias em estradas, fornecimento de energia e redes de transporte, beneficiando não apenas a empresa, mas toda a comunidade. Harvey (1989) destaca que “a reestruturação da indústria está intimamente ligada às mudanças no capitalismo, resultando em novas formas de organização produtiva e distribuição espacial”. Dessa forma, a Wolga não apenas gera empregos diretos, mas também impulsiona investimentos públicos e privados em infraestrutura, tornando o município mais atrativo para novos negócios.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho em questão ainda está em andamento e passou por alguns momentos, como o levantamento bibliográfico para conhecer autores que estudam a temática, a fim de aprofundar a fundamentação teórica. O primeiro momento consiste no levantamento bibliográfico, cujo objetivo é fundamentar teoricamente a pesquisa. Para isso, estão sendo consultados autores que discutem a industrialização, o desenvolvimento territorial e as interações entre indústria e ensino de Geografia.

O segundo momento envolve o levantamento de campo, voltado para a obtenção de dados empíricos sobre a indústria Wolga e seu impacto no desenvolvimento local. Esse levantamento incluirá a coleta de informações quantitativas e qualitativas, como dados socioeconômicos, registros fotográficos e a elaboração de mapas, gráficos e tabelas que auxiliem na visualização e compreensão do fenômeno estudado.

Por fim, o terceiro momento será dedicado à sistematização das informações e à redação final do projeto. Nessa etapa, os dados coletados serão organizados e analisados à luz da fundamentação teórica, permitindo a construção de uma argumentação coerente.

CONCLUSÃO

A pesquisa em andamento busca compreender a influência da Indústria Alimentícia Wolga no desenvolvimento econômico e territorial de Ipu/CE, bem como explorar suas possibilidades de aplicação no ensino de Geografia. As análises realizadas até o momento indicam que a indústria desempenha um papel significativo na economia local, contribuindo para a geração de empregos e modificações no espaço geográfico.

Os dados preliminares sugerem que a Wolga pode ser utilizada como um exemplo concreto para o ensino de conceitos geográficos, facilitando a compreensão de temas como industrialização, desenvolvimento regional e transformações socioeconômicas. A conexão entre o conteúdo

escolar e a realidade local se apresenta como uma estratégia relevante para tornar o aprendizado mais significativo.

Com o avanço da análise dos dados, espera-se aprofundar a compreensão sobre as dinâmicas territoriais associadas à indústria, além de propor abordagens metodológicas que favoreçam sua inserção no contexto educacional. Dessa forma, o estudo poderá contribuir tanto para a compreensão acadêmica da industrialização local quanto para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas.

REFERÊNCIAS

- CANO, W. **A industrialização no Brasil: desigualdade regional e desenvolvimento local**. São Paulo: Editora Hucitec, 2012.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **O ensino de geografia: teoria e prática**. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- DE HOLANDA, V. C. C.; GONÇALVES, L. A. A.; TELES, G. A. A configuração territorial da cidade média de Sobral/CE a partir da indústria: das formas pretéritas às realizações atuais. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, [s.l.], v. 21, n. 11, p. 21842–21864, 2023.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.
- LOVADINI, Mauricio. Indústrias em pequenas cidades: os circuitos espaciais da produção e os círculos de cooperação: o caso da aglomeração urbana de Piracicaba-SP. **Estudos Geográficos**, número especial do *XIII Seminário da Pós-Graduação em Geografia*, Rio Claro, v. 15, n. 13, p. 101-120, jan./jun. 2017. ISSN 1678-698X. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo>. Acesso em: 18 mar. 2025.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SPOSITO, Eliseu Savério. **A indústria e a organização do espaço: reflexões sobre os fluxos e dinâmicas territoriais**. 2004. [s.l.]: [s.n.].

44. Ensino de Geografia e valorização do território local: um caminho metodológico

Ana Kércia Sousa Mariano

EEEP Lysia Pimentel Gomes Sampaio Sales, SEDUC/CE

kercia_mariano@hotmail.com

Francisco Ilos Faustino Pereira

EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque, SEDUC/CE

ilosf@hotmail.com

RESUMO

Na Geografia Escolar, o conceito de território é apreendido de diversas formas, entre elas, na pesquisa de campo. Essa se insere como um recurso metodológico para a Educação Básica, tendo o potencial de proporcionar ao educando reflexões interdisciplinares, facilitando uma maior integração e interação entre as disciplinas escolares. A presente pesquisa resulta de uma prática pedagógica de Geografia realizada na Escola Estadual de Educação Profissional Lysia Pimentel Gomes Sampaio Sales, localizada na cidade média de Sobral/Ceará, e tem como finalidade abordar, em sala de aula, os conteúdos de urbanização, cidade e território a partir do estudo do bairro do aluno. Quanto à metodologia, a pesquisa foi dividida em três etapas: no primeiro momento, a introdução ao tema ocorreu por meio de uma discussão teórica e uma abordagem ativa, com questionamentos sobre a cidade e o território local; no segundo momento, os alunos foram divididos em equipes de acordo com os bairros e distritos de Sobral/CE; e, por fim, os estudantes realizaram as pesquisas de campo e apresentaram suas análises e percepções por meio de vídeos e fotografias

para os demais colegas. Devido à violência e aos conflitos territoriais, alguns estudantes encontraram dificuldades para executar a pesquisa e os registros visuais. Dessa forma, apesar dos desafios, a pesquisa possibilitou a construção de narrativas sobre os bairros dos estudantes e, ao mesmo tempo, permitiu a troca de experiências. Consideramos que este trabalho pode contribuir para os debates em sala de aula, para a construção da cidadania, assim como estimular novas reflexões sobre a prática docente.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Cidade; Território.

INTRODUÇÃO

O Ensino de Geografia, nas últimas décadas, passa por transformações, demandando crescentemente reflexões sobre as questões metodológicas no âmbito escolar. Essas mudanças surgiram de forma mais expressiva no início da década de 1980, quando se manifestou um movimento de renovação da Geografia. As mudanças estiveram, inicialmente, voltadas à consolidação do método dialético nas pesquisas geográficas e, aos poucos, estão tendo desdobramento na Geografia escolar (Vesentini, 2009; Zanatta, 2003).

A escola do século XXI é um reflexo da globalização da produção e do consumo, das práticas sociais, dos avanços das tecnologias de comunicação e da informação. Então, como nossos educadores, em especial os de Geografia, podem contribuir para que os nossos alunos possam compreender o mundo em transformação? Como essas informações podem ser trabalhadas em sala, de forma que contribuam para uma leitura que permita uma formação mais cidadã, deixando de ser mera informação e se transformando em conhecimento? Acreditamos que isso pode ser adquirido por meio de novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Tendo isso em vista, buscamos discutir como trabalhar, em sala de aula, os conteúdos de urbanização, cidade e território a partir da análise do bairro do aluno. A proposta não se limita à realização da pesquisa de campo, mas também visa inserir o estudante como protagonista do

próprio conhecimento, assumindo o papel de pesquisador científico. Para isso, ele deve investigar e analisar os aspectos históricos, econômicos, ambientais, culturais e territoriais de seu bairro.

O desenvolvimento deste estudo tem por base uma abordagem qualitativa de caráter teórico-prático. A pesquisa qualitativa, segundo Negrine (2004, p. 61), "se centra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada". Dessa forma, essa vertente não busca quantificar os dados e generalizar fatos, mas abrange os valores, as crenças e a aprendizagem dos indivíduos.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador ressalta o conhecimento do educando, compreendendo que o mesmo é construído mediante a questão social, política e familiar em que ele se encontra. Por essa razão, foi necessário conhecer a realidade escolar e a realidade dos alunos para propor uma metodologia que auxiliasse o ensino da Geografia, na perspectiva do cotidiano, das transformações do território e da leitura da cidade. Já que, ainda, é na cidade que se materializa com mais intensidade a complexidade das relações socioeconômicas, culturais e políticas da sociedade.

A presente pesquisa resulta da prática pedagógica de Geografia, tendo como recorte espacial a Escola Estadual de Educação Profissional Lysia Pimentel Gomes Sampaio Sales, localizada na cidade média de Sobral/CE, onde leciono há aproximadamente 10 anos. O estudo foi desenvolvido com as turmas do 2º ano do ensino médio, no contexto da abordagem do conteúdo sobre urbanização, componente da grade curricular dessa série.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, o trabalho foi estruturado em três etapas. Inicialmente, promovemos uma discussão teórica acerca do processo de urbanização, da formação das cidades e da categoria geográfica de território. Em um segundo momento, refletimos,

junto às turmas do 2º ano do ensino médio, sobre as possibilidades de aplicação desses conhecimentos no cotidiano. Por fim, realizamos uma atividade coletiva, na qual os alunos, organizados conforme os bairros de vivência de Sobral, bem como aqueles residentes em outros municípios ou distritos, conduziram uma pesquisa de campo. O objetivo foi investigar e analisar os aspectos históricos, econômicos, culturais, territoriais e ambientais do local onde vivem.

Como etapa final, promovemos momentos de partilha, nos quais os estudantes puderam apresentar e debater as análises realizadas sobre seus respectivos bairros e localidades.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No âmbito da Geografia escolar brasileira, os temas “cidade” e “urbano” têm sido alvo de intensos debates em sala de aula, sendo fundamentados a partir do pensamento de alguns estudiosos, com destaque para Cavalcanti (2008), Castellar (2011), Callai (2005), Damiani (2002), Sposito (2008), entre outros. A análise da cidade, do ponto de vista teórico-educacional, deve considerá-la em sua função, origem e no processo histórico no qual está inserida, constituindo-se como uma nova referência para o ensino de Geografia, sendo uma orientação basilar para a vida cotidiana da maioria das pessoas. De acordo com Castellar e Vilhena (2011, p. 123):

Ter a cidade como objeto de estudo geográfico é estudar seus sistemas de entradas e saídas; suas vias de acesso em vários pontos; as inter-relações com as aglomerações populacionais; a dinâmica econômica e cultural de seus moradores – que gera as características particulares dos bairros –; as relações socioambientais que se estabelecem; os serviços públicos e os problemas causados pela ausência deles; o quadro da saúde pública; em suma, os diversos elementos que compõem a paisagem do lugar.

Para corroborar com a temática, Callai *et al.* (2007, p. 93) relatam que todo esse “movimento mostra que, na cidade, estão materializadas, por um

lado, a dinâmica do capital e, por outro, a dinâmica da sociedade; ambas se expressam contraditoriamente na prática cotidiana dos cidadãos". Tal afirmação demonstra que esse espaço é reconhecido como o local onde as transformações se concretizam. A população, principalmente a pobre, é quem vai sentir essas transformações espaciais, devido à ação contraditória dos agentes políticos.

Seguindo o pensamento de Cavalcanti (2008), a cidade é um espaço educativo. Ela forma valores, crenças, comportamentos. Ela expressa sua dinamicidade no espaço, com seus sinais e suas imagens. No entanto, uma leitura da cidade depende de uma formação cidadã. Assim, o componente curricular de Geografia tem a finalidade de contribuir para a formação de cidadãos ativos e críticos.

Introduzir a leitura da cidade em sala de aula é um desafio, visto que instiga o pensamento do educando em compreender a dinâmica socioespacial, olhando para as questões urbanas, com destaque para conteúdos como: violência urbana, cultura popular, cultura de massa, fome, trabalho, questão de gênero, a cidade como mercado, a desvalorização dos consumos coletivos, do direito à cidade, do direito à vida, entre outros.

Entender a funcionalidade da cidade é fundamental para o cidadão, principalmente para os alunos que estão reconstruindo seu conhecimento sobre a cidade, sendo significativo o papel do professor no propósito de tratar temas emergentes, como os citados anteriormente, sendo que tanto docente quanto discente devem estar cientes da complexidade existente no espaço urbano.

O ensino de Geografia na educação básica deve possibilitar que os alunos compreendam o espaço em que vivem, desenvolvendo uma visão crítica sobre os processos socioespaciais. A categoria território é fundamental para essa compreensão, pois permite analisar as relações de poder, apropriação e organização do espaço, especialmente no contexto urbano. Assim, interligar o conceito de território com a urbanização e o estudo

do território local – bairro e cidade – contribui para uma abordagem significativa da Geografia escolar, conectando teoria e realidade vivida pelo aluno.

Na Geografia, o conceito de território está vinculado à ideia de poder e apropriação do espaço. Como destaca Raffestin (1980), o território é mais do que um espaço físico; ele é um espaço produzido e transformado pelas relações sociais, políticas e econômicas. Corroborando o conceito, Santos (1996) amplia essa concepção ao afirmar que o território não pode ser entendido apenas pela sua materialidade, mas pelo seu uso – ou seja, a forma como diferentes atores sociais o ocupam, controlam e disputam seu espaço.

No ensino de Geografia, o território deve ser tratado de forma dinâmica, permitindo que os alunos reconheçam as transformações do espaço a partir do estudo da urbanização, das desigualdades sociais, dos diversos usos do território, das formas de sobrevivência e políticas públicas. Para isso, a análise do território local é uma estratégia pedagógica essencial, pois aproxima o conhecimento geográfico da vivência dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta deste trabalho surgiu a partir de inquietações durante as aulas de Geografia, ao verificarmos a fragilidade dos alunos quanto à compreensão dos conceitos geográficos trabalhados em sala e, ao mesmo tempo, quanto ao desconhecimento da história de suas localidades e bairros, majoritariamente situados na periferia da cidade de Sobral. Percebemos, no entanto, que os alunos se interessavam pela disciplina de Geografia quando o professor utilizava ferramentas tecnológicas na sala de aula, como também quando interligava os conteúdos com o cotidiano do aluno. Dessa forma, deparamo-nos com a possibilidade de desenvolver uma pesquisa sobre a cidade de Sobral, mais especificamente sobre o estudo do bairro de vivência dos alunos, pois talvez essa prática

pudesse despertar o interesse dos alunos para aprender Geografia e assimilar melhor os conteúdos, uma vez que, nessa proposta metodológica, o estudante está no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção do conhecimento.

No primeiro momento, a introdução ao tema ocorreu por meio de uma abordagem ativa, com questionamentos sobre a cidade, infraestrutura urbana, políticas públicas, serviços essenciais, dinâmica urbana, fluxo populacional, além de problemas ambientais e socioeconômicos. A participação dos estudantes foi expressiva, com relatos sobre suas vivências, desafios enfrentados enquanto cidadãos e as estratégias de sobrevivência em um contexto marcado pela violência e desigualdade social.

No segundo momento, dividimos as equipes por bairro de vivência e distritos de Sobral, como também equipes de outros municípios, como Meruoca e Alcântaras. Em seguida, foram estruturados os fatores relevantes para a pesquisa, tais como: história do bairro, conflitos territoriais, dinâmica econômica, aspectos culturais, problemas ambientais e socioeconômicos. Para a execução do trabalho, foi orientado aos alunos que realizassem vídeos, entrevistas e registros de imagens.

Durante a realização da pesquisa de campo sobre a história da periferia, diversos grupos de alunos encontraram dificuldades para coletar informações e dados, pois a insegurança os impediu de explorar o território de forma adequada. Alguns grupos sequer conseguiram concluir suas investigações devido ao risco iminente de violência, demonstrando como a criminalidade interfere até mesmo no campo educacional e científico.

No terceiro momento, realizamos a partilha das pesquisas pelas equipes, por meio do uso de datashow, com exposição de slides e vídeos. Foi possível desenvolver reflexões sobre diversos temas, como: educação, disparidades sociais, moradia, poluição, trânsito, cultura, cidadania, disputas territoriais, violência, política, vegetação, entre outros. A discussão possibilitou a construção de conexões entre os conteúdos de Geografia

e fatos que ocorrem no cotidiano e no bairro dos discentes. Percebemos que as falas eram narrativas ricas, que revelavam os vários lugares que emergem nas formas de viver em Sobral e municípios vizinhos.

Figura 44.1 - Apresentação do bairro Alto da Brasília, Sobral-CE



Fonte: Mariano (2024).

Figura 44.2 - Apresentação do bairro dos Terrenos Novos, Sobral-CE



Fonte: Mariano (2024).

Nesse intuito, a metodologia desenvolvida mostrou-se relevante no processo de ensino-aprendizagem e na compreensão de conteúdos geográficos a partir das vivências dos alunos. Talvez, se a realidade dos alunos fosse discutida sem a utilização de um recurso dessa natureza, acreditamos que várias temáticas não teriam sido aludidas.

CONCLUSÃO

A construção do trabalho de pesquisa nos fez refletir sobre nossa prática docente, repensando metodologias de ensino com o intuito de interagir com os alunos, jovens moradores de uma cidade média multifacetada, além de evidenciar a escassez de referencial teórico sobre a história e os desafios vivenciados na periferia de Sobral. Muitos alunos, que cresceram nessas comunidades, desconhecem suas origens e a importância cultural de seu território. Esse desconhecimento contribui para a falta de pertencimento e identidade, afastando-os ainda mais da valorização de sua própria história e dificultando o desenvolvimento de um senso de coletividade. Dessa forma, a pesquisa, apesar das dificuldades, possibilitou a construção de narrativas sobre os bairros dos estudantes e, ao mesmo tempo, permitiu a troca de experiências.

Acreditamos que qualquer estratégia no campo educacional dependerá dos critérios tomados pelo professor e pelo planejamento construído junto com a turma, de acordo com as finalidades que se deseja alcançar. A utilização da pesquisa de campo não se restringe apenas às abordagens de Geografia Urbana, mas deve também permear outros conteúdos geográficos que possuam sentido na formação e no cotidiano do aluno.

Nesse pensamento, repensar o Ensino de Geografia a partir de novas metodologias contribuirá para o encantamento do aluno pela disciplina, ao mesmo tempo em que facilitará a integração dos colegas e, principalmente, desenvolverá conhecimentos geográficos para a compreensão do mundo. Consideramos que este trabalho, se bem explorado, pode contribuir com os debates em sala de aula, assim como ensejar novas reflexões sobre a prática docente.

Dessa forma, a Geografia Escolar cumpre seu papel de formar cidadãos conscientes, capazes de analisar e intervir no espaço em que vivem, compreendendo que o território não é apenas um recorte espacial, mas um espaço de relações, disputas e significados.

REFERÊNCIAS

- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- CASTELLAR, S. M. V. La superación de los límites para una educación geográfica significativa: un estudio sobre la ciudad y en la ciudad. **Revista Anekumene (Virtual Geografía, Cultura y Educación)**, n. 1, 2011.
- CASTELLAR, S. V.; VILHENA, J. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011 (Coleção Ideias em Ação).
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- DAMIANI, Amélia Luisa. O lugar e a produção do cotidiano. *In*: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 2002.
- NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVINOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SPOSITO, Eliseu Savério. **Redes e cidades**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- VESENTINI, José William. **Repensando a geografia para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.
- ZANATTA, B. A. **Ensino de geografia**: avaliação crítica das atuais propostas de ensino de geografia para conteúdos e métodos. 2003. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia; Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

45. Desenvolvimento de um jogo como metodologia de ensino na abordagem dos solos na educação básica

Anderson Felipe Leite dos Santos

*Universidade Estadual do Piauí/Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
andersonsantos@frn.uespi.br*

João Osvaldo Rodrigues Nunes

*Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
joao.o.nunes@unesp.br*

Lediam Rodrigues Lopes Ramos Reinaldo

*Universidade Estadual da Paraíba
lediamrodrigues@gmail.com*

RESUMO

O jogo pode ser considerado uma importante ferramenta didático-pedagógica para abordar diferentes conteúdos na Geografia Escolar, pois envolvem aspectos cognitivo e moral, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, diante de todas as transformações que surgem no espaço escolar, a inserção do lúdico deve estar cada vez mais presente para fomentar a aprendizagem significativa. Este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência de elaboração e aplicação de um jogo de tabuleiro para abordar o conteúdo Solo numa perspectiva crítico-emancipatória na Geografia Escolar. Metodologicamente, optou-se por uma abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência. As atividades

foram desenvolvidas ao longo dos meses de março a agosto de 2022, com 27 estudantes do 6º ano da Escola Municipal Tiradentes, localizada em Campina Grande, Paraíba. Como resultados, constatou-se que, com a realização do jogo Geosolos, os estudantes se sentiram motivados a participar da aula e aprender mais sobre os solos. Ademais, evidenciou-se que o jogo despertou a curiosidade, iniciativa e autoconfiança dos estudantes, além do pensamento e da concentração, uma vez que promoveu um ambiente favorável à interação entre os integrantes das equipes, possibilitando a aprendizagem colaborativa.

Palavras-chave: educação em solos; processo de ensino-aprendizagem; recurso didático-pedagógico.

INTRODUÇÃO

A disciplina de Geografia Escolar possui papel essencial na construção do pensamento crítico-reflexivo dos alunos a partir de temáticas que envolvam a observação do seu próprio cotidiano como sujeitos sociais, “[...] construindo um horizonte de possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social” (Menezes; Santiago, 2014, p. 48).

Dessa forma, os professores de Geografia na Educação Básica possuem um papel efetivo na construção do raciocínio pedológico dos alunos, por intermédio de práticas de ensino que busquem desenvolver nos alunos “[...] a criatividade, a habilidade de observar e compreender os processos naturais, a capacidade de analisar e integrar diferentes tipos de informação e habilidades de pensamento cíclico” (Carneiro *et al.*, 2008, p. 131). Isso implica na necessidade de buscar e desenvolver propostas didático-pedagógicas, como jogos que problematizem o tema, fazendo uma interface com a realidade vivenciada pelos estudantes.

De acordo com Tôres (2022, p. 116), “No Ensino da Geografia, os jogos também possuem finalidades pedagógicas desde que sejam dirigidos e orientados, visando um resultado ao processo de ensino e aprendizagem”. Assim, o debate sobre o solo, mediante a utilização de jogos, pode se tornar propício para as reflexões sobre os problemas socioambientais tão

presentes e atuais no contexto brasileiro e mundial. A partir da contextualização posta, este trabalho objetiva relatar uma experiência de elaboração e aplicação de um jogo de tabuleiro para abordar o conteúdo solo numa perspectiva crítico-emancipatória na Geografia Escolar.

O trabalho justifica-se diante da necessidade de se pensar pedagogicamente na abordagem do conteúdo solo, que é secundarizado na Educação Básica, e da necessidade de construir uma práxis emancipadora e integradora que contribua na produção do conhecimento por parte dos alunos do Ensino Fundamental II. Acredita-se, assim, que, brincando e jogando, os educandos assimilam melhor o conteúdo debatido em sala de aula e, para além disso, isso contribui para uma maior interação entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos, motivando-os a aprender.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo interventivo, de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, no qual houve articulação entre a investigação e a produção do conhecimento para a transformação da realidade, por meio de ações e processos que envolveram os participantes. De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65):

O Relato de experiência é 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. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica.

As atividades foram desenvolvidas na pesquisa do Mestrado em Geografia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), *campus* de Presidente Prudente-SP, do primeiro autor deste resumo. A pesquisa *in loco* aconteceu ao longo dos meses de março a agosto de 2022, com 27 estudantes do 6º ano da Escola Municipal Tiradentes, localizada em Campina Grande, Paraíba. Este trabalho dará ênfase à realização do jogo Geosolos e alguns pressupostos metodológicos antes da

sua descrição. Destaca-se que o jogo foi utilizado para a revisão final do conteúdo solo ao final do 2º bimestre. Ao final do jogo, foi aplicado um questionário estruturado contendo 4 questões, para saber a opinião dos educandos sobre a proposta lúdica desenvolvida em sala de aula.

Do ponto de vista ético, seguem-se todos os princípios das pesquisas em ciências humanas e sociais estabelecidos pela Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, tendo como número de parecer 5.226.963. O estudo também foi registrado na Secretaria de Educação de Campina Grande com protocolo n.º 11.778/2022. Todos os responsáveis pelos estudantes presentes durante a apresentação e desenvolvimento do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O jogo Geosolos é composto por um tabuleiro (figura abaixo), um dado, um manual de instruções e 25 cartas com perguntas, sendo 15 no nível “fácil”, 5 no nível “moderado” e 5 no nível “difícil”.

Figura 45.1 - Jogo Geosolos



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2022).

Na construção do jogo, foram utilizados os seguintes materiais: 3 metros de TNT preto (para a base), 36 folhas de papel sulfite colorido (para as casas do jogo), cola quente (para a montagem do jogo) e lápis hidrocor (para fazer os números de 1 a 12). Além disso, foram impressas algumas imagens de mapas de solos do Brasil, imagens de perfis de solos divertidos para decoração e informações básicas de início e término do jogo.

As cartas com as perguntas foram confeccionadas no Canva e colocadas em um recipiente de plástico. Cada carta informava o nível da pergunta: fácil, moderado ou difícil (figura abaixo). Algumas cartas continham “pegadinhas”, como passar a vez, voltar uma ou duas casas ou adiantar uma ou duas casas no jogo.

É importante ressaltar que as perguntas podem ser elaboradas pelos próprios professores, que também podem indicar o nível de dificuldade de cada uma delas para os estudantes.

Figura 45.2 - Exemplo de carta elaborada no CANVA para o jogo Geosolos



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2022).

Antes do início do jogo, a turma foi dividida em grupos. Neste caso, a classe foi dividida em três grupos, e foi escolhido um integrante de cada equipe para andar sobre o tabuleiro. Posteriormente, foi realizado um sorteio para definir qual grupo iniciaria o jogo.

O jogo só terminou quando uma equipe chegou à casa 12 e salvou o solo da degradação. A atividade foi realizada ao final do 2º bimestre e teve como objetivo revisar os conteúdos debatidos ao longo do período da pesquisa do mestrado. Para isso, foi proposto um jogo de tabuleiro denominado Geosolos (figura abaixo).

Figura 45.3- Turma dividida em grupos e um integrante de cada equipe no tabuleiro do Geosolos



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2022).

Essa proposta pedagógica destaca a importância do desenvolvimento de atividades lúdicas com o uso de jogos no contexto da sala de aula, que envolvam a participação cooperativa entre os alunos e a interação entre aluno-aluno e aluno-professor. Sendo assim, concorda-se com Oliveira e Lopes (2019, p. 67), quando afirmam que “o jogo pode ser empregado no processo de ensino e aprendizagem de Geografia como um instrumento mediador das práticas docentes e como uma forma de contribuir para a construção do conhecimento pelo aluno, ajudando-o a desenvolver habilidades geográficas”.

Na pesquisa realizada por Silva (2023), com duas turmas de escolas estaduais do estado de Alagoas, a autora observa que o jogo desenvolvido com os alunos foi importante para mobilizar as habilidades cognitivas gerais e promover a socialização dos educandos no contexto da sala de aula. Nesse contexto, no desenvolvimento do *Geosolos*, podemos observar o que Silva (2023) enfatizou com o desenvolvimento de sua pesquisa em sala de aula.

Dessa forma, percebeu-se que os estudantes, antes dos debates iniciais sobre o solo, o consideravam como "sujeira". No entanto, quando começaram a ter um novo olhar sobre ele, utilizaram diversas palavras com significados positivos. Disso, depreende-se que o ensino pode reformular, e até mesmo construir, concepções diferentes nos alunos, despertando neles a "[...] capacidade de pensar espacialmente, na condição de protagonistas do mundo em que vivem" (Rangel; Allochio; Guerra, 2023, p. 3), contribuindo para a constituição de valores e condutas responsáveis sobre a importância do solo.

Vale destacar que a turma se encontrava no 2º bimestre e as temáticas abordadas estavam voltadas para questões físico-naturais do solo, o que facilitou muito o desenvolvimento do debate sobre o assunto e sua inter-relação com os outros elementos naturais e sociais. Como o livro didático era uma ferramenta disponibilizada para os estudantes, sempre se mesclava sua utilização com outros materiais, como jogos, textos impressos, experimentos, entre outros recursos didático-pedagógicos que facilitassem o processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, quando perguntado aos educandos se o jogo favoreceu o processo de ensino-aprendizagem, todos enfatizaram, de forma unânime, que por meio do jogo conseguiram compreender melhor o conteúdo abordado e gostariam que o professor de Geografia desenvolvesse mais práticas pedagógicas ao longo do ano. Portanto, compreende-se que dar aula é mais que apresentar um conteúdo — isso qualquer pessoa pode fazer. Mas *ensinar* é ir além daquilo proposto pelo currículo, criando possibilidades para a construção do conhecimento dentro e fora da sala de aula.

CONCLUSÃO

Pelo fato de a Geografia ser uma disciplina abrangente, é possível estudar temáticas diferentes que envolvem a relação entre sociedade e natureza. Nesse sentido, ao abordar o meio ambiente, que é considerado um tema transversal, torna-se importante relacionar, por exemplo, o debate sobre os solos em diferentes temporalidades e espacialidades. A discussão da temática “solos” na escola visa alcançar a sensibilização e a formação cidadã, a partir da aprendizagem significativa, com vistas a proporcionar uma ressignificação acerca da importância dos solos para a manutenção da vida no planeta Terra.

No mais, a utilização da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem favoreceu a interação entre os alunos, que ficaram empolgados com o jogo. A forma como foi desenvolvida a proposta, ou seja, o trabalho em grupo, contribuiu para uma aprendizagem colaborativa no âmbito da sala de aula. Notou-se, ainda, que os estudantes foram mais assertivos nas respostas, indicando que a proposta atingiu o objetivo a que se propôs.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pela concessão da bolsa de Mestrado Acadêmico, processo n.º 2021/04265-5.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, C. D. R. *et al.* Docência e trabalhos de campo nas disciplinas de Ciência do Sistema Terra I e II da UNICAMP. **Revista Brasileira de Geociências**, [s.l.], v. 38, n. 1, p. 130-142, 2008. Disponível em: <http://bjg.siteoficial.ws/2008/n.1/j.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

MENEZES, M. G. de; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, [s.l.], v. 25, n. 3, p. 45-62, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 jan. 2024.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010/6134>. Acesso em: 15 fev. 2022.

OLIVEIRA, T. P. de; LOPES, C. S. O uso de jogos por professores de Geografia na Educação Básica. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 66-83, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ateliê/article/download/55143/34202/271231>. Acesso em: 12 jan. 2025.

RANGEL, L. de A.; ALLOCHIO, M. V. G.; GUERRA, A. J. T. Integração entre geografia acadêmica e escolar na Educação Básica: educa solos. **Terrae Didactica**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 1-8, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8671643>. Acesso em: 29 dez. 2024.

SILVA, M. B. A. da. **O jogo como ferramenta didática no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia**. 2023. Monografia (Conclusão do Curso de Geografia) – Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

TÔRRES, L. M. G. *et al.* Metodologias ativas a partir de jogos didáticos: uma revisão bibliográfica e uma proposta metodológica no ensino de Geografia. **Revista GeoInterações**, Assú, v. 6, n. 1, p. 111-122, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RGI/article/view/4321>. Acesso em: 15 nov. 2022.

46. A abordagem das questões étnico-raciais no ensino da Geografia Física: proposições teórico-metodológicas

Arnóbio Rodrigues de Sousa Júnior

Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

arnobiojr07@gmail.com

Glauciana Alves Teles

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

glauciana_teles@uvanet.br

RESUMO

O ensino da Geografia escolar crítica permitiu a sistematização de conhecimentos e práticas pedagógicas inovadoras em uma perspectiva contra-hegemônica que pudessem questionar o papel da ciência geográfica no combate às opressões que se manifestam no espaço. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar questões teórico-metodológicas na abordagem das temáticas étnico-raciais no ensino da Geografia física e sugerir proposições pedagógicas como alternativas de aplicabilidade no ensino e aprendizagem. Para tanto, utilizou-se a pesquisa de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico, e as vivências e experiências na docência como procedimento metodológico para a realização da pesquisa. As sugestões foram elaboradas mediante leituras realizadas e a prática docente na educação básica em turmas de primeiro ano do ensino médio. Assim, o intuito é socializar conhecimentos, experiências e saberes que visem disseminar o ensino para a educação das relações

étnico-raciais na perspectiva da abordagem dos aspectos físico-naturais no ensino de Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Questões étnicas e raciais; Geografia escolar.

INTRODUÇÃO

Esta produção acadêmica surge da necessidade de construir aproximações teóricas entre a abordagem dos aspectos físico-naturais no ensino de Geografia e a educação para as relações étnico-raciais. O Brasil testemunhou, a partir da década de 1970, a ascensão da Geografia crítica, que nos permitiu questionar, nas instituições de educação básica, o distanciamento entre os aspectos naturais e humanos na ciência geográfica. Isso evidenciou, nos anos seguintes, possibilidades concretas de aplicar na prática conhecimentos contra-hegemônicos, vinculados com os espaços de vida e convívio social dos estudantes, de forma integrada entre a Geografia física e humana.

A princípio, partimos do entendimento de que a ciência geográfica é una, ou seja, não é estratégico para a comunidade científica e demais pares partilhar o ideário de que a Geografia física e humana são dois campos fragmentados e sem relação entre si. Ao contrário dessa perspectiva pragmática, entende-se que ambas as perspectivas de estudar o espaço geográfico são indissociáveis, haja vista a necessidade de entender de forma integrada os fenômenos que se manifestam no espaço do ponto de vista natural e social, uma vez que, mediante as catástrofes e intervenções humanas, necessitamos da atuação mais efetiva do governo com a execução de políticas públicas para atenuar e/ou coibir os danos.

De acordo com Santos (2014, p. 30-31), “o espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável, de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em

movimento”. Assim, as acepções a respeito da dicotomia entre Geografia física e humana, sem considerar a materialidade do espaço e suas dinâmicas, não são válidas para o ensino e aprendizagem, pois não situam as espacialidades dos fenômenos em diferentes perspectivas e escalas.

Nessa perspectiva, o texto busca analisar a abordagem das questões étnico-raciais no ensino de Geografia física, considerando o entrelaçamento com os aspectos sociais, políticos e econômicos, além de sugerir alternativas para trabalhar a aplicabilidade das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 em sala de aula ao tratar de temas como paisagem natural, biomas, clima, recursos naturais, cartografia, dentre outros assuntos pertinentes. A abordagem dos referidos temas e assuntos intrínsecos às relações étnico-raciais pode ser um desafio para muitos profissionais, tendo em vista a indiferença que muitos docentes apresentam ao se depararem com as exigências epistêmicas e políticas das respectivas leis.

Além disso, há uma gama de professores na educação básica que não se reconhecem como professores pesquisadores, o que dificulta sistematizar tensionamentos, leituras e se posicionar criticamente diante das opressões que se reproduzem no espaço, conforme elucida Santos (2009). Desse modo, é fundamental que a docência seja entendida como uma atividade crítica, reflexiva e intelectual (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009). Assim, haverá uma estreita conexão entre os saberes geográficos mediante a tentativa de abordar as temáticas físico-naturais.

As proposições pedagógicas apresentadas nos resultados e discussões deste manuscrito surgem a partir da atuação em uma escola de ensino médio da rede estadual de ensino do estado do Ceará, em turmas de primeiro ano. Portanto, a ínfima presença de temas como racismo, continente africano, população quilombola, comunidades indígenas e demais grupos étnicos no currículo da Geografia física é o que sustenta o propósito deste texto. Do ponto de vista metodológico, utilizou-se a pesquisa de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico, e as vivências e experiências na educação básica como procedimento metodológico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Por influência das escolas europeias no Brasil, especialmente a escola francesa que produziu ideários teórico-metodológicos nas universidades brasileiras, com gênese na região Sudeste, alguns professores de Geografia na educação básica ainda apresentam uma perspectiva de ensino tradicional. Essa concepção incide na relação ensino e aprendizagem, de modo a construir um distanciamento com o ensino crítico.

Aparentemente, o ensino da Geografia na segunda e terceira série do ensino médio está mais propício ao desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais, em virtude de se tratar de temas mais voltados aos aspectos sociais, políticos e econômicos. Mesmo com essa possível flexibilidade e possibilidade mais evidente de abordar as questões raciais, não significa afirmar que os professores ensinam a discussão em sala de aula. Do ponto de vista do ensino de Geografia, professores e alunos necessitam interagir de forma interdisciplinar para desenvolver práticas educativas exitosas.

A interdisciplinaridade garante a sistematização do conhecimento em redes e vincula os saberes geográficos, sejam eles aspectos físico-naturais ou humanos, com outros componentes curriculares. Por esta razão, “[...] não bastam apenas os componentes físico-naturais. Estes precisam ser interligados aos conteúdos sociais e às questões ambientais, possibilitando uma formação mais contextualizada e significativa” (Albuquerque; Gomes, 2024, p. 20).

Conforme Couto (2020):

[...] ao analisar o contexto de ensino de Geografia observa-se que as questões raciais são excluídas ou pouco exploradas em temas de urbanização e população, por exemplo, e, não raro, o continente africano é tratado como uma região de conflitos, pobreza, miséria, guerras e endemias, como se na África não houvesse aspectos positivos em relação à sua história e cultura (p. 215).

Nota-se que os desafios estão postos, sendo tarefa dos professores a busca pela valorização docente e constante capacitação profissional, tendo em vista que “a Geografia, assim, busca contribuir para a formação de uma consciência territorial e uma compreensão mais ampla das relações entre o homem e o espaço” (Cabral, 2024, p. 12). A maneira como o ensino de Geografia é desenvolvido em sala de aula e contemplado no livro didático e demais recursos revela um conjunto de intenções político-pedagógicas e ideológicas que podem diluir os conhecimentos geográficos e continuar subalternizando estrategicamente, como minorias sociais, os grupos étnicos, continente africano, população negra e demais atores.

Vale salientar que a maneira anacrônica e racista como a África e a população negra são retratadas em sala de aula e nos diversos materiais pedagógicos é resquício da presença da colonialidade. Segundo Quijano (2009), a colonialidade tem sido mais perversa e contínua do que o próprio colonialismo. Desse modo, os discursos, práticas pedagógicas e o currículo precisam ser disputados, pois corroboramos com Cabral (2024) ao pontuar que “a articulação dos conhecimentos relativos ao espaço, que constituem a Geografia, assume um papel estratégico e relacionado ao poder” (p. 12).

O ensino é eivado de intencionalidade e, sendo assim, professores e instituições educacionais precisam alinhar o currículo numa perspectiva crítica, considerando que estamos vivendo em tempos de avanço massivo de práticas de conservadorismo e ideias radicais que justificam a ascensão de um projeto neoliberal e de decisões políticas prejudiciais à maioria da população, que, segundo Couto (2020), seriam ações sustentadas pelo Estado brasileiro escravocrata, que reproduz a desigualdade e a discriminação aos grupos sociais vulneráveis e tratados às margens da periferia brasileira.

Nessa perspectiva, realçamos que:

[...] o conjunto de escrituras sobre a África, em particular entre as últimas décadas do século XIX e os meados do XX, contém equívocos, pré-noções e preconceitos decorrentes, em grande parte, das lacunas do conhecimento, quando não do próprio desconhecimento sobre o continente africano (Hernandez, 2008, p. 18).

Ainda, vale enfatizar o modo como a população negra é destacada nos livros didáticos de Geografia.

Primeiramente, constatamos poucas referências e menções sobre a população negra nos livros. Isto se constitui como um problema, uma vez que, apesar de o segmento negro se colocar como um amplo contingente populacional e estabelecer uma grande contribuição para a nação em vários aspectos, este permanece à margem não só da sociedade, mas também das várias formas de representação. Um segundo ponto problemático que constatamos é que essas escassas apresentações da população negra se caracterizam, na grande maioria dos casos, em estereótipos. (Ratts et al., 2006, p. 51).

A maneira mencionada pela qual as relações raciais são abordadas em práticas pedagógicas e materiais didáticos não é suficiente para a construção do raciocínio geográfico, pois entendemos que, para desenvolver a consciência da condição espacial de si (Giroto, 2021), é fulcral destituir teorias que emergem a partir de um padrão de poder centrado no colonialismo e na colonialidade. Para tanto, é necessário descolonizar o currículo e o saber.

Os desafios são superados mediante a profissionalização docente e a construção de um ensino que conecte os estudantes com a realidade em diferentes escalas, obedecendo aos seus instrumentos de aprendizagem.

Portanto, a Geografia crítica escolar nos ensinos fundamental e médio deve buscar a sistematização do conhecimento, trazendo para si questões de classe, raça e gênero. Ela deve, também, se encarregar de propor quebras de paradigmas que contribuam nas desconstruções de narrativas que reforçam o racismo, a exclusão e as desigualdades (Couto, 2020, p. 212).

Contudo, a sistematização de saberes contra-hegemônicos não pode ser restrita ao ensino de geografia humana. Sem dúvidas, é possível e urgente que as leis nº 10.639/03 e 11.645/08 sejam respaldadas ao trabalhar, nos

ambientes formais de educação, as questões étnico-raciais, a exemplo da grave crise climática que vivenciamos e sua relação com os diferentes grupos étnicos, especialmente os povos indígenas, que entendem a floresta como uma farmácia viva e os recursos naturais como entes familiares.

As temáticas físico-naturais, assim como os aspectos humanísticos da geografia, podem ser temas geradores para discutir questões de gênero, raça e classe, pois são pautas que, diante das constantes crises e dinâmicas do capitalismo, revelam a expropriação do trabalhador e a acumulação de riqueza, visto a expansão da fronteira agrícola, os conflitos no campo entre comunidades tradicionais e latifundiários e a supressão de recursos naturais, por exemplo.

Desse modo, “na Geografia Escolar é imprescindível que se busque aproximações entre conteúdos naturais (componentes físico-naturais) e sociais [...]” (Albuquerque, 2004, p. 07). Compreendemos a importância de expandir a aplicabilidade das respectivas leis na ciência geográfica, fruto da luta incisiva do movimento negro, e apontar sugestões que podem contribuir com a docência no ensino de geografia física, haja vista que inúmeros cursos de formação de professores ainda mantêm uma estrutura curricular engessada (Gomes, 2011, p. 42).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As dificuldades são imensas para relacionar o ensino de geografia física e as relações étnico-raciais em sala de aula. Em virtude das lacunas de aprendizagem e da ausência da temática étnica e racial no currículo da geografia física, o foco deste tópico é apresentar algumas sugestões pedagógicas de como desenvolver, no ambiente de aprendizagem, a discussão e reflexão sobre os aspectos físico-naturais intrínsecos às exigências das leis nº 10.639/03 e 11.645/08, visto que, segundo Couto (2020), “o desafio da Geografia escolar nos ensinamentos fundamentais e médios é contribuir para a sistematização do conhecimento, passando por um processo de descolonização do saber” (p. 214).

Quadro 46.1 - Sugestões pedagógicas de aplicabilidade das leis nº 10.639/03 e 11.645/08 no ensino de geografia física na rede estadual de ensino

SÉRIE	CONTEÚDO(S)	SUGESTÕES
1º ano	Categorias geográficas.	Problematicar o modo como os povos tradicionais entendem a paisagem natural e preservam o espaço geográfico e fazer contrastes com as constantes transformações impostas pelo capitalismo seja no campo ou na cidade. Refletir sobre as desigualdades sociais presentes no espaço urbano e a forma como assola a população negra. Discutir o quanto as regiões são heterogêneas e desiguais, criando estigmas e estereótipos sobre povos e comunidades. Enfatizar que existem lugares que nos são afetivos, mas que pela operacionalidade do racismo são estigmatizados em diferentes escalas. Ainda, cabe discutir sobre território, relações de poder e a existência segregação socioespacial entre classes sociais
1º ano	Localização no espaço geográfico.	Discutir sobre coordenadas geográficas: latitude e longitude, zonas térmicas e apresentar aspectos físicos do continente africano, a exemplo de aspectos climáticos, sua localização próxima a linha do equador e a influência da incidência solar na pigmentação da pele dos primeiros hominídeos a surgirem na Terra no continente africano, de modo a promover a interdisciplinaridade.
1º ano	Rotação, Translação e Fusos horários.	Problematicar em sala que do continente africano para o Brasil existem diferenças de fuso. Logo, durante o período escravocrata, os negros trazidos para o Brasil percorriam longos trajetos perpassando por fusos diferentes. Apontar que o trabalho nas fazendas era regulado pela luz solar que demarcava horários.
1º ano	Projeções cartográficas.	Evidenciar o quanto algumas projeções apresentam concepções eurocêntricas e etnocêntricas.
1º ano	Hidrografia.	Reafirmar a importância dos povos indígenas em zelar pelos rios e florestas. Discutir os impactos das ações de mineradoras sobre as barragens e povos indígenas e as desigualdades no acesso a água em territórios distintos, além da população negra periférica não dispor de saneamento básico. Problematicar o racismo ambiental em decorrências das injustiças ambientais.

1º ano	Climatologia.	Investigar como os eventos climáticos naturais e antrópicos afetam de forma desigual a população, de modo a reforçar a discussão sobre racismo ambiental. Discutir sobre a seca no Nordeste ressaltando ser um problema político, impactando comunidades quilombolas e camponesas.
1º ano	Recursos naturais, energias e biomas.	Discutir sobre a mineração em Santa Quitéria-CE que poderá ser a maior usina de urânio e fosfato do Brasil e os impactos aos povos tradicionais e comunidade camponesa. Apresentar a relação entre povos tradicionais, desmatamento, ação antrópica e sustentabilidade.

As sugestões apresentadas não são ideias acabadas, e sim processos de construção que podem mudar de acordo com as particularidades regionais e locais das instituições de ensino. Existem outras possibilidades de abordagem, assim como outros conteúdos que possibilitam correlacionar os aspectos físico-naturais com o que as leis demandam. Acreditamos que há improvisos e visões deturpadas sobre as questões étnico-raciais, uma vez que, como apresentado, pode-se promover um ensino integrado que interdisciplina os aspectos da geografia física e da geografia humana, capazes de promover uma aprendizagem sobre os conceitos e temas na geografia escolar. Portanto, as reflexões apresentadas e possíveis caminhos de aplicabilidade das leis revelam estratégias para desenvolver o conhecimento pedagógico em sala de aula, de modo que os conteúdos da geografia física não sejam tratados apenas na perspectiva técnica, como se fossem desvinculados das relações humanas e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou discutir questões teórico-metodológicas da ciência geográfica na medida em que apresenta desafios e possibilidades de abordagem das questões étnico-raciais no ensino de geografia física. Esta pesquisa revela que a abordagem das temáticas presentes nas leis nº 10.639/03 e 11.645/08 é um desafio constante para a docência, porém é

uma necessidade de construção crítica do conhecimento e do raciocínio geográfico.

As discussões e sugestões apresentadas reforçam a importância da constante necessidade de profissionalidade docente e de abordagem geográfica e interdisciplinar da educação para as relações étnico-raciais implementada pela geografia crítica, visto que só é possível discutir tais temas por meio de um paradigma geográfico que entende o espaço como produto social e constantemente transformado.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, D. S.; GOMES, E. A. Ensino dos componentes físico-naturais em escolas públicas na cidade de Marcelino Vieira/RN. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 14, n. 24, p. 5-25, 2024.
- CABRAL, T. M. Geografia escolar brasileira e epistemologia da geografia: teoria e prática na formação docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 14, n. 24, p. 5-34, 2024.
- COUTO, A. C. O. A questão racial e a geografia escolar crítica: caminhos para uma educação antirracista. **Revista GeoSertões**, v. 5, n. 10, p. 207-225, 2020.
- GIROTTI, E. D. Qual raciocínio? Qual geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular. **Revista GEOgraphia**, v. 23, n. 51, p. 1-12, 2021.
- GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, M. V. *et al.* (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.
- HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.
- HERNANDEZ, L. L. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- MARCELINO, J. As marcas da colonialidade: raça e racismo na produção do pensamento geográfico. **Revista da ABPN**, v. 12, ed. esp., p. 435-457, 2020.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- QUIJANO, A. O que é essa tal de raça? *In*: SANTOS, R. E. dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009.

RATTS, A. *et al.* Representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, v. 8, n. 1, p. 45-59, 2006.

SANTOS, M. **Metamorfozes do espaço habitado**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2014.

SANTOS, R. E. dos. O ensino de geografia no Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. *In*: SANTOS, R. E. dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009.

47. Mapas Táteis no Ensino de Geografia: Percepções Docentes e Desafios de Implementação em Buriti dos Montes-PI

Bruna Luciana da Silva

*Programa Nacional de formação de professores da Educação Básica
(PARFOR), Universidade Federal do Piauí-UFPI
brunanova202930@gmail.com*

Maria do Socorro Ribeiro de Melo

*Universidade Federal do Piauí
smelo033@gmail.com*

Francisco Welton Machado

*Universidade Federal do Piauí
wmachado-2011@hotmail.com*

RESUMO

Este estudo é resultado de uma pesquisa realizada em 5 escolas da rede pública da cidade de Buriti dos Montes - PI, cujo objetivo foi analisar a utilização de mapas táteis como recurso inclusivo no ensino de Geografia em escolas públicas, considerando os mapas como recursos valiosos, porém, o seu bom uso depende do modo como a cartografia é trabalhada na escola e, nesse processo, a formação dos professores é fundamental. Assim, a metodologia de pesquisa consistiu em revisão de literatura e pesquisa de campo; adotou-se abordagem qualiquantitativa, combinando análise estatística com interpretação discursiva das respostas. Os resultados evidenciaram que: 80% dos docentes reconhecem o potencial

pedagógico dos mapas táteis, especialmente para desenvolvimento de habilidades espaciais, e apenas 20% possuem experiência prática com a ferramenta. Concluiu-se que, apesar do consenso sobre sua importância, a implementação efetiva requer formação docente continuada e políticas de acesso a materiais.

Palavras-chave: Mapas táteis; Educação inclusiva; Formação docente.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos direitos fundamentais do ser humano, pois o acesso à escola é importante não apenas para o crescimento individual, mas para o desenvolvimento econômico e social de toda a sociedade. Neste sentido, é importante garantir a igualdade de acesso a todos, independentemente de gênero, etnia, condições econômicas, deficiência etc.

No tocante à inclusão de estudantes com deficiência, a Constituição Brasileira de 1988 representou um avanço, pois em seu artigo 208 define como dever do Estado o atendimento educacional especializado a este grupo, preferencialmente em escolas regulares. Para se ter ideia do aumento deste público em salas comuns nos últimos anos, o percentual de matrículas de alunos incluídos passou de 54% em 2008 para 93,5% em 2021 (Brasil, 2021).

A educação inclusiva tem ganhado cada vez mais destaque, especialmente no que diz respeito à adaptação dos materiais e metodologias de ensino para atender à diversidade dos alunos. Para estudantes com deficiência visual, a inclusão de recursos didáticos acessíveis é essencial para garantir seu pleno desenvolvimento acadêmico e participação nas atividades escolares. Nesse contexto, os mapas táteis emergem como ferramentas fundamentais no ensino de Geografia, possibilitando que esses alunos tenham uma experiência sensorial que enriquece o entendimento de conceitos espaciais e geográficos.

Pensar na educação inclusiva requer uma discussão ampla sobre a acessibilidade em todos os níveis e, nesse sentido, as áreas do conhecimento que são propostas para a educação básica precisam refletir sobre

as formas de incluir o estudante com deficiência na escola. No caso deste texto, a proposta é apresentar, brevemente, como a Cartografia escolar, em sua modalidade tátil, pode contribuir para a inclusão de estudantes com deficiência na educação básica e também como a perspectiva inclusiva da Cartografia torna-se importante aliada à educação geográfica no geral, colaborando para o desenvolvimento do pensamento espacial de todos os estudantes, além de sensibilizar a comunidade escolar para as questões ligadas às diversas pessoas com deficiência e à necessidade da inclusão tanto no espaço escolar como na sociedade em geral.

Este trabalho é fruto de pesquisas de cunho quali quantitativo com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para promover a acessibilidade nas salas de aula das escolas municipais da cidade de Buriti dos Montes.

Este trabalho teve os seguintes objetivos:

1. Investigar o conhecimento e uso de mapas táteis entre professores de Geografia;
2. Analisar os desafios para sua implementação;
3. Propor estratégias para capacitação docente.

No que se refere à metodologia, este estudo aplicou uma abordagem: quali quantitativa (análise estatística simples + interpretação temática das respostas abertas); quanto à amostra: foram 5 professores da rede municipal de Buriti dos Montes-PI, selecionados por conveniência (disponibilidade para participação).

E, em relação ao instrumento de levantamento de dados: utilizaram-se questionários impressos mistos compostos por (6 perguntas fechadas + 5 abertas), aplicados presencialmente em março de 2025. Quanto aos critérios de análise, aplicou-se a análise de conteúdo de Bardin, partindo-se da frequência de respostas (dados quantitativos) e categorização de temas recorrentes (qualitativo).

Os mapas táteis são ferramentas essenciais para promover uma educação inclusiva, visando à mobilidade e facilitando a compreensão de conceitos geográficos por parte dos alunos com deficiência visual, como também os alunos com baixa visão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados por meio dos questionários aplicados a professores de Geografia da rede municipal de Buriti dos Montes-PI revelaram três eixos centrais de análise: (1) conhecimento docente sobre mapas táteis, (2) desafios para implementação e (3) potencial pedagógico.

Conhecimento e Familiaridade com Mapas Táteis

A análise quantitativa demonstrou que:

- 40% dos entrevistados declararam nenhuma familiaridade com a ferramenta;
- 40% relataram conhecimento limitado (“pouco”), vinculado a formações esporádicas;
- Apenas 20% possuíam experiência prática significativa (“muito”).

Qualitativamente, identificou-se que:

“Os mapas táteis foram abordados superficialmente em minha graduação, sem orientações para aplicação em sala de aula” (Professor A, questão aberta).

Essa lacuna na formação inicial corrobora os achados de Almeida e Nogueira (2014), que destacam a insuficiência de capacitação em cartografia tátil nos cursos de licenciatura.

Barreiras para Implementação

A análise dos obstáculos para adoção de mapas táteis revela desafios estruturais que transcendem a esfera pedagógica. Os dados coletados apontam três eixos principais de limitação: formação docente insuficiente, restrições materiais e fragilidades institucionais. Essas barreiras,

quando analisadas em conjunto, configuram um cenário complexo para a efetiva implementação de recursos inclusivos. Geograficamente, observa-se que tais desafios se intensificam em contextos periféricos, refletindo desigualdades regionais no acesso a políticas educacionais.

Tabela 47.1 - Os obstáculos citados seguem uma relação hierárquica

Desafio	Frequência (%)	Resposta
Falta de capacitação	80%	"Não sabemos como produzir ou adaptar materiais."
Recursos financeiros	60%	"Escolas não têm verba para adquirir mapas profissionais."
Apoio institucional	40%	"A coordenação não prioriza recursos inclusivos."

Fonte: Dados da Pesquisa de campo, (2025).

Tais resultados alinham-se às críticas de Bittencourt (2011) sobre a descontinuidade de políticas públicas para educação inclusiva, especialmente em municípios com menor infraestrutura.

A hierarquização dos obstáculos, demonstrada na tabela 1, revela padrões geográficos e estruturais típicos de municípios com limitações socioeconômicas, como Buriti dos Montes-PI. A falta de capacitação (80%) emerge como principal barreira, refletindo a desconexão entre a formação docente e as demandas da educação inclusiva, problema amplificado em regiões com menor acesso a cursos especializados. A carência de recursos financeiros (60%) evidencia desigualdades territoriais, comum em redes municipais com orçamentos restritos, onde prioridades básicas frequentemente sobrepõem investimentos em materiais pedagógicos. Já a ausência de apoio institucional (40%) demonstra a fragilidade das políticas locais, característica de contextos onde a gestão educacional não internalizou a inclusão como eixo estratégico.

Geograficamente, esses dados sugerem um “efeito periférico”: quanto mais distante dos centros urbanos com infraestrutura educacional consolidada, maior a concentração dessas barreiras. Essa espacialização das dificuldades reproduz assimetrias históricas do território brasileiro, onde municípios do interior nordestino enfrentam desafios cumulativos para implementar inovações pedagógicas. A análise crítica aponta que tais obstáculos não são meramente técnicos, mas sim estruturais, enraizados em modelos de gestão que não dialogam com as especificidades locais.

Potencial Pedagógico e Impacto

Apesar das barreiras, 100% dos docentes reconheceram a utilidade dos mapas táteis, destacando:

Desenvolvimento de habilidades espaciais:

- “Alunos compreendem escalas e localizações de forma mais concreta” (Professor B).
- Inclusão efetiva:

“Turmas mistas (com e sem deficiência visual) tornam-se mais colaborativas” (Professor C).

Esses achados reforçam a tese de Sena e Carmo (2013) de que a multisensorialidade dos mapas táteis beneficia todos os alunos, não apenas os com deficiência visual, promovendo:

1. Engajamento ativo (estímulo tátil-visual);
2. Pensamento crítico (análise espacial a partir de diferentes perspectivas).

CONCLUSÃO

A inclusão de alunos com deficiência no século XXI ainda é bastante fragilizada e com inúmeros problemas que necessitam ser superados para a inclusão do aluno em sala de aula. Em relação ao ensino de Geografia direcionado aos alunos com deficiência visual, torna-se uma tarefa árdua por parte dos professores que não possuem formações voltadas a atender estas especificidades em classe.

Assim, os resultados confirmam a disparidade entre teoria e prática: embora os mapas táteis sejam reconhecidos como recursos valiosos, sua adoção esbarra em limitações estruturais. Recomenda-se:

- Cursos de formação para professores, com oficinas práticas;
- Parcerias entre instituições de ensino superior e secretarias de educação para produção de materiais de baixo custo.

Sugestão para pesquisas futuras:

Ampliar o estudo para outras redes públicas do Piauí, investigando a relação entre formação docente e eficácia no uso de recursos táteis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciana C. de; NOGUEIRA, Ruth Emília. O aporte da cartografia tátil no ensino de conceitos cartográficos para alunos com deficiência visual. **Revista Brasileira de Cartografia**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 4, p. 757–772, jul./ago. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BITTENCOURT, Aline Alves. **A linguagem cartográfica e a mediação da aprendizagem pelo processo de desenvolvimento de materiais didáticos táteis**: experiências com professores em formação continuada. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

CARMO, Waldirene Ribeiro do. **Cartografia tátil escolar**: experiências com as construções de materiais didáticos e com a formação continuada de professores. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SENA, Carla Cristina Reinaldo de; CARMO, Waldirene Ribeiro do. Ensino de geografia e a inclusão de pessoas com deficiência visual. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 1., São Paulo. **Anais** [...]. jun. 2013. p. 1-8. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/cogeo/revista_territorium.php. Acesso em: 15 mar. 2020.

VENTORINI, Silvia Elena; SILVA, Patrícia Assis da; ROCHA, Gisa Fernanda Siega. CARTOGRAFIA tátil e a elaboração de material didático para alunos cegos. **Geographia Meridionalis**, v. 1, n. 2, p. 268–290, jul./dez. 2015.

48. Ensino, Geografia e patrimônio imaterial: enlace a partir dos poemas de Cora Coralina

*Claudionor Henrique Dias*⁸
Universidade Federal de Jataí
claudionor.dias@ueg.br

*Débora da Silva Reis*⁹
Universidade Federal de Jataí
silva.debora@ufj.edu.br

*Suzana Ribeiro Lima Oliveira*¹⁰
Universidade Federal de Jataí
suzanarili@ufj.edu.br

RESUMO

Este trabalho é uma investigação qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e estudo de dois poemas de Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas (Cora Coralina), que discute a formação docente. O estudo evidencia as possibilidades de aproximação entre Ciências e Arte, com o intuito de fomentar a construção de saberes docentes e identitários. Para a produção dessa reflexão, optou-se pela utilização do Método Materialista Histórico e Dialético. Como resultado, aponta-se a possibilidade de usar

8 Professor Efetivo da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC; Professor Efetivo da Universidade Estadual de Goiás; Discente do Programa de Pós-Graduação em Geografia - nível Doutorado da Universidade Federal de Jataí - UFJ; Membro do Grupo de Estudos, Rede Colaborativa de Ensino de Cidade e Cidadania - RECCI.

9 Discente do Programa de Pós-graduação em Geografia - nível Mestrado da Universidade Federal de Jataí - UFJ; Bolsista CAPES; Membro do Grupo de Estudos, Rede Colaborativa de Ensino de Cidade e Cidadania - RECCI.

10 Professora Dra. Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Jataí - UFJ; Membro do Grupo de Estudos, Rede Colaborativa de Ensino de Cidade e Cidadania - RECCI.

os poemas de Cora Coralina para potencializar a construção das identidades docentes geográficas. O texto apresenta uma sustentação teórica com autores que se destacam no debate sobre a formação da identidade docente, tais como Oliveira (2017), Cavalcanti (2024), Nunes (2025), entre outros.

Palavras-chave: Formação docente; Identidades docentes geográficas; Patrimônio imaterial.

INTRODUÇÃO

Atualmente, observam-se diálogos na academia a respeito da formação docente em Geografia, e o presente texto resulta de uma revisão bibliográfica nos estudos sobre a construção do conhecimento docente geográfico. O objetivo não é esgotar e/ou produzir algo utópico, mas possibilitar uma reflexão quanto à formação docente, a partir da interpretação e compreensão de dois poemas: “Exaltação de Aninha (A Universidade)” e “Exaltação de Aninha (O Professor)”, de Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas (Cora Coralina), poetisa que esteve presente na sociedade no período de 20 de agosto de 1889 a 10 de abril de 1985.

Percebe-se que, nas poesias, a autora expressa sua relação com os saberes docentes e a produção do conhecimento acadêmico ao referir-se à Universidade, nos seguintes dizeres: “Centros de cultura, pesquisa, defesa das heresias do saber e ampliação do conhecimento humano, dentro do mundo” e ao utilizar um trecho bíblico no seu poema “Professor, sois o sal da terra e a luz do mundo” (Cora Coralina, 1992, p. 90).

A poetisa Cora Coralina, no livro *Vintém de Cobre* (2012), possui trechos que constantemente aparecem em dizeres ou frases soltas em unidades escolares, o que levou a considerá-los tão atuais quanto na época em que foram escritos. Retratou questões que podem fazer parte da construção de identidades docentes, representou e representa histórias e vivências de profissionais que atuam na Educação Básica, no Ensino Superior e em outras modalidades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Pensando na grande quantidade de estudos, teses, dissertações, monografias, artigos e outros que versam sobre a formação docente e sua valiosa contribuição para a área de licenciatura em Geografia, no texto se discute a formação docente a partir do uso de poemas para fomentar os debates contidos nas narrativas, aproximando Ciências e Arte.

Logo, o trabalho está estruturado em três seções. Na primeira, apresenta-se um diálogo entre a formação docente e os poemas de Cora Coralina. Na segunda parte, exploram-se as contribuições apontadas por Cora Coralina para uma perspectiva de formação docente. E, na última, fazem-se alguns apontamentos que envolvem, ao longo das reflexões produzidas, pensar a formação de identidades docentes geográficas, por meio das três dimensões: literatura, patrimônio imaterial e formação docente em Geografia, empregando-se a leitura como elemento central da aquisição de saberes docentes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Morosini (2000 apud Ribeiro, 2022) alegou que há carências durante o processo formativo e reiterou que parte significativa de docentes possui esse déficit, o que se considera ter corroborado com a continuidade do ensino com óbices.

Ainda atentando-se à alegação, Silva, Paz e Tomasi (2007) manifestaram que, para mitigar as demandas não acolhidas e resilidas no processo de formação docente, é fundamental a construção e ampliação constante de conhecimentos, e complementam que,

[...] pressupõe compreender que a formação docente se constitui em um campo em que é necessária a articulação de diversas instâncias, que englobam desde o domínio de determinadas áreas de conhecimento, da profissionalidade docente e da construção de identidade do professor, até a própria abordagem da docência como um espaço de intervenção na prática social (Silva; Paz; Tomasi, 2007, p. 2).

Para Rostas (2019, p. 172), ao refletir sobre o ensino, tenciona-se “[...] pensar a formação docente e uma prática pedagógica exercida com

qualidade. Para tanto, faz-se necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas”.

A respeito da importância do profissional docente, enquanto constituinte indispensável à sociedade, Eloi Júnior e Munhoz (2016) dispõem que “O professor é parte integrante de um processo educativo pelo qual prepara o indivíduo à sua participação na sociedade. A prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma necessidade humana, ao funcionamento de todas as sociedades” (Eloi Júnior; Munhoz, 2016, p. 2).

Evidencia-se, portanto, a necessidade de se refletir, ainda durante o processo formativo, a respeito da edificação dos saberes docentes pós-academia (Nunes, 2001), uma vez que as instituições de ensino superior precisam clarificar a concreta indissociabilidade entre os processos constituintes de um profissional apto (Ribeiro, 2022) a mediar conhecimentos que viabilizem cidadãos para/do futuro, criticamente e socialmente funcionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor entendimento, elucidar o que é o *patrimônio cultural* é basilar, e a Constituição Federal (1988), em seu Art. 216, o define como,

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Os poemas, pertencentes ao I (primeiro) item, vêm, então, como forma de exteriorizar o que o poeta pensa e sente, e Cora Coralina (1889-1985), como exímia escritora de fatos que transpõem o tempo, nos conduziu a refletir e adentrar à discussão a seguir.

Cora Coralina, em “Exaltação de Aninha (A Universidade)”, inicialmente declama a beleza do que deveria ser estar em uma universidade, e, a partir dela, plantar frutos para uma sociedade progressista e que almeja por uma “[...] contribuição de honra” (Cora Coralina, 2012, p. 90), mas logo atém-se à realidade que ainda nos assola: desvalorização da profissão e implementação de políticas educacionais com altivas mudanças que dificultam o processo de ensino-aprendizagem, o que fortalece o viés permeado pela educação nos últimos anos, tal como Aninha refere: “A rotina é uma força impeditiva, massificadora, que circunscreve” (Cora Coralina, 2012, p. 91).

Compreende-se que o saber docente está associado ao processo de ensino-aprendizagem e perpassa pela construção de saberes científicos e culturais que possibilitam caminhos para se atenuar as fragilidades na formação e profissionalização docente, e, em se tratando desse contexto, repercute nas palavras utilizadas por Cora Coralina: “Ninguém quer ser o primeiro a romper a crosta, criar algo novo” (Cora Coralina, 2012, p. 91), vislumbrou-se o que a poetisa, já no século passado, observava.

Em “Exaltação de Aninha (O Professor)”, tem-se que o professor deve ser mais que professor: precisa ser mestre, pois, conforme Cora Coralina (2012), ser mestre guia os educandos ao desenvolvimento de capacidades que “A criatura humana pode ter [...]” (Cora Coralina, 2012, p. 92). Entende-se que guiar é mediar a construção do conhecimento que é realizado pelo estudante.

Em situações educacionais formais, pensar e problematizar a formação docente torna-se de suma importância, pois o processo de formação envolve fomentar a construção de identidades profissionais especializadas.

Para Cavalcanti (2024, p. 73),

O professor é, antes de qualquer outro qualificado, um sujeito que tem sua história, sua subjetividade (ainda que constituída em condições sociais e históricas concretas). Ele tem sua personalidade, suas concepções sobre diferentes dimensões e os diversos aspectos da vida pessoal e social.

Depreende-se que, a partir dos saberes docentes e do atual processo de formação para a docência, é legítimo questionar: é possível ser esse orientador diante de todas as adversidades impostas ao profissional docente? Questionamos isso alicerçados em observações diárias e contínuas, notícias na mídia e relatos de docentes que atuam em unidades escolares, universidades e afins.

Oliveira (2018) evidencia a preocupação de formadores em relação aos questionamentos e intenções de estudantes de licenciaturas em se tornarem docentes, pois muitos estudantes, ao ingressarem nos cursos e se depararem com os desafios da profissão, se sentem desmotivados e/ou desistem, e, em tal caso, o autor ressalta que, por não conhecerem a realidade da profissão e das possibilidades de atuação após a formação inicial, podem se frustrar.

Vê-se a necessidade de uma maior preocupação/atenção com a formação docente, fazendo-se indispensável que seja oportunizada a ampliação do debate formativo no que concerne à construção de identidades profissionais docentes nos primeiros semestres do curso, visto que a inserção nas unidades escolares com o estágio supervisionado pode(rá) ocorrer de forma tardia para alguns acadêmicos. É oportuno destacar algumas iniciativas governamentais, como o Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, criado em 2007, e o Programa de Residência Pedagógica, criado em 2018, que permitem antecipar a aproximação dos acadêmicos à rotina dos ambientes escolares.

Oliveira (2018) afirma,

[...] que a educação que realizamos com nossos futuros professores será parecida com aquela que eles próprios realizarão futuramente com seus alunos numa espécie de ciclo multiplicador; se crítico ou alienado, tal processo vai depender de como nossas abordagens potenciais de formação, contemplando discursos, crenças e identidades, serão acionadas (Oliveira, 2018, p. 16).

Ao refletir em relação à compreensão de Oliveira (2018), percebe-se a reverberação do processo formativo com ênfase nos saberes da ciência/conteúdo e com ausência de saberes didáticos e didático-pedagógicos do

conteúdo. Semelhante é possível ser observado nas palavras de Cora Coralina (2012), a preocupação da autora em relação ao professor que ela chama de mestre, nos dizeres,

Se souberes elevar teu magistério,
ele te elevará à magnificência.
Tu és jovem, sê, com o tempo e competência,
um excelente mestre
(Cora Coralina, 2012, p. 92).

A leitura desse trecho do poema faculta perceber o quanto a autora expressa a indispensabilidade da aquisição de saberes e retrata etapas formativas com clareza ao dizer: “Tu és jovem, sê, com o tempo e competência”, sintetizando em uma frase: saberes, formação, experiência e competência, que inicia com “elevar teu magistério” e chegará ao ápice da formação. Podemos pensar, então, em vários sentidos para a palavra *elevar*: crescer, estudar, melhorar, formação continuada, profissionalização, entre outras.

Martins e Guimarães (2024) corroboram com Cora Coralina (2012) ao aludir que “[...] educar é proporcionar aos educandos o acesso a uma gama de significações, compreensões; desenvolver a capacidade de ampliar o olhar, a ação e percepção de mundo, de vida. Aprender e apreender constituem um contínuo exercício de descobertas” (Martins; Guimarães, 2024, p. 6).

Nesse entendimento, Oliveira (2024, p. 19) defende que,

[...] formar para a docência em Geografia é também compreender os conhecimentos didático-pedagógicos “gerais”, os didático-pedagógicos do conteúdo e não exclusivamente os conteúdos específicos dessa área, esses são imprescindíveis, mas não únicos ou mais importante, e ainda, é fundamental entender seu contexto histórico, cultural, social, além de reconhecer que não há conhecimento deslocado de um projeto histórico de disputas e contradições.

Cora Coralina (2012), ao dizer “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”, nos permite refletir sobre as potencialidades da profissão docente, bem como com a afirmação de Oliveira (2024) em

relação à necessidade de aquisição de outros saberes necessários para a formação docente.

Oliveira e Silva (2017), ao referirem-se à construção das identidades docentes geográficas, destacam que,

A(s) identidade(s) docente(s) geográficas(s) está(ão) em construção, todas as dimensões que a ciência geográfica e a profissão docente perpassam fazem com que o ser docente em Geografia possa atingir os objetivos esperados para essa importante profissão, que é possibilitar à sociedade uma compreensão do/no mundo (Oliveira; Silva, 2017, p. 70).

Em vista disso, frente à análise tecida, percebe-se que a formação docente perpassa caminhos que envolvem várias dimensões formativas e processos contínuos de construção e aquisição de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos caminhos para a mudança na educação não é mais o de rastrear e mapear os problemas, porque esses já foram exaustivamente investigados e divulgados. Precisamos avançar para a transformação (Oliveira, 2018, p. 24).

A arte potencializa a compreensão do processo formativo docente, permitindo, ao realizar a leitura dos poemas, a aproximação entre Ciências e formas de expressões artísticas. Cora Coralina, quando escreveu os dois poemas apresentados, vivia em contexto socioeconômico e social diferente dos tempos atuais; entretanto, versou palavras e frases que romperam barreiras além do seu tempo e que enfatizaram as necessidades formativas ainda correntes à profissão docente.

O intuito maior desta revisão bibliográfica e análise de poemas consistiu em buscar possibilidades de formação que não estejam ligadas unicamente à sistematização teórica, mas sim que envolvam Ciências, significação e imaginários com perspectivas de construções de identidades docentes geográficas, tal qual manifesta Oliveira (2018, p. 24): “Precisamos avançar para a transformação”.

Assim, ressalta-se a importância de interpretar e se aproximar do contexto ao qual a escrita direciona, entendendo que é possível realizar formação inicial e contribuir com a construção de identidades profissionais docentes a partir da leitura e problematização de poemas e outros textos literários que evidenciam mediações de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federal: Art. 216**. Brasília, DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/constituicao_federal_art_216.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.
- CAVALCANTI, Lana de S. **Ensinar e aprender em Geografia**: elementos para uma didática crítica. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024.
- CORALINA, Cora. Exaltação de Aninha (A Universidade). *In*: CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 1. ed. Digital. São Paulo: Global, p. 90-91, 2012.
- CORALINA, Cora. Exaltação de Aninha (O Professor). *In*: CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 1. ed. Digital. São Paulo: Global, 2012.
- ELOI JÚNIOR, Bibiano F.; MUNHOZ, Adriane dos S. A leveza da arte na formação docente. **Revista Faculdades do Saber**, v. 1, n. 1, p. 01-06, 2016. Disponível em: <https://rfs.emnuvens.com.br/rfs/article/download/1/8>. Acesso em: 21 jan. 2025.
- MARTINS, Maria da C. R.; GUIMARÃES, Selva. Experiência e arte: contribuições à formação docente. **Revista Cocar**, v. 20, n. 38, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7380>. Acesso em: 26 jan. 2025.
- NUNES, C. Saberes docentes e formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDsTv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- OLIVEIRA, Hélvio F. de. Discursos e identidade/s: diálogos e interfaces nos processos de ensino e aprendizagem e formação docente. *In*: HOLANDA, Janete Abreu; CASELLA, Cesar Augusto de Oliveira (Org.). **Linguagens, identidades e ensino**. Cidade de Goiás: UEG, p. 13-27, 2018.

OLIVEIRA, Suzana R. L.; SILVA, Alexander B. Docência em Geografia: alguns elementos acerca do processo de formação. *In*: ALVES, Adriana Olivia; KHAOULE, Anna Maria Kovacs (Org.). **A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais**. Goiânia: Alfa, p. 57-72, 2017.

OLIVEIRA, Suzana R. L. Princípios democráticos a assegurar: (in)certezas sobre políticas públicas, currículos e formação docente em Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 14, n. 24, p. 05-21, 2024. DOI: 10.46789/edugeo.v14i24.1420. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1420>. Acesso em: 27 jan. 2025.

RIBEIRO, Renata R. P. C. Formação e desenvolvimento profissional: constituição de saberes docentes no ensino superior. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 4, e49165, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/9165>. Acesso em: 13 jan. 2025.

ROSTAS, Marcia H. S. G. Formação de professores: aspectos de um processo em construção. **Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga**, v. 4, n. 2, p. 169-185, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br>. Acesso em: 26 jan. 2025.

SILVA, Ivone M. M. *et al.* A docência na educação profissional: reflexões sobre a formação docente e a importância da licenciatura. *Educação & Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 21-27, mai./ago. 2007. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revistaet/article/view/99>. Acesso em: 21 jan. 2025.

49. A cidade e o ensino de Geografia: conceitos fundamentais para uma leitura do espaço urbano

Daniel de Sousa Bueno

Secretaria de Educação do Estado do Tocantins - SEDUC

daniel09bueno@gmail.com

Luciano Mascarenhas da Silva Sousa

Secretaria Municipal de Educação de Coroatá - MA

Secretaria Municipal de Educação de Caxias - MA

lucianomascarenhas.ufpi@gmail.com

Nicole Carvalho dos Santos Silva

Universidade Estadual do Piauí

nicolecs859@gmail.com

RESUMO

No mundo atual, a cidade constitui-se em um espaço complexo, realidade concreta de uma sociedade cada vez mais urbanizada. Assim, para a Geografia, bem como para o seu ensino na educação básica, a cidade é um tema relevante para a compreensão dos fenômenos urbanos por uma perspectiva geográfica. Neste aspecto, o presente estudo tem o objetivo de apresentar conceitos da Geografia que podem ser contemplados numa abordagem didática da cidade para a compreensão crítica dessa realidade. Metodologicamente, o trabalho se apresenta como qualitativo, pois discute sobre o ensino de cidade no âmbito da Geografia escolar. Recorreu-se à pesquisa bibliográfica, sendo possível abordar conceitos geográficos

que ajudam a estruturar um pensamento geográfico para realizar leitura socioespacial da cidade no ensino de Geografia. Dentre os principais resultados, o estudo indica que a Geografia escolar oferece, a partir do seu ensino, elementos teórico-conceituais que ajudam os alunos a compreender a cidade como realidade vivida e, também, sua relação com outros espaços mais longínquos.

Palavras-chave: Geografia escolar; Cidade; Ensino.

INTRODUÇÃO

No mundo pós-industrialização, os espaços vêm se tornando cada vez mais urbanos, ou seja, a cidade passou a ser lugar de moradia da maior parte da população, que vive perante um modo de vida pluralizado. Nesse contexto, Cavalcanti (2008) considera que a pluralidade dos modos de vida se generaliza como forma da (re)produção da vida social, relativa aos âmbitos econômico, cultural, simbólico, psicológico, ambiental e educacional. Nessa lógica, as cidades capitalistas evidenciam-se como lócus das lutas de classes, desigualdades socioespaciais, segregação de residências, degradação de ambientes, entre outros problemas que se manifestam nos espaços urbanos.

Em razão disso, o estudo da cidade tem se tornado objeto de preocupação de várias áreas do conhecimento que buscam contribuir para a construção de um espaço urbano mais justo e igualitário para o exercício da vida social. A Geografia, assim como seu ensino na educação básica, é uma das áreas do conhecimento que tem se dedicado ao estudo da cidade. Na Geografia escolar, os conteúdos referentes às cidades são importantes, pois estas fazem parte do cotidiano das crianças e dos jovens escolares, que as percebem, transformam e compartilham a vida social urbana de diferentes formas.

Desse modo, entende-se, inicialmente, que a abordagem do ensino de Geografia tem uma tarefa fundamental na formação cidadã, uma vez que sua finalidade como disciplina escolar é contribuir para que os alunos desenvolvam modos de pensamento que favoreçam a compreensão da

realidade socioespacial da cidade e de outras espacialidades mais longínquas do seu cotidiano.

Nesse ínterim, propomos apresentar, a partir de uma pesquisa bibliográfica, uma discussão acerca de conceitos geográficos que podem ser assimilados pelos alunos, para promover uma compreensão crítica da realidade urbana que é vivida direta ou indiretamente por esses sujeitos.

Assim, entende-se que é importante discutir quais conceitos da Geografia podem ajudar os estudantes a pensar a cidade pela ótica geográfica, de modo que compreendam a cidade que é vivida e concebida de maneira empírica por eles cotidianamente. Entretanto, o objetivo não é apresentar todos os conceitos da Geografia que podem ser contemplados numa abordagem didática da cidade, mas oferecer uma discussão, a partir de conceitos basilares da área, que possam fundamentar as práticas relacionadas à temática na educação básica.

Metodologicamente, o trabalho se apresenta como qualitativo, pois busca aprofundar as discussões sobre o ensino de cidade no âmbito da Geografia escolar, no intuito de entender quais conceitos dessa disciplina podem ajudar os alunos a pensar a cidade pela sua perspectiva. Para isso, realizou-se uma revisão teórica a partir de levantamentos bibliográficos, leituras e estudos de obras científicas de autores que discutem a temática.

O texto está organizado em três partes: a primeira apresenta uma discussão sobre os principais conceitos geográficos que podem ajudar os alunos a terem uma compreensão aprofundada da cidade; a segunda realiza uma reflexão a respeito da importância da utilização desses conceitos na abordagem do ensino de cidade; e, por fim, a conclusão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A abordagem da temática de cidade no ensino de Geografia, ao longo da educação básica, está presente em conteúdos específicos como cidade e campo, cidade e urbano, processo de urbanização e industrialização, entre outros, assim como em conteúdos trabalhados por essa área do conhecimento, tais como globalização, relevo, solos, climas,

hidrografia e questões ambientais etc. Para que os alunos possam ver e pensar geograficamente a relação dialética entre a aparência e a essência que dá sentido à natureza da cidade, o ensino de Geografia oferece, por meio de seus conteúdos, conceitos geográficos básicos para que os sujeitos possam compreendê-los com a finalidade de realizar análises sobre os espaços urbanos.

Partindo do conceito de espaço, que é chave para o pensamento geográfico, infere-se a existência de outros conceitos que são inerentes a essa categoria maior, a saber: paisagem, lugar e território, que são mais específicos para os sujeitos realizarem operações mentais necessárias para entender a cidade e o urbano em sua complexidade e como parte de uma totalidade espacial (Cavalcanti, 2013). Nesse sentido, a autora destaca que o sistema conceitual analítico, formado por esses conceitos (paisagem, lugar e território), é essencial para estruturar o pensamento geográfico, contribuindo para que os alunos vejam e analisem a cidade para além de uma forma material, podendo entendê-la enquanto lugar que abriga arranjos espaciais, diferentes modos de vida e lócus da produção capitalista.

Corroborando com esse pensamento, Santos (2006) diz que é possível entender que as paisagens são as formas criadas pelas sociedades em determinadas circunstâncias para abrigar os seus conteúdos. Estes conteúdos estão sempre mudando no espaço-tempo das relações sociais, em oposição às formas, que continuam prevalecendo, em alguns casos sendo revitalizadas, alojando as funções da sociedade vigente. Assim, a paisagem é um “[...] caráter de palimpsesto, memória viva de um passado já morto, transformada [...] em precioso instrumento de trabalho” (Santos, 2006, p. 69). Por essa ótica, abre-se a possibilidade de conceber como ações passadas e recentes produzem os elementos da paisagem artificial distribuídos na configuração territorial da cidade. E, além disso, reconhecer que a paisagem, enquanto forma/objeto, abriga um conteúdo e condiciona as práticas sociais que ocorrem nela.

Seguindo esse entendimento, Souza (2013) esclarece que a paisagem é a aparência; porém, há um conteúdo por trás da paisagem, em combinação ou contradição com o que ela nos mostra, por isso é necessário desconfiar. Esse conteúdo camuflado na morfologia material urbana pode ser revelado a partir de um olhar criterioso e investigativo. Desse modo, o conceito de paisagem pode ser o ponto de partida para os sujeitos escolares analisarem a espacialidade da cidade numa dinâmica entre a forma quanto ao concreto, visível, e o urbano enquanto conteúdo invisível, conforme destacado por Moreira (2011, p. 115), ao descrever que, para isso, deve-se ir “[...] do visível para o invisível e do invisível volta para o visível, num movimento dialético da inteligência no curso do qual a paisagem – aquilo que no fundo se quer ver compreendido – se torna concreto – pensado”.

Nesse percurso cognitivo, é possível que os alunos assimilem os elementos constituintes do raciocínio/pensamento geográfico. Corroborando com esse pensamento, Cavalcanti (2019) explica que, para os sujeitos ampliarem sua compreensão sobre o conceito de paisagem e para concebê-la em sua forma e conteúdo, é preciso desenvolver habilidades como descrever, imaginar e observar. Assim, o conceito de paisagem, ao ser apreendido pelos alunos, pode corroborar para entender, a partir da morfologia material da cidade, os elementos da paisagem urbana e como são distribuídos, dando origem a um arranjo espacial, pois essa distribuição não decorre de maneira casual; há sempre uma prática social de interesse a ser desvelada. De modo geral, de acordo com Cavalcanti (2019, p. 80), alunos podem entender a cidade por meio do conceito de paisagem

[...] com seus elementos de configuração: pessoas, habitantes, visitantes, turistas; relevo, vegetação, solo, rede de drenagem; edifícios, casas, ruas, parques, equipamentos públicos, áreas degradadas, poluídas e de risco ambiental. A referência mais direta, nesse caso, são os sentidos dos sujeitos, que devem estar presentes ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. Com um olhar sensível e interrogativo para a paisagem, observa-se seu sítio, sua estrutura, sua ocupação, os espaços de uso múltiplo e de residências, espaços valorizados, espaços em expansão, o ambiente urbano - conjunto da interação interdependente de todos esses elementos, como materialidade do trabalho humano.

Neste caso, a percepção da dimensão da paisagem leva os sujeitos a compreender a lógica de distribuição dos elementos espaciais da cidade, as informações da realidade, as dinâmicas e as características do urbano. Todavia, é possível ampliar essa concepção, articulando-se o conceito de paisagem com o conceito de território, ou seja, entender, a partir dos aspectos visíveis da cidade, as relações sociais de produção que materializam as formas através do tempo e se abrigam nelas para realizar as atividades cotidianas.

O conceito de território pode ser operacionalizado pelos alunos como uma ferramenta de análise para entender as práticas sociais que determinam, a partir de um jogo de poderes, as apropriações e usos dos espaços na cidade, seja no sentido funcional da dominação, das desigualdades, do controle físico, da produção, do lucro e outros, ou na perspectiva simbólica da apropriação, do valor de uso, das diferenças identitárias, do abrigo etc. (Haesbaert, 2004).

Com base nesse ponto de vista sobre o conceito de território, importante para estruturar o pensamento geográfico dos sujeitos escolares, é possível levá-los ao entendimento da cidade e do urbano no contexto de complexidade de sua produção. Pois, de acordo com Cavalcanti (2008, p. 42).

[...] a cidade é um lugar bastante complexo, de produção social, no qual a identidade é vivida em fronteiras difusas, permeáveis, com muitos espaços de contato, de resistência e de exclusão, em que há manifestação de diferentes percepções, usos, culturas e aspirações de distinto grupos, em seus espaços públicos e privados. Esse fato leva a pensar a cidade como um território ou como espaço que expressa uma infinidade deles.

O conceito de território potencializa a visão dos alunos e possibilita analisar a cidade com base nos diferentes usos do tecido urbano pelos agentes locais-globais nos âmbitos econômico, simbólico, cultural etc., os quais implicam no modo de vida das pessoas. Nesse mesmo sentido, há possibilidade de perceber os diferentes processos de desterritorialização e reterritorialização dos espaços, assim como suas múltiplas funções (territórios flexivos) instituídas no espaço urbano.

Nessa direção, o conceito de lugar é ponto de referência para os educandos que vivem a cidade, pois, com base em suas experiências, individuais ou coletivas, vivenciam o cotidiano da cidade através de suas práticas sociais. Considerando a ideia de Souza (2011), tais práticas espacializadas necessitam de referências de localização, elaborando, simultaneamente, as ações de identidade por parte dos indivíduos escolares e outros grupos.

Seguindo essa linha de pensamento, é importante que o aluno consiga ir além dessa ideia de lugar enquanto localização, pois, conforme Cavalcanti (2019), a indagação “onde?” é importante para localizar o objeto estudado, entretanto essa localização em si não é o fim. Assim, o pensamento do sujeito deve encaminhar a uma problematização para entender os processos que colaboram para a produção da espacialidade dos lugares da cidade num contexto de mundo globalizado, ou seja, refere-se à pergunta “Por que nesse lugar?” (Cavalcanti, 2019).

Essa forma de raciocínio pode direcionar os alunos a conceber a produção temporal da cidade a partir das conexões que ela mantém com outros espaços, na interação local-global. Santos (2006), mesmo considerando as particularidades dos lugares, chama atenção para o fato das ordens do mundo, por intermédio das redes físicas e impalpáveis, estarem em todos os lugares, acarretando as desigualdades sociais, os conflitos, tentando homogeneizar as culturas etc. Desse modo, uma problemática nem sempre é local, porque possui também influências externas.

A partir do exposto, a cidade como lugar é assimilada com base nas diversas práticas cotidianas, na dimensão do espaço relacional como conceito elaborado por Harvey (2015). Assim, é válido adicionar a pergunta “como é esse lugar?” (Cavalcanti, 2019) nas análises, com a finalidade de entendê-la além da sua materialidade e lógica de produção, isto é, alcançar um entendimento dos atributos que dão significados, identidade e especificidade ao lugar vivido pelo estudante.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do exposto, é possível inferir que, a partir da assimilação dos conceitos de espaço, paisagem, território e lugar no ensino de Geografia na educação básica, os alunos podem desenvolver modos de pensamento geográfico para conceber a cidade e as relações que a constroem dinamicamente ao longo do tempo, bem como desvelar aspectos não visíveis de sua estrutura e pensar novos caminhos para viver a cidade.

Construir uma forma de pensar geograficamente a cidade exige que os alunos, a partir do ensino de Geografia, assimilem conceitos específicos dessa disciplina, a exemplo de espaço, paisagem, território e lugar, assim como os conhecimentos teóricos e metodológicos que viabilizam os raciocínios gerais de memorização, análise e síntese, e os mais particulares da Geografia. A partir dessa perspectiva, compreende-se que é possível o aluno realizar as análises de um fato/fenômeno espacial, seja da cidade vivida por eles ou de outros espaços, a partir das seguintes indagações: *onde?* – localizar o problema; *por que nesse lugar?* – entender a lógica do seu arranjo; *como é esse lugar?* – conceber as práticas sociais que ocasionam o fenômeno.

CONCLUSÃO

Conforme o apresentado, afirma-se que o ensino de cidade na Geografia escolar é um tema relevante para a formação cidadã dos indivíduos que atuam no cotidiano do espaço urbano, pois essa disciplina oferece elementos para que os alunos possam compreender a cidade como realidade vivida. Para isso, mostrou-se que o ensino dessa disciplina ajuda os alunos a ler e ter consciência dos fatos/fenômenos existentes na cidade, contribuindo assim para o exercício das práticas cotidianas.

Assim, entendemos que a abordagem do conteúdo de cidade no ensino de Geografia é uma temática importante, visto que a realidade contemporânea requer um olhar geográfico crítico dos alunos com relação a este espaço, para que possam compreender mais amplamente sobre a cidade em que vivem. Portanto, com base no estudo realizado, entende-se que é

possível articular conceitos geográficos, como paisagem, território e lugar, que potencializam o pensamento geográfico dos alunos, de modo que os ajudam a compreender a cidade a partir de um olhar mais profundo, desvelando aspectos praticamente invisíveis da dinâmica socioespacial.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- CAVALCANTI, L. de S. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- CAVALCANTI, L. de S. **A cidade ensinada e a cidade vivida: encontro e reflexões no ensino de Geografia**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- HARVEY, D. **O espaço como palavra-chave**. Em pauta, Rio de Janeiro, 2015.
- HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. **Porto Alegre**, n. 20, 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/9493>. Acesso em: 10 out. 2021.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.
- SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- SOUZA, V. C. de. A construção do conhecimento sobre a cidade e sobre o urbano na formação inicial do professor de Geografia. *In*: MORAIS, Eliana Marta Barbosa; CAVALCANTI, L. de S. (Orgs.). **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia: Editora Vieira, 2011.
- MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

50. Meio ambiente no contexto escolar: o uso de materiais recicláveis como ferramenta no ensino de Geografia

Dawila Rayane Lopes da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

dawila20230006559@alu.uern.br

Robertinho Júnior Cipriano da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

robertinhojunior@alu.uern.br

Carla Camila Gomes Freitas

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

carlacamila@uern.br

RESUMO

O ensino de Geografia, quando integrado com práticas pedagógicas sustentáveis, desempenha um papel crucial na formação de cidadãos críticos e conscientes em relação às questões ambientais. Este artigo tem como objetivo analisar a utilização de materiais recicláveis no ensino de Geografia, destacando a importância dessa abordagem no processo de conscientização e educação ambiental dos alunos. A pesquisa foi realizada em uma escola do município de Riacho de Santana - RN, com uma turma do 6º ano, e seguiu uma metodologia qualitativa, com o intuito de explorar a integração da teoria com a prática dentro do contexto da educação ambiental. Este estudo reafirma a relevância de integrar práticas ambientais ao ensino de Geografia, demonstrando que, ao proporcionar

atividades práticas com materiais recicláveis, o aprendizado se torna mais significativo e aplicável ao cotidiano dos alunos. A metodologia proposta oferece uma base para futuras pesquisas, possibilitando a adaptação de práticas pedagógicas sustentáveis em diferentes contextos educacionais. Os resultados evidenciam que a utilização desses materiais como ferramenta pedagógica contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento da compreensão dos alunos sobre a importância da reciclagem e o reaproveitamento de recursos. A experiência prática permitiu, ainda, que os estudantes refletissem sobre a relação entre a ação humana e os impactos ambientais, além de contribuir para o desenvolvimento de atitudes responsáveis no que tange ao meio ambiente.

Palavras-chave: Educação; Ensino; Resíduos sólidos.

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes, capazes de compreender e interpretar os fenômenos naturais e sociais que envolvem o espaço em que vivem. Ao integrar os aspectos ambientais de forma contínua no currículo e não apenas em momentos pontuais, a Geografia permite que os alunos desenvolvam uma visão crítica sobre a relação entre a ação humana e o meio ambiente.

Nesse contexto, é essencial que a disciplina aborde questões como a gestão de resíduos e os impactos das atividades humanas, promovendo uma abordagem sustentável e reflexiva. Dessa forma, o ensino de Geografia vai além do simples aprendizado de conteúdos, representando uma ferramenta importante na construção de práticas conscientes e transformadoras no cotidiano dos alunos.

A utilização de materiais recicláveis permite que os alunos compreendam a importância da conservação ambiental de forma concreta. Além disso, é possível perceber como a reciclagem e o reaproveitamento se relacionam com conceitos geográficos, como o uso do solo e a gestão de

resíduos. A experiência prática enriquece o conhecimento teórico, tornando-o mais significativo e aplicável.

Ao integrar o ensino de Geografia com o uso de materiais recicláveis, desenvolve-se a consciência ecológica dos alunos de forma prática. Essa abordagem permite que os estudantes não apenas aprendam sobre sustentabilidade, mas também adotem atitudes responsáveis, aplicando os conhecimentos adquiridos em situações reais. A prática pedagógica vai além da teoria e se reflete no comportamento dos alunos.

O presente artigo tem como objetivo analisar o uso de materiais recicláveis no ensino de Geografia, destacando a importância dessa prática na conscientização e na educação ambiental. O uso desses materiais torna o ensino mais interativo, engajando os alunos em atividades que conectam teoria e prática. Dessa forma, o aprendizado não se limita à parte empírica, mas também se concretiza através de ações práticas no cotidiano escolar.

A justificativa para este estudo está na necessidade de uma educação ambiental que ultrapasse a teoria e promova ações práticas no ambiente escolar. O uso de materiais recicláveis contribui para integrar conceitos geográficos e sustentáveis ao currículo de forma criativa. Isso torna o aprendizado mais eficaz, gerando impactos positivos na formação dos estudantes.

Este trabalho busca explorar como o uso de materiais recicláveis pode contribuir para o ensino de Geografia de maneira inovadora. Ao aplicar essa prática, espera-se não apenas ensinar conceitos, mas também incentivar os alunos a adotar atitudes sustentáveis no seu dia a dia, integrando teoria e prática de forma significativa.

O estudo foi realizado como uma atividade curricular dentro da disciplina de Filosofia e Sociologia da Educação, o qual focou no tema do meio ambiente a partir da perspectiva de análise de Montaigne (1533-1592), que direciona que a aprendizagem não deve ser somente teórica, mas usar elementos práticos para efetivação do ensino.

Braga (2011) vem se amparar nessa ideia ao trazer a necessidade dos estudos recentes, principalmente na área da Geografia, para ligar a prática juntamente com os aspectos teóricos, não separando essas duas bases, mas articulando-as para o entendimento do aluno.

O método de pesquisa se baseou numa abordagem qualitativa, focando e entendendo problemas e aspectos gerais do tema estudado. Para Minayo (2014), a investigação qualitativa analisa o todo, observando a problemática e como os atores envolvidos dentro da pesquisa reagem perante as situações analisadas.

Mediante a isso, a atividade ocorreu em uma escola da rede municipal de ensino do município de Riacho de Santana-RN, com uma turma do 6º ano. A aula foi dividida em dois momentos: o primeiro, uma parte expositiva por meio de slides, explorando os conceitos-chave da temática ambiental; e o segundo, um momento prático, no qual os alunos trabalharam com materiais recicláveis (como papel, papelão, garrafas PET, sacolas, tampas) para criação do conhecimento a partir da produção de jogos e brinquedos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Geografia sempre procurou entender o meio ambiente sob diversas perspectivas, desde as singularidades da natureza até as multi-conexões estabelecidas com as relações humanas. Santos (2006) discute que, durante muitos anos, a Geografia focou na relação “homem e meio” para entender e explicar os aspectos do espaço.

A partir disso, o ensino de Geografia, amparado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ano de 1997, entendia o conteúdo de Meio Ambiente numa perspectiva mais isolada e local, principalmente focando os problemas que aconteciam. No entanto, no ano de 2017, com a aprovação e vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a temática ambiental ganhou uma nova roupagem, principalmente por estar inserida

dentro da multidisciplinaridade e permitir que vários temas sejam estudados dentro dela, como a educação ambiental.

Beling *et al.* (2020) trazem que a educação ambiental permite trabalhar esse conteúdo de uma forma mais abrangente, focando e criando práticas pedagógicas que vão construir um olhar mais amplo sobre os recursos naturais e impactos ambientais, usando elementos do próprio cotidiano para ajudar no processo de ensino e aprendizagem.

A educação ambiental possibilita que os problemas diretamente ligados ao meio ambiente sejam levados para a sala de aula e transformados em recursos que permitam o melhor desenvolvimento do aluno. Silva *et al.* (2021) corroboram ao trazer que é possível aprender diante de práticas ambientais, que mesmo nos resíduos sólidos o conhecimento pode ser desenvolvido.

Neto *et al.* (2023) dispõem desse mesmo pressuposto ao apresentar que o uso de materiais recicláveis para o ensino permite criar um aprendizado mais contínuo, proporcionando que haja troca de conhecimentos teóricos e práticos e desenvolvendo o senso de resoluções de problemas ambientais para garantir um aprendizado mútuo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação ambiental no ensino de Geografia traz consigo discussões e pressupostos importantes. Para Biondo (2012), é essencial discorrer e trabalhar essa prática, principalmente a partir de problemas já estabelecidos em sociedade. Os materiais recicláveis podem ser uma ponte direta na ligação desse conteúdo, pois abordam o problema e apresentam uma possível solução no ambiente escolar.

Pereira (2012) traz a necessidade do professor em trabalhar essa questão no ensino de Geografia, trazendo aspectos atuais à luz da problemática ambiental. Os materiais recicláveis entram nesse contexto, principalmente devido ao recente tema do Dia Nacional do Meio Ambiente em

2023, que abordava a quantidade de resíduos plásticos.

A atividade teve início com uma apresentação teórica sobre a temática ambiental, na qual os alunos aprenderam sobre o conteúdo e sobre a conscientização, entendendo o conceito de materiais descartados sem utilidade, mas com potencial para reciclagem ou reutilização. A partir dessa explicação, foi introduzida a temática dos plásticos, destacando a presença desse material no cotidiano e os problemas ambientais decorrentes de seu descarte inadequado.

Durante a explicação, enfatizou-se que materiais como plásticos podem ser reciclados e não devem ser vistos apenas como lixo. Esse ponto foi crucial para aumentar a conscientização dos alunos sobre a necessidade de destinar corretamente os resíduos. O entendimento dessa questão foi ampliado por meio de exemplos práticos (locais) e discussões sobre a sustentabilidade e a preservação ambiental.

Ao interagirem, inicialmente, com a parte teórica, os alunos foram direcionados a entender sobre o meio ambiente e como estão inseridos dentro desse contexto. Em seguida, foi apresentado que, mesmo em meio à grande problemática existente, ocorrem possibilidades, como a reutilização dos resíduos sólidos. A reutilização desses resíduos, de forma consciente, se insere no campo da educação ambiental, conforme assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, que determina sua oferta para o melhor desenvolvimento social e ambiental dos alunos.

A parte teórica foi seguida de uma atividade prática, que permitiu que os alunos aplicassem o conhecimento adquirido de maneira interativa e criativa. A oficina de reciclagem utilizou materiais recicláveis comuns no dia a dia, como tampas de garrafa, papelão e papel. Através dessa experiência, os alunos puderam observar de forma concreta como esses materiais podem ser transformados em objetos úteis e divertidos, reforçando a ideia de que resíduos sólidos podem ser reutilizados de maneira eficaz.

Ao longo da oficina, os alunos criaram diversos jogos, como damas, campo de futebol e jogo da velha, utilizando os materiais recicláveis (ver nas imagens 1, 2 e 3 abaixo). Esse exercício não só fomentou a criatividade, mas também proporcionou uma reflexão prática sobre os benefícios da reciclagem e do reaproveitamento de materiais. Os alunos se mostraram engajados e entusiasmados com a possibilidade de transformar o que normalmente seria descartado em novos produtos.

O autor Logarezzi (2006) corrobora essa perspectiva ao destacar que é por meio de práticas pedagógicas que o educando pode compreender e desenvolver o processo de aprendizagem dentro do contexto da educação ambiental. Trabalhar temas como o meio ambiente exige mais do que apenas conteúdos teóricos; é fundamental usar ferramentas que aproximem esse assunto da realidade dos estudantes. O ensino não se limita apenas a ofertar o conhecimento, mas em desenvolver o pensamento crítico a partir dos aspectos e da realidade em que os estudantes estão inseridos.

Figura 50.1 - Alunos confeccionando brinquedos a partir de materiais recicláveis durante oficina



Fonte: Acervo dos autores, 2024.

Figura 50.2 - Alunos produzindo jogos e brinquedos com materiais recicláveis durante a oficina



Fonte: Acervo dos autores, 2024.

Figura 50.3 - Alunos brincando com jogo produzido a partir da oficina



Fonte: Acervo dos autores, 2024.

Ao final da atividade, os alunos demonstraram uma compreensão mais profunda sobre a importância da reciclagem e do impacto positivo que a reutilização dos materiais pode ter no meio ambiente. A experiência lúdica ajudou a consolidar o aprendizado teórico, mostrando que, além de preservar os recursos naturais, a reutilização dos materiais também contribui para a redução da poluição e do desperdício.

Além disso, os alunos não apenas aprenderam de forma prática, mas também puderam vivenciar o processo, tornando-se protagonistas na transformação dos materiais e no desenvolvimento de soluções sustentáveis. Essa abordagem proporcionou uma conexão mais forte com o tema, reforçando a importância de adotar hábitos conscientes no cotidiano.

CONCLUSÃO

Entendemos que o ensino de Geografia, quando integrado com práticas ambientais, permite que os alunos desenvolvam uma visão crítica sobre a relação entre a ação humana e o meio ambiente. A abordagem de temas como a gestão de resíduos e o reaproveitamento no currículo contribui para uma educação que vai além da teoria, promovendo uma reflexão sobre práticas sustentáveis.

Acredita-se que a utilização de materiais recicláveis nas atividades pedagógicas facilita a compreensão prática de conceitos geográficos, tornando o aprendizado mais significativo. Por meio de atividades como a criação de jogos com resíduos, os alunos não apenas aprendem sobre sustentabilidade, mas também aplicam esses conceitos em situações do cotidiano.

Esse método de atividade pode ser adaptado para diferentes contextos, não se restringindo ao meio ambiente. Em escolas com poucos recursos, por exemplo, ela pode incentivar práticas sustentáveis por meio da reutilização de materiais que seriam descartados, promovendo o aproveitamento do que já existe no próprio ambiente escolar.

Este artigo também aponta possibilidades para futuras pesquisas, que podem aprofundar a conexão entre práticas pedagógicas sustentáveis e a

educação ambiental. A metodologia apresentada pode ser ampliada e adaptada a diferentes contextos, oferecendo uma base para o desenvolvimento de novas abordagens educativas que integrem teoria e prática no ensino de Geografia e outras disciplinas. Assim, o estudo contribui para o avanço da educação ambiental nas escolas, promovendo práticas mais eficazes e transformadoras.

REFERÊNCIAS

- BELING, Helena Maria; CANCELIER, Janete Webler; VESTENA, Michele Hennig; DE CAMPOS, Josiane Oliveira. Educação ambiental na escola: a geografia como uma ferramenta da prática interdisciplinar. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 116–137, 2020. DOI: <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2020.246196>.
- BIONDO, Evilin Cunha. **Ambiente e Geografia**: um estudo da relação entre espaço geográfico e educação ambiental. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Porto Alegre, 2012.
- BRAGA, Ramon de Oliveira Bieco. Algumas práticas no ensino de geografia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 12944-12995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Educação ambiental em resíduo: uma proposta de terminologia. In: LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini; CINQUETTI, Heloisa Chalmers Sisle (Org.). **Consumo e resíduo**: fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: EdUFSCar, v. 1. p. 85-117, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- MONTAIGNE, Michel de. **Ensaaios**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 2004a. 511 p. (Os Pensadores, v. 1).

NETO, Celso de Souza e Silva; RIBEIRO, Cyraney Miranda; GARCÊZ, Isabela Beatriz Freitas. Reciclagem e geografia: o uso de materiais recicláveis como recurso didático no ensino de geografia na Escola Estadual Duque de Caxias - Belém-PA. *In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS – ENALIC*, 9., 2023, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2023.

PEREIRA, Suellen Silva. Ensino de geografia, educação ambiental e resíduos sólidos: uma análise da problemática em livros didáticos do ensino fundamental II. **Saúde & Ambiente em Revista**, v. 7, n. 1, p. 24-32, 2012.

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

SILA, Aldeíze Bonifácio; NASCIMENTO, Marcela Albino; RAMALHO, Maria Francisca Jesus Lírio. A percepção ambiental enquanto ferramenta para pensar o meio no ensino de geografia. **Revista Geografias**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 24–59, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-549X.2021.25205>.

51. O sarau como estratégia de ensino na Geografia: relato de experiência da prática pedagógica

Edivana Rocha Carvalho

Universidade Estadual do Piauí

edivanarocho2@gmail.com

Patrícia Gomes Nunes

Universidade Federal do Piauí

pnunes111423@gmail.com

Elisabeth Mary de Carvalho Baptista

Universidade Estadual do Piauí

elisabethmary@cchl.uespi.br

RESUMO

A presente pesquisa é fruto de um projeto que foi elaborado na disciplina de Prática Pedagógica. Ela tem como objetivo geral apresentar o sarau como possibilidade de estratégia de ensino na Geografia e, como objetivos específicos, discutir os fundamentos teóricos relacionados ao conceito de sarau e expressão cultural no ensino e relatar os resultados da aplicação do projeto. Esse trabalho apresenta fundamentação teórica baseada em análise de artigos, teses e dissertações relacionados à temática em foco, com parte da metodologia correspondendo à pesquisa bibliográfica. Realizou-se ainda pesquisa de campo com observação direta e registro fotográfico da aplicação do projeto. Os resultados constataram que o sarau, aplicado na escola na turma do 9º ano, teve um resultado

positivo, pois viu-se entusiasmo nos alunos em participar do projeto, no qual eles puderam se expressar por meio de vestimentas, pinturas, esculturas ou até mesmo tocando algum instrumento, além de ser uma forma diferente de aprender, sendo mais dinâmica e divertida.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Estratégia de ensino; Sarau.

INTRODUÇÃO

O estudo da Geografia é de suma importância, pois ela estuda a relação do ser humano com o meio ambiente (direta ou indiretamente), por meio do estudo da superfície terrestre. Sendo assim, a Geografia é uma matéria relevante para o ensino das Ciências Humanas, pois essa área abrange conhecimentos que são nutridos por vários saberes de outras ciências, como Sociologia, Antropologia, História, Economia e Política (Zuba, 2006).

No entanto, a Geografia ainda é vista como uma matéria sem importância e cansativa, principalmente em relação ao seu ensino, predominando a utilização de meios tradicionais por alguns profissionais, implicando em dificuldades presentes no ensino público (Porfirio; Santos, 2014). Trazer uma nova proposta de ensino, desenvolvendo uma nova metodologia dentro de sala de aula, proporciona uma “ampla gama de diversidade e transformações no espaço geográfico, que começa inicialmente pelo seu espaço de vivência” (Santos; Oliveira, 2019, p. 1824).

O problema que conduziu o trabalho se constituiu na seguinte indagação: que projeto envolveria a escola e comunidade e faria com que os alunos saíssem das aulas tradicionais? Este questionamento surgiu por conta de um projeto que foi elaborado na disciplina de Prática Pedagógica, na qual os discentes são estimulados a desenvolver projetos temáticos para serem aplicados no espaço escolar, o que permite que os graduandos reconheçam como acontece na prática o exercício da docência nos níveis de ensino para os quais estes serão habilitados.

O tema da Prática Pedagógica em questão foi intitulado “Escola e Comunidade”, na qual os discentes foram desafiados a elaborar um projeto temático que envolvesse a escola e a comunidade local, com o objetivo de relacionar e conhecer a concepção de espaço geográfico ensinada na escola e identificar a relação entre o espaço escolar e a comunidade, pois estas são parceiras do processo educativo e de formação.

Levando em conta todos esses aspectos, foi desenvolvido um projeto no qual se fez o uso do sarau como estratégia de ensino, uma vez que este tem a capacidade de englobar todos esses objetivos e, ao mesmo tempo, estimular o senso artístico e o protagonismo dos alunos, fazendo com que eles mostrem suas habilidades através da arte. Nesse projeto, os pais dos alunos participaram como telespectadores das apresentações dos seus filhos, contribuindo com comentários e perguntas.

O projeto abraçou os objetivos dos conteúdos de Geografia do 9º ano, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são: analisar as características de países e grupos de países; discutir as desigualdades sociais e econômicas; entender a dinâmica do espaço; analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais; entender as formas de relevo, os fenômenos climáticos, as composições sociais, os hábitos humanos etc. Os conteúdos selecionados foram os aspectos gerais de cada continente.

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral apresentar o sarau como possibilidade de estratégia de ensino na Geografia e, como objetivos específicos, discutir os fundamentos teóricos relacionados ao conceito de sarau e expressão cultural no ensino e relatar os resultados da aplicação do projeto.

O estudo está dividido em duas partes, sendo a primeira relativa à fundamentação teórica, realizada por meio da pesquisa bibliográfica, e a segunda consiste nos resultados da pesquisa, que se apresenta no relato de experiência vivenciado na Prática Pedagógica que teve como fruto esse trabalho.

O SARAU COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A escola, a partir de Cavalcanti (2012), é o local de encontro de culturas e saberes diversos, sendo a Geografia uma disciplina que permite a interação entre culturas. Nesse sentido, a prática de ensino de Geografia, apoiada com o uso do Sarau Geográfico, propicia um espaço de diálogo entre diferentes formas de conhecimento.

O sarau é uma tradição associada a manifestações artísticas e culturais, que tem um potencial importante para o ensino de Geografia. Como exposto por Silva *et al.* (2016), o sarau é uma construção social, lugar onde pessoas se reúnem para expressar suas obras, ideias, pensamentos, por meio da arte e da cultura. O autor enfatiza, também, que são espaços informais de troca de conhecimento, que são de grande valia para a comunidade, afirmando que:

[...] o sarau tem uma organização marcada pela informalidade, sendo essa característica algo motivador para várias pessoas. Em termos de inspiração, o sarau pode exercer grande influência, ao motivar as pessoas a criarem ou expressarem algum tipo de arte. Além disso, desenvolve um grande papel na promoção da arte para a sociedade, uma vez que há muitos saraus abertos ao público (Silva *et al.*, 2016, p. 152).

A Geografia pode se beneficiar da natureza informal e flexível do sarau na abordagem de diversos temas ligados às relações entre o ser humano e o espaço, contextualizando e dinamizando temáticas sociais, culturais, ambientais e geográficas, que permitam ao aluno desenvolver suas habilidades previstas no currículo da Geografia no ensino fundamental, alvo desta pesquisa.

O currículo da Geografia do ensino fundamental, pautado na BNCC, estabelece princípios básicos para compreensão e desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem, além de pautar os conceitos principais que devem ser aprendidos pelos alunos: espaço, território, lugar, região, natureza e paisagem (Brasil, 2018).

Dentro da ótica geográfica, entendemos que o sarau pode ser utilizado para a representação do espaço geográfico, através de diferentes formas de expressão artística, como poesia, música, teatro e artes visuais. Em evidência, a utilização da literatura por meio da poesia, para a qual Alves (2013) e Flávio (2019) destacam as potencialidades significantes do diálogo Poesia e Geografia.

Alves (2013) constrói sua discussão em torno da poesia contemporânea da língua portuguesa como base para compreensão da paisagem, mencionando Carlos Drummond de Andrade com o poema *Paisagem: como se faz*, e com destaque para o autor Nuno Júdice, mostrando como a paisagem é visualmente construída pelos poemas: “Passagem/Paisagem, lemos essa necessidade de visualizar as emoções e, por meio disso, rever o mundo fora do sujeito, fazer, portanto, uma passagem entre o interior e o exterior, conciliando oposições e diferenças” (Alves, 2013, p. 193). Corroboramos com essa visão Flávio (2019, p. 10), afirmando que:

[...] o conhecimento poético é poderosa força de recriação do mundo que pode ativar um “projeto de iluminação”, liberdade/libertação da vida, da cultura, da política, da economia. Pois se constitui num pensar reflexivo e criativo avivado pela contribuição da sensibilidade humana, aspecto que enriquece as formas/conteúdos as quais tocam a vida humana e as práticas cotidianas (Flávio, 2019, p. 10).

Em relação à música no processo de ensino da Geografia, Velloso (2020) afirma ser um meio facilitador, um recurso que torna as aulas mais fascinantes para os alunos. Segundo o autor, “As letras das músicas retratam vários assuntos, como as questões ambientais, governo, pobreza, seca, violência, dentre tantos outros, onde são inúmeros os temas que podem ser trabalhados em relação à Geografia” (Velloso, 2020, p. 58).

Outra forma de linguagem artística e cultural é a representação teatral, que se configura em uma produção que pode demonstrar a dinâmica socioespacial dos indivíduos no espaço. 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 o conhecimento pode ser construído em diversos espaços” (Santos; Santos, 2020, p. 484).

A forma como essas linguagens se propõem valiosas para o ensino de Geografia demonstra a potencialidade significativa do Sarau Geográfico, como projeto que permita aos alunos desenvolverem o pensamento geográfico, assim como proporcionar um evento que contribua para a socialização do conhecimento entre a sala de aula, a escola e a comunidade.

METODOLOGIA

Possibilitado pela experiência da prática pedagógica, o presente estudo de caráter qualitativo foi realizado na Escola Municipal Francisco Prado, na cidade de Teresina-PI, no bairro Satélite, Zona Leste da capital. Inicialmente, houve contato com o professor da disciplina de Geografia e com o diretor da instituição, para os quais foram prontamente apresentadas a proposta e os objetivos da disciplina de Prática Pedagógica, da qual fazem parte os discentes colaboradores deste estudo.

A investigação se concretizou através de duas etapas, sendo a primeira a fundamentação teórica, realizando-se uma pesquisa bibliográfica por meio da leitura de artigos, livros, dissertações, dentre outros, referentes ao tema da pesquisa, proporcionando uma melhor compreensão e possibilitando um melhor desenvolvimento desta. A segunda parte consistiu no relato de experiência, configurando-se nos resultados ora apresentados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na organização do evento, cada grupo ficou em uma sala da escola, na qual os aspectos gerais de cada continente foram apresentados simultaneamente. As expressões culturais utilizadas pelos alunos foram pinturas, música, culinária, cartazes, esculturas feitas com papelão, todas focando em seus respectivos continentes. Os espectadores foram as

famílias e amigos dos alunos, que contribuíram prestigiando as apresentações e fazendo perguntas, pois houve também algumas apresentações orais realizadas pelos alunos, como demonstra a figura abaixo.

Figura 51.1 - Apresentação dos alunos no sarau

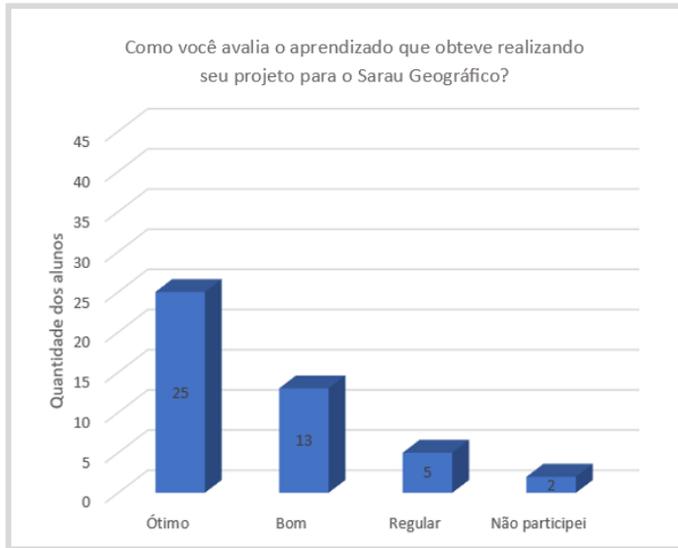


Fonte: Autores, 2025.

Na aplicação do projeto, foi constatado o protagonismo dos alunos, já que o evento foi organizado também por eles, tendo sido verificados muitos talentos, pois cada aluno se expressou da sua maneira, seja no vestuário, com pinturas, esculturas ou tocando algum instrumento. O resultado do projeto foi positivo e os alunos se mostraram satisfeitos porque conseguiram aprender de uma forma diferenciada os conteúdos geográficos e ainda compartilhar esse conhecimento com seus familiares e amigos.

No intuito de averiguar a concepção dos alunos no processo de execução do planejamento do projeto Sarau Geográfico, foi feita uma pesquisa educacional através de um questionário com perguntas abertas, a fim de extrair sua opinião. Assim, quando perguntados sobre a avaliação de seu próprio aprendizado através da realização de projetos para apresentação no Sarau Geográfico, dos 45 alunos, 25 responderam que consideraram ótimo, 13 acharam que foi bom, 7 regular e 2 não participaram do projeto, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 51.1 - Avaliação dos alunos sobre o aprendizado adquiridos com a elaboração de projetos para o Sarau Geográfico



Fonte: Autores, 2025.

Com isso, constatou-se que a maioria dos alunos envolvidos no projeto afirmou que teve um ótimo aprendizado participando da sua elaboração. Desse modo, o envolvimento total deles nesse trabalho possibilitou que desenvolvessem seus conhecimentos e habilidades de uma forma diferenciada e positiva, tornando-se protagonistas do seu próprio aprendizado.

CONCLUSÃO

A proposta do Sarau Geográfico vem com o propósito de desenvolver projetos nos quais os alunos possam participar diretamente das aulas, sendo eles os protagonistas, pois exploram os conteúdos geográficos de forma criativa e interdisciplinar, fortalecendo assim a participação ativa do aluno.

Percebe-se que, ao apresentar novas propostas de ensino para se trabalhar em sala de aula, há uma maior desenvoltura da parte dos alunos,

pois eles se mostram mais interessados no conteúdo exposto, tirando-os do modelo tradicional de ensino. A participação ativa dos familiares também contribuiu para o êxito positivo do sarau, pois reforçou a importância da colaboração entre escola e comunidade no processo educativo.

Com o questionário, constatou-se que os próprios alunos perceberam, na prática, que esse projeto fez com que o seu aprendizado fosse ótimo, pois muitos deles afirmaram que essa experiência permitiu que eles se expressassem, se divertissem e aprendessem de uma forma diferente do habitual.

Portanto, nota-se que o sarau é uma ferramenta pedagógica significativa para o ensino de Geografia, pois promove uma integração de saberes e fortalece a identidade cultural dos estudantes. Sugerimos, assim, sua aplicação em sala de aula para que haja uma participação ativa dos alunos e contribua para uma educação mais diversificada e significativa.

Sendo assim, a Geografia pode se beneficiar com a natureza informal e flexível do sarau na abordagem sobre diversos temas ligados às relações entre o ser humano e o espaço, contextualizando e dinamizando temáticas sociais, culturais, ambientais e geográficas, que permitam ao aluno desenvolver suas habilidades previstas no currículo da Geografia no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ida. Em torno da paisagem: literatura e geografia em diálogo interdisciplinar. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 35, p. 181-202, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 2 mar. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FLÁVIO, Luiz Carlos. Por uma geografia com poesia. **Revista GeoUECE**, v. 8, n. 15, p. 8-22, jul./dez. 2019.

PORFIRIO, Laiz Barbosa Lopes; SANTOS, Girlene Guimarães dos. Geografia e ensino: desafios e possibilidades. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 7., 2014, Vitória. **Anais** [...]. Espírito Santo: AGB, 2014. Disponível em: https://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404098684_ARQUIVO_GeografiaeEnsinoDesafiosePossibilidades.pdf. Acesso em: 1 mar. 2025.

SANTOS, Ivaneide Silva dos; SANTOS, Laiane Oliveira dos. Interações entre teatro e geografia na prática da educação geográfica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 20, p. 475-497, 2020.

SANTOS, Yago Oliveira dos; OLIVEIRA, Beatriz Pezzin de. A utilização do teatro como prática educativa para o ensino de geografia da população. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 14., 2019, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2014. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3019/2882>. Acesso em: 26 fev. 2025.

SILVA, Fransuelen Geremias; RADIC, Leila Maria Ribeiro; SILVA, Mateus Gomes da; FONSECA, Paulo Marcus Oliveira. Saraus contemporâneos: a importância dos saraus como espaço político de socialização. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**s, n. 29, p. 150-167, 2016.

VELLOSO, Telma Oliveira Soares. A música no ensino de geografia: uma ferramenta de ensino e aprendizagem. **Revista Ponto de Vista**, v. 9, n. 3, p. 57-74, 2020.

ZUBA, Janete Aparecida Gomes. O ensino da geografia na atualidade: desafios e perspectivas. **Revista Cerrados**, Montes Claros, v. 4, n. 1, p. 109-118, 2006.

52. O uso de inteligência artificial na criação de histórias em quadrinhos: uma proposta para o ensino de Geografia em Teresina-Piauí

Erick França da luz

Universidade Federal do Piauí

erick.luz@ufpi.edu.br

Hosana Régia Ferreira Costa

Universidade Federal do Piauí

regiah327@gmail.com

Suedio Alves Meira

Universidade Federal do Piauí

suediomeira@gmail.com

RESUMO

No ensino da Geografia escolar, os professores têm se apoiado fortemente no livro didático, cujo conteúdo frequentemente apresenta aspectos generalizados, pouco relacionados ao cotidiano dos alunos, tornando-se, assim, desinteressante. Nesse contexto, propõe-se a utilização da inteligência artificial na construção de um recurso didático não convencional. O estudo apresenta a criação de uma história em quadrinhos (HQ), com auxílio da IA da Editora Itacaiunas e do Microsoft Copilot, inspirada em problemas sociais e ambientais de Teresina – Piauí. A proposta visa engajar alunos do ensino básico em uma aprendizagem mais significativa e eficaz. A pesquisa, de natureza qualitativa, baseou-se em

revisão bibliográfica e estudo de caso. Os resultados indicam que a IA tem potencial para ser incorporada ao ambiente escolar, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem, especialmente por permitir a abordagem de conteúdos geográficos adaptados aos desafios locais.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Inteligência artificial; Histórias em quadrinhos.

INTRODUÇÃO

As histórias em quadrinhos (HQs) acompanham a sociedade desde as eras primitivas, quando, nas cavernas, se contavam histórias por meio de ilustrações, como nas pinturas rupestres (Luyten, 1985). O desenvolvimento das HQs ao longo dos séculos incorporou elementos como linguagem escrita, balões de fala e onomatopeias, consolidando-se no século XIX como o formato atual. Como afirma Rahder (1996, p. 104): “os comics verdadeiramente modernos começaram a aparecer em 1889 na França e em 1896, com a forma atual, nos Estados Unidos da América”.

O uso de recursos didáticos não convencionais – como música, filmes, teatro e HQs – pode tornar as aulas mais atrativas e estimular o interesse dos alunos. Como evidenciado por Alencar e Silva (2018), esses recursos aproximam o conteúdo da realidade do indivíduo, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Com o avanço das tecnologias, em especial da Inteligência Artificial (IA), surge uma nova possibilidade para a construção de materiais didáticos. Muitas vezes, o ensino de Geografia carece de conexão com a realidade vivida pelos estudantes, dificultando a compreensão dos problemas socioespaciais. Desenvolver materiais didáticos exige tempo e criatividade por parte dos docentes. Assim, este trabalho apresenta a construção de um recurso didático não convencional com o auxílio da IA, que permitiu a criação de imagens para a elaboração de histórias em quadrinhos voltadas ao ensino de Geografia em Teresina, PI.

A metodologia aplicada na pesquisa dividiu-se em duas etapas: a primeira consistiu em uma revisão bibliográfica de artigos científicos, monografias, revistas e livros sobre a temática; a segunda envolveu a criação de duas HQs, detalhando as ferramentas, técnicas e dicas utilizadas no processo. Uma HQ foi construída com a ferramenta IA da Editora Itacaiunas e a outra com o Microsoft Copilot.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Alencar e Silva (2018, p. 17) expõem que o termo “recursos didáticos” possui diversas definições na literatura, mas aqui o entendem como:

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 este comportamento

Dentre os exemplos de recursos didáticos, os autores citam o rádio, a televisão, os jornais, a internet, ou ainda as produções artísticas em geral, o cinema, a poesia, a música, a literatura, a fotografia e as HQs.

As histórias em quadrinhos, como já comentado, são produtos culturais que possuem suas raízes no meio popular e, como afirma Luyten (1985, p. 9): “[...] e mais popular ainda foi a sua difusão. Como um meio de comunicação, ele nasceu nas empresas jornalísticas norte-americanas, no fim do século passado”. Entretanto, as origens das HQs são muito mais antigas, transportando-nos às pinturas rupestres que eram inscritas nas cavernas do período pré-histórico, onde esses grupos representavam seu cotidiano por meio de uma sequência narrativa de desenhos (Moya, 1993; Rahder, 1996).

E, através dos séculos, foram se afirmando novos elementos nessa sequência narrativa em imagens. Luyten (1985, p. 11) fornece uma definição sintética de histórias em quadrinhos, em que: “Elas são formadas por dois códigos de signos gráficos: a imagem e a linguagem escrita”. Tudo isso dentro de uma sequência narrativa contínua. Entretanto, as HQs

possuem mais um elemento gráfico característico delas: os balões de fala. Por fim, salienta-se que as histórias em quadrinhos são uma produção que sempre esteve vinculada ao cotidiano e à realidade vivida das sociedades, desde a época pré-histórica até o atual momento.

Sichman (2021) destaca que não existe uma definição acadêmica do que venha a ser IA, porém essa se configura como um ramo da ciência/engenharia da computação e, portanto, visa desenvolver sistemas computacionais que solucionem problemas. Para tal, utiliza um número diverso de técnicas e modelos, dependendo dos problemas abordados.

No livro *Inteligência Artificial*, de Patrick Henry Winston (1988, p. 1), o autor observa que existem diversas maneiras de definir o campo da inteligência artificial, e, dentre essas, destaca que: “Inteligência Artificial é o estudo de conceitos que permitem aos computadores serem inteligentes”. Entretanto, no presente trabalho, aborda-se um ramo da IA, a denominada inteligência artificial generativa (GenAI), como definida pelos seguintes autores: “IA Generativa é um ramo da Inteligência Artificial que se concentra na criação de novos conteúdos ou informações. Envolve treinar modelos do tipo *large language models* (LLMs) para gerar resultados originais e realistas, como imagens, músicas, textos ou vídeos” (Silva *et al.*, 2024, p. 263).

Nesse contexto, surgiram diversas plataformas baseadas em inteligência artificial que criam diversos conteúdos, a exemplo do ChatGPT (bate-papo conversacional, lançado em março de 2023 pela OpenAI), em áudio, como a Suno IA (cria melodias através de descrição textual), e em imagens, como o MidJourney (cria imagens a partir de descrição textual).

Nas ferramentas de inteligência artificial generativa que têm como função criar imagens, tem-se uma ampla variedade de plataformas que surgiram nos últimos anos. Vale destacar a evolução exponencial na qualidade das imagens geradas. No ano de 2021, quando essas ferramentas ainda estavam “engatinhando”, as imagens geradas possuíam uma certa

característica em comum, uma espécie de abstração, sendo, em alguns casos, quase impossível distinguir qual foi o *prompt* (descrição textual) utilizado.

Com a evolução nos últimos anos dessas ferramentas, possibilita-se certamente a criação de materiais didáticos, uma vez que é possível gerar imagens não somente com maior qualidade, como também não abstratas. Essa questão também é apontada no trabalho de Silva *et al.* (2024, p. 263), quando os autores expõem que: “IA Generativa pode ser utilizada na educação para criar materiais didáticos interativos e envolventes, pois tem a capacidade de gerar conteúdo de aprendizagem personalizado adaptado às necessidades e preferências individuais dos alunos, melhorando a experiência educacional”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

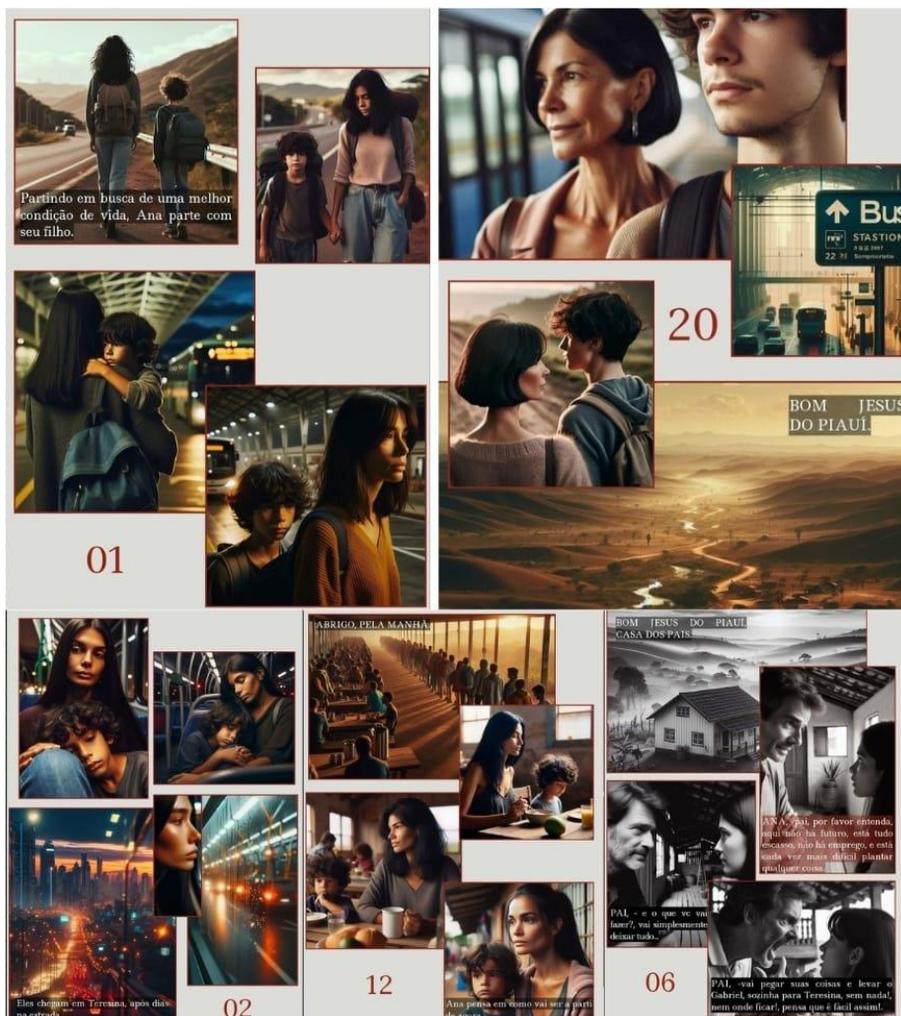
Nesse momento, apresenta-se o enredo da história em quadrinhos intitulada *O Bairro Saturno*, confeccionada em 2023. Na história produzida, o garoto Thiago, que morava no bairro Saturno — uma região da periferia de sua cidade — frequentemente, no caminho de sua casa para a escola, observava atentamente sua localidade.

Porém, em determinado dia, após ter tido uma aula sobre o descarte correto do lixo, passou a enxergar seu bairro sob novas perspectivas e, com o intuito de promover a conscientização de sua comunidade, procurou a ajuda dos adultos para a realização de uma campanha de conscientização voltada ao seu corpo social. Com o apoio de sua professora e amigos, conseguiu realizar esse evento, que se mostrou muito frutífero.

A criação da história em quadrinhos (HQ) foi inspirada no bairro Satérite, localizado na zona Leste da cidade de Teresina, Piauí, o qual sofre periodicamente com problemas de alagamentos durante os meses chuvosos (dezembro a abril). A HQ é composta por seis páginas, destinadas ao público-alvo do Ensino Fundamental I. Nela, são apresentadas imagens geradas por inteligência artificial por meio da ferramenta IA da Editora Itacaiunas (figura a seguir).

A HQ *Entre Cidades* é composta por 20 páginas, nas quais são discutidos temas como aquecimento global, migração e relações de trabalho, com uma estética mais realista, sendo possível sua aplicação tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio (figura a seguir).

Figura 52.2 - Mosaico com a HQ *Entre Cidades*



Fonte: Autores (2024).

Como aponta Kenski (2007, p. 9): “a função das tecnologias não é revolucionar o ensino e a educação como um todo, mas sim a maneira como esta tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação”. Esta pode ser revolucionária ou não.

Com o crescente uso das tecnologias em sala de aula, a utilização da IA na educação escolar representa uma transformação importante nos métodos de ensino-aprendizagem. Os resultados apontaram que o uso da IA tem a capacidade de transformar o ensino e a aprendizagem em Geografia, tornando-os individualizados, engajadores, notáveis e relacionados com o mundo atual.

Assim, nas histórias em quadrinhos, foram trabalhados, de forma geral, problemas socioambientais enfrentados pelas camadas mais fragilizadas da sociedade.

CONCLUSÃO

Fei-Fei Li (2019) lembra que: “A inteligência artificial não é uma ameaça, mas sim uma ferramenta poderosa que pode ser usada para melhorar nossas vidas”. A renomada cientista da computação e especialista em inteligência artificial permite entender que a IA ajudará os educadores a ampliar e melhorar suas práticas educacionais, alcançando, assim, maiores resultados. Ela é capaz de adequar-se às necessidades e singularidades de aprendizagem específicas de cada aluno, possibilitando um aprendizado mais significativo e competente.

Ao empregar a IA na criação de materiais didáticos não convencionais para aplicação no ensino da Geografia em sala de aula, é possível abrir um universo de oportunidades para que os estudantes possam conhecer, explorar, aprender e relacionar os conteúdos assimilados com a realidade ao seu redor. No ensino de Geografia em Teresina/PI, a inteligência artificial pode desempenhar um papel de destaque na elaboração de materiais didáticos inovadores e adaptados à realidade de cada estudante. Ao

integrar essas tecnologias, é possível oferecer experiências únicas, interativas e estimulantes, oportunizando uma compreensão mais aprofundada dos assuntos geográficos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. J.; SILVA, J. S. Recursos didáticos não convencionais e seu papel na organização do ensino de geografia escolar. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 9, n. 18, p. 1-14, 2018.

BARBIERI, Alisson Flávio. Mudanças climáticas, mobilidade populacional e cenários de vulnerabilidade para o Brasil. **REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 19, n. 36, 2011.

DOMINGUES, Edson Paulo; MAGALHÃES, Aline Souza; RUIZ, Ricardo Machado. Cenários de mudanças climáticas e agricultura no Brasil: impactos econômicos na região Nordeste. **Revista Econômica do Nordeste**, v. 42, n. 2, p. 229-246, 2011.

ÉPOCA NEGÓCIOS. Missão de Fei-Fei Li: fazer uma I.A. para ajudar a humanidade, 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/03/missao-de-fei-fei-li-fazer-uma-i-para-ajudar-humanidade.html>. Acesso em: 30 mar. 2025.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

LUYTEN, S. **O que é história em quadrinhos**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MOYA, Álvaro de. **História da história em quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

RAHDE, Maria Beatriz. Origens e evolução da história em quadrinhos. **Revista Famecos**, v. 3, n. 5, p. 103-106, 1996.

SICHMAN, Jaime Simão. Inteligência artificial e sociedade: avanços e riscos. **Estudos Avançados**, v. 35, p. 37-50, 2021.

SILVA, Teresinha Leticia da *et al.* Inteligência artificial generativa no ensino de programação: um mapeamento sistemático da literatura. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 22, n. 1, p. 262-272, 2024.

WINSTON, Patrick Henry. **Inteligência artificial**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988. 498 p.

HISTÓRIA EM QUADRINHOS disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1MZyYLVZIOpoJE7tAZw4Zlf8G9bhEVZGB>. Acesso em: 30 mar. 2025.

53. K-drama “de volta às raízes” como recurso didático para abordagem do conteúdo sobre processos migratórios em sala de aula

Francisca Luana Sousa Cavalcante
Universidade Estadual do Piauí - UESPI
frans.luana.soares@gmail.com

Maria Clara Sousa Cavalcante
Universidade Estadual do Piauí - UESPI
mariaclarinha.sc@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa analisa o uso do k-drama *De Volta às Raízes* como recurso didático no ensino de Geografia, com foco na abordagem dos processos migratórios. Considerando a crescente popularidade das produções audiovisuais sul-coreanas, especialmente entre os jovens, o estudo investiga de que forma essa narrativa pode ser integrada ao contexto escolar, promovendo um aprendizado mais significativo, contextualizado e crítico. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e teórica, sem aplicação empírica, baseando-se em autores como Bazin (2004), Santos (2016), Rondine e Torres (2014), Castilho (2003), Napolitano (2005), Levy (2011), Sassen (2014), além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). A análise concentrou-se especialmente no episódio três da série, que retrata a migração de jovens da ilha de Jeju para Seul (capital da Coreia do Sul), evidenciando os desafios sociais e culturais enfrentados nesse deslocamento. Os resultados indicam que o k-drama

contribui para a compreensão crítica dos fluxos migratórios contemporâneos ao apresentar vivências humanas que dialogam com a habilidade EF08GE01 da BNCC. Conclui-se, portanto, que o uso planejado de k-dramas em sala de aula potencializa o desenvolvimento do pensamento crítico, favorece a aprendizagem significativa e aproxima os conteúdos curriculares da realidade dos estudantes. Assim, a pesquisa recomenda a incorporação de produções audiovisuais no planejamento docente como estratégia metodológica inovadora e eficaz.

Palavras-chave: K-drama; Ensino; Geografia; Migração.

INTRODUÇÃO

Os k-dramas (dramas sul-coreanos) atualmente estão ganhando grande repercussão em nível mundial. Seus roteiros envolventes, na maioria das vezes, os tornam interessantes para um público cada vez mais amplo, composto por adultos, idosos e crianças. Cada k-drama apresenta temas atuais da nossa sociedade e a forma como lidamos com eles, abordando tanto uma análise socioeconômica quanto psicológica das tramas, que são tão presentes no nosso dia a dia.

Posto isso, o k-drama preferido é intitulado *De Volta às Raízes*, o qual aborda histórias de imigrantes que saem de seu vilarejo em busca de sucesso na capital da Coreia do Sul. Tendo em vista que os k-dramas são produções cinematográficas inovadoras e com potencial de crescimento, quando integrados à experiência educacional, de maneira planejada, podem desenvolver no aluno valores como motivação, conhecimento intercultural, habilidades socioemocionais e pensamento crítico, promovendo, dessa forma, um aprendizado mais dinâmico e significativo. Justifica-se, assim, a importância de discorrer acerca dessa temática.

A presente pesquisa é permeada pela seguinte indagação: como o k-drama *De Volta às Raízes* contribui para o ensino e a aprendizagem em sala de aula? Nesse contexto, o cinema surge como um recurso bastante relevante, podendo se tornar um valioso parceiro do professor ao contribuir para tornar suas aulas mais envolventes. Em consonância com

isso, Napolitano (2005, p. 7) relata: “Há mais de um século o cinema encanta, provoca e comove bilhões de pessoas em todo o mundo”.

Considerando esses aspectos, esta pesquisa concentra-se na análise das possibilidades didáticas do uso do k-drama *De Volta às Raízes* em sala de aula, com foco nos elementos relacionados aos processos migratórios. Ao longo do trabalho, será discutida a abordagem dessa obra audiovisual, correlacionando-a com uma habilidade apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, contextualizado e significativo.

Dessa forma, esta pesquisa possui, inicialmente, natureza exploratória, tendo como ponto de partida a escolha do k-drama *De Volta às Raízes*, selecionado com base na afinidade das pesquisadoras. A análise da obra evidenciou a presença de elementos relevantes relacionados ao processo migratório, com destaque para o terceiro episódio, no qual a temática da mobilidade populacional é introduzida, justificando sua seleção como objeto de estudo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida exclusivamente no campo teórico, sem aplicação empírica, por meio de levantamento e análise de bibliografia especializada, bem como de documentos orientadores do processo de ensino-aprendizagem.

Foram utilizados como principais referenciais teóricos autores como Bazin (2004), Santos (2016), Rondine e Torres (2014), Castilho (2003), Napolitano (2005), Levy (2011), Sassen (2014), além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). A partir do arcabouço teórico, o estudo busca discutir o potencial do k-drama como ferramenta didática, com foco na articulação entre narrativa audiovisual e temas sociais complexos no contexto escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inicialmente, é fundamental apresentar a cinematografia, a qual, ao longo do tempo, se consolidou como uma das mais relevantes expressões artísticas apreciadas globalmente, especialmente pelos brasileiros. Com o avanço das plataformas de streaming, passou-se a ter maior acesso a uma

variedade de filmes e séries de diferentes países, incluindo produções de Hollywood, da Europa e da Ásia, como as sul-coreanas.

O cinema reflete questões profundas e necessárias sobre diversos aspectos, como identidade nacional, cultura, tradições, entre outros. Conforme o crítico cinematográfico André Bazin (2004), o cinema é a única arte capaz de capturar a passagem do tempo de forma real e perceptível. Nesse contexto, no que diz respeito ao cinema asiático, as produções sul-coreanas têm ganhado crescente popularidade no Brasil nos últimos anos.

No que se refere às produções asiáticas, destacam-se os chamados “do-ramas”, que, em outubro de 2024, foram oficialmente definidos pela Academia Brasileira de Letras (ABL) como obras audiovisuais de ficção, em formato de série curta, produzidas no leste e sudeste da Ásia. Dentro desse contexto, estão as produções sul-coreanas, mais conhecidas como *k-dramas*.

Sob essa perspectiva, o uso planejado de obras cinematográficas asiáticas, como os *k-dramas*, configura-se como um recurso pedagógico de grande relevância, inicialmente devido à sua crescente popularidade e, posteriormente, pelas valiosas lições que transmitem. Nesse sentido, Levy (2011, p. 25) afirma que:

O cinema, como o samba, “não se aprende no colégio” [...] mas o uso escolar do cinema pode trazer para a escola a experiência de ver um filme, analisá-lo, comentá-lo, trocar ideias em torno das questões suscitadas. Não se trata de “aprender cinema no colégio”, mas de aprender a pensar o mundo por uma das experiências culturais mais fascinantes e encantadoras dentro de uma instituição que tem muito a oferecer.

Para o ensino de Geografia, esse entendimento pode ser aplicado aos *k-dramas*, por meio das representações visuais e narrativas, que ajudam a construir uma compreensão do espaço geográfico e das dinâmicas globais e locais. O uso dessa ferramenta pedagógica permite aos alunos experimentarem a Geografia de uma maneira mais vivencial e interligada ao mundo real.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do En-

sino Fundamental, a Geografia é compreendida como uma ciência do vivido, na medida em que o ser humano transforma o espaço, cria sociedades e constrói identidades culturais, sociais e econômicas, reconhecendo o homem como ser singular e principal agente modelador da história. Dessa maneira, segundo Brasil (2018, p. 9):

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Assim, a quarta competência geral da BNCC para a Educação Básica assegura a utilização de diferentes linguagens no processo de ensino, com o objetivo de promover o desenvolvimento integrado de múltiplas habilidades, favorecendo o crescimento cognitivo e afetivo dos estudantes.

Rondine e Torres (2014, p. 6) destacam que “as diversas linguagens alternativas que podem ser utilizadas no ensino de Geografia visam tornar as aulas mais atrativas e significativas, o que resulta em maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem”. Nesse contexto, a incorporação dessas linguagens alternativas no ensino de conteúdos geográficos contribui para a construção de aulas mais envolventes, interativas e criativas, além de proporcionar um aprendizado significativo e relevante para os estudantes.

Em consonância com o supracitado, o uso de obras cinematográficas no processo de ensino e aprendizagem torna-se um poderoso aliado na transformação de comportamentos e na melhoria das relações entre professor e aluno, aluno e aluno, e entre escola e família. Castilho (2003, p. 1) complementa que:

Quando você aprende se divertindo, seu processo de fixação é bem maior. O filme propicia por si só uma atração especial, é envolvente, mobiliza a atenção concentrada, envolve o espectador, mobiliza aspectos emocionais, explora a percepção, valores, julgamentos, paixão e compaixão, opiniões e até desejos. O filme, como uma ferramenta didática, é de uma extraordinária valia para se trabalhar com e em grupos.

Nessa perspectiva, ao aplicar esse conceito ao estudo dos processos migratórios, observa-se que produções cinematográficas, como filmes, *k-dramas*, séries e desenhos animados, entre outros, têm o poder de envolver emocionalmente o espectador, o que facilita a compreensão das dinâmicas globais, das transformações sociais e das relações econômicas entre diferentes regiões e países.

Segundo Saskia Sassen (2014), o processo migratório é uma das maiores forças que moldam o mundo atualmente. Estudar os fluxos migratórios não é apenas entender os movimentos de pessoas, mas também como esses movimentos redefinem fronteiras, economias e culturas, e como isso afeta diretamente o ser humano, desde questões econômicas até pessoais e emocionais.

Nesse contexto, a cinematografia, como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem, é de grande valor para o enriquecimento da compreensão de diversos temas, incluindo os processos migratórios. Nesse sentido, o aluno passa a visualizar esse processo de maneira mais empática, o que, conseqüentemente, favorece o desenvolvimento de seu senso crítico acerca das principais causas desse fenômeno. Conforme destacado por Napolitano (2009, p. 23): "Além desses procedimentos tão óbvios quanto importantes, o professor deve pensar o filme dentro do seu planejamento anual, de acordo com a Proposta Curricular oficial, em consonância com a Proposta Pedagógica da Escola e seu Plano de Ensino".

Portanto, com base no planejamento do professor, em conformidade com a proposta pedagógica da escola, a inserção de *k-dramas* em sala de aula pode se configurar como uma estratégia pedagógica altamente eficaz

no processo de ensino-aprendizagem, tornando a mediação educacional mais significativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O k-drama *De Volta às Raízes*, dirigido por Cha Young Hoon e estreado em dezembro de 2023, possui 16 episódios com duração aproximada de uma hora. A trama é ambientada em um vilarejo localizado na Ilha de Jeju, a maior ilha da Coreia do Sul. A obra escolhida apresenta subsídios relevantes para o ensino de Geografia, especialmente no que se refere à análise dos processos migratórios.

A presente análise será norteadada pela habilidade **EF08GE01**, estabelecida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no componente curricular de Geografia para o 8º ano do Ensino Fundamental, dentro da unidade temática intitulada “*O sujeito e seu lugar no mundo*”. Essa habilidade propõe, segundo Brasil (2018, p. 389):

(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.

Dessa forma, o conteúdo geográfico será examinado à luz dessa habilidade, que orienta a dinâmica populacional e os movimentos migratórios, os quais serão explorados a partir da observação crítica do k-drama *De Volta às Raízes*, em especial por meio do episódio três da série, que retrata a história de quatro amigos que deixam sua cidade natal e migram para Seul, capital da Coreia do Sul, em busca de melhores oportunidades.

No episódio supracitado, a protagonista inicia com uma metáfora significativa: “Como as aves migratórias que embarcam em uma jornada em busca de calor, nós embarcamos em busca dos nossos sonhos guiados pela exuberância juvenil”. Essa fala pode ser interpretada como uma representação simbólica dos movimentos migratórios humanos, nos quais fatores de ordem econômica, social ou cultural impulsionam indivíduos,

especialmente os mais jovens, a deixarem suas localidades de origem em busca de melhores condições de vida.

Durante o episódio três, os personagens principais migram para Seul em busca de oportunidades profissionais e enfrentam desafios como desemprego, instabilidade financeira e dificuldades de adaptação ao meio urbano. Essa representação dialoga diretamente com a habilidade **EF08GE01** da BNCC, ao permitir que os estudantes reflitam sobre os fluxos migratórios contemporâneos, facilitando a leitura crítica sobre a mobilidade populacional.

Desse modo, o uso do *k-drama De Volta às Raízes* em sala de aula revela-se pertinente para o desenvolvimento da habilidade **EF08GE01** da BNCC, voltada ao 8º ano do Ensino Fundamental. A obra contribui significativamente para o processo de ensino-aprendizagem ao abordar, de forma sensível, os desafios da migração e a construção de identidade, promovendo reflexões sobre o pertencimento, os sonhos individuais e as dificuldades enfrentadas nos deslocamentos populacionais.

Nesse cenário, Santos (2016) relata que: “As obras cinematográficas permitem uma experiência significativa aos estudantes, e, quando utilizadas em classe, contribuem consideravelmente para a assimilação e aprendizagem dos conteúdos estudados”.

Portanto, podemos inferir que a arte cinematográfica é um recurso acessível e presente no dia a dia do aluno, e, quando utilizada de maneira pedagógica, torna-se um importante aliado para o ensino e aprendizado de Geografia.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa evidenciou o potencial do cinema, em especial dos *k-dramas*, como recurso didático no ensino de Geografia, promovendo uma aprendizagem contextualizada, sensível e crítica. A partir da análise do *k-drama De Volta às Raízes*, foi possível identificar de que forma as narrativas audiovisuais podem contribuir para a compreensão de

fenômenos geográficos, como os processos migratórios, ao traduzirem vivências humanas em linguagem acessível e envolvente. A utilização dessa obra em sala de aula dialoga com as diretrizes da BNCC, especialmente com a habilidade **EF08GE01**, ao possibilitar reflexões sobre a mobilidade populacional e seus impactos sociais, econômicos e culturais.

Ao longo do estudo, destacou-se a abordagem pedagógica de conteúdos geográficos por meio do cinema, que amplia as possibilidades de ensino-aprendizagem ao conectar o conhecimento científico à realidade dos estudantes. A trama analisada proporciona um olhar empático sobre os deslocamentos humanos e suas motivações, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da percepção espacial. Nesse sentido, a inserção programada de produções cinematográficas no planejamento docente favorece um ensino mais significativo, ao articular teoria e prática, emoção e razão, ciência e cultura.

Nessa conjuntura, conclui-se que o uso de *k-dramas* no contexto escolar representa uma estratégia didática inovadora e eficaz, capaz de transformar o processo educativo em uma experiência mais próxima da vivência cotidiana dos alunos. A adoção desse recurso contribui não apenas para a assimilação dos conteúdos curriculares, mas também para a formação de sujeitos reflexivos e críticos, capazes de compreender as múltiplas dimensões do mundo no qual estão inseridos. Recomenda-se, portanto, que os professores explorem essas possibilidades metodológicas como parte integrante de suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2025.
- BAZIN, A. **O que é o cinema?** Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CASTILHO, Áurea (Coord.); BEZERRA, Carmela *et al.* **Filmes para ver e aprender**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

LEVY, Lilia de Andrade. **Cinema, uma ferramenta a serviço da pedagogia**. 2011. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Instituto A Vez do Mestre, Faculdade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: www.avm.com.br. Acesso em: 17 abr. 2025.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

RONDINA, P. C.; TORRES, E. C. Os quadrinhos como ferramenta na construção de um minidicionário de geografia. **Caderno Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor**, versão online, Paraná, 2014.

SANTOS, José Douglas Alves dos. **Cinema e ensino de história: o uso pedagógico de filmes no contexto escolar e a experiência formativa possibilitada aos discentes**. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

SASSEN, Saskia. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

54. Mapas mentais nas aulas de Geografia: experiência prática com estudantes do 8º ano em Quixadá-CE

Francisco Eliardo Nobre de Sousa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará —
Campus Quixadá
eliardonobre@gmail.com

Marcos Gomes de Sousa
Universidade Federal do Piauí - Campus Petrônio Portella
marcosggomes77@gmail.com

RESUMO

O trabalho apresenta uma discussão teórico-prática sobre o uso do mapa mental no ensino de Geografia em uma escola da rede pública de ensino de Quixadá-CE. Este estudo tem por objetivo geral relatar uma experiência prática com a metodologia ativa do mapa mental em sala de aula, aplicada às turmas do 8º ano no ensino de Geografia da Escola Raimundo Marques, em Quixadá-CE. Os objetivos específicos são: a) caracterizar o que é o mapa mental como metodologia ativa para as aulas de Geografia; b) discutir a prática pedagógica com o uso do mapa mental como ferramenta de análise da aprendizagem dos estudantes em sala de aula. Foram realizados levantamentos bibliográficos relacionados ao tema, os quais incluíram a busca por artigos, dissertações, teses e livros sobre mapas mentais e ensino de Geografia. Nesse sentido, foram lidas as obras de Buzan (2009), Kozel (2007), Richter (2011), entre outros. Para

identificar os estudos mais relevantes, foram utilizadas as bases de dados Google Acadêmico, SciELO e Periódicos da Capes. Como resultados, observou-se que, com a aplicação do mapa mental nas turmas do 8º ano, os conceitos apresentados demonstraram apropriação e conexão com o conteúdo exposto, promovendo inclusão, diálogo e conhecimento, o que contribuiu para motivar as turmas no processo de aprendizagem em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Recurso didático; Mapas mentais.

INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços metodológicos, ainda há desafios significativos na implementação de práticas “inovadoras”, como o uso dos mapas mentais. Muitos professores enfrentam limitações, como a falta de formação continuada e de recursos didáticos adequados, entre outros fatores. Nesse sentido, é fundamental que as políticas públicas educacionais e os programas de formação docente priorizem a capacitação para o uso de recursos diversificados, a fim de promover um ensino de Geografia mais eficaz e conectado às necessidades contemporâneas.

A realização desta pesquisa justifica-se pelo fato de que o uso de mapas mentais como metodologia ativa no ensino de Geografia representa uma alternativa inovadora frente aos métodos tradicionais, muitas vezes centrados na memorização e reprodução de informações. Ademais, ao investigar o impacto dessa prática em sala de aula, a pesquisa oferece subsídios para professores que desejam diversificar suas metodologias, promovendo aulas mais atraentes e alinhadas às competências exigidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, a pesquisa contribui para o fortalecimento do ensino de Geografia e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, a pesquisa sobre o uso de mapas mentais nas aulas de Geografia apresenta relevância tanto acadêmica quanto pedagógica.

No contexto educacional contemporâneo, busca-se cada vez mais metodologias que promovam o engajamento dos estudantes, a construção ativa do conhecimento e a aprendizagem significativa.

A pesquisa está relacionada ao ato de buscar uma metodologia ativa — os mapas mentais — que promova o engajamento e a construção do conhecimento pelos próprios estudantes. A partir disso, o estudo aborda inquietações relacionadas à falta de engajamento e participação dos alunos, à dificuldade na organização e relação entre conceitos geográficos, à necessidade de metodologias visuais e interativas, bem como à importância de práticas contextualizadas com a realidade dos educandos.

Portanto, o tipo de problema da pesquisa é pedagógico-metodológico, voltado para a exploração de estratégias didáticas, como o uso de mapas mentais, que promovam a construção ativa do conhecimento geográfico, envolvendo os estudantes como protagonistas no processo de aprendizagem.

O procedimento metodológico inicial para a realização da pesquisa foi o levantamento bibliográfico, que incluiu buscas por artigos, dissertações, teses e livros sobre mapas mentais e ensino de Geografia. Nesse sentido, foram lidas as obras de Buzan (2009), Kozel (2007), Richter (2011), entre outros. Para identificar os estudos mais relevantes, foram utilizadas as bases de dados Google Acadêmico, SciELO e Periódicos da Capes.

O estudo trata-se de uma pesquisa-ação. Segundo Minayo (1992), esse tipo de pesquisa é “[...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Há inter-relação entre os envolvidos e a construção coletiva do plano de ação aos problemas diagnosticados”. A abordagem adotada é a qualitativa, sendo utilizada especialmente para analisar o potencial dos mapas mentais no ensino de Geografia.

Destaca-se que a pesquisa foi realizada por intermédio do Programa Residência Pedagógica (PRP), do curso de Licenciatura em Geografia

do Instituto Federal do Ceará (IFCE), Campus Quixadá. Foi realizada a aplicação prática de mapas mentais em duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Raimundo Marques de Almeida, localizada na cidade de Quixadá, com o conteúdo “Estados Unidos: potência econômica”.

Este estudo tem por objetivo geral relatar uma experiência prática com a metodologia ativa do mapa mental em sala de aula, aplicada às turmas do 8º ano no ensino de Geografia da Escola Raimundo Marques, em Quixadá/CE. Os objetivos específicos são:

- a) caracterizar o que é o mapa mental como metodologia ativa para as aulas de Geografia;
- b) discutir a prática pedagógica com o uso do mapa mental como ferramenta de análise da aprendizagem dos estudantes em sala de aula.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os mapas mentais são recursos visuais amplamente utilizados na educação como ferramentas de síntese de conteúdos, permitindo organizar e representar ideias de forma estruturada, associando conceitos por meio de palavras-chave, imagens e conexões visuais. Nesse sentido, Abreu e Silva (2024, p. 197) afirmam que “[...] a implementação de mapas mentais no ensino de Geografia é reflexo da urgente necessidade de desenvolver métodos de ensino mais envolventes e eficazes, que transcendam a memorização superficial de dados e fatos”.

Essa ferramenta é considerada um facilitador no processo de produção textual e foi criada por Tony Buzan. Segundo Buzan (2009), o mapa mental é um método utilizado para armazenar, organizar e destacar informações importantes, empregando palavras-chave, frases curtas ou imagens associadas ao conteúdo. Esse formato remete a memórias específicas, estimula novas ideias e contribui para a fixação do conteúdo.

Melo (2018) ressalta que o mapa mental é uma ferramenta importante para atingir diversos propósitos no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, indo além de sua utilização como conteúdo. A importância desse recurso reside justamente em tornar o ensino de Geografia mais dinâmico, visual e resumido, utilizando palavras-chave para facilitar a compreensão do conteúdo abordado.

Com base na teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel (1963), aprender consiste em estabelecer uma conexão íntima entre novos conhecimentos e os saberes prévios (subsunçores) do aluno. Nesse processo, o conhecimento prévio torna-se o ponto de partida para a aquisição de novos aprendizados, posicionando o estudante como protagonista e responsável por seu próprio desenvolvimento em sala de aula.

A criação de mapas mentais tem uma relação importante com as funções da mente, como relacionar, classificar e sistematizar, baseando-se em informações para processar o conhecimento (Gossack-Keenan *et al.*, 2019). Por meio dos mapas mentais, os conhecimentos são processados e desenvolvidos, associando palavras-chave e sintetizando informações a partir de novos saberes adquiridos e das diferentes maneiras de estudo exploradas.

Segundo Prochnow, Parisoto, Nascimento e Rosa (2016, p. 113), “O mapa mental é comumente utilizado pelos alunos em sua própria linha de estudos como forma de relembrar tópicos importantes, além de possibilitar armazenar as informações de forma mais intuitiva e rápida para futuras necessidades de rememorar o conteúdo”. Ribeiro (2003) destaca aspectos dessa metodologia como algo sólido e inovador.

Contudo, sua potencialidade está nos métodos alternativos que despertam a atenção visual por meio do uso de palavras-chave, facilitando a compreensão e a memorização. Assim, os mapas mentais destacam-se como ferramentas relevantes no contexto das metodologias ativas, que buscam inovar o ensino por meio de abordagens alternativas (Silva; Silva;

Andrade, 2021). Sobre as metodologias ativas, Cunha *et al.* (2024, p. 1) destacam que:

[...] tratam-se de um conjunto de alternativas pedagógicas que visam facilitar a aprendizagem dos estudantes e/ou proporcionar uma educação crítica e problematizadora da realidade, a partir do redirecionamento do estudante para o centro do processo de construção de conhecimento.

Nesse sentido, as metodologias ativas constituem um conjunto pedagógico importante para atender às exigências contemporâneas, nas quais é necessário oferecer novas abordagens em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste trabalho, utilizaram-se os mapas mentais para abordar, de forma didática e pedagógica, conteúdos relacionados aos Estados Unidos, como agricultura e população. Esse recurso demonstrou ser uma estratégia de ensino eficiente para auxiliar os estudantes a compreenderem a lógica do sistema agrícola norte-americano, bem como seu processo capitalista e populacional.

Nesse contexto, o mapa mental apresentou-se como uma solução inovadora para os estudantes, especialmente considerando o perfil dos alunos da instituição pública onde o estudo foi realizado. Frequentemente desmotivados, os estudantes das turmas do 8º ano demonstraram comportamentos distintos: enquanto uma turma apresentou maior dispersão em relação aos assuntos abordados, outras demonstraram mais atenção — o que é comum na escola —, porém com comportamentos excessivamente brincalhões, o que acabava prejudicando o andamento das atividades com o uso dos mapas mentais. Para a aplicação dos mapas mentais, foi fundamental explorar o aspecto visual, incluindo elementos como o desenho da bandeira dos EUA (figura abaixo), a fim de captar o interesse dos alunos e facilitar a compreensão dos temas.

Figura 54.1 - Desenho do mapa mental em sala de aula com alunos do 8º ano

Fonte: Os autores (2023).

A aula foi desenvolvida e facilitada com base no livro didático de Geografia do 8º ano, intitulado *Expedições Geográficas* (2018), organizado por Melhem Adas e Sérgio Adas. Durante o percurso, o tema “Estados Unidos: potência econômica” foi abordado utilizando o livro como recurso basilar, seguindo as orientações conforme as habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 (quadro a seguir):

Quadro 54.1 - Habilidades desenvolvidas no conteúdo sobre “Estados Unidos: potência

Habilidades	Objetivos
EF08GE13	Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.
EF08GE20	Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na ampliação desses povos.

Fonte: BNCC (2018). Organização: Os autores (2025).

A utilização das habilidades presentes na BNCC, associadas ao conteúdo por meio do uso de mapas mentais, é de grande importância para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa pelos alunos, como o desenvolvimento do pensamento crítico, a integração dos saberes, o estímulo à autonomia, a aprendizagem ativa e a facilitação da memorização e retenção do conteúdo.

O uso do mapa mental, portanto, foi relevante, pois, além de promover a memorização, trabalhou com a associação de conteúdos e proporcionou novas perspectivas de aprendizagem para os estudantes. Essa estratégia didática envolveu os alunos no desenvolvimento de novos conhecimentos, favorecendo o engajamento e a associação do conteúdo com as realidades que eles vivenciam, o que atraiu a atenção e aumentou o envolvimento durante a aula.

A aplicação realizada na aula de Geografia, no 8º ano, foi importante para analisar tanto os aspectos vantajosos quanto as desvantagens. Dentre as vantagens, destaca-se a facilidade de visualização e organização dos conteúdos. Ou seja, o mapa mental facilitou a organização das ideias, permitindo que os estudantes visualizassem, de maneira clara, as conexões entre diferentes conceitos, como economia, política e cultura dos EUA.

Nesse sentido, a formação e a aplicação de mapas mentais como recursos didáticos estão diretamente relacionadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes, que muitas vezes se mostram dispersos em relação aos conteúdos. Apresentar versatilidade no processo de ensino é essencial para despertar nos alunos o interesse em aprender, dialogar e imaginar situações, além de fixar o tema abordado.

Com a aplicação do mapa mental com as turmas do 8º ano, os conceitos apresentados mostraram apropriação e conexão com o conteúdo exposto, promovendo inclusão, diálogo e motivação para o aprendizado em sala de aula. Diversos aspectos foram abordados, especialmente o entendimento dos conceitos e das palavras-chave, que se mostraram importantes para a associação com o tema. A metodologia revelou-se adequada, sobretudo pelos aspectos visuais e pela simplificação do conteúdo.

CONCLUSÃO

O trabalho discute a importância de aplicar o uso da Metodologia Ativa, especificamente o mapa mental, como recurso para potencializar o processo de ensino e aprendizagem no componente curricular de Geografia. Esse instrumento possibilita uma articulação eficiente entre teoria e prática. Partindo dessa premissa, admite-se, nesta pesquisa, que o mapa mental oferece recursos atrativos para a aprendizagem, principalmente por seu caráter motivador, que engaja os estudantes.

Ao final da atividade com o mapa mental, observou-se o quanto os alunos foram impactados pela proposta desenvolvida. Eles demonstraram capacidade de associar conceitos, fixar palavras-chave e compreender o tema debatido, organizando suas ideias e ampliando sua visão sobre os fenômenos geográficos.

Por fim, conclui-se que os mapas mentais representam uma Metodologia Ativa útil no ensino fundamental, principalmente pelo uso de cores, desenhos manuais e pela simplicidade de sua leitura e interpretação. Essa abordagem tem a capacidade de simplificar conceitos, estimular o pensamento crítico e fomentar a criatividade, contribuindo para uma melhor compreensão dos conteúdos. É essencial que os professores de Geografia considerem a inclusão dos mapas mentais em suas práticas pedagógicas, pois esse componente curricular oferece uma ampla gama de temas que podem ser explorados com diversos recursos didáticos, promovendo uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. N. de; SILVA, G. V. Linhas de aprendizagem: mapas mentais como ferramentas no ensino de Geografia. **Revista Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 25, n. 100, p. 196-215, ago. 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/7102>. Acesso em: 3 jan. 2025.

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. 1. ed. New York: Grune & Stratton, 1963.

BUZAN, A. P. **Mapas mentais**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

CUNHA, M. B. D. *et al.* Metodologias Ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 1-27, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/cSQY74VPYPJCvNLQdv4HZYn/?lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2025.

MELO, I. B. N. Múltiplas perspectivas da cartografia na formação inicial em Geografia. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 268-279, jan./jun. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. [S. l.]: [s.n.], 1992.

PROCHNOW, I.; PARISOTO, M. F.; ROSA, V. W. J. Utilização de mapas mentais no ensino médio noturno. **Arquivos do Mudi**, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 109-120, 4 dez. 2023.

SILVA, L. R. da; SILVA, W. H. de D.; ANDRADE, M. A. B. S. de. Metodologia ativa como estratégia didática a partir de mapas mentais. *In*: MOSTRA ANUAL DE ATIVIDADES DE ENSINO DA UEL, [S. l.]. **Anais** [...]. [S. l.]: Pró-Ensino, 2021.

55. A Geografia na Educação de Jovens e Adultos - EJA: as contribuições para a formação do conhecimento geográfico

Francisco Welton Machado
Universidade Federal do Piauí
wmachado-2011@hotmail.com

Raimundo Lenilde de Araújo
Universidade Federal do Piauí
raimundolenilde@gmail.com

Noé da silva Carvalho
Universidade Federal do Piauí
carvalhono614@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é fruto de experiências docentes na disciplina de Geografia em uma escola municipal de São João do Arraial-PI e discute as contribuições do ensino de Geografia a partir do programa Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao considerar que os conhecimentos da disciplina favorecem a construção de um saber geográfico crítico e reflexivo, com base nas diferentes realidades vividas por cada aluno. O problema levantado consiste na tentativa de compreender como os conhecimentos sistematizados da Geografia podem contribuir para a formação da aprendizagem a partir das vivências individuais dos estudantes. O objetivo geral é analisar a interação entre as especificidades da EJA e o ensino de Geografia como possibilidade de superação das práticas tradicionais,

baseadas nas características da educação regular. A metodologia adotada é de caráter descritivo e exploratório, fundamentada na abordagem qualitativa, por meio de observação participante, complementada com o uso de técnicas de coleta de dados, como pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Entre os resultados obtidos, destaca-se o entendimento de que o ensino de Geografia na EJA instiga o pensamento político e ativo dos alunos, ao possibilitar a análise e compreensão de diversos processos e dinâmicas espaciais que integram sua realidade. Assim, conclui-se que as experiências deste estudo evidenciam a importância do ensino de Geografia na construção de novas aprendizagens voltadas às demandas sociais, mostrando a EJA como uma via eficaz para a formação crítica em Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Alfabetização geográfica; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto das experiências adquiridas durante a prática docente na disciplina de Geografia em uma escola municipal localizada em São João do Arraial, estado do Piauí. As principais discussões desenvolvidas baseiam-se nas contribuições que o Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferece, e nas relações que a Geografia estabelece nessa etapa do processo de ensino, especialmente no que se refere à construção de novas aprendizagens, responsáveis por articular o conhecimento vivido ao conhecimento sistematizado da disciplina.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma iniciativa que abrange todos os níveis da Educação Básica, destinada a jovens, adultos e idosos que não puderam frequentar a escola regular na idade adequada (Brasil, 1996). A EJA, como programa, oferece aos estudantes, que se encontram em diferentes realidades, a possibilidade de iniciar ou retomar seus estudos, concluindo-os em um período alternativo, atendendo

às suas necessidades específicas e promovendo a inclusão educacional. A Geografia emerge, nesse contexto, como parte do currículo, devendo estimular nos educandos da EJA a capacidade crítica de pensar, analisar e refletir sobre o espaço geográfico, do qual são sujeitos pertencentes e transformadores.

Apesar dos anos de sua efetivação no Brasil, discutir a EJA a partir do ensino de Geografia revela-se uma necessidade, ao se considerar as contribuições que o ensino geográfico pode oferecer à formação de sujeitos inseridos em diferentes realidades e escalas geográficas. Conforme Callai (1998), a Geografia, enquanto disciplina escolar, permite ao aluno reconhecer-se como sujeito do ambiente em que vive, contribuindo para a compreensão crítica do espaço e suas múltiplas dimensões, conectando os aspectos sociais, culturais e ambientais que o constituem.

Dessa forma, a problemática do trabalho parte da seguinte indagação: como os conhecimentos sistematizados da Geografia podem contribuir para a aprendizagem a partir das vivências individuais de cada estudante? O objetivo geral proposto neste trabalho é analisar a interação entre as especificidades da EJA e o ensino de Geografia, como possibilidade de superar práticas do ensino tradicional, ainda baseadas nas características da educação regular.

No que diz respeito às justificativas, ressalta-se que, ao longo das observações realizadas durante a prática docente, percebeu-se a necessidade de abordagens diferenciadas no ensino de Geografia, em comparação com o ensino regular, dada a especificidade dos alunos da EJA, que trazem consigo um acúmulo de vivências e experiências significativas. Assim, considera-se fundamental adaptar o ensino de Geografia às características socioculturais desses sujeitos, de forma a estimular sua participação crítica na sociedade. Soma-se a isso a necessidade de refletir sobre a formação continuada dos docentes, aspecto essencial para capacitá-los a atender às demandas específicas da EJA, promovendo um ensino mais contextualizado, inclusivo e significativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao discutir a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é essencial compreender o perfil dos alunos que ingressam nessa modalidade de ensino, considerando suas especificidades individuais e a necessidade de abordagens metodológicas distintas daquelas empregadas no ensino tradicional. Segundo Furini, Durand e Santos (2011), esses alunos geralmente se encontram em um cenário de exclusão escolar e, em muitos casos, já ultrapassaram a idade convencional para a conclusão dos estudos, necessitando de metodologias que reconheçam e respeitem essa diferença etária.

A princípio, há duas características principais, segundo Furini (2011), que tornam peculiar o aluno da EJA. A primeira é o histórico de exclusão escolar, decorrente, muitas vezes, da necessidade de trabalhar para contribuir com a renda familiar ou de repetidos fracassos acadêmicos, marcados por diversas reprovações ao final de cada período letivo. A segunda característica — embora pareça óbvia — é o fato de que esses alunos não são crianças. Riguetto (2007) argumenta que essa obviedade muitas vezes é negligenciada no cotidiano da EJA, especialmente quando se aplicam metodologias voltadas à alfabetização infantil, desconsiderando a especificidade do público adulto.

Na perspectiva de Freire (2002), cada aluno da EJA possui vivências singulares, seja em relação às responsabilidades sociais e familiares, seja no que diz respeito aos valores morais e éticos. Esses alunos apresentam diferentes idades, origens, trajetórias profissionais, históricos escolares e formas de aprendizagem.

Diante disso, surgem questionamentos fundamentais: qual deve ser o papel da Geografia nessa modalidade de ensino? E como o pensamento geográfico pode contribuir para a formação de sujeitos críticos?

Essas questões exigem estudo, reflexão e análise crítica dos próprios procedimentos didáticos e práticas avaliativas. Segundo Alves e Cardoso (2010, p. 146), “[...] a geografia tem muito a contribuir na apreciação dessas relações, analisando, contextualizando e esclarecendo-as de modo que facilite a leitura e a percepção socioespacial”. Essa ampliação

de conhecimentos visa não apenas à formação crítica, mas também à inserção e permanência dos alunos no mercado de trabalho.

As práticas docentes direcionadas ao ensino de Geografia historicamente carregam estigmas. Isso ocorre, em parte, porque a própria ciência geográfica — e sua estruturação no espaço escolar — limitava as possibilidades de análise do seu objeto de estudo, resultando em um componente curricular predominantemente descritivo (Vesentini, 2010).

O processo de planejamento e desenvolvimento das práticas docentes deve considerar as múltiplas culturas presentes no espaço escolar, especialmente sob a perspectiva dos sujeitos que o compõem. Por isso, a prática pedagógica voltada ao ensino de Geografia na EJA não deve ser ingênua, descontextualizada ou destituída de criticidade (Maia, 2018).

Conforme Albring (2006), a diferenciação no ensino de Geografia na EJA não se limita ao conteúdo, mas envolve a clareza dos objetivos e a relevância social do conhecimento geográfico. Assim, o saber geográfico possibilita o aprendizado por meio da articulação com conhecimentos construídos em outros contextos (Copatti, 2017).

O ensino de Geografia na EJA configura-se, portanto, como uma oportunidade de estimular o pensamento político e atuante dos educandos, uma vez que a análise geográfica se baseia na compreensão dos diversos processos e dinâmicas espaciais que compõem sua realidade.

CONCLUSÃO

A Geografia no contexto educacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta especificidades próprias, como a necessidade de superação das práticas tradicionais de ensino. Uma das características da disciplina de Geografia é sua capacidade de desenvolver nos alunos uma visão mais reflexiva e crítica sobre sua realidade e o mundo ao seu redor. Dessa forma, a Geografia estabelece bases fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes da EJA.

As experiências vivenciadas neste estudo reforçam a importância do processo de ensino, especialmente na construção de novas aprendizagens que atendam às demandas sociais. A EJA configura-se como uma alternativa viável para contribuir na formação do conhecimento geográfico. É fundamental promover o diálogo sobre essa modalidade de ensino por meio da Geografia, com ênfase nas contradições e desafios que a permeiam.

Em síntese, a educação é um direito universal, independentemente da realidade, do ambiente ou do contexto social, econômico e cultural. A Educação de Jovens e Adultos, como modalidade que possibilita a continuidade dos estudos, constitui uma ferramenta essencial para a integração social e a formação educacional.

As práticas docentes na EJA caracterizam-se por uma abordagem adaptativa, que considera o perfil dos alunos e prioriza os aspectos socio-culturais e a continuidade da aprendizagem. Entretanto, diante da atual realidade brasileira, são necessários esforços para tornar a EJA um programa mais amplo, com melhor infraestrutura e com professores preparados para atuar na educação de jovens e adultos, o que permitirá ampliar o acesso à educação no país.

REFERÊNCIAS

- ALBRING, L. **O ensino da Geografia na Educação de Jovens e Adultos:** por uma prática diferenciada e interdisciplinar. CEREJA – Centro de Referências em Educação de Jovens e Adultos. Biblioteca, 2006.
- ALVES, M. S.; CARDOSO, E. S. O ensino de Geografia e os estudantes-trabalhadores da EJA: trabalho e espaço em sala de aula. **Revista Pegada Eletrônica**, Presidente Prudente, v. 11, n. 1, p. 141-154, jun. 2010.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- CALLAI, H. C. **Geografia em sala de aula:** prática e reflexões. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1998.
- COPATTI, C. Livro didático de Geografia: da produção ao uso em sala de aula.

Élisée – **Revista de Geografia da UEG**, Porangatu, v. 6, n. 2, p. 74-93, jul./dez. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FURINI, D. R. M.; DURAND, O. C. S.; SANTOS, P. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, espaços e múltiplos saberes. *In*: LAFFIN, M. H. L. F. (Org.). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: NUP (Núcleo de Publicações do CED). Cap. 3. p. 158-245, 2011.

MAIA, H. C. A. Saberes e práticas de ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos. *In*: NUNES, M. D. dos R.; SANTOS, I. S. dos; MAIA, H. C. A. **Geografia e ensino**: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente. Salvador: EDUNEB, p. 45-66, 2018.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. C. S.; GOMES, S. F. D. R. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RIGHETTO, M. **Educação de jovens e adultos**: uma discussão sobre a formação docente. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

VESENTINI, J. W. Geografia crítica e ensino. *In*: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 9. ed., 3. reimpr. São Paulo: Contexto, p. 30-38, 2010.

56. Ensino de Geografia por professores de outras áreas: um retrato dos desafios e impactos na aprendizagem

Francisca Eduarda Abreu Santos
Universidade Federal do Piauí
eduarda.santoss7020@gmail.com

Pedro Victor Matos Lopes
Universidade Federal do Piauí
pedro.matos@ufpi.edu.br

Joselia Saraiva e Silva
Universidade Federal do Piauí
saraivasilvajoselia@ufpi.edu.br

RESUMO

O ensino deve ser uma prioridade nas escolas regulares, e garantir que os alunos tenham acesso a professores formados em suas respectivas áreas é essencial para a qualidade da aprendizagem. Quando isso não ocorre, surgem desafios significativos, especialmente no ensino de Geografia, em que a atuação de docentes fora da área de formação pode comprometer a assimilação dos conteúdos. Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo geral analisar os desafios e impactos na aprendizagem resultantes da atuação de professores de outras áreas no ensino de Geografia. Para isso, busca-se identificar as principais dificuldades enfrentadas e avaliar como a falta de formação específica influencia a compreensão dos alunos.

A pesquisa foi realizada por meio de levantamento bibliográfico e de entrevistas com professores que se enquadram nesse contexto. A ausência de uma formação adequada pode afetar a profundidade das explicações e a escolha dos recursos didáticos mais eficazes, impactando diretamente o aprendizado. Portanto, reforça-se a necessidade de políticas educacionais que ofereçam capacitação contínua e suporte pedagógico, permitindo que esses profissionais desenvolvam estratégias didáticas mais eficientes e proporcionem um ensino mais qualificado.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Formação docente; Capacitação pedagógica.

INTRODUÇÃO

O acesso ao ensino de qualidade para estudantes da escola regular deve ser uma prioridade. Desde a educação infantil até o ensino médio, os alunos precisam contar com a melhor estrutura educacional possível, incluindo recursos didáticos de qualidade, infraestrutura adequada e alimentação escolar, entre outros. No entanto, o aspecto mais importante — e foco principal deste trabalho — é garantir que os alunos tenham acesso a professores que atuem em suas respectivas áreas de formação.

Ao analisar a atuação desse professor, percebe-se a importância de que ele leccione em sua própria área de formação. Do contrário, podem surgir desafios significativos, resultando em impactos irreversíveis, como a oferta de um ensino de baixa qualidade. Isso ocorre porque esses docentes podem não dispor do conhecimento necessário ou das ferramentas adequadas para promover um aprendizado eficaz.

Aprofundando a discussão no contexto da Geografia, a atuação de professores fora dessa área de formação pode gerar impactos negativos no aprendizado dos alunos. Um educador formado em outra disciplina pode ter dificuldades em desenvolver o pensamento geográfico de forma eficaz, comprometendo a compreensão significativa dos conteúdos que deveriam ser assimilados em sala de aula.

A formação docente é fundamental para a qualidade do ensino, e a atuação de professores fora de sua área pode comprometer a aprendizagem. No caso da Geografia, isso dificulta a contextualização dos conteúdos e a construção do pensamento geográfico pelos alunos. Assim, questiona-se: como a falta de formação específica impacta esse processo?

Este trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisas bibliográficas para embasar a investigação. Além disso, foi realizada uma entrevista com quatro professores que, embora não sejam licenciados em Geografia, atualmente lecionam a disciplina. A entrevista ocorreu por meio de um questionário elaborado no Google Forms, ferramenta que permite a criação de formulários online. Por questões éticas, os professores serão identificados como Professor A, Professor B, Professor C e Professor D.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar os desafios e impactos na aprendizagem resultantes da atuação de professores de outras áreas no ensino de Geografia. Para atingir esse objetivo, busca-se identificar as principais dificuldades enfrentadas por docentes sem formação específica em Geografia ao ministrar a disciplina, além de avaliar como essa falta de formação influencia a compreensão dos alunos sobre conceitos geográficos essenciais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de Geografia, como qualquer outra disciplina, exige uma formação sólida e específica, que capacite os professores a abordar os conceitos e métodos próprios da área de maneira eficaz. Carvalho *et al.* (2023, p. 1) colocam que “[...] a educação deve ser ministrada por docentes devidamente habilitados para a interação e promoção dos discentes”. No entanto, muitas escolas enfrentam a realidade de que professores com licenciatura em outras áreas são incumbidos de lecionar Geografia, o que levanta questões sobre a qualidade do ensino e a eficácia da aprendizagem dos alunos.

Santos e Araújo (2023) destacam, em seus estudos, que, quando um professor leciona disciplinas fora de sua área de formação, o processo de

ensino-aprendizagem pode ser comprometido. A falta de preparo específico pode resultar em dificuldades no domínio do conteúdo, impactando negativamente a condução das aulas e gerando prejuízos no aprendizado dos alunos, tanto no presente quanto no futuro.

De acordo com Gomes Neto *et al.* (2014), a escassez de profissionais qualificados nas escolas obriga muitos docentes a assumirem várias turmas, enfrentando salas lotadas e, ainda mais preocupante, ministrando conteúdos para os quais não possuem formação específica. Nesse contexto, muitos professores expressam insegurança ao discutirem os desafios de ensinar disciplinas fora de sua área de especialização. Os autores abordam que:

Notamos com isso, que este problema que atinge nossas escolas, afeta diretamente a didática dos professores, tendo esses que procurar recursos favoráveis para que não haja um prejuízo na relação ao ensino/aprendizagem. Podemos perceber que, na maioria das vezes, o resultado deste tipo de ensino não é benéfico para o professor, nem muito menos para os alunos, uma vez que, são estes os mais prejudicados com tal problema. Ressaltamos ainda, que as consequências deste modo de educação são gravíssimas, pois afeta integralmente a qualidade do ensino, uma vez que, a prática de professores não qualificados em certas áreas do ensino é recorrente em nossas escolas (Gomes Neto *et al.*, 2014, p. 3).

Além da escassez de profissionais qualificados, outro fator que leva os professores a lecionarem disciplinas fora de sua formação é a necessidade de completar sua carga horária em uma determinada instituição. Segundo Santos e Araújo (2023, p. 22), “[...] para fechar a carga horária a ser cumprida, o professor acaba sendo redirecionado a assumir disciplinas que não fazem parte de sua formação acadêmica”. Essa sobrecarga de trabalho pode gerar desmotivação e esgotamento, afetando o desempenho docente.

A necessidade de completar a carga horária compromete ainda mais a qualidade do ensino, uma vez que a falta de domínio específico também pode limitar a contextualização dos temas, reduzindo o interesse dos estudantes. Por fim, a rotatividade de professores nessas disciplinas pode causar instabilidade no aprendizado, tornando essencial a valorização da formação adequada para garantir uma educação de qualidade.

Costa (2018) destaca que, embora a maioria dos professores do ensino médio tenha formação específica nas disciplinas que lecionam, ainda há uma parcela significativa — aproximadamente um quinto — que não possui essa formação em nenhuma das disciplinas ministradas.

A falta de formação específica do professor pode comprometer a qualidade do ensino, dificultando a aprendizagem dos alunos e a aplicação de estratégias didáticas adequadas. Isso evidencia a importância da formação apropriada para um ensino mais eficaz. “Possuir conhecimento específico sobre a disciplina lecionada é essencial para acompanhar o processo de aprendizado, permitindo ao professor compreender as dificuldades enfrentadas pelos alunos” (Costa, 2018, p. 66).

Diante das citações anteriores, é evidente que o professor que atua em sua área de formação tem mais facilidade para promover o processo de ensino-aprendizagem, pois está melhor preparado do que aquele que não possui habilidades específicas na disciplina.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste estudo, foi realizado um levantamento por meio de entrevistas aplicadas na forma de questionários com quatro professores de diferentes áreas de formação, mas que lecionam a disciplina de Geografia. Por questões éticas, os docentes serão identificados como Professor A, Professor B, Professor C e Professor D, sendo todos formados em áreas distintas (conforme tabela a seguir), porém responsáveis por ministrar aulas de Geografia.

Tabela 56.1 - Tabela com dados dos entrevistados

DADOS DOS ENTREVISTADOS			
PROFESSOR	FORMAÇÃO	CIDADE	LECIONOU/ LECIONA
Professor A	Pedagogia	Teresina	Leciona atualmente
Professor B	História	Teresina	Leciona atualmente
Professor C	História	Teresina	Leciona atualmente
Professor D	História	Demerval Lobão	Já lecionou

Fonte: Elaborada por Francisca Eduarda Abreu Santos (2025).

A análise dos dados obtidos evidenciou aspectos significativos acerca dos desafios enfrentados e das estratégias adotadas por esses profissionais ao assumirem o ensino de uma disciplina para a qual não receberam formação específica. Na sequência, serão discutidos os principais resultados, com ênfase nos impactos decorrentes da ausência de preparo na área sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como nas implicações desse cenário para a prática pedagógica.

Para a coleta de dados, foram formuladas algumas perguntas aos participantes da pesquisa, nas quais eles deveriam responder de forma discursiva, relatando suas experiências desde o momento em que assumiram a disciplina, a fim de compreender como foi o processo desde o início.

Um dos questionamentos realizados foi o seguinte: “Como foi a transição para o ensino de Geografia? Houve algum tipo de preparação ou treinamento?” As respostas obtidas foram as seguintes: os Professores A e B informaram que não houve preparação ou treinamento. Já o Professor C afirmou: “Treinamento não, preparo sim. Tive que estudar sobre a disciplina para que eu pudesse repassar o melhor para meus alunos enquanto professor da disciplina.” O Professor D escreveu: “Não houve nenhuma preparação ou treinamento. Apenas me entregaram a disciplina para lecionar.”

A ausência de uma preparação formal para o ensino da Geografia evidencia um problema recorrente na distribuição de disciplinas no contexto educacional, especialmente quando professores de outras áreas precisam assumir conteúdos para os quais não foram inicialmente formados. A resposta do Professor C demonstra uma tentativa individual de suprir essa lacuna por meio de estudos próprios, enquanto os demais relataram não ter recebido qualquer tipo de suporte. Essa situação reforça a necessidade de políticas educacionais que garantam capacitações específicas para esses docentes, assegurando que possam desenvolver um ensino de qualidade e oferecer aos alunos uma aprendizagem significativa.

Ao serem questionados sobre o recebimento de algum tipo de suporte por parte da escola ou da Secretaria de Educação para atuarem na disciplina de Geografia, os Professores A, B e D afirmaram que não houve qualquer apoio, enquanto o Professor C relatou ter recebido apenas o livro didático. Tal situação evidencia uma questão relevante a ser discutida, pois o mínimo esperado seria a oferta de alguma forma de preparação, considerando que esses profissionais estavam assumindo o ensino de uma disciplina alheia à sua formação inicial.

Quando questionados se percebiam diferenças significativas entre ensinar sua área de formação e a disciplina de Geografia, o Professor A afirmou que não percebe tais diferenças, enquanto os demais professores disseram que sim. O Professor C declarou: "Nas áreas específicas há algumas diferenças, mas que é possível suprir."

Essa divergência nas respostas sugere que a percepção sobre as dificuldades ao ensinar uma disciplina fora da área de formação pode variar de acordo com a experiência individual de cada docente. Enquanto alguns podem sentir maior facilidade para se adaptar, outros enfrentam desafios significativos, especialmente no domínio dos conteúdos específicos e na aplicação de metodologias apropriadas para o ensino da Geografia.

A falta de uma formação específica pode comprometer a profundidade das explicações e a escolha dos recursos didáticos mais eficazes, impactando diretamente a aprendizagem dos alunos. Isso evidencia a importância de um suporte pedagógico contínuo para garantir que os professores tenham as ferramentas necessárias para ensinar com qualidade.

CONCLUSÃO

Com base na análise realizada, ficou evidente que a atuação de professores sem formação específica em Geografia traz desafios significativos tanto para os docentes quanto para os alunos. A ausência de preparação e de suporte adequado impacta diretamente a qualidade do ensino, tornando a transmissão dos conceitos geográficos menos aprofundada e comprometendo a aprendizagem dos estudantes.

Os relatos evidenciam que muitos professores são obrigados a buscar, de forma autônoma, alternativas para suprir essa lacuna formativa, o que nem sempre se revela suficiente para assegurar a eficácia do ensino. Ademais, a insegurança e a falta de domínio sobre metodologias específicas da Geografia podem comprometer tanto a motivação dos docentes quanto a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos.

Diante desse cenário, reforça-se a necessidade de políticas educacionais que ofereçam capacitação continuada e suporte pedagógico, possibilitando que esses profissionais desenvolvam estratégias didáticas mais eficazes. Dessa forma, será possível minimizar os impactos negativos e garantir um ensino de Geografia mais qualificado e significativo para os estudantes.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Diana Mendonça de; VASCONCELOS, Adryel Silva; OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos; SANTOS, Ranielly Ferreira da Silva. **Formação docente e continuada em Geografia**: experiência no chão da escola. X Encontro Nacional de Ensino em Geografia, [S. l.], 2023. Disponível em: https://www.falaprofessor2023.agb.org.br/resources/anais/9/fp2023/1682344878_ARQUIVO_7fff01daf2a63d145316278f60b7ef8f.pdf. Acesso em: 26 fev. 2025.

COSTA, Roberta Mendes e. A área de formação docente importa para a qualidade do aprendizado dos alunos? Uma análise com dados em painel do Censo Escolar. 2018. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Orientador: Fábio Domingues Waltenberg. Disponível em: <https://cede.uff.br/wp-content/uploads/sites/251/2021/07/COSTA-R.-2018.-A-area-de-formacao-docente-importa-para-a-qualidade-do-aprendizado-dos-alunos.-Uma-analise-com-dados-em-painel-do-Censo-Escolar.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2025.

GOMES NETO, Manoel; SILVA, Marinês Cavalcanti da; PATRÍCIO, Viviane Edna Vieira; AQUINO, Viviane de Fátima. Desafios da prática docente: a perspectiva de professores que lecionam disciplinas diferentes das de suas formações. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL, 4., 2014, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/10188>. Acesso em: 07 mar. 2025.

SANTOS, Francisca Eduarda Abreu; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. Metodologias ativas no ensino de Geografia: possibilidades em escolas públicas de zonas rurais, Piauí/PI. **Revista Internacional Semiárido**, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://journalsemiarid.com/index.php/ijisa/article/view/156>. Acesso em: 4 mar. 2025.

57. A linguagem audiovisual como recurso didático no ensino de Geografia no Ensino Médio

Francisca Viliane Gomes da Silva

Universidade Estadual do Ceará –

Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos

viliane.silva@aluno.uece.br

Camila da Silva Pereira

Universidade Estadual do Ceará –

Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos

mila.pereira@uece.br

RESUMO

Considerando a existência de diferentes recursos didático-pedagógicos disponíveis para o uso dos profissionais da educação, assim como sua relevância no apoio e mediação do processo de ensino e aprendizagem na escola, este trabalho apresenta um estudo acerca dos recursos audiovisuais como material de apoio na disciplina de Geografia no Ensino Médio, tendo como campo de investigação a Escola Estadual de Educação Profissional Jeová Costa Lima, situada na cidade de Russas-CE. Seu objetivo é analisar as possibilidades e contribuições do uso do audiovisual nas aulas de Geografia no Ensino Médio. Nesta pesquisa, de cunho qualitativo-quantitativo, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca dos recursos audiovisuais e sua aplicação na educação, com base nos autores Pessoa (2017), Barbosa (2008) e Cavalcante (2008). Por fim, desenvolveu-se uma pesquisa de campo por meio de entrevista semiestruturada

com os professores de Geografia do Ensino Médio da referida escola, além da aplicação de um questionário semiaberto com estudantes de três turmas distintas do Ensino Médio. Foi possível concluir que a utilização da linguagem audiovisual no Ensino Médio, sobretudo na área da Geografia, tem sido importante no processo de ensino e aprendizagem, pois constitui uma forma de atrair a atenção dos alunos, fazendo-os interagir na aula de forma ativa. Por parte dos alunos, nota-se que há conhecimento e interesse quanto à utilização desse recurso nas aulas de Geografia. Em relação aos professores, ambos concordam que as obras audiovisuais são um recurso interessante a ser utilizado nas aulas, principalmente as de curta duração.

Palavras-chave: Ensino Médio; Geografia escolar; Recursos audiovisuais.

INTRODUÇÃO

Existem diversos recursos didáticos que potencializam a aprendizagem dos conteúdos a partir da sala de aula. Pensando nisso, este trabalho surge do interesse em abordar os tipos de linguagens de ensino utilizados nas aulas de Geografia no Ensino Médio, especificamente a linguagem audiovisual, que abrange toda produção que apresente imagem e som. Como exemplos de obras audiovisuais, podemos citar filmes, documentários, reportagens, animações, curtas e longas-metragens, videoclipes e teatro.

Destaca-se, assim, a relevância desta pesquisa, tanto em âmbito acadêmico quanto no contexto da formação de professores, pois, a partir dela, é possível conhecer e compreender as múltiplas linguagens existentes, que podem e devem ser exploradas nas aulas de Geografia, considerando o cenário de possibilidades e dificuldades para sua utilização.

Neste trabalho, buscou-se responder à seguinte questão: a utilização do recurso audiovisual nas aulas de Geografia ajuda os alunos a construir o conhecimento nessa disciplina? Bem como a ampliar sua visão crítica acerca dos fenômenos físicos, naturais, sociais e políticos nos quais a ciência geográfica se debruça. Além disso, consideramos importante

elucidar a compreensão dos professores acerca das linguagens no ensino, sobretudo na área geográfica.

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa classifica-se como de abordagem quanti-qualitativa, com caráter exploratório e descritivo. Realizou-se, portanto, uma investigação seguida da descrição dos dados obtidos acerca do uso das linguagens no ensino de Geografia, mais especificamente da linguagem audiovisual. Foi realizado um levantamento bibliográfico com base em autores que discutem os recursos audiovisuais e sua aplicação no ensino de Geografia. Em seguida, constituiu-se uma pesquisa de campo na Escola Estadual de Educação Profissional Jeová Costa Lima, situada no município de Russas-CE. Essa pesquisa contou com a realização de uma entrevista semiaberta de cunho quanti-qualitativo com os dois professores de Geografia da escola, bem como com a aplicação de um questionário semiaberto de mesmo cunho com os alunos. O questionário foi aplicado a uma turma de cada série do Ensino Médio.

Para o desenvolvimento integral do trabalho, tem-se como **objetivo geral**: analisar as possibilidades e contribuições da linguagem audiovisual nas aulas de Geografia no Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Profissional Jeová Costa Lima (Russas-CE). Para tanto, os **objetivos específicos** se apresentam como caminhos, sendo eles: (1) compreender o audiovisual enquanto uma linguagem diversificada para o ensino de Geografia e suas especificidades no Ensino Médio; (2) investigar o acesso, a aplicabilidade e as aprendizagens construídas nas aulas de Geografia na referida escola, a partir da linguagem audiovisual.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A linguagem audiovisual abarca tanto obras dos mais variados gêneros (filmes, documentários, animações, vídeos, curtas e longas-metragens, reportagens, teatro etc.) quanto os aparelhos e plataformas multimídia por meio dos quais tais obras podem ser exibidas (TV, cinema, projetor, caixa de som, computador, plataformas de *streaming*).

Esses são materiais cuja utilização no ensino de Geografia é de suma importância, uma vez que os conhecimentos dessa disciplina podem ser trabalhados sob diversos olhares e perspectivas, sendo analisados e debatidos entre a turma, de modo a potencializar a construção do saber da ciência geográfica, consoante Pessoa (2017):

A linguagem audiovisual é mesmo muito marcante, é a linguagem do cinema, da televisão, dos vídeos do youtube, do vimeo, do periscope etc. Os audiovisuais estão em muitos lugares, em nossas casas, em nossos bolsos, a distância de um clique. Já não precisamos nos deslocar para irmos ao cinema, o cinema hoje está ao lado, através de muitos caminhos, desde serviços pagos como é o caso do Netflix onde assistimos filmes online até serviços gratuitos como o Pop-Corn, em streaming ou através de downloads como é o caso do The Pirate Bay (Pessoa, 2017, p. 8).

Levar a linguagem audiovisual para as aulas de Geografia e estabelecer um paralelo entre a obra e os conhecimentos teórico-científicos da disciplina, juntamente com a exploração de exemplos do cotidiano dos alunos, pode facilitar a assimilação dos conteúdos, bem como estimular a participação nas aulas e a curiosidade dos estudantes, uma vez que o audiovisual tende a se fixar na memória. Quanto a isso, Pessoa (2017) afirma que:

Geralmente é assim, dos filmes que nos marcam, levamos as lições, os desejos, os exemplos, as mensagens, que ficam reverberando em nós, mesmo muito depois de não estarmos mais diante deles. É como se ficassem impressos em alguma parte de nós, não é mesmo? E voltam como flashes. É uma característica dos audiovisuais! As mensagens que fazem uso da comunicação audiovisual trazem consigo a possibilidade de algo entre 50% e 60% de memorização se compararmos com outras formas de comunicação (Pessoa, 2017, p. 7).

A partir do que foi descrito por Pessoa (2017), podemos compreender o uso da linguagem audiovisual em sala de aula como uma estratégia de ensino altamente eficiente, tanto para a disciplina de Geografia (foco primordial deste trabalho) quanto para as demais áreas do conhecimento, uma vez que a utilização de tais recursos proporciona uma maior internalização e fixação dos conteúdos por parte dos alunos. Isso ocorre

porque, sempre que se lembrarem da obra audiovisual trabalhada pelo professor, muito provavelmente também recordarão algo do conteúdo discutido naquela aula.

Reforçando essa ação positiva que as obras audiovisuais exercem na educação, especialmente na Geografia, Barbosa (2008) aponta que:

A ludicidade dos filmes possui uma característica muito própria: a imagem está em movimento. Assim, a vida representada na tela (a) parece mais próxima da nossa realidade. Aliás, nós estamos predispostos a percebê-las desse modo em função da nossa própria tradição cultural, profundamente dominada pela criação/recriação de imagens visuais. Aqui reside uma nova qualidade ao trabalho com as representações: decifrar o seu sentido social na contemporaneidade (Barbosa, 2008, p. 111).

Mesmo ficando evidente o quão positivo é o uso do audiovisual nas aulas, sobretudo de Geografia, é imprescindível que o professor esteja atento ao objetivo real de sua exibição e escolha, com cuidado, uma obra que complemente as discussões geográficas do conteúdo, compreendendo que “o importante no uso de filmes em sala de aula – seja um documentário ou uma ficção, seja um longa ou curta-metragem – é ter muito claro o que queremos com a apresentação do filme, que função ele terá na aula” (Cavalcante, 2008, p. 2).

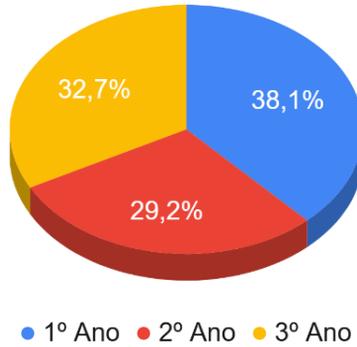
Isto posto, o recurso audiovisual só atuará como uma ferramenta potencializadora na construção e formulação dos conhecimentos geográficos caso haja, de fato, a exploração adequada do conteúdo da obra exibida pelo professor. Caso contrário, se a obra for utilizada apenas para ocupar o tempo de aula, será uma mera sessão cinematográfica em sala, e tanto o professor quanto os alunos não tirarão proveito da produção, que poderia ser capaz de potencializar os conhecimentos abordados na disciplina.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os principais resultados obtidos por meio da entrevista com os professores de Geografia e da aplicação do questionário com os estudantes estão descritos abaixo. Ao todo, foram obtidas 113 respostas do questionário

aplicado aos alunos, sendo que 38,1% (43) das respostas foram de estudantes do 1º ano do Ensino Médio, 29,2% (33) de alunos do 2º ano e 32,7% (37) de alunos do 3º ano (ver gráfico abaixo).

Gráfico 57.1 - Série dos(as) alunos(as)



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Ao questionar os alunos sobre o conhecimento do audiovisual, 80,5% (91) dos estudantes disseram saber o que são obras audiovisuais, enquanto 19,5% (22) afirmaram que sabem relativamente, mas não têm certeza (ver gráfico abaixo).

Gráfico 57.2 - Conhecimento dos alunos sobre o audiovisual

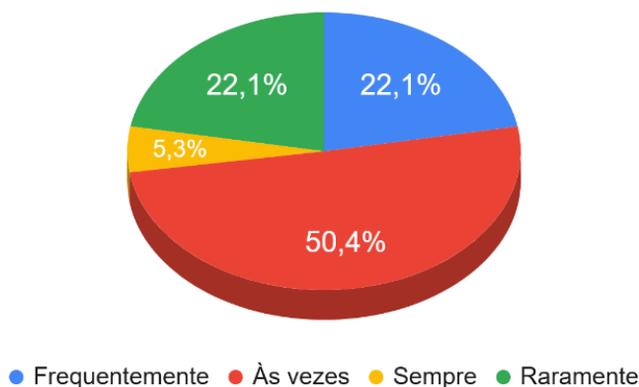


Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

O resultado demonstra que, de forma geral, os alunos participantes da pesquisa possuem conhecimento acerca das diversas tecnologias e aparelhos tecnológicos, assim como de suas produções, pois, em sua maioria, têm acesso a eles no cotidiano.

Quando questionados sobre a frequência do uso do audiovisual nas aulas de Geografia, obteve-se o seguinte resultado (ver gráfico abaixo).

Gráfico 57.3 - Frequência de uso do audiovisual nas aulas de Geografia



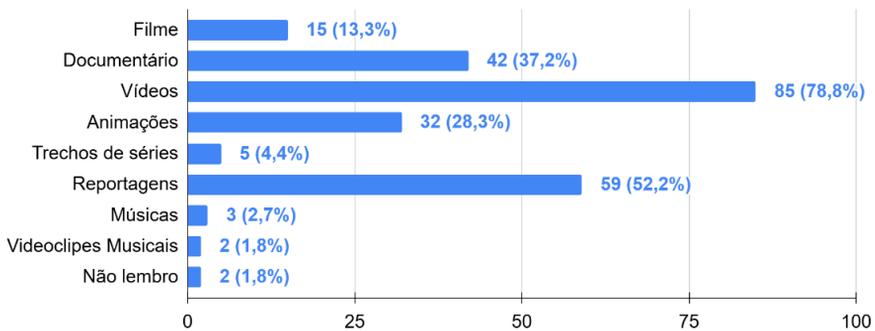
Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

É possível verificar que 50,4% (57) dos alunos responderam que apenas “às vezes” o professor trabalha os conteúdos de Geografia com o auxílio de um produto audiovisual. Em seguida, observa-se um equilíbrio nas respostas “frequentemente” e “raramente”, nas quais 22,1% (25) dos alunos marcaram a primeira e outros 22,1% (25), a segunda alternativa. Por fim, apenas 5,3% (6) dos alunos disseram que o conteúdo de Geografia “sempre” é trabalhado com o auxílio do audiovisual.

A porcentagem de 50,4% dos alunos afirmar que apenas “às vezes” há o uso do audiovisual pelo professor de Geografia, assim como os 22,1% que disseram “raramente”, está atrelada à pouca disponibilidade de tempo nas aulas, principalmente por se tratar da Geografia, uma disciplina pertencente à área de Ciências Humanas, que passou por alterações na carga horária semanal e anual a partir da Reforma do Ensino Médio.

Com relação aos tipos de obras audiovisuais mais utilizados nas aulas de Geografia, de acordo com os alunos entrevistados, obteve-se os seguintes dados, elencados no gráfico abaixo. A razão pela qual os vídeos aparecem nesta pesquisa com a maior porcentagem entre as obras audiovisuais utilizadas pelo professor, seguidos por documentários, reportagens e animações, deve-se ao fato de serem produções de curta duração, que não necessariamente consomem muito tempo de aula. Desse modo, o docente tem a possibilidade de realizar outras atividades com a turma, já que o tempo é um dos principais obstáculos enfrentados no cotidiano da sala de aula.

Gráfico 57.4 - Tipos de obras audiovisuais levadas para as aulas de Geografia



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Com relação às obras audiovisuais levadas pelos professores nas aulas de Geografia, os alunos citaram alguns exemplos, os quais estão dispostos no quadro a seguir.

Quadro 57.1 - Nomenclatura das obras audiovisuais levadas para sala de aula pelo(a) professor(a) de Geografia

Título da obra	Tipo da obra audiovisual
Pureza	Filme
Reis do Agronegócio	Música
Problemas Sociais nas Cidades do Brasil	Vídeo

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Essas obras, e tantas outras que não se fazem presentes neste quadro, podem ser utilizadas nas aulas de Geografia, servindo de suporte ao professor na tarefa de abordar e exemplificar inúmeros conhecimentos dessa área. A título de exemplo, é possível citar algumas temáticas da Geografia que podem ser trabalhadas a partir de uma obra audiovisual, sendo elas: fenômenos climáticos, questão agrária, aspectos físico-naturais, entre outras.

Em relação aos professores, seus conhecimentos e visões acerca da utilização do recurso audiovisual nas aulas de Geografia, o Professor 1 destacou que utiliza em suas aulas diversas linguagens: “linguagem cartográfica, a linguagem visual, as fotografias, as imagens, vídeos e filmes, a linguagem digital, uso do Google Maps, imagens de satélite” (Professor 1, entrevista realizada em novembro de 2024).

O Professor 2 também respondeu de forma positiva ao questionamento sobre o conhecimento e a importância das linguagens no ensino de Geografia, dizendo que “a Geografia é uma ciência visuoespacial, que exige, sim, que se utilize em sala de aula diversos tipos de linguagens, e a linguagem audiovisual é essencial dentro da Geografia”, assim como “a linguagem cartográfica, que acaba por utilizar o mapa, ela é visual e espacial” (Professor 2, entrevista realizada em dezembro de 2024).

Questionados a respeito do uso de recursos audiovisuais, tais como: cinema, filmes, documentários, curtas-metragens, animações, reportagens, vídeos, entre outros, para potencializar a aprendizagem dos alunos na disciplina de Geografia, foram dadas as seguintes respostas pelos Professores 1 e 2, respectivamente.

Sim, eu acredito que são muito importantes esses recursos audiovisuais porque ele dá possibilidade para a gente poder contextualizar mais aquilo que é apresentado em sala de aula. Trazendo maiores reflexões, permitindo que os alunos tenham um contato visual mais aprofundado, do que só a gente tá falando (Professor 1, entrevista realizada em novembro de 2024).

Com certeza podem potencializar, esses recursos se forem usados de forma correta, eles podem trazer uma visão de mundo, uma visão crítica sobre os conteúdos, ou até para eles visualizarem na prática como determinados conceitos, como determinadas categorias de análises da Geografia podem ser analisadas (Professor 2, entrevista realizada em dezembro de 2024).

Em se tratando dos empecilhos que envolvem o uso dos recursos audiovisuais em sala, ambos os entrevistados relataram que o tempo é o maior deles, sendo um fator impactante na decisão de levar uma obra audiovisual para a sala de aula. Para amenizar esse problema e possibilitar o uso dessa linguagem nas aulas, os professores acabam optando por obras mais curtas, como reportagens e documentários. Dessa forma, a obra pode ser apresentada e trabalhada com os estudantes sem que isso afete o tempo destinado à abordagem dos conteúdos.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, é possível concluir que a linguagem audiovisual é muito ampla, diversificada e de suma importância para o ensino, sobretudo da disciplina Geografia. Suas obras conseguem abordar diversas temáticas acerca dessa disciplina. Por se tratar de um recurso que compila o uso de imagens e sons em um único material, a linguagem audiovisual tem o poder de capturar a atenção do estudante, trazer para ele variadas informações e construir conhecimento a partir das abordagens de conceitos, categorias e temas para uma leitura e interpretação do espaço geográfico.

A partir da entrevista realizada com professores e do questionário aplicado aos alunos da EEEP Jeová Costa Lima, pode-se notar que o audiovisual se mostra um recurso com grande potencial mobilizador dos conteúdos e conhecimentos geográficos, ainda que existam desafios, como o tempo, que dificultam o uso constante e efetivo dessa linguagem em sala.

Com relação aos alunos, pode-se observar que eles possuem certo conhecimento do que se trata a linguagem audiovisual. A maioria admite gostar quando o professor utiliza uma obra dessa linguagem e vai além, concordando afirmativamente que o audiovisual lhes possibilitou uma melhor compreensão dos conteúdos na disciplina de Geografia.

Por fim, fica constatado que as obras audiovisuais (mesmo que curtas e/ou simples) possibilitam a retratação de informações, conhecimentos e fenômenos diversos da Geografia de maneira dinâmica, em que os efeitos

sonoros e visuais chamam a atenção dos estudantes, podendo fazer com que eles queiram participar mais ativamente do momento da aula.

Ademais, espera-se que este trabalho contribua para a área da Geografia e que sirva de incentivo para a realização de novas pesquisas acerca dos variados tipos de linguagens de ensino, especificamente a linguagem audiovisual, dentro e/ou fora da área da Geografia.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jorge Luiz. Geografia e cinema: em busca de aproximações e do inesperado. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A geografia na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, p. 109-133, 2008.

CAVALCANTE, Márcio Balbino. No escurinho da classe – o filme como recurso didático na escola. **Psicopedagogia Online**, nov. 2008. Disponível em: https://acervo-digital.espm.br/clipping/20081119/no_escurinho_da_classe_o_filme-6.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.

PESSOA, Diana. **Audiovisuais: arte, técnica e linguagem: Curso Técnico em Multimeios Didáticos: Educação a distância**. Recife: Secretaria Executiva de Educação Profissional de Pernambuco, 2017.

58. Geografia em cinema: um guia metodológico para o ensino da Geografia com o filme ‘O Regresso’

Francisco Douglas Claudino Belisário
Instituto Federal do Ceará — IFCE campus Crateús
francisco.douglas.claudino03@aluno.ifce.edu.br

Sara Pereira de Matos
Universidade Estadual Vale do Acaraú — UVA
geosaramatos@gmail.com

RESUMO

Este estudo investiga como a utilização de recursos audiovisuais, especialmente filmes, pode potencializar a compreensão dos conceitos geográficos e enriquecer o conhecimento dos(as) alunos(as). O objetivo principal da pesquisa foi identificar os aspectos geográficos presentes no filme *O Regresso (The Revenant)*, para elaborar um guia metodológico que sirva como ferramenta para que professores(as) de Geografia integrem filmes como recursos didáticos em suas aulas. A metodologia adotada combinou uma análise documental com uma revisão bibliográfica, utilizando uma abordagem qualitativa. A análise do filme permite explorar os conceitos da Geografia e resultou na elaboração de um guia metodológico que orienta a aplicação de uma análise geográfica de recursos audiovisuais no ensino de Geografia. Os resultados indicam que a experiência audiovisual proporcionada pelo filme pode colaborar com a apresentação do conteúdo geográfico e também favorecer uma abordagem mais dinâmica durante as aulas. Assim, os recursos audiovisuais trabalhados na

pesquisa contribuem para a efetividade do ensino e a conexão dos(as) alunos(as) com o conteúdo geográfico.

Palavras-chave: Aprendizagem; Metodologia ativa; Recurso audiovisual.

INTRODUÇÃO

Diante do progresso tecnológico e sua inserção na sala de aula, o uso das novas tecnologias articuladas à prática docente pode ser uma ferramenta poderosa no processo de ensino-aprendizagem (Filho *et al.*, 2024). Quando utilizados como recursos didáticos, esses materiais promovem um ensino mais diversificado e diferenciado em comparação com aquela abordagem mais tradicional, baseada em aulas expositivas.

A partir de Freitas (2007), é possível classificar os recursos didáticos em três grupos: visuais, auditivos e audiovisuais. A integração de recursos didáticos adequados, especialmente aqueles que recorrem a metodologias ativas, cria um ambiente de aprendizado mais dinâmico e envolvente, colocando os(as) alunos(as) em destaque no processo de aquisição do conhecimento (Moraes; Castellar, 2018).

Entretanto, para que esses recursos sejam eficazes, é fundamental que educadores(as) adotem metodologias de ensino que aproveitem ao máximo o potencial desses materiais. A combinação de uma abordagem pedagógica adequada com recursos visuais enriquece a experiência educacional e contribui para uma melhor compreensão dos conteúdos geográficos.

Dessa forma, surge a seguinte problemática: de que maneira a utilização de recursos audiovisuais nas aulas de Geografia potencializa a compreensão dos conceitos geográficos e o desenvolvimento do conhecimento dos(as) alunos(as)?

Ao utilizar recursos audiovisuais, como documentários, filmes e vídeos de modo geral, facilita-se a apresentação de conceitos complexos de forma acessível, estimulando a curiosidade e a reflexão crítica dos(as) discentes (Freitas, 2007; Moraes; Castellar, 2018).

Um exemplo de recurso didático para aulas de Geografia são os filmes. Conforme o filme escolhido, o(a) professor(a) pode identificar conceitos e temas da Geografia presentes nas cenas, para usar isso a seu favor durante a aula. Essa proposta busca integrar o cinema ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo um aprendizado mais dinâmico e reflexivo sobre as contradições e a relação da sociedade com a natureza.

Visto isso, este trabalho pretende apresentar uma sequência didática audiovisual para o ensino de Geografia. Utilizando recursos audiovisuais como metodologia ativa, a proposta visa promover a aprendizagem dos(as) estudantes de forma lúdica, envolvente e transformadora. Busca-se, assim, estimular o interesse e a participação dos(as) discentes, garantindo a eficácia do aprendizado sobre os conceitos da Geografia.

Em síntese, o filme, como exemplo de recurso audiovisual, pode proporcionar uma aula que contém a oralidade do(a) professor(a) somada ao auxílio das imagens apresentadas no filme.

Dito isso, o trabalho utilizou o filme *O Regresso* (*The Revenant*) para realização da análise geográfica. Esse filme foi lançado em 2015 e conta a história de Hugh Glass, um caçador de peles que, após ser atacado por um urso e ver seu filho ser assassinado, passa a enfrentar desafios em busca de vingança. A jornada se passa em meio a uma floresta da América do Norte.

A escolha do filme se justifica pela possibilidade que ele oferece de uma visualização prática dos conceitos geográficos. Logo, a análise é baseada nesses momentos audiovisuais, buscando evidenciar os conceitos e contextualizá-los com base em conhecimentos geográficos.

Assim, o objetivo principal da pesquisa foi identificar os aspectos geográficos presentes no filme *O Regresso*, para elaborar um guia metodológico que permita que professores(as) de Geografia utilizem filmes como recurso didático em suas aulas. Para alcançar tal objetivo, fez-se necessária a realização de três objetivos específicos: 1) analisar o filme a partir de um olhar geográfico; 2) examinar e selecionar as cenas do filme, identificando como os conceitos geográficos se apresentam; e 3) elaborar

um guia metodológico para auxiliar o(a) docente na análise, aplicação e avaliação desse recurso audiovisual.

Por fim, a metodologia para a análise geográfica visual de filmes envolve a seleção de um filme com elementos geográficos significativos e a realização de uma pesquisa prévia sobre seu contexto. Durante a pré-visualização, são feitas anotações e observações relacionadas aos conceitos geográficos, seguidas da visualização estruturada, que consiste na avaliação minuciosa que promove reflexões sobre a relação entre Geografia e a narrativa das cenas do filme.

Essa abordagem promove um aprendizado ativo e engajado, aprofundando a compreensão dos conceitos geográficos presentes no filme: lugar, paisagem, território, região e espaço. Ao identificar esses conceitos, realiza-se a marcação da minutagem em que esses aspectos são evidenciados, para poder mencioná-los durante o debate. Para garantir um exame criterioso e evitar deixar passar algo despercebido, a análise do filme ocorreu mais de uma vez. Durante a realização desse processo, foram incluídas leituras de importantes obras que abordam os conceitos da Geografia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Freitas (2007), podemos descrever os equipamentos didáticos utilizados em sala de aula como “recursos” ou “tecnologias educacionais”. Eles têm como foco principal melhorar a didática no aprendizado dos(as) alunos(as). Segundo o mesmo autor, a didática é um conjunto de técnicas e abordagens utilizadas em sala de aula, em qualquer componente curricular, sendo a forma pela qual se conduz a aprendizagem.

Existem diversos materiais didáticos, classificados como recursos visuais, auditivos ou audiovisuais, que permitem ao/à estudante utilizar tanto a visão quanto a audição na busca pelo aprendizado (Freitas, 2007).

Em qualquer que seja a disciplina, a busca por uma diversificação metodológica pode agregar ao processo de ensino-aprendizagem, quando

aplicada adequadamente. Na Geografia, essa diversificação é fundamental, tendo em vista a complexidade de se compreender questões mais epistemológicas e abstratas, como os conceitos geográficos.

Filho *et al.* (2024) argumentam que o avanço tecnológico facilita a utilização de recursos visuais e que essa prática, especialmente em aulas de Geografia, proporciona uma melhora na aprendizagem. Conforme Champoux (1999), os filmes são suportes importantes na ausência de excursões e aulas de campo, oferecendo uma alternativa mais econômica e prática.

A utilização de filmes como método didático tem uma ligação benéfica ao aprendizado, visto que o cérebro humano apresenta uma maior tendência a adquirir conhecimento quando é exposto a estímulos orais somados a estímulos visuais (Champoux, 1999). Ainda segundo o autor, essa aproximação entre o discente (sujeito) e o conteúdo (objeto) faz com que o sujeito saia da posição de mero espectador passivo e se torne alguém com interesses e curiosidades sobre o tema.

De acordo com Jesus (2008), uma aula pode despertar o interesse em alguns(as) alunos(as), enquanto pode se tornar desmotivante para outros(as). Portanto, é essencial que o(a) professor(a) encontre uma proporção que favoreça a participação de todos(as). Diante disso, ao utilizar um filme como recurso didático, ele deve estar atento às reações e ao envolvimento dos(as) alunos(as), aliando suas qualidades ao reconhecimento de suas limitações.

Nesse sentido, este trabalho propõe oferecer um recurso didático para o ensino de Geografia no ensino básico, demonstrando como o(a) professor(a) pode utilizar o filme ou recortes cinematográficos para apresentar aspectos geográficos aos/às alunos(as).

Com isso, a próxima seção deste trabalho sugere metodologias alinhadas, ou seja, metodologias que buscam promover uma melhor aprendizagem. Para isso, recorreu-se ao recurso audiovisual, no caso deste trabalho, utilizando-se, como já mencionado, o filme *O Regresso*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O filme *O Regresso* permite trabalhar significativamente os cinco conceitos-chave da Geografia: território, lugar, paisagem, região e espaço, avaliados segundo a obra *Geografia: Conceitos e Temas*, de Souza (1995).

A partir de uma perspectiva geográfica, focamos exclusivamente nos conteúdos relevantes para a aula, evitando uma análise aprofundada dos demais aspectos do roteiro do filme. Essa abordagem permite transformar as cenas selecionadas em um ambiente de aprendizado visual significativo. Escolhemos determinadas cenas como exemplos para ilustrar os conceitos discutidos anteriormente, proporcionando um entendimento mais claro e contextualizado.

O primeiro conceito abordado é o de **lugar**, que se manifesta logo nas primeiras cenas do filme. Para ilustrar esse conceito, analisamos a cena do minuto 00:59, em que o protagonista revive memórias de um lugar ligado às pessoas que ama. Essas lembranças evocam um espaço acolhedor e familiar, que pode ser interpretado como um lugar íntimo. Segundo Yi-Fu Tuan, “[...] são lugares onde encontramos carinho, onde nossas necessidades fundamentais são consideradas e merecem atenção sem espalhafato” (Tuan, 1930, p. 152). Essas lembranças do protagonista se repetem ao longo do filme, como nos minutos 40:47 e 2:25:26, mostrando quão forte é esse sentimento de pertencimento.

O segundo conceito explorado é o de **espaço**, que permeia todas as cenas apresentadas, funcionando como o cenário onde se desenrolam os sistemas de objetos e ações (Milton Santos, 1994). Existe uma conexão intrínseca entre lugar e espaço; algo que começa como espaço pode se transformar em lugar à medida que nos aproximamos dele e lhe atribuímos valor (Tuan, 1930).

Ao longo do filme, outros conceitos geográficos são apresentados, especialmente nas cenas dos minutos 16:12, 24:20, 1:04:52, 1:07:43 e 1:52:00. Para realizar uma análise satisfatória dessas sequências, utilizou-se uma metodologia própria.

O passo a passo utilizado para identificar e apresentar esses conceitos é crucial para alcançar o resultado almejado. Com base nisso, foi elaborado um guia metodológico explicando como a análise do filme foi conduzida e como os(as) professores(as) podem adotar esse método em suas aulas. Ademais, tendo esse guia como base, os(as) professores(as) podem utilizar esse passo a passo para trabalharem com outros filmes de sua escolha.

Assim, o guia propõe uma metodologia baseada em seis passos principais:

1) Escolha do filme: refere-se à escolha do filme, que deve estar alinhada ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Essa escolha é fundamental para o sucesso da aula. Alguns pontos devem ser considerados, como a duração da aula; por isso, é aconselhável que o(a) docente faça uma análise prévia e selecione algumas cenas específicas do filme que abordem o(s) tema(s)/conceito(s) em questão. Além disso, a escolha do filme deve estar alinhada ao conteúdo para garantir melhor compreensão dos conceitos geográficos. A seleção prévia de cenas relevantes facilita a abordagem de tópicos específicos e dá foco à aula.

2) Verificação dos materiais: consiste em verificar os materiais disponíveis na escola para a exibição do filme, além de identificar possíveis empecilhos que possam ocorrer durante a aula. Verificar os recursos disponíveis é essencial para evitar problemas técnicos que prejudiquem o andamento da aula.

3) Introdução à metodologia: durante a aula, realiza-se uma breve introdução sobre a metodologia e os conceitos que serão trabalhados, incentivando os(as) alunos(as) a ficarem atentos a esses tópicos. Essa introdução prepara os(as) discentes para o que segue.

4) Exibição das cenas cinematográficas: realizar a exibição das cenas selecionadas. Durante esse processo, o(a) docente deve atentar-se tanto à qualidade de som e imagem quanto à atenção dos(as) discentes. A exibição cuidadosa garante que os(as) estudantes absorvam as informações de maneira eficaz.

5) Apresentação dos conceitos: ocorre logo após a exibição da cena. O(a) professor(a) deve apresentar alguns slides contendo os principais conceitos abordados no trecho do filme. Esses slides devem incluir imagens (screenshots) das cenas exibidas, acompanhadas das explicações do(a) professor(a), relacionando o conteúdo proposto com as imagens. Essa abordagem facilita a compreensão do material teórico com as representações visuais do filme.

6) Avaliação: envolve a verificação do conteúdo trabalhado durante a aula. Após a apresentação das cenas e das explicações, deve ser entregue uma atividade com questões de múltipla escolha. Cada questão deve abordar uma das cenas exibidas, e os(as) alunos(as) devem usar o conhecimento adquirido para respondê-las. Por fim, o(a) professor(a) poderá selecionar uma cena do filme e pedir que os(as) alunos(as) expressem sua opinião ou entendimento sobre o tema. Essa atividade deverá ser entregue em uma aula futura. A avaliação é essencial para verificar a compreensão do conteúdo estudado e incentivar o desenvolvimento crítico do(a) aluno(a), potencializando a metodologia ativa.

CONCLUSÃO

Em suma, esse guia é crucial para transformar o uso do filme em uma ferramenta pedagógica potente, enriquecendo a experiência de aprendizado e promovendo um ambiente educacional mais dinâmico e interativo. Ele contribui para a análise do filme, ao tornar possível identificar e explorar didaticamente os conceitos geográficos presentes em suas cenas.

A experiência audiovisual fornecida pelo filme contribui como um recurso adicional para a apresentação do conteúdo geográfico. A maneira como esses recursos podem ser trabalhados na pesquisa auxilia na abordagem da aula.

Além disso, este guia oferece uma base sólida para pesquisas que relacionam cinema e Geografia, ajudando tanto professores(as)-pesquisadores(as) a desenvolver metodologias que integrem a análise fílmica com conceitos geográficos fundamentais. Ao explorar como os filmes

representam e interpretam realidades geográficas, docentes podem enriquecer suas aulas com discussões mais ilustradas.

Em síntese, as diretrizes oferecidas aqui podem inspirar novas investigações sobre a influência do cinema na percepção geográfica e seu papel no ensino de diversos conceitos, fomentando abordagens interdisciplinares essenciais no contexto educacional contemporâneo.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Magno Ricardo Silva de; BOGO, Rodrigo Sartori. Geografia no filme, cinema na sala de aula: uma proposição para o ensino do espaço geográfico. *In: ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS (AGB). Anais da Associação dos Geógrafos Brasileiros*. São Paulo: AGB, 2023.

CHAMPOUX, Joseph E. Film as a teaching resource. *Journal of Management Inquiry*, v. 8, n. 2, p. 240-251, 1999.

CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira; FREITAS, Glauber Magalhães de. Os filmes como instrumento didático-pedagógico para o ensino de geografia. *Geografia Ensaios e Pesquisa*, Santa Maria, v. 23, e43, 2019.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 132 p.

JESUS, Saul Neves de. Estratégias para motivar os alunos. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2008.

MAYER, Richard E. **Multimedia learning**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

MORAES, Jerusa Vilhena; 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.

RAMOS FILHO, Ronaldo Antônio; OLIVEIRA, Lyssandra Karoliny França de; LAURENTINO, Maria Eduarda; SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. **Além das palavras: o impacto dos recursos visuais no ensino de geografia**. 2024. p. 39. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/381384429_ALEM_DAS_PALAVRAS_O_IMPACTO_DOS_RECURSOS_VISUAIS_NO_ENSINO_DE_GEOGRAFIA. Acesso em: 26 mar. 2025.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994

SOUZA, M. J. L. de *et al.* **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

59. O lugar e o cotidiano no ensino de Geografia: caminhos e possibilidades para avaliação da aprendizagem

Francisco José da Silva Santos
Universidade Federal de Goiás – UFG
silvasantos.fco@gmail.com

RESUMO

Este trabalho se propõe a promover uma reflexão sobre as particularidades que acompanham o processo de ensino e avaliação em Geografia, delimitando uma análise a partir do *lugar* e do *cotidiano*, categorias que possibilitam compreender as dinâmicas espaciais no contexto das experiências e interações sociais em escala local. O objetivo geral do trabalho consiste em compreender as potencialidades do uso das categorias lugar e cotidiano para a prática de avaliação da aprendizagem em Geografia. O percurso metodológico foi conduzido a partir de uma abordagem qualitativa, com ênfase na sistematização teórico-conceitual de bibliografias que versam sobre as temáticas do estudo. A seleção das referências deu-se a partir das categorias e conceitos que norteiam a pesquisa, com destaque para a avaliação da aprendizagem em Geografia, *lugar*, *cotidiano* e percurso didático. A pesquisa revelou potencialidades promissoras na adoção intencional das categorias *lugar* e *cotidiano* na prática avaliativa em Geografia, com contribuições para a sistematização dos conteúdos e a articulação das experiências vividas no cotidiano da escola e dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação em Geografia; Lugar; Cotidiano.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem configura-se como um desafio da prática docente, pois tem a missão de buscar evidenciar indicativos dos avanços ou percalços da aprendizagem. Avaliar faz parte de um processo sistemático que integra concepções, procedimentos e o contexto educacional vigente, amparado por normativas institucionais e sob a influência da parametrização de exames externos, entre outros elementos que compõem o amplo campo da avaliação da aprendizagem.

É relevante considerar que cada componente curricular apresenta particularidades que precisam ser contempladas na condução do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a ação avaliativa também deve ser realizada considerando as singularidades e potencialidades que cada componente do currículo apresenta. É sob essa perspectiva que este trabalho dá ênfase ao processo de avaliação da aprendizagem em Geografia.

Os debates sobre o ensino de Geografia vêm avançando por meio da práxis docente e de diversas pesquisas que têm promovido o confronto e/ou a complementação de ideias, abrindo espaço para novas perspectivas curriculares sobre o que efetivamente é importante ensinar em Geografia e quais estratégias metodológicas são possíveis de implementar.

No entanto, a avaliação da aprendizagem em Geografia constitui-se ainda como tema relativamente negligenciado diante dos estudos acadêmicos. Há de se considerar que, ao longo dos últimos anos, ocorreram avanços — especialmente no contexto de pesquisas dos programas de pós-graduação em Geografia no Brasil —, mas ainda com poucas evidências consolidadas de impacto na prática escolar do professor de Geografia.

Diante da complexidade que o tema exige, este trabalho se propõe a promover uma reflexão sobre as particularidades que acompanham o processo de ensino e avaliação em Geografia, delimitando uma análise a partir das categorias *lugar* e *cotidiano*. A escolha das referidas categorias deu-se por representarem componentes fundamentais da análise geográfica.

Cotidiano e *lugar* são categorias que possibilitam compreender as dinâmicas espaciais a partir das experiências e interações sociais em escalas locais. Constituem, assim, elementos potentes no contexto do ensino de Geografia e podem indicar caminhos possíveis também para uma avaliação mais efetivamente geográfica da aprendizagem.

Assim, a problemática inicial que motivou o desenvolvimento deste trabalho consiste em responder à seguinte pergunta: **quais contribuições as categorias *lugar* e *cotidiano* podem propiciar para o processo de avaliação da aprendizagem em Geografia?**

Com o intuito de refletir sobre a questão norteadora, traçou-se como objetivo geral: compreender as potencialidades do uso das categorias *lugar* e *cotidiano* para a prática de avaliação da aprendizagem em Geografia. E, como objetivos específicos: conhecer os aspectos teórico-conceituais das categorias *lugar* e *cotidiano*; caracterizar os aspectos gerais que envolvem a avaliação da aprendizagem em Geografia; e analisar as potencialidades do uso dessas categorias no processo de avaliação da aprendizagem em Geografia.

METODOLOGIA

O percurso metodológico foi conduzido a partir de uma abordagem qualitativa, com ênfase na sistematização teórico-conceitual, construída a partir de pesquisa exploratória e do levantamento de bibliografias que versam sobre as temáticas do estudo, tanto no contexto da Ciência da Educação quanto da Geografia.

A seleção das referências deu-se a partir das categorias e conceitos que norteiam a pesquisa, com destaque para o ensino de Geografia (Cavalcanti, 2001, 2024); avaliação da aprendizagem (Libâneo, 2013; Luckesi, 2021); avaliação em Geografia (Rabelo, 2010; Silva, 2014); *lugar* (Tuan, 2013; Santos, 2006); *cotidiano* (Andreis, 2019) e *percurso didático* (Cavalcanti, 2019).

A leitura e sistematização bibliográfica possibilitaram estruturar a análise dos temas em três partes: a primeira, com ênfase no *lugar* e no *cotidiano* como categorias, suas proximidades e distinções conceituais; a segunda, com enfoque nas concepções de avaliação da aprendizagem e nas especificidades da avaliação em Geografia; e, por fim, a terceira parte destaca as potencialidades de articulação das categorias *lugar* e *cotidiano* no processo de avaliação geográfica.

O LUGAR E O COTIDIANO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

As categorias de análise geográfica, compostas por conceitos estruturantes (*espaço, lugar, paisagem, território e região*), princípios lógicos (*localização, descrição, conexão, escala, distribuição e extensão*) e a linguagem (*imagens, cartografia*), são elementos basilares para o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Cavalcanti (2019, p. 64) propõe que o pensamento geográfico “é a capacidade geral de realizar a análise geográfica dos fatos ou fenômenos” e que a mobilização desse tipo específico de pensamento ocorre por meio do raciocínio geográfico, um modo de operar o processo intelectual que é articulado pelo pensamento geográfico.

Pensar geograficamente possibilita compreender melhor as dinâmicas da espacialidade dos fenômenos e da realidade que envolve os sujeitos, permitindo problematizar a localização e a distribuição das coisas no mundo, ampliando a capacidade de interpretar e atuar no espaço. Assim sendo, torna-se, na perspectiva deste trabalho, um dos objetivos centrais do ensino de Geografia.

As categorias de análise geográfica compõem — ou deveriam compor — a base teórico-conceitual que estrutura o conjunto de conteúdos e temas trabalhados no contexto da Geografia escolar, organizados no currículo com o intuito de direcionar a forma como o conhecimento geográfico é desenvolvido na escola.

Os debates em torno do ensino de Geografia têm apontado para a necessidade de aproximar o ensino dos conteúdos da realidade vivenciada pelos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa e aplicável às vivências em distintas realidades.

É nesse sentido que a categoria de análise *lugar* ganha ênfase e potencial valor para o ensino de Geografia, por representar o espaço de vivência e de relação dos sujeitos em sua prática social, possibilitando a articulação do conteúdo com a realidade local e sua dimensão multiescalar. Santos (2006, p. 213) destaca que o lugar pode ser entendido como espaço de conexão entre o indivíduo e o mundo e que “cada lugar é, à sua maneira, o mundo. [...] Mas, também, cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais”.

Para Tuan (2013), o *lugar* é marcado por significados, vivências e afetos construídos socialmente em um espaço. Assim, o *lugar* assume uma potente possibilidade de integrar a conjuntura real vivenciada pelos estudantes e o conteúdo geográfico, estabelecendo um caminho para a construção de raciocínios e a formação do pensamento geográfico.

Considerando os aspectos implicados na categoria *lugar*, o que configura, então, o *cotidiano*? De acordo com a análise proposta por Andreis (2019, p. 6), “a relação distintiva remete à concepção de cotidiano como a atualidade do espaço que, na perspectiva de categoria geográfica, põe em relevo diferentes aspectos relacionados”.

Destarte, a autora defende uma ideia de *cotidiano* relacionado à atualidade e de *lugar* referente à localidade: o *lugar* como “aqui” e o *cotidiano* como “agora”. Ambas as categorias “compreendidas como noções ‘descerradas’, pois são processos de confronto que se atravessam” (Andreis, 2019, p. 7).

Assim, *lugar* e *cotidiano* são categorias complementares que contribuem para pensar a espacialidade dos fenômenos, elegendo temas presentes e

atuais na vivência dos estudantes e criando uma maior relação entre o conhecimento e a vida. São, portanto, categorias de análise que contribuem para o desenvolvimento do pensamento geográfico.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

Avaliar é um ato inerente à prática de ensino. Trata-se de uma ação didático-pedagógica que pode ser realizada de múltiplas maneiras e para diferentes finalidades. No entanto, isso não implica que se trata de um procedimento simples; pelo contrário, representa um grande desafio no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação, no contexto educacional, tem sido utilizada como instrumento para qualificar os resultados obtidos e estabelecer níveis de satisfação frente aos objetivos propostos. A base teórico-conceitual da avaliação da aprendizagem está assentada no campo das Ciências da Educação, especialmente da Pedagogia, que construiu um referencial teórico robusto sobre a temática.

Autores como José Carlos Libâneo, Cipriano Luckesi e Jussara Hoffmann estão entre os expoentes na construção de uma teorização do processo de avaliação no Brasil. As pesquisas e publicações realizadas por esses autores e pelos centros de estudo em educação têm fornecido o referencial teórico para diferentes áreas do conhecimento que atuam no campo do ensino, dentre as quais destacamos a Geografia.

Libâneo (2013) entende a avaliação como uma reflexão sobre o nível do trabalho escolar envolvendo aluno e professor. O autor define a avaliação escolar como “um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos dados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes” (p. 217).

A avaliação, segundo o entendimento do autor, está relacionada a um plano de ensino com objetivos claros e que, mediante o sucesso ou insucesso de seu desenvolvimento, precisa ser repensado e reconduzido para

alcançar os objetivos de aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação não é um fim, mas um processo em construção.

Para Luckesi (2021, p. 362), um dos pontos fundamentais do processo avaliativo é a tomada de decisão que “não pertence propriamente ao ato de avaliar, mas sim ao sujeito que usa os resultados desse processo investigativo tendo em vista decidir pelo possível melhor modo de agir”.

No contexto educacional brasileiro, muitas avaliações se encerram no resultado inicial, com uma tomada de decisão que não busca alternativas e, assim, frustra a possibilidade de avanços. A avaliação fica envolta em si mesma, sem foco na aprendizagem.

O embasamento teórico fornecido pelas Ciências da Educação serve como princípio, mas precisa ser integrado às particularidades que cada campo do conhecimento possui. Se partirmos da premissa de que há especificidades no ensino de Geografia e em sua prática escolar, também o processo avaliativo em Geografia demanda um olhar diferenciado, na perspectiva de suas singularidades.

Mesmo diante da amplitude e relevância que o campo de estudo da avaliação demonstra, as pesquisas com vertente na avaliação em Geografia ainda são relativamente modestas. Isso pode ser justificado, em tese, pela visão, presente tanto na formação acadêmica quanto entre os professores em atuação, de que a avaliação geral — aquela que constitui elementos comuns a qualquer área do conhecimento — é suficiente para responder às necessidades de análise da aprendizagem em Geografia.

Insistimos em considerar que ensinar a partir das particularidades e avaliar de forma generalizada pode produzir resultados inconsistentes. O ensino de Geografia é um campo rico de pesquisas, que contempla uma variedade de características elementares para a construção de um pensamento específico: o pensamento geográfico. Nesse sentido, seria incoerente que a proposta teórica e prática de avaliação da aprendizagem não seguisse a mesma lógica de especificidades.

Felizmente, alguns avanços vêm sendo alcançados por pesquisas nos programas de pós-graduação, com autores como Rabelo (2010) e Silva (2014), entre outros, cujas dissertações e teses têm produzido um caminho teórico-conceitual para a avaliação em Geografia.

Para Rabelo (2010, p. 28), se o ensino de Geografia deve ser pensado em uma perspectiva crítica, progressista e socioconstrutivista, a prática da avaliação também deve estar alinhada com esses posicionamentos e não seguir práticas de cunho maciçamente tradicionais, como ainda ocorre com frequência.

Silva (2014) destaca a importância de pensar uma avaliação em Geografia que contemple indagações para estimular o senso crítico, permitindo que os estudantes construam pensamentos capazes de operar sobre situações-problema, compreender seus contextos e interpretar os fenômenos.

Duas produções bibliográficas também merecem ser mencionadas nesse período: o livro intitulado *Ensino de Geografia e Avaliação*, organizado por Araújo e Silva (2020), que traz uma coletânea de artigos com foco na avaliação em Geografia; e o livro *Ensinar a Pensar pela Geografia*, de autoria de Cavalcanti (2024), que dedica um capítulo à reflexão sobre a avaliação do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva do ensino de Geografia.

São esforços de autores que, por meio de suas pesquisas, pavimentam caminhos para que novos estudos se consolidem e ampliem as possibilidades de compreensão deste campo tão relevante e essencial para o desenvolvimento do pensamento geográfico: a avaliação.

LUGAR E COTIDIANO E SUAS POTENCIALIDADES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM GEOGRAFIA

Diante dos desafios apresentados para a prática avaliativa em Geografia, estabelecer estudos propositivos é uma necessidade para possibilitar avanços e permitir que se estabeleçam novas vertentes de investigação, capazes

de construir parâmetros teórico-conceituais da avaliação da aprendizagem geográfica.

Nesse sentido, como já anunciado, optou-se por eleger as categorias *lugar* e *cotidiano* como possibilidades para o processo avaliativo em Geografia. É válido ressaltar que o esforço aqui não é o de definir modelos prontos para uso amplo nas aulas, mas refletir sobre as potencialidades que cada categoria geográfica possui para embasar a estrutura de ensino, aprendizagem e avaliação.

Em atenção aos objetivos propostos para este estudo, deter-nos-emos em pensar as categorias *lugar* e *cotidiano* no contexto da avaliação interna, ou seja, aquela que ocorre na sala de aula, fruto do processo construído pelos professores em sua prática de ensino. A intenção é refletir sobre como a escala local pode contribuir para melhorar a avaliação da aprendizagem e, conseqüentemente, ampliar o desenvolvimento de raciocínios do pensamento geográfico.

Cavalcanti (2001, p. 148) traz um argumento relevante ao afirmar que “é do confronto dessa dimensão do vivido com o concebido socialmente – os conceitos científicos – que se tem a possibilidade da reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido”. O processo avaliativo, assim como as aulas de Geografia, precisa se apropriar da dimensão do vivido como elemento intrínseco de sua estruturação. Instrumentos como provas, trabalhos, apresentações e debates devem explorar os conteúdos do currículo a partir de elementos do **lugar** (aqui) e do *cotidiano* (agora).

Propor o *lugar* e o *cotidiano* como caminhos de estruturação da avaliação é acreditar que “as condições básicas da aprendizagem e os conteúdos dela se dão no concreto da história em sua realidade inscrita no aqui e agora da vida cotidiana” (Marques, 2000, p. 20). Assim, integrar a espacialidade dos estudantes e sua conjuntura local e temporal pode significar uma chave de acesso para construir novos raciocínios.

Questões políticas, ambientais e econômicas estão entranhadas no cotidiano dos lugares, afetam a vida individual e coletiva e se fazem sentir na percepção — mesmo que empírica — do lugar de vivência. Destarte, esses elementos são potentes temas de análise espacial e podem constituir a base do fazer pedagógico em Geografia.

É importante destacar que propor uma abordagem avaliativa que considere o local e o cotidiano não significa deter-se apenas a eles. Os fenômenos locais e cotidianos têm correlações em múltiplas escalas e, para serem compreendidos, necessitam do amparo de outras categorias, conceitos e princípios. Santos (2006) indica o *cotidiano* como componente de análise geográfica, uma possibilidade em que esta categoria “presta-se a um tratamento geográfico do mundo vivido que leve em conta as variáveis [...]: os objetos, as ações, a técnica e o tempo” (Santos, 2006, p. 315).

De maneira mais concreta, podemos pensar no uso das categorias *lugar* e *cotidiano* no processo avaliativo a partir da perspectiva metodológica do *Percurso Didático para a Mediação* (Cavalcanti, 2019), que, de maneira sucinta, designa três dimensões: problematizar, sistematizar e sintetizar, em um processo não linear que visa ao desenvolvimento do pensamento geográfico. Problematizar a partir das questões do lugar e do cotidiano constitui, claramente, uma possibilidade viável.

Cavalcanti (2019) considera que o *lugar*, enquanto categoria, representa um conceito relevante e, ao mesmo tempo, um caminho metodológico. Para a autora, ao se considerar o contexto da realidade dos estudantes e seus problemas, “é relevante que se parta do seu lugar, que se convoque esse lugar à cena de toda e qualquer problematização do pensamento geográfico” (p. 168).

Destarte, é possível perceber que há caminhos viáveis e necessários para articular o processo avaliativo e as categorias de análise geográfica — aqui evidenciadas *lugar* e *cotidiano* — como forma de implementar estratégias teórico-conceituais que direcionem para resultados mais efetivamente geográficos no ensino e na aprendizagem em Geografia.

CONCLUSÃO

Este estudo, longe de encerrar as questões envoltas no tema da avaliação em Geografia e dos caminhos teórico-conceituais que pode trilhar, representa um esforço em instigar pesquisas nesse campo vasto e ainda relativamente pouco explorado. Seguir uma perspectiva que integre, de maneira mais efetiva, o ensino, a aprendizagem e a avaliação parece-nos muito necessário.

Repensar os métodos avaliativos tradicionais, que dificultam a significação do conhecimento apreendido pelos estudantes, é uma tarefa urgente e que tem, de certa forma, comprometido os avanços da aprendizagem em Geografia e do desenvolvimento de raciocínios para o pensamento geográfico.

A pesquisa revelou potencialidades promissoras na adoção intencional das categorias *lugar* e *cotidiano* na prática avaliativa em Geografia, com contribuições para a sistematização dos conteúdos e a articulação das experiências vividas no cotidiano da escola e dos estudantes. Com o conhecimento tornando-se mais significativo, amplia-se a compreensão do real e também a ação social plena e consciente sobre o *lugar* e o *cotidiano*, espaços de vivência.

REFERÊNCIAS

- ANDREIS, Adriana Maria. A geografia do cotidiano como categoria científico-didática para ensinar e aprender na escola. **Revista Signos Geográficos**, [s.l.], v. 1, p. 19, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/60733>. Acesso em: 3 mar. 2025.
- ARAÚJO, Raimundo Lenilde; SILVA, Lineu Aparecido Paz (Org.). **Ensino de geografia e avaliação**. Sobral: SertãoCult, 2020.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensinar e aprender geografia: elementos para uma didática crítica**. Goiânia: C&A; Alfa Comunicação, 2024.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2001.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A; Alfa Comunicação, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2021.

MARQUES, Mario Osorio. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2000.

RABELO, Kamila Santos de Paula. A avaliação da aprendizagem no processo de ensino em geografia. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 4, n. 4, p. 222-249, dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/16673>. Acesso em: 4 mar. 2025.

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

SILVA, Lineu Aparecido Paz. **Sistemas de avaliação de geografia no município de Alto Longá (PI): situações reais, (des)caminhos e possibilidades**. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina, PR: Eduel, 2013.

60. A música “Reis do agronegócio” como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem da Geografia escolar

*Francisco Vanderlano Machado Nobre
Escola de Educação Básica Maria Rabelo Martins
vanderlano.nobre@gmail.com*

*Adeliane Vieira de Oliveira
Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM/UECE
adeliane.oliveira@uece.br*

RESUMO

Este trabalho objetiva discutir a utilização da música como recurso pedagógico nas aulas de Geografia. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, metodologicamente baseada em revisões a partir de leituras de artigos científicos, monografias e livros de autores distintos, a saber: Santos; Chiapetti (2011), Santos; Souza (2010), Silva (2015), Pena (2013), Lima (2018), dentre outros. Em seguida, realizou-se a análise dos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental II, especificamente do 6º e 8º anos; e, por fim, a análise da música “Reis do Agronegócio”, do cantor Chico César. Nessa música, há várias críticas ao agronegócio, ao capitalismo, às lutas por poder, à degradação das terras, à poluição dos rios, à produção de alimentos com veneno e à desigualdade social. É pertinente que esses temas sejam abordados em sala de aula. Assim, consideramos que a música, usada de forma adequada, torna-se um recurso didático viável no processo de ensino e aprendizagem, facilitando

a interação dos alunos com o professor, responsável pela mediação e construção de conhecimentos no âmbito escolar, junto aos estudantes do Ensino Fundamental II.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Música; Recurso pedagógico.

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva discutir a utilização da música como recurso pedagógico nas aulas de Geografia. Partimos do pressuposto de que as inúmeras linguagens existentes podem auxiliar positivamente o processo de ensino, ao serem utilizadas como recursos didáticos no âmbito escolar.

A relação da música com a Geografia pode ser favorável para que o educando compreenda melhor os aspectos geográficos, bem como os conceitos, possibilitando-lhe fazer a análise e comparação dos conteúdos. Assim, a proposta é que o docente motive o discente a realizar tal análise a partir desse recurso — a música — utilizando conceitos ou categorias geográficas como natureza, espaço geográfico, lugar, paisagem, território, entre outros, que se tornam importantes para a compreensão da realidade do nosso cotidiano.

A sala de aula apresenta desafios para os professores de Geografia ao abordarem seus conteúdos utilizando apenas o livro didático. Dessa forma, para aprimorar o processo de ensino e tornar os conteúdos mais atrativos para os alunos, o(s) professor(es) podem utilizar outros recursos didáticos disponíveis, tais como: cinema, música, jogos didáticos, imagens etc.

No que se refere ao uso da música no ensino de Geografia, esta tem como finalidade estimular a compreensão, bem como a criatividade por parte dos alunos. Desse modo, amplia a curiosidade de maneira mútua, auxiliando na assimilação dos conteúdos geográficos de forma mais lúdica.

A escolha do tema foi fundamentada na análise das percepções ao longo do percurso acadêmico dos pesquisadores. Durante essa trajetória, surgiram constantes desafios que incentivaram questionamentos, reflexões e o

aprofundamento em diversos tópicos. Contudo, foi nas disciplinas de Oficina em Geografia I, II, III e IV, 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, que uma compreensão particular sobre a música começou a emergir, direcionando o desenvolvimento da presente pesquisa.

A pesquisa se classifica como um estudo bibliográfico. Esse tipo de estudo, de acordo com Lakatos (2021, p. 49), “é um tipo específico de produção científica: é feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos”. Os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa basearam-se em revisões bibliográficas, constituindo a primeira etapa do trabalho, sustentada por leituras de artigos científicos, monografias e livros de autores distintos, como Santos; Chiapetti (2011), Santos; Souza (2010), Silva (2015), Pena (2013), Lima (2018), entre outros.

A segunda etapa foi embasada na análise de livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental II, especificamente do 6º e 8º anos. Nessa fase, realizaram-se pesquisas por músicas que pudessem ser associadas aos temas trabalhados na disciplina de Geografia. Para este trabalho, a música selecionada para análise foi “Reis do Agronegócio”, do cantor e compositor Francisco César Gonçalves, popularmente conhecido como Chico César.

A terceira etapa da pesquisa consistiu na análise e articulação da letra escolhida com os diversos conteúdos geográficos abordados nos livros didáticos do 6º e 8º anos do Ensino Fundamental II, tendo como tema central o agronegócio, com fundamentação em autores que desenvolvem pesquisas na área agrária, por se tratar da abordagem presente na música.

A escolha da música se deu em razão de retratar o cenário do povo brasileiro em suas lutas e temas relevantes para a Geografia, tais como: meio ambiente, seca, uso e luta pela terra, concentração fundiária, movimentos

sociais, desigualdade social, entre outros. Trata-se de um teor que dialoga diretamente com a realidade da região do Vale do Jaguaribe, no Ceará, marcada pela expansão e territorialização do agronegócio.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As linguagens desempenham um papel crucial na contextualização da história, pois refletem as culturas, os valores e os contextos sociais de uma determinada época. Por meio da análise da linguagem presente em textos, documentos, obras de arte, músicas e outras formas de expressão, é possível compreender melhor as nuances e transformações ao longo do tempo, além de reconstruir eventos históricos e entender as perspectivas das pessoas que viveram naquele período.

Autores como Travaglia (1996) e Giraldi (1984) identificam três concepções possíveis de linguagem: como expressão do pensamento, como elemento de comunicação e como instrumento de interação social (Souza, 2022).

Para Vygotsky (2008), a linguagem constitui uma ferramenta essencial para a cognição e a interação social. O autor não a via apenas como meio de comunicação, mas como mecanismo pelo qual os indivíduos aprendem a organizar seus próprios pensamentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A música pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, o enfoque deste trabalho é a utilização da música como recurso pedagógico no ensino de Geografia em sala de aula. É indiscutível que a música exerce influência significativa na formação da sociedade brasileira, sendo usada como instrumento de trabalho, momento de relaxamento e reflexão, tornando-se um recurso complementar útil para diversas profissões.

Segundo Pena (2013, p. 16), “[...] as associações do cérebro respondem muito melhor à melodia do que às frases; é uma questão neurológica,

científica, não há como lutar contra ela". O autor questiona o fato de a música possuir frases em suas letras, mas afirma que essas só são lembradas em virtude da associação com as notas musicais.

No que se refere ao ensino de Geografia, a música, como recurso didático, configura-se como uma excelente possibilidade metodológica, ao descrever, por meio de suas letras, inúmeros aspectos geográficos e sua relação entre sociedade e natureza.

Partindo dessa perspectiva de uso da música como recurso viável nas aulas de Geografia, sentimos a necessidade de sugerir uma sequência didática utilizando o mesmo recurso pedagógico, que aborde fatos relacionados não apenas à Geografia, mas também a outras áreas do conhecimento, a fim de enriquecer as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, apresentamos a música "Reis do Agronegócio", do cantor e compositor Francisco César Gonçalves, conhecido como Chico César — nordestino, nascido no estado da Paraíba —, presente no disco *Estado de poesia*, lançado em 2015.

A música aponta possibilidades de trabalho com a temática agrária, conteúdo discutido nos livros didáticos do 6º e 8º anos do Ensino Fundamental II. Essas obras contêm diversos outros assuntos diretamente ligados ao campo, tais como: impacto ambiental, conservação da biodiversidade em áreas rurais, gestão dos recursos hídricos, lutas dos trabalhadores rurais por seus direitos, impactos do uso de agrotóxicos, entre outros.

Na canção, há várias críticas ao agronegócio, ao capitalismo, às lutas por poder, à degradação das terras, à poluição dos rios, à produção de alimentos com veneno, à desigualdade social etc. Esses temas são extremamente pertinentes para serem discutidos em sala de aula. A música em destaque traz diversas questões sociais e ambientais; já no início da letra, é feita uma crítica aos *agrobiz*, termo utilizado para representar as grandes atividades econômicas relacionadas à produção agrícola. A seguir, apresenta-se um trecho da música:

Ó donos do agrobiz, ó reis do agronegócio
 Ó produtores de alimento com veneno
 Vocês que aumentam todo ano sua posse
 E que poluem cada palmo de terreno
 E que possuem cada qual um latifúndio
 E que destratam e destroem o ambiente
 (Reis do Agronegócio – Chico César, 2015, s.p).

Essa discussão pode ser observada no livro didático de Geografia do 8º ano, ao abordar o tema da concentração fundiária e dos conflitos pela terra, os quais envolvem os movimentos de trabalhadores rurais que lutam por seus direitos. Em função disso, surgiram movimentos sociais que reivindicam esses direitos, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

De acordo com Mançano, citado por Rigotto e Rosa (2012, p. 496), o MST pode ser denominado como:

[...] um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, mini fundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira.

Atrelada a isso, a música destaca o assunto abordado no trecho:

Vocês que enxotam o que luta por justiça
 Vocês que oprimem quem produz e que preserva
 Vocês que pilham, assediam e cobiçam
 A terra indígena, o quilombo e a reserva
 (Reis do Agronegócio – Chico César, 2015, s.p).

Outro ponto visível nos livros didáticos analisados refere-se ao desperdício dos recursos hídricos nas atividades agrícolas. Ao tratar desse tema, César (2015) faz a seguinte crítica:

Consome, mais do que qualquer outro negócio
 Um quatrilhão de litros d’água, o que é dramático
 Por tal excesso que só leva a escassez
 Por essa seca, essa crise, esse crime
 (Reis do Agronegócio – Chico César, 2015, s.p).

Os recursos hídricos desempenham um papel essencial nas atividades agrícolas, mas, caso não haja uma gestão eficaz para garantir a sustentabilidade ambiental e econômica, esse recurso pode entrar em colapso. No 6º ano, o tema destacado no livro didático é o uso de agrotóxicos nas atividades agrícolas, com ênfase em seus malefícios e no uso excessivo em grandes lavouras.

Os agrotóxicos são componentes químicos utilizados nas lavouras em larga escala com o objetivo de reduzir os impactos causados por pragas. Assim, entende-se por agrotóxicos:

[...] produtos e componentes de processos físicos, químicos ou biológicos destinados ao uso nos setores de produção, armazenamento e beneficiamento de produtos agrícolas, nas pastagens, na produção de florestas nativas ou implantadas, e em outros ecossistemas e também ambientes urbanos, hídricos e industriais; cuja finalidade seja alterar a composição da flora e da fauna (Brasil, 2002 *apud* Rigotto e Rosa, 2012, p. 86).

No seguinte trecho da música, é feito um alerta sobre os impactos negativos ao meio ambiente e à sociedade, expostos à contaminação causada pelo uso abusivo de elementos químicos nas atividades dos grandes agronegócios:

Vocês que exterminam peixes, caracóis
Sapos e pássaros e abelhas do seu nicho
E que rebaixam planta, bicho e outros entes
Seu avião derrama a chuva de veneno
Na plantação e causa a náusea violenta
(Reis do Agronegócio – Chico César, 2015, s.p).

A discussão sobre os problemas ambientais fica evidente nos capítulos trabalhados no livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental II. Sobre esse tema, o cantor destaca, em sua música, a seguinte passagem:

Eu vejo o campo de vocês ficar infértil
Num tempo um tanto longe ainda, mas não muito
E eu vejo a terra de vocês restar estéril
Desmata minas, a Amazônia, mato grosso...
Infecta solo, rio, ar, lençol freático
(Reis do Agronegócio – Chico César, 2015, s.p).

O lençol freático é a camada subterrânea de água presente no solo, configurando-se como uma importante fonte de fornecimento de recursos hídricos para o uso humano e para a irrigação de grandes atividades agrícolas. De acordo com Pereira *et al.* (2022, p. 865):

A lixiviação dos agrotóxicos pode ocasionar contaminação de lençóis freáticos através do perfil dos solos. Portanto, além de afetar os próprios cursos de água superficiais, os agrotóxicos podem alcançar os lençóis freáticos cuja descontaminação apresenta grande dificuldade.

Em outro trecho da música, destaca-se:

Eu vejo a liberdade dada às que se põem
Além da lei, na lista do trabalho escravo
E a anistia concedida aos que destroem
(Reis do Agronegócio – Chico César, 2015, s.p.).

Esse trecho da letra descreve a situação dos trabalhadores rurais, impossibilitados de usufruir de seus direitos.

Essa relação de exploração do trabalho no campo configura uma forma contemporânea de escravidão, em que as pessoas são submetidas a condições degradantes de trabalho, jornadas exaustivas, remuneração inadequada, restrição de liberdade e, em alguns casos, ausência total de pagamento. Tais violações de direitos assemelham-se às práticas de trabalho escravo do passado.

Segundo Freitas (2010, apud Lima, 2018, p. 37), essas novas relações são:

[...] reproduzidas em escalas diversas, sendo caracterizadas principalmente pela relação de subordinação, subjugação no sistema de parceria, a forma mecânica e rígida da divisão de tarefas, a hierarquia das funções, a humilhação durante a jornada de trabalho, a entrada na plantação recém-pulverizada.

Desse modo, percebe-se que a referida música aborda temas importantes e necessários, especialmente para estudantes que vivenciam a realidade agrária, marcada por conflitos, desigualdades e injustiças ambientais.

Ao longo da discussão deste capítulo, observou-se que os professores devem se apropriar de novas metodologias em seu processo de ensino.

Além disso, destaca-se que os docentes devem buscar relacionar os conteúdos discutidos em sala de aula com a realidade vivenciada pelos estudantes, partindo da escala local. É fundamental enfatizar que esses alunos estão inseridos em uma região polo de produção agrícola, onde existem movimentos sociais que reivindicam seus direitos à terra e à água.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, foi demonstrado que existem diversos estudos voltados à utilização da música como recurso pedagógico nas aulas de Geografia. Foi possível perceber que esse tipo de linguagem se mostra eficaz no processo de ensino e aprendizagem, por meio de determinadas canções.

É importante salientar que os professores de Geografia, ao utilizarem as diversas linguagens disponíveis para ensinar, devem relacionar as realidades dos alunos aos conteúdos ministrados em sala de aula, a fim de proporcionar um entendimento mais significativo dos temas, promovendo maior participação dos educandos.

É fundamental que, no processo de utilização da música, haja um planejamento prévio das aulas e dos conteúdos geográficos que serão discutidos. Para isso, o professor deve realizar uma pesquisa criteriosa por músicas cujas letras possam ser relacionadas aos temas a serem trabalhados em sala.

Portanto, conclui-se que a música se constitui como uma linguagem de ensino viável para ambos os envolvidos, capaz de promover melhor interação entre professores e educandos. Assim, considera-se que a música, quando utilizada de forma adequada e planejada em sala de aula, pode, em determinados contextos, configurar-se como um recurso didático-pedagógico eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- GIRALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Atlas, 2021.
- LIMA, Maria Tamires Teotônio. **Questão agrária e ensino de Geografia**: representações sobre o espaço rural e o agronegócio na Chapada do Apodi. 2018. Monografia (Licenciatura Plena em Geografia) – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2018. 103 p.
- PENA, Felipe. **Jornalismo literário**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- REIS DO AGRONEGÓCIO. Intérprete e compositor: Chico César. *In*: **Estado de poesia**. Intérprete e compositor: Chico César. Alambari: Urban Jungle, 2015. 1 CD. Faixa 14.
- RIGOTTO, Raquel Maria; ROSA, Islene Ferreira. Agrotóxicos. *In*: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, p. 86-94, 2012.
- SANTOS, Rita de Cássia Evangelista dos; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. Uma investigação sobre o uso das diversas linguagens no ensino de geografia: uma interface teoria e prática. **Geografia: Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 3, p. 167-183, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/issue/view/453>. Acesso em: 5 fev. 2024.
- SANTOS, Rosane Maria Rudnick dos; SOUZA, Sandra Mara Lopes de. **História e Geografia**: o ensino de Geografia e suas linguagens. Curitiba: Ibpex, 2010.
- SILVA, Renágila Soares da. **A importância da música nas aulas de Geografia**: práticas e métodos diferenciados no uso da música como metodologia de ensino nas aulas de Geografia. 2015. Monografia (Licenciatura Plena em Geografia) – Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2015. 45 p.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

61. Desafios e possibilidades do uso das TICs no ensino de Geografia em escolas periféricas: um relato de experiência

Gabrielly de Jesus Fernandes

Universidade Federal do Piauí - UFPI

gabriellyfernandes465@gmail.com

Tainara da Silva do Carmo

Universidade Federal do Piauí - UFPI

tainarasilvcarmo@gmail.com

Kelvison Alves de Moraes

Universidade Federal do Piauí - UFPI

kelvisonal@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência que discute o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no contexto de uma escola periférica. As TICs desempenham um papel fundamental no ensino, tornando as aulas mais dinâmicas e interativas, além de contribuírem para a formação de um aluno mais ativo em sala de aula. No entanto, a exclusão digital ainda representa um desafio significativo, pois a falta de acesso e de familiaridade com essas ferramentas impacta diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo relatar uma experiência com a aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino de

Geografia, com foco nas dificuldades e nas possibilidades de sua implementação em uma escola periférica. A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa e utilizou um levantamento bibliográfico, com consultas a plataformas como a CAPES e o Google Acadêmico, para embasar a discussão. Verificou-se que as TICs possuem grande potencial pedagógico, mas, em muitos casos, as desigualdades sociais perpassam os muros das escolas e se refletem diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Conclui-se que a simples disponibilidade de recursos tecnológicos em uma instituição de ensino não garante, por si só, uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: TICs; Ensino de Geografia; Periferia.

INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são ferramentas que vêm sendo utilizadas com frequência no contexto educacional, especialmente devido aos avanços tecnológicos do século XXI. Diante dessas transformações, o setor educacional tem buscado se adaptar para tornar o ensino mais dinâmico e acessível.

Entretanto, é essencial refletir sobre a realidade de muitas escolas públicas, especialmente aquelas situadas em contextos periféricos, que enfrentam desafios relacionados às desigualdades sociais e estruturais.

Nesse cenário, a exclusão digital torna-se um fator preocupante, pois a falta de acesso e de familiaridade com as TICs impacta diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Essa questão se torna ainda mais evidente quando observamos escolas em que os alunos não possuem conhecimento prévio sobre o uso dessas tecnologias. Isso demonstra uma desigualdade significativa no acesso a esses recursos.

Assim, este estudo se justifica por destacar a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no contexto educacional,

além de promover reflexões sobre as áreas que enfrentam desafios significativos, como as escolas localizadas em contextos periféricos. Essas realidades frequentemente incluem dificuldades no acesso a recursos tecnológicos e carência de infraestrutura, o que gera desigualdades no processo de aprendizagem.

Diante disso, foi delimitado o seguinte objetivo geral: relatar uma experiência com a aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino de Geografia, com foco nas dificuldades e nas possibilidades de implementação em uma escola periférica.

As questões que orientam este estudo são: Como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem contribuir positivamente para o ensino de Geografia em escolas periféricas? Quais são os principais desafios enfrentados nesse contexto?

A metodologia adotada baseou-se em uma abordagem qualitativa. Foi realizado um levantamento bibliográfico em plataformas da CAPES e no Google Acadêmico para embasar as discussões, utilizando-se as seguintes palavras-chave: periferia; ensino de Geografia; TICs.

Assim, este estudo configura-se como um relato de experiência vivenciado durante o estágio na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Teresina-PI, no período de um ano (2023 a 2024).

AS TICs E O ENSINO DE GEOGRAFIA

O ensino de Geografia, muitas vezes, é associado à simples memorização de informações, como a localização de capitais e países. Embora haja constantes debates e pesquisas que busquem desconstruir essa perspectiva reducionista, ainda persistem discursos que reforçam essa ideia equivocada.

No entanto, é essencial compreender que a Geografia vai muito além da retenção de informações. Essa ciência deve instigar nos alunos a compreensão de seu papel dentro do espaço que habitam, considerando sua

construção ao longo do tempo e a influência de diferentes agentes nesse processo (Lucena, 2024).

Durante um longo período, o ensino esteve fundamentado em uma abordagem tradicional, na qual a memorização era amplamente utilizada como estratégia pedagógica. Nessa perspectiva, o professor assumia o papel central na transmissão do conhecimento, enquanto os estudantes apenas o reproduziam.

Segundo Vale (2023), a Geografia Tradicional passou a ser alvo de críticas, uma vez que seus métodos e teorias demonstraram limitações para atender às demandas políticas, sociais e culturais da sociedade contemporânea.

Diante desse cenário, novas metodologias vêm sendo incorporadas ao ensino de Geografia, colocando os alunos no centro do processo educativo. Em vez de adotar um modelo passivo, no qual o estudante apenas recebe informações, as abordagens atuais estimulam sua participação ativa na construção do conhecimento.

Nesse contexto, Cavalcanti (2022) discute que essa ruptura com o ensino tradicional é necessária para que a prática pedagógica se adeque à realidade educacional do século XXI.

É nesse contexto que emerge a relevância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino de Geografia, sendo essas ferramentas facilitadoras na transmissão, armazenamento e processamento de informações.

Embora o ensino de Geografia em sala de aula não esteja necessariamente vinculado ao uso de recursos tecnológicos, é possível trabalhar os conteúdos da disciplina por meio de outras metodologias.

No entanto, no cenário do século XXI, marcado por forte integração tecnológica e pela globalização, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) desempenham um papel importante na ampliação do conhecimento geográfico (Barros; Bento, 2022).

Autores como Fernandes e Sampaio (2017, p. 940) destacam as possibilidades do uso das TICs, “[...] sendo um facilitador ao processo de aprendizado, passando a utilizar das tecnologias ao seu favor”.

Contudo, é necessário enfatizar que diversos desafios dificultam a utilização desses recursos nas diferentes realidades das escolas brasileiras. Apesar dos avanços tecnológicos e do reconhecimento da importância das TICs no ensino, a desigualdade social reflete-se no ambiente escolar, tornando o acesso à tecnologia desigual entre os estudantes.

O USO DAS TICs EM ESCOLAS PERIFÉRICAS

Segundo Corrêa (1986), a periferia é a área da cidade que, em termos de localização, situa-se nos arredores do espaço urbano. Observa-se, em muitos debates, que para ser considerado uma periferia, o local precisa estar situado longe do centro da cidade, uma vez que é nesse espaço que se concentra o maior desenvolvimento econômico.

No entanto, autores como Andrea (2020, p. 25) pontuam que “[...] ao mesmo tempo que periferia, como conceito, passava por mutações internas, periferia também fazia parte dos significados da noção de classe trabalhadora”. Nesse sentido, a distância social pode se sobrepor à distância física.

As periferias são caracterizadas, cada vez mais, por outras circunstâncias e especificidades. Os conceitos tradicionais, avaliados pela distância geográfica, pela centralidade ou por qualquer outro critério representativo geométrico, não são mais priorizados nas investigações teóricas. Assim, é essencial desmistificar a visão simplista de que uma área periférica é apenas aquela distante da área central de uma determinada cidade (Silva *et al.*, 2024).

Neste trabalho, trataremos a periferia como áreas que não se definem apenas pela localização geográfica em relação ao centro da cidade,

mas também pelas condições estruturais que caracterizam esses espaços como periféricos.

De acordo com Lucena (2024), o termo “periferia” não pode mais, na atualidade, ser tratado apenas como uma área distante, em termos matemáticos, dos centros urbanos.

No que se refere ao ensino, a incorporação de recursos digitais nas escolas periféricas representa um avanço significativo. No entanto, a disponibilidade e o acesso a esses recursos variam amplamente. Assim, é crucial questionar se todos os alunos têm acesso a essas ferramentas e se a escola oferece condições adequadas para seu uso.

Para Dino e Costa (2021, p. 3), “[...] a Internet e os recursos tecnológicos oferecem determinados benefícios e de que o fato de eles não estarem acessíveis a todos e todas intensifica as desigualdades econômicas, sociais, culturais e intelectuais”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Escola X de Ensino, situada no bairro São Joaquim, na zona norte de Teresina-PI, não se enquadra diretamente como uma escola periférica em termos de localização geográfica. No entanto, os fatores discutidos anteriormente justificam essa classificação nesta pesquisa.

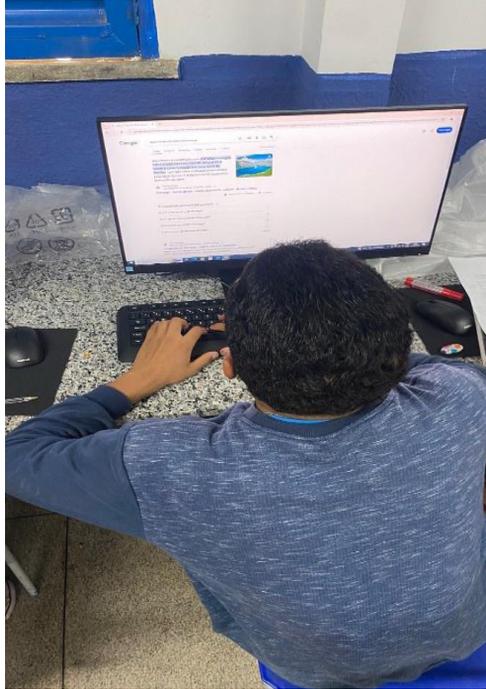
As periferias, que abrigam populações em situação de vulnerabilidade social, refletem desigualdades que também se manifestam no ambiente escolar, impactando diretamente a vivência e o aprendizado dos alunos.

Durante o estágio realizado na Escola X, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Teresina, foram ministradas aulas para turmas do 9º ano. Buscou-se, assim, adaptar novas metodologias de ensino, incluindo o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

O foco das atividades foi a exploração de temas relacionados ao continente europeu, utilizando mapas digitais e sites informativos para

abordar aspectos populacionais, culturais e físicos da região, conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 61.1- Execução das propostas de atividades

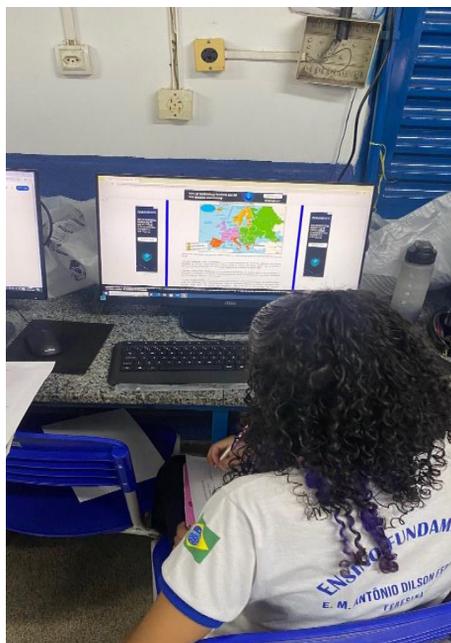


Fonte: Dos Autores (2024).

Para viabilizar essa abordagem, foi estabelecida uma parceria com o Estado, que utiliza a escola no período noturno, permitindo o acesso à sala de informática.

Dessa forma, foi planejada uma atividade envolvendo os alunos de duas turmas do 9º ano, conforme exposto na Imagem II, a seguir. Inicialmente, a proposta gerou grande empolgação entre os estudantes, o que resultou na presença de todos no dia da atividade.

No entanto, durante a execução, surgiram desafios que comprometeram o pleno desenvolvimento do plano de aula.

Figura 61.2 - Leitura de mapa da Europa

Fonte: Dos Autores (2025).

Um dos principais obstáculos encontrados foi a falta de familiaridade dos alunos com o uso de computadores e ferramentas digitais. Muitos não sabiam sequer ligar o computador, abrir um navegador ou acessar o Google, e apenas alguns, nas duas turmas, demonstravam algum conhecimento prévio sobre essas tecnologias. Isso tornou essencial um acompanhamento individualizado para orientá-los no manuseio dos recursos digitais.

Observou-se que os alunos se sentiam envergonhados por não saberem manusear os computadores. Além disso, o tamanho das turmas, que variava entre 15 e 20 alunos, dificultava ainda mais o processo de ensino, pois a atenção do professor precisava ser dividida entre vários estudantes simultaneamente.

Em uma das turmas, a presença de uma auxiliar de apoio à inclusão foi um fator positivo, embora insuficiente para atender a todas as necessidades da atividade.

Diante dessas dificuldades, o que inicialmente havia sido planejado para quatro aulas acabou se estendendo para seis. No entanto, devido à limitação de tempo, não foi possível concluir a atividade conforme o previsto. A exposição das informações obtidas pelos alunos precisou ser substituída por uma roda de conversa, na qual foram discutidas as experiências e os aprendizados adquiridos durante a prática.

CONCLUSÃO

Diante da pesquisa, constatou-se a relevância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), especialmente pelo seu potencial de tornar as aulas de Geografia mais dinâmicas e interativas. No entanto, também foram evidenciados os desafios enfrentados no contexto escolar, sobretudo em comunidades onde o acesso a esses recursos é limitado.

A falta de familiaridade dos alunos com computadores e com a Internet, aliada à insuficiência de infraestrutura adequada, dificulta a implementação de atividades que utilizem essas ferramentas. Tal cenário evidencia a desigualdade digital presente no ambiente educacional.

Assim, é importante enfatizar que estudos como este são fundamentais e precisam ser realizados não apenas para destacar a relevância das TICs, mas também para ampliar o olhar sobre a realidade de muitas escolas que enfrentam desafios estruturais e sociais.

Portanto, é necessário considerar que a implementação das TICs no ensino seja inclusiva e eficaz, levando em conta não apenas a disponibilização dos recursos tecnológicos, mas também as condições estruturais e socioeconômicas das instituições escolares.

REFERÊNCIAS

ANDREA, Tiaraju. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 39, p. 19-36, 2020.

BARROS, Ludmila Silva de Lima; BENTO, Victor Régio da Silva. Tecnologias de informação e comunicação – TICS no ensino de Geografia e seus desafios. **Uáquiri: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre**, v. 4, n. 2, 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Olhar a paisagem com a mediação do pensamento geográfico**: aprendizagem potente para o mundo contemporâneo. 2022. Disponível em: https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/15799/1/2531-0968_10_42.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

CORRÊA, Roberto Lobato. A periferia urbana. **Geosul**, v. 1, n. 2, p. 70-78, 1986.

DINO, Luísa Adib; COSTA, Daniela. Uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: dinâmicas e desafios. **RE@D: Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 4, n. 1, p. 25-41, 2021.

FERNANDES, Anderson César; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. Importância das TICS no ensino da Cartografia para ensinar Geografia. **X Fórum Nacional NEPEG**, 2017. Disponível em: <https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/3-201092-A-import%C3%A2ncia-das-tics-no-ensino-da-Cartografia-para-ensinar-Geografia.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

LUCENA, Bruna Barbosa de. **A valorização e o uso do lugar**: o ensino de Geografia no cotidiano dos estudantes da periferia do Sol Nascente, Distrito Federal. 2024. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jsui/bitstream/10482/48193/1/BrunaBarbosaDeLucena_DISSERT.pdf. Acesso em: 29 jan. 2025.

SILVA, Ivamauro Ailton; CARDOSO, João Carlos dos Santos; SALGADO, Mayany Soares. Perspectivas conceituais e dialéticas sobre a periferia urbana. **REVES: Revista Relações Sociais**, v. 7, n. 1, p. 18777-18777, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/18777/9675>. Acesso em: 21 ago. 2024.

VALE, Rosa Maria Dias. O ensino de Geografia numa perspectiva construtiva. **Revista Científica Excellense**, 2023.

62. Da concepção para a interpretação ambiental: simbolismos e representações de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual sobre a Lagoa do Mulato (Jardim do Mulato/Piauí)

Ma. Géssica Maria Mesquita Monteiro Costa
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
gessicamonteiro.alima@gmail.com

Dr. Hikaro Kayo de Brito Nunes
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
hikarobrito@gmail.com

RESUMO

O ser humano, desde os primórdios, transforma o espaço geográfico na busca por melhor atender à sua organização social, política e cultural. Essas mudanças constituem, para a ciência geográfica, temáticas importantes de discussão no ambiente acadêmico e escolar. Contudo, as vivências das pessoas nem sempre foram consideradas relevantes na construção do conhecimento. Ou seja, o espaço percebido e vivido pelo aluno não era compreendido como elemento fundamental no pensar da Geografia escolar. A partir da década de 1960, observou-se um movimento de valorização do humanismo na Geografia, sob um viés fenomenológico, que passou a dialogar com as vivências do aluno em relação ao lugar e ao processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo discutir as nuances relativas à concepção e à interpretação

ambiental de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública sobre a Lagoa do Mulato, localizada no município de Jardim do Mulato, Piauí. Os procedimentos metodológicos adotados incluíram a revisão bibliográfica de trabalhos em formato de artigos, dissertações e livros, tanto on-line quanto impressos. Além disso, foram aplicados questionários, utilizadas ferramentas como a plataforma Google Earth, realizadas visitas *in loco* e promovida a produção de desenhos pelos alunos. Dentre os principais resultados, compreende-se que o uso de práticas em sala de aula que considerem as vivências dos estudantes pode ser um caminho pedagógico mais exitoso e atrativo, tendo em vista que valorizar a percepção dos alunos sobre os conteúdos no ensino de Geografia é reconhecê-los como atores no processo de construção do espaço vivido.

Palavras-chave: Vivências; Lagoa do Mulato; Espaço;

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como área de estudo a Lagoa do Mulato, um corpo d'água perene formado pelo represamento natural do riacho do Mulato, no início de seu médio curso, no trecho localizado no município de Jardim do Mulato, Piauí (Costa, 2021).

Compreende-se que a Lagoa do Mulato é um espaço pouco conhecido no estado do Piauí. Dessa forma, foram identificados poucos trabalhos sobre a área. Dentre eles, destacam-se quatro pesquisas: três voltadas para os componentes físico-naturais da bacia hidrográfica do riacho do Mulato e, destas, apenas uma direcionada especificamente à lagoa, com uma análise geoambiental desse ambiente lacustre.

A outra produção, de Monteiro e Lima (2019), refere-se a um estudo sobre o ensino de Geografia e a educação ambiental em escolas de ensino fundamental na zona rural de Jardim do Mulato, com base na percepção de professores e alunos sobre a lagoa.

Dessa maneira, tem-se como problemática: de que forma a concepção e a interpretação dos estudantes contribuem para a análise ambiental da Lagoa do Mulato?

Para responder a essa questão, adotou-se como metodologia a revisão bibliográfica, utilizando-se trabalhos publicados em artigos, dissertações e livros, tanto no formato on-line quanto impresso.

Além disso, foi aplicado um questionário semiestruturado, composto por questões discursivas e de múltipla escolha, por meio da plataforma Google Formulários.

Na parte prática com os alunos, foram organizados quatro momentos:

Momento 1: aplicação do questionário enviado por meio do grupo de WhatsApp, com a participação dos alunos interessados;

Momento 2: diálogo sobre a lagoa com o uso da ferramenta Google Earth;

Momento 3: visita a um trecho da Lagoa do Mulato;

Momento 4: oficina para elaboração de representações visuais da lagoa por meio de desenhos produzidos pelos alunos.

Dessa forma, definiu-se como objetivo da pesquisa discutir as nuances relativas à concepção e à interpretação ambiental de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública sobre a Lagoa do Mulato, no município de Jardim do Mulato, Piauí.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Lencioni (2009, p. 152), uma das questões relevantes que se coloca para a análise do espaço geográfico refere-se às representações que os indivíduos fazem do espaço. Assim, para o estudo geográfico do espaço ou do lugar vivido e percebido, é importante “conhecer a mente dos homens para saber o modo como se comportam em relação ao espaço”.

Desse modo, segundo Malanski (2014, p. 47),

a representação é uma imagem mental que dá significado ao espaço vivido. A intermediação entre o que é representado e o receptor ocorre por meio de signos, que têm origem dialógica e, portanto, em um contexto cultural.

Compreende-se que as representações que os indivíduos fazem do espaço demonstram, muitas vezes, o valor atribuído ao lugar vivido, além de revelar práticas sociais, culturais e ambientais. Assim, conforme Souza (2011), o espaço vivido passa a ser construído socialmente por meio da percepção e da interpretação dos indivíduos. Vale ressaltar que essa percepção pode ser alterada ao longo do tempo, à medida que o espaço sofre modificações decorrentes das atividades humanas. Conforme o exposto, observa-se uma inter-relação entre o ser humano e o meio ambiente.

Silva e Silva (2012, p. 3) apontam que “o ensino da Geografia possibilita aos educandos a compreensão de sua posição nas relações da sociedade com a natureza, bem como suas ações, individuais ou coletivas, emitem consequências tanto para si como para a sociedade”. Dessa forma, os estudantes passam a compreender o processo de construção do espaço geográfico e a importância que ele possui para o lugar onde vivem.

É importante salientar que a Geografia e a Geografia Escolar passaram por diversas transformações e ajustes, com o intuito de incluir o ser humano, suas experiências e, conseqüentemente, suas concepções como elementos relevantes no processo de construção do espaço geográfico (Mello, 1990).

Logo, a percepção de mundo do aluno não era, e muitas vezes ainda não é, considerada ponto de partida ou de mediação no processo de ensino, desenvolvimento e aprendizagem.

Nota-se que, para o ensino de Geografia, a Fenomenologia contribui com a reflexão sobre o ato de ensinar, tanto no meio acadêmico quanto no ambiente escolar, a partir de uma perspectiva mais humanista (Suess; Leite, 2018). Essa abordagem valoriza o sujeito em sua totalidade, reconhecendo sua singularidade e as múltiplas possibilidades de aprender, defendendo que a Geografia Humanista e o processo de ensino e aprendizagem devem ser flexíveis e centrados no aluno.

Para Suess e Leite (2018, p. 183), uma postura humanista no ensino de Geografia “é aquela que usa de todas as técnicas e conhecimentos e que não desconsidera os saberes, valores, sentimentos e significados dos alunos e do próprio professor e, ainda, conduza os alunos a se conhecerem, para conhecer o mundo”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro momento dos resultados, compreendeu-se a relevância da aplicação do questionário semiestruturado com os alunos do 1º, 2º e 3º anos, com o objetivo de analisar a concepção que cada um possui sobre a Lagoa do Mulato.

Para a presente análise, foram selecionadas apenas duas perguntas do questionário aplicado, que nortearão a discussão.

Na primeira questão — “O que você sabe sobre a lagoa?” — os alunos expuseram suas opiniões, conforme pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 62.1 - Análise da primeira pergunta: o que você sabe sobre a lagoa?

Estudante	Respostas	Análise com uso de palavra chave
A	Um local onde é conhecido e ido por muitas pessoas.	CONHECER
B	Sei que ela é bonita, que é um ponto turístico não só nó mulato como toda a região, é que todo momento as pessoas tão tentando preservá-la pelo o meio ambiente.	PRESERVAR
C	Sei que é um lugar bastante conhecido, e visitado por muitos!	CONHECER
D	Que a lagoa de Jardim do Mulato ela é importância para o equilíbrio ambiental, para o lazer e para o turismo, sem contar as maravilhas que é o local.	EQUILÍBRIO
E	Moro na cidade onde fica a Lagoa do Mulato e conheço bem o local. Sei que é um ponto importante da região, com uma beleza natural que atrai muitos visitantes.	BELEZA
F	Que ela é uma lagoa grande e que é bem linda, claro.	BELEZA
G	Que ela e muito grande e perigosa.	PERIGOSA
H	Que ela começou através de um olho de água, e é uma linda lagoa, porém muito poluída, pois o esgoto cai todo pra lá e todos os grudes.	POLUÍDA

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De acordo com o quadro, os estudantes A, C, D e E demonstram conhecer a lagoa sob a perspectiva da recreação e do lazer, ao afirmarem que ela é conhecida por muitas pessoas do município e de outras regiões.

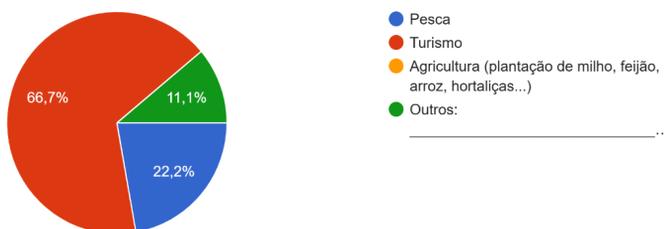
Apenas três estudantes — B, D e H — mencionaram a lagoa com certa criticidade e preocupação ambiental, utilizando como palavras-chave, respectivamente: **preservar, equilíbrio e poluída**.

Essas respostas indicam que os estudantes compreendem a importância da relação entre a Lagoa do Mulato e seus moradores e, por conseguinte, reconhecem que as ações antrópicas podem comprometer o equilíbrio desse ambiente.

Gráfico 62.1 - Gráfico que mostra as respostas dos alunos sobre os usos

8. Quais são os principais usos da Lagoa do Mulato que você conhece?

9 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em relação à percepção sobre os principais usos da Lagoa do Mulato, **66,7%** dos estudantes acreditam que a principal atividade está relacionada ao **turismo**, enquanto **22,2%** apontaram a **pesca** e **11,1%** mencionaram a opção “**outros**” (figura anterior).

A opção mais sugerida pelos estudantes — o turismo — está em conformidade com o que alguns expressaram no Quadro 1, quando quatro deles conceberam o recurso hídrico a partir da perspectiva do **lazer**. Tal percepção também é evidenciada pelo fato de que todos os estudantes afirmaram que a principal característica da lagoa que conhecem está voltada ao uso pela comunidade, como **esporte, lazer e turismo**.

Por conseguinte, na seção referente às práticas de conservação, a maioria dos estudantes entende que a lagoa **não está bem preservada**, correspondendo a **44,4%** dos entrevistados. Essa mesma porcentagem indicou que, para melhorar a conservação da lagoa, é necessário **desenvolver práticas de Educação Ambiental**. Já **33,3%** mencionaram a **participação da comunidade**, enquanto **22,2%** acreditam que a **fiscalização** seria o caminho mais adequado para cuidar desse ambiente natural. Essa compreensão se tornou ainda mais evidente quando, ao serem provocados a sugerir formas de melhorar a relação entre comunidade e lagoa, **todos os estudantes foram categóricos em apontar a Educação Ambiental como principal estratégia**.

Após a aplicação do questionário, foi proposto um momento de **diálogo**, no qual os estudantes foram organizados em uma sala de aula. Utilizando a ferramenta **Google Earth** e mapas elaborados por **Costa (2021)**, foram exibidas imagens panorâmicas do ambiente lacustre e de pontos até então desconhecidos pelos alunos, com o auxílio de um **data show**. Esse encontro antecedeu a visita a um dos trechos da lagoa, conhecido como **Lagoa do Irmão Filho**, um espaço de **propriedade privada**.

Figura 62.1 - Fotos que destacam atividades de exposição com os alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Durante esse diálogo, os alunos conheceram, de forma breve, a história e algumas características físico-naturais desse recurso hídrico. O trecho selecionado para a visita é um dos mais conhecidos pela comunidade e

pelos visitantes, o que evidencia uma relação de pertencimento de alguns moradores com o referido lugar. A proposta da visita foi provocar uma reflexão e estimular nos estudantes um novo olhar sobre um espaço que já conheciam.

Na oficina de produção de desenhos voltados para a Lagoa do Mulato, a sala de aula foi organizada de modo a deixá-los à vontade, munidos de lápis de cor, canetas e folhas de papel, sem controle rígido de tempo. As produções (figura a seguir) ocorreram de maneiras distintas, considerando as diferentes formas de conceber como a lagoa está inserida no cotidiano dos alunos e como ela se relaciona com os aspectos socioculturais e econômicos.

Figura 62.1 - Desenhos produzidos pelos estudantes



Fonte: pesquisa direta (2015). **Organização:** a autora (2025).

Em todos os desenhos, o fator **subjetividade** esteve presente nas produções, demonstrando a concepção dos estudantes sobre a lagoa. Observa-se que todos os alunos explicitaram nos desenhos alguma característica físico-natural do lugar — por exemplo, a vegetação — e alguns se aproximaram mais do real ao desenhar o babaçu, planta nativa da região, conforme pode ser observado nas produções das imagens B, C, D e G. Além disso, houve esforço por parte dos alunos em representar a lagoa, o relevo e o solo.

Outro ponto relevante nas criações dos estudantes foi que a maioria deles — exceto nos desenhos das imagens C e H — representou a lagoa sob a concepção de um lugar de referência: a lagoa do Filho, conhecida assim pelos moradores. Esse trecho da Lagoa do Mulato, para esses alunos, é dotado de sentimentos e pertencimento; é um lugar de encontro, lazer, pesca e até mesmo de eventos esportivos, como o vôlei de praia.

Além dos elementos mencionados, foi notável a interpretação ambiental nas produções dos estudantes e nas reflexões sobre o que produziram. Por exemplo, na imagem C, o aluno representou a lagoa com água poluída, associando a cor marrom aos dejetos lançados pelos esgotos no contexto urbano, em direção ao canal da lagoa. Essa percepção da relação entre a cor da água e a poluição é muito comum entre as pessoas, embora poucos a relacionem com aspectos naturais do ambiente. Essa concepção foi expressa por um estudante do desenho 2A, ao afirmar que o objetivo era demonstrar que a coloração da água ocorre nos períodos de cheias, ou seja, durante as chuvas.

CONCLUSÃO

A construção dessa pesquisa trilhou caminhos que podem fornecer ao ensino de Geografia reflexões sobre diferentes possibilidades de se discutir os conteúdos em sala de aula, podendo, inclusive, ser pensada a partir da compreensão do aluno sobre o lugar em que vive, e de modo que ele possa entender a complexidade do global sem excluir o local. Assim, o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer no sentido de provocar o estudante a desenvolver uma atitude investigativa e, por sua vez, a se sentir parte da construção de uma escola mais atrativa. É válido dizer que,

para isso acontecer, o professor precisa buscar ferramentas e estratégias que considerem as diferentes escalas de análise sociocultural, política e ambiental.

Desse modo, observou-se que os estudantes participantes da atividade demonstraram, por meio do questionário e dos desenhos, uma concepção legítima sobre a Lagoa do Mulato e, mesmo em poucos traços estáticos, foi possível perceber vários conceitos geográficos em movimento, capazes de fundamentar diversas discussões de cunho geográfico. E, o mais importante: a partir das subjetividades dos alunos, dotadas de significados sobre o espaço vivido — no caso, a Lagoa do Mulato.

REFERÊNCIAS

- COSTA, G. M. M. M. **Análise ambiental da Lagoa Jardim do Mulato, município de Jardim do Mulato, Piauí**. 2021. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.
- LENCIONE, S. **Região e Geografia**. São Paulo: Edusp, 2009.
- MALANSKI, L. M. Geografia humanista: percepção e representação espacial. **Revista Geográfica de América Central (impresso)**, v. 1, p. 29-50, 2014.
- MONTEIRO, G. M. M.; LIMA, I. M. M. F. Ensino de Geografia e Educação Ambiental nas escolas de ensino fundamental na zona rural de Jardim do Mulato: percepção de professores e alunos sobre a Lagoa Azul. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFPI, 1., 2019, Teresina. **Anais...** Teresina: EDUFPI, 2019.
- SILVA, M. S. F.; SILVA, E. G. O ensino da Geografia e a construção dos conceitos científicos geográficos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão, 2012.
- SUESS, R. C.; LEITE, C. M. C. Ensino de Geografia e Geografia Humanista: aproximações a partir da teoria paulofreiriana e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 15, p. 175-197, jan./jun. 2018.
- SOUZA, M. D. **Geografia e percepção: uma interpretação introdutória a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty**. 2011. Disponível em: <https://geografiahumanista.files.wordpress.com/2009/12/monografia%20marquessuel-2.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

63. Estudo do conceito de espaço geográfico e sua representação com maquetes por alunos do 2º ano do Ensino Médio em Nazária-PI

Gil Anderson Ferreira Silva
Mestre em Geografia/UFPI
Docente SEDUC-PI
gilbreann@hotmail.com

RESUMO

A presente produção versa sobre a abordagem do conceito de espaço geográfico nas correntes geográficas, seu estudo em sala de aula por alunos do 2º ano do Ensino Médio e os resultados da aprendizagem apresentados por eles, quando avaliada a maquete construída para representar o espaço geográfico. A metodologia adotada consistiu em uma revisão bibliográfica, seguida da ministração do conteúdo para a turma em aula expositiva dialogada, mediada por questões temáticas que consideraram o cotidiano dos alunos. No segundo momento, foi realizado um reforço das construções teóricas com os educandos. No terceiro momento, os alunos construíram uma maquete representando o que assimilaram com o trabalho teórico em sala, bem como os estudos sobre o espaço geográfico. Em seguida, com a maquete construída, os alunos apresentaram o trabalho para a turma, com as explicações teóricas pertinentes. Por fim, os resultados foram registrados no presente trabalho. O objetivo geral deste estudo é socializar a experiência de ensino e aprendizagem

do conceito de espaço geográfico com alunos do 2º ano do Ensino Médio do CETI Hilton Leite, localizado na cidade de Nazária-PI. Assim, o presente labor reveste-se de importância para professores e acadêmicos, pois apresenta caminhos e possibilidades a serem adotados na formação e desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos, inserindo-os como protagonistas no processo educativo e adotando metodologias ativas, sendo essa socialização o objetivo específico da produção. Considerou-se o resultado da aprendizagem como satisfatório, pois os alunos conseguiram representar com clareza a concepção de espaço geográfico.

Palavras-chave: Ensino; Espaço geográfico; Maquete.

INTRODUÇÃO

Na maioria das vezes, no processo de ensino e aprendizagem, é patente a dificuldade na construção teórica do conceito de espaço geográfico, pois este se apresenta como um conceito complexo, denso e que exige capacidade de abstração. Esses aspectos podem constituir obstáculos para que o trabalho docente promova possibilidades de aprendizagem significativa. Dito isso, configura-se uma questão-problema a ser enfrentada. Considerando tal questão, o ideário de construção do presente trabalho tomou corpo a partir dos resultados positivos apresentados na aprendizagem de educandos do Ensino Médio ao estudarem o conceito de espaço geográfico.

A metodologia adotada consistiu em uma revisão bibliográfica, seguida da ministração do conteúdo em aula expositiva dialogada, mediada por questões temáticas que consideraram o cotidiano dos alunos. No segundo momento, foi realizado um reforço das construções teóricas com os educandos. No terceiro momento, os alunos construíram uma maquete representando o que assimilaram com o trabalho teórico em sala, bem como os estudos sobre o espaço geográfico. Em seguida, com a maquete construída, os alunos apresentaram o trabalho para a turma, com as explicações teóricas pertinentes.

O objetivo geral deste estudo é socializar a experiência de ensino e aprendizagem do conceito de espaço geográfico com alunos do 2º ano do Ensino Médio do CETI Hilton Leite, localizado na cidade de Nazária-PI. Assim, o presente trabalho reveste-se de importância para educandos, professores, acadêmicos etc., pois apresenta caminhos e possibilidades a serem adotados na formação e no desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos, inserindo-os como protagonistas no processo educativo que adota metodologias ativas, sendo essa socialização o objetivo específico da produção.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O CONCEITO DE ESPAÇO NA TRAJETÓRIA DAS CORRENTES GEOGRÁFICAS

A Geografia Tradicional está compreendida no íterim do período que se estende de 1870 a 1950, manifestando-se sob a influência filosófica do positivismo e do historicismo. No que se refere ao desenvolvimento teórico de conceitos, ela privilegiou os de paisagem e região. Em torno desses, foram promovidos debates sobre paisagem cultural, região natural, região-paisagem, gênero de vida e as diferenciações de áreas (Corrêa, 2007, p. 17). Essa corrente compreendia a Geografia como uma ciência física, integradora do grupo das ciências naturais. Caberia, desse modo, à Geografia a análise de tais elementos, bem como da dialética que apresentam no campo de estudo — a superfície terrestre —, sendo aí a base de toda a pesquisa geográfica, que se realizava lançando mão e seguindo minuciosamente o método descritivo (LA Blache, 1913).

Um fato notório, que também caracterizou essa corrente, foram as dicotomias presentes em seu bojo, sendo duas especialmente expressivas: Geografia Física/Geografia Humana e Geografia Geral/Geografia Regional (Gomes, 2000, p. 131). Quanto à primeira dicotomia, a Geografia Física destinava-se ao estudo do quadro natural, enquanto a Geografia Humana preocupava-se com a distribuição dos aspectos originados pelas atividades humanas (Christofolletti, 1985). A Geografia Geral, “objetivando estudar a distribuição dos fenômenos na superfície da Terra, analisava cada categoria de fenômenos de maneira autônoma” (Christofolletti,

1985). Já a Geografia Regional visava ao estudo das unidades componentes da diversidade da superfície terrestre. Em cada lugar, área ou região, a combinação e a interação das diversas categorias de fenômenos refletiam-se na elaboração de uma paisagem distinta, que surgia de modo objetivo e concreto (Christofoletti, 1985).

No contexto dessa corrente, o espaço, na realidade, não se constitui como um conceito-chave. Contudo, está presente na obra de Ratzel e de Hartshorne, ainda que, no caso deste último, de modo implícito (Correa, 2007, p. 17). Entretanto, mesmo estando no limbo do desenvolvimento teórico da Geografia, Ratzel tangencia o conceito de espaço em suas reflexões, ao desenvolver os conceitos de

território e de espaço vital, ambos com fortes raízes na ecologia. O primeiro vincula-se à apropriação de uma porção do espaço por um determinado grupo, enquanto o segundo expressa as necessidades territoriais de uma sociedade em função de seu desenvolvimento tecnológico, do total de população e dos recursos naturais. [...] A preservação e ampliação do espaço vital constitui-se, na formulação ratzeliana, na própria razão de ser do Estado (Correa, 2007 p. 18).

Nos escritos de Hartshorne, o espaço é desvelado como “absoluto, isto é, um conjunto de pontos que tem existência em si” e “aparece como um receptáculo que apenas contém as coisas” (Correa, 2007, p. 18-19), ainda que cada porção do espaço absoluto fosse compreendida como o lócus de combinações únicas, sobre as quais não se poderia fazer generalizações (Correa, 2007, p. 19).

Essas abordagens do espaço, no campo da Geografia, perduraram como únicas possibilidades de leitura até a década de 1950 (Correa, 2007, p. 20), momento em que ganha proeminência o paradigma influenciado pelo positivismo lógico (Correa, 2007, p. 19; Gomes, 2000, p. 250). Esse novo paradigma adota como forma de expressão a linguagem matemática, estando sob a égide da filosofia analítica, para a qual apenas essa linguagem pode ser considerada legítima como instrumento de conhecimento. A linguagem matemática seria, portanto, a garantia

de uma relação lógica com a realidade e definiria o campo possível do conhecimento (Gomes, 2007, p. 253).

Esse movimento epistemológico foi denominado, enquanto corrente geográfica, de Geografia Teorético-quantitativa, ou ainda, Nova Geografia. Essa corrente adotou a visão de unidade epistemológica de ciência, calcada nas ciências da natureza — mormente a Física — e no uso do raciocínio hipotético-dedutivo e da matemática na construção de modelos (Correa, 2007, p. 20). Além desses aspectos, a Geografia Quantitativa vislumbrou: findar as dicotomias que caracterizavam a Geografia Tradicional, adotar maior rigor científico e desenvolver teorias (Christofoletti, 1985). No campo da aplicabilidade, foi predominantemente empregada nos estudos de planejamento urbano (Correa, 2007, p. 20).

Vale ressaltar dois fatos importantes neste movimento epistemológico: o primeiro é que a Geografia passa a ser considerada uma ciência social (Correa, 2007, p. 20) — entendimento que se mantém até os dias atuais (2025); oportunamente, cabe lembrar que, para a Geografia Tradicional, a disciplina era tida como ciência integrante do grupo das ciências naturais. O segundo fato é a adoção da teoria de sistemas, amplamente influenciada pela Física Analítica. Sobre essa influência, Gomes (2000, p. 254-255) faz considerações relevantes. Ele grafa que

a concepção sistêmica foi adaptada para as outras ciências nos anos trinta, primeiro na biologia e em seguida na economia. Ela apresentava a vantagem de ligar os fenômenos às suas estruturas e de poder simultaneamente vê-lo em diversos níveis, graças a utilização de subsistemas. Assim, a teoria geral dos sistemas foi um modelo poderoso entre todas as ciências, inclusive para a geografia. [...]. É nesse contexto que se faz a passagem de uma geografia clássica para uma geografia dita moderna.

Com esses apontamentos, percebemos que é nessa corrente geográfica que o espaço aparece, pela primeira vez, no pensamento geográfico, como um conceito-chave (Correa, 2007, p. 20); ou, como escreve Gomes (2000, p. 270), a Geografia abandona a noção de lugar pela concepção de espaço. O espaço foi abordado em duas acepções, não excludentes, sob os títulos de planície isotrópica e de sua representação matricial.

Entende-se como planície isotrópica a construção teórica que resume uma concepção de espaço derivada de um paradigma racionalista e hipotético-dedutivo. Admite-se, como ponto de partida, uma superfície uniforme, tanto no que se refere à geomorfologia, quanto ao clima e à cobertura vegetal, assim como à sua ocupação humana: há uma uniforme densidade demográfica, de renda e de padrão cultural, caracterizada, entre outros fatores, pela adoção de uma racionalidade econômica fundada na minimização dos custos e maximização dos lucros ou da satisfação (Correa, 2007, p. 20-21).

Sobre essa concepção de espaço, Correa (2007, p. 22-23) salienta que se trata de uma visão limitada, pois, de um lado, privilegia-se em excesso a distância, vista como variável independente; de outro lado, as contradições, os agentes sociais, o tempo e as transformações são inexistentes ou relegados a um plano secundário. Privilegia-se um presente eterno, e, subjacente, encontra-se a noção paradigmática de equilíbrio (espacial), cara ao pensamento burguês. No contexto de divergência teórica, desabrocha, na década de 1970, a Geografia Crítica, fundada no materialismo histórico e na dialética (Correa, 2007, p. 23), que busca substituir os preceitos da metodologia científica de linhagem positivista (Christofoletti, 1985).

Essa corrente, concomitantemente, se opõe à Geografia Clássica (Tradicional) e à Nova Geografia, tendo como intento construir uma geografia contemporânea e socialmente engajada. Utiliza como argumento a ideia de defasagem e de insuficiência das correntes precedentes em oferecer explicações plausíveis para os fenômenos socioespaciais contemporâneos. Concernente aos temas, privilegia discussões sobre exclusão (social, econômica, territorial etc.), o cidadão crítico e consciente, o meio ambiente desigual, entre outros. Como escreve Gomes (2000, p. 279-280), para os radicais, a ideia central era a de crise do capitalismo, crise política, crise da ciência política e do positivismo. Tratava-se, portanto, de um saber que, em tese, visava à transformação social — e não à manutenção das estruturas existentes.

Permeada pelos fundamentos marxistas, a Geografia Crítica, na edificação de seus alicerces, “em um primeiro momento singulariza-se ao lançar

um olhar crítico sobre as correntes que a precederam”. Concernente ao espaço, este é concebido como um produto social cuja inteligibilidade só é possível a partir da compreensão primeira da sociedade que o concebeu. Via de regra, recorrem-se às análises das relações de produção e das forças componentes do modo produtivo. Assim, reconhece-se que o espaço possui função igualmente relevante à da produção e reprodução. Como se observa, “o espaço é um conceito-chave” e “é um tema central” nas reflexões propostas pelos geógrafos filiados a essa corrente de pensamento, figurando como o “lócus da reprodução das relações sociais de produção, isto é, da reprodução da sociedade” (Correa, 2007, p. 23-26).

Conceitualmente, após um íterim de lapidações, Santos (2008) define o espaço como sendo “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (Santos, 2008, p. 63). Essa conceituação é amplamente aceita e difundida entre os geógrafos signatários da Geografia Crítica. Refinando esse entendimento, é pertinente o que propõe Xavier (2013, p. 63), ao observar que, nessa abordagem, o espaço não pode ser compreendido “nem como o depositário das relações sociais de produção, nem como produto, resultado dessas relações. A sua existência é ontológica às relações sociais de produção, que são conjunturais e modificam-se de acordo com as relações de poder existentes”.

Como se observa, nessa corrente, o espaço geográfico mantém-se como um conceito-chave, embora envolto por um referencial teórico, filosófico e metodológico distinto da acepção adotada na Nova Geografia. Entretanto, no contínuo desenvolvimento do pensamento geográfico, o advento da Geografia Humanista (ou Humanística) traz novos arca-bouços — permeados pela fenomenologia e pelo existencialismo — para abordar e compreender esse conceito, o qual, juntamente com o conceito de lugar, possui centralidade nessa corrente.

Quanto à abordagem do espaço nessa perspectiva, ele é concebido como espaço vivido, da experiência corpórea cotidiana. Em função disso, há elevado grau de afinidade entre os conceitos de espaço e lugar. Sobre

essa afinidade, Tuan (1983, p. 6, grifo do autor) escreve que esses conceitos se fundem na experiência do sujeito, sendo a distinção possível apenas após a vivência progressiva do espaço, quando o sujeito o transforma em lugar à medida que lhe atribui valores. O autor afirma que “o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. As ideias de ‘espaço’ e ‘lugar’ não podem ser definidas uma sem a outra”.

Com o processo progressivo de experienciação do lugar, temos a sensação de segurança — razão pela qual este pode ser entendido como segurança, e o espaço, como liberdade. Estamos ligados ao primeiro, mas desejamos o segundo (Tuan, 1983, p. 3). Além disso, “se pensarmos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que a localização se transforme em lugar” (Tuan, 1983, p. 6, grifo nosso). Um ponto importante a destacar na abordagem do espaço, associado ao ideário de movimento e liberdade, é a espaciosidade, a qual está intimamente relacionada à sensação de estar livre. Liberdade implica espaço; significa ter poder e espaço suficientes em que atuar. No ato de locomover-se, o espaço e seus atributos são experienciados diretamente por mediação do corpo (Tuan, 1983, p. 59).

Com esses escritos, têm-se, sinteticamente, os discernimentos que o espaço possui na abordagem da Geografia Humanista. Com eles, delinea-se o panorama do comportamento do espaço nas principais correntes da Geografia. Procuramos, com esses apontamentos, clarificar o percurso feito pelo conceito de espaço enquanto objeto de estudo no interior da ciência geográfica. Tal proceder nos serve à erudição do olhar sobre esse objeto e aponta mecanismos intelectuais que permitirão a inteligibilidade do espaço geográfico à luz do élan teórico produzido pela Geografia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

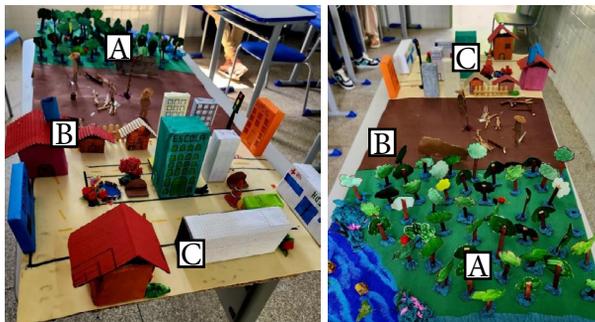
Embora tenhamos aqui feito essa digressão sobre o conceito de espaço geográfico ao longo do desenvolvimento das correntes geográficas, o mesmo não foi realizado em sala de aula, pois não é finalidade da educação

escolar tal domínio. Porém, o conceito de espaço teve o estudo de sua geograficidade trabalhado na concepção milton-santiana, também adotada por Souza (2022), ou seja, da geografia crítica na perspectiva socioespacial, partindo da natureza primeira à natureza segunda. A natureza primeira constitui “a natureza completamente exterior ao homem e não captada por sua consciência” (Souza, 2022, p. 30).

Referente à natureza segunda, ela “abrange desde a materialidade transformada pela sociedade (campos de cultivo, infraestrutura, cidades etc.) até espaços simbólicos e as projeções espaciais de poder, que representam o entrelaçamento dos aspectos imaterial e material da espacialidade social” (Souza, 2022, p. 31). Instrumentalizados conceitualmente, os educandos receberam a tarefa de produzir uma maquete representando tudo o que haviam assimilado com as discussões teóricas, constituindo, então, um momento ímpar no processo de aprendizagem, no qual se mostraram ativos e protagonistas na construção do próprio saber.

Como resultado, construíram a maquete a seguir. Em sua confecção, utilizaram materiais sustentáveis, como o papelão. Nela, o conceito de espaço geográfico foi representado sob a perspectiva da natureza primeira (A), passando pelas primeiras transformações humanas sobre essa natureza, o que levou à produção de um espaço campestre, rural (B), e chegando à cidade, ao urbano (C), à medida que a sociedade e suas relações (campos sociais, instituições, pessoas etc.) se substancializam em complexidade.

Figura 63.1 - Maquete elaborada pelos educandos para representar o espaço geográfico



Fonte: autor (2025).

Do ponto de vista da aprendizagem, é possível considerar que houve, por parte dos alunos, um aproveitamento significativo na assimilação do conteúdo ministrado, pois, com fidedignidade, conseguiram produzir uma maquete que espelhou a construção teórica sobre o socioespaço geográfico. Destaca-se que, além de produzirem a maquete, foi realizada uma apresentação para os demais alunos da turma, constituindo um rico momento do processo de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

A presente produção versou sobre a abordagem do conceito de espaço geográfico nas correntes geográficas, seu estudo em sala de aula por alunos do 2º ano do Ensino Médio e os resultados da aprendizagem apresentados pelos educandos, os quais foram considerados satisfatórios quando avaliada a maquete construída por eles para representar o espaço geográfico.

Experiências no ensino de Geografia pautadas em metodologias ativas, como a socializada no presente estudo, devem ser objeto de difusão e capilarização no processo da educação escolar, pois demonstraram elevado potencial de promover uma aprendizagem significativa.

Por fim, manifesta-se a inclinação para testar a metodologia no estudo de outros conceitos-chave da Geografia, como os de região e território.

REFERÊNCIAS

CHRISTOFOLETTI, Antônio. As perspectivas dos estudos geográficos. *In*: CHRISTOFOLETTI, Antônio. **Perspectivas da Geografia**. 2. ed. São Paulo: Difel, 1985. p. 71-101. Disponível em: <http://ivairr.sites.uol.com.br/christofolett>. Acesso em: 12 out. 2009.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da Geografia. *In*: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 15-47, 2007.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

LA BLACHE, Paul Vidal de. As características próprias da Geografia. **Annales de Géographie**, v. 22, n. 124, p. 289-299, 1913. Título original: *Des caractères distinctifs de la Géographie*. Tradução de Odete Sandrini Mayer.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 4. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008 (Coleção Milton Santos; 1).

SOUSA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espaçial**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

XAVIER, Maria Pereira da Silva. **O conceito de espaço geográfico na prática docente em Geografia no Ensino Médio**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

64. Entre o discurso e a realidade: percepções dos discentes do 9º ano sobre (in)segurança alimentar na aula de Geografia na Escola Municipal Santa Fé

Gustavo Pereira Quaresma
Universidade Federal do Piauí
gustavopereiraquaresma@gmail.com

Maria Clara Galvão da Silva
Universidade Federal do Piauí
silvamariaclara490@gmail.com

RESUMO

Estudar a insegurança alimentar pela perspectiva geográfica revela padrões espaciais de exclusão e como fatores territoriais (distribuição de infraestrutura, acesso a mercados, políticas locais) ampliam desigualdades. O presente trabalho objetiva analisar o olhar geográfico acerca da insegurança alimentar e da desigualdade no acesso a alimentos, bem como o aprendizado dos alunos sobre a temática. O estudo utilizou uma metodologia mista, com a combinação de um levantamento bibliográfico sistemático e a aplicação de um questionário à turma do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Santa Fé. Os resultados foram analisados mediante a técnica de *análise de conteúdo temática* (Bardin, 2011), processo que envolveu: i) organização das respostas dos alunos; ii) categorização; e iii) elaboração de análises descritivas a partir dos dados tabulados, a fim de compreender o entendimento dos estudantes sobre

o tema. Com isso, a análise destaca a importância de adotar estratégias educacionais inclusivas para ampliar o entendimento sobre políticas públicas alimentares em ambos os grupos.

Palavras-chave: Insegurança alimentar; Percepção geográfica; Desigualdade alimentar.

INTRODUÇÃO

A Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO) destaca que, atualmente, o mundo produz alimentos suficientes para alimentar toda a população global, com avanços tecnológicos e práticas agrícolas que aumentaram a produtividade nas décadas recentes. No entanto, segundo a *FAO* (2023), essa realidade contrasta drasticamente com a persistência da fome, que afetava cerca de 735 milhões de pessoas em 2022, conforme relatórios da instituição.

A problemática da desigualdade mundial no acesso a alimentos está associada às estruturas desiguais que moldam o território global. Nessa perspectiva, Monteiro (1995) ressalta a gravidade da fome e da desnutrição como expressões concretas da privação de direitos básicos, reforçando que tais condições não são meras consequências da escassez, mas sintomas de uma estrutura socioespacial profundamente desigual:

São pobres as pessoas que não suprem permanentemente necessidades humanas elementares como comida, abrigo, vestuário, educação, cuidados de saúde etc. Têm fome aqueles cuja alimentação diária não aporta a energia requerida para a manutenção do organismo e para o exercício das atividades ordinárias do ser humano. Sofrem de desnutrição os indivíduos cujos organismos manifestam sinais clínicos provenientes da inadequação quantitativa (energia) ou qualitativa (nutrientes) da dieta ou decorrentes de doenças que determinem o mau aproveitamento biológico dos alimentos ingeridos (Monteiro, 1995, p. 195).

Diante disso, o ensino de Geografia busca trabalhar a percepção dos alunos, oferecendo ferramentas intelectuais para que eles tenham uma visão crítica sobre os acontecimentos ao seu redor e possam questionar os fenômenos que moldam o mundo, oferecendo uma lente analítica.

Segundo Cavalcanti (1998, p. 24), “a finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço”.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo realizar uma discussão teórica sobre as questões que envolvem a desigualdade no acesso a alimentos, bem como analisar o aprendizado dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental sobre essa temática. Justifica-se por demonstrar a importância do ensino de Geografia para a compreensão dessa questão.

A realização deste trabalho partiu de uma pesquisa de caráter metodológico misto, na qual foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, a fim de fornecer suporte aos entendimentos que envolvem os temas. Além disso, foi aplicado um questionário à turma do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Santa Fé, localizada na região sul de Teresina, Piauí. Em seguida, realizou-se a interpretação das respostas, bem como a elaboração de tabelas e gráficos com base nas respostas obtidas.

O presente trabalho está estruturado em cinco seções, organizadas da seguinte forma: 1) Introdução, na qual são apresentadas a problemática, os objetivos, a justificativa e a metodologia que envolveram a pesquisa; 2) Fundamentação teórica, na qual são apresentados os autores relevantes que abordam a temática; 3) Resultados e discussão, nos quais são apresentados e discutidos os resultados obtidos; 4) Conclusão, na qual é apresentada uma visão geral sobre o que foi trabalhado e os principais pontos; e, por último, as referências utilizadas no trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Geografia da Fome: entendendo a realidade da fome no Brasil

Partindo das contribuições fundantes de Castro (1952), observa-se que a insegurança alimentar se configura como fenômeno estrutural que transcende a mera insuficiência de alimentos. Nesse sentido, conforme demonstra o autor em sua obra *Geografia da fome*, trata-se de um

problema geopolítico complexo, em que convergem fatores econômicos, ambientais e socioculturais que demandam análise sistêmica.

Em primeiro lugar, é fundamental destacar que, segundo Castro (1952), os processos históricos de exploração colonial estabeleceram as bases para a atual crise alimentar. Conforme demonstra a análise castriana, a implantação de monoculturas exportadoras no Nordeste brasileiro não apenas desestruturou os sistemas tradicionais de cultivo, como também criou dependência econômica e vulnerabilidade nutricional. Nesse contexto, destaca-se que: a substituição de policultivos por lavouras mercantis, a concentração fundiária e a marginalização de comunidades locais representam elementos indissociáveis dessa problemática.

Nessa perspectiva, evidencia-se como narrativas hegemônicas tendem a minimizar a dimensão estrutural do problema, atribuí-lo a fatores climáticos ou biológicos e desconsiderar suas raízes nos modelos de desenvolvimento econômico excludentes (Castro, 1952). Como resultado, perpetua-se uma compreensão limitada que obstaculiza soluções efetivas.

A relação entre conflitos armados e insegurança alimentar constitui uma questão fundamental de análise contemporânea. Nesse contexto, os impactos dos conflitos na segurança alimentar revelam-se particularmente severos. Isso porque a degradação de infraestruturas produtivas, associada aos deslocamentos populacionais compulsórios, não somente interrompe os processos de produção agroalimentar, mas também prejudica drasticamente os mecanismos de distribuição e acesso aos recursos alimentares. Nesse sentido, conforme assinala Castro (1952), os conflitos armados atuam como elementos potencializadores da insegurança alimentar, uma vez que a ineficácia das medidas políticas de enfrentamento torna-se fator determinante na perpetuação desse quadro de vulnerabilidade.

De fato, a escassez alimentar configura-se como poderoso elemento catalisador de tensões, situação em que a competição por recursos limitados intensifica conflitos sociais e políticos. Dessa forma, a fome não se restringe à mera consequência dos conflitos, mas sim emerge como variável predisponente ao surgimento de confrontos violentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para sistematizar as respostas dos participantes, adotou-se a técnica de análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), a qual permite identificar padrões discursivos e construir categorias analíticas significativas. O *corpus* foi organizado em quatro categorias, correspondentes às questões investigadas, com recorte de gênero que revelou diferenças significativas nas percepções.

As categorias identificadas foram: crítica às estruturas globais de segurança alimentar; análise sobre determinantes da insegurança alimentar; e análise sobre educação alimentar. Os dados revelam uma clara divergência nas percepções entre os gêneros. Por um lado, as meninas demonstraram uma postura crítica e propositiva, já que 87,5% (ver tabela a seguir) apresentaram análises sistêmicas sobre as falhas das organizações internacionais. Especificamente, elas destacaram quatro problemas centrais: primeiro, o controle corporativo sobre as sementes; segundo, os tratados comerciais desiguais; terceiro, a flexibilização das leis sobre agrotóxicos; e, quarto, o conhecimento sobre programas e projetos. Essa postura analítica contrasta significativamente com a visão predominante entre os meninos (71,4%), que tendem a naturalizar o *status quo*.

Tabela 64.1 - Análise sobre organizações internacionais e soberania alimentar

Categoria	Meninas	Meninos	Total
1. Positiva - Crítica ao sistema	7 (87,5%)	4 (28,6%)	11 (50%)
2. Negativa - Visão conformismo	1 (12,5%)	10 (71,4%)	11 (50%)

Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

No que diz respeito aos determinantes da insegurança alimentar (ver tabela a seguir), observa-se que, enquanto a maioria feminina (87,5%) articulou uma compreensão sistêmica, a abordagem masculina predominante (78,6%) revelou uma visão fragmentada.

Tabela 64.2 - Análise sobre determinantes da insegurança alimentar

Categoria	Meninas	Meninos	Total
1. Análise estrutural com múltiplos fatores	7 (87,5%)	3 (21,4%)	10 (45,5%)
2. Explicações individualistas e fragmentadas	1 (12,5%)	11 (78,6%)	12 (54,5%)

Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

Ademais, os resultados também mostram que há uma diferença significativa entre como meninas e meninos percebem o papel da educação no combate à fome (ver tabela abaixo). Enquanto todas as meninas entrevistadas acreditam que a escola pode transformar a compreensão sobre alimentação, defendendo que é preciso ensinar a fome como um problema social, e não individual, além de criar atividades práticas, como hortas escolares, por outro lado, a maioria dos meninos demonstrou uma visão mais negativa. Isso porque muitos deles preferem soluções imediatas, como doações de alimentos, e não veem uma ligação clara com a realidade da fome no mundo.

Tabela 64.3 - Análise sobre educação alimentar

Categoria	Meninas	Meninos	Total
1. Positiva - Abordagem crítica	8 (100%)	5 (35,7%)	13 (59,1%)
2. Negativa - A educação alimentar não influencia	0 (0%)	9 (64,3%)	9 (40,9%)

Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

A tabela abaixo evidencia diferenças no conhecimento de programas e projetos entre meninos e meninas. Os meninos apresentaram maior familiaridade com as hortas comunitárias em Teresina (56%), enquanto as meninas demonstraram, proporcionalmente, maior conhecimento sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar – *PNAE* (33%). A categoria “outros programas” registrou valores próximos (13% e 11%), indicando similaridade nesse aspecto.

Tabela 64.4 - Conhecimento sobre programas e projetos

Alternativas	Meninos	Meninas
Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	4 (25%)	3 (33%)
Hortas Comunitárias em Teresina	9 (56%)	4 (44%)
Outros programas	2 (13%)	1 (11%)
Não conheço nenhum	1 (6%)	1 (11%)
Total de Respostas	16 (100%)	9 (100%)

Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

Apesar da disparidade no total de respostas (16 meninos versus 9 meninas), observa-se que a maioria dos participantes conhece ao menos uma iniciativa, com apenas 6% dos meninos e 11% das meninas relatando desconhecimento total. Os dados sugerem que fatores como divulgação segmentada ou acesso diferenciado a projetos podem influenciar essas variações. A análise reforça a necessidade de estratégias educacionais inclusivas para ampliar o conhecimento sobre políticas públicas alimentares entre ambos os grupos.

CONCLUSÃO

Apesar da disparidade no total de respostas (16 meninos vs. 9 meninas), observa-se que a maioria dos participantes conhece ao menos uma iniciativa, com apenas 6% dos meninos e 11% das meninas relatando desconhecimento total. Os dados sugerem que fatores como divulgação segmentada ou acesso diferenciado a projetos podem influenciar essas variações. A análise reforça a necessidade de estratégias educacionais inclusivas para ampliar o conhecimento sobre políticas públicas alimentares entre ambos os grupos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. 192 p.

CASTRO, Josué de; BRANCO, J. Carvalho. **Geografia da fome**. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1952.

MONTEIRO, Carlos Augusto. A dimensão da pobreza, da fome e da desnutrição no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 9, n. 24, p. 195-207, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A ALIMENTAÇÃO E AGRICULTURA – FAO. **The state of food security and nutrition in the world 2023 [O estado da segurança alimentar e da nutrição no mundo 2023]**. Roma: FAO, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4060/cc3017en>. Acesso em: 30 maio 2025.

65. Saberes e práticas socioculturais das quebradeiras de coco babaçu como temática no ensino de Geografia

Ioshua Costa Guedes

Mestra em Geografia - UFPI

Secretaria Municipal de Educação e Cultura - Teresina-PI

ioshua.costa@gmail.com

Lurian da Cruz de Sousa

Mestra em Geografia - UFPI

Secretaria Municipal de Educação e Cultura - Teresina-PI

lurian.sousa.l@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta os saberes e práticas das quebradeiras de coco babaçu no ensino de Geografia. O objetivo geral do trabalho é analisar como os saberes e as práticas socioculturais das quebradeiras de coco babaçu, do Piauí, podem ser integrados ao ensino de Geografia, contribuindo para uma abordagem pedagógica mais contextualizada e crítica. Os objetivos específicos são: compreender a relação entre o modo de vida das quebradeiras de coco babaçu e a produção do espaço geográfico; identificar desafios e potencialidades da inserção dos saberes das quebradeiras de coco no ensino de Geografia; e propor estratégias pedagógicas que valorizem os conhecimentos tradicionais no contexto escolar. Diante disso, questiona-se: como os saberes e as práticas socioculturais das quebradeiras de coco babaçu, no Piauí, podem ser integrados ao ensino de

Geografia, de forma a promover uma abordagem pedagógica contextualizada e crítica, que valorize os conhecimentos tradicionais e contribua para a compreensão da produção do espaço geográfico? A metodologia utilizada no trabalho foi a pesquisa bibliográfica, documental e um levantamento online de estratégias pedagógicas. Foram consultados materiais utilizando as seguintes palavras-chave: *ensino; quebradeiras de coco babaçu; saberes e práticas das quebradeiras de coco babaçu no Piauí*. Os resultados foram selecionados e organizados e, por meio deles, identificou-se que o professor pode utilizar documentários, músicas e notícias nas aulas de Geografia que abordem a temática de forma versátil, possibilitando uma formação reflexiva e crítica dos educandos.

Palavras-chave: Saberes e práticas; Quebradeiras de coco; Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia, ao abordar a relação entre sociedade e natureza, deve considerar os saberes e as práticas socioculturais das comunidades tradicionais como elementos essenciais para a construção de um conhecimento significativo e contextualizado. Nesse sentido, as quebradeiras de coco babaçu do Piauí representam um grupo cuja vivência territorial, organização social e práticas produtivas refletem dinâmicas históricas, econômicas e ambientais fundamentais para a compreensão do espaço geográfico.

Este estudo pretende refletir sobre a inserção da temática das quebradeiras de coco babaçu no ensino de Geografia, analisando como seus saberes e práticas podem contribuir para uma educação crítica e contextualizada. Dessa forma, a pesquisa busca evidenciar os desafios e as potencialidades da articulação entre o currículo escolar e os modos de vida das quebradeiras de coco, promovendo uma abordagem pedagógica que respeite e integre os saberes populares ao ensino formal da

Geografia. Diante disso, questiona-se: como os saberes e as práticas socioculturais das quebradeiras de coco babaçu, no Piauí, podem ser integrados ao ensino de Geografia, de forma a promover uma abordagem pedagógica contextualizada e crítica, que valorize os conhecimentos tradicionais e contribua para a compreensão da produção do espaço geográfico?

Como objetivo geral, propõe-se analisar como os saberes e as práticas socioculturais das quebradeiras de coco babaçu, do Piauí, podem ser integrados ao ensino de Geografia, contribuindo para uma abordagem pedagógica mais contextualizada e crítica. Os objetivos específicos são: compreender a relação entre o modo de vida das quebradeiras de coco babaçu e a produção do espaço geográfico; identificar desafios e potencialidades da inserção dos saberes das quebradeiras de coco no ensino de Geografia; e propor estratégias pedagógicas que valorizem os conhecimentos tradicionais no contexto escolar.

Realizou-se levantamento bibliográfico sobre as questões que permeiam o ensino de Geografia e a temática das quebradeiras de coco e, nessa etapa, também foram consultados documentos como a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e o currículo do estado do Piauí, que serviram de base para a fundamentação dos resultados. Além disso, foi feito um levantamento online de estratégias pedagógicas, em que foram consultados materiais utilizando as seguintes palavras-chave: *ensino; quebradeiras de coco babaçu; saberes e práticas das quebradeiras de coco babaçu no Piauí*. A partir disso, os resultados foram selecionados, organizados e discutidos neste trabalho.

Diante disso, este artigo traz discussões sobre as quebradeiras de coco babaçu e a produção do espaço geográfico, os desafios e as potencialidades da inserção dos saberes das quebradeiras de coco babaçu no ensino de Geografia e estratégias pedagógicas que valorizem os conhecimentos tradicionais no contexto escolar.

AS QUEBRadeiras DE COCO BABAÇU E A PRODUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

Segundo Santos (2008), a produção do espaço geográfico é resultado da interação entre diferentes agentes sociais e econômicos, que atuam sobre o território de acordo com seus interesses e condições materiais. Nesse sentido, as quebradeiras de coco babaçu, enquanto sujeito coletivo historicamente marginalizado, desempenham um papel fundamental na produção do espaço no território onde atuam.

Além disso, Souza (2007), Haesbaert (2014) e Cavalcanti (2019) afirmam que o território, em conjunto com os demais conceitos geográficos, possibilita a construção do raciocínio geográfico crítico e reflexivo e, conseqüentemente, o acesso e a prática da cidadania, pois, com o território, é possível pensar o contexto social, político e econômico existente. Assim, percebe-se que é importante mencionar o conceito de território, pois ele é essencial também para compreender a dinâmica das quebradeiras de coco babaçu.

Para essas mulheres, o território não é apenas um suporte físico, mas um espaço vivido e apropriado por meio de suas práticas produtivas e culturais. Além disso, o modo de produção das quebradeiras de coco contrasta com a lógica da modernização excludente, pois sua atividade não apenas garante a subsistência de milhares de famílias, mas também promove a conservação ambiental ao utilizar métodos tradicionais de extração que não degradam os babaçuais.

Nessa perspectiva, Amaral (2017, p. 35) caracteriza a quebradeira de coco "como um ser social em marcha, parte da classe camponesa brasileira, que se particulariza a partir da relação que estabelece com a natureza, em especial, o coco babaçu". Assim, no ensino de Geografia, ao abordar a realidade das quebradeiras de coco babaçu, é possível contextualizar conceitos como lugar, paisagem, território e redes geográficas, aproximando o conhecimento acadêmico da vivência dos estudantes, sobretudo em regiões onde essa atividade é significativa.

Portanto, a relação entre as quebradeiras de coco babaçu e a produção do espaço geográfico evidencia a importância de um ensino contextualizado de Geografia, que dialogue com as realidades locais e possibilite aos estudantes compreenderem as dinâmicas espaciais e territoriais de sua região.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA INSERÇÃO DOS SABERES DAS QUEBRadeiras DE COCO BABAÇU NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A inserção dos saberes das quebradeiras de coco babaçu no ensino de Geografia representa uma oportunidade para a construção de uma educação contextualizada e significativa, conforme defendido por Cavalcanti (2008). Para a autora, o ensino de Geografia deve possibilitar que os alunos compreendam a relação entre seu cotidiano e os conceitos geográficos, promovendo a articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, os saberes das quebradeiras de coco podem ser integrados ao currículo como exemplos concretos de interação entre sociedade e natureza, uso sustentável dos recursos naturais e disputa territorial.

No entanto, a inserção desses saberes na escola e no ensino de Geografia enfrenta desafios. Conforme apontam Castelar e Portela (2015), o currículo tradicional da Geografia muitas vezes reproduz uma visão eurocêntrica e urbana do espaço, negligenciando os modos de vida de populações rurais e tradicionais. Superar essa limitação exige uma abordagem pedagógica que valorize o conhecimento local e promova o diálogo entre os saberes populares e o conhecimento acadêmico.

Para a realização e consolidação de uma aprendizagem significativa em Geografia, Callai (2013) argumenta que esta se efetiva quando os estudantes conseguem relacionar o conteúdo escolar com suas experiências próprias e sua realidade territorial, associando o aprendizado à vivência. Assim, ao abordar a cultura, a economia e a organização social das quebradeiras de coco, os professores podem tornar o ensino mais concreto e engajador, favorecendo a compreensão dos processos espaciais de forma mais participativa e crítica.

Destaca-se que esses desafios estão presentes no espaço escolar e são reflexo de uma sociedade com uma dinâmica social alicerçada no sistema capitalista, ou seja, com várias camadas sociais e heterogêneas. Por isso, nesse contexto, é fundamental uma articulação entre essa sociedade e o espaço escolar (Cavalcanti, 2014).

Portanto, a inserção dos saberes das quebradeiras de coco no ensino de Geografia traz desafios, como a necessidade de inclusão dessa temática no currículo e na formação docente, mas também traz grandes potencialidades, como a ampliação do repertório cultural dos alunos, o fortalecimento das identidades locais e o desenvolvimento de uma consciência socioespacial crítica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os conteúdos geográficos escolares estão a serviço da realidade de forma específica na leitura de mundo, e refletir sobre a Geografia como uma prática social implica considerar novas maneiras de atuação dessa ciência no ambiente social dos indivíduos, partindo do princípio de que, assim como em qualquer outro processo de aprendizagem, a teoria isolada não é suficiente para consolidar os conceitos essenciais que a Geografia busca abordar (Botelho, 2013).

As atividades das quebradeiras de coco babaçu são voltadas para a coleta do coco babaçu e seu beneficiamento em óleo, azeite, sabão e artigos de artesanato. Segundo Figueiredo, Lira e Barroso (2023, p. 7), uma das pautas de luta das quebradeiras de coco é o acesso livre aos babaçuais, o que inicia uma discussão sobre direitos territoriais e, “nesse debate, as quebradeiras de coco babaçu representam novos sujeitos sociais que asseguram a valorização dos seus saberes, da comunidade em que vivem e da palmeira do babaçu”.

Para trabalhar a temática das quebradeiras de coco, o professor pode utilizar estratégias e instrumentos de ensino em suas aulas, associando-os a conceitos da Geografia, essenciais para a formação crítica do aluno. O

quadro a seguir apresenta sugestões de vídeos, documentários, músicas e notícias que podem ser trabalhados em sala de aula.

Quadro 65.1 - Sugestões de vídeos, documentários, músicas e notícias para as temáticas das quebradeiras de coco babaçu nas aulas de Geografia quebradeira de coco nas aulas de Geografia

VÍDEOS / DOCUMENTÁRIOS	DURAÇÃO	LINK PARA ACESSO	HABILIDADES CURRÍCULO DO PIAUI GEOGRAFIA ENSINO FUNDAMENTAL
Quebradeiras de coco babaçu passam tradição de geração em geração no Piauí produção TV clube	7 minutos	https://globo-play.globo.com/v/11267494	(EF06GE01) Observar e comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.
Quebra Coco, Faz a Vida é uma produção conjunta da TV Câmara e da Fundação Banco do Brasil.	29 minutos e 38 segundos	https://youtu.be/9AADxY-cBaBc?si=xnl-qm5mRbtKkN-JKQ	(EF07GE01.01PI) Conhecer o processo histórico que resultou na formação territorial do Piauí, identificando os sujeitos responsáveis, respeitando seus direitos e culturas.
Brasil reconhece pela 1ª vez território das quebradeiras de coco babaçu. Produzido por Trilhas nordestinas rede TVT	15 minutos e 1 segundo	https://www.youtube.com/live/vx5hO7g540I?si=JySxxNW_JZ3HhDy	(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, com os direitos legais dessas comunidades.
MÚSICA	DURAÇÃO	LINK PARA ACESSO	HABILIDADES CURRÍCULO DO PIAUI GEOGRAFIA ENSINO FUNDAMENTAL
Xote das quebradeiras de coco	4 minutos e 42 segundos	https://sesc.i10bibliotecas.com.br/livro/546368	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas

NOTÍCIAS	DURAÇÃO	LINK PARA ACESSO	HABILIDADES CURRÍCULO DO PIAUI GEOGRAFIA ENSINO FUNDAMENTAL
Vozes Populares: Conheça o Movimento de Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu. Produzido por Brasil de fato	-	https://www.brasildefato.com.br/podcast/vozes-populares/2022/04/25/vozes-populares-conheca-o-movimento-de-mulheres-quebradeiras-de-coco-babacu/	(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, com os direitos legais dessas comunidades.
A última quebradeira de coco. Produzido pela revista Piauí	-	https://piaui.folha.uol.com.br/ultima-quebradeira-de-coco/	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas

Fonte: Pesquisa direta, 2025. Organizado por: autores, 2025.

As estratégias apresentadas no quadro podem ser utilizadas de forma combinada com outras ferramentas didático-pedagógicas, adequando-se às diversas realidades das salas de aula da educação básica. É essencial compreender que um documentário ou uma música podem auxiliar as aulas, permitindo o envolvimento dos educandos de forma prática e significativa com o objeto do conhecimento.

Diante disso, com relação à temática das quebradeiras de coco babaçu dentro da Geografia, há categorias que podem ser exploradas, como lugar, paisagem e território, associando-as aos saberes culturais dos estudantes.

Ao discutir a importância das quebradeiras de coco, o docente pode trabalhar, nas aulas, aspectos da ciência geográfica, por exemplo: o espaço

e como este é organizado dentro da comunidade; as modificações das paisagens ao longo do tempo; a identidade construída pelas quebradeiras; e os conflitos territoriais que marcam o campo brasileiro, entre outros.

A partir de uma análise crítica em sala de aula, os alunos são instigados a refletir sobre os desafios sociais que envolvem os conflitos por terra, o uso sustentável dos recursos naturais, bem como o reconhecimento da importância da valorização dos saberes e práticas da diversidade populacional e do trabalho existentes no Brasil.

CONCLUSÃO

A Geografia na escola tem o papel de colaborar com a formação dos alunos, proporcionando-lhes embasamento para que elementos simbólicos possam ampliar e aprimorar a capacidade de pensamento.

Desse modo, a análise dos saberes e das práticas socioculturais das quebradeiras de coco babaçu demonstra o potencial desses conhecimentos para enriquecer o ensino de Geografia, tornando-o mais contextualizado e crítico. Os resultados evidenciam que a integração dessa temática ao currículo escolar pode ser viabilizada por meio de estratégias pedagógicas que relacionem as vivências dessas comunidades com conceitos geográficos fundamentais, como território, paisagem, lugar e sustentabilidade.

Dessa forma, a escola se torna um espaço de valorização dos saberes tradicionais e de reflexão sobre as dinâmicas socioeconômicas e ambientais que envolvem as quebradeiras de coco babaçu. Assim, reforça-se a importância de uma educação que dialogue com as realidades locais, promovendo uma formação mais significativa para os alunos e contribuindo para a construção de uma cidadania crítica e participativa.

Além disso, a valorização desses conhecimentos no ambiente escolar fortalece o reconhecimento da diversidade sociocultural e estimula uma aprendizagem que dialogue com as realidades locais, especialmente em contextos de educação do campo.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Mayka Danielle de Brito. **Reforma agrária e reconhecimento:** o caminho da autonomia e liberdade das camponesas-quebradeiras de coco babaçu da região do Bico do Papagaio. 2017. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BOTELHO, José Maria Leite. Prática social: uma estratégia para ensinar e aprender a Geografia escolar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 1–17, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/download/10776/pdf>. Acesso em: 07 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar e a construção da cidadania. *In:* CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella (Org.). **Ensino de geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. São Paulo: Contexto, p. 52–73, 2013.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; PORTELA, Rosely Aparecida Martins. Geografia e ensino: desafios contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 743–760, 2015.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas: Papirus, 2008.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para que/para quem ensinar? *In:* ASSIS, Cavalcanti; SOUZA, Lana de (Orgs.). Ensino de geografia e metrópole. Goiânia: América, p. 45–67, 2014.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela geografia:** ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- FIGUEIREDO, L. R.; LIRA, M. M.; BARROSO, B. O. Mulheres quebradeiras de babaçu: um processo de construção acerca do termo comunidades tradicionais, identidades coletivas e saberes. **Cadernos de Campo**, Araraquara, v. 23, n. esp. 2, p. 1–20, 2023.
- HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempo de in-segurança e contenção.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- PIAUI. **Currículo do Piauí:** um marco para educação do nosso estado: educação infantil, ensino fundamental. Organizadores: Carlos Alberto Pereira da Silva... *et al.* Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 2008.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia**: conceitos e temas. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 15–47, 2007.

66. Tecendo reflexões sobre o racismo estrutural a partir dos conceitos de colonialidade e decolonialidade: uma experiência com turmas do Ensino Fundamental - anos finais

Janiara Almeida Pinheiro Lima

*Secretaria de Educação do Recife/ Secretaria de Educação
de Pernambuco/ GEOCONCEITO- UFPE
janiara8890@gmail.com*

Natália Karoline Cândido Salvador

*Secretaria de Educação do Recife/ GEOCONCEITO -UFPE
natalia_karoline94@hotmail.com*

RESUMO

Este trabalho corresponde a uma experiência didático-pedagógica vivenciada com estudantes do ensino fundamental – anos finais, a partir da abordagem decolonial e antirracista no ensino de Geografia. Teve como objetivo principal desvelar o racismo estrutural por meio de pesquisas e discussões sobre a colonialidade e a decolonialidade com estudantes do 8º ano do ensino fundamental – anos finais, visando à compreensão de problemas do cotidiano. A metodologia pautou-se na **Pedagogia da autonomia**, na construção do raciocínio e do pensamento geográficos e nas metodologias ativas. Como procedimento, foi organizada uma sequência didática que se desenvolveu por meio da realização de pesquisas, trabalho em grupo, sala de aula invertida, rodas de conversa, exibição de curtas,

produção de mapas mentais e textos. Os resultados alcançados foram: a compreensão acerca do impacto das colonialidades na vida cotidiana; o entendimento sobre o racismo estrutural e como ele se apresenta na vida dos estudantes; a percepção da importância do pensamento decolonial para promover mudanças sociais e o combate ao racismo; a reflexão sobre as violências advindas da colonização e da descolonização na África e no Brasil; e a construção do “pensar pela Geografia”, a partir do desenvolvimento do raciocínio geográfico sobre os territórios visíveis e invisíveis do racismo. Como conclusão, infere-se que o ensino de Geografia, na perspectiva decolonial e em diálogo com a realidade dos estudantes, possibilita a construção de senso crítico, de protagonismo na aquisição de conhecimento e na formação cidadã reflexiva, consciente e antirracista.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Decolonialidade; Antirracismo.

INTRODUÇÃO

Diante das discussões contemporâneas sobre a colonialidade e a decolonialidade, erigidas frente à necessidade de resistir ao racismo estrutural (Oliveira, 2021) e às opressões e violências sócio-históricas, fez-se necessário levar esse debate para a sala de aula na educação básica. Sendo a Geografia um arauto da reflexão acerca das relações socioespaciais no mundo, é imprescindível que, enquanto componente curricular, possa erguer diálogos sobre o racismo e seus impactos na vida cotidiana, especialmente na dos estudantes.

Dessarte, este trabalho é resultado de uma ação didático-pedagógica desenvolvida junto a estudantes da educação básica, do ensino fundamental – anos finais, na Escola Municipal em Tempo Integral (EMTI) São Cristóvão, situada no Brejo da Guabiraba, bairro da periferia urbana localizado na zona norte da cidade do Recife-PE. O trabalho buscou responder à seguinte pergunta problematizadora: “De onde veio e quando começou o racismo estrutural no Brasil?”.

Desse modo, considerando a importância de contextualizar os objetos de conhecimento com a realidade dos estudantes, fez-se necessário

traçar uma trajetória de estudos em que estes pudessem protagonizar a construção do conhecimento (Bacich; Moran, 2018). Assim, por meio de aparatos metodológicos que os instigassem a questionar (Freire, 2007) a conexão entre a colonização e a descolonização da África com o Brasil, foram descobertas por eles as diferenças e semelhanças entre os contextos, além da identificação de como os desenhos cotidianos se relacionam com esse passado não tão distante.

Nessa trajetória, as aulas de Geografia foram realizadas de forma remota e presencial para a execução da sequência didática (Morais; Ascensão, 2022), que resultou em uma aprendizagem significativa (Moreira, 2011), muitas perguntas e mudanças de comportamento de todos os envolvidos.

A respeito do objetivo geral, este consiste em desvelar o racismo estrutural por meio de pesquisas e discussões sobre a colonialidade, a decolonialidade e o racismo estrutural com estudantes do 8º ano do ensino fundamental – anos finais, visando à compreensão de problemas do cotidiano.

METODOLOGIA

A metodologia adotada alicerçou-se em Freire (2007), no contexto da construção dialogada dos saberes e do conhecimento; em Ausubel (1982) e em Moreira (2011), no que tange a proporcionar uma aprendizagem significativa; em Bacich e Moran (2018), em Moraes e Castelar (2018) e em Sams e Bergman (2009), no que se refere ao fazer docente com o uso das metodologias ativas; e em Moraes e Ascensão (2022), no que diz respeito ao uso de sequências didáticas no ensino de Geografia por investigação.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, de modo a analisar, por meio das conversas (Serpa, 2018; Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018) e das produções de argumentos orais e escritos dos estudantes, sua percepção sobre a origem ancestral de problemas cotidianos advindos da colonialidade, como o racismo estrutural.

Desse modo, o constructo didático-pedagógico organizou-se na sequência didática demonstrada no Quadro 1. É importante realçar que

as aulas ocorreram considerando um formato presencial (aulas 2, 4, 5 e 6) e virtual (aulas 1 e 3), visto que a escola estava passando por uma requalificação estrutural que impôs, à sua rotina, um rodízio de turmas no contexto presencial. Logo, houve uma adequação do uso de procedimentos metodológicos à realidade dos espaços onde as aulas foram desenvolvidas.

Quadro 66.1 - Esquema de realização das aulas

Aula	Conteúdo da Geografia	Objetivo da aula	Metodologia/ procedimento empregado	Duração da aula
Aula 1 (remota)	Colonização e Descolonização do Continente Africano	Identificar os países colonizadores de África e as principais características da colonização e descolonização	<ul style="list-style-type: none"> - Problematização por meio de uso de recurso audiovisual - Vídeo: “Como os europeus dominaram totalmente a África?” Link: https://www.youtube.com/watch?v=tXFu8MU-jhU - Roda de conversa 	1h/a de 50 min
Aula 2 (presencial)	Colonialidade	Realizar pesquisas e leituras reflexivas sobre a colonialidade	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de aula invertida - Aula expositiva dialogada - Roda de Conversa 	1h/a de 50 min
Aula 3 (remota)	Decolonialidade e Descolonialidade	Desvelar os conceitos de Decolonialidade e Descolonialidade,	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de vídeos para apresentação dos conceitos: Vídeo 1 Decolonial ou Descolonial?. link: https://www.youtube.com/watch?v=OFu6qVqeEXc Vídeo 2 “Qual a diferença entre descolonial e decolonial?“. Link: https://www.youtube.com/watch?v=G2HcBCN7yGI - Gamificação com uso do Wordwall - Trabalho em grupo para construção de sínteses dos conceitos - Socialização das sínteses 	1h/a de 50min

<p>Aula 4 (presencial)</p>	<p>Relações entre a colonização e colonialidade em África e no Brasil</p>	<p>Construir argumentos sobre a relação entre a colonização africana e a brasileira, à luz do conceito de colonialidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa; - Criação de mapa mental; - Uso de vídeo para discussão coletiva e retificação ou refutação de argumentos: Vídeo: #98 - Cida Bento e o Pacto da Branquitude. 	<p>1h/a de 50 min</p>
<p>Aula 5 (presencial)</p>	<p>Impacto sócio-histórico da colonização e da colonialidade no Brasil nos dias atuais</p>	<p>Identificar os problemas sociais que afligem a população afro-indígena brasileira</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de uma árvore de palavras; - Uso do vídeo: Diálogos: Desafios para a decolonialidade. Link: https://www.youtube.com/watch?v=qFZki_sr6ws - Reflexão coletiva em sala e Produção de textos em casa. 	<p>1h/a de 50 min</p>
<p>Aula 6 (presencial)</p>	<p>Pensamento decolonial e Discussões sobre o racismo estrutural</p>	<p>Construir sínteses argumentativas e produção textual por meio da realização de pesquisa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa em casa sobre a decolonialidade e o racismo, com base nas discussões realizadas em sala; - Produção textual sobre o pensamento decolonial e suas repercussões na vida cotidiana; - Socialização voluntária dos textos e reflexões. 	<p>1h/a de 50 min</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

Ressalta-se que todo o processo foi mediado pela docente (Bacich; Moran, 2018), de modo que a avaliação foi realizada de forma processual, mediante a observação das reflexões e dos argumentos expressos oralmente pelos estudantes e em suas produções textuais realizadas nas aulas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando a temática, o aporte teórico que embasou esta construção didático-pedagógica firmou-se, inicialmente, em bases legais, como

a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que, juntas, preveem a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em estabelecimentos de ensino públicos e privados no Brasil. Nessa perspectiva, o trabalho dialogou com Quijano (2010), para alicerçar as discussões sobre a colonialidade e seus tipos (do poder, do saber e do ser), e com Spivak (2010) e Foucault (1995), no tocante às relações de poder.

No que tange aos estudos sobre a decolonialidade e a descolonialidade, suas diferenças e significados, recorreu-se a Walsh (2013) e Losacco (2020). Para trazer à tona as temáticas que circunscrevem a colonialidade e a descolonialidade na perspectiva indígena, ouviu-se a voz de Krenak (2022).

No que se refere às questões antirracistas, buscou-se fundamento em Bento (2022), acerca do pacto da branquitude; em Ribeiro (2021), ao trazer a discussão sobre o antirracismo; em Souza (2017), para as reflexões sobre as relações etnicorraciais na Geografia escolar; em Adichie (2019) e Krenak (2022), ao enunciarem questões relacionadas ao etnocentrismo; e em Oliveira (2021), para abordar o racismo estrutural.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme a proposta das aulas, os estudantes puderam construir, por meio da pesquisa e das trocas dialogadas e reflexivas, sentidos sobre o que é o racismo estrutural e sua relação com o contexto socio-histórico relacionado à colonialidade e suas faces: colonialidade do poder, do ser e do saber (Quijano, 2010).

Do mesmo modo, a inserção desses debates evidenciou, para os estudantes, como ocorrem as relações de poder (Spivak, 2010; Foucault, 1995), que passam a construção histórica do racismo estrutural — realidade que envolve a escravização dos povos africanos e indígenas e que reverbera até hoje em nossa sociedade, logo, em suas comunidades. Além disso, possibilitou-lhes compreender por que pessoas brancas têm mais privilégios sociais.

Dessa forma, registrou-se que os estudantes conseguiram relacionar esses conteúdos com a realidade que os circunscreve (Cavalcanti, 2019; Nunes e Castrogiovanni, 2019), conectando-os a exemplos do seu cotidiano, como demonstram suas falas: “Por que os bairros mais pobres não recebem cuidados como os bairros ricos?” (Estudante A); “Porque quando a gente entra no shopping com farda de escola pública o segurança fica atrás da gente?” (Estudante B); “Por que os apelidos que recebo têm a ver com a cor da minha pele?” (Estudante C). Tais falas evidenciam uma aprendizagem significativa e uma reflexão crítica da realidade, por meio da indignação frente a esses fatos, expondo seu entendimento acerca da colonialidade do poder e do ser, bem como sobre o racismo estrutural e suas nuances.

Outro aspecto a ser considerado é que o pensar crítico-reflexivo, observado nos mapas mentais e na árvore de palavras construídos nas aulas 4 e 5, permitiu perceber que os discentes assimilaram que os discursos racistas e eurocêntricos são reforçados como um mecanismo de dominação e poder, acentuando as relações sociais desiguais, bem como a invisibilização das ancestralidades dos povos afrodiáspóricos e indígenas brasileiros. Além disso, compreenderam que, a depender da forma como agimos, estamos contribuindo para *reexistir* (Viveiros de Castro, 2017) ou para manter essa construção social com base nas colonialidades, fortalecendo o racismo estrutural.

Inferiu-se também que, após conhecerem as diferenças entre os termos *decolonialidade* e *descolonialidade*, os estudantes optaram por adotar o termo *decolonialidade*. Dessa forma, notou-se que compreenderam que pensar decolonialmente e agir de forma decolonial implica desconstruir certos comportamentos e discursos presentes no cotidiano e no ensino, para construir uma identidade e cidadania pautadas no respeito, e não em estereótipos e preconceitos, favorecendo o antirracismo.

Nesse contexto, por meio da pesquisa e do audiovisual, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer o pensamento de autores negros e indígenas, o que fortaleceu sua autoestima e trouxe o reconhecimento da potência que esses autores têm na ciência contemporânea e para a

construção do pensamento decolonial, inspirando-os e provocando-os a construir suas *resistências* (Viveiros de Castro, 2017). Esse contexto pode ser notado na fala de um dos estudantes, que afirmou: “Nunca mais vou deixar ninguém manchar meu passado ancestral. Cada dia que passar, vou assumir meu lugar de fala, meu cabelo, minhas origens, minha cor e me impor nessa sociedade racista até ela deixar de ser!” (Estudante D).

Assim, os discentes inferiram que é a partir do fortalecimento intelectual das pessoas pretas, periféricas, indígenas e daquelas que se inserem nas minorias sociais — com as quais nós (professora e estudantes) nos identificamos — que é possível assumir o nosso *lugar de fala* (Ribeiro, 2017), sendo as aulas de Geografia e a escola um espaço para esse “primeiro” (re)desenho de nós mesmos.

CONCLUSÕES

Chega-se aqui refletindo sobre a responsabilidade assumida com os nossos estudantes e com a própria sociedade que queremos ajudar a construir ao ensinar Geografia na educação básica. Entende-se que assumir uma postura decolonial em nossas aulas, por meio das ações didático-pedagógicas desenvolvidas cotidianamente, faz-se urgente e indispensável para o combate ao racismo estrutural e às suas violências.

Constatou-se que propiciar uma educação decolonial, voltada para o antirracismo, fortaleceu os estudantes para o enfrentamento dos contextos de violências físicas e simbólicas aos quais, infelizmente, muitos deles estão inseridos, dentro e fora da escola.

Nesse percurso, observou-se que os estudos sobre colonização e descolonização na África e no Brasil, associados à discussão sobre a colonialidade e a decolonialidade, desencadearam o senso crítico dos estudantes e lhes proporcionaram alcançar um patamar de compreensão sobre o racismo estrutural no contexto social em que se inserem. Isso demonstrou que seu raciocínio, a partir dos conhecimentos geográficos, conferiu sentido e significado ao que se estuda em sala de aula, na Geografia escolar, ajudando-os a pensar de forma emancipatória e a construir seu pensamento antirracista.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERGMAN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.
- KRENAK, A. **Futuro ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 231–249, 1995.
- LOSACCO, J. R. (Org.). **Pensar distinto, pensar de(s)colonial**. Caracas-Venezuela: Fundación Editorial El Perro y La Rana, 2020.
- MORAES, J. V.; CASTELLAR, S. M. V. 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. Acesso em: 10 fev. 2021.
- MORAIS, J. J. P. de; ASCENÇÃO, V. de O. R. Sequências didáticas à luz do ensino de Geografia por investigação. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 4, 2022.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.
- NUNES, D. B.; CASTROGIOVANNI, A. C. A importância do sentido nas aulas de Geografia: possíveis caminhos para um (re)conhecimento entre o sujeito e o

mundo. *In: Movimentos para ensinar geografia: oscilações*. 2. ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, p. 199–216, 2019.

OLIVEIRA, D. de. **Racismo estrutural**: uma perspectiva histórico-crítica. 1. ed. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. (Eds.). Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SERPA, A. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. *In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (Orgs.). Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* 2. reimp. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SOUZA, L. F. As relações etnicorraciais na geografia escolar: desafios metodológicos e pedagógicos. **Revista Produção Acadêmica**, v. 2, n. 2, p. 4–19, 2017.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** 2. reimp. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Os involuntários da pátria: elogios do subdesenvolvimento. **Cadernos de Leitura**, n. 65. Série Intempestiva. Belo Horizonte: Edições Chão de Feira, 2017.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas de resistir, (re)existir y (re)vivir. v. 1. Quito: Abya-Yala, 2013.

67. O uso do Google Earth como recurso educacional em sala de aula: desafios e perspectivas do ensino de Geografia no ensino fundamental, do município de Caraúbas do Piauí

Janiele da Silva Lima

Universidade Federal Do Piauí-UFPI

janielelyma108@gmail.com

Francílio de Amorim dos Santos

Universidade Federal do Piauí-UFPI

francilio.amorim@ifpi.edu.br

RESUMO

O artigo aborda os desafios e as perspectivas do uso do *Google Earth* como recurso educacional no ensino fundamental, nas aulas de Geografia. O uso de recursos tecnológicos, como a ferramenta *Google Earth*, apresenta contribuições significativas para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, além de tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, contribuindo para a assimilação dos objetos de estudo trabalhados neste componente curricular. O objetivo geral foi analisar as contribuições do *Google Earth* como recurso educacional e identificar os principais desafios para sua utilização nas aulas de Geografia, nos anos finais do ensino fundamental. Foi realizado um levantamento bibliográfico a partir da leitura de livros, artigos, monografias e sites da internet, como o *Google Acadêmico*, *SciELO*, *Periódicos Capes*, entre outros, sobre o tema

pesquisado. De posse dos conhecimentos adquiridos, foi aplicado um questionário com professores de Geografia do ensino fundamental – anos finais (6º ao 9º ano) – no município de Caraúbas do Piauí, a fim de investigar suas percepções e os desafios para a utilização desse recurso educacional em sala de aula. Observa-se que o referido recurso apresenta contribuições relevantes para o ensino de Geografia. Contudo, alguns professores ainda enfrentam dificuldades para utilizá-lo em suas aulas. Percebe-se, também, a ausência de formação continuada para os docentes, que, embora conheçam a ferramenta e estejam cientes de suas potencialidades, não dominam seu manuseio pedagógico no contexto escolar.

Palavras-chave: Ensino fundamental; Geotecnologias; *Google Earth*.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, o ensino de Geografia ficou restrito unicamente à Geografia Tradicional, que era trabalhada a partir da memorização dos objetos de estudo deste componente. No entanto, o ensino de Geografia vai além do livro, mapas, quadro e pincel.

Com os avanços tecnológicos, o uso de recursos educacionais em sala de aula, no ensino fundamental, tem apresentado contribuições significativas para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Sendo assim, o uso das tecnologias, como imagens de satélite, constitui uma ferramenta necessária na aprendizagem dos estudantes e nos temas abordados por esse componente. O *Google Earth*, nesse sentido, tem apresentado contribuições significativas para o desenvolvimento cognitivo dos educandos e para a assimilação dos objetos de estudo no ensino de Geografia.

Segundo a empresa estadunidense Google, o software *Google Earth* é um programa mantido e desenvolvido pela empresa, que permite a visualização de imagens reais capturadas por diferentes satélites de praticamente qualquer lugar do mundo.

Além de ser um recurso educacional gratuito e de fácil utilização, o *Google Earth* pode ser utilizado para auxiliar as aulas de Geografia, pois

permite a abordagem de diversos objetos de estudo deste componente curricular, como imagens de satélite, associando-as a conceitos da Geografia escolar, como *Lugar, Paisagem, Região, Território e Espaço Geográfico*, entre outros. Logo, a inserção de recursos educacionais permite que o professor de Geografia trabalhe a interdisciplinaridade, construindo conhecimentos a partir dos objetos de estudo da Geografia, os quais podem ser compartilhados com outros componentes, como Matemática, História, Física etc.

A metodologia empregada ao longo da pesquisa baseou-se no método de abordagem dedutivo, uma vez que a investigação partiu da necessidade de analisar as contribuições do uso do *Google Earth* como recurso educacional em sala de aula para o ensino de Geografia. Quanto à natureza da pesquisa, esta classifica-se como descritiva, pois foi realizado um levantamento bibliográfico em livros, artigos, monografias e sites da internet, como *Periódicos Capes, SciELO e Google Acadêmico*, entre outros.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa básica, realizada com professores da disciplina de Geografia no município de Caraúbas do Piauí. Para a obtenção de informações, foi aplicado um questionário online com os docentes, por meio da ferramenta *Google Forms*, com perguntas fechadas sobre a percepção dos professores em relação ao uso desse recurso em sala de aula. Buscou-se investigar como o *Google Earth* está sendo utilizado nas aulas de Geografia no ensino fundamental do município de Caraúbas do Piauí, bem como caracterizar o uso desse recurso em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Quanto à abordagem, a pesquisa classifica-se como qualitativa, pois foram utilizados questionários para a obtenção de informações sobre a percepção dos professores em relação ao uso do recurso em sala de aula, no ensino de Geografia.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições do *Google Earth* como recurso educacional e identificar os principais desafios para sua utilização nas aulas de Geografia, nos anos finais do ensino fundamental. Como objetivos específicos, elencaram-se os seguintes: identificar como

o *Google Earth* está sendo utilizado nas aulas de Geografia no ensino fundamental, nas escolas do município de Caraúbas do Piauí; caracterizar os usos do *Google Earth* em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos; e compreender os desafios enfrentados pelos professores do município de Caraúbas do Piauí no uso do *Google Earth* nas aulas de Geografia do ensino fundamental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com os avanços tecnológicos e as constantes transformações na paisagem mundial, surgiu, no ensino de Geografia, a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, sobretudo na educação. Nesse contexto, marcado pelos avanços tecnológicos e pela necessidade de novas abordagens para o desenvolvimento do ensino de Geografia, surge a ferramenta *Google Earth* como um recurso educacional que, além de disponibilizar diversas possibilidades de uso no ensino desse componente curricular, é gratuita e de fácil utilização.

A Geografia, enquanto componente do currículo escolar, aliada aos recursos tecnológicos, deve servir como instrumento para a construção do pensamento geográfico dos educandos, possibilitando o desenvolvimento das habilidades propostas na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) para o ensino de Geografia. Nesse sentido, Evangelista, Morais e Silva (2017, p. 154) destacam que “a Geografia, enquanto disciplina integrante do currículo escolar, deve contribuir, por meio das geotecnologias como ferramentas didáticas, para a inserção tecnológica e para o estudo/reflexão do espaço geográfico”.

Base legal sobre o uso de tecnologias na educação

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) enfatiza o uso das tecnologias na educação, no componente curricular de Geografia, como recurso para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos educandos em relação aos objetos de estudo desse componente.

[...] considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e geotecnologias. Desenvolvendo a análise em diferentes escalas, espera-se que os estudantes demonstre capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado (Brasil, 2018, p. 381).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) salientam a importância da utilização de recursos educacionais na educação, desde que sejam empregados com objetivos claros que estimulem o desenvolvimento cognitivo dos educandos em sala de aula.

[...] A presença de aparato tecnológico na sala de aula não garante mudanças na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores (Brasil, 1998, p. 140).

No contexto do ensino de Geografia escolar, a utilização de recursos educacionais em sala de aula assume o papel de ferramenta que potencializa a aprendizagem dos educandos no ensino de Geografia.

Ainda sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula, Aguiar (2013, p. 54) discorre sobre as possibilidades da utilização das geotecnologias para o ensino de Geografia, no processo de ensino-aprendizagem dos educandos em diferentes níveis de educação.

O uso de geotecnologias e os seus mais diversos métodos de análise permitem uma vasta aplicação nos ramos das ciências, sendo uma ferramenta muito útil no ensino de Geografia, em seus diversos níveis (fundamental e médio). Assim, as diferentes concepções e inovações teóricas metodológicas no ensino de geografia que utilizam o geoprocessamento na quantificação de dados, aliada ao estudo qualitativo e aos trabalhos interdisciplinares com outros campos do saber, são um estímulo à produção de novos modelos didáticos (Aguiar, 2013, p. 54).

Aplicações do Google Earth em sala de aula

As contribuições do uso de recursos educacionais em sala de aula para o ensino de Geografia foram objeto de pesquisa durante muito tempo e,

hoje, é possível encontrar diversas investigações que comprovam a eficácia desses recursos para o ensino da disciplina.

Partindo dessa perspectiva, Sousa (2018) reforça a importância das ferramentas geotecnológicas — a exemplo do *Google Earth* — no cotidiano escolar, especialmente nas disciplinas que analisam e discutem as dinâmicas ambientais. Ainda sobre o uso do *Google Earth* no ensino de Geografia, Pinho *et al.* (2021) desenvolveram uma proposta didática que objetivou colocar o estudante como protagonista do seu processo de aprendizagem.

Os autores utilizaram a ferramenta *Street View* para a visualização de processos físicos e sociais ao nível do solo. A visualização nesse nível possibilitou a simulação de trabalhos de campo. Corroborando com os autores, Lima (2012, p. 17) destaca o *Google Earth* como “um software eficaz, com um vasto potencial didático devido às suas habilidades de representação e exploração espacial, que podem ser vinculadas a conteúdos geográficos, resultando em abordagens interativas e envolventes”.

Diante do contexto do uso de geotecnologias para o ensino, destaca-se o *Google Earth* como recurso educacional eficaz no processo de ensino-aprendizagem dos educandos em sala de aula. Garção *et al.* (2016) apontam que:

A utilização do Google Earth como ferramenta educacional, dá a possibilidade aos alunos de obterem um campo de visão ampliado do objeto de estudo, mesmo que virtualmente, permitindo a eles uma correlação de imagens em diferentes tempos e ampliando sua formação crítica a respeito das relações e processos da sociedade. (Garção *et al.*, 2016, p. 3).

Ainda sobre as geotecnologias, Ruiz *et al.* (2020) destacam que elas são capazes de possibilitar o entendimento de muitos fenômenos geográficos, como processos de degradação do solo, impactos ambientais, mudanças na cobertura da terra e do clima, entre outros.

Esse recurso educacional, quando utilizado em sala de aula, permite que o professor desenvolva suas aulas a partir das funcionalidades

disponíveis no Google *Earth*, tornando o ensino dos objetos de estudo deste componente mais dinâmico e interativo, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa para os educandos.

Essa ferramenta disponibiliza diversas funcionalidades que o professor pode utilizar associadas ao ensino da Geografia, como os recursos de imagens históricas, régua, polígono, marcadores de lugares, entre outros.

Figura 67.1 - Imagens históricas permite a visualização de diversos lugares em diferentes períodos de tempo



Fonte: Google Earth (2025).

O recurso *Imagens Históricas*, em destaque na Figura 1, localizado na parte superior da tela, permite a visualização de diversos lugares em diferentes períodos por meio de imagens de satélite. Essa funcionalidade possibilita ao professor desenvolver, em suas aulas, temas como perda da vegetação em determinada área, impactos ambientais, expansão urbana, entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Geografia, enquanto disciplina do currículo escolar no ensino fundamental, tem como objetivo proporcionar caminhos para o desenvolvimento

do raciocínio geográfico, possibilitando abordagens de ensino que desenvolvam as competências propostas para esse nível de ensino.

Segundo a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018, p. 366), uma das competências específicas de Geografia para o ensino fundamental é “desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso de linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas”.

Quadro 67.1 - Classificação do impacto do uso de recursos educacionais para o ensino de Geografia

Professor 1	Impacto Moderado
Professor 2	Grande Impacto
Professor 3	Grande Impacto
Professor 4	Grande Impacto

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir das informações coletadas sobre os impactos dos recursos educacionais no ensino de Geografia, observa-se, no Quadro 1, que os professores classificam o uso desses recursos em sala de aula como impactante de forma positiva no processo de ensino da disciplina. Dentre os aspectos destacados, estão o desenvolvimento de habilidades como localização, compreensão espacial, leitura e interpretação de mapas, entre outros.

Percebe-se, portanto, que esses recursos impactam positivamente o processo de ensino-aprendizagem deste componente curricular, especialmente quando utilizados como ferramentas tecnológicas que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos em sala de aula.

Sendo assim, vale ressaltar que é inapropriado o ensino de SIG de maneira exclusivamente expositiva. O professor deve ter domínio de sua exploração e de suas possibilidades. Logo, o uso desses recursos tecnológicos deve ser planejado com o objetivo de promover o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos.

CONCLUSÃO

Nessa perspectiva, o uso de recursos educacionais que auxiliam na aprendizagem dos educandos destaca o *Google Earth* como uma ferramenta eficaz para a compreensão dos objetos de estudo da Geografia, como espaço geográfico, lugar, paisagem, território, entre outros.

Vale ressaltar que esse recurso educacional não substitui o livro didático em sala de aula. Seu objetivo é auxiliar a compreensão e a assimilação dos conteúdos da Geografia escolar de maneira interativa e dinâmica.

O uso do *Google Earth* em sala de aula, para o ensino de Geografia, destaca-se pela facilidade de utilização e pelas possibilidades de interação dos educandos com os objetos de estudo abordados por esse componente, além de ser um recurso gratuito que permite o acesso por qualquer pessoa conectada à internet, por meio de celular ou computador.

Portanto, o uso de recursos educacionais contribui para o ensino de Geografia, uma vez que sua utilização possibilita o desenvolvimento de habilidades previstas na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) para o ensino fundamental, como o desenvolvimento da espacialidade, a interpretação de mapas e a compreensão de fenômenos geográficos em escalas que vão do local ao global.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ponciana *et al.* **Geotecnologias como metodologias aplicadas ao ensino de Geografia**: uma tentativa de integração. Fortaleza, p. 54, 2013. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/184>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para Geografia**: 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC, 1998.

EVANGELISTA, Armstrong Miranda; MORAES, Maria Valdirene Araújo Rocha; SILVA, Carlos Vinícius Ribeiro. Os usos e aplicações do Google Earth como recurso didático no ensino de Geografia. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 152–166, set./dez. 2017.

GARÇÃO, Diego Santos *et al.* **O uso do Google Earth como ferramenta educacional**. [S.l.], 2016.

LIMA, Raphael Nunes de Souza. Google Earth aplicado à pesquisa e ensino da Geomorfologia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 13, dez. 2012.

MOURA, L. M. C. **Uso de linguagem cartográfica no ensino de Geografia**: os mapas e atlas digital na sala de aula. 2009. Disponível em: <http://www.diaa-diaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1017-4.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2025.

PINHO, Thomáz Augusto Sobral; BARBOSA, Bárbara Gabrielly Silva. Geotecnologias e ensino da Geografia: o Google Earth como ferramenta de análise de riscos socioambientais. *In: Planejando cidades, mitigando riscos*. Recife: Ed. MapGeo, v. 1, p. 457–465, 2021.

RUIZ, Luís Fernando Chimelo; FERNANDES, Pâmela Caroline Barros; GUASSELLI, Laurindo Antônio. Google Earth como recurso midiático no ensino de Geografia: estudo de caso das paisagens e dos impactos ambientais existentes nos domínios morfoclimáticos do território brasileiro. *In: MAGNONI JÚNIOR, Lourenço; FREITAS, Carlos Machado de; LOPES, Eymar Silva Sampaio (Orgs.). Redução do risco de desastres e a resiliência no meio rural e urbano*. 2. ed. São Paulo: CPS, v. 2, p. 616–625, 2020.

68. Aula de campo como estratégia de ensino: observação da paisagem e orientação geográfica com alunos do 6º ano

Jessé Santos de Souza Junior

GEOCONCEITO -UFPE

jess.santosj@ufpe.br

RESUMO

A educação geográfica no ensino fundamental enfrenta o desafio de tornar o aprendizado concreto e significativo, superando a teoria abstrata. A aula de campo surge como uma estratégia eficaz para conectar os alunos à realidade espacial, permitindo a aplicação prática de conceitos teóricos. Este estudo analisa a importância da aula de campo, com foco na experiência de alunos do 6º ano do Colégio e Curso São Félix, que participaram de uma atividade prática para observar paisagens e compreender a orientação espacial. A metodologia combinou pesquisa bibliográfica, observação qualitativa (fichas de observação) e análise quantitativa (formulários de feedback). Os resultados revelaram que a aula de campo melhorou a compreensão dos conceitos geográficos de paisagem, espaço geográfico, lugar e orientação espacial. A experiência prática permitiu aos alunos desenvolver habilidades de observação, análise e reflexão crítica, tornando o aprendizado mais significativo e duradouro. A metodologia ativa, em que os alunos assumiram o papel de observadores e intérpretes do espaço, foi fundamental para o engajamento e a personalização do aprendizado. A aula de campo transcende a mera observação, configurando-se como uma imersão na realidade.

de que permite aos alunos construir conhecimento ancorado em suas vivências e observações diretas, formando cidadãos mais conscientes e participativos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Aula de campo; Metodologias Ativas.

INTRODUÇÃO

A educação geográfica no ensino fundamental enfrenta o desafio de tornar o aprendizado concreto e significativo, superando a teoria abstrata. Como destacam Cardoso e Queiroz (2016), é crucial desenvolver práticas pedagógicas que permitam aos alunos construir conhecimento de forma crítica e reflexiva, utilizando diversas linguagens e metodologias.

A metodologia tradicional, focada em aulas expositivas e livros didáticos, frequentemente não conecta os alunos com a realidade espacial. A aula de campo, realizada no Parque Janelas para o Rio, na cidade de Escada, no estado de Pernambuco, com alunos do 6º ano do Colégio e Curso São Félix, surge como alternativa eficaz. Essa experiência imersiva permite aplicar conceitos teóricos em situações reais, desenvolvendo habilidades críticas e estimulando o aprendizado significativo.

O objetivo central deste estudo é analisar a importância da aula de campo no ensino de Geografia, enfatizando a promoção da aprendizagem significativa e o desenvolvimento do pensamento espacial. Para isso, foram definidos objetivos específicos, como descrever a metodologia da aula de campo, analisar seus resultados com base em dados qualitativos e quantitativos, e discutir o impacto na compreensão de conceitos geográficos.

A metodologia adotada incluiu pesquisa bibliográfica, segundo Oliveira (2014), e análise das atividades de campo, baseada em referenciais teóricos sobre ensino de Geografia e metodologias ativas. Durante a aula de campo no Parque Janelas para o Rio, os alunos preencheram fichas de observação (abordagem qualitativa) e, posteriormente, um formulário de feedback (abordagem quantitativa), permitindo uma análise robusta dos efeitos da atividade na aprendizagem, conforme Manzato e Santos (2012).

Em resumo, a aula de campo revela-se uma ferramenta pedagógica valiosa, transformando a experiência de aprendizado em Geografia. Ao conectar os alunos diretamente com o espaço geográfico, a atividade promove um entendimento profundo e duradouro dos conceitos, além de desenvolver habilidades essenciais para a formação integral dos estudantes.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo focou na importância da aula de campo para a observação de paisagens e compreensão da orientação espacial no ensino fundamental. Baseou-se em pesquisa bibliográfica, “para levar o pesquisador(a) a entrar em contato direto com obras e artigos ou documentos que tratem do tema em estudo” (Oliveira, 2014), e em referências teóricas sobre o ensino de Geografia, metodologias ativas e desenvolvimento do pensamento espacial.

A metodologia ativa foi fundamental, pois os alunos assumiram o papel de observadores e intérpretes do espaço, com suas reflexões sendo registradas na ficha de observação, o que permitiu a personalização do aprendizado. Consoante Cotta *et al.* (2021, p. 788):

As metodologias ativas baseiam em estratégias de ensino fundamentadas na concepção pedagógica crítico-reflexiva, que permitem uma leitura e intervenção sobre a realidade, favorecendo a interação entre os diversos atores e valorizando a construção coletiva do conhecimento e seus diferentes saberes e cenários de aprendizagem. Além disso, são práticas que estimulam a criatividade na construção de soluções aos problemas e que promovem a liberdade no processo de pensar e de agir.

Durante a aula de campo, os alunos preencheram fichas de observação (abordagem qualitativa), incentivando o registro de percepções sobre paisagem e orientação espacial, além de reflexões sobre conceitos geográficos. A ficha, de caráter qualitativo, permitiu a expressão livre dos alunos, registrando impressões subjetivas. A análise das fichas possibilitou avaliar a compreensão e a relação dos alunos com o espaço geográfico visitado, considerando suas percepções e reflexões pessoais (Oliveira, 2014).

Após a aula de campo, os alunos responderam a um formulário de feedback, seguindo uma abordagem quantitativa, que permitiu uma análise robusta dos efeitos da atividade na aprendizagem. Segundo Manzato e Santos (2012), métodos quantitativos são eficazes para medir opiniões e reações de um público, e podem incluir indicadores qualitativos quando o estudo permite.

O formulário foi estruturado com perguntas objetivas, cujas respostas de “sim” ou “não” possibilitaram uma análise quantitativa da percepção dos alunos sobre a aprendizagem obtida. Com base nessas respostas, foi possível gerar gráficos que ilustraram o impacto da aula de campo na compreensão de conceitos geográficos, como orientação espacial e pontos cardeais, proporcionando uma visão clara da eficácia da atividade no processo de ensino-aprendizagem. O quadro a seguir detalha as etapas do trabalho de campo, desde o planejamento até o encerramento, destacando as atividades desenvolvidas em cada fase:

Quadro 68.1 - Etapas da Aula de Campo: Planejamento, Execução e Atividades Desenvolvidas

ETAPAS	DESCRIÇÃO
Planejamento (26/02)	Preparação antes da aula de campo, incluindo a organização do conteúdo e logística.
Discussão Teórica (27/02)	Abordagem do conteúdo em sala de aula para contextualização do tema.
Orientações aos Pais e Alunos (27/02)	Compartilhamento de informações sobre a aula de campo via <i>ClassApp</i> (materiais necessários: protetor solar, água, remédios, chapéu e sombrinha).
Vivência no Campo (28/02)	<ul style="list-style-type: none"> • Antes da saída: Reforço das orientações e entrega de ficha de observação. • Durante o percurso: Observação da paisagem e preenchimento da ficha (“Paisagens e janelas para o rio”). • No local: Discussões, análises e reflexões baseadas nas observações. • Atividade prática: Dinâmica com a Rosa dos Ventos para consolidar a aprendizagem.
Retorno	Reflexão final e retorno à escola (duração total de 3 horas).
Encerramento	Aplicação do <i>Google Forms</i> para obter resultados relacionados ao feedback dos estudantes em relação a aula de campo

Autor: Souza, Júnior, J. S. 2025.

A metodologia adotada para o trabalho de campo foi cuidadosamente planejada para proporcionar uma experiência de aprendizado rica e imersiva aos alunos. A combinação de teoria e prática, aliada à interação com o ambiente natural, é fundamental para a construção de conhecimento significativo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A aula de campo, como estratégia pedagógica, promove uma imersão na realidade, permitindo aos alunos conectar teoria e prática ao explorar paisagens, lugares e espaços geográficos. Essa experiência direta facilita a compreensão das relações entre elementos naturais e humanos, construindo um conhecimento baseado em vivências e observações. Segundo Sousa *et al.* (2016), a aula de campo é um “instrumento facilitador da aprendizagem em Geografia no Ensino Fundamental”, reforçando sua importância como ferramenta educacional.

A utilização de metodologias ativas na aula de campo é essencial para engajar os alunos e promover a aprendizagem significativa. Ao assumir o papel de observadores e intérpretes do espaço, os estudantes formulam perguntas, analisam dados e constroem suas próprias conclusões, desenvolvendo o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas. Falcão e Pereira (2009) destacam que a aula de campo contribui para a “formação crítico-cidadã do aluno”, evidenciando seu papel na construção de indivíduos mais conscientes.

A aprendizagem significativa, central na educação contemporânea, encontra na aula de campo um ambiente propício. A vivência do espaço geográfico permite aos alunos relacionar novos conhecimentos com experiências prévias, tornando o aprendizado relevante e duradouro, e possibilitando a aplicação de conceitos geográficos em situações reais. Figueiredo e Silva (2009) corroboram essa ideia, enfatizando “a importância da aula de campo na prática em Geografia”.

A aula de campo é uma ferramenta poderosa para a educação geográfica, formando cidadãos conscientes e críticos em relação ao espaço

em que vivem. Ao explorar paisagens, lugares e espaços geográficos, os alunos compreendem as dinâmicas sociais, econômicas, culturais e ambientais, construindo uma visão crítica do espaço, fundamental para uma sociedade justa e sustentável. Barros (2010) reforça essa perspectiva ao discutir “a importância do trabalho de campo na construção do conhecimento geográfico”.

Ao explorar os lugares, os alunos podem analisar as relações entre os diferentes grupos sociais que habitam o espaço, compreendendo como as identidades e as culturas se manifestam nos territórios. Ao analisar os espaços geográficos, os alunos podem compreender as dinâmicas econômicas e políticas que moldam as relações entre os diferentes lugares. Conforme Callai (2018), “o conceito de lugar na vida das pessoas e na realização das atividades do cotidiano das suas vidas [...] precisa ser abordado e compreendido teoricamente para não ficar num simples empirismo que dificilmente pode contribuir com a aprendizagem e com a formação para a cidadania”.

A orientação geográfica, por sua vez, é uma habilidade fundamental para a compreensão do espaço. A aula de campo oferece uma oportunidade para que os alunos explorem os conceitos de orientação espacial de forma prática, utilizando mapas, bússolas e outros instrumentos para se localizar no espaço. Essa habilidade é essencial para a construção de um pensamento espacial crítico e para a compreensão das relações entre os diferentes lugares do mundo. A combinação da aula de campo com metodologias ativas e a promoção da aprendizagem significativa torna a educação geográfica mais relevante e eficaz, desenvolvendo cidadãos mais conscientes e participativos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Mediante a Figura 1, a aula de campo proporcionou aos alunos uma experiência imersiva no espaço geográfico, permitindo-lhes aplicar os conceitos teóricos de paisagem, lugar, espaço geográfico e orientação espacial em um contexto prático. Durante a atividade, os alunos foram incentivados a observar e analisar o ambiente ao seu redor, registrando suas percepções em fichas de observação.

Figura 68.1 - Mosaico com fotos da aula em campo no Parque Janelas para o Rio, Escada-PE



Autor: Souza, Júnior, J. S. 2025.

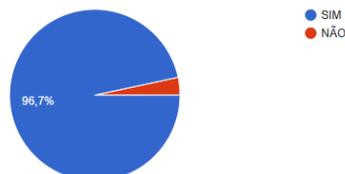
As fichas de observação dos alunos mostraram que eles compreenderam os conceitos da aula de campo, identificando paisagens, analisando relações espaciais e utilizando a orientação espacial. Eles aplicaram a teoria na prática, observaram paisagens, identificaram pontos de referência e utilizaram mapas e bússolas.

Após a aula de campo, um formulário de feedback revelou que a maioria dos alunos considerou a atividade positiva e relevante para a aprendizagem. Eles afirmaram que a aula ajudou a visualizar os conceitos teóricos, desenvolver habilidades de observação e análise e aumentar a confiança na orientação espacial.

Gráfico 68.1 - Identificação dos conceitos na aula de campo e compreensão da orientação e localização geográfica – questão 2

Você conseguiu identificar os conceitos de paisagem, lugar e espaço geográfico na prática?

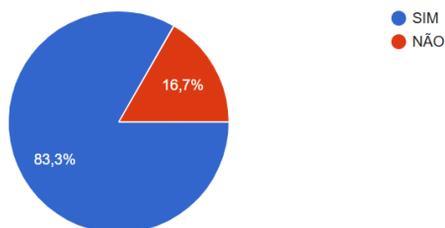
30 respostas



Autor: Souza, Júnior, J. S. 2025.

Gráfico 68.2 - Identificação dos conceitos na aula de campo e compreensão da orientação e localização geográfica – questão 2
Compreendeu como se orientar e localizar no espaço geográfico ?

30 respostas



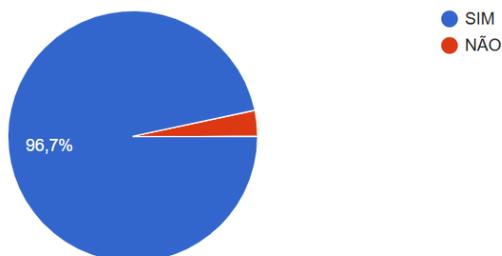
Autor: Souza, Júnior, J. S. 2025.

Conforme os gráficos acima, a aula de campo provou ser uma ferramenta eficaz no ensino de Geografia. A maioria dos alunos (96,7%) aplicou com sucesso os conceitos geográficos na prática, demonstrando a forte conexão entre teoria e observação direta. Além disso, conforme o Gráfico 2, observou-se que 83,3% dos alunos melhoraram sua orientação espacial, embora 16,7% ainda precisem de reforço. A experiência prática da aula de campo promoveu um aprendizado mais profundo e o desenvolvimento de habilidades essenciais.

Gráfico 68.3 - Resultados sobre o uso da ficha durante a aula de campo

A ficha foi importante para auxiliar no conhecimento durante a aula de campo?

30 respostas



Autor: Souza, Júnior, J. S. 2025.

Consoante o gráfico anterior, a maioria dos alunos (96,7%) considerou a ficha de observação importante para a aprendizagem na aula de campo, indicando sua eficácia como ferramenta pedagógica. A aula de campo, com sua metodologia ativa, facilitou a compreensão prática de conceitos geográficos, como paisagem, lugar e espaço geográfico, além de desenvolver habilidades de observação, análise e pensamento crítico nos alunos. A experiência prática da aula de campo promoveu uma aprendizagem mais profunda e duradoura em comparação com a memorização tradicional, demonstrando sua importância como ferramenta valiosa para o ensino de Geografia, pois conecta os alunos diretamente com o espaço geográfico.

CONCLUSÃO

Em conclusão, a aula de campo se mostrou uma estratégia pedagógica eficaz para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental. A metodologia ativa e significativa, combinada com as abordagens qualitativa e quantitativa, permitiu uma análise aprofundada dos resultados da atividade. A ficha de observação proporcionou uma reflexão qualitativa, enquanto o formulário de feedback permitiu quantificar as mudanças na compreensão dos conceitos geográficos. A utilização dessas metodologias evidenciou a importância da aula de campo como prática educativa que promove o desenvolvimento de habilidades geográficas, o pensamento crítico e a conexão dos alunos com o espaço geográfico em que vivem.

REFERÊNCIAS

- BARROS, M. S. **A importância do trabalho de campo na construção do conhecimento geográfico**: estudos de caso na E. E. E. F. M. Francisco Ernesto do Rêgo, Queimadas-PB. 2010. Monografia (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual da Paraíba.
- CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica para a formação cidadã**. Revista de Geografia Norte Grande, n. 70, p. 9–30, 2018.
- CARDOSO, Cristiane; QUEIROZ, Edileuza Dias de. Reflexão sobre o ensino da Geografia – desafios e perspectivas. *In: XVIII Encontro Nacional de Geógrafos: a construção do Brasil – geografia, ação, política e democracia*. v. 24, 2016.

COTTA, Rosângela Minardi Mitre *et al.* Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, p. 787–796, 2012.

FALCÃO, W.; PEREIRA, W. A aula de campo na formação crítico/cidadão do aluno: uma alternativa para o ensino de Geografia. *In: X Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia – ENPEG*. Porto Alegre, 2009.

FIGUEIREDO, V. S.; SILVA, G. S. C. A importância da aula de campo na prática em Geografia. *In: X Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia – ENPEG*. Porto Alegre, 2009.

MANZATO, Antônio José; SANTOS, Adriana Barbosa. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. **Departamento de Ciência de Computação e Estatística – IBILCE – UNESP**, v. 17, p. 1–17, 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SOUSA, Cristiane Aureliano *et al.* A aula de campo como instrumento facilitador da aprendizagem em Geografia no Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, v. 16, p. 22–25, 2016.

69. Inovações no ensino da cartografia escolar: estratégias para a alfabetização cartográfica nos anos iniciais

Jhônatas Silva Ferreira

Secretaria de Estado de Educação de Goiás - SEDUC

naicegun@gmail.com

Cleiber Pereira de Souza

Secretaria Municipal de Educação de Valparaíso de Goiás - SME

cleibergeografo@gmail.com

Cristina Maria Costa Leite

Universidade de Brasília - UNB

criscostaleite@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar estratégias inovadoras para o ensino da cartografia escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na alfabetização cartográfica e no desenvolvimento do pensamento espacial dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e estudo de caso, envolvendo a aplicação de entrevistas com professores, análise de materiais didáticos e observação de práticas pedagógicas em sala de aula. Além disso, serão desenvolvidas oficinas experimentais para testar novas abordagens metodológicas, buscando compreender como diferentes estratégias podem contribuir para a melhoria do ensino da cartografia. A análise dos dados será conduzida a partir da técnica de análise de conteúdo, possibilitando

a identificação de padrões, dificuldades e potencialidades do processo de ensino-aprendizagem. Os resultados esperados incluem a sistematização de práticas inovadoras que possam subsidiar a formação docente e aprimorar o ensino de Geografia nos anos iniciais. Espera-se, ainda, que a pesquisa contribua para a valorização da alfabetização cartográfica como elemento essencial na construção do raciocínio geográfico dos estudantes, permitindo uma maior compreensão do espaço e das relações socioespaciais que o constituem.

Palavras-chave: Alfabetização cartográfica; Ensino de Geografia; Formação docente.

INTRODUÇÃO

A alfabetização cartográfica é um elemento essencial no desenvolvimento das noções espaciais dos estudantes, permitindo a leitura, interpretação e representação do espaço geográfico. No entanto, observa-se que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de cartografia muitas vezes é reduzido a atividades superficiais, desconsiderando seu potencial para estimular o pensamento espacial e a compreensão das relações entre sociedade e espaço. Esse cenário evidencia uma lacuna na formação docente e na aplicação de metodologias eficazes para a alfabetização cartográfica, comprometendo o letramento geográfico e a construção de conhecimentos espaciais mais aprofundados.

A relevância do tema se dá pela necessidade de integrar a cartografia escolar ao ensino de Geografia de maneira significativa, promovendo uma aprendizagem que vá além da memorização e incentive a análise crítica do espaço vivido. Estudos como os de Castellar (2007) e Vesentini (2019) indicam que o desenvolvimento das noções espaciais nos primeiros anos escolares é fundamental para a construção do pensamento geográfico e para a ampliação das habilidades cognitivas dos alunos. Dessa forma, a pesquisa busca compreender como a alfabetização cartográfica pode contribuir para esse processo e quais estratégias podem ser adotadas para aprimorá-la.

A investigação se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e estudo de caso, com a aplicação de entrevistas com professores, análise de materiais didáticos e observação de práticas pedagógicas em sala de aula. Além disso, serão desenvolvidas oficinas experimentais para testar abordagens inovadoras no ensino da cartografia escolar. A análise dos dados será realizada a partir da técnica de análise de conteúdo, permitindo identificar padrões e desafios enfrentados na prática docente.

O objetivo geral deste trabalho é investigar as contribuições da alfabetização cartográfica para o desenvolvimento das noções espaciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, propondo estratégias didáticas inovadoras para potencializar o ensino de cartografia. Como objetivos específicos, busca-se: analisar as abordagens teórico-metodológicas utilizadas no ensino de cartografia nos anos iniciais; investigar como a alfabetização cartográfica contribui para o desenvolvimento do pensamento espacial dos estudantes; avaliar as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores no ensino de cartografia; e propor estratégias didáticas inovadoras que favoreçam o aprimoramento das noções espaciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com isso, espera-se contribuir para o fortalecimento da alfabetização cartográfica na Educação Básica, promovendo práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas às necessidades dos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A alfabetização cartográfica no ensino de Geografia é um processo essencial para o desenvolvimento das noções espaciais dos estudantes, permitindo a leitura, interpretação e representação do espaço. No entanto, desafios como a formação docente inadequada e a ausência de metodologias eficazes ainda comprometem a construção desse conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Castellar, 2007). Para compreender essas questões, esta seção discutirá a alfabetização cartográfica,

o ensino de Geografia nos anos iniciais e a formação docente, fundamentando-se em autores que abordam essas temáticas.

A alfabetização cartográfica é um componente central no ensino de Geografia, pois possibilita que os estudantes compreendam e representem o espaço por meio de diferentes linguagens cartográficas. De acordo com Castellar (2007), esse processo não se restringe ao ensino técnico de mapas, mas deve integrar a interpretação espacial, a leitura crítica do território e a contextualização dos fenômenos geográficos. Nesse sentido, Martinelli (2013) destaca que a cartografia escolar precisa ir além da simples decodificação de símbolos, incentivando o desenvolvimento do pensamento espacial, fundamental para a formação do cidadão.

Para Kaercher (2006), a alfabetização cartográfica deve ocorrer de forma progressiva, respeitando o nível cognitivo dos estudantes e promovendo atividades que estimulem a capacidade de orientação e localização no espaço. No entanto, observa-se que, na prática escolar, os mapas ainda são utilizados de maneira superficial, muitas vezes reduzidos a exercícios mecânicos de localização, sem promover a reflexão sobre a construção do espaço geográfico.

A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental enfrenta desafios quanto à abordagem de seus conteúdos, especialmente devido ao predomínio de práticas pedagógicas que não estimulam a reflexão crítica dos estudantes. Segundo Pontuschka, Oliveira e Castellar (2009), o ensino de Geografia deve ser pensado como um processo que possibilite ao aluno compreender o espaço vivido, articulando conceitos como paisagem, território, lugar e região. No entanto, conforme apontado por Vesentini (2019), há uma carência na formação dos professores para trabalhar esses conceitos de maneira adequada, resultando em uma abordagem fragmentada e descontextualizada da disciplina.

Cavalcanti (2002) reforça que a Geografia escolar deve estar voltada para a construção do pensamento geográfico, permitindo que os alunos compreendam as dinâmicas espaciais e as interações entre sociedade e natureza. Para isso, é fundamental que as práticas pedagógicas incentivem

a análise do espaço vivido, utilizando mapas, imagens e atividades que promovam a interação com o território.

A formação docente desempenha um papel fundamental no ensino da Geografia e na alfabetização cartográfica. Segundo Callai (2013), a formação de professores deve articular teoria e prática, garantindo que o docente compreenda a importância do ensino geográfico para a formação cidadã dos estudantes. No entanto, estudos indicam que muitos cursos de licenciatura ainda oferecem uma formação insuficiente em cartografia escolar, dificultando a aplicação de metodologias adequadas para o ensino de mapas e representações espaciais (Castellar; Sato, 2018).

Mizukami (2004) enfatiza que a formação de professores precisa considerar abordagens inovadoras, valorizando metodologias ativas que promovam o protagonismo estudantil e o desenvolvimento de habilidades cartográficas. Além disso, a formação continuada é essencial para que os docentes possam atualizar suas práticas pedagógicas e incorporar novas ferramentas, como as tecnologias digitais, que podem ampliar as possibilidades no ensino da cartografia escolar.

Metodologia Qualitativa na Pesquisa Educacional

A metodologia adotada nesta pesquisa fundamentou-se em princípios da pesquisa qualitativa, que busca compreender fenômenos educativos a partir da análise do contexto escolar e das práticas pedagógicas (Minayo, 2014). Para isso, foram utilizados instrumentos como entrevistas com professores, análise de materiais didáticos e observação de práticas pedagógicas, permitindo uma investigação aprofundada sobre os desafios e possibilidades da alfabetização cartográfica.

Bogdan e Biklen (1994) destacam que a pesquisa qualitativa possibilita uma visão holística dos processos educacionais, permitindo compreender as percepções dos professores e as dificuldades enfrentadas no ensino da cartografia. Além disso, a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), foi utilizada para sistematizar os dados coletados e

identificar padrões que auxiliem na formulação de estratégias inovadoras para o ensino da cartografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A fundamentação teórica apresentada reforça a importância da alfabetização cartográfica para o desenvolvimento do pensamento espacial e da cidadania. No entanto, desafios como a falta de formação docente específica e a ausência de materiais didáticos adequados ainda comprometem esse processo. Assim, torna-se essencial investir em estratégias inovadoras para o ensino da cartografia, garantindo que os estudantes possam desenvolver habilidades espaciais e compreender criticamente o espaço geográfico.

Metodologia

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, buscando compreender em profundidade as contribuições da alfabetização cartográfica no desenvolvimento das noções espaciais dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de investigar o fenômeno em seu contexto real, considerando as percepções, práticas e desafios enfrentados pelos professores no ensino de cartografia.

Para a construção do referencial teórico e embasamento conceitual, foi realizada uma revisão bibliográfica de autores que discutem a alfabetização cartográfica, o ensino de Geografia nos anos iniciais e a formação docente. Esse levantamento permitiu identificar os principais debates na área e fundamentar as análises da pesquisa.

O estudo foi desenvolvido a partir de um estudo de caso, possibilitando uma análise aprofundada das práticas pedagógicas utilizadas no ensino de cartografia em uma escola específica. Esse método permite compreender como a alfabetização cartográfica é trabalhada no contexto escolar e quais estratégias podem ser aprimoradas.

A coleta de dados será realizada por meio dos seguintes instrumentos:

Entrevistas com professores – O objetivo é captar as percepções docentes sobre os desafios e possibilidades da alfabetização cartográfica. As entrevistas semiestruturadas permitirão explorar questões relacionadas à formação inicial e continuada, às metodologias adotadas e às dificuldades enfrentadas no ensino da cartografia.

Análise de materiais didáticos – Será realizada uma avaliação crítica dos livros e recursos utilizados no ensino de cartografia nos anos iniciais. Essa análise possibilitará verificar se os conteúdos abordados favorecem o desenvolvimento das noções espaciais dos estudantes e se apresentam abordagens inovadoras para o ensino de cartografia.

Observação de práticas pedagógicas em sala de aula – A observação participante será fundamental para compreender como os conceitos cartográficos são trabalhados na prática, identificando desafios metodológicos e estratégias adotadas pelos professores. A observação permitirá analisar a interação dos alunos com os conteúdos cartográficos e o impacto dessas práticas na construção do pensamento espacial.

A análise dos dados será conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, buscando identificar padrões, recorrências e contradições nos discursos dos professores, na abordagem dos materiais didáticos e nas práticas observadas. Dessa forma, será possível compreender as potencialidades e fragilidades da alfabetização cartográfica e propor estratégias inovadoras para o seu aprimoramento no contexto da educação básica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos a partir da metodologia adotada evidenciam a importância da alfabetização cartográfica no desenvolvimento das noções espaciais dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir das entrevistas com professores, da observação de práticas pedagógicas e da análise de materiais didáticos, foi possível identificar tanto desafios quanto possibilidades para aprimorar o ensino da cartografia escolar.

Percepções dos Professores sobre a Alfabetização Cartográfica

As entrevistas revelaram que muitos professores reconhecem a relevância da alfabetização cartográfica, mas enfrentam dificuldades em sua implementação. Os principais desafios apontados incluem a falta de formação específica em cartografia, a ausência de materiais didáticos adequados e a limitação de tempo dentro do currículo escolar. Além disso, muitos docentes relataram insegurança ao trabalhar com mapas e outras representações espaciais, o que compromete a construção do pensamento cartográfico pelos alunos.

Análise dos Materiais Didáticos

A avaliação dos livros e recursos utilizados no ensino de cartografia indicou que, embora a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) reforce a importância do desenvolvimento das noções espaciais, os materiais didáticos nem sempre favorecem essa aprendizagem. Em grande parte, os conteúdos são abordados de forma descontextualizada, sem conexão com o cotidiano dos estudantes e com atividades predominantemente mecânicas, como a simples identificação de elementos em mapas, sem aprofundamento conceitual.

Observação de Práticas Pedagógicas em Sala de Aula

A observação participante permitiu analisar como a alfabetização cartográfica é trabalhada no ambiente escolar. Constatou-se que, na maioria dos casos, o ensino da cartografia ainda é tradicional e limitado a exercícios básicos de localização, sem promover a compreensão crítica dos fenômenos espaciais. No entanto, algumas práticas inovadoras foram identificadas, como o uso de mapas interativos e atividades lúdicas para estimular o raciocínio espacial dos alunos. Essas estratégias demonstraram maior engajamento dos estudantes e melhor apropriação dos conceitos cartográficos.

Reflexões sobre Estratégias Inovadoras

Com base nos dados coletados, foi possível propor estratégias para fortalecer a alfabetização cartográfica nos anos iniciais, incluindo:

- Uso de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e jogos educativos, para estimular a interação dos alunos com os mapas.
- Integração de tecnologias digitais, como softwares de geolocalização e realidade aumentada, para tornar o ensino mais dinâmico e acessível.
- Formação continuada dos professores, com ênfase em práticas pedagógicas inovadoras para o ensino da cartografia escolar.

Os achados da pesquisa reforçam que a alfabetização cartográfica é um componente essencial para o desenvolvimento do pensamento espacial, mas que seu ensino ainda precisa ser aprimorado, tanto em termos de formação docente quanto na adaptação dos materiais didáticos e das metodologias utilizadas. Assim, investir na inovação pedagógica e no fortalecimento da formação docente pode ser um caminho promissor para tornar o ensino da cartografia mais significativo e eficaz.

CONCLUSÃO

Os resultados desta investigação sublinham a importância inegável da alfabetização cartográfica no alicerce das noções espaciais dos estudantes do ensino fundamental. Contudo, a análise das percepções docentes, dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas revela um cenário com desafios significativos, notadamente a carência de formação específica para professores, a inadequação dos recursos disponíveis e a persistência de abordagens tradicionais em sala de aula.

Apesar dos obstáculos, a pesquisa também ilumina um caminho promissor por meio da identificação de práticas inovadoras e da proposição de estratégias que envolvem metodologias ativas, a integração de tecnologias digitais e a formação continuada dos educadores. A adoção dessas abordagens demonstra potencial para transformar o ensino da cartografia, tornando-o mais engajador, significativo e, conseqüentemente, mais

eficaz no desenvolvimento do raciocínio espacial dos alunos. Em última análise, investir na inovação pedagógica e no fortalecimento da capacitação docente configura-se como um passo crucial para garantir que a alfabetização cartográfica cumpra seu papel fundamental na formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CALLAI, Helena Copetti. **O ensino de Geografia e a formação cidadã**. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; SATO, Michele Pezzuto. Formação de professores de Geografia: desafios e perspectivas. **Revista Terra Livre**, v. 39, p. 9–24, 2018.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Alfabetização cartográfica: uma nova abordagem para os mapas na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 58–74, 2007.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2002.
- KAERCHER, Nídia Nacib Pontuschka. Cartografia escolar e a formação do cidadão. **Geosp – Espaço e Tempo**, v. 10, n. 2, p. 25–38, 2006.
- MARTINELLI, Marcelo. **A cartografia escolar e a construção do pensamento espacial**. São Paulo: Contexto, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino e aprendizagem: formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Para ensinar Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.
- VESENTINI, José William. **O ensino de Geografia na escola: práticas e reflexões**. São Paulo: Ática, 2019.

70. Construção de maquetes na abordagem do uso e ocupação dos solos urbanos brasileiros na geografia escolar

João Osvaldo Rodrigues Nunes

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

joao.o.nunes@unesp.br

Anderson Felipe Leite dos Santos

Universidade Estadual do Piauí

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

andersonsantos@frn.uespi.br

Lediam Rodrigues Lopes Ramos Reinaldo

Universidade Estadual da Paraíba

lediamrodrigues@gmail.com

RESUMO

A rápida e desenfreada expansão urbana brasileira, principalmente a partir das décadas de 1960 e 1970, afetou diretamente os recursos naturais, entre eles o solo. Atualmente, os solos urbanos são estudados como uma subdivisão dos solos antrópicos, o que dificulta a definição de critérios para sua classificação, visto que a atividade humana envolve diferentes usos desse recurso. Portanto, diante das funções do solo no meio urbano, seu debate no contexto escolar se torna necessário, já que muitos livros didáticos ainda destacam o solo apenas como um recurso voltado às atividades agrônomicas. Este trabalho objetiva

relatar uma experiência de construção de maquetes envolvendo diferentes ocupações do solo em áreas urbanas do território brasileiro. Em termos metodológicos, a pesquisa é de natureza empírica e qualitativa, tendo como modalidade principal o relato de experiência. O desenvolvimento das maquetes foi realizado durante o mês de junho de 2022, com 17 estudantes do 7º “A” e 21 estudantes do 7º “B” da Escola Municipal Tiradentes, localizada em Campina Grande – PB. Como resultados, constatou-se que o uso da maquete contribuiu para que os estudantes compreendessem diferentes processos, como o de deslizamento de terra e suas consequências para a sociedade em diferentes escalas geográficas. Dessa forma, a produção e a exposição das maquetes incentivaram a imaginação dos alunos e proporcionaram o raciocínio geográfico por meio da análise espacial de diferentes ocupações urbanas.

Palavras-chave: Deslizamento de terra; Processo de ensino-aprendizagem; Solos urbanos.

INTRODUÇÃO

Apesar de o solo ser um recurso físico-natural essencial para a manutenção do planeta Terra, percebe-se que grande parte da sociedade desconhece suas distintas funções, relacionando-o geralmente a uma única: aquela voltada para atividades agrícolas (Santos; Reinaldo; Buriti, 2022). Nesse viés, destaca-se a necessidade da popularização do conhecimento sobre o solo nas diversas esferas da sociedade, a fim de que as pessoas o reconheçam para além de um recurso, ou até mesmo de “sujeira”, como muitos pensam que é.

Nesse contexto, é essencial que crianças e jovens identifiquem, desde cedo, a importância do solo, não o associando à sujeira ou a algo que vá causar doenças. Sendo assim, o uso de estratégias didático-pedagógicas, como a construção de maquetes na abordagem do solo, quando associadas

à construção de conceitos e conteúdos na Geografia Escolar, amplia a percepção do espaço geográfico, contribuindo para que os estudantes tenham uma leitura de diferentes realidades por meio de representações tridimensionais do espaço.

No que concerne à estratégia didático-pedagógica da construção de maquetes, concorda-se com Souza e Oliveira (2011, p. 179) quando afirmam que “[...] elas possibilitam uma aprendizagem significativa em função de sua redução e representação de elementos do real que têm significado para o sujeito em processo de conhecimento”.

Assim, os professores da disciplina de Geografia Escolar, mediante representações construídas em sala de aula e debates sobre o assunto, poderiam, com os alunos, levar a temática para ser exposta à comunidade, pois “pensar, discutir e educar sobre aspectos do espaço geográfico é, também, um caminho complementar e auxiliar às medidas de planejamento, prevenção e técnica comuns para áreas de riscos socioambientais” (Souza; Oliveira, 2011, p. 176).

A partir do exposto, este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência de construção de maquetes envolvendo diferentes ocupações do solo em áreas urbanas do território brasileiro.

METODOLOGIA

Metodologicamente, optou-se por uma abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, constituindo-se também em uma pesquisa descritiva e exploratória. De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65):

O Relato de experiência é 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. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica.

As atividades foram desenvolvidas na pesquisa do Mestrado em Geografia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus de Presidente Prudente-SP, do primeiro autor deste resumo. A pesquisa *in loco*, para o desenvolvimento das maquetes, foi realizada durante o mês de junho de 2022, com 17 estudantes do 7º “A” e 21 estudantes do 7º “B” da Escola Municipal Tiradentes, localizada em Campina Grande, estado da Paraíba.

Antes do desenvolvimento da proposta pedagógica, aconteceram, em duas semanas, quatro aulas expositivas e dialogadas sobre a urbanização no Brasil e os problemas socioambientais oriundos de tal processo, como a poluição do ar, enchentes e deslizamentos de terra. Ao final da segunda semana, os alunos de cada turma foram divididos em grupos, e o professor solicitou que eles trouxessem materiais recicláveis para a elaboração das maquetes.

Nesse contexto, para a elaboração da maquete, inicialmente foram utilizados os seguintes materiais: folhas de isopor, cola quente, cola branca, tinta guache de diferentes cores, pincéis, tesouras sem ponta, caixas de papelão, papel sulfite colorido, palitos de picolé e caixinhas de perfumes e fósforo (para a construção dos prédios). Destaca-se que a quantidade de material utilizado dependerá da quantidade de estudantes e grupos formados em sala de aula. Ao final da construção das maquetes, foi aplicado um questionário estruturado contendo três questões, com o objetivo de conhecer a opinião dos educandos sobre a proposta lúdica desenvolvida em sala de aula.

Do ponto de vista ético, seguiram-se todos os princípios das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais estabelecidos pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, tendo como número de parecer 5.226.963. O estudo também foi registrado na Secretaria de Educação de Campina Grande, sob o protocolo nº 11.778/2022. Todos os responsáveis pelos estudantes presentes durante a apresentação e o desenvolvimento do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscando trabalhar a ocupação do solo urbano no Brasil, foi inicialmente proposto aos alunos que observassem um quadro de imagens (Figura 1), exposto no livro didático, para que conseguissem perceber e retratar o que cada imagem apresentava.

Figura 70.1 - Fotografias de diferentes ocupações e uso do solo urbano

Observe as fotografias.



▲ Palafitas no rio Chicaia, em Almeirim (PA), 2017.



▲ Condomínio residencial em Londrina (PR), 2016.



▲ Rua 25 de Março, em São Paulo (SP), 2017.



▲ Indústria alimentícia em Custódia (PE), 2018.

Fonte: Lucci (2018, p. 71).

A partir da leitura das imagens, ficou nítida a ocupação do solo urbano, com diferentes moradias, estabelecimentos comerciais e indústrias em regiões distintas do Brasil, sendo possível perceber, nas figuras A e B (Figura 1), as diferentes condições de moradia de duas classes sociais.

Dessa forma, buscando tornar concreta a temática sobre a ocupação do solo urbano, os estudantes construíram maquetes que representavam essa ocupação em diferentes contextos (Figura 2).

Figura 70.2 - Construção das maquetes sobre a ocupação do solo urbano nas turmas do 7º ano



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2022).

Com a construção da maquete, os alunos puderam interagir e refletir sobre o que desejavam construir. É interessante destacar que alguns grupos representaram espaços do contexto local, especificamente da cidade de Campina Grande. Na Figura 3, apresenta-se uma maquete representativa do Açude Velho, principal ponto turístico da referida cidade.

Figura 70.3 - Maquete do Açude Velho, na cidade de Campina Grande-PB, feita pelo 7º ano “A”



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2022).

Um grupo de alunos do 7º “B” realizou a montagem de uma maquete sobre a ocupação de casas em áreas de encosta (Figura 4). Destaca-se que a ocupação irregular do relevo, além de constituir um problema ambiental, também se configura como um problema social, político e econômico, que impacta diretamente o cotidiano e a qualidade de vida das pessoas.

Figura 70.4 - Maquete construída por alunos do 7º ano “B” sobre a ocupação irregular do solo urbano



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2022).

Diante da relevância que esse conhecimento deve ter para crianças e jovens acerca dos problemas urbanos ambientais das cidades — sejam elas de porte pequeno, médio ou metrópole, onde esses problemas são latentes —, concorda-se com Cavalcanti (2011, p. 196) quando afirma que: “[...] não se admite mais excluir as diferentes compreensões, explicações, determinações da configuração do real, sejam elas simbólicas, econômicas ou naturais”.

Dessa forma, ao final da construção das maquetes, cada grupo apresentou o seu trabalho, sendo um momento de trocas de experiências entre os alunos, que se mostraram empolgados e participativos ao longo de toda a atividade.

Nesse contexto, com a realização da proposta, os alunos conseguiram compreender melhor o meio ambiente urbano e pensar em práticas menos danosas ao ambiente, principalmente dando ênfase à escala local. Na pesquisa realizada por Brito e Melo (2018), com alunos de uma escola estadual de Campina Grande-PB, por meio da construção de maquetes retratando problemas socioambientais no centro da cidade e a poluição do Riacho das Piabas, na comunidade Rosa Mística — onde estava situada a escola —, os educandos também conseguiram ter um entendimento mais amplo da importância de práticas sustentáveis para a manutenção da qualidade de vida no espaço urbano.

Portanto, quando perguntados sobre a opinião a respeito da produção das maquetes, notou-se que todos se mostraram muito satisfeitos com a realização da proposta pedagógica em grupo e com a construção coletiva de conhecimentos sobre os problemas socioambientais urbanos em Campina Grande-PB.

CONCLUSÃO

A partir da proposta pedagógica desenvolvida com as turmas do 7º ano, notou-se que os alunos conseguiram construir conhecimentos sobre os problemas socioambientais urbanos, diante da observação e análise da cidade como um ambiente que passa por constantes transformações.

Dessa forma, a atividade desenvolvida demonstrou o quanto os estudantes podem se envolver e interagir com esse tipo de proposta didática. Além disso, promoveu a compreensão de diferentes espaços geográficos, principalmente daqueles nos quais os alunos estão inseridos. Ademais, contribuiu para o desenvolvimento de distintas habilidades e conhecimentos, colaborando com a formação integral dos sujeitos participantes.

Sendo assim, o(a) professor(a) de Geografia da Educação Básica pode trazer temáticas cotidianas ou transformar a abordagem dos conteúdos para além da simples exposição de conceitos. E como fazer isso? Por meio do desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas que

possibilitem o trabalho com diferentes temáticas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pela concessão da bolsa de Mestrado Acadêmico, processo n.º 2021/04265-5.

REFERÊNCIAS

BRITO, D. G.; MELO, J. A. B. de. Trabalhando a problemática ambiental urbana nas aulas de Geografia: experiência com vídeos e maquetes em escola pública de Campina Grande/PB. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 15, p. 279–299, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/456/289>. Acesso em: 23 mar. 2025.

CAVALCANTI, L. de S. Ensinar Geografia para autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da Anpege**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 193–203, out. 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/6563>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LUCCI, E. A. **Geografia: território e sociedade**. 7º ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010/6134>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SANTOS, A. F. L. dos; REINALDO, L. R. L. R.; BURITI, M. M. dos S. Abordagem teórico-metodológica do componente físico-natural solo na formação continuada e a construção da prática docente na Educação Básica. **Ensaios de Geografia**, Niterói, v. 9, n. 18, p. 12–40, 2022. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensaios_posgeo/article/view/50270/32794. Acesso em: 27 dez. 2024.

SOUZA, C. J. de O.; OLIVEIRA, J. R. de. Representação de áreas de riscos socioambientais: geomorfologia e ensino. **Territorium**, Coimbra, n. 18, p. 175–184, 2011. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/territorium/article/view/1647-7723_18_15. Acesso em: 29 dez. 2024.

71. O debate sobre a fome e o uso de documentários como recurso didático no ensino de Geografia

João Paulo Mesquita de Sousa
Universidade Federal do Piauí - UFPI
joaomesquita@ufpi.edu.br

RESUMO

As aulas de Geografia devem ser propícias a debates críticos que levem o sujeito a refletir e a associar a vivência dos conteúdos da sala de aula com sua realidade cotidiana. Dentre os recursos possíveis que podem ser utilizados pelo professor para mobilizar os conteúdos de aprendizagem, destaca-se o uso de documentários que abordam temas com realidades próximas às dos alunos. Uma dessas realidades é a fome. A pobreza e a fome são marcas de uma sociedade desigual e constituem fenômenos presentes em nosso dia a dia. Este trabalho tem como objetivo apresentar a utilização de documentários como recurso didático para a mobilização de conteúdos no ensino de Geografia. Os objetivos específicos foram: a) abordar a importância de novos recursos nas aulas de Geografia; b) relacionar a utilização de metodologias ativas à aprendizagem significativa dos alunos; e c) provocar o debate sobre a questão da fome na comunidade em que estão inseridos. Nesse cenário de reflexão, este trabalho é resultado de pesquisa realizada durante a especialização, para a conclusão do curso. A metodologia adotada envolveu pesquisa *in loco* com alunos da VI Etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da rede estadual de ensino do Piauí, situada na cidade de Teresina, bem como a revisão de autores que discutem o uso de novas metodologias em

sala de aula. Concluiu-se que a experiência com o uso de documentários nas aulas de Geografia se mostrou proveitosa, primeiro pela adesão e atenção dos alunos ao que estava sendo exibido em vídeo e, segundo, pela identificação com as realidades representadas.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Problemas sociais; Vivência.

INTRODUÇÃO

Tornar o ensino uma extensão das vivências do aluno e possibilitar que este consiga relacionar o conteúdo da sala de aula com a vida cotidiana continua sendo um dos desafios da educação. A educação tradicional vem passando por processos de desconstrução, nos quais a monotonia das aulas com recursos convencionais, como o livro didático, pincel e quadro acrílico, dá lugar à utilização de recursos inovadores ou não convencionais na mobilização de conteúdos geográficos. Este trabalho surge a partir das possibilidades proporcionadas pela utilização de novos recursos nas aulas de Geografia, sendo realizado com base na prática docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A EJA é uma das modalidades de ensino mais desafiadoras, principalmente pelo público que atende, daí a justificativa da importância de se buscar metodologias para trabalhar os conteúdos de Geografia, indo além das aulas expositivas. A escolha do tema da pesquisa justifica-se pelo fato de a escola estar inserida em uma comunidade historicamente marcada pela pobreza e pela violência, além de a temática da fome no mundo estar prevista no livro didático.

Este trabalho tem como objetivo apresentar a utilização de documentários como recurso didático para a mobilização de conteúdos no ensino de Geografia. Os objetivos específicos foram:

- a) abordar a importância de novos recursos nas aulas de Geografia;
- b) relacionar a utilização de metodologias ativas à aprendizagem significativa dos alunos;

e c) provocar o debate sobre a questão da fome na comunidade em que os alunos estão inseridos.

A metodologia de execução da pesquisa foi dividida em duas etapas: a primeira consistiu na apresentação dos documentários, e a segunda, na aplicação de um questionário, seguida de um debate com os alunos sobre o quanto eles se identificavam com as realidades apresentadas em seu cotidiano.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A *Base Nacional Comum Curricular* (2017) aborda de forma sistemática as competências e habilidades a serem trabalhadas e alcançadas com as aulas de Geografia. Para Barbosa (2016), essas aulas, quando bem elaboradas, permitem ao aluno compreender a realidade na qual está inserido. O professor pode utilizar-se de recursos não convencionais, como os documentários, para abordar temas da ciência geográfica, como a fome, a pobreza, os problemas urbanos e ambientais, dentre outros.

A Geografia, enquanto ciência, tem como objeto de estudo o espaço geográfico e as relações que nele se estabelecem. Assim como as demais ciências, passou por mudanças ao longo das décadas, de acordo com as vertentes que predominavam em determinados períodos. Enquanto disciplina escolar, Barbosa (2016, p. 83) afirma que: “[...] o ensino dessa matéria permite ao estudante acompanhar e compreender o modo contínuo de transformação do mundo no tempo e no espaço [...]”, e reforça que:

[...] a Geografia nas escolas busca desenvolver o senso crítico dos educandos a fim de que estes possam atuar de maneira reativa e propositiva perante as injustiças sociais, ou seja, promove uma aprendizagem prática com intenção emancipatória. Quando este ensino adquire uma abordagem transposta à perspectiva tradicional, os educandos adquirem saberes para agir conscientemente em seus contextos de vida social, política e cultural, são capazes de desenvolver atitudes positivas em favor da justiça social e adquirem autoconfiança e independência (Barbosa, 2016, p. 83).

Em sua essência, a Geografia é uma ciência crítica, que investiga e contesta a realidade ao seu redor, a fim de entender e acompanhar as transformações socioeconômicas e/ou socioambientais que se desenvolvem no espaço geográfico.

A *Base Nacional Comum Curricular* (2017), ao organizar e agrupar as disciplinas para o Ensino Médio, classifica a Geografia, integrada com Filosofia, História e Sociologia, como parte da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cujas discussões principais tratam das categorias do indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética.

Outra característica que une tais disciplinas diz respeito à busca por novas metodologias, como: gamificação, aula de campo, uso de datashow, projetos didáticos, músicas, documentários etc., para apresentar os assuntos de forma interdisciplinar aos alunos.

A utilização de novas metodologias pelo professor de Geografia deve, antes de tudo, ser compreendida por ele próprio, para que possa ser replicada em sala de aula. O plano de aula, com todas as suas etapas — “o que fazer”, “como fazer” —, deve ser o ponto de partida para o fazer docente. Sobre o uso de documentários como método de ensino, necessita-se, primeiro, entender seu conceito. Oliveira e Marques (2016, p. 2) afirmam que:

[...] O documentário é uma forma de expressão, onde uma história pode ser contada às vezes por representação ou até mesmo por aqueles que viveram tal história. Não é apenas uma forma de contar, mas uma maneira de contar como alguns acontecimentos marcaram toda uma sociedade, é o como estes refletem na sociedade contemporânea.

O uso dos documentários nas aulas de Geografia permite uma visualização da realidade social abordada. Oliveira e Marques (2016) afirmam que o uso dos documentários reflete a realidade da sociedade contemporânea.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

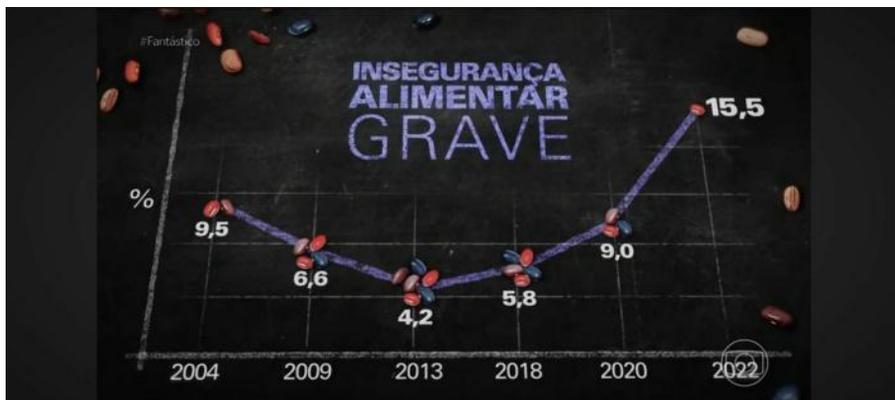
Este trabalho foi realizado na VI Etapa da Educação de Jovens e Adultos de uma escola da rede estadual de ensino do Piauí, situada na cidade de Teresina. O conteúdo trabalhado com os alunos foi sobre a fome, abordada por meio da *insegurança alimentar* no Brasil. Por insegurança alimentar, entende-se a situação em que as pessoas não têm acesso regular e permanente a alimentos em quantidade e qualidade suficientes para sua sobrevivência.

Com base na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2017), esse assunto perpassa diversas competências e pode ser ilustrado pelas habilidades listadas a seguir:

[...] (EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção e descarte (reuso e reciclagem) de resíduos na contemporaneidade e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental e o consumo responsável. (EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas a uma percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo. (EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica. (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos [...].

As competências foram trabalhadas por meio da discussão realizada após a exibição dos documentários, analisando criticamente, com os alunos, a percepção deles sobre o tema abordado. O primeiro documentário (Figura 1), da TV Globo, foi apresentado no programa *Fantástico*, exibido em 22 de janeiro de 2023. Ele retrata o sofrimento de quem passa fome no Brasil nos últimos 20 anos, abordando temas como política, fome, desemprego, saúde pública e pobreza estrutural. Além disso, faz um comparativo histórico com outro documentário produzido com a mesma temática no ano de 2001, demonstrando que o problema da fome ainda persiste no Brasil.

Figura 71.1 - Fome no Brasil nos últimos 20 anos



Fonte: Youtube, 2023.

O segundo documentário, intitulado *Histórias da Fome no Brasil* (Figura 2), produzido pela Ação da Cidadania, apresenta uma cronologia da fome no país, enfatizando a saída do Brasil do Mapa da Fome em 2014. Esse documentário aborda temas como desigualdades sociais e políticas públicas, ilustrando a união da sociedade e do governo no combate a esse “mal”. A produção contou com o apoio da ONU, por meio da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO).

Figura 71.2 - Histórias da Fome no Brasil



Fonte: Youtube, 2019.

Após a exibição dos dois documentários, foi realizado, em sala de aula, um estudo dirigido para analisar a percepção dos alunos sobre o

tema. As perguntas do estudo dirigido estão enumeradas no Quadro 1. O objetivo, além de avaliar, era fazer com que cada pergunta, ao ser apresentada em sala, estimulasse a participação dos alunos na identificação de que o que foi apresentado nos documentários era pertinente à realidade deles. Para isso, criou-se uma roda de conversa, a fim de discutir cada pergunta e ouvir a participação de todos.

Quadro 71.1 - Perguntas do Estudo Dirigido

1. Você se identificou com alguma das realidades retratadas nos documentários?
2. Você conhece alguém que vivência alguma das realidades retratadas?
3. Na sua visão, como o governo pode contribuir para reduzir os impactos retratados?
4. Você já passou por situações de insegurança alimentar?
5. Como você vê o esforço da sociedade e do poder público para solucionar os problemas relacionados a fome?

Fonte: Organizado pelo próprio autor, (2024).

CONCLUSÃO

A experiência com o uso dos documentários nas aulas de Geografia se mostrou proveitosa, primeiro pela adesão e atenção dos alunos ao que estava sendo reproduzido em vídeo e, segundo, pela identificação com as realidades representadas. O estudo dirigido foi a forma de avaliação que, aliado ao diálogo em grupo, possibilitou o compartilhamento de saberes e experiências entre toda a turma.

Portanto, o uso de documentários nas aulas de Geografia, considerando as novas tecnologias em sala de aula e o quanto elas são atrativas para os alunos, contribui para uma aprendizagem significativa, crítica e que favoreça a formação integral do estudante. Para o professor que utiliza novas metodologias, permanece o incessante desejo de divulgar o saber, além de aprender a ensinar por meio das novas possibilidades, sobretudo as oferecidas pela tecnologia.

Este trabalho contribuiu para que debates sobre temas urgentes e relevantes não sejam esquecidos, mas, pelo contrário, que sejam lembrados,

discutidos e criticados com vistas à busca por soluções. A fome é um problema social que se materializa no espaço geográfico e, como tal, deve ser observada, comentada e retratada pela Geografia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 8 jan. 2024.

BARBOSA, Maria Edivani Silva. A geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 7, n. 12, p. 82–113, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N12/Resumo-Art-7-Revista-Ensino-Geografia-v7-n12-Barbosa.php>. Acesso em: 8 jan. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Brasil renova parceria com a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO)**. Brasília, 7 out. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/brasil-renova-parceria-com-a-organizacao-das-nacoes-unidas-para-agricultura-e-alimentacao-fao>. Acesso em: 8 jan. 2024.

MARQUES, E.; OLIVEIRA, M. G. O documentário e suas especificidades. *In*: III CEPE – **Inovação**: inclusão social e direitos, 2016, Pirenópolis. *Inovação*: inclusão social e direitos. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2016. v. 3, p. 1–9. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/8176>. Acesso em: 5 jan. 2024.

ONU BRASIL. **Documentário**: Histórias da fome no Brasil. Youtube, 5 abr. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=example>. Acesso em: 8 jan. 2024.

TV GLOBO. **Fantástico**: reportagem especial mostra o sofrimento de quem passa fome no Brasil nos últimos 20 anos. Youtube, 22 jan. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=example2>. Acesso em: 8 jan. 2024.

72. Os desafios da educação geográfica em escolas de áreas periféricas na cidade de Russas-CE

José Vanderson Sousa Pinheiro

Universidade Estadual do Ceará –

Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos

josé.vanderson@aluno.uece.br

Camila da Silva Pereira

Universidade Estadual do Ceará –

Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos

mila.pereira@uece.br

RESUMO

O processo de periferização nas cidades, em suas diversas escalas geográficas, apresenta distinções e aproximações. Em todas essas dimensões, há um fator comum: os estigmas e preconceitos enfrentados cotidianamente pelas populações das áreas periféricas. Tais estigmas também se manifestam nas escolas localizadas nessas regiões, afetando alunos, funcionários, gestores e professores, além de dificultarem, principalmente, a formação cidadã dos estudantes. Nesse sentido, este trabalho analisa a importância da educação geográfica na formação cidadã dos alunos da Escola Municipal Manuelito Maia Meireles, localizada no bairro Lagoa do Toco, na cidade de Russas-CE, com ênfase na investigação da contribuição da Geografia e do papel da escola na conscientização dos estudantes enquanto cidadãos produtores do espaço. A pesquisa possui natureza qualitativa e foi dividida

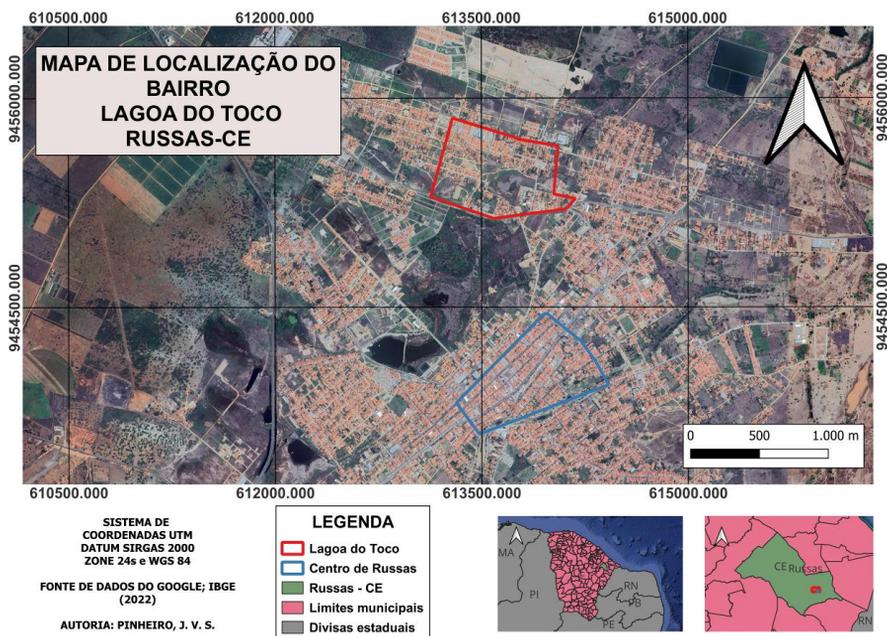
em quatro etapas: levantamento bibliográfico, pesquisa de campo, aplicação de entrevistas e questionários, e escrita dos resultados.

Palavras chave: Escola; Periferia; Educação geográfica.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os desafios e as potencialidades da educação geográfica nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma escola situada em área periférica de Russas-CE: a Escola Municipal Manuelito Maia Meireles, localizada no bairro Lagoa do Toco (Figura a seguir). Esse bairro integra uma região periférica da cidade, cujos moradores são constantemente vítimas de preconceitos enraizados na sociedade, os quais se associam às dinâmicas territoriais específicas daquele local.

Figura 72.1 - Mapa de Localização do bairro Lagoa do Toco



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A necessidade desta pesquisa surge a partir do preconceito e da discriminação que os moradores de periferias sofrem em todo o país, sendo muitas vezes excluídos e ridicularizados apenas por morarem em áreas mais afastadas, popularmente associadas como “lar” de criminosos e usuários de entorpecentes.

A educação nessas áreas tende a enfrentar mais problemas, seja devido aos diversos percalços relacionados a recursos financeiros, estruturais e de pessoal, seja pelo próprio olhar de descaso da sociedade. Considerando todo esse preconceito sofrido pelos alunos das escolas situadas em áreas periféricas, a educação geográfica pode ser essencial para que esses estudantes se reconheçam enquanto agentes produtores do espaço, podendo, com esse conhecimento, superar o preconceito, identificar os problemas e potencialidades e buscar melhorias para si e para os locais onde vivem.

Os pré-julgamentos que constroem generalizações em relação aos moradores de áreas periféricas acabam impactando diretamente os adolescentes que frequentam essas escolas, pois são constantemente prejudicados, tendo que ouvir absurdos sobre suas vidas e famílias, além de serem desacreditados quanto às possibilidades de futuro. Por isso, é fundamental que, nessas escolas, haja uma educação que liberte os alunos desses preconceitos. Para Freire (1996, p. 107), “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”. Dessa forma, faz-se necessária uma educação geográfica que permita aos alunos compreenderem-se como cidadãos e agentes produtores do espaço, capazes de reconhecer seus direitos e as potencialidades do lugar onde vivem.

A partir disso, além do objetivo geral anteriormente mencionado, a pesquisa tem como objetivos específicos:

I) investigar a territorialização da Escola Municipal Manuelito Maia Meireles em um bairro periférico e sua relação com os preconceitos sofridos pelos estudantes, no contexto da produção do espaço urbano e da cidade de Russas-CE;

II) conhecer as vivências, dinâmicas e o perfil socioeconômico dos estudantes da escola;

III) analisar as potencialidades da educação geográfica crítica na Escola Municipal Manuelito Maia Meireles.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que consiste na compreensão dos significados que as pessoas atribuem às suas experiências, oferecendo, assim, uma visão aprofundada e contextualizada dos fenômenos sociais (Minayo, 2009).

Os procedimentos metodológicos foram divididos em quatro etapas, a saber: 1) pesquisa bibliográfica; 2) pesquisa de campo; 3) entrevistas e questionários; 4) tratamento dos dados e escrita dos resultados. As entrevistas foram realizadas com os professores de Geografia da escola, uma das gestoras e 25% (35) dos 142 alunos do 9º ano da Escola Municipal Manuelito Maia Meireles. Para preservar a identidade dos participantes, os entrevistados foram descritos na pesquisa como Professor 1, Professor 2 e Gestora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em linhas gerais, no cenário brasileiro, a escola pública ampliou-se para os bairros periféricos a partir da década de 1960, em razão de políticas do Estado que visavam à migração das massas do campo para a cidade, para que servissem à "lógica urbana" (Santos, 1994). Assim, a expansão da escola pública para as regiões periféricas urbanas permitiu a formação de uma classe trabalhadora, além de um distanciamento social, mantendo os "filhos" das áreas periféricas nessas áreas.

A escola tem grande importância no desenvolvimento do ser humano enquanto cidadão. É nela que os alunos têm seus primeiros contatos com sujeitos externos à família, adquirindo mais conhecimentos e vivências com diversos contextos sociais. Para Faria (2021, p. 16), "o espaço escolar é produzido a partir da ação dos sujeitos". Assim, a escola deve proporcionar aos alunos uma formação cidadã digna e adequada, sendo a Geografia uma disciplina de grande relevância nesse processo, pois permite aos alunos conhecerem o mundo em que vivem e como nele intervir para transformá-lo.

A periferização da escola pública não ocorreu de forma ideal, pois essas instituições, em sua maioria, apresentam condições precárias. A expansão escolar, a partir da construção de escolas em situações adversas, é, para Algebaile (2013, p. 204), “um mero reflexo dos padrões locais de organização territorial”. Ao estar presente em uma periferia, a escola tende a ser influenciada pelo seu dinamismo. Ela “[...] será atravessada e tensionada tanto pelos seus problemas sociais mais sensíveis quanto pela inventividade, solidariedade e luta para superar esses mesmos problemas” (França, 2022, p. 242).

Ao mesmo tempo em que enfrenta contradições e desafios advindos de sua localização em uma lógica territorial específica, a escola deve buscar e proporcionar o desenvolvimento integral dos alunos, para que tenham autonomia para exercer sua cidadania, além de impactar a comunidade escolar com ações coletivas (Pinheiro *et al.*, 2023).

De acordo com o Censo Escolar realizado em 2023, o município de Russas dispõe de 34 escolas em sua rede municipal de ensino, sendo que 2 delas oferecem apenas a Educação Infantil e as outras 32 ofertam o Ensino Fundamental regular (anos iniciais e/ou anos finais). Dessas 32 escolas, 12 estão localizadas em áreas urbanas da cidade. Entre essas, algumas se destacam por estarem localizadas em bairros reconhecidamente periféricos, como a Escola Municipal Ana Xavier Lopes, situada no bairro Planalto da Bela Vista, e a Escola Municipal Manuelito Maia Meireles, localizada no bairro Lagoa do Toco.

Por estarem situadas em bairros considerados perigosos, por apresentarem problemas sociais ligados à violência — também decorrentes da ausência de atuação do poder público em garantir condições de segurança, trabalho, entre outros —, as escolas refletem esse cenário e enfrentam grandes desafios na educação da população local. Conforme aponta Cavalcanti (2008), a escola não está isenta dos problemas da sociedade; pelo contrário, constitui-se a partir de demandas sociais trazidas por alunos, professores e toda a comunidade escolar, sobretudo aquelas escolas situadas nas periferias, mais afastadas da região central da cidade, onde vivem indivíduos social e economicamente marginalizados.

Tendo o espaço geográfico como seu campo de estudo, a Geografia — e, mais especificamente, o seu ensino nas escolas — tem a responsabilidade de instigar os alunos a conhecerem o espaço, compreendendo como a sociedade o produz e nele se insere. Isso permite ao estudante evidenciar os problemas e potencialidades do espaço em que está inserido. Para Straforini (2004),

O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo com o presente e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana (Straforini, 2004, p. 56).

Um dos grandes trunfos da Geografia é permitir que o aluno conheça o mundo em que vive e compreenda por que ocorrem tantas mudanças nele. A Geografia é, para Moreira (2014, p. 12), um saber importante, “[...] que hoje se põe entre os que mais problematizam o mundo confuso, mas nitidamente em mudança, em que vivemos”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para muitos, a escola é o equipamento mais importante de um bairro, pois seus estudantes são produtores do espaço urbano da cidade. Por estar inserida em uma área periférica de Russas, a Escola Municipal Manuelito Maia Meireles tende a ser mais impactada pelos problemas e desafios locais.

Em relação às entrevistas realizadas com os professores da escola, perguntamos sobre as impressões que tiveram ao saber que trabalhariam nela. Os entrevistados apresentaram visões diferentes. O Professor 1 relatou que, por estar situada em uma área periférica, a escola apresenta uma dinâmica distinta das escolas em que já atuou em áreas rurais, e que, ao lecionar na Escola Manuelito, percebeu que ela possui um público diversificado que deve ser encarado de forma “diferenciada” pelo professor enquanto gestor de sala de aula. O Professor 2 relatou que

se sentiu confortável ao saber que atuaria na Escola Manuelito, tanto pela estrutura oferecida pela instituição quanto por sua experiência em outras escolas localizadas em bairros próximos, onde também já havia trabalhado.

Então eu entrei numa situação confortável, porque eu já conhecia praticamente todos os alunos. Eu era professor das duas escolas. Tanto no Coração de Jesus quanto como CAIC. Então eu vim com mais tranquilidade, porque eu já conhecia o público, então sabia que eu ia ter menos dificuldade do que os outros colegas. E bastante animado, né? É uma escola nova, começando do zero. Padrão MEC. Porém, a gente não esperava que ia ter tantos problemas como a gente teve no começo (Professor 2. Entrevista realizada em novembro de 2024).

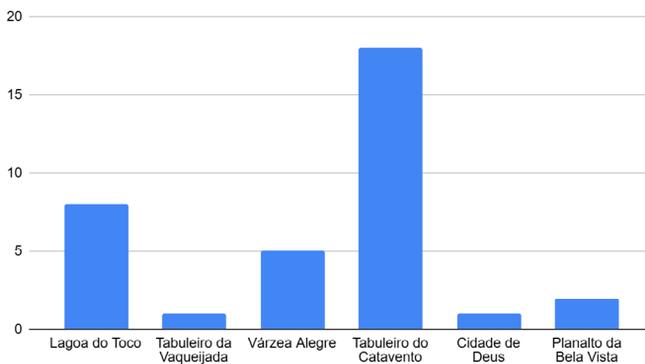
A gestora entrevistada relatou que, inicialmente, tinha dúvidas sobre como a escola seria recebida pela comunidade, mas que, com o passar do tempo, a comunidade compreendeu os propósitos da instituição e da gestão.

Ao serem questionados sobre os desafios enfrentados pela escola por estar situada em uma área periférica, os entrevistados apontaram questões como evasão, infrequência e violência — problemas caracterizados pelo Professor 1 como “diários e constantes”. A gestora, juntamente com o Professor 2, destacou como desafio a falta de acompanhamento por parte dos pais dos estudantes. A gestora afirmou, ainda, que poucos pais acompanham efetivamente a aprendizagem de seus filhos. Já o Professor 2 apontou que o maior desafio da escola é “romper o ciclo familiar de desestrutura e falta de educação e perspectiva”, fazendo uma analogia com a telenovela *Gabriela*, dirigida por Walter Avancini e Gonzaga Blota no ano de 1975.

A gente percebe que os nossos alunos têm muita dificuldade de pensar no futuro, têm muita dificuldade de pensar algo bom, eles chegam muito carregados, eles parecem ter bem enraizado já a história de Gabriela, eu nasci assim, eu cresci assim, eu vou ser sempre assim, vou morrer assim (Professor 2. Entrevista realizada em novembro de 2024).

Grande parte dos alunos da Escola Manuelito reside nos bairros próximos à unidade escolar (Gráfico a seguir), estando, portanto, potencialmente expostos aos diversos problemas sociais característicos de áreas periféricas. Isso reforça, ainda mais, a importância da escola na formação cidadã desses estudantes.

Gráfico 72.1 - Bairros em que residem os alunos entrevistados na Escola Municipal Manuelito Maia Meireles



Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo, 2024. Elaborado pelo autor, 2025.

Para que haja uma educação geográfica, é preciso fazer com que o aluno se aproprie de tudo que está ao seu redor e compreenda isso como Geografia. Para tanto, é necessário considerar as experiências e percepções dos alunos e, a partir delas, o professor pode abordar os conteúdos de modo que os estudantes desenvolvam a análise e o conhecimento geográfico. Para Cavalcanti (2012), ao se entenderem como agentes produtores do espaço, os alunos devem ser estimulados pela escola a construir uma prática reflexiva e crítica, essencial para o exercício da cidadania.

Ao serem questionados se suas realidades são trabalhadas nas aulas de Geografia e se isso os leva a refletir sobre os problemas do bairro em que residem, 85,7% (30) dos estudantes entrevistados responderam positivamente.

Ao serem questionados sobre as potencialidades da educação geográfica para as escolas situadas em áreas periféricas, o Professor 2 destacou

três contribuições: a conscientização territorial dos alunos em relação às situações que vivenciam, entendendo esse território como “um território de desafios, é um território de lutas, é um território que é marcado por muitas desigualdades”; o desenvolvimento da criticidade, permitindo que os alunos reflitam sobre o espaço que ocupam na sociedade; e a compreensão da espacialidade, para que compreendam o mundo e as relações sociais (Professor 2, entrevista realizada em novembro de 2024).

CONCLUSÃO

A partir das leituras e da pesquisa realizada com os professores de Geografia, a gestão e uma amostra de 25% (35 estudantes) do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Manuelito Maia Meireles, constatou-se o potencial da educação geográfica nessa escola, bem como a forma como as aulas de Geografia podem contribuir positivamente para fortalecer o senso de pertencimento dos estudantes ao local em que vivem.

A pesquisa também evidenciou o preconceito e as visões deturpadas da sociedade em relação à Escola Municipal Manuelito Maia Meireles, motivadas, em sua maioria, por comentários de pessoas que desconhecem a realidade da escola e do bairro onde ela está inserida. Identificou-se, ainda, o papel da escola na desconstrução desses preconceitos enraizados há anos, contribuindo para a transformação social local.

Compreendemos que muitos dos problemas e desafios enfrentados nas áreas periféricas são complexos e geram receio naqueles que não os vivenciam diretamente. No entanto, é necessário desconstruir esse pensamento e compreender que viver nessas áreas não significa estar destinado à marginalização social. Nas periferias de todo o país existem pessoas brilhantes e instituições comprometidas com a transformação dessa realidade e com a superação do determinismo.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. A expansão escolar em reconfiguração. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, n. 15, p. 2000–2019, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/rce/article/view/1693>. Acesso em: 21 jul. 2024.

CAVALCANTI, L. de S. Lugares periféricos na cidade, vida cotidiana e o ensino de Geografia. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, p. 45–47, 2012.

FARIA, G. B. B. **A produção do espaço e seus sujeitos no cotidiano escolar: apontamentos e considerações para uma metodologia de análise da escola**. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia e Meio Ambiente, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

FRANÇA, G. C. Territórios de (r)existência: potencialidades entre a escola pública e a cultura de periferia. **Revista Espaço & Geografia**, Sorocaba, v. 25, n. 1, p. 240–263, nov. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/espacoegografia/index>. Acesso em: 8 ago. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MINAYO, M. C. S.; GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, R. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2014.

PINHEIRO, J. V. S.; SILVA, V. G. da; SILVA, M. L. de O.; SILVA, M. M.; LIMA, J. N. N. P. de; PEREIRA, C. da S. A função social da escola em áreas periféricas na percepção de professores. *In*: Semana Universitária da UECE, XVIII, 2023, Limoeiro do Norte-CE. **Anais**. Fortaleza-CE: UECE, 2023.

PINHEIRO, J. V. S. **Os desafios da educação geográfica em escolas de áreas periféricas na cidade de Russas-CE**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2025. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=117768>. Acesso em: 28 mar. 2025.

QEDU. **Russas-CE: Censo Escolar 2023**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2311801-russas/censo-escolar>. Acesso em: 9 dez. 2024.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1994.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade mundo nos anos iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

73. Representação social de cidade partilhada por estudantes do ensino médio de Campo Maior-PI

Josivane José de Alencar

Instituto Federal do Piauí - IFPI

josivane@ifpi.edu.br

Victor Fernando Borges Cavalcante

Instituto Federal do Piauí - IFPI

kmsolucoessecretaria-do@outlook.com

Jucivaldo Victor Ibiapina

Universidade Estadual do Piauí - UESPI

jucivaldovictor@gmail.com

RESUMO

A teoria das representações sociais tem sido amplamente utilizada para a captação das significações que os grupos sociais guardam sobre um determinado objeto, como forma de compreender suas práticas sociais executadas no espaço vivido. O presente trabalho busca investigar que representações sociais os estudantes do Ensino Médio têm da cidade de Campo Maior, como forma de verificar se essas significações conduzem a uma identidade com o lugar vivido. Utilizamos como referenciais teóricos os estudos conduzidos por Carlos (2011), Jodelet (2001), Abric (2000), Moscovici (2003, 2010), Oliveira (2005), *et al.* Realizamos a pesquisa com 120 estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual de Campo Maior, distribuídos em três escolas. Empregamos como

instrumentos metodológicos a aplicação de testes de associação livre de palavras, que foram processados com o software EVOC e interpretados a partir da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016). O estudo verificou que as representações sociais de cidade, guardadas pelos estudantes do Ensino Médio de Campo Maior, colaboram para o reforço do sentimento de pertencimento com o espaço vivido.

Palavras-chave: Representação Social; Cidade; Espaço vivido.

INTRODUÇÃO

A Geografia, ciência que estuda o espaço em suas dinâmicas e contradições, tem como propósito fornecer subsídios para que o cidadão compreenda a realidade na qual está inserido. A instrumentalização de conhecimentos acerca da produção espacial e sobre os atores que nela atuam ocorre, inicialmente, por meio das temáticas e conteúdos veiculados pelo ensino da Geografia escolar, contribuindo de modo decisivo para o desenvolvimento do raciocínio geográfico pelos estudantes.

A compreensão da produção espacial de uma cidade também pode ser feita por meio da análise dos vínculos identitários estabelecidos entre as pessoas e seus locais de vivência. Nesse sentido, Marandola Jr., Holzer e Oliveira (2014, p. 26) apontam que os lugares podem ser considerados como espaços “feitos por quem vive e trabalha neles, pois são tais pessoas que podem entender de forma conjunta as construções, atividades e significados”.

O estudo das representações sociais, por fazer um levantamento das significações guardadas por um grupo social sobre determinado objeto, pode nos apresentar um panorama das significações que os moradores de Campo Maior têm da cidade e que práticas sociais executam, em suas relações cotidianas, com o lugar de vivência. A problemática da pesquisa busca investigar se as representações sociais que os estudantes guardam sobre a cidade colaboram para a existência de vínculos identitários com o espaço vivido.

O presente trabalho tem como **objetivo geral**: analisar a representação social de cidade elaborada por alunos de escolas públicas de Campo Maior, verificando nessas significações a existência de identidade dos estudantes com o espaço vivido. E como **objetivos específicos**: identificar a representação social de cidade elaborada por estudantes do Ensino Médio de Campo Maior; verificar, nas representações sociais sobre cidade partilhadas por estudantes, a existência ou negação de vínculos afetivos com o lugar de vivência; reconhecer os agentes produtores das representações sociais de cidade, elaboradas por estudantes do Ensino Médio.

Ao levantarmos as representações que os estudantes têm do espaço vivido, estamos contribuindo para um maior conhecimento sobre as relações estabelecidas nesses espaços. Além disso, estudos dessa natureza nos levam a compreender de que modo as representações sociais vêm sendo gestadas em nossa sociedade e qual a participação da escola — e, especificamente, dos conteúdos veiculados pela Geografia escolar — nesse processo.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais constituem-se como um conjunto de saberes sociais que emanam do senso comum, tornando-se, por isso mesmo, um saber essencialmente popular. Enquanto teoria do conhecimento, têm como objetivo primordial compreender como, por meio dos processos de interação com os objetos sociais, mediados pela linguagem, o ser humano constrói representações do mundo em que vive, a partir da classificação e concretização dos objetos com os quais interage no cotidiano, seja no mundo do trabalho ou em seu ambiente familiar.

As representações sociais são significações do senso comum, oriundas do inconsciente social. A respeito do conceito do termo, Moscovici (2003, p. 46) afirma que as representações são caracterizadas como:

Um sistema de valores, ideias ou práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros da comunidade, fornecendo-lhe um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Denise Jodelet aponta que “a representação social é uma forma de conhecimento prático conectando um sujeito a um objeto” (Jodelet, 1989, p. 43, apud Moscovici, 2010, p. 21). Para Jodelet (2001, p. 22), as representações constituem-se como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Os estudos em representações sociais são fundamentais para compreender como se processa o discurso social e de que maneira as informações são compartilhadas. Enquanto saber que emerge da inserção do indivíduo em um grupo social, o conhecimento das representações pode se traduzir como elemento de análise de práticas sociais e, ao mesmo tempo, servir de combustível para ações de transformação política de um segmento da sociedade (Minayo, 1994).

O estudo da representação social de cidade de Campo Maior, partilhada por estudantes do Ensino Médio, constitui elemento importante para a compreensão dos vínculos dos moradores com a cidade. A identificação das representações sociais guardadas por um determinado grupo social contribui para o conhecimento das práticas sociais executadas pelos grupos que compõem a cidade. Se a representação do espaço local for positiva, as relações sociais poderão ser de cuidado e zelo com o espaço físico. Ao contrário, se a representação social de cidade for negativa, as relações estabelecidas não contribuem para uma identidade e, por consequência, muitas ações realizadas por grupos sociais serão marcadas por indiferença ou desprezo pela cultura local, poluição de ambientes naturais ou, ainda, pela desvalorização dos espaços públicos.

O acesso à representação social de cidade guardada pelos estudantes do Ensino Médio de Campo Maior pode revelar de que forma os meios de comunicação ou o currículo prescrito e oculto, praticado por professores de Geografia, influenciam os conceitos elaborados sobre cidade, bem como a compreensão dos fenômenos urbanos reproduzidos, na escala local, pelos estudantes.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE CIDADE PARTILHADA POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE CAMPO MAIOR

A identificação da representação social de um grupo sobre determinado objeto está diretamente vinculada à identificação dos elementos constitutivos do núcleo central e da periferia do sistema de representações (Abric, 2000). Para Abric (2000), os elementos principais de uma representação social estão situados no núcleo central.

O núcleo central é composto por elementos rígidos e estáveis que constituem a base interna da representação partilhada por um grupo. Os elementos do núcleo central são determinados pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas. Ele é, nesse sentido, fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual se refere. É estável, coerente e resistente à mudança, assegurando, assim, uma função de continuidade e permanência da representação social (Abric, 1994, p. 78 apud Sá, 2002, p. 73).

Outros elementos que compõem a estrutura de uma representação social são os periféricos, caracterizados como sendo aqueles que “constituem os componentes mais acessíveis, vivos e concretos” (Abric, 2000, p. 32). O sistema periférico é composto por elementos flexíveis e móveis, assumindo o contexto imediato do sujeito.

A pesquisa para a identificação da representação social de cidade elaborada pelos estudantes do Ensino Médio teve início com a visita a três escolas públicas de Campo Maior, a saber: Centro Estadual de Educação em Tempo Integral Cândido Borges, Escola Patronato e Unidade Escolar 13 de Março, situadas na área central da cidade.

Ao visitarmos as escolas, no mês de abril de 2019, realizamos a aplicação de Testes de Associação Livre de Palavras (TALP) com 120 alunos das três séries do Ensino Médio, utilizando a seguinte frase indutora: "Quando penso na cidade de Campo Maior, me vem à cabeça...". A ideia desta frase indutora era captar as significações guardadas pelos estudantes sobre a cidade de Campo Maior.

O processamento do TALP, realizado com os estudantes, foi feito mediante o uso do software EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations*). Este software de processamento de informações, criado por Pierre Vergès (1999), busca a identificação das palavras evocadas pelos sujeitos da pesquisa, organizando-as em um quadrante com a enumeração das palavras que, possivelmente, compõem o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais.

A organização das informações pelo software EVOC gerou o quadrante de quatro casas, no qual as palavras são ordenadas por frequência e ordem média de evocações (OME). Desse modo, no canto superior esquerdo, temos, possivelmente, as palavras constitutivas do núcleo central, que se caracterizam por apresentar elevada frequência e importância. A primeira periferia apresenta os elementos periféricos mais relevantes. No lado inferior esquerdo, estão os elementos de contraste, caracterizados por baixa frequência, mas considerados importantes pelos sujeitos respondentes; e a segunda periferia, situada no canto inferior direito, é marcada por evocações menos frequentes e de menor importância (Oliveira *et al.*, 2005).

O tratamento dos dados pelo EVOC revelou uma estrutura e organização de palavras a partir da ocorrência da frequência e da importância atribuída pelos sujeitos respondentes, por meio da ordem média de evocações (OME), conforme pode ser visualizada no quadro de quatro casas, presente no Gráfico a seguir.

Gráfico 73.1 - Estrutura da representação social de cidade partilhada por estudantes de ensino Médio de Campo Maior

Frequência >= 12 OME < 3			F OME			Frequência >=12 OME >=3			F OME		
Açude-grande	55	2,636				Alegre	15	3,000			
Bonita	15	2,600				Carnatiba	21	3,238			
Festejos	37	2,189				Carne-de-sol	33	3,424			
Insegurança	23	2,870				Festiva	16	3,625			
Monumento	13	2,538				Hospitaleira	12	3,083			
Frequência <12 e OME <3			F OME			Frequência <12 e OME >=3			F OME		
Cultura	9	2,444				Complexo	10	3,300			
Desemprego	5	2,600				Corrupção	6	3,000			
Mal-administrada	10	2,100				Culinária	5	3,600			
Maravilhosa	7	2,286				Diversidade	6	3,833			
Paz	5	2,400				Educação	11	3,091			
Respeito	7	2,714				Educação-precária	8	3,125			
Serra	9	2,778				Melhorias	6	4,000			
						Pobreza	5	4,200			
						Preconceito	5	3,000			
						Quente	9	3,444			
						Sabor-maior	5	4,200			
						Sem-estrutura	8	3,000			
						Sem-lazer	9	4,000			
						Turismo	5	3,800			

Fonte: Elaboração própria do autor.

No provável núcleo central da representação, destaca-se o uso de palavras como *açude grande* e *festejo*, que apresentam elevada frequência, bem como ordem média de importância significativa, tendo sido listadas nas primeiras posições pelos sujeitos respondentes. Essas palavras remetem a elementos simbólicos da cidade de Campo Maior e possuem grande representatividade para a população. O açude constitui um cartão-postal do lugar e espaço de constante visitaçào.

A lembrança da palavra *festejo*, também presente no quadrante do núcleo central da representação de cidade elaborada pelos estudantes de Campo Maior, tem ligação com a maior festa existente na cidade. No mês de junho, é muito comum o envolvimento da sociedade local com as atividades religiosas e culturais ocorridas no Festejo de Santo Antônio, uma celebração que já figura como um evento integrante da memória afetiva dos cidadãos de Campo Maior.

Ao escolherem as palavras *açude grande* e *festejo*, os estudantes realizaram uma associação direta desses termos com o desenvolvimento de atividades econômicas, como o turismo. Para os estudantes do Ensino Médio, esses dois elementos simbólicos da cidade, além de integrarem a cultura material e imaterial local, são responsáveis pelo entretenimento dos cidadãos, bem como constituem fonte de renda para a população.

Também com grande importância e significação para os respondentes, aparecem no quadrante do núcleo central as palavras *insegurança*, *bonita* e *monumento*. Muito lembrada pelos alunos do Ensino Médio, a palavra *insegurança* parece remeter ao momento atual vivenciado no estado, marcado por uma crescente onda de violência. A falta de policiamento e o elevado número de ocorrências de roubos de pequena monta geram uma sensação de insegurança que se reflete na memória dos respondentes.

As palavras *bonita* e *monumento*, relatadas pelos estudantes, foram evocadas com menor frequência que as demais, porém foram bem posicionadas em ordem de importância. A análise das evocações realizadas demonstra que a lembrança dessas palavras está diretamente ligada à presença de belezas naturais, como serras e campos, elementos contemplativos para a população local, bem como à lembrança da Batalha do Jenipapo, um dos episódios mais marcantes da história do lugar.

Os elementos da primeira periferia caracterizam-se pela presença de palavras que foram ditas muitas vezes, porém com ordem média elevada, ou seja, com menor importância atribuída pelos sujeitos respondentes. Estão neste quadrante as palavras *alegre*, *carnaúba*, *carne de sol*, *festiva* e *hospitaleira*. Nesse campo, aparecem representações relacionadas a elementos naturais (paisagens), bem como a fatores ligados à cultura imaterial da cidade. As palavras *carne de sol* e *carnaúba* surgem com elevada frequência na primeira periferia. A lembrança desses termos está vinculada à importância histórica da carne de sol e da cera de carnaúba para a economia local.

CONCLUSÃO

A pesquisa revelou os componentes constitutivos do núcleo central e periférico da representação social de cidade de Campo Maior, compartilhada por estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual. Os elementos presentes no núcleo central apresentam-se de forma homogênea e estão diretamente vinculados a elementos simbólicos da cidade, sobretudo relacionados à base física (elementos naturais), bem como ao patrimônio cultural do município.

A presença de elementos periféricos e de contraste da representação social de cidade possui vinculação direta com os elementos centrais da representação. O conteúdo manifesto das representações sociais indica que a cidade é percebida como um espaço marcado pela forte presença de laços familiares. Nesse sentido, os estudantes, por se sentirem acolhidos e adaptados ao lugar de pertencimento, apresentam forte identidade com a cidade.

O conteúdo da representação social partilhado pelos estudantes demonstra que os secundaristas possuem uma visão positiva do lugar em que vivem, sendo os espaços mais representativos da cidade aqueles vinculados às paisagens naturais e históricas. A existência de fortes vínculos com o município está diretamente relacionada à sensação de bem-estar, tranquilidade e reconhecimento de elementos simbólicos que reforçam o sentimento de pertencimento.

Para os estudantes pesquisados, a cidade de Campo Maior é um lugar de acolhimento, hospitalidade, aconchego e solidariedade. A representação social positiva do lugar, traduzida pela existência de vínculos identitários, possui relação direta com as fontes produtoras da representação social, que, para os estudantes, decorrem da influência dos meios de comunicação de massa, das conversas em grupos sociais, bem como da vivência cotidiana do espaço local e dos conteúdos abordados na escola.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean Cloud. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares em representações sociais**. Goiânia: Ab Editora, p. 27–38, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- CARLOS, Ana Fani A. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 2011.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 17–44, 2001.
- MANDAROLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de. **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. *In*: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. São Paulo: Vozes, p. 89–111, 1994.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- OLIVEIRA, Denize Cristina *et al.* Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antônia da Silva Paredes *et al.* (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, p. 573–602, 2005.
- SÁ, Celso de. **Núcleo das representações sociais**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

74. Abordagem dos conteúdos presentes no eixo ensino de Geografia no XIX Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada (SBGFA)

Júnia Mayra Ramos Cunha
Universidade Federal de São João del-Rei
ramoscunhaj@gmail.com

Alicia de Oliveira Moreira Pereira
Universidade Federal de Goiás
aliciaoliveirapereira@gmail.com

Carla Juscélia de Oliveira Souza
Universidade Federal de São João del-Rei
carlaju@ufsj.edu.br

RESUMO

Este trabalho discute a análise das abordagens e tendências temáticas presentes nos textos publicados no eixo de ensino de Geografia, nos *Anais* do XIX Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada, edição de 2022, com o objetivo de discutir as abordagens do ensino de Geografia, tendo como referência o estudo dos componentes físico-naturais na Geografia Escolar. A metodologia adotada possui natureza qualitativa, com caráter de estudo e pesquisa descritiva e analítica dos conteúdos presentes nos *Anais* do XIX Simpósio, por meio do procedimento de análise de conteúdo (*Bardin, 1970*). O trabalho evidencia a relevância de

abordagens que tratam da natureza a partir da perspectiva integrada dos componentes físico-naturais e sociais, ressaltando a visão de conjunto da geograficidade dos fenômenos geográficos. Portanto, é salutar conceber o ensino de Geografia a partir de uma abordagem que articule os sistemas de objetos e ações, promovendo a interação entre os componentes físico-naturais e sociais no contexto dos conteúdos geográficos escolares. Essa perspectiva permite uma compreensão mais integrada do espaço geográfico, enriquecendo as práticas pedagógicas e ampliando as possibilidades de reflexão crítica.

Palavras-chave: Componentes físico-naturais; Ensino de Geografia; Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada.

INTRODUÇÃO

O Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada (SBGFA) é um evento científico bienal iniciado em 1984, com o objetivo de reunir pesquisas sobre Geografia Física e suas aplicações. Desde então, já ocorreram 19 edições, sediadas por diversas universidades brasileiras, como UFMG, UFRJ, USP, UFG, entre outras, sendo a mais recente realizada na UFPB, em 2024.

As temáticas ambientais sempre estiveram presentes no SBGFA, refletindo a tradição da Geografia em abordar a paisagem e os aspectos físico-naturais. Como destacam Suertegaray e Schaffer (1993), essa relação entre ambiente e Geografia é histórica. Mendonça (2015, p. 113) ressalta que, nas últimas décadas, a dimensão social passou a integrar a noção de ambiente, exigindo novas bases teórico-metodológicas diante da crise ambiental contemporânea.

Neste texto, partimos das seguintes questões centrais: quais categorias de análise englobam os trabalhos do eixo *Ensino de Geografia* no SBGFA 2022? Qual sua natureza — teórica, metodológica ou relato de experiência? Que escalas geográficas são mobilizadas? Quais abordagens teórico-metodológicas predominam? Essas indagações orientaram a pesquisa de iniciação científica intitulada *Conteúdos de Geografia Física presentes*

no eixo de *Ensino de Geografia no Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada* (SBGFA) 2022 (Cunha e Souza, 2024), dando continuidade aos estudos de Clemente e Souza (2014), Tarôco e Souza (2016) e Pereira e Souza (2017, 2019).

O interesse em aprofundar essas abordagens e tendências no ensino de Geografia, com referência ao ensino dos componentes físico-naturais discutido por Morais (2011) e Morais e Ascensão (2021), está vinculado à necessidade de traçar um panorama geral das discussões conduzidas pela comunidade acadêmica. Essas reflexões não apenas impactam a formação de professores, mas também influenciam diretamente o ensino escolar, desempenhando um papel crucial na possível superação da tradição físico-descritiva da ciência geográfica. Nesse contexto, destaca-se o trabalho de Morais (2011), que ressalta a importância dos conceitos de natureza e ambiente como eixos estruturantes para o ensino de Geografia, especialmente no que se refere às temáticas físico-naturais.

A metodologia adotada neste trabalho possui natureza qualitativa, com caráter de estudo e pesquisa descritiva e analítica dos conteúdos presentes nos *Anais* do XIX SBGFA. No estudo do material, foi considerada a técnica de análise de conteúdo de *Bardin* (2002), adotando as etapas de organização em três fases: i — pré-análise (leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e objetivos, elaboração de indicadores); ii — exploração do material (descrição analítica e definição de categorias); e iii — tratamento dos resultados, inferência e interpretação (destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo como referência a compreensão teórico-metodológica do espaço geográfico como um sistema indissociável de sistema de objetos e sistema de ações (Santos, 1996), em que o espaço não se dicotomiza em físico e humano, constituindo-se a partir da relação integrada e dialética entre elementos da natureza e da sociedade, levando em conta

seus aspectos materiais e subjetivos, torna-se necessária a realização de um olhar geográfico da realidade que considere suas múltiplas escalas e particularidades dos componentes que o constituem. Nessa perspectiva, este trabalho considera como referencial teórico-conceitual autores como Mendonça (2015), Suertegaray (2005), Suertegaray e Nunes (2001), Clemente e Souza (2014), Tarôco e Souza (2016), Costa e Souza (2017), Pereira e Souza (2022), Morais (2011), Morais e Ascenção (2021), Souza (2023), entre outros.

O ensino de Geografia, nessa perspectiva, possui o intento de mobilizar tais sistemas de objetos e ações, integrando os componentes que constituem o espaço geográfico, dentre eles os relacionados à dimensão físico-natural e social. Nessa perspectiva, Morais e Roque Ascenção (2021) defendem os componentes físico-naturais como conhecimentos da Geografia escolar, os quais devem ser mobilizados para a compreensão da espacialidade, diante de uma dada situação geográfica (Silveira, 1999), que integra os componentes físico-naturais e sociais do espaço geográfico.

Por conseguinte, levando em consideração que os temas correspondem às ideias mais amplas, a assuntos a partir dos quais se objetiva desenvolver diferentes desdobramentos, e que os conteúdos correspondem a métodos oriundos da Geografia e da Pedagogia (Alves *et al.*, 2022), este estudo orienta-se a partir da abordagem dos componentes físico-naturais, com especial atenção às perguntas geográficas (Gomes, 2009) direcionadas aos fenômenos espaciais, em que a abordagem e seleção dos conceitos, categorias e linguagens darão subsídio às práticas pedagógicas e discursivas que visam à compreensão geográfica dos componentes físico-naturais e sociais.

Com base nessa perspectiva teórico-conceitual, a seguir, analisaremos os resultados obtidos a partir da revisão dos conteúdos presentes nos trabalhos publicados nos Anais do Simpósio. Essa análise busca identificar tendências, abordagens e lacunas nas discussões apresentadas, contribuindo para uma compreensão mais ampla das direções e desafios do ensino de Geografia no contexto investigado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de analisar as abordagens presentes no eixo Ensino do SBGFA de 2022 (Quadro a seguir), observa-se que os temas envolvendo a questão ambiental constituem uma forte abordagem dos conteúdos, principalmente quando relacionados às mudanças climáticas, cada vez mais latentes na sociedade contemporânea e nas discussões acadêmicas e escolares. Nesse sentido, conforme Mendonça (2015, p. 113), “nos últimos quarenta anos a noção de ambiente tem inserido, paulatinamente, a dimensão social, pois a crise ambiental contemporânea não pode mais ser compreendida e nem resolvida segundo perspectivas que dissociam sociedade e natureza”.

Quadro 74.1 - Categorias da Geografia Física abordadas nos trabalhos dos SBGFA 2003 a 2022 (%)

Categorias	2003	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2022
Geografia Física	14.7	22.6	28.1	29.5	11.4	33.0	21.7	23.8	13.3
Educação Ambiental	23.5	16.1	10.5	26.4	11.4	15.2	10.0	9.1	13.3
Análise Ambiental	11.8	12.9	10.5	17.7	18.2	0	11.7	5.6	11.6
Climatologia	5.9	19.3	14	2.9	15.9	3.1	3.3	7.7	3.3
Geotecnologia	17.7	6.5	5.3	2.9	15.9	3.1	11.7	12.6	10.0
Geomorfologia	8.8	12.9	10.5	5.9	6.8	15.2	8.3	6.3	10.0
Cartografia	5.9	6.5	1.8	8.8	6.8	6.0	13.3	7.7	6.6
Geologia	8.8	0	3.5	0	4.5	9.1	5.0	7.7	0
Pedologia	2.9	0	3.5	5.9	0	9.1	8.3	7.0	10
Biogeografia	0	3.2	3.5	0	2.3	3.1	0	3.5	1.6
Hidrologia	0	0	8.8	0	6.8	3.1	1.7	2.8	0
Abordagem Geoecologia	0	0	0	0	0	0	1.7	0	0
Abordagem Astronomia	0	0	0	0	0	0	1.7	0.6	0
Abordagem Riscos	0	0	0	0	0	0	1.7	5.6	8.3
Geodiversidade	0	0	0	0	0	0	0	0	11.6
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Levantamentos da Pesquisa, 2024.

Nesse contexto, as abordagens de riscos (8,3%) e de educação ambiental (13,3%) revelam-se entre as temáticas presentes nos trabalhos. No que tange aos estudos relacionados à educação ambiental, observa-se uma perspectiva de conscientização crítica, da escola à população, considerando as problemáticas ambientais que as cercam. É importante ressaltar, ainda, que alguns trabalhos refletem ações em um âmbito individual, enquanto outros apresentam uma posição demarcada de luta coletiva.

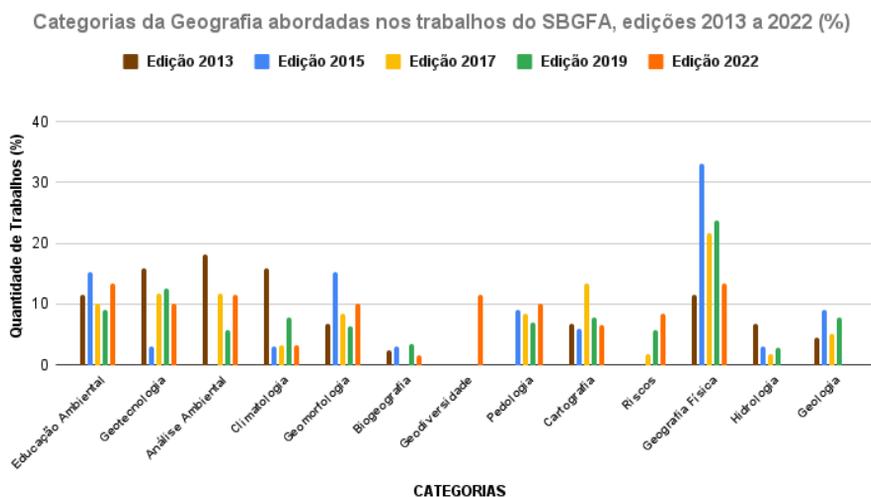
Em relação às categorias de abordagem dos conteúdos presentes no SBGFA, nas edições de 2013 a 2022, destaca-se o crescimento da perspectiva dos riscos, o que pode ser explicado pelo fato de vivermos, cada vez mais, em uma “sociedade de risco” (Beck, 2010). Diante disso, considerando as condições de insegurança e vulnerabilidade da sociedade contemporânea — impulsionadas pelo uso e ocupação do solo e pelas relações econômicas globais da sociedade capitalista —, essa abordagem tende a tornar-se cada vez mais recorrente, juntamente com temas relacionados às questões climáticas, ambientais, de educação ambiental e análise ambiental.

Na edição de 2022 do evento, destaca-se a abordagem da geodiversidade (11,6%), considerada a partir de discussões no âmbito geológico e geomorfológico. Nesse sentido, conforme Pereira e Souza (2022), a presença do tema geodiversidade já se destacava nas edições de 2017 e 2019. Torna-se importante frisar que a discussão em torno da geodiversidade vem crescendo, aproximando-se de conteúdos de interesse no ensino de Geografia, especialmente no contexto da educação básica (Souza, 2023).

Em contrapartida, observou-se o decréscimo na aparição de subáreas mais específicas, como hidrologia e climatologia. As categorias relacionadas às subáreas de pedologia e cartografia mantiveram-se proporcionalmente constantes. Observou-se também um acréscimo de abordagens que envolvem o uso de geotecnologias, em razão do avanço das tecnologias da informação e comunicação digitais no mundo contemporâneo. No âmbito das geotecnologias, destaca-se sua utilização voltada para práticas educativas, visando propostas didáticas mais contextualizadas e dinâmicas.

É importante salientar que a diminuição dos trabalhos classificados como “geografia física” está relacionada à tendência de abordagem integrada dos componentes físico-naturais, com a reformulação de conteúdos contextualizados e abordados de maneira sistêmica. Nesse sentido, as abordagens geossistêmica e de geodiversidade têm crescido no evento, dada a relevância da perspectiva integrada dos componentes físico-naturais. A relação das categorias de abordagem dos trabalhos pode ser observada na figura a seguir.

Figura 74.1 - Categorias presentes no SBGFA 2022



Fonte: as autoras, 2024.

Em relação às escalas geográficas, observou-se um aumento considerável da abordagem em escala local (75,8%) em comparação à edição de 2019. A escala regional (12,9%) manteve-se proporcionalmente presente. Houve, ainda, um declínio da abordagem em escala global (11,29%), reflexo de um esforço para considerar os estudos da Geografia Física em um contexto mais próximo da realidade dos sujeitos, compreendendo os fenômenos socioambientais nos lugares. Nesse sentido, ao trabalharmos com a escala, é possível alcançar tanto a noção do vivido imediato quanto

das macroformas, promovendo a interação entre diferentes escalaridades (Morais; Ascensão, 2021).

Em relação à natureza dos trabalhos, destacam-se os relatos de experiência (58,3%), que envolvem práticas de ensino nas escolas, com escala de abrangência local, vinculada ao lugar vivido pelos sujeitos escolares, incluindo a prática de trabalhos de campo. Em comparação com as edições anteriores, os trabalhos teóricos (1,7%) apresentaram declínio considerável. No SBGFA (2022), os trabalhos de cunho metodológico (40,0%) foram crescentes, ressaltando os procedimentos de propostas didáticas voltadas ao ensino, produção de material didático com outros recursos, desenvolvimento de jogos, uso de aplicativos e trabalho de campo.

Por conseguinte, em relação aos resultados observados nos trabalhos apresentados no evento, no eixo de Ensino de Geografia, destaca-se a diminuição de pesquisas classificadas como pertencentes à Geografia Física — categoria que compreende estudos centrados em um ou mais componentes físico-naturais, porém sem estabelecer conexões entre eles. Esse movimento evidencia uma tendência, e até certa consistência, no sentido de privilegiar abordagens mais integradas dos componentes físico-naturais, por meio da reformulação de conteúdos contextualizados, tratados de forma sistêmica. Assim, os temas tornam-se mais contextualizados, articulados com outras áreas do conhecimento e conectados aos acontecimentos do mundo, em uma perspectiva geográfica. Nesse cenário, nota-se o crescimento de abordagens como a geossistêmica e a da geodiversidade, dada a sua relevância na construção de uma leitura integrada do espaço geográfico. Conforme Mendonça (2011), o conceito de *geossistema* diz respeito à concepção do espaço geográfico material — seja ele “natural” ou “humanizado” — como uma combinação de fatores. Com isso, temas que articulam de maneira integrada e dialética os componentes físico-naturais e sociais têm ganhado destaque e demonstrado a presença de uma perspectiva mais crítica em relação às abordagens dos conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais e ao ensino de Geografia.

CONCLUSÃO

O estudo e a pesquisa referentes à abordagem dos conteúdos de Geografia Física presentes no eixo Ensino de Geografia no XIX Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada (2022) reforçam a necessidade da construção de um ensino de Geografia contextualizado, que aborde os componentes físico-naturais de maneira articulada, compondo a formação humana em sentido mais amplo, e interprete o espaço geográfico a partir de uma leitura dinâmica entre natureza e sociedade — não apenas para a construção de conceitos, mas também para o desenvolvimento de capacidades e habilidades voltadas à formação cidadã e ao desenvolvimento de um pensamento geográfico (Cavalcanti, 2019).

É importante ressaltar e reafirmar que, no âmbito da Geografia escolar, ensina-se Geografia, sendo fundamental diferenciar o contexto da produção científica geográfica acadêmica das especificidades do ensino dessa disciplina na escola básica. Portanto, em uma perspectiva que considera os conteúdos físico-naturais a partir de uma imbricada relação entre natureza e sociedade, os estudos e enfoques ambientais têm auxiliado na construção de uma interpretação geográfica do mundo em uma perspectiva integrada. Nesse sentido, é relevante pensar o ato de ensinar Geografia a partir de uma abordagem que mobilize os sistemas de objetos e ações, colocando em interação os componentes físico-naturais e sociais (Morais; Ascensão, 2021).

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. 232 p.
- CLEMENTE, F. S.; SOUZA, C. J. de O. Produção e tendência do ensino da Geografia Física no Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada, no período de 2003 a 2013. *In: XII Congresso de Produção Científica e Acadêmica*, São João del-Rei. **Anais...** São João del-Rei: UFSJ, 18 p., 2014.
- MENDONÇA, F. Geografia socioambiental. **Terra Livre**, v. 1, n. 16, p. 113–132, 2015.

MORAIS, E. M. B. **O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar**. 2011. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MORAIS, E. M. B.; ASCENÇÃO, V. O. R. Uma questão além da semântica: investigando e demarcando concepções sobre os componentes físico-naturais no ensino de Geografia. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 41, n. 1, 2021.

PEREIRA, A. O. M.; SOUZA, C. J. O. Abordagens do conteúdo de Geografia Física presentes no Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada (SBGFA): sessão ensino de Geografia – edições 2003–2019. **Revista Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 23, n. 86, p. 119–138, abr. 2022.

SOUZA, C. J. O. Educação geográfica e a contribuição de novos temas: geodiversidade e risco socioambiental. In: SOBRINHO, J. F.; SOUZA, C. J. O.; ROSSA, J. L. S. (Orgs.). **A natureza e a Geografia no ensino das temáticas físico-naturais no território brasileiro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, p. 202–243, 2023.

SUERTEGARAY, D. M. A. O atual e as tendências do ensino e da pesquisa em Geografia no Brasil. **Revista do Departamento de Geografia (USP)**, São Paulo, v. 16, p. 38–45, 2005.

SUERTEGARAY, D. M. A.; NUNES, J. O. R. A natureza da Geografia Física na Geografia. **Terra Livre**, São Paulo: AGB, n. 17, p. 11–24, 2001.

TARÔCO, L. T.; SOUZA, C. J. de O. Conteúdo e aspecto pedagógico-didático nos trabalhos do eixo ensino de Geografia no Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada (2003 a 2015). **Revista Interface (Porto Nacional)**, n. 10, p. [faixa de páginas faltando], 2016.

75. Uso do mapa mental na mobilização do pensamento geográfico: abordagem a partir de um olhar sobre o centro urbano de Goiânia

Kalinka Ribeiro Aragão de Melo
Universidade Federal de Goiás (UFG)
kalinka@discente.ufg.br

Arlane Silva de Sousa
Universidade Federal de Goiás (UFG)
arlane.sousa@discente.ufg.br

RESUMO

O mapa mental é uma representação cartográfica que tem se afirmado na literatura como linguagem cartográfica e como instrumento de compreensão dos fenômenos geográficos no ensino de Geografia. Assim, propomo-nos, por meio deste texto, a analisar a importância do mapa mental na mobilização do pensamento geográfico, a partir de um olhar sobre o centro de Goiânia — mais especificamente, a Praça Cívica. Para isso, este texto adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em levantamento bibliográfico, trabalho de campo no centro da cidade de Goiânia e na elaboração de dois mapas mentais que representam a Praça Cívica e suas imediações. A observação do espaço urbano, aliada à elaboração dos mapas mentais e à sua posterior discussão, contribui para a formação do pensamento geográfico acerca das formas e funções dos espaços urbanos analisados, com base nos fenômenos observados. Espera-se que esta discussão fomente as

pesquisas de campo no ensino de Geografia, sobretudo sob a perspectiva do uso do mapa mental como linguagem cartográfica para a compreensão de conhecimentos da ciência geográfica.

Palavras-chave: Mapa mental; Centro de Goiânia; Pensamento Geográfico.

INTRODUÇÃO

Pensar a cidade exige uma observação atenta ao movimento impresso pelos fazeres dos sujeitos que se relacionam com esse espaço. A cidade se apresenta como um espaço complexo e contraditório, que se reproduz de acordo com uma lógica social, econômica e histórica. Dessa forma,

Há um espaço, produzido com base em uma lógica social e há uma significação desse espaço para a produção da vida cotidiana, construída por diferentes sujeitos que o habitam. São aspectos dialeticamente relacionados que estruturam uma compreensão da cidade (Cavalcanti, 2008, p. 108).

Assim, quando lançamos um olhar sobre a cidade de Goiânia, mais pontualmente sobre o centro desta cidade, o fazemos com a perspectiva de compreensão da lógica social que ali está estruturada, bem como das funções que, ao longo do tempo, se configuram com base nessa lógica social. Entendemos que essa configuração se mostra por meio de uma materialidade carregada de subjetividades e de aspectos que, por muitas vezes, não se apresentam visíveis ou explícitos. Esses elementos são importantes para orientar nosso percurso analítico e metodológico, na medida em que pensar geograficamente essa realidade exige que nos apropriemos de instrumentos que contemplem seus aspectos objetivos e subjetivos. “Para isso, são utilizadas, além dos conteúdos e saberes que ajudam a detalhar cada situação e fenômeno, algumas linguagens específicas, como é o caso do mapa, um importante produto da linguagem cartográfica” (Richter, 2022, p. 285). Assim, o mapa se apresenta como uma ferramenta importante para o estudo da dimensão espacial (Lévy, 2008).

Dessa forma, este trabalho se justifica na medida em que pensar geograficamente, a partir também de mapas — e, no caso, do mapa

mental —, nos parece ser uma ferramenta potente, que mobiliza saberes e conhecimentos que não se apresentariam em outra abordagem e que podem ampliar a análise e o entendimento.

Nessa perspectiva, objetivamos analisar a importância do mapa mental na mobilização do pensamento geográfico a partir de um olhar sobre o centro de Goiânia, mais pontualmente a Praça Cívica. Entendemos que esse espaço, articulado com suas imediações, traz em sua configuração paisagística elementos visíveis e implícitos de um movimento que foi, ao longo do tempo, produzindo novas funções no centro de Goiânia.

A partir dos dados levantados e de observações preliminares, faz-se necessário propor algumas questões, cujo foco central da problematização é: qual é a importância do mapa mental na mobilização do pensamento geográfico? Outra questão surge dessa problematização: qual é o potencial de representação do mapa mental para o trabalho de campo realizado neste estudo?

METODOLOGIA

Este texto apresenta uma abordagem qualitativa, amparada por um levantamento bibliográfico de autores que versam sobre o tema, bem como pela realização do trabalho de campo efetuado no dia 13 de julho de 2024, no centro de Goiânia (GO). Elegemos essa abordagem para o trabalho em questão, visto que

[...] a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamentos (Lakatos; Marconi, 2007, p. 269).

O trabalho de campo no centro urbano da cidade de Goiânia (GO) teve como objetivo “utilizar uma área específica (o centro da cidade de Goiânia) como recorte para a leitura e análise individual ou coletiva, com vista à possibilidade de construção de um mapa com informações relevantes ao desenvolvimento de um produto cartográfico e ao pensamento

geográfico". Em tempo, pontuamos a relevância do trabalho de campo, pois permite que o geógrafo apreenda elementos que escapam ao viajante comum (Claval, 2013).

As análises e reflexões realizadas durante o trabalho de campo possibilitaram a elaboração do mapa mental do espaço urbano do centro de Goiânia. Assim, cada autora deste texto elaborou um mapa mental: **Mapa Mental 1** e **Mapa Mental 2**, intitulados *Centro(os) de Goiânia e suas funções*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando nos propusemos a analisar a importância do mapa mental na mobilização do pensamento geográfico, consideramos importante fazer algumas reflexões acerca dessa representação cartográfica. De acordo com Seemann (2002 apud Cazetta, 2024, p. 112), "saber pensar espaço significa pensar também em aprender a refletir sobre as suas formas de representação [...]". Assim, cientes do lugar dos mapas no sentido de ler e produzir o mundo (Batista, 2020), entendemos o seu potencial de comunicação — de comunicar fatos, fenômenos, espacialidades — enfim, os mapas se configuram como uma linguagem: a linguagem cartográfica. Nesse contexto, Oliveira (2019, p. 108) pontua que "a linguagem cartográfica é fundamentalmente uma linguagem visual".

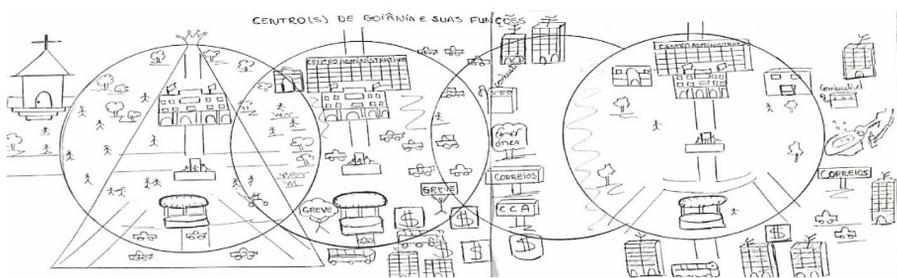
Considerando os apontamentos acerca do mapa e da linguagem cartográfica, entendemos que o mapa mental é uma linguagem cartográfica que confere ao ensino de Geografia uma abordagem teórico-metodológica de representação do espaço. No campo da Geografia, o estudo do espaço geográfico, enquanto conceito de análise, é reflexo das práticas sociais vividas pela sociedade que o ocupa.

Dessa forma, de acordo com Santos (1992, p. 123), "a compreensão da organização espacial, bem como sua evolução, só se torna possível mediante a acurada interpretação do processo dialético entre formas, estrutura e funções através do tempo". Nesse contexto, os mapas mentais vêm sendo incorporados nas análises espaciais como ferramentas para

se pensar sobre os processos mentais, tornando-os visíveis por meio das representações. Esses mapas apresentam aspectos intrínsecos dos sujeitos que os constroem (Kozel, 2013; Richter, 2002). É nessa perspectiva que lançamos mão dessa linguagem em nossa pesquisa, que destaca o espaço representado: os centros de Goiânia (GO) e suas funções, mobilizadas pelo mapa mental.

A partir das observações feitas durante o trabalho de campo, foram produzidos dois mapas mentais — **Mapa Mental 1** e **Mapa Mental 2**: *Centro(os) de Goiânia e suas funções*, respectivamente representados nas Figuras a seguir. Tais mapas apresentam a linguagem cartográfica de uma representação elaborada pela compreensão de sujeitos distintos. Cabe destacar que um dos sujeitos conhece bem o espaço (por ser moradora da cidade), enquanto o outro não o conhece, sendo considerado um visitante do centro urbano de Goiânia. Ressalta-se que, em cada mapa mental, estão representados elementos e contextos percebidos e refletidos pelos sujeitos que os produziram.

Figura 75.1 - Mapa Mental 1: Centro (os) de Goiânia e suas funções



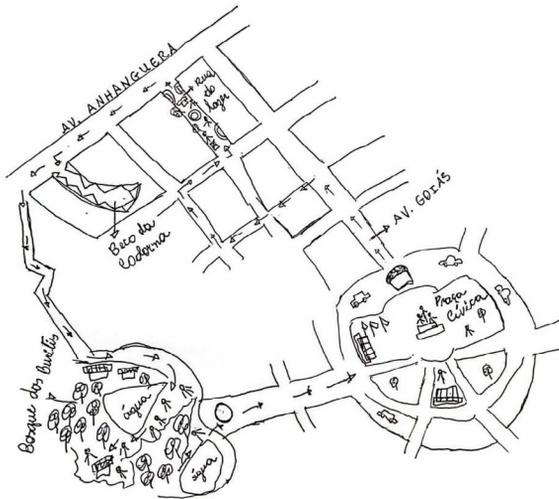
Fonte: Melo, 2024. Elaborado em julho de 2024.

Neste contexto, Richter (2022, p. 16) corrobora a importância do mapa mental ao afirmar que

[...] Ao ler um mapa mental tem-se uma dimensão tanto do ponto de vista do sujeito, sua visão particular do mundo, como também dos elementos, valores e padrões presentes na sociedade que interferiram na sua materialidade. Portanto, o mapa mental tem um potencial para revelar as interpretações dos sujeitos e trazer à tona as percepções espaciais de quem o constrói.

Assim, a pretensão não é discutir a funcionalidade complexa desses espaços urbanos, mas refletir aspectos por meio da representação cartográfica do mapa mental, que expressam elementos dessa funcionalidade. Nesse sentido, “[...] No curso do desenvolvimento, **formas** transformam-se em **funções** e entram em **estruturas** que as retomam e as transformam [...]” (Lefebvre, 1991, p. 54 grifo do autor). Esse contexto é percebido ao analisar o Mapa Mental 1 que aborda a função da Praça Cívica, enquanto forma presente no espaço geográfico do centro de Goiânia.

Figura 75.2 - Mapa Mental 2: Centro (os) de Goiânia e suas funções



Fonte: Sousa, 2024. Elaborado em julho de 2024.

O mapa mental da primeira figura representa as percepções de Melo (2024) no que se refere ao centro de Goiânia. Aqui me coloco como uma observadora que, ao longo da vida, manteve uma relação direta com o lugar representado, neste mapa mental, como moradora da região. No entanto, é importante pontuar que revisito este espaço com outro olhar, o olhar da pesquisadora, trazendo elementos construídos ao longo da minha formação. Na construção do mapa em questão, utilizei os círculos em uma intersecção que remete a ciclos da história

da construção e crescimento da cidade de Goiânia (GO), onde a Praça Cívica se apresenta como elemento central do planejamento da cidade, onde tudo começou.

O mapa em questão retrata como a praça foi palco de momentos distintos da história da cidade e como isso está expresso em sua funcionalidade. Isso fica claro, no decorrer dos círculos, pela maneira como a praça foi sendo apropriada ao longo do tempo, demonstrando uma tendência dos centros urbanos das grandes cidades, em que a transformação de um espaço que servia como lugar de encontro e convivência passa por uma reconfiguração, concentrando várias atividades (comerciais, financeiras e administrativas) e serviços, e caminha para um processo de esvaziamento, ganhando uma nova funcionalidade e ocupação. Um elemento interessante dos círculos em intersecção é que eles remetem à ideia de que o centro, e especialmente a Praça Cívica, mesmo tendo que se modernizar, não consegue sucumbir aos elementos do velho centro.

O mapa mental 2 foi elaborado por Sousa (2024) e representa as percepções analisadas por um sujeito visitante do centro de Goiânia. O mapa apresenta o trajeto que se iniciou na Praça Cívica, setor central da cidade, e finalizou no Bosque dos Buritis, parque ambiental localizado no setor oeste da cidade. Nota-se, por meio deste mapa mental, que o sujeito observou os fenômenos a partir de uma linearidade do percurso. Com isso, observa-se com mais ênfase quatro lugares, a saber: Praça Cívica, Rua do Lazer, Beco da Codorna e Bosque dos Buritis. Essa abordagem de representação está associada à percepção de um sujeito que tinha um olhar imediato do centro de Goiânia.

A Praça Cívica é um espaço sócio-histórico e administrativo da cidade, e percebe-se que é um espaço com pouco fluxo de pessoas. Outra abordagem da função do centro de Goiânia está ligada a aspectos de arte e cultura; a exemplo disso, destaca-se o Beco da Codorna como um espaço urbano (rua) da cidade, que é usado como museu da arte urbana (*grafite*). A Rua do Lazer, segundo abordagem discutida no trabalho de campo, representa uma iniciativa de pensar a sua revitalização, visto que, em outros momentos, era usada para a viabilidade do comércio da

cidade. Esses espaços representam funções que expressam a vida coletiva no espaço urbano. Além disso, “são lugares de lazer, de encontro, de circulação de informação, de manifestações populares. São também ponto de referência simbólica” (Cavalcanti, 2008, p. 121–122).

Quanto ao parque ambiental Bosque dos Buritis, setor oeste, observou-se nas discussões que também faz parte da criação do planejamento da cidade e tem a função de lazer em áreas verdes.

Ao definirmos esse percurso analítico, o fizemos com o objetivo de analisar a importância do mapa mental na mobilização do pensamento geográfico. Assim, parece-nos claro que o trabalho de campo e a elaboração do mapa mental se apresentaram como ferramenta teórico-metodológica para se pensar geograficamente. De acordo com Cavalcanti (2024, p. 53), “pensar geograficamente contribui para que os estudantes compreendam e interpretem suas relações com as pessoas, com os lugares, e para que eles possam refletir sobre as perspectivas dos outros sobre isso, o que pode ser diferente de suas próprias”.

Acreditamos que o mapa mental potencializa esse movimento, pois agrega as percepções dos sujeitos que o elaboram, bem como os elementos que caracterizam o pensamento geográfico. Afinal, é por meio do mapa que é possível questionar onde o objeto está, por que está ali e como é sua dinâmica (Cavalcanti, 2024). Nesse sentido, a articulação da linguagem cartográfica com o pensamento geográfico ocorre pela maneira como as autoras dos mapas mentais observavam, reconheciam e vivenciavam o centro da cidade, com maior ou menor nível de detalhamento, associado às suas experiências, mobilizando as perguntas tipicamente geográficas: onde? por que nesse lugar? como é esse lugar? Indicando, ainda, como se apresenta no mapa da figura 1, a dimensão da relação tempo-espaço. Esses elementos são importantes para a construção do pensamento geográfico, que se refere à necessidade de conhecer melhor o espaço geográfico, seus contextos e história.

Nesse sentido, Richter (2022, p. 1) afirma que “[...] o mapa mental é requerido como uma proposta de representação cartográfica que possibilita ao sujeito que o constrói evidenciar diferentes contextos, interpretações e percepções sobre um determinado espaço ou lugar”.

CONCLUSÃO

A elaboração e a discussão apresentadas a partir dos mapas mentais comentados neste texto evidenciam a importância da linguagem cartográfica como forma de representação, de comunicação e de reflexão sobre o espaço. A cartografia, como linguagem, amplia nosso campo de análise quando dispõe do mapa mental como ferramenta potente de representação do espaço. Aqui são contemplados não apenas aspectos físicos e estruturais, mas também aspectos das vivências, das relações econômicas, sociais, políticas e históricas. Sua relação com o pensamento geográfico se dá exatamente no processo de análise dessa realidade, uma vez que a construção do mapa mental mobiliza questões sobre onde, como e por quê.

Outra contribuição fundamenta-se na importância da prática de campo como metodologia de ensino na compreensão dos fenômenos geográficos, principalmente alinhada à inserção da linguagem cartográfica, como o que foi apresentado neste texto: elaboração de mapas mentais.

Concluimos que as leituras, discussões e a realização do trabalho de campo no centro de Goiânia (GO) contribuíram para a configuração de conhecimento teórico-metodológico do ensino da ciência geográfica sobre esse espaço analisado. Os mapas produzidos podem ser utilizados em encaminhamentos didáticos de análise desse espaço.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Sinthia Cristina. Desafios ao ensino de cartografia na formação da geógrafa e do geógrafo do século XXI. **Revista Geografar**, v. 15, n. 1, p. 220–242, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/74286>. Acesso em: 22 mar. 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cidade e vida urbana: a dinâmica do/no espaço intra-urbano e a formação para a participação em sua gestão. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, p. 105–124, 2008.

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

CAZETTA, Valéria. Aproximações e distanciamentos entre a linguagem cartográfica e outras linguagens. **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**, v. 14, n. 847, 2009. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-847.htm>. Acesso em: 22 mar. 2024.

CLAVAL, Paul. O papel do trabalho de campo na Geografia, das epistemologias da curiosidade às do desejo. **Confins**, n. 17, p. 1–25, 2013.

KOZEL, Salette. Comunicando e representando: mapas como construções socio-culturais. **Geograficidade**, v. 3, n. 1, p. 58–70, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734899>. Acesso em: 22 mar. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEFEBVRE, Henri. Especificidade da cidade: a cidade e a obra. *In*: LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Editora Moraes, p. 109–128, 1991.

LÉVY, Jacques. Uma virada cartográfica? *In*: ACSELRAD, H. (Org.). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, p. 153–167, 2008. Disponível em: https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/cartografia_tematica/leitura%204/Cartografias%20Sociais%20e%20Territ%F3rio.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

MELO, Kalinka Ribeiro Aragão de. **Mapa mental 1**: centro(s) de Goiânia e suas funções. Representação cartográfica. Goiânia (GO), 2024.

OLIVEIRA, Ivanilton José de. Bases teóricas da linguagem cartográfica: da semiologia à Gestalt. **Ciência Geográfica**, v. 23, n. 1, p. 17–42, 2019. Disponível em: http://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIII_1/agb_xxiii_1_web/agb_xxiii_1-01.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

RICHTER, Denis. A leitura e análise espacial por meio de mapas mentais na Geografia Escolar. **Revista Signos Geográficos**, v. 4, p. 1–26, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/74429>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SANTOS, Milton. Estrutura, processo, função e forma, como categorias do método geográfico. *In*: SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, p. 49–59, 1992.

SOUSA, Arlane Silva de. **Mapa mental 2**: centro(s) de Goiânia e suas funções. Representação cartográfica. Goiânia (GO), 2024.

76. Desafios e possibilidades do ensino de Geografia na era digital: a importância da linguagem e das tecnologias na formação crítica dos alunos

Karine Gomes de Medeiros

*Universidade Estadual da Paraíba
karine.medeiros@aluno.uepb.edu.br*

Josandra Araújo Barreto de Melo

*Universidade Estadual da Paraíba
josandraaraujobarretodemelo@servidor.uepb.edu.br*

RESUMO

No contexto da sociedade contemporânea, marcada pela conectividade, pelo aceleramento e pelo fácil acesso a informações, os professores enfrentam o desafio de tornar o ensino atrativo para captar a atenção dos alunos, ao mesmo tempo em que devem fomentar sua criticidade. No entanto, essa mesma sociedade, apesar do fácil acesso à informação, é marcada por baixos índices de leitura. No ensino de Geografia, esses desafios são ainda maiores devido à redução da carga horária e aos estereótipos que classificam a disciplina como meramente enumerativa e descritiva, resultando na indiferença por parte dos alunos. A Geografia da escola básica possui e desempenha um papel essencial para a formação cidadã crítica, pois é capaz de despertar o interesse dos alunos para a análise dos fenômenos vividos em seu cotidiano, desvendando as máscaras sociais, como enfatizado por Moreira (2007). Mediante o exposto,

com o objetivo de demonstrar a importância da linguagem para tornar o ensino de Geografia mais significativo e possibilitar a construção do pensamento geográfico dos alunos, este trabalho se baseou em uma pesquisa de metodologia qualitativa, descritiva e analítica, conduzida no Estágio Supervisionado de Geografia III, na Escola Estadual X, na cidade de Queimadas-PB, em duas turmas do ensino médio (1º B e 3º B), no turno da manhã, entre agosto e novembro de 2024. Durante o estágio, foram utilizadas diversas linguagens, como música, infográficos e mapas mentais, buscando atingir os objetivos elencados. A escolha dessas linguagens baseou-se na necessidade de estimular o pensamento crítico, a organização e a sistematização dos conteúdos. Os resultados foram duais: embora inseridos no universo digital, os alunos demonstraram dificuldades quanto à utilização de linguagens dos ambientes digitais, revelando que a tecnologia difundida socialmente é pouco utilizada no ensino.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Linguagens no ensino de Geografia; Construção do pensamento geográfico dos alunos.

INTRODUÇÃO

Emersos na era digital — uma era do meio técnico-científico-informacional que, como declara Santos (1996), é um processo sem volta —, vivemos um tempo em que a comunicação ocorre em níveis inimagináveis, literalmente na palma da mão. As redes sociais têm um papel privilegiado, permitindo a comunicação em escala global. Entretanto, neste contexto da sociedade informacional, marcada pela conectividade, pelo aceleramento e pelo fácil acesso a informações, os professores enfrentam o desafio de tornar o ensino atrativo para captar a atenção dos alunos, ao mesmo tempo em que devem fomentar sua criticidade. Apesar disso, essa mesma sociedade do fácil acesso à informação é marcada por baixos índices de leitura.

A Geografia na educação básica desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, despertando o interesse dos alunos para a análise dos fenômenos do cotidiano e desvendando as máscaras sociais,

como enfatizado por Moreira (2007). Contudo, diante deste contexto desafiante, é preciso buscar formas de estimular a aprendizagem para contornar tal cenário.

A educação tem a função de transmitir conhecimentos científicos e saberes sistematizados historicamente, mas também de formar sujeitos críticos e transformadores da realidade. Essa construção tem como base a linguagem, pois esta é o meio e o recurso essencial para a comunicação, a expressão de ideias, a construção de pensamentos e a interação social. Assim, a linguagem tem papel central na assimilação dos conteúdos.

Mediante o exposto, com o objetivo de demonstrar a importância da linguagem para tornar o ensino de Geografia mais significativo e possibilitar a construção do pensamento geográfico dos alunos, este trabalho se baseou em uma pesquisa de metodologia qualitativa, descritiva e analítica, conduzida no Estágio Supervisionado de Geografia III, na Escola Estadual X, na cidade de Queimadas-PB, em duas turmas do ensino médio (1º B e 3º B), no turno da manhã, no ano de 2024. Durante o estágio, foram utilizadas diversas linguagens, como música, infográficos e mapas mentais, buscando atingir os objetivos elencados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Podem ser citados diversos exemplos de linguagens que contribuem para a construção do pensamento geográfico dos alunos. Mesmo em uma sociedade do século XXI, considerada a “era da informação e da tecnologia” ou, como destacado por Santos (1996, p. 21), “[...] o meio técnico-científico-informacional é a nova cara do espaço e do tempo”, vivemos em um contexto em que não existe o hábito da leitura, sendo necessário buscar novas estratégias para compensar tal cenário. Como propõem Prefeito e Calegari (2013, p. 293), “[...] é preciso pensar textos que proporcionem uma leitura rápida e eficiente”.

Pensando nesse contexto, os infográficos e os mapas mentais foram escolhidos, pois, de maneira sistemática e sintetizada, transmitem conhecimentos de forma rápida e clara. Os infográficos e os mapas mentais

foram adotados no contexto desta pesquisa por suas características visuais, que auxiliam na organização e na compreensão de informações. O infográfico é um recurso que combina linguagem verbal (uso de palavras) e não verbal (uso de elementos visuais), com o objetivo de transmitir informações. Multimodal, seu objetivo é explicar dados ou processos de maneira estruturada.

De acordo com Prefeito e Calegari (2013, p. 294), “[...] a infografia passou a ocupar considerável espaço na mídia, devido à evolução da imprensa, às tecnologias de transmissão, às novas formas de representação de dados e, também, às mudanças das relações do homem na sociedade”. Ainda segundo os autores:

Como as demandas atuais exigem leitores cada vez mais proficientes, a escola deve cumprir seu papel de formadora de leitores críticos e engajados, veiculando em salas de aula não apenas textos verbais, como ocorre tradicionalmente, mas textos multimodais, os quais são recorrentes na sociedade (Prefeito; Calegari, 2013, p. 293).

Outro caminho é a inserção da música enquanto proposta pedagógica. Assim, constitui-se em um caminho metodológico possível de ser trabalhado o conteúdo de Geografia de forma mais contextualizada e atrativa, incluindo recursos visuais, auditivos e culturais no processo de ensino. A intenção de trabalhar com a música no ensino é proporcionar a articulação entre o conhecimento abstrato e a realidade. A esse respeito, mencionam Souza e Conceição (2018):

Nessa perspectiva, vemos que a música deve ser vista muito mais do que um meio ou recurso pedagógico para animar e/ou ilustrar a aula, sem a devida reflexão e a exploração de seus conteúdos. A música deve ser a própria aula, aproveitando-se de todos os conteúdos, explícitos e implícitos em sua composição, para construir o conhecimento geográfico de um determinado tema (Souza; Conceição, 2018, p. 125).

O emprego de diferentes linguagens teve como objetivo fomentar o pensamento crítico e proporcionar a formação de habilidades cognitivas de análise, ao integrar *multiletramentos* (múltiplas linguagens) no ensino.

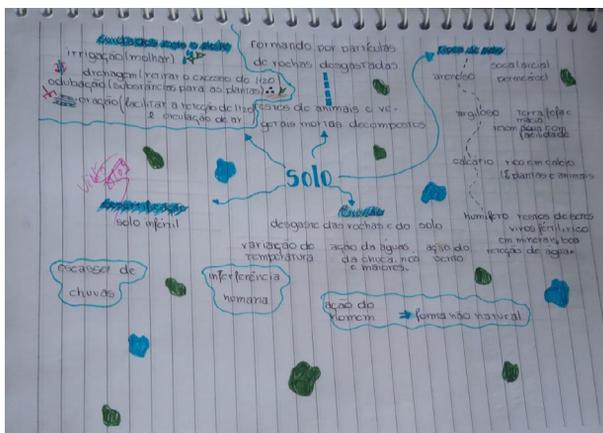
Quanto ao pensamento geográfico, este é compreendido como sendo uma forma de pensar própria da Geografia, que analisa os fatos e fenômenos de ordem espacial (Cavalcanti, 2019), sendo esse o objetivo da disciplina na educação básica. A linguagem, no processo de ensino do conteúdo geográfico, atua como um meio essencial para alcançar esse objetivo, facilitando a assimilação dos conceitos e conteúdos da Geografia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sequência das atividades foi planejada para facilitar, de forma progressiva, a produção dos infográficos, que ocorreria após a criação dos mapas mentais. A escolha dessa ordem se deve à similaridade entre as duas atividades, especialmente no que diz respeito à visualização e à organização sistemática de conceitos.

Os mapas mentais ajudam na estruturação clara e simplificada das ideias, funcionando como um indicativo: se os alunos demonstrassem habilidades suficientes nessa tarefa, também estariam mais preparados para a produção dos infográficos. Em relação à construção dos mapas mentais, os alunos se mostraram bastante familiarizados com a atividade, conseguindo esquematizar as informações conforme exposto na figura a seguir.

Figura 76.1 - Mapa Mental sobre solos



Fonte: Dos Autores, 2024.

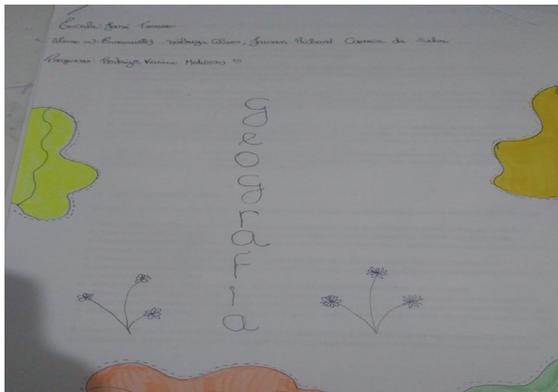
A ausência de um laboratório de informática limitou o acesso às ferramentas digitais, levando à adoção de uma solução colaborativa, na qual os infográficos seriam produzidos em grupo. Entretanto, ao utilizar a ferramenta digital Canva, muitos alunos apresentaram dificuldades, mesmo após uma introdução prática em sala de aula que demonstrou as etapas básicas de uso, como compartilhar e editar o documento em tempo real. Além disso, para auxiliar a produção infográfica, foram disponibilizadas perguntas-guia.

O objetivo da produção dos infográficos era estimular a construção textual-imagética dos alunos e aproximá-los dessa linguagem, possibilitando a apropriação de suas características, conforme apontam Prefeito e Calegari (2013, p. 297), ao destacar a importância da infográfica:

[...] apresentar ao aluno a infográfica, englobando o seu contexto de produção, a sua organização discursiva, bem como a sua composição textual-imagética, proporcionando-lhe a apropriação das características regulares dos infográficos e, em decorrência, a sua interpretação adequada (2013, p. 297).

Apesar da introdução das etapas básicas para o manuseio do Canva, os alunos continuaram a apresentar grandes dificuldades. Ao final do prazo de entrega, aqueles que concluíram a atividade o fizeram em formato escrito, sem atender às características visuais exigidas para um infográfico, conforme demonstrado na figura a seguir.

Figura 76.2 - Atividade entregue



Fonte: Dos Autores, 2024.

Tais resultados expõem os desafios da realidade atual brasileira: uma sociedade digitalizada, porém excludente, na qual o analfabetismo digital é uma das características mais evidentes da desigualdade na sociedade globalizada. De acordo com Santana *et al.* (2023, p. 2), o analfabetismo digital é classificado como a incapacidade de utilizar adequadamente os aparatos digitais:

O analfabetismo digital refere-se a uma incapacidade em “ler” o mundo digital e mexer com a tecnologia moderna, principalmente com relação ao domínio dos conteúdos da informática como planilhas, internet, editor de texto, desenho de páginas e outros (2023, p. 2).

A revolução da imprensa proporcionou a disseminação de informações, o acesso e a distribuição. Apesar disso, a realidade é distinta: nem todos possuem acesso e tampouco sabem fazer uso adequado dessas possibilidades. Conforme indicam Coutinho e Lisbôa (2011, p. 8), “[...] a verdade é que, muitas das vezes, a realidade é muito distinta [...] todos os que não têm condições de acesso [...] Para que tal ocorra, é necessário que, frente às informações apresentadas, as pessoas possam reelaborar o seu conhecimento ou até mesmo desconstruí-lo, visando uma nova construção”.

A construção desses conhecimentos envolve parâmetros cognitivos e habilidades de autorregulação que proporcionem reflexões críticas diante deste cenário de intensos e constantes fluxos de informações, pois, segundo Coutinho e Lisbôa (2011, p. 8), citando Castellar:

[...] o que caracteriza a revolução tecnológica atual não é o caráter central do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação, em um círculo de retroalimentação acumulativa entre a inovação e seus usos (Coutinho; Lisbôa, 2011).

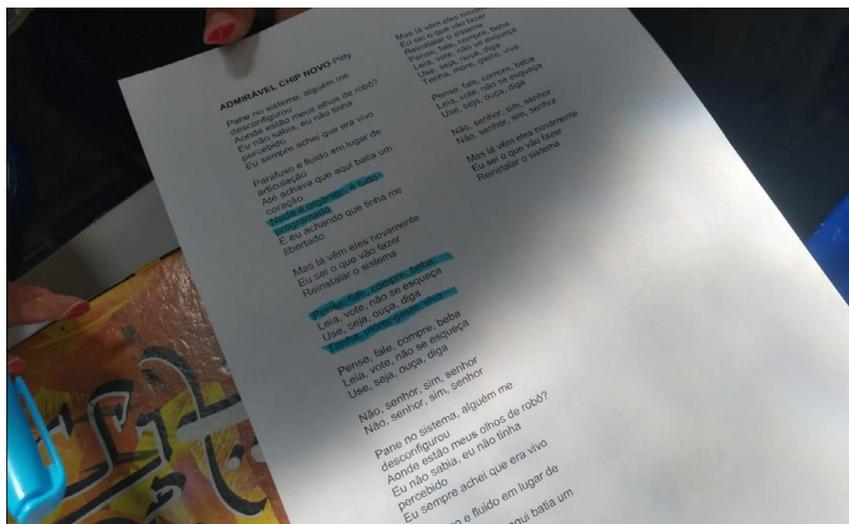
Corroboramos com os autores quando refletem que estamos vivendo um novo contexto social e histórico de intensas transformações tecnológicas, cujo maior desafio é lidar com esse arsenal. Torna-se necessário, cada vez mais, que a escola atue para mediar tal cenário.

Nessa conjuntura, faz-se pertinente atrelar artefatos e linguagens do cotidiano aos conteúdos escolares.

A música também foi utilizada na pesquisa para trabalhar com o tema globalização. A canção apresenta uma crítica ao avanço tecnológico, à desumanização, aos padrões e comandos impostos, como declara Santos (1996): “Esse imperativo e essa onipresença da informação são insidiosos, já que a informação atual tem dois rostos, um pelo qual busca instruir, e outro, pelo qual busca convencer”. Seu emprego teve como objetivo a assimilação de sua interpretação à análise miltoniana sobre a globalização.

No primeiro momento, após a análise, foi solicitado que os alunos refletissem sobre a imparcialidade das escolhas que fazem diariamente em relação ao que consomem em propagandas e informações. Em seguida, foram convidados a identificar, na música, a parte relacionada a essa ideia. A aula abordou como somos influenciados por sistemas programados para o consumo e como reconhecemos isso em nosso cotidiano, conforme ilustrado na figura a seguir:

Figura 76.3 - Música “Admirável chip novo” Pitty



Fonte: Dos Autores, 2024.

Assim, essa possibilidade de inserção da música na proposta pedagógica constitui-se em um caminho metodológico para trabalhar o conteúdo de Geografia de forma mais contextualizada e abordar os aspectos visuais, auditivos e culturais no processo de ensino, oportunizando aos alunos a construção do pensamento geográfico.

CONCLUSÃO

A introdução de recursos como mapas mentais, infográficos e música proporcionou uma abordagem mais dinâmica, mas não superou completamente as dificuldades de uso e interpretação. As atividades desenvolvidas evidenciam que, apesar da inserção das linguagens digitais no cotidiano dos alunos, há uma lacuna no domínio dessas ferramentas para fins educacionais, além de um comprometimento limitado e da falta de iniciativa dos próprios alunos com as atividades escolares, especialmente no que se refere à utilização das ferramentas tecnológicas em benefício da aprendizagem, considerando a infinidade de recursos e *tutoriais* disponíveis.

Portanto, esta pesquisa destacou o desafio enfrentado pela escola na sociedade informacional: a desigualdade no acesso e na apropriação das tecnologias. Isso ressalta a necessidade de uma mediação pedagógica mais aprofundada, a fim de promover o letramento digital e a criticidade no ensino de Geografia.

Os recursos utilizados — mapas mentais, infográficos e música —, apesar dos contratempos enfrentados na produção dos infográficos, os quais evidenciaram desafios e caminhos a serem superados, contribuíram significativamente para a construção do pensamento geográfico, ao favorecerem a organização de ideias, a análise crítica e a contextualização dos conteúdos. Assim, tais estratégias promoveram uma aprendizagem significativa e reflexiva, essencial à formação geográfica dos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. 18, n. 1, p. 5–22, 2011.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2007.

PREFEITO, Alba Maria; CALEGARI, Denise Aparecida. Infográfico: possibilidades metodológicas em salas de aula de Ensino Médio. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 1, p. 291–307, jan./jun. 2013.

SANTANA, Gabrielly Camili Luna de; CASTRO, Helen Lopes de; FARIAS, Manuela Maria de Albuquerque; FERREIRA, Rayan Gabriel Rodrigues; SILVA, Rayanne Manuela Paula Gomes da. Analfabetismo digital. **Caderno Discente**, v. 8, n. 1, 2023.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SOUZA, Hanilton Ribeiro de; CONCEIÇÃO, Erick Gomes. Melodias urbanas: cantando e decifrando a cidade nas aulas de Geografia. *In*: PORTUGLA, Jussara Fraga (Org.). **Educação geográfica**: diversas linguagens. Salvador: Edufba, p. [faixa de páginas não informada], 2028.

77. A relevância dos softwares no ensino da climatologia na Geografia

Kennedy José Alves da Silva

Universidade Federal do Piauí – UFPI

profkjose@gmail.com

Noé da Silva Carvalho

Universidade Federal do Piauí – UFPI

carvalhono614@gmail.com

Francisco Welton Machado

Universidade Federal do Piauí – UFPI

wmchado-2011@hotmail.com

RESUMO

Este artigo investiga a relevância do uso de softwares no ensino da climatologia, destacando sua contribuição para a prática pedagógica em Geografia. Justifica-se pela necessidade de tornar o ensino mais dinâmico e sincronizado às demandas contemporâneas. O estudo tem como objetivo geral analisar os impactos do uso de softwares no ensino da climatologia em sala de aula pelos professores de Geografia e, especificamente, identificar quais ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, avaliar os benefícios dessas tecnologias no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e discutir os desafios da formação docente que inviabilizam o uso eficaz dessas ferramentas. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, incluindo revisão bibliográfica, entrevistas com

professores e análise de ferramentas tecnológicas. Os resultados indicam que o uso de softwares promove uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, apesar das limitações estruturais. Conclui-se que a integração tecnológica representa um avanço pedagógico essencial para conectar os alunos às demandas do contexto geográfico contemporâneo.

Palavras-chave: Climatologia; Geografia; Softwares educacionais; Formação docente; Inovação pedagógica.

INTRODUÇÃO

A climatologia, um dos ramos mais importantes da Geografia, investiga os climas e suas variações em diferentes escalas, contribuindo para a compreensão de características que vão desde mudanças climáticas globais até alterações microclimáticas locais. Conforme enfatiza Ahrens (2019), “a climatologia oferece uma perspectiva única ao abordar a interação entre os fenômenos climáticos e os sistemas ecológicos, facilitando a compreensão de como as atividades humanas são moldadas pelo clima e, por sua vez, influenciam o ambiente”. Essa área de estudo enriquece a análise ambiental e subsidia o planejamento territorial, além de auxiliar na mitigação de impactos socioambientais.

Apesar de sua relevância, o ensino da climatologia apresenta desafios pedagógicos significativos, especialmente devido à complexidade de seus conceitos e à necessidade de interpretação de dados técnicos e representações gráficas. Nesse contexto, as ferramentas tecnológicas surgem como aliadas indispensáveis. Segundo Castellar (2019, p. 65), “o uso de tecnologias digitais no ensino da Geografia amplia as possibilidades de interação com conteúdos abstratos, promovendo aprendizagens mais dinâmicas e conectadas à realidade dos alunos”. Ferramentas como softwares de simulação climática, plataformas de análise geoespacial e aplicativos de monitoramento meteorológico permitem que alunos e professores acessem e analisem dados climáticos em tempo real, favorecendo um aprendizado mais significativo e contextualizado.

Este artigo justifica-se pela urgência em modernizar as práticas pedagógicas por meio da incorporação de tecnologias, visando superar os desafios enfrentados no cotidiano escolar, ao se buscar integrar o ensino de climatologia e o uso de softwares para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. A questão-problema que orienta o estudo é: como os softwares podem contribuir para o ensino da climatologia e para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes? Como objetivo geral, busca-se analisar os impactos do uso de softwares no ensino da climatologia em sala de aula pelos professores de Geografia e, como objetivos específicos, identificar algumas ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas em sala de aula para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, avaliar os benefícios pedagógicos do uso de tecnologias no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e discutir os desafios da formação docente que inviabilizam o uso eficaz dessas ferramentas.

Metodologicamente, este estudo adota uma abordagem qualitativa e exploratória, com o objetivo de compreender as potencialidades e desafios da integração de ferramentas tecnológicas no ensino da climatologia. A pesquisa foi dividida em três etapas: levantamento bibliográfico, pesquisa de campo com docentes e análise das ferramentas tecnológicas.

Na primeira etapa, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o uso de tecnologias no ensino de Geografia, com ênfase na climatologia. Foram consultadas obras de autores como Castells (2015), que discute o papel das tecnologias na construção de uma sociedade crítica, e Tardif (2014), que destaca a importância da formação contínua dos professores. A seleção do material seguiu critérios de relevância teórica e aplicabilidade prática, com foco em tecnologia educacional, climatologia e formação docente.

A segunda etapa consistiu em uma pesquisa de campo com dez professores de Geografia da educação básica em escolas públicas e privadas de Barras-PI, abrangendo diferentes contextos socioeconômicos. Os docentes foram selecionados por conveniência e participaram de entrevistas semiestruturadas, realizadas entre novembro e dezembro de 2024. As entrevistas exploraram percepções sobre o uso de tecnologias, desafios

enfrentados e soluções propostas. Os dados foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), permitindo identificar temas como infraestrutura e formação docente.

Na terceira etapa, analisaram-se quatro ferramentas tecnológicas aplicadas ao ensino da climatologia: softwares de simulação climática, SIGs, plataformas de dados meteorológicos e recursos audiovisuais interativos. A escolha baseou-se em critérios como acessibilidade, relevância educacional e potencial para promover uma aprendizagem significativa. A análise integrou a literatura especializada e os relatos dos docentes.

Os dados foram triangulados, unindo informações das entrevistas, da revisão bibliográfica e da análise das ferramentas, conforme Denzin (2017), para aumentar a validade e a confiabilidade dos resultados. Os achados foram organizados em categorias temáticas como benefícios pedagógicos, desafios estruturais e impactos no ensino da climatologia, contribuindo para a melhoria da formação docente e da prática pedagógica em Geografia.

A formação docente, especialmente no âmbito das disciplinas *Formação Docente e Ensino de Geografia e Climatologia Urbana*, desempenha um papel essencial nesse cenário, capacitando futuros professores a integrar tecnologias ao ensino de maneira crítica e reflexiva. Como argumenta Callai (2013, p. 88), “o ensino de Geografia deve estar intrinsecamente ligado às transformações tecnológicas e sociais, oferecendo aos alunos instrumentos para compreender e atuar no espaço geográfico de forma autônoma e responsável”. Essa formação não se limita ao domínio técnico, mas envolve o desenvolvimento de metodologias que estimulem o pensamento crítico e a análise interdisciplinar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inovações Tecnológicas Aplicadas ao Ensino da Climatologia

As tecnologias digitais têm transformado o ensino da climatologia, tornando-o mais acessível e interativo. O aplicativo *ClimaCE*, desen-

volvido pela Uece, oferece conteúdos climatológicos e *quizzes* que dinamizam o aprendizado (Universidade Estadual do Ceará, 2019). Geotecnologias como o *Windy* permitem a visualização de dados climáticos em tempo real, ampliando a compreensão de fenômenos atmosféricos (Araújo *et al.*; Andrade, 2023). Recursos multimídia também são relevantes, como no projeto “Climatologia Fácil”, que, com a mediação do professor, facilita a compreensão de temas complexos (Steinke, 2014). Essa tendência de incorporar tecnologias promove um ensino mais atrativo e alinhado à realidade dos alunos.

Plataformas de Dados Climáticos e Geoespaciais

Ferramentas como *Google Earth*, *NASA POWER*, *INMET* e *INPE* oferecem dados climáticos atualizados, facilitando a visualização de fenômenos como a circulação atmosférica. Segundo Bartholo e Brito (2018, p. 120), “o uso de simuladores e bancos de dados climáticos em sala de aula amplia a capacidade de análise crítica dos alunos”. Tais ferramentas potencializam uma aprendizagem prática e contextualizada.

Softwares de Simulação e Monitoramento

Simuladores climáticos e sensores portáteis permitem atividades práticas que reforçam conceitos teóricos. Valente (1999) afirma que “essas tecnologias aproximam o ensino das realidades dos estudantes”. Ambientes virtuais como *Google Classroom* e *GeoGebra* também facilitam a organização de conteúdos e atividades colaborativas. Para Pereira (2020), tais plataformas promovem a interdisciplinaridade e um ensino mais dinâmico.

Sistemas de Informações Geográficas (SIGs)

Ferramentas como *ArcGIS* e *QGIS* favorecem a análise espacial e a correlação entre fatores climáticos e socioambientais. Almeida e Oliveira (2018) destacam que “os SIGs promovem uma compreensão visual e detalhada dos fenômenos climáticos”. A criação de mapas temáticos e simulações contribui para o desenvolvimento de soluções frente aos desafios ambientais.

Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Plataformas como *Moodle* e *Google Classroom* promovem a integração de conteúdos e favorecem metodologias ativas. A disciplina Formação Docente e Ensino de Geografia da UFPI exemplifica esse movimento. Segundo Callai (2013, p. 112), “a formação docente precisa preparar professores para serem mediadores do conhecimento”. O planejamento pedagógico inovador deve alinhar-se a essas tecnologias, promovendo aprendizagens interdisciplinares.

Benefícios e Desafios do Uso de Tecnologias na Educação

O uso de tecnologias na educação oferece benefícios como personalização do ensino, acesso a dados reais e estímulo ao pensamento crítico. No entanto, desafios como a desigualdade digital, a falta de formação docente e a resistência à mudança ainda persistem. Em locais onde o uso do celular é restrito, a gestão escolar e o planejamento eficaz tornam-se fundamentais para integrar esses recursos de forma pedagógica.

Benefícios Pedagógicos

As tecnologias aumentam o engajamento e desenvolvem competências como a análise crítica e a consciência ambiental. Um docente entrevistado destacou: “o acesso a dados reais e simuladores torna o aprendizado mais dinâmico”. Ainda assim, a formação continuada é essencial para preparar professores, como afirma Gatti (2008), que defende práticas pedagógicas que integrem teoria e prática.

A pesquisa revelou que o uso de ferramentas digitais na climatologia impacta positivamente o envolvimento dos alunos e sua capacidade analítica. Aplicativos e plataformas, como o *Google Earth*, permitem uma visualização clara das mudanças climáticas, promovendo aprendizagens mais significativas.

Desafios na Formação Docente

A falta de capacitação prática em ferramentas, como os *SIGs*, é um obstáculo recorrente. Perrenoud (2000) ressalta que “a capacitação docente

deve ser robusta e adaptada às demandas tecnológicas do ensino moderno”. Iniciativas, como o Programa de Formação Continuada do MEC, são exemplos positivos, mas professores ainda relatam insegurança, o que limita o uso pleno das ferramentas.

Desigualdades Tecnológicas

A diferença na infraestrutura escolar entre zonas urbanas e rurais afeta a implementação tecnológica. Lauschner (2013) afirma que “as desigualdades no acesso aos recursos tecnológicos impactam diretamente a qualidade do ensino”. Programas como *Educação Conectada e Aluno Conectado* buscam mitigar essas disparidades, assim como soluções criativas, como laboratórios móveis no Ceará e a distribuição de dispositivos no Piauí.

Estudos de Caso e Resultados

Análises de experiências reais mostram como as tecnologias podem transformar o ensino. Elas evidenciam boas práticas, apontam desafios e orientam melhorias nas políticas educacionais.

Professores relatam que simuladores e sensores despertam o interesse dos alunos. Uma docente afirmou: “Com os simuladores, os alunos conseguem visualizar como os fatores climáticos se interrelacionam”. No Piauí, escolas com educação integral utilizam laboratórios de informática e sensores, enquanto instituições com menos recursos empregam aplicativos meteorológicos para promover uma abordagem mais visual.

CONCLUSÕES

Os resultados desta pesquisa reafirmam a relevância das ferramentas tecnológicas no ensino da climatologia, destacando seu potencial para transformar práticas pedagógicas e promover aprendizagens mais significativas. Foram identificadas tecnologias como softwares de simulação climática, SIGs e plataformas de dados meteorológicos, que são empregadas no desenvolvimento do pensamento crítico e na compreensão de conceitos complexos.

As ferramentas tecnológicas não apenas facilitam a compreensão de conteúdos abstratos, mas também aumentam o engajamento dos estudantes ao conectar o ensino de climatologia à realidade ambiental e social. No entanto, a implementação plena dessas tecnologias enfrenta desafios, como a necessidade de capacitação docente e de investimentos em infraestrutura, especialmente em regiões como o Norte e o Nordeste do Brasil. Em municípios como o de Barras, localizado a 122 km da capital do Piauí, Teresina, onde realizamos as entrevistas, há deficiências no acesso à internet e aos equipamentos, o que compromete a integração tecnológica.

Recomenda-se que programas de formação continuada para professores priorizem o desenvolvimento de competências técnicas e metodológicas voltadas ao uso de tecnologias. Tais programas devem incluir oficinas práticas sobre ferramentas como SIGs, simuladores climáticos e plataformas educacionais, com abordagem voltada para sua aplicação pedagógica. Além disso, é essencial criar redes colaborativas entre docentes, promovendo a troca de experiências e estratégias para superar limitações práticas.

No âmbito das desigualdades tecnológicas, as políticas públicas precisam ser orientadas para equipar as escolas com infraestrutura adequada, incluindo acesso à internet de qualidade e dispositivos tecnológicos. Parcerias público-privadas podem desempenhar um papel crucial, fornecendo recursos tecnológicos e suporte técnico às instituições de ensino.

Por fim, é fundamental integrar o uso de tecnologias ao planejamento pedagógico, favorecendo práticas inovadoras e interdisciplinares. O ensino de Geografia pode se tornar um espaço de análise crítica e prática cidadã, preparando os alunos para enfrentar desafios ambientais e sociais com base em conhecimento geográfico e tecnológico. Este trabalho contribui ao debate e estabelece caminhos para uma educação mais inclusiva, inovadora e alinhada às demandas do século XXI.

REFERÊNCIAS

AHRENS, C. D. **Meteorology today**: an introduction to weather, climate, and the environment. Boston: Cengage Learning, 2019.

ALMEIDA, C.; OLIVEIRA, M. **Aplicação de SIGs no ensino de Geografia: uma abordagem didática para o estudo do clima e suas implicações**. São Paulo: Editora Pedagógica, 2018.

ARAÚJO, A. C. de A.; ANDRADE, C. S. P. de. Geotecnologias no ensino de climatologia geográfica: proposta prático-pedagógica com o uso do Windy. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 24, n. 96, p. 286–304, 2023. DOI: 10.14393/RCG249668993. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/68993>. Acesso em: 3 jan. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARTHOLO, E.; BRITO, L. **O uso de simuladores no ensino de Geografia**. São Paulo: Editora Geográfica, 2018.

CALLAI, Helena C. **Formação do profissional de Geografia**. Porto Alegre: Editora Educacional, 2013.

CASTELLAR, R. **Tecnologias digitais e ensino de Geografia**. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica, 2019.

CASTELLS, Manuel. **Comunicação e poder**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

DENZIN, N. K. **O ato de pesquisa: uma introdução teórica aos métodos sociológicos**. 5. ed. New Brunswick: Aldine Transaction, 2017.

GATTI, B. A. A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 17, n. 34, p. 241–252, 2008. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v17n34a2003-615. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/615>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

PEREIRA, L. A. **Tecnologias digitais na educação: o impacto da inovação na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2020.

PERRENOUD, P. **Construir competências: a formação de professores e a profissionalização da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LAUSCHNER, Roseli Oliveira de Souza. **Inclusão digital na educação do campo em seus desafios e anseios**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervo-digital.ufpr.br>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SILVA, Kennedy José Alves da. **A relevância dos softwares no ensino da climatologia e suas contribuições para o ensino em Geografia**. Entrevista com docente. Barras, 2024.

STEINKE, E. T. Utilização da multimídia no ensino fundamental como instrumento de ensino de temas em climatologia. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 15, n. 51, p. 127–139, 2014. DOI: 10.14393/RCG155126454. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/26454>. Acesso em: 8 jan. 2025.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Uece desenvolve aplicativo que facilita compreensão sobre clima e tempo do Ceará**. Disponível em: <https://www.uece.br/noticias/uece-desenvolve-aplicativo-que-facilita-comprensao-sobre-clima-e-tempo-do-ceara>. Acesso em: 10 jan. 2025.

VALENTE, José Armando. **Educação e tecnologia: o novo papel dos computadores na escola**. São Paulo: Papirus Editora, 1999.

78. O papel dos estudos regionais na formação de professores em Geografia da UFPI: constituindo reflexões a partir da experiência no estágio docente

Leonardo José da Silva Costa

Universidade Federal do Piauí - UFPI

leonardojc.06@gmail.com

Raimundo Jucier Sousa de Assis

Universidade Federal do Piauí - UFPI

raimundojucier@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho objetivou analisar como os estudos regionais, introduzidos sob a anuência do estágio docente, fundamentam a formação de professores em Geografia na UFPI, a partir da disciplina Fundamentos em Geografia Humana do Brasil. Apresenta-se a seguinte problemática: como o estágio docente, no contexto da formação superior em Geografia, contribui para a efetivação de saberes que consolidam a formação dos professores da UFPI, a partir da abordagem dos estudos regionais? Metodologicamente, este trabalho parte de uma pesquisa de natureza aplicada e de caráter exploratório, fundamentada na abordagem qualitativa, com aplicação de técnicas como pesquisa bibliográfica, documental e observação participante, realizada na graduação em Geografia da UFPI, sob a obrigatoriedade do estágio docente para os bolsistas da *Capes* do mestrado em Geografia da UFPI. Os resultados obtidos

permitiram constatar que o estágio docente é uma ferramenta essencial, por proporcionar aos pós-graduandos vivências e experiências no magistério superior que poderão ser úteis em sua futura atuação, não somente no campo da pesquisa, mas também no ensino. Constatou-se também que os estudos regionais introduzidos na disciplina da graduação foram relevantes, pois evidenciaram o preenchimento de lacunas conceituais necessárias à atuação docente em Geografia. Assim, conclui-se que a abordagem dos estudos regionais é imprescindível na formação dos profissionais de Geografia, pois os capacita a atuar em um ramo fundamental: a discussão e a formação da aprendizagem geográfica. Por meio do estágio docente, este se torna, cada vez mais, um caminho de convivência e de experiências essenciais aos futuros professores aptos a atuarem no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Formação docente; Estágio docente.

INTRODUÇÃO

O processo de formação docente a partir do nível superior em Geografia deve assegurar, no exercício profissional, que o professor domine conceitos e questões fundamentais tanto para a pesquisa acadêmica quanto para a discussão geográfica e o desenvolvimento do raciocínio geográfico (Callai, 2006). Dessa forma, o professor de Geografia atuante no ensino superior deve integrar não somente o domínio teórico dos conceitos geográficos, essenciais para o desenvolvimento da pesquisa científica transmitida aos estudantes, mas também deve atentar-se à prática, de modo a possibilitar que a aplicação desses saberes em contextos reais de ensino seja efetiva, a fim de possibilitar a esses profissionais em formação uma aprendizagem ampla.

Nesse sentido, como parte desse processo, considerando a discussão sobre a formação docente para futuros professores do ensino superior

nos cursos de Geografia, é importante destacar a relevância de etapas que são significativas, especialmente no contexto da pós-graduação *stricto sensu* nos cursos de mestrado e doutorado, a exemplo do estágio docente, realizado em diferentes disciplinas e que, por sua vez, desempenha um papel fundamental ao inserir os estudantes de pós-graduação nas vivências e experiências constituídas no espaço do magistério superior. Sendo este, na compreensão de Socoloski e Cardoso (2023, p. 507), “[...] um importante componente que visa preparar os discentes de pós-graduação para o mercado de trabalho, e, sobretudo, construir e refletir sobre os diferentes trajetos que moldam a formação e atuação docente”.

Partindo dessa discussão, no âmbito da formação do curso de mestrado em Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), os bolsistas da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)* realizam o estágio docente como atividade obrigatória. Esse estágio é desenvolvido a partir das disciplinas ofertadas na grade curricular do curso de licenciatura em Geografia da mesma instituição, desde que estejam alinhadas à área de pesquisa do mestrando. A etapa é iniciada sob a supervisão de docentes, com atividades que envolvem a organização, o planejamento e a regência de aulas, visando contribuir tanto para a formação de professores que irão adentrar o mercado de trabalho quanto para o aprimoramento da formação dos pós-graduandos que direcionam sua identidade docente à pesquisa científica e ao magistério superior.

Dessa forma, ao abordar a formação docente e a relevância do estágio na pós-graduação, este trabalho concentra suas discussões nas experiências vivenciadas durante o estágio na disciplina Fundamentos de Geografia Humana do Brasil, componente curricular do curso de Geografia da UFPI. O estágio foi realizado pelo autor principal, então mestrando vinculado à linha de pesquisa “Estudos Regionais e Geoambientais” do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO/UFPI), cumprindo as exigências da modalidade docente.

As atividades desenvolvidas na disciplina foram fundamentadas na abordagem de pesquisa do autor, que discute a Geografia Regional e os

processos de regionalização na formação do território brasileiro, com ênfase no estado do Piauí. Dessa maneira, os estudos regionais constituíram o eixo central das discussões ministradas.

Sobre a formação de professores em Geografia na UFPI, bem como a oportunidade de consolidar experiências que articulam os campos da teoria e da prática no processo de ensino-aprendizagem proporcionado pelo estágio docente como elemento obrigatório na formação *stricto sensu*, compreende-se que os estudos regionais, integrantes da linha de pesquisa do mestrando, representam um conjunto de conceitos e categorias fundamentais ao pensamento geográfico. Diante disso, a problemática que orienta este trabalho centra-se no seguinte questionamento: como o estágio docente, no contexto da formação superior em Geografia, contribui para a efetivação de saberes que consolidam a formação dos professores da UFPI a partir da abordagem dos estudos regionais? Para complementar ainda mais a discussão, o objetivo geral do trabalho é: analisar como os estudos regionais, introduzidos sob a anuência do estágio docente, fundamentam a formação de professores em Geografia na UFPI a partir da disciplina Fundamentos de Geografia Humana do Brasil.

A metodologia adotada neste trabalho baseia-se em uma pesquisa aplicada, de caráter exploratório e abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da implementação dos seguintes procedimentos técnicos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e observação participante. Esta última foi realizada *in loco* durante o estágio docente, componente obrigatório da formação no mestrado em Geografia da UFPI, no âmbito do curso de licenciatura em Geografia da mesma instituição.

A fim de justificar a temática abordada, parte-se da importância de refletir sobre as experiências vivenciadas em sala de aula, especialmente no contexto da formação docente voltada ao magistério superior. É fundamental destacar que o ensino, neste caso, especificamente o da Geografia, representa um eixo essencial na formação de novos profissionais e, atualmente, torna-se cada vez mais necessário promover discussões que problematizem essa dimensão, bem como avaliar as implicações das diretrizes propostas

pelas instâncias superiores de educação, visto que tais orientações influenciam não somente a formação de novos professores, mas também de pesquisadores que direcionam seus esforços para atuar no ensino superior.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na compreensão de Santana e Pereira (2019, p. 7), “[...] o caminho para construção da identidade docente é dinâmico, movediço, particular e, portanto, construído ao caminhar”. Sob essa perspectiva, entende-se essa identidade como parte da formação docente, que, por sua vez, pode ser percebida como um campo que, embora complexo, é também multifacetado e que constantemente demanda conexões entre conhecimentos teóricos e práticos. Dessa forma, cabe ao docente do ensino superior inserir-se criticamente em seu espaço vivido, refletindo sobre os aspectos históricos, culturais, sociais e políticos que o permeiam, de modo a construir uma prática pedagógica contextualizada e, principalmente, relevante.

Para Klug, Molin e Dias (2015, p. 3), “[...] o professor pesquisador assume o caráter de um profissional capaz de dirigir tarefas e as situações de aprendizagem em sua sala de aula”. E é nesse contexto que o estágio docente revela sua importância ao inserir tanto mestrandos quanto doutorandos nas práticas do ensino superior. No contexto da educação superior brasileira, a formação *stricto sensu*, regulamentada pela *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)*, agência vinculada ao *Ministério da Educação (MEC)*, estabelece como obrigatória a realização do estágio docente para seus bolsistas. Para a instituição, “[...] o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação” (Brasil, 2010, art. 18, *sem paginação*).

Essa exigência reflete a importância de capacitar mestrandos e doutorandos para atuarem no ensino superior, contribuindo tanto para sua formação profissional quanto para a melhoria da qualidade educacional na graduação, em cursos de licenciatura e de bacharelado. Frequentemente,

essa experiência representa o primeiro contato real com a docência nesse nível, demandando um esforço maior em comparação aos estágios supervisionados anteriores. Isso se deve ao fato de que os graduandos, nessa etapa, já alcançaram um patamar educacional mais avançado, exigindo dos estagiários uma preparação e dedicação mais aprofundadas, refletindo as exigências futuras da atuação docente em universidades, faculdades e institutos de ensino superior. Assim, conforme explicitam Socoloski e Cardoso (2023, p. 507):

O Estágio de Docência é um elemento essencial para a formação do futuro docente, onde este contato direto e prático do aluno com a futura profissão possibilita a percepção objetiva da relação entre teoria e prática enquanto profissional, bem como discente em formação. Desta maneira, este processo é um importante momento de aprendizado, possibilitando novos conhecimentos teóricos e ativos, que contribuem para uma formação docente de maior qualidade e integrada.

Na esfera da formação em Geografia, o estágio docente também é um elemento importante, pois não somente contribui para as experiências dos pós-graduandos, mas também auxilia na formação de novos professores de Geografia aptos a atuarem na educação básica. Na compreensão de Cavalcante (2022), a atividade de estágio docente exercida nos cursos de Geografia é essencial na formação superior de mestrandos e doutorandos da área, ao preencher lacunas que geralmente emanam dos cursos de graduação e que podem comprometer ou limitar a preparação integral do futuro docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estágio docente, realizado durante o curso de mestrado em Geografia da UFPI, foi desenvolvido na disciplina Fundamentos de Geografia Humana do Brasil. As atividades envolveram etapas de planejamento, observação e regência, cumprindo integralmente as 60 horas exigidas. Os dois quadros a seguir e a figura seguinte detalham e descrevem as ações realizadas ao longo desse processo, evidenciando a organização e a execução das práticas pedagógicas que contribuíram para a formação docente.

Quadro 78.1 - Organização e Planejamento da disciplina



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Quadro 78.2 - Descrição das atividades da disciplina



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Figura 78.1 - Apresentação das atividades desenvolvidas no estágio docente



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

CONCLUSÃO

Por meio da realização do estágio docente na disciplina Fundamentos de Geografia Humana do Brasil, no curso de licenciatura em Geografia da UFPI, foi possível vivenciar uma experiência enriquecedora e formativa. Durante o estágio, destacou-se a participação ativa no apoio às aulas expositivas, na mediação de debates e na aplicação de estudos dirigidos com os alunos da graduação, além da contribuição significativa na organização e condução dos seminários da disciplina. Essas atividades proporcionaram um contato direto com a prática docente do magistério superior, permitindo a integração entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, que, especialmente a partir desta etapa, torna-se ainda mais complexo.

A experiência possibilitou a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos sobre a formação territorial do Brasil, bem como a ampliação do domínio de métodos e técnicas didáticas essenciais para a atuação em sala de aula, a partir de abordagens documentais atreladas às referências da disciplina. Dessa forma, o estágio docente mostrou-se fundamental para o desenvolvimento de habilidades como comunicação clara e eficiente, mediação de discussões e estímulo à participação ativa dos graduandos. Além disso, a organização dos seminários proporcionou um espaço valioso para a reflexão sobre temas relacionados aos estudos regionais, fundamentais à formação de professores em Geografia, e sobre como os planos de regionalização, nacional e localmente, se tornam meios de operacionalização geográfica dos territórios e de como a Geografia pode ser aplicada no processo político-administrativo dos estados.

Pôde-se, a partir das atividades realizadas, compreender que, na formação docente em Geografia da UFPI, ainda existem lacunas, considerando as dificuldades dos alunos graduandos com os conceitos geográficos desenvolvidos no decorrer da disciplina. Assim, é essencial buscar meios de discutir uma maior inserção de temas ligados à própria Geografia Humana — no caso, dos estudos regionais — para ampliar as

abordagens conceituais, as quais são amplamente necessárias na atuação docente em Geografia.

Por fim, o estágio docente em Geografia representou um importante passo na formação profissional, reforçando a importância da prática docente como elemento central na construção do conhecimento geográfico. A vivência permitiu a identificação de pontos de crescimento, como a gestão do tempo e a adaptação às diferentes necessidades dos graduandos, ao mesmo tempo em que consolidou a confiança e a capacidade de atuação em sala de aula. Assim, a experiência foi fundamental para o aprimoramento das competências necessárias à docência no ensino superior, contribuindo de maneira significativa para a trajetória acadêmica e profissional do estagiário.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria MEC/CAPES n. 76/2010**. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=741>. Acesso em: 23 fev. 2025.
- CALLAI, H. C. **A formação do profissional em Geografia**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2006.
- CAVALCANTE, Gabriel de Paiva. O estágio à docência no curso de mestrado em Geografia: regência, prática de campo e contribuições para a formação docente. **In: VII CONEDU – Conedu em Casa, 2021, Campina Grande. Anais**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82490>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- KLUG, A. Q.; MOLIN, A. D.; DIAS, L. C. Ensinar pela pesquisa: a educação geográfica e o papel do professor pesquisador. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 6, n. 11, p. 65–78, jul./mar. 2015.
- SANTANA, A. F. T.; PEREIRA, M. V. Da constituição da professoralidade ou como alguém se torna professor. **Revelli – Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas**, 2019. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/19701/2/Da_Constituio_da_professoralidade_ou_como_Alguem_se_Torna_Professor.pdf. Acesso em: 21 fev. 2025.
- SOCOLOSKI, T.; CARDOSO, E. A formação na pós-graduação e o estágio de docência: um relato de experiência na disciplina de Geografia, pesca e aquicultura. **Estrabão**, v. 4, p. 504–510, 2023. Disponível em: <https://revista.estrabao.press/index.php/estrabao/article/view/148>. Acesso em: 22 fev. 2025.

79. A cartografia na Educação de Jovens e Adultos: um levantamento bibliográfico

Luana Santos Sales

Universidade Estadual de Santa Cruz

lssales.ppg@uesc.br

Humberto Cordeiro Araújo Maia

Universidade Estadual de Santa Cruz

hcmaia@uesc.br

Viviane Briccia

Universidade Estadual de Santa Cruz

viviane@uesc.br

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino com composição heterogênea dos indivíduos que a acessam. Pensando no ensino de Geografia para a EJA, é preciso considerar, no processo de ensino e aprendizagem, práticas educativas que contemplem as especificidades dos estudantes. Para as práticas pedagógicas, é proveitoso que sejam envolvidos os saberes prévios dos jovens e adultos na construção do conhecimento geográfico. Tocante a isso, o uso da linguagem cartográfica é um possível caminho para subsidiar a construção do conhecimento a partir da realidade dos estudantes e refletir criticamente sobre ela. Posto isso, a presente pesquisa tem por objetivo analisar o que abordam as produções acadêmicas acerca das práticas pedagógicas utilizadas no ensino de Geografia e Cartografia na EJA. Este é um recorte de uma pesquisa

em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz. O trabalho possui caráter qualitativo, com base em levantamento bibliográfico em bancos de dados. Após o levantamento, foram selecionados 18 trabalhos. Dentre os achados, a maioria das pesquisas investiga práticas pedagógicas para a EJA com enfoque em práticas voltadas para a alfabetização cartográfica, mapas mentais e estudo da cidade com base nos saberes dos sujeitos. Assim, conclui-se que é notório, com o uso da cartografia escolar, o potencial para a construção do conhecimento geográfico voltado à formação de sujeitos críticos de sua realidade, por meio de práticas pedagógicas que consideram os saberes de vida dos sujeitos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Educação de Jovens e Adultos; Cartografia escolar.

INTRODUÇÃO

A Geografia escolar acompanhou as mudanças da Geografia enquanto ciência. Por muito tempo, em consonância com a ciência, o ensino de Geografia foi metodologicamente pautado no modo tradicional de descrição, transmissão e memorização de conteúdos. Na contemporaneidade, defende-se a abordagem voltada à formação crítica e cidadã. Nesse viés, a construção do conhecimento é mediada pelo docente, e reconhece-se o papel do componente curricular como possibilidade, por meio de seu olhar de análise, da compreensão da realidade do estudante e das demais escalas.

Neste recorte de pesquisa, trataremos do ensino de Geografia na EJA, no qual é pautada, por Resende (1986), a abordagem do espaço real do educando. Para o mesmo segmento educacional, Freire (2011) ressalta a importância de respeitar os saberes dos educandos. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem estar intencionalmente direcionadas à realidade do estudante. Para atingir tal finalidade, pode-se possibilitar a construção dos conhecimentos geográficos por meio da cartografia escolar, com diversas abordagens, como conteúdo, linguagem e metodologia de ensino a partir do lugar de vivência.

Os mapas fazem parte do cotidiano das pessoas. Na Geografia escolar, por meio do mapa, é possível a compreensão do espaço de vivência a partir dos saberes dos estudantes. Visto isso, objetiva-se analisar o que abordam as produções acadêmicas acerca das práticas pedagógicas utilizadas no ensino de Geografia e Cartografia na EJA, por meio de um levantamento bibliográfico dos últimos 15 anos no Catálogo de Teses e Dissertações da *Capes*, na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*, em revistas e eventos. A seleção iniciou-se pelos descritores, em seguida pelo título e, posteriormente, pelo resumo. Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No contexto brasileiro atual, nessa última década - 2011/2019, acentua-se a orientação neoliberal das políticas para educação escolar como um todo neoliberal das políticas para a educação escolar para um todo e para o ensino de Geografia (Cavalcanti, 2019, p. 43).

É oportuno iniciar a sessão com esta fala de Lana de Souza Cavalcanti, referente à última década, para tratar da permanência dessa conjuntura na atualidade do ensino de Geografia. Hoje, é mais que necessário discutir a essencialidade do ensino de Geografia, especificamente para a EJA, visto que, no modo de produção capitalista, são inerentes à produção e reprodução do capital as desigualdades econômicas. No processo de divisão do trabalho, é preciso considerar a produção de *mais-valia* frente à venda e à exploração da força de trabalho.

Nesse sentido, o ensino de Geografia possui a potencialidade de promover situações de ensino e aprendizagem que possibilitem aos jovens e adultos trabalhadores da EJA pensar criticamente sua realidade no contexto da sociedade capitalista, atualmente impregnada pelos princípios neoliberais. Para isso, é oportuno pensar também o próprio ensino de Geografia e suas práticas pedagógicas, uma vez que defendemos o ensi-

no de Geografia para a formação cidadã, em que o professor atue como mediador do processo de ensino e construção do conhecimento. Logo, distancia-se da perspectiva tradicional do ensino de Geografia, que se baseia no estudante como mero receptor dos conhecimentos transmitidos pelo docente.

Para a modalidade, Maia (2022) destaca que, nos processos de ensino e aprendizagem, são necessárias práticas pedagógicas fundamentadas nos conhecimentos de vida para a construção do pensamento geográfico nas aulas de Geografia. Em torno disso, Serra (2019) trata das questões do cotidiano do trabalhador como pontos iniciais para entrada e discussão de temáticas da Geografia. É válido ressaltar que os jovens e adultos trabalhadores da EJA não são pessoas vazias. De acordo com Maia (2018, p. 58), são pessoas que não acessaram a escola na infância e que não possuem os certificados indicados pela legislação brasileira, mas que possuem conhecimentos construídos na vivência, inclusive geográficos.

Assim, é oportuno e possível, nas aulas de Geografia, a construção do conhecimento e do pensamento geográfico por meio dos saberes de vida dos estudantes. Contudo, as práticas pedagógicas não devem ser distanciadas da realidade ou incorporadas da modalidade regular para a EJA. Efetiva-se como indispensável a adoção de práticas pedagógicas voltadas para esse público, considerando as especificidades dos sujeitos que acessam a EJA, e que os estudantes participem de modo ativo na construção do conhecimento.

Assim, reafirma-se o ensino de Geografia para a EJA de modo crítico da realidade, para a formação cidadã de jovens e adultos trabalhadores conscientes de sua realidade. Em relação às *práxis* pedagógicas voltadas para a EJA, podem ser utilizadas diversas possibilidades, mas, em especial, destaca-se a cartografia. Os mapas estão presentes no cotidiano e apresentam diversas utilidades para a sociedade. Entretanto, os mapas não se limitam a isso: no ensino de Geografia, o mapa pode contribuir para a formação da criticidade. Nesse sentido, como afirma Melo (2014),

a cartografia deve ser incorporada em todo o âmbito escolar e auxiliar no conhecimento geográfico. Para isso, é preciso trabalhar para que os estudantes tenham domínio de noções básicas da cartografia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para analisar o que dizem as produções sobre o ensino de Geografia e Cartografia na EJA, realizou-se um levantamento das produções acadêmicas dos últimos anos. Para tanto, foram realizadas buscas nas seguintes fontes: *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*, *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*, revistas e eventos. O recorte temporal delimitado foi dos últimos 15 anos. Os descritores utilizados para a busca foram: ensino de Geografia na EJA, cartografia na EJA e linguagem cartográfica na EJA. A seleção se deu, primeiramente, pela busca dos descritores anteriormente citados, no caso do *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes* e da *BDTD*, ambos com o recorte temporal de 2009 a 2024.

No caso dos eventos e periódicos, a busca ocorreu a partir da conferência das edições das revistas e nos anais dos grupos de trabalho específicos dos eventos, dentro dos espaços temporais demarcados. Em relação às revistas, delimitou-se o período entre 2014 e 2024; nos eventos, buscou-se as duas últimas edições, ocorridas entre 2018 e 2024. O segundo passo foi a escolha pelo título e, em seguida, pelo resumo. No total, foram selecionados 18 trabalhos. Dos trabalhos selecionados, foram: seis dissertações do *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*, duas teses e uma dissertação na *BDTD*, três artigos em revistas, dois resumos expandidos e quatro artigos em anais de eventos relacionados ao tema ou com eixos temáticos/grupos de trabalho direcionados.

Referente às buscas no *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*, e com base nos descritores mencionados anteriormente, Rezende (2014) investiga a ação de caráter mediador da cartografia no processo de ensino-aprendizagem da EJA, com a análise do papel da Geografia escolar e da cartografia na formação do público da modalidade EJA e do docente de Geografia, por meio da pesquisa participante. Já Silva (2011)

dedica-se à contribuição de um recurso didático desenvolvido pela autora, denominado Objeto de Aprendizagem, com o intuito de contribuir com materiais didáticos digitais no processo de alfabetização cartográfica nas aulas de Geografia da EJA.

No ensino de Geografia na EJA, Lopes (2015) aborda a contribuição dos mapas mentais no ensino de Geografia para uma turma da EJA, por meio da integração de conhecimentos cartográficos e geográficos para a leitura crítica de mundo, a partir de um estudo de caso. Já Vicente (2015) dedicou sua pesquisa à investigação da ocorrência ou não do processo de alfabetização espacial na aprendizagem dos estudantes da EJA. O autor destaca a necessidade de uma metodologia diferenciada para se trabalhar com a EJA.

No levantamento na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*, inicialmente, foram utilizados os mesmos descritores; porém, encontrou-se, em sua maioria, as mesmas pesquisas do *Catálogo da Capes*. Ao todo, foram selecionados três trabalhos além daqueles já identificados anteriormente no outro banco de dados.

Dentre os achados, destaca-se o trabalho de Malavski (2015), que propôs uma metodologia alternativa no ensino de Geografia, para o estudo do contexto urbano da cidade de Salvador, na perspectiva da (re) produção do espaço urbano. Assim, foram desenvolvidas práticas pedagógicas em formato de oficinas, voltadas à formação cidadã dos estudantes da EJA.

Outrossim, a prática é investigada por Andrade (2022). Nesse sentido, é a própria disciplina Geografia o foco da análise. A autora evidencia a função da modalidade e como ela contribui para os sujeitos. Em sua análise, entrelaça a potencialidade de uma Geografia libertadora com as concepções freireanas, voltadas à formação emancipatória.

As revistas escolhidas para o levantamento foram, inicialmente, três, tendo como critério de seleção aquelas relacionadas ao ensino de Geografia e à educação de jovens e adultos. Foram elas: *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, *Revista Geografia Ensino & Pesquisa* e a revista *EJA em Debate*. O recorte temporal, a princípio, foi delimitado nos últimos

cinco anos. Diante da dificuldade em encontrar trabalhos, ampliou-se o intervalo para os últimos dez anos. Percebeu-se um baixo quantitativo de artigos. É válido enfatizar que os trabalhos encontrados, referentes à cartografia no ensino de Geografia, eram voltados para a modalidade regular de ensino. Por essa razão, ampliou-se também a busca para revistas direcionadas à ciência geográfica. Assim, com a busca no **Boletim Paulista de Geografia**, associado à Seção São Paulo da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB-SP), foi possível encontrar três artigos relacionados à temática.

Dentre os artigos encontrados em revistas, destacam-se temáticas como a produção e o uso do atlas escolar municipal no ensino de Geografia, bem como o uso dos mapas mentais na EJA. Bueno (2017) afirma que, diferentemente dos demais livros didáticos, o atlas escolar municipal leva o estudante a se reconhecer em sua realidade cotidiana. Além disso, o texto afirma que o uso dos atlas escolares contribui para a formação cidadã e também para a formação de professores. O artigo refere-se a um trabalho que, à época, ainda estava em desenvolvimento.

O trabalho acerca dos mapas mentais apresenta importantes contribuições de como a cartografia escolar pode promover, por meio dos conceitos geográficos, a autonomia dos estudantes da EJA. Spironello (2018) utiliza o mapa mental como prática pedagógica para uma turma da EJA, por meio dos saberes dos educandos e dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. A partir da elaboração dos mapas mentais na cartografia escolar para os estudantes da EJA, a autora considera que essa prática pode contribuir para a emancipação e construção da autonomia, promovendo a aprendizagem da cartografia de modo significativo. Além disso, associa a necessidade de considerar a realidade dos estudantes e atribui ao mapa o papel de ferramenta fundamental nesse processo.

Para a busca nos anais dos eventos, os anais levantados foram: das 40^a e 41^a Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente no GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; das IX e X edições do Encontro Nacional de Ensino de Geografia – Fala Professor(a); e das 14^a e 15^a edições do Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (*ENPEG*).

Dos eventos mencionados, acerca das práticas pedagógicas para o ensino de Geografia na EJA, Miranda (2019) apresenta um relato de experiência referente à aplicação de uma oficina como prática pedagógica em um Centro de Educação de Jovens e Adultos. Destaca-se a potencialidade do ensino de Geografia para contribuir com a construção da visão de mundo do público diverso da EJA, articulada à aprendizagem de conceitos geográficos.

É perceptível, no campo das pesquisas, a defesa da incorporação dos saberes do cotidiano para a construção do conhecimento geográfico nas aulas de Geografia na EJA. Costa *et al.* (2023), por meio de um relato de experiência, trazem importantes contribuições para o campo, a partir de uma prática de ressignificação de mapas temáticos com base na vivência cotidiana. Em seu trabalho, Sá *et al.* (2022) abordam especificamente o uso da cartografia como proposta para se trabalhar na EJA, com o contexto de vivência dos estudantes em uma cidade fronteira e com forte presença de atividades do agronegócio, utilizando geotecnologias em sala de aula.

Assim, com base no levantamento realizado, é possível perceber que a aproximação entre os saberes do cotidiano e o conhecimento geográfico é uma perspectiva bastante defendida para as práticas pedagógicas no ensino de Geografia na EJA, assim como a potencialidade da cartografia nessa modalidade para viabilizar possibilidades voltadas à formação cidadã, conscientizadora e emancipatória dos estudantes.

CONCLUSÃO

O ensino de Geografia na EJA, especificamente quanto às práticas pedagógicas, evidencia-se como uma temática com poucos trabalhos publicados, com base no levantamento realizado nas bases citadas anteriormente. Dos trabalhos selecionados, todos concordam com a utilização dos saberes construídos por meio das experiências de vida do educando nas aulas de Geografia.

É perceptível que, por meio da Geografia escolar, é possível contribuir para a formação cidadã dos sujeitos que acessam a EJA. Nesse sentido, destaca-se a potencialidade da Geografia para a formação de

sujeitos autônomos e conscientes, a partir da realidade em que vivem e voltada para essa realidade, bem como para a compreensão das relações de dominação no modo de produção capitalista.

O ensino de Geografia, enquanto possibilidade de formação crítica e cidadã, revela situações desafiadoras no âmbito da prática pedagógica cotidiana. Essa possibilidade esbarra na transposição equivocada de práticas pedagógicas que não contemplam as especificidades do público da modalidade. A formação de professores é uma questão a ser considerada: a carência de formação inicial e continuada na modalidade constitui um impasse relevante para o desenvolvimento de aulas de Geografia críticas na EJA, principalmente no que diz respeito ao direcionamento específico de situações de ensino e aprendizagem em sala de aula que contemplem as necessidades das pessoas que acessam essa modalidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. P. S. **A geografia como prática da liberdade na Educação de Jovens e Adultos**. 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2022.
- BUENO, M. A. Cartografia escolar e atlas escolares municipais Brasil/Moçambique: o estudo do espaço local e a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 233–247, 2017.
- CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- LOPES, M. P. **Mapas mentais e o ensino de Geografia na EJA: desafios para as leituras cotidianas e sua relação com os conteúdos escolares**. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2015.
- MAIA, H. C. A. A. Saberes e práticas de ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos. *In*: NUNES, M. D. dos R.; SANTOS, I. S. dos; MAIA, H. C. **Geografia e ensino: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente**. Salvador: Eduneb, p. 45–66, 2018.
- MAIA, H. C. A. **Ritos geográficos docentes: ser e tornar-se professor(a) de Geografia na Educação de Jovens e Adultos – EJA**. 2022. 167 f. Tese (Doutorado) – Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2022.

MALAVSKI, P. D. **O ensino de Geografia e do urbano na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil**: as possibilidades e uma formação cidadã para a conquista do direito à cidade. 2016. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2016.

MELO, I. B. N. A cartografia escolar no curso de Licenciatura em Geografia. In: MAIA, D. C. **Ensino de Geografia em debate**. Salvador: Edufba, 2014.

MIRANDA, E. C. A. Ensino da Geografia no Centro de Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão sobre a prática pedagógica. In: **IX Encontro Nacional de Ensino de Geografia – Fala Professor(a)**: “A prática do(a) professor(a) à margem: resistências, saberes e poderes”, 2019, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: AGB, p. 564–575, 2019.

RESENDE, M. S. **A geografia do aluno trabalhador**: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Loyola, 1986.

REZENDE, C. G. F. **A cartografia escolar na Educação de Jovens e Adultos**: uma experiência com a prática docente em Geografia. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2014.

SÁ, R. R.; PEREIRA, L.; FREITAS, E. P. O uso da cartografia como proposta para ensino técnico na Educação de Jovens e Adultos na fronteira internacional Brasil-Bolívia. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia – Percursos de Formação e Geografia Escolar: Espaços, Tempos e Narrativas em Contextos de Crises, 2022, Salvador. **Anais**. Salvador: Uneb, p. 1–11, 2023.

SERRA, E. Sobre os fundamentos e princípios da educação geográfica de jovens e adultos: a perspectiva da Educação Popular. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, 2019.

SILVA, V. O. **Objeto de aprendizagem**: uma contribuição para a alfabetização cartográfica na EJA. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

SPIRONELLO, R. L. A cartografia escolar e a elaboração de mapas mentais na Educação de Jovens e Adultos: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p. 213–230, 2018.

VICENTE, N. A. **Alfabetização espacial na aprendizagem de jovens e adultos**: um diário de aventuras. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015.

80. O uso de tecnologias digitais no ensino de Geografia: análise das pesquisas de mestrado em Geografia entre anos 2001 e 2023

Maria Edwirges Gomes da Silva
Universidade Estadual da Paraíba
mariaedwirges109@gmail.com

Josandra Araújo Barreto de Melo
Universidade Estadual da Paraíba
ajosandra@yahoo.com

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa que buscou analisar como as dissertações de mestrado em Geografia, entre os anos de 2001 e 2023, abordam a utilização das tecnologias digitais no ensino. O objetivo foi compreender quais enfoques teóricos e metodológicos têm sido utilizados, quais são os principais desafios identificados e quais contribuições essas pesquisas trouxeram para a prática docente. A metodologia empregada pautou-se na revisão de 20 dissertações, identificadas por meio do *Portal de Teses e Dissertações da Capes*. Como resultado, verificou-se que a maioria das pesquisas destacou a importância da adaptação dos professores e das instituições escolares à utilização das tecnologias, assim como a necessidade de formação continuada para os educadores. Destaca-se também a discussão das desigualdades no acesso às tecnologias e a importância de integrar metodologias ativas e tradicionais. Dessa forma, o texto contribui para o debate sobre a efetividade das tecnologias digitais

no ensino de Geografia, fornecendo subsídios para futuras pesquisas e para o aprimoramento das práticas na área.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Geografia; Escola.

INTRODUÇÃO

A utilização de tecnologias digitais no ensino não é uma temática recente no campo das pesquisas acadêmicas. Com a popularização dos computadores pessoais no Brasil, a partir do final da década de 1990, aumentou o interesse por integrar ferramentas tecnológicas ao ensino de Geografia entre professores, bem como em refletir teoricamente sobre essa integração. Neste trabalho, o recorte temporal dos últimos 25 anos foi considerado como ponto de partida para as reflexões sobre os temas, teorias e metodologias que têm sido contemplados nas pesquisas sobre essa temática na contemporaneidade.

Com o passar dos anos, a popularização dos celulares e a expansão do acesso à *internet* pelo país favoreceram que as tecnologias fossem colocadas, cada vez mais, no cerne das discussões sobre melhoria da qualidade da educação, mudança de paradigma educacional, trabalho docente e formação dos estudantes do século XXI. A intensificação do uso dessas tecnologias no cotidiano das pessoas alcançou rapidamente o campo educacional, desdobrando-se nas diferentes disciplinas do currículo escolar, como acontece na Geografia escolar e acadêmica, que têm se preocupado com esse tema.

Nas escolas de educação básica, os professores de Geografia têm lidado, nos últimos anos, com a demanda de usar diferentes tecnologias para desempenhar funções do seu trabalho, quer seja para ensinar, acessar informações, comunicar-se com a equipe escolar (ou mesmo com os pais e alunos), produzir e compartilhar recursos didáticos para o ensino. Os efeitos desse processo de inovação requerem uma reflexão crítica, fundamentada nas realidades vividas nas escolas por alunos, professores e comunidade escolar.

Nesse sentido, acredita-se que as informações encontradas nas produções teóricas, que registram o interesse e as preocupações dos pesquisadores e professores quanto ao uso de tecnologias digitais no ensino de Geografia, podem colaborar com o entendimento do atual contexto e dos desafios do ensino e aprendizagem desse componente curricular na escola. Relatos de experiência, pesquisas empíricas, bibliográficas e documentais são fontes de informação importantes para a pesquisa e oferecem subsídios para a compreensão da realidade (Gil, 2008).

Assim, esta pesquisa buscou realizar a análise de como as dissertações de mestrado em Geografia, entre os anos de 2001 e 2023, abordaram a utilização das tecnologias digitais no ensino. O objetivo foi compreender quais enfoques teóricos e metodológicos têm sido utilizados, quais são os principais desafios identificados e quais contribuições essas pesquisas trouxeram para a prática docente.

METODOLOGIA

A metodologia empregada neste trabalho pautou-se no levantamento de dissertações de mestrado em Geografia por meio do *Portal de Teses e Dissertações da Capes*. A seleção considerou dissertações publicadas entre 2001 e 2023, vinculadas à área de Geografia, que abordam diretamente os termos “tecnologias digitais” e “ensino de Geografia”, com acesso ao texto completo ou, ao menos, ao resumo com informações relevantes. Foram excluídas teses de doutorado, trabalhos de conclusão de curso (TCCs), estudos voltados a outras áreas do conhecimento e produções que mencionam o uso de tecnologias sem aprofundamento metodológico ou educacional. A aplicação desses critérios resultou na consolidação de um conjunto de 20 dissertações consideradas pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Para a análise, fez-se a classificação dos estudos quanto ao ano de publicação, à abordagem metodológica, aos objetivos propostos e às principais contribuições para o campo educacional. Nessa perspectiva, o texto contribui para o debate sobre a efetividade das tecnologias digitais no

ensino de Geografia, fornecendo subsídios para futuras pesquisas e para o aprimoramento das práticas na área.

A *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* enfatiza a necessidade de uma educação que dialogue com as novas tecnologias, estimulando o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes (Brasil, 2018). Nesse contexto, pesquisas sobre esse tema tornam-se fundamentais para compreender os desafios e as potencialidades desse processo, fornecendo subsídios para a formação de professores e para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Ressalta-se, com isso, a pertinência desta pesquisa bibliográfica (Gil, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos primeiros dez anos (2000–2010), os textos analisados retratam a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino de Geografia, abordando desde o uso de softwares educativos até a elaboração de sites como recursos didáticos. Com o passar do tempo, o foco se expandiu para a aplicação de geotecnologias mais sofisticadas, como imagens de satélite, refletindo um avanço na utilização de recursos digitais na educação.

Ramos (2001) explora a modernização da cartografia por meio da visualização digital e multimídia, destacando seu potencial para representar dados geográficos de forma mais dinâmica. A pesquisa aponta para a necessidade de adaptação tecnológica no ensino.

Os trabalhos de Azevedo (2009) e Santos (2009) evidenciam uma preocupação relativa às propostas de consolidação do projeto de informática educativa na escola, expressas por políticas educacionais e curriculares sob a influência de organizações multilaterais. Enquanto o primeiro analisa os desafios e as possibilidades apontados por professores de Geografia em escolas públicas do Mato Grosso do Sul, a partir da utilização das Salas de Tecnologias Educacionais (STE), o segundo investiga a utilização dos Laboratórios de Informática Educativa em escolas públicas do

estado de Rondônia, focalizando o uso das tecnologias como ferramenta pedagógica por professores de Geografia.

O trabalho de Takeda (2010) retrata o contexto de uso de tecnologia em cursos de formação inicial de professores de Geografia, ainda que adotem objetos de estudo e abordagens metodológicas diferentes. Em seu trabalho, o autor analisa as contribuições do processo de ensino-aprendizagem dos licenciandos com a adoção do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o Moodle, na disciplina de geotecnologias.

Os trabalhos publicados em 2013 dão continuidade às pesquisas que tratam das aplicações de tecnologias no ensino de Geografia em escolas públicas. Nesse contexto, os textos de Arruda (2013) e Lima Filho (2013), oriundos do mesmo programa de pós-graduação, refletem sobre a relação entre TIC e ensino de Geografia, por meio da utilização de softwares por professores da educação básica em escolas públicas paraibanas.

O primeiro aprofunda suas discussões no tocante aos produtos didáticos que podem ser elaborados com sensoriamento remoto, e infere sobre as possibilidades e limites considerando a visão de professores e estudantes de oito escolas estaduais de João Pessoa–PB. A segunda dissertação, por sua vez, trata das aplicações do software P3D, produzido por uma empresa brasileira (CIETEC), no contexto do ensino de Geografia na educação básica. Assim, o autor apresenta uma discussão sobre a evolução da informática educativa, os investimentos em tecnologias e sua difusão pelo território nacional, para compor uma exposição analítica das potencialidades do uso metodológico dos softwares pelos professores de Geografia, com a pretensão de dar maior engajamento ao processo de ensino-aprendizagem de conceitos importantes da disciplina ao longo das séries do ensino fundamental e médio.

Mantendo a lógica de apropriação de recursos e espaços tecnológicos, o trabalho de Alves (2013) aborda o planetário da Universidade Federal de Goiás e as ferramentas ali encontradas, que permitem contribuir para o aprendizado de temas relacionados ao universo da astronomia — importantes para a Geografia por associarem os fenômenos físico-naturais

às dinâmicas sociais, como as estações do ano. Neste caso, o trabalho focaliza mais a mediação dos conhecimentos geográficos do que os recursos tecnológicos, como verificado nos trabalhos anteriores.

Em 2017, foram encontrados seis trabalhos, dois desenvolvidos na Paraíba e os demais em Pernambuco, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Neles, as múltiplas dimensões do currículo (prescrito, praticado e oculto) tangenciam as argumentações dos autores, perpassando desde a formação inicial de professores de Geografia até as particularidades do seu ensino na educação básica.

Alencar (2017) partiu do interesse em compreender o que foi prescrito e o que está sendo realizado no que se refere às políticas públicas educacionais destinadas à implementação de recursos tecnológicos e à formação continuada de professores. Para isso, considerou as experiências de docentes do ensino médio em escolas públicas estaduais da Paraíba, no contexto do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), iniciativa do governo federal brasileiro criada com o objetivo de promover a inclusão digital e o uso pedagógico das TIC nas escolas públicas de educação básica. Foram analisadas as formações ofertadas e as possibilidades metodológicas que podem ser adotadas na prática.

Alves (2017) tratou da utilização de tecnologias assistivas no processo de formação da consciência espacial-cidadã de estudantes com deficiência visual em uma escola localizada em Campina Grande–PB. O trabalho de Santos (2017) analisou a concepção de professores de escolas técnicas da rede estadual de Pernambuco quanto ao uso de redes digitais na prática docente. Observou-se que há afinidade desses profissionais com redes sociais para uso pessoal e também pedagógico, embora existam limitações estruturais e usos indevidos nos espaços escolares que dificultam avanços mais significativos.

Na mesma perspectiva prática, Barbosa (2017) descreveu e analisou uma experiência de ensino transdisciplinar com estudantes do ensino

médio de uma escola de Santa Catarina, em que, para trabalhar a temática ambiental com docentes de outras áreas do saber, associou-se o uso do laboratório de informática a práticas de campo, experimentos e aulas expositivas.

Boher (2017), por sua vez, analisou, com base em suas experiências docentes e de seus estudantes em uma instituição federal na fronteira entre Santa Catarina e Paraná com a Argentina, o espaço da Geografia no modelo educacional de ensino técnico integrado. Panutto (2017) propôs-se a analisar, sob o viés da análise do discurso, amparado em Laclau, os volumes 1 e 2 dos Cadernos do Professor e do Aluno da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, os discursos relacionados às TIC e o papel dessas no ensino de Geografia, discutindo até que ponto a ubiquidade entre essas instâncias é possível e desejável.

Os textos mais recentes, após 2020, apresentam uma abordagem das tecnologias mais alinhada aos pressupostos didáticos da Geografia crítica, considerando conceitos geográficos e o pensamento espacial, por exemplo. Trabalhos como os de Cortes Granville (2023) e Pereira (2023) discutem o uso de plataformas como Google Earth, Google Maps, TikTok e jogos eletrônicos para promover a interatividade e a aprendizagem significativa, explorando o estudo do lugar e o desenvolvimento de atividades com foco na análise espacial.

A maioria das dissertações publicadas entre 2021 e 2023 reflete sobre o contexto recente de digitalização e adaptação ao ensino remoto, causado pela pandemia de COVID-19. No banco de dados consultado, não foram encontradas dissertações no ano de 2024. Os principais temas abordam o uso de tecnologias digitais (Google Earth, Google Maps, jogos eletrônicos, plataformas como TikTok etc.) no ensino de Geografia, metodologias inovadoras e os desafios do ensino remoto emergencial. Também se verifica uma ênfase na importância da interatividade e da aprendizagem significativa, além de metodologias que favorecem a construção do conhecimento, com base nas metodologias ativas.

As políticas educacionais curriculares também receberam atenção. Nessa conjuntura, o trabalho de Pereira (2023) se destaca por contribuir para a reflexão sobre a formação de professores de Geografia, apontando como as políticas voltadas às tecnologias digitais influenciam o desenvolvimento profissional desses docentes. O autor analisa não apenas a aplicação dessas ferramentas no contexto escolar, mas também as questões socioeconômicas e socioemocionais que moldam o uso das tecnologias, revelando como essas experiências formativas afetam a prática pedagógica dos professores em sala de aula.

CONCLUSÃO

O panorama construído ao longo deste texto demonstra que as dissertações apresentam contribuições interessantes ao ensino de Geografia, propondo novas metodologias e ferramentas digitais para engajar os alunos, mas também evidenciam lacunas no que se refere a temas que carecem de maior reflexão, tais como: os interesses por trás das propostas de implementação de tecnologias no ensino, a precarização do trabalho docente, o esvaziamento dos conteúdos da Geografia e a superficialidade do ensino por meio de recursos prontos, além da formação da subjetividade dos jovens — futuros trabalhadores — no espaço digital.

A maioria das pesquisas destacou a importância da adaptação dos professores e das instituições escolares à utilização das tecnologias, assim como a necessidade de formação contínua para os educadores. Porém, não questionaram as ideologias que alimentam a ideia de tecnologias na educação. Há também espaço para uma análise crítica das desigualdades no acesso às tecnologias e da importância de integrar metodologias digitais e tradicionais.

No que tange ao trabalho e à formação (inicial e continuada) dos professores de Geografia, os trabalhos analisados evidenciam um empenho dos autores, a partir de estudos locais, em entender os dilemas e contribuir com a ampliação da inserção de tecnologias no ensino, em vista

de suas contribuições pedagógicas. As inovações das práticas de ensino e aprendizagem dependem diretamente de uma formação sólida, especialmente quanto à didática. Além disso, as modalidades de educação a distância e o ensino mediado por tecnologias começaram a se expandir, demandando dos profissionais do ensino habilidades de manuseio desses instrumentos e adequação do trabalho docente ao que é proposto pelas tecnologias da informação e comunicação.

A amplitude temática das pesquisas acerca das tecnologias relacionadas à Geografia escolar, nesse sentido, endossa a necessidade de um olhar mais crítico para os desafios da docência na contemporaneidade. Nessa trajetória, este texto permite perceber que as dissertações recentes, que trazem uma abordagem mais crítica quanto às políticas educacionais, às propostas curriculares e à sua aplicabilidade junto aos estudantes e professores, contribuem com a exposição da realidade escolar — sobretudo considerando o cenário de desigualdades educacionais latentes no país, em diferentes escalas.

O contexto de desigualdade educacional e digital no país impõe desafios adicionais à implementação eficaz das tecnologias no ensino. Essa realidade reforça a necessidade de políticas públicas que não garantam apenas a disponibilidade de tecnologias, mas também estratégias formativas para que os docentes consigam integrá-las de forma significativa ao ensino de Geografia, promovendo uma educação mais acessível, crítica e contextualizada.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, J. B. de. **O ProInfo na prática docente**: uma análise das políticas públicas e da formação continuada de professores de Geografia na Paraíba. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- ALVES, F. R. J. **O uso do planetário da UFG para o ensino das estações do ano**: uma investigação sobre aprendizagem na Geografia. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

ALVES, L. M. de S. **Tecnologias assistivas no ensino de Geografia**: formação da consciência espacial-cidadã de estudantes com deficiência visual. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

ARRUDA, J. N. F. de. **Potencialidades e limitações dos produtos de sensoriamento remoto para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia no Ensino Fundamental II**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

BARBOSA, P. F. da S. **Ensino de Geografia e transdisciplinaridade**: uma experiência com o uso do laboratório de informática. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

BOHER, L. C. **A Geografia no ensino técnico integrado**: uma análise crítica das práticas e dos currículos. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto Federal Catarinense, Concórdia, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CORTES GRANVILLE, N. **Plataformas digitais e aprendizagem significativa em Geografia**: usos do Google Earth e TikTok no ensino de lugar. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA FILHO, J. F. de. **O ensino de Geografia e as novas tecnologias**: perspectivas para o uso de softwares educacionais como recurso didático. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

PANUTTO, L. C. **Discursos sobre TICs nos cadernos do professor e do aluno da SEE-SP**: uma análise a partir da Geografia. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017.

PEREIRA, M. R. de V. **Professores de Geografia conectados? Interseções entre formações e vivências**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

RAMOS, C. S. **Visualização cartográfica**: possibilidades de desenvolvimento em meio digital. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2001.

SANTOS, O. O. dos. **O uso da tecnologia como ferramenta pedagógica no ensino da Geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2009.

SANTOS, R. M. dos. **Práticas pedagógicas com redes sociais: a concepção de professores de Geografia da rede técnica de Pernambuco.** Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Pernambuco, Recife, 2017.

TAKEDA, M. M. G. **Ensino de geoprocessamento em ambientes virtuais de aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

81. A formação para a cidadania no currículo de Ensino Médio do Espírito Santo

Maria Isabel Fonseca Cardoso

Universidade Federal do Espírito Santo

mariafcardoso20@gmail.com

Profa. Dr^a. Carina Copatti

Universidade Federal do Espírito Santo

carina.copatti@ufes.br

RESUMO

O presente trabalho resulta de uma pesquisa de iniciação científica em desenvolvimento, intitulada “A formação para a cidadania no currículo de ensino médio do Espírito Santo e nas práticas pedagógicas escolares de professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, que visa analisar a interação entre cidadania e formação cidadã nas políticas educacionais do Estado do Espírito Santo. Para tanto, por meio da abordagem qualitativa, utiliza-se a análise de documentos, como as Diretrizes Curriculares do Estado do Espírito Santo e o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da rede estadual de educação, com o objetivo de compreender em que medida tais documentos orientadores do currículo escolar contribuem para a formação cidadã dos estudantes.

Palavras-chave: Currículo escolar; Cidadania; Espírito Santo.

INTRODUÇÃO

Em pesquisa anterior, no âmbito da iniciação científica, foi possível identificar que os termos “cidadania” e “cidadão” são amplamente

abordados na *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas do Estado do Espírito Santo.

Essa recorrência na utilização de tais termos e na apresentação da educação como meio fundamental de formação para a cidadania pode ser entendida, a princípio, pelo fato de a própria *Constituição Federal* de 1988 atribuir à educação esse papel.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Os documentos do Estado do Espírito Santo se alinham à *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, à *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/1996) e às Diretrizes Curriculares Nacionais, mas não avançam significativamente sobre qual cidadão as escolas e os professores devem formar.

Assim, se observa que os documentos estaduais se alinham aos documentos federais ao que tange o pensar a cidadania, avança ao abordar uma cidadania crítica e que supere a hegemonia, mas também expressa lacunas, não mostrando que cidadania é essa e quais os caminhos que esses conteúdos e a escola tem para formar cidadãos completos e ativos. De um modo geral, o sujeito e a cidadania são ligados ao entendimento da formação de mão de obra qualificada, que a partir de seu “projeto de vida” se tornaria um cidadão “completo” (Cardoso; Copatti, 2024).

Com poucos apontamentos sobre o que, de fato, significa cidadania para esses documentos, ou até mesmo um grande atrelamento do “ser cidadão” ao mercado de trabalho, as práticas educativas são limitadas pela possível falta de clareza sobre como os conteúdos do currículo são potenciais formadores de uma cidadania crítica e emancipadora. Assim, surge a necessidade da atual pesquisa, que busca entender como os documentos educacionais influenciam as práticas pedagógicas.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, dinâmica e fundamentada na perspectiva crítico-dialética. Segundo *Minayo* (1994, p. 23), a

pesquisa é um processo contínuo e inacabado, no qual o pesquisador busca constantemente compreender a realidade, que carrega uma dimensão histórica e reflete posicionamentos sociais. Para isso, foi realizada revisão teórico-bibliográfica e análise de documentos que orientam o currículo do Espírito Santo para a formação cidadã.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de cidadania, segundo *Araújo* (2008), define esse termo relacionado ao cidadão, ao pertencimento de um indivíduo a um Estado livre, que usufrua de seus direitos civis e políticos, com direitos e deveres.

Conforme a autora, a concepção de Cidadania Republicana envolve responsabilidade cívica e participação ativa de todos os cidadãos na vida pública, ou seja, participação dos cidadãos nas tomadas de decisão, no valor da vida e debates públicos, defendendo a realização pessoal através da atividade política. Segundo a autora, a cidadania, nas suas distintas dimensões de direitos, deveres e responsabilidades, transformou-se atualmente num desafio importante para o sistema educativo de países democráticos e pluralistas (Cardoso; Copatti, 2024, p. 3).

Assim, a cidadania assume diferentes interpretações no Brasil, baseada principalmente na ideia de direitos e deveres, com a concepção de igualdade, liberdade e fraternidade, resultado da democracia liberal. O que, na prática, se distancia da realidade vivida no Brasil, um país marcado por tantas diferenças sociais. A igualdade da cidadania na regulação liberal é seletiva e deixa intocadas diferenças, sobretudo as de propriedade, mas também as de raça e sexo (*Santos*, 1997).

Partindo dos apontamentos de Santos (1997), a cidadania e a subjetividade devem ocorrer ao ponto da superação e não da regulação. Ou seja, que a cidadania seja a porta que leva para a superação das desigualdades existentes e não o que regule sua perpetuação (Cardoso; Copatti, 2024, p. 5).

Com o avanço das políticas neoliberais e a atuação de grupos conservadores, cujos ideais se afastam de uma educação que promova a

cidadania por meio da participação ativa e consciente dos indivíduos, observa-se uma mudança no foco educacional, reforçando o individualismo e a escola como meio de formação de mão de obra. A exemplo da reforma do ensino médio, que tem sido utilizada como ferramenta para expandir parcerias entre o setor público e o privado.

Como resultado, a educação passa a ser vista principalmente sob uma perspectiva mercadológica, perdendo-se oportunidades para avanços em uma abordagem crítica e emancipatória. Em outras palavras, a escola acaba sendo reduzida a um espaço de preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral que promova a cidadania plena e a participação social.

Marrach (1996, p. 46–48) aponta três objetivos que o neoliberalismo atribui ao papel da educação:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

Nesse contexto, a cidadania, como termo e conceito em disputa no currículo, assume um papel meramente voltado à ideia de “cidadão consumidor”, que não mais tem relação histórica com as conquistas de direitos perante o Estado, mas sim uma cidadania consentida, que se resume ao cumprimento de normas e padrões pré-estabelecidos. Para a análise dos documentos, participamos das considerações de *Araújo* (2008, p. 87):

A cidadania é um conceito polissêmico e uma realidade multifacetada. Significa liberdade, solidariedade social, participação igualitária e qualidade de vida. Significa ainda nacionalismo e patriotismo, enquanto agregada ao Estado-Nação e à sua defesa, identificando-se com a comunidade nacional, com os seus valores sociais e com a sua tradição cultural. São estes os valores da cidadania que não conseguem encontrar mais satisfação senão num quadro muito diverso e multiforme de instâncias sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dessa perspectiva, foi realizada a análise do Currículo de Geografia 2025 da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu), sendo que esse recorte da disciplina de Geografia se justifica por ser a área de formação da estudante. Em uma análise inicial, identificou-se que os conteúdos ligados à cidadania, de forma explícita no currículo, estão expressos na categoria “Política, trabalho, relações de poder, cidadania e ética”, sendo abordados apenas no 2º ano do ensino médio.

A análise inicial buscou identificar somente os conteúdos que destacam como objetivo a formação para a cidadania, não sendo considerados outros temas. Tal pesquisa resultou na construção da tabela a seguir.

Tabela 81.1 - Cidadania no currículo de Geografia do estado do Espírito Santo 2025

Ano de Ensino	Página	Categoria	Habilidade	Objeto de Conhecimento	Expectativas de Aprendizagem
2ª Série	34	Política, Trabalho, Relações de Poder, Cidadania e Ética	EM-13CH330 9GEO/ES: Identificar os tipos de industrialização e a constituição do meio técnico-científico internacional.	- Etapas da industrialização. - Indústria e sociedade de consumo. - Modelos de organização industrial. - Polos tecnológicos.	- Compreender a localização das indústrias e seus impactos socioambientais. - Analisar padrões de consumo e seus impactos. - Identificar modelos de organização industrial e seus efeitos na produção e no trabalho.

2ª Série	35	Política, Trabalho, Relações de Poder, Cidadania e Ética	EM-13CH3310GEO/ES: Avaliar a distribuição da população considerando diversidade étnico-cultural e religiosa.	-População mundial. - Crescimento populacional. - IDH. - Fluxos migratórios.	- Compreender a distribuição populacional e fatores que a influenciam. - Analisar desigualdades sociais e econômicas. - Conhecer teorias demográficas e conceitos de migração.
2ª Série	37	Política, Trabalho, Relações de Poder, Cidadania e Ética	EM-13CHS201: Analisar dinâmicas populacionais e fluxos migratórios.	- População mundial. - Crescimento populacional. - IDH. - Fluxos migratórios.	- Compreender distribuição populacional e fatores históricos, geográficos e socioeconômicos. - Analisar desigualdades sociais e econômicas. - Conhecer teorias demográficas e conceitos de migração.
2ª Série	51	Política, Trabalho, Relações de Poder, Cidadania e Ética	EM-13CHS403: Analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações de trabalho.	- Globalização e exclusão. - Tipos de pobreza. - Educação e exclusão. - Trabalho e exclusão.	- Compreender globalização e desigualdades sociais. - Identificar grupos vulneráveis à exclusão social. - Avaliar políticas públicas de combate à pobreza. - Analisar o trabalho precário e suas consequências.
2ª Série	50	Política, Trabalho, Relações de Poder, Cidadania e Ética	EM-13CHS206: Analisar ocupação humana e produção do espaço em diferentes tempos.	- Globalização e redes geográficas. - Capitalismo e globalização. - Fluxos e redes no espaço globalizado.	- Compreender redes geográficas globais e a relação entre capitalismo e globalização. - Identificar atores da globalização econômica e seus interesses. - Avaliar impactos da globalização financeira.

2ª Série	58	Política, Trabalho, Relações de Poder, Cidadania e Ética	EM- 13CHS20 4: Comparar processos de ocupação do espaço e formação de territórios.	- Conflitos e tensões no mundo. - Israel e Pales- tina. - Conflitos na África. - Terrorismo.	- Definir conflitos armados, étnicos, religiosos e políticos. - Identificar causas e consequências dos conflitos. - Analisar a história de conflitos e impac- tos humanitários.
-------------	----	---	---	---	---

Fonte: Produção da própria autora.

Com a análise do currículo do Estado do Espírito Santo, foi possível identificar lacunas quanto ao objetivo prático direcionado à formação cidadã no conteúdo de Geografia. No currículo do estado, temas explicitamente voltados à cidadania são abordados apenas no segundo ano do ensino médio. Os demais anos apresentam ainda mais escassez de conteúdos direcionados à formação cidadã e menos orientações sobre as práticas pedagógicas possíveis.

Ainda no que se refere aos conteúdos do segundo ano voltados explicitamente para a formação cidadã, as expectativas de aprendizagem abordam temas importantes para a construção crítica dos estudantes, como na habilidade EM13CH3310GEO/ES, que tem como um dos objetivos analisar desigualdades sociais e econômicas. A habilidade EM-13CHS403, que busca analisar a globalização e os impactos no mundo do trabalho, tem como um dos objetivos identificar os grupos vulneráveis e avaliar políticas públicas de combate à pobreza. Além disso, outras habilidades visam debater sobre consumo, impactos socioambientais, dinâmica populacional e também analisar os conflitos políticos, religiosos e culturais.

Partindo da concepção refletida até aqui sobre cidadania, todos esses temas são fundamentais para a materialização da construção de sujeitos ativos e críticos. Ao permitir que os estudantes analisem as desigualdades sociais e como essas desigualdades são produzidas, evocamos Santos (1987) como essencial nessas análises. Para o autor, na atual sociedade

de consumo, produzimos cidadãos imperfeitos e criamos consumidores mais que perfeitos. Assim, a cidadania é, a todo momento, podada pela falta de acesso, mas sempre convencidos de que existe uma necessidade de consumo, causando pacificidade e reforçando o ideal meritocrático.

O currículo não apresenta direcionamentos para as possíveis práticas dos professores, tampouco explicita uma concepção de cidadania ou métodos que possam ser utilizados para cumprir com as expectativas de aprendizagem, o que dependerá, em grande medida, do planejamento e da consciência do docente nesse processo formativo.

A falta de maior contextualização sobre o tema da cidadania levanta dúvidas sobre como, efetivamente, o currículo incide nas práticas pedagógicas dos professores para formar cidadãos. Em acordo com Santos (1987), "a cidadania, sem dúvidas, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura". Portanto, é preciso indagar os documentos e as políticas educacionais sobre qual cidadania está se aprendendo nas escolas.

CONCLUSÃO

No processo de pesquisa, partimos da compreensão de que é necessário entender a cidadania de forma ativa, não meramente como a qualidade de sujeitos portadores de direitos e deveres, mas como a construção de sujeitos questionadores e com capacidade de se organizar para transformar a realidade posta. Além disso, entendemos a escola como espaço fundamental na formação dos cidadãos e a disciplina de Geografia como matéria capaz de contribuir para o entendimento das dinâmicas sociais e espaciais.

A análise dos documentos curriculares do Espírito Santo evidencia a falta de contextualização sobre qual cidadania esses documentos abordam; portanto, deixam em aberto diversas interpretações e, sobretudo, abrem espaço para uma prática autônoma por parte dos professores. Isso, em um primeiro momento, pode ser importante diante dos processos de planejamento das aulas. Contudo, consideramos que ampliar

a conceituação e incluir elementos que efetivamente contribuam para uma cidadania crítica poderia superar o potencial limitador das práticas educativas verificado na análise.

Apesar de, nos documentos, a formação cidadã aparecer explicitamente no segundo ano, é fundamental destacar que todos os conteúdos possuem potencial formador para a construção de cidadãos completos. A compreensão de mundo possibilita que esses estudantes usufruam da magnitude do que é ser e se movimentar no mundo, e, assim, questionem o que acontece ao seu redor, compreendendo por que tais acontecimentos ocorrem.

Ainda que os documentos indiquem como objetivo geral da escola formar cidadãos, observa-se que a falta de contexto sobre qual cidadania o currículo propõe abre margem para suprimir o foco da formação emancipadora e voltada à transformação social. Práticas pedagógicas mais dinâmicas podem contribuir para aguçar a participação social para além do mercado de trabalho e avançar rumo a uma formação efetivamente cidadã.

Além disso, compreendendo a cidadania como termo em disputa, é fundamental que essa disputa se faça presente no currículo e nas políticas educacionais, para que o saber escolar seja um caminho para superar opressões e desigualdades.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Sonia. **Contributos para uma educação para a cidadania**: professores e alunos em contexto intercultural. Lisboa, 2008.
- AREA, Manuel. Tic, identidad digital y educación: cuatro reflexiones. **Reencuentro**, n. 62, p. 97–99, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/resumen.oa?id=34021066012>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina, 2016.
- CARDOSO, Maria Isabel; COPATTI, Carina. **A formação para a cidadania nos documentos de políticas educacionais vigentes no estado do Espírito Santo**: um olhar sobre a legislação que incide sobre o currículo escolar na rede estadual capixaba. Disponível em: <https://anaisjornadaic.sappg.ufes.br/desc.php?&id=23277>. Acesso em: 10 mar. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402 p.

GALZERANO, Luciana S. **Educação à venda**: ação empresarial e financeirização no Brasil. 1. ed. Marília: Editora Lutas Anticapital, 2022. v. 1. 192 p.

MARRACH, Sonia Alem *et al.* Neoliberalismo e educação. *In*: MARRACH, Sonia Alem. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, p. 42–56, 1996.

MINAYO, Maria C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1998.

SEDU. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/>. Acesso em: 24 mar. 2025.

82. Saúde mental no ensino de Geografia e sua intervenção no Ensino Médio

Marcelo Anthonny Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual do Piauí.
marceloafdeo@aluno.uespi.br

Allesson Vitor Rocha Melo
Universidade Estadual do piauí.
allessonvrocham@aluno.uespi.br

Guilherme Nogueira Borges
Universidade Estadual do Piauí
guilhermenogueirab@aluno.uespi.br

Maria Luzineide Gomes Paula
Universidade Estadual do Piauí.
mariagomes@cchl.uespi.br

RESUMO

O presente trabalho visa contribuir com a compreensão de como atividades de intervenção podem ajudar na promoção da saúde mental no ambiente escolar. Foi exposto o relato de experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido com alunos do ensino médio, os quais estão na transição para a adolescência. O objetivo dessa atividade foi discutir como a saúde mental é um fator que influencia o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e, além disso, analisar a importância da promoção de campanhas de saúde mental

na escola. Como metodologia, a atividade foi dividida em quatro etapas: a primeira consistiu em pesquisas bibliográficas sobre o tema, discussão e planejamento; a segunda etapa envolveu a junção das turmas em um espaço comum, com palestras e exibição de vídeo; na terceira fase, cada aluno recebeu uma bexiga amarela, na qual deveria escrever o seu maior medo, seguida de conversas em grupo sobre a importância de enfrentá-los; e, por fim, a quarta fase foi realizada no pátio da escola, onde cada participante estourou sua bexiga, encerrando com uma roda de conversa sobre a importância de vencer seus medos. Como resultados, foi observado que os alunos se envolveram positivamente na atividade por meio da interação com os demais participantes; muitos se emocionaram e, ao final, agradeceram pelo momento, relatando que contribuiu com suas próprias resiliências. Nesse sentido, alcançamos alunos que antes estavam desmotivados na sala de aula e que, com a realização da intervenção, apresentaram uma mudança de comportamento positiva.

Palavras-chave: Geografia; Ensino Médio; Saúde mental; Intervenção escolar

INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo, a promoção da saúde mental e a prevenção do suicídio emergem como pautas urgentes, especialmente entre os jovens. O “Setembro Amarelo” se destaca como um movimento global que visa sensibilizar e conscientizar a sociedade sobre essas questões cruciais.

No entanto, a eficácia dessa campanha vai além da simples disseminação de informações; requer o engajamento ativo e a participação dos indivíduos, principalmente dentro de ambientes educacionais, onde o diálogo franco e a compreensão empática podem florescer.

A escola é um espaço de aprendizagem mútua que visa desenvolver no aluno as habilidades de que ele vai precisar durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a escola também deve estimular

o senso crítico do estudante para que ele saiba se posicionar e tenha o entendimento necessário sobre o que diz respeito ao seu protagonismo, fazendo com que o jovem adquira um repertório sociocultural que perpassa por temas capazes de oferecer suporte ao longo da vida. A instituição é um componente importante na vida dos jovens e adolescentes; é nesse local que o educando passa boa parte do seu dia exercendo suas atividades educativas.

Nesse sentido, a partir da curiosidade pelo tema e das vivências em sala de aula, notamos que, cada vez mais, os alunos estavam dispersos, muitos por estarem passando por problemas emocionais que, muitas vezes, comprometem a autonomia do estudante em suas ações. O objetivo deste artigo é discutir como a saúde mental é um fator preponderante para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e, além disso, analisar a importância da promoção de campanhas de saúde mental na escola, por meio do PIBID, que é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o qual visa aproximar o licenciando da sala de aula, trazendo um novo horizonte para o ensino nas escolas.

No que se refere à metodologia, trata-se de um estudo descritivo e de observação, do tipo relato de experiência. Ao analisar essa experiência singular, almeja-se não apenas compreender seu alcance imediato, mas também extrair lições valiosas para orientar futuras iniciativas voltadas à saúde mental nas instituições de ensino.

Para isso, a estratégia educacional que o grupo de bolsistas do PIBID Geografia utilizou foi composta por atividades planejadas a partir de estudos prévios à prática da socialização do trabalho. Ao discutir a atividade do Setembro Amarelo, partimos do pressuposto de compreender por que estávamos desenvolvendo essa ação.

A atividade foi organizada em quatro etapas. Na primeira etapa, dedicamos tempo à pesquisa e ao estudo, buscando compreender melhor a complexidade dessas questões e as melhores práticas para abordá-las de

forma sensível e eficaz. Utilizamos uma variedade de recursos, incluindo documentários, artigos acadêmicos e palestras, os quais nos ofereceram ensinamentos valiosos e ferramentas práticas para tratar o assunto de maneira educativa e empática.

Na segunda etapa, reunimos duas turmas da segunda série do ensino médio em um espaço comum. Iniciamos com falas introdutórias sobre saúde mental e apresentamos um vídeo com relato de caso. Em seguida, realizamos uma palestra sobre experiências vividas pelos bolsistas de Geografia do PIBID, também chamados de pibidianos.

Na terceira etapa, entregamos bexigas amarelas e pedimos aos alunos que escrevessem seu maior medo nelas. A quarta etapa foi realizada no pátio da escola: formamos um círculo e, nele, conversamos sobre a importância de vencer os medos. Cada estudante deveria estourar sua bexiga.

Portanto, essas atividades tiveram como principal intuito a reflexão dos alunos sobre sua saúde mental e a importância do cuidado com o outro.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Saúde mental e Adolescência

A saúde mental tem se tornado um tema fundamental para discussão nos últimos tempos. Com o aumento de casos relacionados a transtornos, principalmente de ansiedade e depressão, a população tem se mostrado mais frágil diante da dificuldade de lidar com sua saúde mental. Devemos compreender que essa dimensão do ser humano é complexa e requer grande cuidado tanto da pessoa que está sendo afetada quanto daqueles que estão ao seu redor, pois influencia significativamente no convívio em sociedade e no modo como o indivíduo desenvolve suas atividades diárias. Torna-se, assim, mais evidente que cuidar da parte emocional é fundamental para manter o equilíbrio e a estabilidade de vida. Discutir saúde mental é necessário para trazer novos olhares de esperança a quem precisa e, de certa forma, criar nas pessoas a conscientização de que devemos ter responsabilidade emocional com o próximo.

Muitos desses problemas emocionais ocorrem, principalmente, no público adolescente, por se tratar de uma fase particularmente difícil. Avanci *et al.* (2007) afirma que:

A adolescência é tradicionalmente conhecida como uma fase de instabilidade emocional e de explosão de crescimento, com mudanças físicas e psicossociais. Período de transição e de nova relação com o mundo adulto, o adolescente encontra-se diante de conflitos pessoais e familiares, questionamentos e ambivalências, podendo confundir a si mesmo e aos que o cerca sobre os limites de normalidade.

A fase da adolescência é marcada por uma transição de personalidade, emocional e por alterações hormonais. É nessa etapa que os jovens descobrem sua identidade e começam a refletir sobre os fatores da vida, ainda em processo de amadurecimento emocional. O adolescente torna-se mais vulnerável para enfrentar as demandas da vida de forma resiliente, como um adulto geralmente consegue.

Avanci *et al.* (2007) destaca que alguns fatores podem contribuir para o estado de saúde mental de um adolescente, sendo eles:

Vários fatores tornam a criança e o adolescente mais vulneráveis a sofrerem problemas na área de saúde mental: a) os individuais (sexo; idade; características psicológicas como autoestima, autoconfiança e determinação), b) os familiares (história de problemas de saúde mental, especialmente materna; problemas de álcool/drogas; violência física, psicológica e sexual; violência entre os pais; perdas por morte; separação dos pais), c) os socioculturais (pobreza, violência no contexto social, apoio/suporte social) e d) os biológicos.

São esses determinantes que geram confusão na mente dos jovens, fazendo com que não tenham estrutura emocional para lidar com certas situações que ocorrem com frequência. Nesse sentido, os jovens acabam se deixando levar pelos impulsos, motivados pelo medo do que está por vir. Como citado, os problemas familiares implicam de forma preponderante no desenvolvimento de distúrbios como depressão, ansiedade e até mesmo tentativa de suicídio. Oliveira (2021) corrobora essas afirmações ao afirmar: “A origem de sintomas de distúrbios psicológicos

apresentados em adolescentes, em grande parte dos casos, são indícios de problemas no núcleo familiar”.

Silva *et al.* ampliam esse entendimento com seu pensamento a respeito

Quando não existe uma relação saudável entre os adolescentes e com o cuidador a chance de procurar ajuda quase inexistente. Jovens deprimidos que se automutilam ou que cometem suicídio, geralmente, têm experiências prévias de conflitos com os pais, relacionamento difícil com o professor, além de sérios problemas interpessoais.

Então, podemos nos perguntar: como o adolescente irá se sentir seguro se, dentro da sua própria casa, há uma desconexão familiar? Temos o entendimento de que a família é a base de qualquer pessoa; é esse seio familiar que colaborará para que os impactos do processo da adolescência sejam minimizados com apoio, direcionamento e acolhimento desses jovens.

Saúde mental na escola

A Geografia, por sua vez, sempre esteve ligada às questões relacionadas à saúde. Sendo uma disciplina que tem o espaço geográfico como objeto de estudo, possui um amplo campo de discussão e exerce um papel fundamental na análise da relação entre sociedade e ambiente (Garcia; Kaercher, 2023). Nesse sentido, Santana (2014) destaca que cabe à Geografia da Saúde discutir políticas de saúde, o aumento da utilização dos cuidados de saúde, as consequências da pobreza, a exclusão na saúde, bem como o envelhecimento e o acesso aos cuidados. Assim, inserir o ensino da Geografia da Saúde nas escolas é muito benéfico para os alunos, pois permite que compreendam os impactos das ações humanas na qualidade da saúde das pessoas.

Dessa forma, é possível compreender que trabalhar o entendimento da Geografia da Saúde, promovendo o autoconhecimento sobre saúde, pode ampliar os cuidados individuais. A Organização Mundial da Saúde (OMS) destaca que, quanto mais as pessoas conhecem os fatores que influenciam sua saúde e têm acesso a esse conhecimento, maior será a

qualidade de vida da população, pois essas pessoas atuarão de forma preventiva no combate às doenças. Assim, a promoção da saúde nas escolas é um fator preponderante para a melhora nas condições de vida dos alunos, além de contribuir para o enfrentamento de fatores como o conhecimento do próprio emocional, essencial para a saúde mental.

A promoção da saúde mental na escola é de suma importância para ajudar os adolescentes a compreenderem o que estão vivenciando e, de certa forma, alertá-los sobre as consequências do agravamento de questões emocionais. Promover ações de conscientização, como campanhas e atividades de intervenção, é fundamental para que os jovens percebam a importância de cuidar da saúde mental.

Falar sobre saúde mental na escola era — e em muitos contextos ainda é — considerado um tabu, um tema intocável que os educadores deveriam evitar. Hoje, a realidade é muito diferente do que há alguns anos. De fato, os problemas relacionados à saúde mental sempre existiram em nossa sociedade, mas só recentemente passaram a ter maior visibilidade. Oliveira (2019) reforça que a saúde mental não pode ser um tema proibido, estigmatizado ou minimizado na escola. “Converse abertamente com os seus alunos e com as famílias sobre isso”. Assim, o professor, em parceria com a escola e os órgãos competentes, deve manifestar aos seus alunos o interesse em discutir saúde mental, para que se possam construir soluções viáveis para esses jovens.

Segundo Vargas (2023), o professor não é o profissional adequado para lidar com esse papel.

O professor não é o profissional capacitado para tratar adoecimentos de ordem psíquica, mas sim indicar ou encaminhar o estudante para profissionais capacitados ou setores de apoio dentro da escola. Além disso, os participantes destacaram que os problemas psicológicos dos alunos afetam seu desempenho em sala de aula, por isso é preciso que os mesmos sejam diagnosticados e tratados com rapidez.

Diante desse contexto, o professor não possui formação específica nessa área para agir sozinho e diretamente. Esse profissional deve ter cautela

e sempre encaminhar o caso ao profissional de saúde, para que este tome as providências cabíveis. Dito isso, é necessária a atuação do profissional de saúde na escola, a fim de oferecer ajuda e suporte. Tais afirmações do autor não impedem a ação do professor, desde que este atue de forma limitada, dentro dos limites que lhe competem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade de intervenção realizada foi planejada para garantir a participação ativa dos estudantes, proporcionando um espaço seguro para a expressão de sentimentos e reflexões. A atividade ocorreu em uma escola da zona norte de Teresina, envolvendo alunos das turmas da segunda série B dos cursos técnicos de Nutrição e Farmácia. O tema abordado, "Vidas Importam e Você é Importante", buscou promover uma discussão aberta sobre a valorização da vida e a importância da saúde mental.

A atividade foi iniciada com a exibição de um vídeo muito importante sobre depressão e ansiedade. As reações dos alunos variaram entre surpresa e reflexão, indicando o efeito emocional e educativo do material apresentado. Posteriormente, iniciamos uma discussão com os alunos, em uma roda aberta, o que permitiu que os estudantes compartilhassem experiências pessoais e percepções sobre o tema, favorecendo a construção de um ambiente de empatia e acolhimento.

Em seguida, foi realizada a dinâmica "Estoure e Supere seu Medo", na qual cada estudante, ainda na roda de conversa, escreveu em um balão suas maiores inseguranças. Logo em seguida, levamos os alunos ao pátio da escola para o segundo momento da atividade, que consistiu em estourar esses balões. O ato de estourar os balões simbolizou a superação desses medos, gerando um momento de alívio e motivação entre os participantes. O som dos estouros ecoou pelo pátio da escola, acompanhado de expressões de satisfação e confiança. Na figura abaixo, podemos acompanhar algumas etapas da atividade desenvolvida.

Tabela 82.1 - Atividade setembro amarelo

Fonte: Acervo próprio, 2023.

Por fim, cada aluno recebeu uma lembrança contendo frases motivacionais, reforçando a mensagem central do encontro: a valorização da vida e o apoio coletivo. O impacto da atividade foi evidente nas interações finais, nas quais os estudantes expressaram gratidão pela oportunidade de discutir abertamente temas muitas vezes complexos e de difícil abordagem por parte da comunidade escolar.

CONCLUSÃO

A promoção da saúde mental em ambientes escolares é uma necessidade crescente e fundamental para garantir o bem-estar dos alunos, especialmente durante os anos do ensino médio, momento de destaque no qual os adolescentes passam por diversas transições emocionais, sociais e acadêmicas. Este estudo destaca a relevância das intervenções instrucionais em ambientes escolares, demonstrando como a ação planejada pode contribuir significativamente para aumentar a conscientização, prevenir e combater o sofrimento psicológico nos alunos. Ao realizar atividades como rodas de conversa, exibição de vídeos educativos, depoimentos pessoais e dinâmicas interativas, é possível criar um espaço de escuta e acolhimento onde os alunos possam expressar seus sentimentos e compartilhar suas experiências de forma segura.

Além disso, os resultados obtidos indicam que a escola tem um papel fundamental na promoção da saúde mental, uma vez que é um dos

principais espaços de convívio dos adolescentes. As interações entre alunos, professores e demais profissionais da educação podem ser um fator decisivo na identificação precoce de sinais de sofrimento emocional e no estabelecimento de uma rede de apoio dentro da comunidade escolar. O envolvimento dos educadores nesse processo, por meio da formação contínua e do desenvolvimento de práticas instrucionais destinadas a fortalecer as emoções dos alunos, é indispensável para garantir um ambiente educacional mais saudável e inclusivo.

Conclui-se que as discussões sobre saúde mental no ambiente escolar não devem se limitar a campanhas específicas, mas devem fazer parte de uma série contínua de ações voltadas ao desenvolvimento holístico dos alunos. Construir um espaço educativo que valorize a felicidade, o respeito mútuo e a empatia é essencial para que os jovens se sintam pertencentes, apoiados e preparados para enfrentar os desafios da vida. Dessa forma, investir em iniciativas que promovam a saúde mental na escola não é apenas uma necessidade, mas uma responsabilidade coletiva que envolve educadores, gestores, famílias e toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

- AVANCI, J. Q. *et al.* Fatores associados aos problemas de saúde mental em adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 3, p. 287–294, 2007.
- GARCIA, M. P.; KAERCHER, N. A. O ensino de Geografia: uma forma de pensar a dinâmica do território para promover a saúde nas escolas. **Contexto & Educação**, n. 120, p. 1–16, 2023.
- OLIVEIRA, T. Como está a saúde mental nas escolas? **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17034/como-esta-a-saude-mental-nas-escolas>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- SANTANA, P. **Introdução à geografia da saúde**: território, saúde e bem-estar. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2014.
- SILVA, G. V. *et al.* Promoção de saúde mental para adolescentes em uma escola de ensino médio – um relato de experiência. **Rev. Nufen**, Belém, v. 11, n. 2, p. 133–148, 2019. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnufen/v11n2/a09.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2025.

VARGAS, L. A. *et al.* Saúde mental discente: qual o papel do professor frente a essa temática? **Revista de Ciência e Inovação do IFFar**, v. 9, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26669/2448-4091.2023.361>. Acesso em: 5 fev. 2025.

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO)**. 1946. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organização-Mundial-da-Saúde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>. Acesso em: 20 abr. 2025.

83. As problemáticas na educação socioambiental: relato de experiência¹¹

Maria do Carmo dos Santos Silva
Universidade de Pernambuco-UPE
carminha.santos1421@gmail.com

Poliana dos Santos Silva
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE
polianasantos39@hotmail.com

Ana Paula dos Santos Silva
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE
anapaullasantosilva2020@gmail.com

RESUMO

Este trabalho analisa a poluição do rio Canhoto, no Distrito de São Pedro, Garanhuns-PE, destacando os impactos ambientais causados pela população local. A poluição do rio configura-se como a principal problemática ambiental do Distrito, afetando diretamente a comunidade. Diante disso, propõe-se discutir a educação ambiental e sugerir uma política pública sustentável, alinhada à Política Nacional do Meio Ambiente, à Política Nacional de Recursos Hídricos, ao Estatuto da Cidade e à Política Nacional de Proteção e Defesa Civil. O objetivo foi informar os estudantes e fomentar a compreensão da educação ambiental sob uma perspectiva teórica e prática nas aulas eletivas dos anos finais do Ensino

¹¹ O presente trabalho foi apresentado como resumo simples no II Congresso Online Brasileiro Multidisciplinar de Licenciaturas, e está disponível nos Anais do evento. Para acessar o resumo, clique aqui: <https://eventos.congresse.me/coblicen/resumos/30137.pdf?version=original>.

Fundamental, em uma escola de tempo integral do Distrito. A metodologia incluiu revisão bibliográfica, aulas teóricas e práticas, observação direta e atividades que estimularam a conscientização sobre reutilização e preservação ambiental. Os resultados evidenciaram que a abordagem transdisciplinar na educação ambiental promove uma compreensão ampliada, integrando aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais à conservação do meio ambiente. Durante as aulas práticas, percebeu-se maior interesse dos estudantes, pois elas solidificaram o aprendizado de forma lúdica e envolvente. A reutilização de materiais recicláveis e o cuidado ambiental foram internalizados de maneira sustentável, promovendo reflexão e conhecimento. Conclui-se que a educação ambiental transdisciplinar capacita indivíduos a agir conscientemente, contribuindo para a redução da poluição e para o desenvolvimento de uma cultura ecológica. Sugere-se, em pesquisas futuras, a inclusão da análise de amostras da água do rio para aprofundar o diagnóstico da poluição.

Palavras-chave: Meio ambiente; Poluição; Rio Canhoto.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado da disciplina eletiva “Educação Ambiental no Distrito de São Pedro”, ofertada no segundo semestre de 2023 para estudantes do 6º e 7º anos da Escola em Tempo Integral EFITI, em Garanhuns-PE. A eletiva, parte diversificada do currículo, permite aos alunos explorar áreas de interesse, desenvolvendo habilidades além do currículo básico. A proposta visou sensibilizar os estudantes sobre a importância da educação ambiental e sua relação com práticas sustentáveis no cotidiano.

A problemática ambiental do Distrito de São Pedro envolve questões como descarte inadequado de lixo, esgotos a céu aberto e poluição do rio Canhoto, que compromete a saúde da população e o ecossistema local. Assim, a pesquisa buscou responder: como informar e fomentar a compreensão do papel da educação ambiental sob uma perspectiva teórica e prática nas aulas da eletiva?

Esta pesquisa teve como objetivo informar os estudantes e fomentar

a compreensão do papel da educação ambiental, sob uma perspectiva teórica e prática, nas aulas da eletiva dos anos finais do Ensino Fundamental, na Escola de Tempo Integral EFITI, localizada no Distrito de São Pedro, no município de Garanhuns-PE.

O estudo permitiu que os estudantes tivessem uma noção sobre os impactos gerados pelo lixo descartado de forma desordenada e, assim, possibilitou-lhes a aquisição de conhecimentos, além do desenvolvimento de habilidades e mudanças sustentáveis em seus valores e atitudes ambientalmente adequadas ao cotidiano.

Além disso, o estudo focou especificamente em:

A) Conscientizar os educandos sobre as atitudes da população do Distrito, que descarta todo tipo de lixo no rio Canhoto, inclusive os rejeitos dos esgotos das casas, colocando a saúde das pessoas em risco. Ademais, pescam e tomam banho no rio;

B) Informar os educandos sobre os impactos da poluição ambiental, visual, hídrica, do solo e do ar;

C) Pontuar os efeitos nocivos à saúde da população local.

A metodologia envolveu aulas teóricas e práticas, observação direta e atividades com materiais recicláveis. A culminância ocorreu em 19 de dezembro de 2023, com exposições, maquetes e jogos produzidos pelos estudantes. O estudo contribuiu para o conhecimento crítico e o desenvolvimento de uma cultura sustentável, evidenciando a importância da educação ambiental na transformação de atitudes e na construção de um futuro ecologicamente responsável. Além disso, sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a análise da qualidade da água do rio Canhoto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação ambiental é um tema bastante abrangente na sociedade contemporânea, envolvendo a conscientização sobre questões ambientais e promovendo a compreensão da interdependência entre as pessoas e o meio ambiente, impulsionando ações para proteger e conservar os

recursos naturais. A Educação Ambiental (EA) é um campo essencial no desenvolvimento de uma consciência crítica e sustentável. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DC-NEA), a EA deve ser integrada ao currículo escolar de maneira interdisciplinar, contínua e permanente, sem ser uma disciplina isolada (Resolução CNE nº 2, 2012).

No contexto escolar, as Unidades Curriculares Eletivas desempenham um papel fundamental na diversificação do aprendizado. Segundo Mato Grosso do Sul (2021, p. 107), essas unidades permitem a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos, ampliando o repertório dos estudantes e consolidando competências essenciais. Dessa forma, a eletiva possibilitou que os alunos trabalhassem diferentes linguagens — verbal, gráfica, plástica e corporal —, promovendo uma abordagem mais ampla da EA.

As aulas de campo desempenham um papel fundamental na formação ambiental dos estudantes. De acordo com Roslin (2013, p. 45), “as aulas de campo possibilitam uma abordagem ao mesmo tempo mais complexa e menos abstrata dos fenômenos estudados em diferentes domínios do conhecimento”. Essa perspectiva reforça a importância da relação entre teoria e prática, tornando o aprendizado mais significativo. Durante a eletiva, os alunos realizaram observações diretas e construíram maquetes de cidades ecológicas e poluídas, além de jogos pedagógicos com materiais recicláveis, promovendo uma aprendizagem concreta e reflexiva.

Segundo Guimarães (2004, p. 23), a EA deve ser problematizadora, incentivando os sujeitos a questionarem a realidade socioambiental e a buscarem soluções sustentáveis. Esse enfoque foi essencial para conscientizar os alunos sobre os impactos da poluição ambiental no Distrito de São Pedro, especialmente em relação ao descarte inadequado de resíduos no rio Canhoto. A iniciativa de construir jogos e maquetes sustentáveis exemplifica como a educação pode ser um instrumento de transformação social e ambiental.

Dessa maneira, o ensino da EA, quando associado a metodologias ativas e participativas, contribui para a formação de cidadãos críticos e engajados. Como afirma Loureiro (2006, p. 51), a EA deve possibilitar que os indivíduos compreendam sua relação com o meio ambiente e atuem de forma responsável e ética.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Garanhuns é um município brasileiro do Agreste do estado de Pernambuco, distante 230 quilômetros da capital pernambucana, Recife. Ocupa uma área de 458,552 km² e pertence à Região Geográfica Intermediária de Caruaru. Garanhuns é o principal município do Agreste Meridional, Região Geográfica Adjacente de Garanhuns. Em 2022, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estimou sua população em aproximadamente 142.506 habitantes. O município está subdividido em quatro distritos: Miracica, Iratama, São Pedro e o distrito-sede. Este último é o mais populoso, com 116.016 habitantes, seguido por São Pedro, com 5.967. O município de Jucati faz fronteira ao norte, sendo o rio o limite entre os dois municípios.

A escola EFITI, da rede municipal de Garanhuns, faz parte do programa Inova Educação e encontra-se localizada na Avenida Deputado Aluísio Pinto, s/n – Distrito de São Pedro, CEP: 55302-000. O início de suas atividades no ensino em tempo integral ocorreu em 2022. Esse modelo representa um desafio educacional que visa formar jovens protagonistas, autônomos, competentes e solidários, capazes de projetar seus sonhos e aprimorar sua capacidade de protagonismo, tornando-se atores principais do seu projeto de vida, abrangendo aspectos acadêmicos, emocionais, sociais e pessoais.

Nessa conjuntura, a eletiva foi fundamentada em aulas teóricas, aulas práticas, aulas de campo e produções de trabalhos em sala, por meio das quais foram identificadas algumas causas, consequências e possíveis soluções para os problemas ambientais. No que diz respeito à metodologia do trabalho desenvolvido, trata-se de um estudo observacional. Para a coleta

das informações, foram realizadas aulas de campo com os educandos, o que permitiu uma articulação teórico-prática. Assim, o trabalho baseou-se em investigações bibliográficas e nas observações feitas em campo.

A análise possibilitou um olhar diferenciado sobre a importância da educação ambiental no Distrito de São Pedro, onde os estudantes se mostraram mais atentos às questões ambientais. As aulas de campo possibilitaram o desenvolvimento do conhecimento em relação à problemática que envolve o rio Canhoto em seu percurso pelo distrito e durante as ações desenvolvidas em sala de aula.

O descarte caótico do lixo e a problemática socioambiental trazem inúmeras consequências ao ambiente e à saúde da população, agravadas pelas condições socioeconômicas e culturais, ampliando sua vulnerabilidade. Através da observação visual, análise de solo e água, monitoramento da fauna e flora, impacto na saúde humana e estudos de ecossistemas, é possível obter uma avaliação mais abrangente dos danos causados pelo despejo inadequado do lixo no meio ambiente.

O rio Canhoto, ao atravessar o Distrito de São Pedro, sofre com a poluição causada pelo descarte irregular de lixo e esgoto doméstico em suas margens. Esse cenário resulta na contaminação da água, do solo e do ar. Além disso, o rio enfrenta um intenso processo de assoreamento, provocado pelo acúmulo de sedimentos e resíduos transportados pelas chuvas. A erosão das margens, agravada pela falta de vegetação, compromete a qualidade da água, impacta o ecossistema aquático e prejudica as atividades da população local. A relação entre arborização urbana e educação ambiental visa sensibilizar a coletividade sobre questões ambientais e promover a participação ativa na defesa da qualidade do meio ambiente (Silva *et al.*, 2023).

A arborização contribui para um ambiente mais saudável, protegendo os rios contra o assoreamento, melhorando a qualidade do ar, o clima nas cidades e a biodiversidade, além de conservar o solo e absorver poluentes. No entanto, práticas educativas efetivas ainda são insuficientes, e a remoção da vegetação nas margens dos rios, juntamente com o descarte

inadequado de lixo e esgoto, agrava a poluição ambiental e o assoreamento. O descarte excessivo de lixo, gerado pelo consumo de produtos industrializados, é um problema crescente, com impactos negativos no meio ambiente e na vida da população. A falta de conscientização sobre o descarte adequado contribui para a degradação da fauna, da flora, da qualidade da água e do solo. É essencial a implementação de um modelo socioambiental que promova práticas sustentáveis.

A educação ambiental, segundo Reigota (2009), deve ser comunitária e orientada pela própria comunidade, permitindo a identificação de problemas e soluções específicas. A abordagem deve ser contextualizada e integrada com influências externas, considerando as conexões globais. O envolvimento ativo da comunidade nas práticas sustentáveis é essencial para minimizar os impactos ambientais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) destacam a importância da educação ambiental de forma transversal e interdisciplinar, permeando todas as disciplinas escolares. Isso permite uma abordagem mais ampla das questões socioambientais, incentivando comportamentos sustentáveis em diferentes contextos educacionais e ações mais eficazes em prol da sustentabilidade. Durante as aulas de campo, observou-se a problemática do rio Canhoto, evidenciada pelos relatos dos estudantes e pelas visitas ao local. A poluição é visível não só nas margens, mas também dentro do rio, com águas de cor alterada e forte odor, além do lixo acumulado e do processo de assoreamento causado pela falta de arborização. Essa situação contribui para enchentes, como ocorreu em 2022, devido ao recebimento de águas da Barragem da Cajarana.

A falta de atenção de centros educacionais e do poder público à educação ambiental desde as séries iniciais pode ser uma das causas da negligência com o meio ambiente e a saúde. Segundo Rosa (2001), a ausência de educação ambiental escolar resulta em uma desconexão com a natureza e práticas inadequadas, tornando as pessoas mais vulneráveis a desastres naturais e com menor engajamento em práticas sustentáveis.

Em julho de 2022, o Distrito de São Pedro foi afetado por uma enchente causada por chuvas intensas, resultando em danos significativos às residências, comércios, infraestrutura e perdas econômicas. Fatores como chuvas intensas, desmatamento, poluição, urbanização desordenada e falta de manejo sustentável das bacias hidrográficas contribuíram para o desastre. A ausência de controle do uso do solo e de infraestrutura de drenagem agrava a situação.

A reciclagem e a reutilização de materiais, como destacado por Alves (2012), são práticas que ajudam a reduzir o impacto ambiental, economizam energia, conservam recursos naturais e promovem a conscientização ambiental. A reutilização é um modelo sustentável que favorece o equilíbrio econômico, social e ambiental. Durante dois meses, os educandos se dedicaram à criação de maquetes, utilizando materiais reciclados de forma criativa e sustentável. Eles expressaram suas ideias sobre o rio Canhoto e a sustentabilidade ambiental, retratando a realidade local e propondo um espaço idealizado de maneira simples e educativa.

Na escola, é possível implementar práticas de coleta, reciclagem e reaproveitamento de materiais, além de discutir comportamentos responsáveis quanto ao consumo e descarte de lixo e os impactos de produtos não biodegradáveis. Segundo o Brasil (1998), a falta de conscientização sobre o destino adequado do lixo causa danos ao meio ambiente e à saúde, aumentando o risco de doenças e prejudicando a qualidade de vida. Observou-se no Distrito de São Pedro a ausência de uma cultura ecológica e de educação ambiental, o que reflete a falta de um modelo sustentável na sociedade brasileira. Isso destaca a necessidade de uma educação ambiental desde a infância, para formar cidadãos conscientes, e um olhar mais atento do poder público à implantação de políticas socioambientais.

Dias (2000) defende que a educação ambiental é interdisciplinar e deve ser um agente catalisador de novos processos educativos, formando cidadãos conscientes e preparados para enfrentar desafios ambientais. O estudo reforça os argumentos de Pádua e Tabanez (1998), que afirmam que a educação ambiental é fundamental para promover mudanças de valores e habilidades, buscando o equilíbrio entre os cidadãos e o meio

natural. A escola, como centro de educação, deve integrar a comunidade em projetos ambientais, adotando medidas sustentáveis e formando cidadãos responsáveis e engajados com a preservação do meio ambiente e a construção de uma sociedade sustentável.

CONCLUSÃO

O trabalho foi realizado no Distrito de São Pedro, em Garanhuns-PE, por meio de aulas teóricas, de campo e práticas, com o objetivo de analisar a poluição do rio Canhoto. O estudo revelou a falta de conscientização ambiental da população local, que contribui para a poluição do rio por meio do descarte desordenado de lixo e esgoto, o que afeta negativamente o ambiente e pode prejudicar a saúde da comunidade. Os principais fatores que contribuem para a poluição incluem a falta de conscientização ambiental, o perfil socioeconômico da população (pobreza, baixa escolaridade e acesso limitado a serviços básicos) e a infraestrutura inadequada para o manejo de resíduos. A pesquisa apontou que a poluição do rio resulta em problemas como a contaminação das águas e do solo, o assoreamento das margens devido à falta de vegetação e a ocorrência de enchentes.

O estudo destaca a importância de políticas públicas voltadas à sustentabilidade e à conscientização ambiental no Distrito de São Pedro, visando promover uma cultura ecológica de preservação. Conclui-se que é necessário implementar políticas públicas relacionadas à proteção ambiental e à gestão de recursos hídricos, além de aprofundar a pesquisa na área da saúde para avaliar as possíveis consequências à população. O trabalho visa contribuir para a redução da poluição do rio Canhoto e despertar a consciência crítica sobre a preservação ambiental, servindo como base para futuras pesquisas sobre a saúde e a sustentabilidade da região.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana Terezinha Jaques *et al.* Reciclagem: educar para conscientizar. *Anais do II Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão*, UNICRUZ, 2012.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: meio ambiente e saúde. Brasília: MEC, 1977.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 2, de 15 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11069-res-cne-02-15062012-pdf&category_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 mar. 2025.

DA SILVA, Ismael Costa *et al.* Percepção ambiental de professores do ensino básico sobre arborização urbana do ambiente escolar entre os anos 1998 a 2022. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 18, n. 1, p. 133–154, 2023.

DIAS, Genebaldo Freire; SALGADO, Sebastião. **Educação ambiental, princípios e práticas**. São Paulo: Editora Gaia, 2023.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental crítica**. Campinas: Papirus, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/garanhuns/panorama>. Acesso em: 30 mar. 2025.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica**. São Paulo: Cortez, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio**. Campo Grande: SED, 2021. (Série Currículo de Referência; 2). Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

PÁDUA, Suzana Machado. **Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. São Paulo: Ipê, 1997.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos, v. 292).

ROSA, Antônio Carlos Machado da. As grandes linhas e orientações metodológicas da educação ambiental. *In*: LEITE, Ana Lúcia Tostes de Aquino; MININNI-MEDINA, Naná (Coord.). **Educação ambiental: curso básico à distância: educação e educação ambiental I**. Brasília: MMA, p. 15–32, 2001.

ROSLIN, Ma Anya Yasmin A. *et al.* Social impact of ecotourism on the behavior of students on educational field trips to Makiling Botanic Gardens in the University of the Philippines Los Baños. **USM R&D Journal**, v. 17, n. 1, p. 71–80, 2009.

84. Mapas conceituais como ferramenta para visualização de danos ambientais e estratégias de preservação das nascentes na Zona Leste em Teresina-PI

Maria Viviane Lopes de Araújo

Mestranda de Geografia- Universidade Federal do Piauí

Vivianeghc1@gmail.com

Armstrong Evangelista Miranda

Professor efetivo de Geografia da Universidade Federal do Piauí

armstrong@ufpi.edu.br

RESUMO

Este trabalho visa mostrar a utilização de mapas conceituais no ensino de Geografia para visualizar danos ambientais em nascentes na zona leste de Teresina-PI, com o objetivo de trazer autonomia para os discentes no processo de ensino e aprendizagem, além de promover a conscientização ambiental e a sistematização dos danos ambientais, estabelecendo conexões entre os conceitos da Geografia e sua realidade. Desse modo, será necessário analisar a eficácia dos mapas conceituais na organização e retenção do conhecimento; investigar os principais danos ambientais que afetam as nascentes da zona leste de Teresina-PI e as estratégias de preservação adotadas; e promover o uso dos mapas conceituais para representar e ampliar o conhecimento dos alunos sobre os danos ambientais, bem como melhorar sua autonomia no processo de aprendizagem. A pesquisa adotará uma abordagem teórico-documental e qualitativa.

Inicialmente, será realizada uma revisão da literatura sobre mapas conceituais e impactos ambientais em nascentes, com o objetivo de construir um aprofundamento teórico do tema. Adicionalmente, será conduzida uma análise sensorial dos córregos e nascentes situados na zona leste de Teresina-PI. Espera-se que os mapas conceituais aumentem a autonomia dos alunos, melhorem a compreensão dos danos ambientais nas nascentes e, conseqüentemente, promovam uma conscientização sobre os recursos hídricos.

Palavras-chave: Mapas conceituais; Aprendizagem significativa; Danos ambientais.

INTRODUÇÃO

No ensino de Geografia, a utilização dos mapas conceituais permite ao professor observar como os alunos organizam e compreendem os conceitos estudados. Nesse sentido, relatamos aqui uma proposta de pesquisa a ser desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí (PPGGEO/UFPI), que objetiva, principalmente, aplicar os mapas conceituais na análise dos impactos ambientais em nascentes, com ênfase nas nascentes da zona leste de Teresina-PI. Isso ajudará na conscientização sobre a preservação dos recursos hídricos e na compreensão da importância de estratégias de preservação.

Para alcançar esse objetivo, é necessário analisar a eficácia dos mapas conceituais na organização e retenção de conhecimentos; investigar os principais danos ambientais que afetam as nascentes da zona leste de Teresina-PI e as estratégias de preservação adotadas; e promover o uso dos mapas conceituais para representar e ampliar o conhecimento dos alunos sobre os danos ambientais, além de melhorar sua autonomia no processo de aprendizagem.

Além disso, sabendo que, no pós-período pandêmico, os discentes do ensino fundamental dos anos finais vêm se tornando cada vez mais dispersos e com menor autonomia no processo de aprendizagem, os mapas conceituais são de suma importância, pois os alunos se tornam protagonistas

nesse processo, desenvolvendo autonomia e familiaridade com um novo método que ajudará a entender os conceitos estudados dentro e fora da aula de Geografia, bem como em outros componentes curriculares.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adotará uma abordagem teórico-documental e qualitativa. Inicialmente, será realizada uma revisão bibliográfica em periódicos e outras fontes acadêmicas sobre impactos ambientais em nascentes e mapas conceituais, com o objetivo de obter um entendimento aprofundado sobre o tema. Adicionalmente, será conduzida uma análise sensorial das áreas de córregos e nascentes na zona leste de Teresina-PI, observando aspectos como a qualidade da água, a presença de lixo e esgoto, e a vegetação. Essas observações ajudarão a identificar os impactos ambientais e as alterações na dinâmica das nascentes. Com base nos dados coletados, os alunos serão orientados a construir mapas conceituais que representem os danos ambientais, promovendo uma compreensão visual e ativa dos impactos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os mapas conceituais são ferramentas gráficas para a organização e representação do conhecimento. Eles incluem conceitos, geralmente dentro de círculos ou quadros de alguma espécie, e relações entre conceitos, indicadas por linhas que os interligam (NOVAK, 2010). Diante disso, percebe-se que o mapa conceitual é uma construção do conhecimento individual, oferecendo uma visualização de como esse aluno construiu e interligou seus conhecimentos, destacando os pontos mais importantes que seu cognitivo conectou. Isso resulta em uma aprendizagem significativa, que pode embasar futuros aprendizados, conforme defende Ausubel (1982), que afirma que a aprendizagem significativa é um processo ativo que envolve a construção de significados a partir da experiência e do conhecimento prévio.

Sabe-se, então, que as nascentes são fatores importantes para a dinâmica hidrológica e hidrográfica, pois marcam a passagem da água subterrânea para a superfície e são responsáveis pela formação dos canais

fluviais. De acordo com o CONAMA, “nascentes ou olho d’água é o local onde aflora naturalmente, mesmo que de forma intermitente, a água subterrânea” (Brasil, 2002, art. 2º, inciso II). É a partir desse conceito que se definem as áreas de preservação permanente para esse tipo de análise. Tendo em vista que as nascentes desempenham um papel importante para a sociedade, pois são responsáveis pela origem dos recursos hídricos, em virtude da exfiltração da água subterrânea para a superfície, permitindo fácil acesso à água para a maioria da população e dos setores econômicos, considera-se que a natureza é um todo integrado.

A conservação da água torna-se importante para todas as sociedades, principalmente porque é vital para a existência e manutenção dos ecossistemas terrestres (Lima, 2017). Por isso, torna-se evidente a necessidade e a importância da preservação das nascentes para a humanidade, sabendo que elas são essenciais para manter o ciclo hídrico. Portanto, a temática da degradação de nascentes localizadas em áreas urbanas está entre as questões ambientais que têm se tornado uma preocupação de vários pesquisadores e ambientalistas, uma vez que o crescimento urbano tem se tornado mais significativo, afetando áreas de nascentes com poluição e/ou degradação ambiental.

Na drenagem de Teresina, destacam-se dois rios regionais: o Parnaíba e seu afluente Poti. Ambos banham todo o município de Teresina, desde o limite sul até o norte da cidade, local em que o Poti deságua no rio Parnaíba (Lima, 2020). Sabe-se que esses dois rios recebem vários afluentes, sendo a maioria em áreas urbanas. Então, é importante destacar os fatores sociais, como a ocupação urbana irregular, o crescimento desordenado da população e a ineficiência do planejamento urbano, que afetam diretamente essas áreas de APPs (Áreas de Preservação Permanente).

Nessa perspectiva, percebe-se que este tema é um problema sério no Brasil, em que os planos diretores e o planejamento urbano, responsáveis pela organização e pelas leis que têm como objetivo melhorar a cidade para a população, levando em consideração o meio social e ambiental, acabam não tendo tanto êxito devido à ausência de políticas públicas efetivas na parte de aplicabilidade e execução. No Brasil, apesar de possuir

12% da reserva de água doce do mundo, sendo que 70% das reservas hídricas do país estão concentradas na Amazônia, esse fato causa na população brasileira o efeito de abundância, levando a população a utilizar os recursos como se jamais fossem acabar.

Logo, percebe-se a necessidade da conscientização populacional sobre a importância da consciência ambiental e da preservação das nascentes, principalmente aquelas que estão situadas em áreas urbanas, onde a própria ação antrópica intensifica os impactos negativos nessas áreas.

Os mapas conceituais são baseados na teoria de Novak, que se fundamenta na aprendizagem significativa de Ausubel. Esse método proporciona autonomia aos alunos no processo de aprendizagem, permitindo que construam representações hierárquicas do conhecimento adquirido. A relevância do tema é destacada pelo crescimento desordenado das cidades, que frequentemente resulta em falta de planejamento e desrespeito às áreas de preservação, levando a impactos negativos. Como afirmado por Paiva (2016), os métodos de ensino são tão importantes quanto o conteúdo em si. Logo, é crucial utilizar práticas que promovam uma aprendizagem significativa.

Com o uso de mapas conceituais como ferramenta de visualização, é possível não apenas melhorar a autonomia do aluno no processo de aprendizagem, mas também facilitar a compreensão dos danos ambientais. Conforme Ausubel (1982), a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno realiza incorporações não arbitrárias, ou seja, compreende o conceito, consegue explicá-lo com suas próprias palavras e faz extrapolações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de ensino e aprendizagem ainda consiste no método tradicional, em que somente o professor detém o saber, mesmo que, nesse processo, o professor seja apenas o mediador do conhecimento. Como afirma De Sousa (2001), “a ultrapassagem de uma perspectiva tradicional no âmbito da educação exige que os professores não vejam mais os alunos

como se esses fossem objetos sobre os quais se deposita conhecimento; bem mais que isso, eles são sujeitos do processo no qual se dá a realização processual do próprio professor”. Em vista disso, segundo a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1982), é necessário que todo professor entenda que todo aluno traz um conhecimento prévio e, diante disso, utilize esses conhecimentos para introduzir um novo conteúdo, fazendo com que o aluno assimile o que já sabe.

Por isso, os mapas conceituais são de extrema importância, pois, considerando a problemática dos danos ambientais nas nascentes, essa prática didática servirá para que os alunos internalizem conceitos ambientais e compreendam os principais impactos ambientais provocados pelo homem na natureza. Além do mais, eles entenderão a importância dos recursos hídricos para a vida humana.

Desse modo, os mapas produzidos evidenciarão a forma como cada aluno conseguiu aprender o conteúdo e organizar as ideias de forma hierárquica, dos conceitos mais gerais para os mais específicos. É notável que, dependendo do contexto de cada indivíduo e da forma de aprendizagem, haverá diferentes tipos de mapas conceituais. Sabe-se que cada indivíduo tem sua individualidade, e, em uma sala cheia de alunos com diferentes realidades e formas de aprendizagem, teremos a possibilidade de verificar como cada aluno aprende e quais pontos ele tem mais dificuldades.

Diante dessa perspectiva, a expansão irregular e sem planejamento adequado gera consequências graves, como a construção de casas em áreas inapropriadas, provocando sérios problemas sociais e ambientais. Nesse contexto, os mapas conceituais se tornam uma ferramenta fundamental para o ensino de conceitos geográficos essenciais e para a compreensão dos impactos ambientais negativos sobre as nascentes.

Portanto, torna-se evidente que o mapa conceitual, por conta de sua estrutura, é um método fundamental para a aprendizagem significativa,

além de servir como feedback para os professores. Como a aprendizagem é constante, o mapa conceitual pode ser alterado, incorporando novas aprendizagens ou adicionando novos conceitos.

Em resumo, os mapas conceituais serviram como uma ferramenta para visualizar os danos ambientais e para os alunos entenderem os principais conceitos relacionados aos danos ambientais, tendo uma aprendizagem mais significativa e autônoma.

CONCLUSÃO

Levando em consideração que os mapas conceituais foram uma teoria desenvolvida por Novak, com embasamento na aprendizagem significativa e na teoria de assimilação de Ausubel, entendemos que o mapa conceitual é uma representação gráfica que utiliza conceitos e palavras-chave interligadas, onde o aluno explica, com suas próprias palavras, como entendeu determinado conteúdo. Além disso, é possível identificar como ele construiu as informações e compreender que cada mapa conceitual será diferente, pois a dinâmica de aprendizagem varia de acordo com cada indivíduo.

Para o ensino de Geografia, a proposta em tela é de notória importância, tendo em vista que esse componente curricular estuda o espaço geográfico, incluindo-se aí as dinâmicas de urbanização e os impactos negativos que elas trazem para o ambiente, principalmente os recursos hídricos. Ainda mais na atual fase do capitalismo, a globalização, em que ocorre o consumo cada vez maior de recursos ambientais para atender às demandas populacionais. Diante disso, é de suma importância que, nos anos finais do Ensino Fundamental, sejam desenvolvidas metodologias de ensino que levem os alunos a tomarem consciência da dinâmica da natureza e da importância de conservá-la (Straforini, 2018).

Por isso, foi necessário entender qual método de ensino faria os alunos serem capazes de entender conceitos e palavras-chave da Geografia, além

de terem uma própria autonomia de aprendizagem, que, uma vez aprendida, poderá ser desenvolvida em outras áreas do conhecimento.

Em resumo, temos ciência da importância dos mapas conceituais como ferramenta didática para visualização de danos ambientais em nascentes, visto que muitas delas estão presentes nas áreas urbanas em Teresina-PI, que servirão como análise em uma prática de campo, onde os próprios alunos poderão observar ações antrópicas, vegetação e os impactos ambientais, tornando essa aprendizagem mais significativa e os fazendo ser protagonistas na busca do conhecimento.

Portanto, os mapas conceituais são ferramentas apropriadas para visualizar os danos ambientais em nascentes urbanas de Teresina-PI. Elaborados a partir de práticas de campo, onde os alunos observarão ações antrópicas, vegetação e impactos ambientais, teremos melhores condições para promover aprendizagens significativas em um contexto de protagonismo dos estudantes na busca do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa**. São Paulo, 1982.
- BRASIL. **Resolução CONAMA nº 303, de 20 de março de 2002**. Ministro do Meio Ambiente. Brasília, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012. Art. 4º – Área de Preservação Permanente**. TJDFT, 2015.
- FELIPPE, Miguel Fernandes. **Caracterização e tipologia de nascentes em Unidades de Conservação de Belo Horizonte-MG com base em variáveis geomorfológicas, hidrológicas e ambientais**. 2009. 277 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- FELIPPE, Miguel Fernandes; MAGALHÃES-JUNIOR, Antônio Pereira. Consequências da ocupação urbana na dinâmica das nascentes em Belo Horizonte-MG. *In: Anais do VI Encontro Nacional sobre Migrações*. Belo Horizonte: ABEP, 2009.
- GOMES, Priscila Moreira; DE MELO, Celine; DO VALE, Vagner Santiago. Avaliação dos impactos ambientais em nascentes na cidade de Uberlândia-MG: análise macroscópica. **Sociedade & Natureza**, v. 17, n. 32, p. 103–120, 2005.

LIMA, I. M. M. F. Hidrografia do estado do Piauí, disponibilidades e usos. *In*: AQUINO, C. M. S. A.; SANTOS, F. A. (Coord.). **Recursos hídricos do estado do Piauí: fundamentos de gestão e estudos de casos em bacias hidrográficas do centro-norte piauiense**. Teresina: EDUFPI, p. 43–68, 2017.

LIMA, Iracilde. Áreas verdes urbanas e os rios de Teresina, Piauí, Brasil. **Revista da Academia de Ciências do Piauí**, v. 1, n. 1, p. 113–138, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.29327/261865.1.1-8>. Acesso em: 5 fev. 2025.

MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo, 2013.

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Práxis Educativa**, p. 9–29, 2010.

OLIVA, Jaime Tadeu. Ensino de Geografia: um retardo desnecessário. *In*: OLIVA, Jaime Tadeu. **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, p. 34–49, 1999.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *Sanare – Revista de Políticas Públicas*, v. 15, n. 2, 2016.

PENÁ, Antonio Ontoria. **Mapas conceituais: uma técnica para aprender**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. A aula. **Geografares**, Vitória, n. 2, p. 115–119, jun. 2001.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 175–195, 2018.

TAVARES, Romero. Construindo mapas conceituais. **Ciências & Cognição**, v. 12, 2007.

85. Caminhos de aprendizagem: as paisagens do Parque Nacional Serra da Capivara e o Museu da Natureza como marcas educativas geográficas, históricas e culturais

Mariane Batista Messias

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

mariane.messias2017@gmail.com

Edson Osterne da Silva Santos

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

edsonosterne23@gmail.com

Armstrong Miranda Evangelista

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

armstrong@ufpi.edu.br

RESUMO

Este trabalho investiga como as experiências educativas no Parque Nacional Serra da Capivara e no Museu da Natureza influenciam a percepção dos estudantes sobre a preservação do patrimônio cultural e natural. O objetivo principal foi entender a potencialidade das atividades educativas de aula de campo no ensino de Geografia para o conhecimento dos alunos sobre a cultura dos primeiros habitantes da América Latina. A metodologia incluiu uma aula de campo e um questionário aplicado a 10% de uma turma do Ensino Médio, resultando na participação de cinco alunos com idades entre 15 e 25 anos. A pesquisa, de

caráter descritivo, buscou captar as percepções dos alunos sobre a história e a geografia local. Os resultados mostraram que as paisagens da Serra da Capivara impactaram significativamente a percepção dos alunos sobre a relação entre natureza e história. As atividades educativas no museu ampliaram o entendimento dos estudantes sobre as práticas culturais dos primeiros habitantes da América Latina, destacando a importância das pinturas rupestres como expressões artísticas e históricas. Os alunos relataram um aumento na sensibilização sobre a necessidade de preservar o patrimônio cultural. Assim, o trabalho evidencia o papel fundamental das aulas de campo no ensino de Geografia, em uma área especial do território do Piauí, de um ponto de vista ambiental e cultural, envolvendo conhecimentos da Geografia.

Palavras-chave: Arte rupestre; Cultura; Ensino de Geografia; Paisagem; Preservação.

INTRODUÇÃO

O Parque Nacional Serra da Capivara e o Museu da Natureza são cruciais para entender a cultura dos primeiros habitantes da América Latina. Este trabalho investiga como as experiências educativas, por meio do ensino de Geografia nesses locais, afetam a percepção dos alunos sobre a preservação do patrimônio cultural e natural.

Os principais problemas científicos que motivaram o desenvolvimento deste trabalho incluem a importância de relacionar a Geografia da Serra da Capivara à vida dos primeiros habitantes, bem como a necessidade de promover a sensibilização sobre o patrimônio cultural. A pesquisa se propôs a entender de que maneira as atividades educativas podem enriquecer o entendimento dos alunos sobre esses temas.

A metodologia incluiu uma aula de campo e um questionário constituído por cinco perguntas, aplicado a estudantes (10%) de uma turma do Ensino Médio — cinco alunos, com idades entre 15 e 25 anos. Os dados foram coletados via Google Forms. Além disso, a pesquisa,

de caráter descritivo, buscou entender as percepções dos alunos sobre a cultura e a história local.

Assim, o objetivo principal da atividade foi compreender a potencialidade da aula de campo com estudantes no ensino de Geografia para o conhecimento da cultura dos primeiros habitantes da América Latina. Já os objetivos específicos foram: (I) avaliar como a paisagem e as formações do Parque Nacional Serra da Capivara e do Museu da Natureza influenciam a percepção dos alunos sobre a conexão entre natureza e história; (II) investigar a relação entre a Geografia do Parque Nacional Serra da Capivara e do Museu da Natureza com as práticas de subsistência dos primeiros habitantes; (III) analisar de que maneira as atividades educativas no Parque Nacional Serra da Capivara e no Museu da Natureza ampliam o entendimento dos alunos sobre a cultura e as expressões artísticas dos povos que habitaram a região.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As aulas de campo são fundamentais para entender o espaço geográfico, por possibilitarem a observação e a análise de fenômenos em seu ambiente (Neves, 2015). Essa abordagem estimula o raciocínio geográfico e oferece uma aprendizagem significativa ao conectar teoria e prática. Existem várias denominações para essa prática, incluindo “estudo do meio”, “excursão geográfica”, “prática de campo” e “trabalho de campo” (Neves, 2015). Independentemente da nomenclatura, a aula de campo é uma estratégia metodológica importante na educação.

Desse modo, o planejamento pré-campo, campo e pós-campo deve levar em consideração os objetivos de ensino, o conteúdo, o público-alvo e o estilo de aprendizagem (Sousa; Cordeiro; Albuquerque, 2019). No tocante à paisagem, destaque-se que é um conceito da Geografia essencial para compreender o espaço geográfico. Segundo Dardel (2011), a paisagem é uma experiência vivida que conecta os indivíduos ao meio,

não apenas uma justaposição de elementos. Já em Myanaky (2003), estudar a paisagem é entender a interação entre os diversos elementos que compõem o espaço.

Nesse sentido, a paisagem configura-se como um “conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza” (Santos, 2006, p. 66). Dessa maneira, a atual paisagem da Serra da Capivara reflete, em sua estrutura, uma dinamicidade de elementos naturais, culturais, históricos e antrópicos, decorrentes das variadas interações do homem com o meio.

A observação e a análise da paisagem no ensino de Geografia possibilitam a leitura e a interpretação crítica dos elementos e aspectos constituintes de uma determinada paisagem. Desse modo, o estudo da paisagem, conforme Callai (2013), ocorre por meio da observação, descrição e análise, contribuindo para uma leitura reflexiva sobre a paisagem e suas dinâmicas constituintes. No ensino de Geografia, destaca-se que “estudar a paisagem supõe, portanto, ter um conjunto de critérios estabelecidos para orientar a análise da mesma” (Callai, 2013, p. 50).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto do Parque Nacional Serra da Capivara e do Museu da Natureza, a paisagem se apresenta como um componente educativo geográfico, histórico e cultural. A experiência de campo nesses espaços permite a associação dos conteúdos teóricos com a realidade concreta, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo (Figura a seguir).

Além disso, os discentes tiveram a oportunidade de conhecer e compreender os aspectos da paisagem da Serra da Capivara e os elementos históricos que são representados no Museu da Natureza, identificando os aspectos geográficos, culturais, sociais, históricos, artísticos e ambientais, bem como seu papel na representação das vivências cotidianas dos povos antigos.

Figura 85.1 - Paisagens de arte rupestre, formação rochosa e Patrimônio Natural

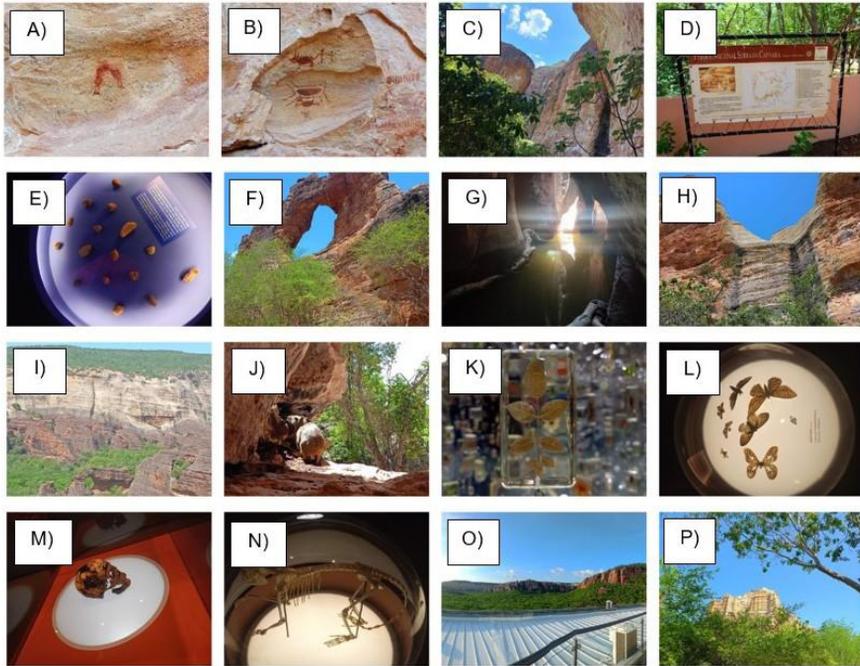


Figura 1A – Arte rupestre em superfície rochosa no Parque Nacional Serra da Capivara; Figura 1B – Detalhe ampliado de pinturas rupestres no Parque Nacional Serra da Capivara; Figura 1C – Vista de um cânion com vegetação no Parque Nacional Serra da Capivara; Figura 1D – Painel informativo no Parque Nacional Serra da Capivara; Figura 1E – Exposição sobre fósseis no Museu da Natureza; Figura 1F – Formação rochosa com abertura em arco no Parque Nacional Serra da Capivara; Figura 1G – Caminho entre formações rochosas no Parque Nacional Serra da Capivara, iluminado pela luz do sol; Figura 1H – Parede rochosa com detalhes de erosão no Parque Nacional Serra da Capivara; Figura 1I – Vista panorâmica de paredões rochosos e vegetação típica da caatinga; Figura 1J – Entrada de uma caverna no Parque Nacional Serra da Capivara; Figura 1K – Exposição de materiais arqueológicos no Museu da Natureza; Figura 1L – Borboletas preservadas em exposição no Museu da Natureza; Figura 1M – Crânio humano representando no Museu da Natureza; Figura 1N – Espécie nativa preservada no Museu da Natureza; Figura 1O – Paisagem com passarela no Parque Nacional Serra da Capivara; Figura 1P – Vegetação e paredão rochoso ao fundo no Parque Nacional Serra da Capivara.

Fonte: Carvalho, 2025.

Com base na experiência adquirida durante a atividade de aula de campo no Parque Nacional Serra da Capivara e no Museu da Natureza, aplicou-se um questionário a uma amostra intencional correspondente a

10% de uma turma composta por um total de 50 alunos, resultando na seleção de cinco estudantes, com idades entre 15 e 25 anos, todos matriculados no ensino médio. As respostas dos estudantes ao questionário estão distribuídas nos quadros a seguir.

Quadro 85.1 - A Influência da Paisagem da Serra da Capivara na Percepção do Ambiente Natural e Histórico

Estudante (a) 1	Impactou por saber várias informações sobre o passado tanto do nosso Estado como país.
Estudante (a) 2	Muitas coisas boas.
Estudante (a) 3	A Serra da Capivara, com suas formações rochosas e vegetação exuberante, intensificou minha apreciação pela conexão entre natureza e história. As pinturas rupestres refletem a interação humana com o ambiente ao longo do tempo, ressaltando a importância da preservação desse patrimônio.
Estudante (a) 4	Pelo que eu percebi, são estruturas bem antigas e conservadas.
Estudante (a) 5	A paisagem da Serra da Capivara com suas impressionantes formações rochosas e rica vegetação, particularmente me proporcionou uma profunda conexão com a história e a natureza da região. Tendo em vista que foi meu primeiro contato com área. Ao admirar as imponentes rochas e observar as pinturas rupestres senti uma admiração renovada pelo legado dos povos antigos e pela incrível diversidade natural que eles chamavam de lar. Foi incrível a experiência, transmitindo a importância de preservar tanto patrimônio histórico quanto o ambiente natural.

Fonte: Dos Autores, 2025.

As respostas refletem um impacto positivo na apreciação dos alunos, pela conexão entre natureza, história e a importância da preservação do patrimônio cultural na Serra da Capivara. Além disso, os discentes, em suas respostas, apontam também aspectos geográficos, como as rochas e a vegetação que compõem a paisagem da Serra da Capivara, oportunizando, assim, que compreendam suas particularidades.

Na segunda pergunta — *O que você aprendeu no museu sobre a relação entre a geografia da Serra da Capivara e a vida dos primeiros habitantes?* — as respostas estão distribuídas no Quadro a seguir.

Quadro 85.2 - Aprendizados sobre a Interconexão entre a Geografia da Serra da Capivara e a Vida dos Primeiros Habitantes

Aluno (a) 1	Apreendi que lá eles viveram da caça e pesca e a serra da capivara tem uma geografia muito boa para a caça.
Aluno (a) 2	Coisas que eu nunca tinha visto na vida, muitas descobertas.
Aluno (a) 3	No museu, aprendi que a geografia da Serra da Capivara, com suas cavernas e recursos hídricos, proporcionou abrigo e alimento para os primeiros habitantes. As formações rochosas eram locais estratégicos para caça e coleta, influenciando diretamente seu modo de vida e cultura.
Aluno (a) 4	Que a geografia permite a nós sabermos mais sobre o nosso passado.
Aluno (a) 5	Apreendi que a geografia da Serra da capivara teve um papel crucial na vida dos primeiros habitantes da região. As formações rochosas forneciam abrigo naturais e locais ideais para as pinturas rupestres que são testemunho de suas culturas e rituais.

Fonte: Dos Autores, 2025.

As respostas demonstram que os alunos compreenderam a importância da Geografia da Serra da Capivara na vida dos primeiros habitantes, destacando como suas características influenciaram a caça, a coleta e a representação e preservação cultural.

No Quadro a seguir, é possível observar as respostas obtidas conforme a seguinte pergunta: *De que maneira as atividades educativas oferecidas pelo museu enriqueceram seu entendimento sobre a cultura dos povos que habitaram a Serra da Capivara?*

Quadro 85.3 - O Impacto das Atividades Educativas do Museu na Compreensão da Cultura dos Povos da Serra da Capivara

Aluno (a) 1	Pois eles mostram como era que vivia os povos.
Aluno (a) 2	Elas são de extrema importância para a sociedade.
Aluno (a) 3	As atividades educativas do museu ampliaram meu entendimento sobre a cultura dos povos da Serra da Capivara ao fornecer informações sobre suas práticas artísticas, sociais e de subsistência. Pude compreender melhor suas interações com o ambiente e a importância das pinturas rupestres como forma de expressão cultural.
Aluno (a) 4	Ajudam na percepção da nossa antiguidade.
Aluno (a) 5	As atividades educativas oferecidas pelo Museu enriquecer o meu entendimento sobre a cultura dos povos que habitaram a serra da capivara de várias maneiras. As visitas guiadas proporcionaram contextos históricos e arqueológicos detalhados, explicando a importância das pinturas e as técnicas utilizadas por esses povos antigos.

Fonte: Dos Autores, 2025.

As respostas evidenciam que as atividades educativas do museu são essenciais para entender a história, os aspectos sociais e a cultura dos povos da Serra da Capivara, ampliando o conhecimento sobre suas práticas, interações com o ambiente e a relevância das pinturas rupestres. Os discentes também tiveram a oportunidade de compreender como eram as vivências dos povos antigos, as quais foram expressas em determinados locais da Serra da Capivara.

A quarta pergunta foi: *Quais aspectos culturais e artísticos das pinturas rupestres mais chamaram sua atenção e o que elas representam para a história local?* As respostas indicadas foram apresentadas no Quadro a seguir.

Quadro 85.4 - Aspectos culturais e artísticos das pinturas rupestres

Aluno (a) 1	Eles apresentam a história dos nossos ancestrais e nos mostra como era a vida deles naquele local.
Aluno (a) 2	Muitas coisas boas.
Aluno (a) 3	As pinturas rupestres chamaram minha atenção pela diversidade de figuras e estilos únicos. Elas representam a expressão artística dos antigos habitantes e revelam suas crenças e conexão com o meio ambiente, sendo essenciais para a história local.
Aluno (a) 4	As formas e como eram desenhadas. Creio que elas representam a forma que os povos antigos se portavam.
Aluno (a) 5	O que mais me chamou atenção foram a riqueza de detalhes e a diversidade de cenas retratadas como rituais, caça e vida cotidiana. As mesmas revelaram a criatividade e a habilidade dos povos antigos.

Fonte: Dos Autores, 2025.

As respostas destacam que as pinturas rupestres são fundamentais para entender a história e a vida dos ancestrais, evidenciando sua diversidade artística, social, crenças e conexões com o meio ambiente. Na concepção dos alunos, as pinturas rupestres refletem as atividades culturais e sociais dos povos antigos que eram praticadas no cotidiano, contribuindo para o entendimento de seus modos de viver.

Por fim, a quinta pergunta foi: *Como a visita ao museu influenciou sua visão sobre a importância da preservação do patrimônio cultural e natural da Serra da Capivara?* As respostas estão no Quadro a seguir.

Quadro 85.5 - A Influência da Visita ao Museu na Percepção da Preservação do Patrimônio Cultural e Natural da Serra da Capivara

Aluno (a) 1	Foi de grande importância para mim aprender mais sobre a história dos nossos antepassados.
Aluno (a) 2	Coisas boas pra mim.
Aluno (a) 3	A visita ao museu reforçou a importância da preservação do patrimônio cultural e natural da Serra da Capivara, mostrando como as pinturas rupestres e a biodiversidade são fundamentais para entender nossa história. Isso despertou em mim um senso de responsabilidade em proteger esse legado para as futuras gerações.
Aluno (a) 4	Influenciou de forma que ressaltou a importância da preservação do meio ambiente, e também dos patrimônios históricos.
Aluno (a) 5	A visita ao museu reforçou em mim a percepção de que preservar o patrimônio cultural e natural da Serra da Capivara é essencial para manter viva a história e a identidade dos povos antigos.

Fonte: Dos Autores, 2025.

As respostas evidenciam que a visita ao museu aprofundou a compreensão sobre a importância da preservação do patrimônio cultural e natural da Serra da Capivara, estimulando um senso de responsabilidade em proteger esse legado para as futuras gerações. Além disso, conforme apontado, a percepção acerca dessa preservação contribui para a manutenção da história, cultura e identidade dos povos que ali viveram no passado.

CONCLUSÃO

O estudo destaca a influência das experiências educativas no Parque Nacional Serra da Capivara e no Museu da Natureza na percepção dos estudantes sobre a preservação do patrimônio cultural, evidenciando a importância das aulas de campo para a compreensão da cultura e da identidade dos primeiros habitantes da América Latina.

Nesse âmbito, a aula de campo oportunizou aos discentes, por meio do ensino de Geografia, a observação e a compreensão da paisagem do Parque Nacional Serra da Capivara e do Museu da Natureza. Os estudantes tiveram a possibilidade de analisar e realizar uma leitura crítica dos elementos naturais, geográficos, culturais, históricos e sociais presentes na paisagem desses locais.

REFERÊNCIAS

- CALLAI, Helena Copetti. Estudar a paisagem para aprender Geografia. *In*: PE-REIRA, Marcelo Garrido (Org.). **La opacidade del paisaje**: formas, imágenes y tempos educativos. Porto Alegre: Imprensa Livre, p. 37–54, 2013.
- CARVALHO, Denise Mesquita. **Fotografias dos registros da aula de campo**. 2025. 1 figura.
- DARDEL, Eric. **O homem e a terra**: natureza da realidade geográfica. Tradução: Werther Holzer. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.
- MYANAKY, Jacqueline. **A paisagem no ensino de Geografia**: uma estratégia didática a partir da arte. 2003. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- NEVES, Karina Fernanda Travagim Viturino. **Os trabalhos de campo no ensino da Geografia**: reflexões sobre a prática docente na educação básica. Ilhéus: Editus – Editora da UESC, 2015.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.
- SOUSA, Marcos Gomes de; CORDEIRO JUNIOR, Iran de Oliveira; ALBUQUERQUE, Emanuel Lindemberg Silva. **Aulas de Geografia Física e metodologias aplicáveis ao ambiente escolar**. *Geosaberes*, Fortaleza, v. 10, n. 22, p. 81–90, set./dez. 2019.

86. O conceito de paisagem no Ensino de Geografia: contribuições para o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo

Natália Karoline Cândido Salvador

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

natalia_karoline94@hotmail.com

Janiara Almeida Pinheiro Lima

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

janiara8890@gmail.com

RESUMO

A Geografia escolar fundamenta-se em conceitos-chave que permitem ao estudante desenvolver uma visão crítica e reflexiva. Dentre esses, destaca-se o conceito de paisagem, que integra diferentes perspectivas da realidade ao considerar as interações entre elementos naturais e culturais. O objetivo deste estudo é analisar a importância da paisagem no ensino de Geografia, evidenciando seu papel na formação de cidadãos críticos e conscientes. Justifica-se a escolha desse conceito devido à sua capacidade de aproximar os(as) alunos(as) da realidade vivida, promovendo reflexões sobre desigualdades socioespaciais e impactos ambientais. Ao estabelecer conexões afetivas com o lugar, os(as) estudantes tornam-se mais engajados(as) na sociedade. A pesquisa caracteriza-se como exploratória, baseada em revisão bibliográfica, considerando autores como Callai (2012; 2013), Souza (2011) e Cavalcanti (2002; 2010; 2012). A metodologia permitiu analisar abordagens teóricas sobre a paisagem no ensino de Geografia e seu impacto na construção do raciocínio geográfico dos(as) alunos(as). Os

resultados indicam que a paisagem, além de permitir uma leitura ampla do espaço geográfico, favorece a compreensão das relações entre sociedade e natureza. Assim, sua abordagem no ensino possibilita aos estudantes desenvolver autonomia intelectual e visão crítica sobre o território. Conclui-se que o estudo da paisagem no ensino de Geografia fortalece a percepção espacial dos(as) alunos(as), proporcionando-lhes um olhar mais consciente sobre as transformações do mundo e incentivando sua participação ativa na construção do espaço geográfico.

Palavras-chave: Paisagem; Pensamento crítico e reflexivo; Ensino da Geografia.

INTRODUÇÃO

A Geografia possui alguns conceitos-chave que são fundamentais para a formação do estudante crítico-reflexivo, tendo em vista que possibilitam aos(as) alunos(as) compreender a realidade por meio de conceitos geográficos sistematizados. Corrêa (2014, p. 16) acrescenta que os conceitos-chave são:

[...] capazes de sintetizarem a sua objetivação, isto é, o ângulo específico com que a sociedade é analisada, ângulo que confere a geografia sua identidade e sua autonomia relativa no âmbito das ciências sociais [...] é objetivada via cinco conceitos-chave que guardem entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território.

Diante dessas possibilidades, esta pesquisa elege a paisagem como foco central, dada sua capacidade de integrar diferentes perspectivas da realidade e fomentar o senso crítico dos(as) estudantes. A paisagem, enquanto construção dinâmica resultante da interação entre elementos naturais e culturais, permite que os(as) alunos(as) compreendam as transformações do espaço vivido, refletindo sobre desigualdades socioespaciais e impactos ambientais. Além disso, ao estabelecer vínculos afetivos com os lugares, os(as) discentes tendem a se tornar indivíduos mais engajados e participativos na sociedade.

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a importância da paisagem no ensino de Geografia, evidenciando seu papel na formação de cidadãos críticos e conscientes. Para isso, busca-se compreender como a paisagem pode ser trabalhada de forma integrada no ensino, promovendo a análise do espaço geográfico sob diferentes perspectivas — social, econômica, política, física e cultural. Dessa maneira, pretende-se demonstrar como a abordagem da paisagem em sala de aula **favorece** a formação de cidadãos mais conscientes, capazes de interpretar e atuar sobre as realidades que os cercam.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa caracteriza-se como exploratória, tendo como principal procedimento a revisão bibliográfica. A investigação baseia-se nas contribuições de autores como Callai (2012; 2013), Souza (2011), Cavalcanti (2002; 2010; 2012), Pires e Alves (2013) e Sabota (2019). A análise dessas abordagens teóricas possibilitou uma reflexão aprofundada sobre a inserção da paisagem no ensino de Geografia e seu impacto na construção do raciocínio geográfico dos(as) estudantes.

Dessa forma, a abordagem do conceito de paisagem no ensino de Geografia representa uma estratégia ativa para explorar a complexidade do espaço geográfico. A paisagem, como um dos conceitos fundamentais da Geografia, vai além da simples observação visual, envolvendo interações dinâmicas entre elementos naturais e culturais. Ao analisar e compreender as paisagens que os cercam, os(as) estudantes desenvolvem uma percepção crítica e reflexiva sobre as transformações e dinâmicas do espaço. Esse processo estimula a observação crítica e possibilita uma aprendizagem mais significativa, ampliando a compreensão sobre a relação entre sociedade e natureza.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo do conceito de paisagem é relevante, do ponto de vista do ensino da Geografia, pois pode ser utilizado em diversos temas/conteúdos no âmbito escolar, além de orientar na construção de um raciocínio

geográfico que, segundo Neto (2018, p. 599), “[...] consiste na habilidade cognitiva do indivíduo em fazer analogias dos eventos humanos e naturais, desenvolvido pela Geografia escolar, ancorado nas estratégias pedagógicas [...]”, tendo como objetivo principal a organização e as explicações das dinâmicas das práticas cotidianas dos(as) alunos(as) no espaço e no tempo.

Ao discutir a necessidade de considerar o estudo dos conceitos cotidianos, que são adquiridos ao longo do tempo e baseados em experiências, e dos conceitos científicos, construídos através de um método científico, é importante destacar que, para a aprendizagem da Geografia, não é suficiente apenas o conhecimento dos conceitos científicos. Também são essenciais os conceitos cotidianos dos(as) alunos(as), pois o conhecimento geográfico permeia suas vivências, tendo como objetivo aproximar a realidade do(a) discente do saber geográfico. Nesse entendimento, o ensino da Geografia permite o desenvolvimento do raciocínio geográfico por meio de um olhar espacial que possibilita compreender a sociedade (Callai, 2012).

A compreensão de mundo do(a) discente se inicia a partir do momento em que ele tem contato com a realidade e interação com o meio. Com isso, esse processo vai se tornando mais complexo de acordo com as interações realizadas pelos(as) discentes para interpretar a realidade. Para isso, é interessante que o(a) professor(a) de Geografia crie condições para que esse estudante consiga relacionar seu cotidiano aos conceitos geográficos. Como ressalta Cavalcanti (2012, p. 169):

É no encontro/confronto da Geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos, com a dimensão científica, do espaço concebido por essa ciência, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido.

Diante disso, os conceitos da Geografia não estão separados, mas se completam. Para Pires e Alves (2013, p. 242), os conceitos da ciência geográfica “[...] não podem ser compreendidos de forma isolada e sem considerar os aspectos objetivos e subjetivos da sua constituição”. Isso

significa que a compreensão geográfica exige uma abordagem holística, na qual elementos como espaço, território, lugar, paisagem e região se interrelacionam, formando um todo coerente. Cada conceito é parte de uma rede complexa que reflete tanto as realidades físicas quanto as percepções humanas. Essa perspectiva integradora enriquece o entendimento da Geografia, permitindo uma visão mais completa e crítica das dinâmicas espaciais que moldam o mundo. Segundo Pires e Alves (2013, p. 242), estes autores ressaltam que:

Tal propósito tem a intenção de levar os alunos a pensar processualmente as relações estabelecidas entre o espaço, o lugar, a paisagem, o território, a região e o mundo. Esses conceitos, tomados em conjunto, articulam outros temas/conteúdos que podem permitir aos alunos o saber pensar o espaço geográfico e a fazer uma leitura de mundo.

Esses conceitos abrangentes da Geografia são fundamentais para compreender o mundo em que se vive, pois permitem que os alunos deem significado aos lugares e pensem sobre isso, ou seja, desenvolvendo assim o pensar geográfico (Cavalcanti, 2002). Para Beringuier e Beringuier (1991), estudar a paisagem é fundamental, pois possibilita aos estudantes uma maneira de olhar, de compreender, de se conectar afetivamente com o lugar e agir sobre ele mesmo. Com base nisso, para Puntel (2007, p. 289), “[...] é possível permitir que o educando vivencie empiricamente a identificação do seu lugar através do estudo da paisagem”. Para que isso ocorra, é preciso levar em consideração seus elementos, dimensões e formas. Além disso, o estudo da paisagem no contexto educacional promove a conscientização sobre as interações entre o ambiente natural e as atividades humanas, permitindo que os alunos percebam as mudanças e impactos que ocorrem ao longo do tempo.

Para que o(a) discente veja sentido no estudo da paisagem, é importante aproximar a vivência dele com a temática, trazendo algo que esteja presente em sua vida, que tenha significado. A partir disso, o estudante entende o conceito de paisagem a partir da sua vivência, começando a construir a paisagem que ocupa. Puntel (2007, p. 290) complementa

dizendo que “[...] o educador tem o compromisso de fazer com que o educando perceba além do visível, com que ele consiga buscar explicações para aquilo que está além das aparências”.

Vale ressaltar que é importante compreender o conceito de paisagem, com o intuito de trazer esse diálogo para a sala de aula, relacionando o conceito com o dia a dia do(a) estudante, e assim proporcionar a compreensão das dinâmicas sociais e espaciais que estão sendo construídas em torno dele (Azambuza e Klug, 2016).

Este conceito torna-se necessário para o processo de ensino e aprendizagem, pois leva em consideração a análise do entorno. Ademais, a leitura e análise da paisagem é essencial para a compreensão das dinâmicas e dos processos que atuam naquele local, demonstrando que todo lugar que nos cerca tem significado e deve ser valorizado no processo de ensinar e aprender Geografia em sala de aula.

Nessa perspectiva, o estudo da paisagem irá proporcionar diferentes visões, descobrindo e identificando odores, cores e formas, desvelando outros modos de ver o mundo. Compreender o referido conceito no processo de ensino de Geografia significa, para o(a) estudante, entender a relação do ser humano com a natureza. Diante disso, a paisagem é um conceito muito relevante a ser tratado no ensino de Geografia, pois busca, por meio das discussões, estabelecer aproximações do real a ser estudado (Sabota, 2019).

As paisagens também possuem identidade, preservando memórias que coexistem e interagem no presente. Com o passar do tempo, essas paisagens sofrem transformações influenciadas por interesses econômicos, sociais, culturais, afetivos e morais, além das necessidades naturais ou criadas pela sociedade. Essa abordagem é o ponto inicial para que os discentes compreendam as relações entre sociedade e natureza e, além disso, possam perceber-se como sujeitos na construção das paisagens e lugares do mundo em que vivem.

Segundo Callai (2013), por uma parte significativa de nossas vidas, fomos impelidos a buscar lugares remotos e fora do nosso cotidiano,

obrigando-nos a submeter-nos a seus acontecimentos e demandas e, com isso, tornando-nos pouco conhecedores dos acontecimentos da nossa vivência. Diante do exposto, a construção do conhecimento geográfico nas diversas conjunturas, especialmente na interação entre o local e o global, começa com uma perspectiva enraizada no contexto local. O desenvolvimento de um entendimento profundo da escala global depende da formação de experiências significativas no cotidiano, ou seja, no lugar onde vivemos e interagimos.

Santos (2008, p. 161) corrobora, dizendo que “[...] hoje, certamente mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar”. O lugar se torna o ponto de partida para o entendimento das dinâmicas globais, pois esse conceito tem embasamento para compreender o espaço desconhecido. Nesse contexto, pode-se analisar uma aproximação do estudo da paisagem e do lugar dentro da Geografia escolar, pois, ao trabalhar o conceito de paisagem, fala-se sobre identidade e a ideia de pertencimento, atrelada assim ao lugar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados deste estudo indicam que a paisagem, além de permitir uma leitura ampla do espaço geográfico, favorece a compreensão das relações entre sociedade e natureza. Sua abordagem no ensino possibilita que os(as) estudantes desenvolvam autonomia intelectual e uma visão crítica sobre o espaço. O estudo da paisagem, ao ser trabalhado na Geografia escolar, amplia a percepção espacial dos(as) alunos(as), permitindo que eles(as) compreendam as transformações e dinâmicas do espaço geográfico. Esse processo os(as) estimula a desenvolver um pensamento crítico, tornando-os mais engajados e conscientes das implicações socioambientais de suas ações.

A análise da paisagem em sala de aula promove uma aprendizagem significativa ao conectar os conceitos geográficos às experiências dos(as) estudantes. Ao compreenderem que a paisagem resulta da interação entre fatores naturais e sociais, os(as) alunos(as) desenvolvem a capacidade

de interpretar e intervir nas realidades que os cercam. Nesse contexto, Dewey (2002) destaca que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando o(a) estudante assume um papel ativo em sala de aula, realizando atividades com o objetivo de aprender de maneira reflexiva, o que se conhece como *aprendizagem ativa*. Esse tipo de aprendizagem visa à análise, à compreensão e à construção de analogias por meio de experiências práticas.

A integração entre paisagem e ensino de Geografia, conforme demonstrado pelos autores analisados, contribui para a construção de um olhar geográfico crítico e reflexivo. Ao valorizar a percepção e a experiência dos(as) estudantes, essa abordagem fortalece o ensino da Geografia e potencializa sua aplicação na formação cidadã.

Com isso, caberá ao docente articular esses conceitos em sala de aula. Essa ideia, focada no ensino, torna-se importante na construção dos saberes geográficos, pois os(as) discentes poderão, a partir de sua vivência, criar vínculos com os temas geográficos trabalhados no âmbito escolar, além de tornarem-se sujeitos ativos e cientes de como suas ações afetam o ambiente em que vivem. Dessa forma, os estudantes aprenderão uma Geografia que valoriza suas experiências e também as dos outros, aprendendo a fazer uma leitura da realidade e formando cidadãos críticos e reflexivos.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, percebe-se que a abordagem do conceito de paisagem no ensino de Geografia desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do senso crítico e reflexivo dos(as) estudantes. Ao relacionar esse conceito com a realidade vivida, os(as) discentes são incentivados(as) a questionar e analisar as interações complexas entre sociedade e natureza, compreendendo as dinâmicas socioespaciais que estruturam o mundo ao seu redor.

A paisagem, como um dos conceitos centrais da Geografia, possibilita uma leitura ampla e dinâmica do espaço geográfico, indo além da simples

contemplanção visual. Ao analisá-la de maneira crítica, os(as) estudantes compreendem que a paisagem resulta da relação entre fatores naturais e culturais, refletindo processos históricos, sociais e econômicos. Essa percepção contribui para o desenvolvimento de uma visão mais aprofundada sobre o território em que vivem, permitindo que reconheçam as influências das ações humanas nas transformações espaciais e na organização do mundo.

Além disso, ao compreenderem a paisagem de maneira mais aprofundada, os(as) estudantes passam a enxergar o espaço de forma mais consciente e crítica, atribuindo-lhe significados que refletem suas experiências individuais e coletivas. A interação entre professores e alunos(as) potencializa esse processo, promovendo uma troca de saberes enriquecedora e tornando o ensino mais dinâmico e participativo.

Por fim, a abordagem do conceito de paisagem no ensino de Geografia favorece a construção de uma aprendizagem significativa, ao valorizar as vivências e o conhecimento prévio dos(as) estudantes. Esse processo estimula a autonomia intelectual e a capacidade de reflexão, tornando-os(as) protagonistas na compreensão das especificidades geográficas. Dessa forma, ao trabalhar a paisagem de maneira ativa e contextualizada, o ensino de Geografia não apenas amplia a percepção espacial dos(as) alunos(as), mas também os(as) prepara para uma atuação mais crítica e consciente na sociedade.

REFERÊNCIAS

- AZAMBUJA, Rodrigo Floriano; KLUG, André Quandt. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 13, p. 89–102, jul./dez. 2016.
- BERINGUIER, C.; BERINGUIER, P. GEODOC. Documents de recherche de l'UFR Géographie et Aménagement. Université de Toulouse – Le Mirail. **Manières paysagères: une méthode d'étude, des pratiques**, n. 35, 1991.
- CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. *In*: CASTELLAR, Sônia M. Vanzella; MUNHOZ, Gislaine Batista (Org.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar a paisagem para aprender Geografia. In: PEREIRA, Marcelo Garrido (Comp.). **La opacidad del paisaje: imágenes y tempos educativos**. Porto Alegre: Imprensa Livre, p. 37–55, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Agostinho Paula Brito. Abordagens geográficas no estudo da paisagem. **Breves Contribuciones del I.E.G.**, n. 22, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CORRÊA, Roberto Lobato. Carl Sauer e Denis Cosgrove: a paisagem e o passado. **Espaço Aberto**, PPGG – UFRJ, v. 4, n. 1, p. 37–46, 2014.

NETO, Daniel Rodrigues Silva Luz. Raciocínio geográfico no ensino de Geografia: discussões preliminares. In: IX FÓRUM NACIONAL NEPEG, 2017, Caldas Novas. **Formação de professores e ensino de Geografia: contextos e perspectivas**. Caldas Novas: [s.n.], p. 594–601, 2018.

PIRES, Lucineide Mendes; ALVEZ, Adriana Olivia. Revisitando os conceitos geográficos e sua abordagem no ensino. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes (Org.). **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

PUNTEL, G. A. A paisagem no ensino da Geografia. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 283–298, jan./jun. 2007.

SABOTA, Heitor Silva. Ensino da paisagem: o museu como um espaço educativo. In: BUENO, Míriam Aparecida; VEGA, Alfonso García de la (Org.). **Paisagem e ensino de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, p. 41–53, 2019.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. 1. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2008.

SOUZA, Vanilton Camilo de. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da Geografia: bases para formação do pensamento espacial crítico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 47–67, jan./jun. 2011.

87. A educação ambiental no mundo e seu tardar no Brasil: uma revisão necessária para a Educação de Jovens e Adultos

Nathan Belcavello de Oliveira

*Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal Instituto Federal de Brasília – Campus Riacho Fundo
nathan.belcavello@edu.se.df.gov.br*

RESUMO

A Educação Ambiental (EA) surgiu globalmente como resposta à crise ambiental pós-Segunda Guerra, consolidando-se em conferências como Estocolmo (1972), Belgrado (1975) e Tbilisi (1977), que definiram seus princípios interdisciplinares. No Brasil, porém, sua trajetória foi marcada por atrasos, omissões e uma abordagem reducionista, especialmente durante o regime militar, que priorizou o crescimento econômico em detrimento da sustentabilidade. Apesar de iniciativas pioneiras nas décadas de 1950 e 1960, a Educação Ambiental só foi institucionalizada tardiamente, com a redemocratização e a Eco-92, quando o país assumiu compromissos internacionais e criou o PRONEA (1994). Contudo, sua implementação nas escolas permaneceu frágil, com lacunas na formação docente e na prática pedagógica. Uma revisão bibliográfica inicial desse histórico aponta para uma potencial formação ambiental distorcida ou inexistente para gerações de adultos que hoje, por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscam concluir a Educação Básica, trazendo a esta modalidade de ensino o desafio de superar visões ultrapassadas e promover uma Educação Ambiental crítica e contextualizada — principal

objetivo desta proposta. Para isso, é essencial alinhar políticas públicas às diretrizes internacionais, garantindo que a Educação Ambiental seja transversal, participativa e capaz de enfrentar as desigualdades socioambientais brasileiras.

Palavras-chave: Educação ambiental; Trajetória histórica; Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental emergiu no cenário internacional como uma resposta urgente aos impactos da industrialização e da degradação ambiental acelerada no pós-Segunda Guerra Mundial. Enquanto países desenvolvidos avançavam na institucionalização da Educação Ambiental por meio de conferências como Estocolmo (1972) e Tbilisi (1977), o Brasil enfrentou um percurso marcado por contradições, sobretudo durante o regime militar, quando o discurso desenvolvimentista relegou a questão ambiental a um plano secundário. Esse atraso histórico refletiu-se na formação educacional de gerações, especialmente entre aqueles que, no século XXI, buscam completar seus estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciando a necessidade de uma abordagem crítica e contextualizada.

Nesse contexto, analisar a trajetória da Educação Ambiental no Brasil exige compreender não apenas as influências internacionais, mas também os desafios políticos e pedagógicos que impediram sua consolidação. Desde as iniciativas pioneiras dos anos 1950 até a tardia adoção de políticas públicas nos anos 1990, a Educação Ambiental brasileira oscilou entre avanços simbólicos e retrocessos práticos. Este resumo expandido busca refletir, por meio de uma revisão bibliográfica, sobre como essas lacunas históricas impactam a EJA hoje, propondo caminhos para uma Educação Ambiental efetiva, crítica e contextualizada, que supere visões reducionistas e promova a sustentabilidade como eixo transformador da sociedade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No início da década de 1950, Londres, na Inglaterra, foi gravemente impactada por uma poluição industrial atmosférica que ficou conhecida como *smog*, matando milhares de pessoas em 1952. Já em Minamata, no Japão, no ano seguinte, em 1953, milhares de pessoas sofreram problemas neurológicos e mutações genéticas durante o desenvolvimento de fetos, advindos da poluição por mercúrio causada por despejos industriais nas águas. Em contraposição, surgem movimentos pacifistas, de liberação feminina e antirracistas, *pari passu* a uma aproximação entre cientistas e ambientalistas que começavam a se organizar (Brasil, 1998, p. 25-27).

Na consecução de tais acontecimentos, o termo Educação Ambiental surge na Conferência de Educação da Universidade de Keele, na Inglaterra, realizada em 1965. Já em 1968, no mesmo país, é criado o Conselho para Educação Ambiental, reunindo mais de meia centena de entidades de educação e meio ambiente. Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia emitem deliberações oficiais para introduzir a Educação Ambiental no currículo escolar. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou estudo em 79 de seus países-membros, apontando a necessária interdisciplinaridade e complexidade do tema, até então encarado numa perspectiva conservacionista e restrito ao âmbito da Biologia (Brasil, 1998).

Trilhando tal percurso, a Educação Ambiental se institucionaliza internacionalmente na Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano de 1972, em Estocolmo, Suécia (ficando conhecida como Conferência de Estocolmo). Como descreve Genebaldo Dias (1991, p. 4), o referido evento surge da “[...] necessidade de estabelecer uma visão global e princípios comuns que servissem de inspiração e orientação à humanidade”. Três resultados da Conferência de Estocolmo precisam ser salientados: (i) a Declaração da ONU sobre o Ambiente Humano é assinada pelos 113 países que participaram do evento, incluindo, contraditoriamente, o Brasil; (ii) cria-se o Programa das Nações Unidas para o

Meio Ambiente (PNUMA); e (iii) recomenda-se a criação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) (Brasil, 1998).

Em 1975, a UNESCO promove o Encontro Internacional sobre Educação Ambiental, em Belgrado, na então Iugoslávia, atual capital da Sérvia, evento que elaborou os princípios para o PIEA, sintetizados na Carta de Belgrado (UNESCO, 1975). O documento aponta para a necessidade de uma nova ética global, promovendo comportamentos e atitudes individuais e coletivas que ressoem a posição da humanidade na biosfera e que respondam às complexas e dinâmicas relações sensíveis entre seres humanos, entre si, e com o restante da natureza (UNESCO, 1975).

Para isso, o documento estabelece como objetivos da Educação Ambiental:

[1] Conscientização: contribuir para que indivíduos e grupos adquiram consciência e sensibilidade em relação ao meio ambiente como um todo e quanto aos problemas relacionados com ele. [2] Conhecimento: propiciar uma compreensão básica sobre o meio ambiente, principalmente quanto às influências do ser humano e de suas atividades. [3] Atitudes: propiciar a aquisição de valores e motivação para induzir uma participação ativa na proteção ao meio ambiente e na resolução dos problemas ambientais. [4] Habilidades: proporcionar condições para que os indivíduos e grupos sociais adquiram as habilidades necessárias a essa participação ativa. [5] Capacidade de avaliação: estimular a avaliação das providências efetivamente tomadas em relação ao meio ambiente e aos programas de educação ambiental. [6] Participação: contribuir para que os indivíduos e grupos desenvolvam o senso de responsabilidade e de urgência com relação às questões ambientais (Barbieri; Silva, 2011, p. 55-56).

Já em 1977, a UNESCO, em parceria com o PNUMA, realizou a I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi, na então República Socialista Soviética da Geórgia, integrante da URSS. Tal conferência representou o primeiro passo na direção de detalhar o PIEA para sua implementação pelos países. Esses detalhamentos foram estruturados em 41 recomendações que acompanham a denominada Declaração de Tbilisi (UNESCO, 1997), especificando princípios, objetivos e estratégias para a Educação Ambiental. Em síntese, no entendimento dos

participantes da Conferência de Tbilisi, a Educação Ambiental é definida como um processo dinâmico, integrativo, transformador, participativo, abrangente, globalizador, permanente e contextualizador (Brasil, 1998).

E o Brasil, neste evento? Não esteve presente, pelo menos em caráter oficial. A justificativa é, no mínimo, curiosa: segundo Regina Gualda, que naquela época era a chefe da Divisão de Comunicação e Educação Ambiental da Secretaria Especial do Meio Ambiente do governo federal, nosso país não mantinha relações diplomáticas com o bloco soviético, o que impediu a participação. E, mesmo depois do evento, vários anos se passaram até que os brasileiros tivessem acesso aos documentos de 1977, inicialmente através de alguns títulos no mercado editorial (Brasil, 1998, p. 30).

Finalizando este breve histórico sobre a Educação Ambiental em nível mundial, em 1987 foi realizada, em Moscou, na então URSS, atual capital da Rússia, a II Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Conferência de Moscou). Como aponta Holmer (2020), o evento fez um balanço internacional dos dez anos de implantação das recomendações da Conferência de Tbilisi para o PIEA e elaborou a *Estratégia Internacional de Ação em Matéria de Educação e Formação Ambiental para o Decênio de 1990* como seu documento final.

Como indica Genebaldo Freire Dias (1991), nesse ínterim, enquanto os organismos internacionais buscavam delinear e aprofundar a Educação Ambiental, o governo brasileiro, quando muito, atendia às pressões internacionais por uma institucionalização da temática e das questões relacionadas ao meio ambiente. Assim ocorreu com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), no âmbito do Ministério do Interior, em 1973, concebida como órgão de controle da poluição, mas com atuação na Educação Ambiental extremamente limitada pelos interesses políticos da época (Dias, 1991).

Dias (1991) aponta, ainda, que havia grande confusão com relação à Educação Ambiental, interpretada sob a perspectiva da Ecologia, muito próxima das origens primeiras da temática. Mesmo assim, o autor salienta o primeiro esforço de incorporação da Educação Ambiental no currículo escolar, ocorrido por meio de convênio entre a SEMA e a Fundação

Educacional do Distrito Federal (FEDF), em Brasília, durante meados da década de 1970, que, por escassez de recursos e divergências e incompetências políticas, foi logo descontinuado. Ocorreram, ainda, assinaturas de alguns “protocolos de intenção” entre a SEMA e o Ministério da Educação (MEC) que nunca saíram do papel.

Em 1979, o MEC e a Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (CETESB) publicaram o documento *Ecologia: uma proposta de ensino para o 1º e 2º graus*, com uma abordagem reducionista a aspectos biológicos e em contramão às recomendações da então recém-realizada Conferência de Tbilisi¹². Em 1979, o MEC e a Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (CETESB) publicaram o documento *Ecologia: uma proposta de ensino para o 1º e 2º graus*, com uma abordagem reducionista, limitada a aspectos biológicos e na contramão das recomendações da então recém-realizada Conferência de Tbilisi.

Conforme Dias (1991), as poucas pessoas que podiam fazer algo sério eram afastadas imediatamente para outros setores, sem levantar muito alarde. O Brasil sequer iniciou o desenvolvimento de recursos instrucionais para a prática da Educação Ambiental nas escolas que pudessem ser considerados para a Conferência de Moscou. “Enquanto isso, proliferava no Brasil uma bizarra confusão entre EA e Ecologia, entre identificar, analisar e buscar soluções para os problemas da comunidade e promover atos públicos em defesa das baleias” (Dias, 1991, p. 8).

Com a redemocratização, mesmo a contragosto de alguns, o meio ambiente foi tomado como tema pela Constituição Federal. O IBAMA foi criado em 1989, mas a Educação Ambiental permanecia carente de melhor tratamento, mesmo que houvesse o esforço para que o Brasil voltasse a trilhar o mesmo caminho dos demais países.

Esse realinhamento foi alcançado em 1992, quando o Rio de Janeiro sediou a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e

12 Não à toa, somente em 1997 a Declaração e as Recomendações de Tbilisi foram traduzidas e oficialmente disponibilizadas no Brasil, em livro publicado pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) (UNESCO, 1997) e no sítio eletrônico do então Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal.

Desenvolvimento, conhecida como Rio-92 ou Eco-92. Paralelamente ao evento, no qual foram aprovados cinco importantes acordos – Declaração do Rio de Janeiro, Agenda 21, Convenção sobre Mudanças Climáticas, Convenção sobre Diversidade Biológica e Declaração de Florestas – também foi aprovada a Carta Brasileira para a Educação Ambiental pelo MEC. Como indica Nascimento (2013), foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), como desdobramento da Constituição Federal de 1988 e dos compromissos assumidos pelo país na Conferência do Rio. Por sua vez, em 1997, depois de muito debate, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propuseram como tema transversal o meio ambiente, em conjunto com outros, como ética, pluralidade cultural e orientação sexual (Brasil, 2005).

Após 22 anos do início da institucionalização da Educação Ambiental em nível mundial, a partir da Conferência de Estocolmo, o governo federal começou a implementar tal temática na perspectiva interdisciplinar proposta. Como analisado por Branco, Royer e Branco (2018, p. 193), os PCN “[...] reafirmam o caráter transversal e interdisciplinar da Educação Ambiental, pois [...], em sua emergência e notoriedade de relevância, é ampla e abrange todas as áreas e disciplinas que sejam propostas na Educação Básica”. Considerando ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2018), tais autores indicam que “[...] embora se reconheça o caráter não disciplinar da Educação Ambiental, fica evidente que pouco se concretizou efetivamente nas escolas e na formação de professores para garantir, de fato, tal ensino” (Branco, Royer e Branco, 2018, p. 200). Ou seja, a efetiva institucionalização da Educação Ambiental na década de 1990 não garantiu a adequada formação. Contudo, no século XXI, há referências e instrumentos que possibilitam o tratamento da temática para sua efetivação no processo de ensino e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Ambiental tem sua gênese nos esforços da sociedade civil dos países desenvolvidos em salientar a questão ambiental, até então

ignorada em favor da produção industrial, do crescimento econômico e da corrida armamentista nuclear no pós-Segunda Guerra Mundial e na toada da Guerra Fria entre os Estados Unidos da América (EUA), líder do “mundo capitalista”, e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), líder do “mundo socialista”.

Na contramão do cenário internacional, sob o regime autoritário civil-militar, o Brasil destoava com um discurso que assumia uma posição de tolerância à degradação ambiental em favor do aumento do Produto Interno Bruto (PIB), durante o período que ficou conhecido como o “milagre econômico brasileiro”. Em pronunciamento, representantes brasileiros anunciavam: “Bem-vindos à poluição, estamos abertos para ela. O Brasil é um país que não tem restrições. Temos várias cidades que receberiam de braços abertos a sua poluição, porque o que nós queremos são empregos, são dólares para o nosso desenvolvimento” (Dias, 1991, p. 4). A partir daí, os organismos internacionais e o governo brasileiro trilharam caminhos bem distintos.

Com essa contextualização e o desenrolar dos fatos, insere-se a perspectiva de formação de gerações de brasileiros(as) que não completaram sua Educação Básica. Nos poucos anos que conseguiram cumprir, entre 1972 e 1994, as pessoas adultas entre 30 e 50 anos, que no século XXI buscam concluir sua instrução formal, tiveram algo que se assemelhou mais a uma formação distorcida sobre Educação Ambiental. Isso se torna mais um desafio a ser considerado na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

CONCLUSÃO

A Educação Ambiental no Brasil trilhou um caminho de contradições e atrasos frente aos avanços internacionais. Enquanto outros países desenvolviam práticas pedagógicas consistentes, o Brasil, sob regimes autoritários, limitou-se a ações fragmentadas, gerando lacunas formativas, especialmente na EJA. Superar esse déficit demanda não só a adoção de

diretrizes internacionais, mas também uma abordagem crítica às realidades socioambientais e às desigualdades históricas do país.

Portanto, a efetivação da Educação Ambiental na EJA demanda mais do que a simples transposição de conteúdos: requer uma prática pedagógica transformadora, capaz de ressignificar a relação desses estudantes com o meio ambiente. É preciso reconhecer que muitos adultos carregam vivências ambientais ou, ainda, desconhecem certos debates ecológicos, seja pela falta de acesso à educação formal, seja pela distorção ideológica.

Nesse sentido, a EJA pode se tornar um espaço privilegiado para reconstruir saberes ambientais a partir da realidade local, promovendo a sensibilização, a conscientização, a participação cidadã e a corresponsabilidade na construção de sociedades sustentáveis. O desafio é garantir que as políticas públicas possam reconhecer essas potencialidades em ações concretas, integrando a Educação Ambiental de forma transversal e permanente, como previsto nos marcos legais, mas ainda insuficientemente realizado na prática.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, José Carlos; SILVA, Dirceu da. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 3, Edição Especial, p. 51–82, maio/jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/DSKVMHs8qLRFRR-GcGqTKh7H/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRANCO, Emerson Pereira; ROYER, Marcia Regina; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. A abordagem da educação ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, p. 185–203, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5526>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Educação Ambiental. **A implantação da educação ambiental no Brasil**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/A_implanta%C3%A7%C3%A3o_da_EA_no_Brasil.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 3. ed. Brasília: MMA, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://bncc.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 abr. 2025.

DIAS, Genebaldo Freire. Os quinze anos da educação ambiental no Brasil: um depoimento. **Em Aberto**, Brasília, v. 10, n. 49, p. 3–14, jan./mar. 1991. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1706>. Acesso em: 30 jul. 2024.

HOLMER, Sueli Amuïña. **Histórico da educação ambiental no Brasil e no mundo**. Salvador: UFBA, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34024>. Acesso em: 30 jul. 2024.

NASCIMENTO, Carolina Cavalcanti do. **A formação em educação para o desenvolvimento**: um estudo de caso junto ao Núcleo Transdisciplinar de Meio Ambiente e Desenvolvimento, período 2010–2013. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/6075>. Acesso em: 30 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano**. jun. 1972. Disponível em: <https://docs.un.org/es/A/CONF.48/14/Rev.1>. Acesso em: 9 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Carta de Belgrado: um marco geral para a educação ambiental**. out. 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CBelgrado.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação ambiental**: as grandes orientações da conferência de Tbilisi. Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 1997. Disponível em: <https://biblioteca.geografia.blog.br/1997/01/eamma1997.html>. Acesso em: 30 jul. 2024.

88. O ensino de urbanização e rede urbana através da transposição didática de conteúdos para o Ensino Médio nas escolas de Teresina

Oswaldo Rocha Silva

*Mestrando de Geografia - Universidade Federal do Piauí
osvaldorocha12001@gmail.com*

Carolina Fernanda Azevedo Costa

*Egressa da Universidade Federal do Piauí
cwrolazc@gmail.com*

Armstrong Miranda Evangelista

*Professor da Universidade Federal do Piauí
armstrong@ufpi.edu.br*

RESUMO

Este trabalho discute os desafios do ensino de Geografia no ensino médio público, especialmente diante da reforma do ensino médio que unificou as Ciências Humanas e reduziu a profundidade dos conteúdos nos livros didáticos. A pesquisa foca no ensino dos temas de urbanização e rede urbana, explorando como a transposição didática pode contribuir para aprofundar esses conteúdos e garantir uma abordagem crítica em sala de aula. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica sobre urbanização, rede urbana no Brasil e transposição didática, além da análise documental dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018) sobre as *Regiões de Influência das Cidades* (REGIC). O

objetivo geral é demonstrar como esses conteúdos podem ser ensinados por meio da transposição didática, contribuindo para a formação crítica dos alunos. Os resultados esperados incluem a ampliação da compreensão sobre a rede urbana por meio de uma abordagem mais concreta e contextualizada, permitindo aos alunos visualizar e analisar os fluxos e hierarquias territoriais de forma mais dinâmica. Além disso, o estudo destaca a importância de os professores utilizarem materiais complementares para suprir as lacunas dos livros didáticos, assegurando um ensino de Geografia mais crítico e significativo. Dessa forma, a pesquisa contribui para o fortalecimento da Geografia Urbana no currículo escolar, oferecendo estratégias para um ensino mais qualificado e engajado, mesmo diante das adversidades educacionais atuais.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Transposição didática; Urbanização; Rede urbana.

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia nas escolas públicas do ensino médio tem se tornado cada vez mais desafiador para os professores frente às novas mudanças. Mudanças essas que dificultam o planejamento devido à reforma do ensino médio, que unifica o ensino de Ciências Humanas e empobrece os livros didáticos em relação aos conteúdos. A trajetória do ensino dos conceitos geográficos nas escolas brasileiras deixa diversas lacunas sobre como o ensino de Geografia deve se transformar para manter seu caráter crítico e sua essência em sala de aula.

As pesquisas no âmbito da Geografia escolar viabilizam aos professores formas de tratar os conteúdos e oferecer caminhos para o ensino de Geografia. Este trabalho tem o intuito de debater a Geografia no ensino médio, mais especificamente os conteúdos de urbanização e rede urbana, e como esses fenômenos territoriais podem ser aprofundados nessa etapa de ensino. Para isso, a proposta deste artigo adotará a transposição didática como elemento para o processo de ensino e aprendizagem. Ademais, devido às dificuldades trazidas pelo empobrecimento dos materiais

didáticos, serão discutidas formas de como os recursos explorados na transposição didática podem ser trabalhados no ensino de urbanização e rede urbana.

A metodologia adotada pauta-se na pesquisa bibliográfica sobre as novas teses da urbanização, a urbanização brasileira, a rede urbana no Brasil e a conceituação de transposição didática. Além disso, realiza-se a análise documental dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018) sobre as *Regiões de Influência das Cidades* (REGIC). Documentos e textos serão discutidos como fundamentais para o ensino de Geografia no ensino médio.

O objetivo geral é demonstrar como o ensino de urbanização e rede urbana pode ser desenvolvido por meio da transposição didática nas escolas do ensino médio de Teresina, a fim de aprofundar a aprendizagem desses conteúdos nas aulas de Geografia. Os objetivos específicos são: identificar formas de aplicação dos conteúdos de urbanização e rede urbana nas escolas de Teresina; e esquematizar como esses conteúdos podem ser trabalhados em sala de aula.

Dentro do processo de transposição didática, neste trabalho serão tratados conceitos-chave da Geografia Urbana que possam aprofundar ainda mais o ensino de urbanização e rede urbana nas escolas públicas de Teresina. O entendimento sobre o processo de urbanização e como esse fenômeno afeta a cidade de Teresina é importante para a criação de uma análise crítica do espaço no qual o público-alvo está inserido.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Urbanização e a Rede Urbana

Mais do que nunca, o estudo sobre a urbanização tem se tornado importante para compreender os fenômenos sociais recorrentes que giram em torno da sociedade urbana. A urbanização contemporânea é marcada pelo crescimento intenso de cidades em todo o globo, com fenômenos

claros de pobreza concentrada, favelas, crises ambientais e forte disparidade social (Storper; Scott, 2018). Fatores como esses estão presentes nas cidades por meio das relações sociais determinadas historicamente.

Relações históricas essas que advêm de um longo processo de urbanização e formação de cidades. São marcas tão profundas que é difícil pensar que, em algum período da história, as cidades não existiram ou tiveram papel insignificante (Sposito, 1988). Nas civilizações contemporâneas, a cidade e o processo de urbanização tornaram-se um fenômeno intenso que afeta de forma incisiva a dinâmica social no globo. Conforme Brenner (2018, p. 263), a urbanização está adquirindo novas morfologias e maior envergadura, chegando até mesmo a romper a antiga divisão entre urbano e rural.

A cidade e a urbanização, como fenômenos expressivos, ganharam ainda mais relevância a partir do capitalismo (Sposito, 1988), fomentando desigualdades sociais, principalmente em países pobres da América Latina, como o Brasil. A produção do espaço urbano se transforma e se intensifica no sistema de mercado, tornando o espaço um objeto de valor no capitalismo financeiro. Dessa maneira, o solo urbano vira mercadoria, remodelando as relações sociais e aprofundando as desigualdades existentes na cidade. Ou seja, o valor de troca se sobrepõe ao valor de uso (Carlos, 2012). Esse contexto demonstra a importância de compreender a cidade e o processo de urbanização, bem como a necessidade de uma reflexão crítica.

O ensino da urbanização se configura como crucial no momento atual. Entender as desigualdades do território e suas dinâmicas é um papel que deve ser repassado de forma crítica e entrelaçado ao conhecimento cotidiano. A dinâmica territorial brasileira se organiza a partir de aglomerações fortemente urbanizadas ao longo de toda a faixa litorânea do território, adensando-se no Sudeste e no Sul. Nas demais regiões, as marcas da urbanização começam a criar novas centralidades de natureza metropolitana, destacando-se o surgimento de médios centros urbanos (Moura *et al.*, 2018), que indicam novas características e remodelagens do território brasileiro.

A dinâmica territorial está em constante transformação no Brasil por conta da urbanização. Entender esse fenômeno requer um estudo histórico dos fenômenos geográficos dentro do território brasileiro, bem como os motivos dessa rápida urbanização e suas transformações. O aspecto da rede urbana está inserido na integração do território e em seus principais desafios. Para isso, o estudo da urbanização no ensino médio é imprescindível para o conhecimento da formação territorial, da interação espacial e dos movimentos escalares nos quais o indivíduo está inserido.

Sobre a transposição didática

A transposição didática é um conceito fundamental no campo da didática e da educação, especialmente no que diz respeito à relação entre o conhecimento científico e sua apropriação pelos alunos. Esse conceito foi introduzido pelo didata francês Yves Chevallard (1991) para descrever o processo pelo qual um saber acadêmico é adaptado e transformado em um saber ensinável dentro do contexto escolar.

A transposição didática pode ser compreendida como um conjunto de modificações que um conhecimento científico sofre ao ser convertido em conhecimento escolar. Esse processo ocorre devido à necessidade de tornar o saber acessível aos alunos, considerando suas habilidades cognitivas, experiências prévias e a estrutura curricular.

Segundo Chevallard (1991), a transposição didática pode ser entendida como a passagem do saber científico ao saber ensinado. Essa passagem é um processo de transformação do conhecimento, tornando-o distinto do saber original, destinado a ensinar. Esse processo se dá porque os funcionamentos didático e científico do conhecimento não são os mesmos.

De acordo com Chevallard (1991), a transposição didática ocorre em duas fases principais:

1. **Transposição externa:** momento em que o saber produzido pela comunidade científica é adaptado por instâncias externas à escola, como os formuladores de currículo, os livros didáticos e os planejadores de políticas educacionais.

2. **Transposição interna:** momento em que os professores, no ambiente escolar, reestruturam e adequam esse conhecimento para a prática pedagógica em sala de aula.

Esse processo nem sempre ocorre de forma linear e pode sofrer influências de diversos fatores, como as condições institucionais da escola, a formação do professor e as especificidades dos alunos.

Pode-se dizer que um dos maiores desafios enfrentados pelo professor é o de redimensionar o objeto de conhecimento ao transpô-lo de uma prática discursiva para outra. Esse processo exige que o professor considere as mudanças na situação discursiva e as particularidades dos alunos (Polidoro; Stigar, 2010).

A transposição didática é essencial para garantir que os conteúdos acadêmicos sejam compreendidos pelos alunos de diferentes níveis de ensino. No entanto, esse processo também apresenta desafios, pois pode resultar na simplificação excessiva ou na desfiguração do conhecimento original, comprometendo sua essência conceitual.

Para que a transposição didática seja eficaz, é necessário que os professores tenham um conhecimento profundo do conteúdo e de metodologias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa dos alunos. Além disso, a reflexão crítica sobre o material didático e os currículos é essencial para evitar distorções conceituais.

A transposição didática é um processo complexo, mas fundamental para a educação. Seu estudo permite compreender como os conhecimentos acadêmicos se tornam acessíveis aos alunos e quais são os desafios envolvidos nessa mediação. Assim, a discussão sobre transposição didática deve estar sempre presente na formação docente e na elaboração de materiais educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na proposta aqui pretendida sobre o ensino do espaço urbano e da urbanização no Brasil para o ensino médio, evidencia-se a importância

da transposição didática como procedimento crucial na elaboração de materiais a serem trabalhados em sala de aula. Dessa forma, inicialmente seria trabalhada com os alunos, para tratar do processo de urbanização, a obra *Capitalismo e urbanização* (1988), de autoria de Maria Encarnação Beltrão Sposito, na qual a autora discute a intensificação da importância da cidade na ação capitalista.

Nessa obra, a autora aborda o processo de crescimento urbano das cidades europeias no capitalismo comercial, a força da industrialização como intensificadora da urbanização e o surgimento dos primeiros problemas urbanos nessas cidades no século XVIII e na primeira metade do século XIX. Outro fator citado refere-se aos problemas urbanos na América Latina, que passou por um rápido processo de urbanização no século XX, apresentando os mesmos problemas recorrentes das cidades europeias, mas com quase cem anos de atraso. Com base no livro de Sposito (1988), pode-se elaborar um esquema ou quadro (como mostrado no quadro a seguir) que relacione as formas de urbanização. Nesse contexto, podem ser tratados os problemas urbanos que as cidades enfrentaram na Europa e os processos de intervenção estabelecidos para remodelar o espaço urbano, buscando a melhoria das condições de vida dos europeus.

Quadro 88.1 - Relação da urbanização em países desenvolvidos e países pobres

urbanização em países desenvolvidos	urbanização em países pobres
lento e gradual	rápida e desordenada
integrada	desintegrada
atrativa	repulsiva

Além disso, ao abordar o processo de urbanização no Brasil, torna-se necessário estabelecer uma relação entre os fatores que impulsionaram a urbanização europeia e aqueles que caracterizam a urbanização brasileira. Diferentemente da Europa, onde a urbanização acompanhou o avanço industrial e ocorreu de forma gradual ao longo dos séculos, no Brasil esse processo foi acelerado e intensificado, principalmente, a partir da segunda

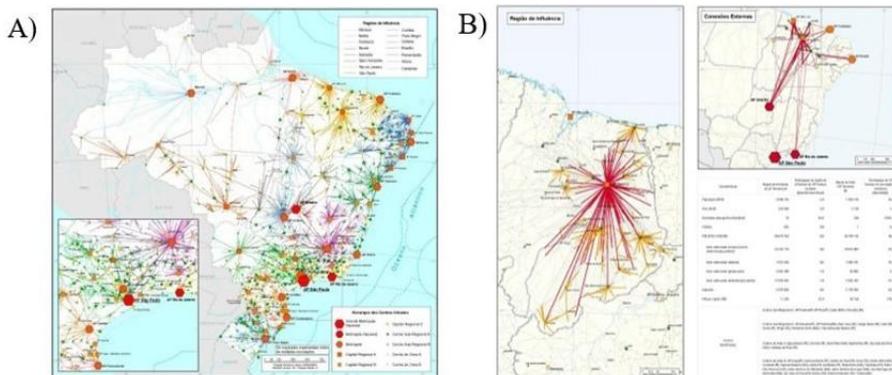
metade do século XX, com o êxodo rural e a expansão das cidades devido à modernização agrícola e à industrialização tardia.

Ao trabalhar com os alunos essa diferenciação, pode-se utilizar mapas históricos e gráficos que demonstrem o crescimento das cidades brasileiras em diferentes períodos, além de promover debates sobre os impactos desse crescimento acelerado. É importante destacar que, assim como na Europa, a urbanização no Brasil gerou uma série de desafios, como a segregação socioespacial, a precarização habitacional e o aumento das desigualdades urbanas.

O aprofundamento dessas discussões pode ser realizado também com as contribuições teóricas de autores como Santos (1993), que examina a urbanização desigual e a lógica da produção do espaço urbano no Brasil, e Maricato (2014), que problematiza a questão da habitação e da exclusão social nas cidades brasileiras.

A consulta a documentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Pesquisa Regiões de Influência das Cidades (REGIC) também se mostra relevante, sobretudo ao se considerar casos específicos, como o do Piauí, onde se observa a distância entre o ensino do fenômeno urbano nas escolas públicas e a realidade vivenciada pelos alunos. Essa lacuna destaca a importância de repensar as estratégias e os materiais didáticos utilizados no ensino de Geografia urbana.

Na utilização de materiais didáticos, destaca-se, na figura a seguir, o uso de mapas da rede urbana brasileira produzidos pela REGIC (2018), os quais fornecem dados sobre o fluxo de informações e mercadorias no território brasileiro. Na imagem A, é apresentada toda a rede urbana brasileira e, na imagem B, a rede urbana piauiense. O objetivo dessas imagens é permitir a visualização, no mapa, de como se dá a distribuição e os fluxos da rede urbana, a fim de que os alunos compreendam, por meio dos mapas, o funcionamento da rede urbana, os fluxos e as hierarquias de cidades presentes no território brasileiro.

Figura 88.1 - Mapa da rede urbana do Brasil e do Piauí

Fonte: IBGE (2018).

No ensino médio, a utilização desses mapas é praticamente inexistente, deixando o conceito de rede urbana restrito à abstração em sala de aula e dificultando o entendimento de como funciona tal fluxo. Portanto, a utilização dos mapas, que pode ser feita por meio de *slides* ou de cópias impressas distribuídas aos alunos, tem o intuito, neste trabalho, de fornecer um ensino que explique como ocorrem as interações espaciais nas cidades e a importância desses fluxos, bem como sua desintegração territorial.

Na imagem B, que mostra a rede urbana dentro do estado do Piauí, apresenta-se uma proposta para se trabalhar a rede urbana local, na qual os alunos possuem maior vínculo, facilitando o aprendizado e possibilitando a compreensão de como Teresina exerce influência regional no Piauí e mantém ligação com outras cidades da região Nordeste. Desse modo, o estudo de rede urbana pode ganhar forma dentro da escola por meio de novos materiais didáticos. No estudo das imagens da figura 1, a leitura dos mapas deve ser mediada pelo professor para que os alunos compreendam, de forma didática, como funciona cada ponto e suas ligações no território.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, foram discutidas propostas para o ensino de urbanização e rede urbana nas escolas públicas de Teresina, com o intuito de

estabelecer ações que fundamentem o estudo da geografia urbana em meio às crises no ensino médio frente às novas reformas. Desse modo, a utilização da transposição didática é imprescindível para manter o ensino de geografia na escola com qualidade. Na ausência de materiais didáticos, cabe ao professor buscar novas formas de embasar suas discussões em sala de aula. Entretanto, as pesquisas buscam facilitar esse caminho e contribuir para o ensino de geografia e sua essência crítica sobre os fenômenos espaciais.

REFERÊNCIAS

- BRENNER, Neil. Teses sobre a urbanização. *In*: BRENNER, Neil (Org.). **Espaços da urbanização**: o urbano a partir da teoria crítica. Rio de Janeiro: Observatório das Metrópoles, p. 261–309, 2018.
- CARLOS, Ana Fani Alessandrini. A “Geografia Urbana como disciplina”: uma abordagem possível. **Revista do Departamento de Geografia – USP**, São Paulo, p. 92–111, 2012.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Regiões de influência das cidades 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.
- MARICATO, Ermínia. **O impasse da política urbana no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 214 p.
- MOURA, Rosa; OLIVEIRA, Samara; PÊGO, Bolívar. **Escalas da urbanização brasileira**: texto para discussão. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2018.
- POLIDORO, Lurdes de Fátima; STIGAR, Robson. A transposição didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. **Ciberteologia – Revista de Teologia & Cultura**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 153–159, 2010.
- SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993. 157 p.
- SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Capitalismo e urbanização**. São Paulo: Contexto, 1988.
- STORPER, Michael; SCOTT, Allen J. Debates atuais sobre a teoria urbana: uma avaliação crítica. *Revista Geografares*, p. 30–62, out./nov. 2018. Originalmente publicado em: **International Journal of Urban and Regional Research**, v. 39, n. 1, p. 1–15, jan. 2015.

89. O uso do quiz como mediador no processo analítico do espaço geográfico na Educação Básica: uma experiência no estágio supervisionado obrigatório

Otávio Rodrigues da Silva Neto
Universidade Federal do Piauí
otavineto4321@gmail.com

Josélia Saraiva e Silva
Universidade Federal do Piauí
saraivasilvajoselia@ufpi.edu.br

RESUMO

O estudo teve como objetivo desenvolver e aplicar uma intervenção pedagógica para auxiliar os alunos do 7º ano “C” da Escola Municipal Noé Fortes na compreensão da habilidade EF07GE06 da BNCC, que trata dos impactos ambientais e da distribuição de riquezas relacionados à produção, circulação e consumo de mercadorias. Para isso, utilizou-se uma abordagem baseada em atividades recreativas, visando tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente. A metodologia foi dividida em duas etapas. No primeiro momento, realizou-se uma exposição dialogada sobre os problemas ambientais do bioma pantaneiro, utilizando ilustrações e um vídeo para aprofundar a compreensão do tema. No segundo momento, aplicou-se um *quiz* interativo, no qual a turma foi dividida em grupos e respondeu a perguntas sobre causa e efeito no meio ambiente. Durante a atividade, as respostas incorretas foram corrigidas

com explicações detalhadas, promovendo reflexões e reforçando a aprendizagem. A avaliação ocorreu de forma processual, considerando a capacidade argumentativa dos estudantes, o domínio do conteúdo e o grau de entendimento dos conceitos abordados. Os resultados demonstraram que o *quiz* estimulou a participação ativa dos alunos, incentivando o debate e a colaboração em equipe. Além disso, a atividade fortaleceu a argumentação dos estudantes, essencial para a formação crítica. No entanto, algumas dificuldades na compreensão de termos específicos exigiram adaptações na linguagem, evidenciando a necessidade de ajustes contínuos. Conclui-se que o uso de jogos educativos é uma estratégia eficaz para o ensino de temas complexos, promovendo aprendizado significativo e maior engajamento dos alunos.

Palavras-chave: Intervenção pedagógica; Jogos educativos; Impactos ambientais.

INTRODUÇÃO

A constante transformação da sociedade exige que a educação acompanhe as mudanças, adaptando seus métodos para atender às necessidades reais dos alunos. Pensando nisso, o Estágio Supervisionado Obrigatório I, desenvolvido na Escola Municipal Noé Fortes, em Teresina-PI, possibilitou a identificação de dificuldades significativas de engajamento nas aulas de Geografia em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, além de baixa produtividade e sinais de baixa autoestima entre os estudantes — fatores que comprometem diretamente sua participação e desempenho em sala de aula.

Diante desse cenário, tornou-se necessário o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica com o objetivo de estimular a participação dos estudantes, promovendo metodologias dinâmicas e interativas que favorecessem um aprendizado mais significativo.

De acordo com Sawczuk e Moura (2012), o uso de jogos favorece a participação ativa dos alunos em atividades escolares, sendo uma ferramenta eficaz no combate ao baixo rendimento escolar e à falta de

interesse dos estudantes no processo educativo. Portanto, atividades recreativas ajudam os estudantes a se sentirem mais valorizados e conectados com o ambiente escolar, pois, quando os alunos participam de atividades que envolvem diversão e interação, tendem a ter a oportunidade de desenvolver habilidades sociais e fortalecer vínculos com colegas e professores.

Este trabalho tem como objetivo apresentar e analisar a intervenção pedagógica aplicada, discutindo sua metodologia, os desafios enfrentados e os resultados obtidos ao longo do processo. A experiência demonstrou a importância de abordagens inovadoras no ensino, que incentivem a interação e contribuam para o fortalecimento da autoestima e da autonomia dos alunos. Assim, este estudo também reflete sobre a relevância da adoção de estratégias diferenciadas para melhorar o rendimento escolar e ampliar o interesse dos estudantes pelo conhecimento.

Ao acompanhar as aulas da turma do 7º ano “C” na Escola Municipal Noé Fortes, observou-se as dificuldades dos estudantes em relação à habilidade EF07GE06 da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), que determina: “Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares” (Brasil, 2018, p. 387). Com isso, a elaboração e aplicação de uma intervenção pedagógica na mediação dessa habilidade mal consolidada tornou-se protagonista na confecção do presente trabalho.

Silva (s.d.) destaca a importância dos recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando como essas ferramentas e técnicas podem ser utilizadas de maneira estratégica pelos docentes para criar um ambiente educacional dinâmico e participativo. Esses recursos, que podem incluir materiais como livros, imagens, vídeos e tecnologias digitais, têm a função de enriquecer o conteúdo e facilitar a compreensão dos alunos. Seja para introduzir um novo tema, ilustrar conceitos ou até mesmo estimular a produção de conhecimento pelos próprios estudantes, os recursos didáticos são essenciais para a construção de um espaço de aprendizado eficaz e envolvente.

A elaboração da intervenção pedagógica seguiu também as determinações do currículo de Teresina-PI, que estabelece que o ensino de Geografia deve promover noções sobre o relacionamento dialético entre a natureza e o homem e que:

Nos anos Finais do Ensino Fundamental, essas noções ganham dimensões conceituais mais complexas, de modo a levar os estudantes a estabelecerem relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas. Dessa maneira, torna-se possível a eles conhecer os elementos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural (Teresina, 2018, p. 91).

Dessa forma, assim como esse documento normativo, a proposta de intervenção está organizada sob a análise desses processos, que exigem uma reflexão crítica sobre as escolhas feitas no uso e na ocupação do solo e suas consequências a longo prazo, reconhecendo que essa degradação está diretamente ligada à forma como a sociedade se relaciona com os recursos naturais, muitas vezes priorizando o crescimento econômico imediato em detrimento da sustentabilidade.

METODOLOGIA

Acompanhando o livro didático, o plano de intervenção foi elaborado a partir dos problemas ambientais da região Centro-Oeste do Brasil, no contexto do bioma pantaneiro, uma vez que “O Brasil está entre os maiores produtores e exportadores de commodities mundiais. Porém, para se manter como grande produtor e exportador, [...] a expansão da produção torna-se inevitável. Essa expansão ocorre, muitas vezes, de forma predatória [...], além de causar problemas ambientais [...]” (Adas; Adas, 2022, p. 260).

O processo de ensino-aprendizagem em Geografia exige o uso de abordagens que articulem teoria e prática, promovendo a formação de sujeitos críticos e conscientes do espaço em que vivem. De acordo com Straforini (2015), o ensino de Geografia deve possibilitar ao aluno

compreender a produção do espaço como expressão das contradições sociais, indo além da simples memorização de conteúdos.

Para isso, no primeiro momento, foi realizada uma exposição do conteúdo dialogada com os alunos, na qual foram debatidos os conceitos e discussões atrelados à temática, junto com ilustrações e demonstrações no quadro e no projetor. Nessa etapa, foram abordadas questões como a produção, a circulação e o consumo de mercadorias, e como esses processos afetam o meio ambiente e a distribuição de riquezas. Junto à explicação teórica, houve a exibição de um vídeo na tentativa de evidenciar a pluralidade do bioma e sua riqueza natural.

No segundo momento, foi aplicada uma atividade recreativa desenvolvida em sala de aula de forma dialogada, evitando que sua aplicação fosse meramente mecânica. Embora os recursos didáticos desempenhem um papel importante no processo de ensino, eles, por si só, não têm a capacidade de tornar as aulas realmente construtivas, uma vez que o recurso tecnológico, por si só, não garante aprendizagem: é preciso que sua utilização esteja inserida em um contexto pedagógico que priorize a formação integral do aluno e a problematização da realidade. Santos e Belmino (2013) complementam essa discussão, pontuando que a atuação do professor nesse cenário vai além de simplesmente transmitir conteúdos, visto que faz parte de sua responsabilidade criar um ambiente que incentive os alunos a se engajarem ativamente no processo de aprendizagem, favorecendo a construção do conhecimento de forma significativa.

O jogo utilizado foi pensado de forma que possuísse caráter analítico a respeito da temática. A turma foi dividida em dois grupos, e cada um respondeu a uma questão do quiz online autoral produzido especialmente para aplicação do projeto de intervenção.

No quiz, são protagonizadas situações de causa e efeito no meio ambiente, com cinco perguntas e três alternativas para cada questão, sendo apenas uma correta. A produção e a prática desse jogo foram estruturadas em função do processo de construção de argumentos na defesa das alternativas escolhidas por cada equipe, isto é, ao responderem às questões

do quiz, os estudantes tiveram que argumentar o porquê de acreditarem que a alternativa escolhida estava correta. Durante a ocorrência de erros, houve a correção com explicações sobre quais pontos representavam a verdadeira realidade da questão.

A avaliação foi realizada durante o processo da atividade recreativa e ao final da aula. Foram levados em conta a capacidade argumentativa dos estudantes durante o jogo, o domínio do conteúdo e o grau de entendimento dos conceitos. Para isso, ao longo de todo o processo de aplicação da intervenção, foram construídas anotações sobre o desenvolvimento dos estudantes durante todas as atividades, destacando os principais pontos a serem analisados no tocante à forma como reagiram durante a aplicação e às possíveis adaptações necessárias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao propor o uso do quiz como estratégia metodológica, o trabalho adota uma perspectiva de mediação pedagógica, em diálogo com Vygotsky (2007), que ressalta que o professor deve atuar como facilitador da aprendizagem. Nesse processo, as metodologias ativas ganham espaço ao promover a participação dos alunos e estimular a aprendizagem significativa. Isso se alinha ao ensino de Geografia que, segundo Callai (2005), deve ir além da descrição de conteúdos e favorecer a análise crítica do espaço geográfico. O uso das TDICs, por sua vez, reforça a dinamicidade da aula e a aproximação com a realidade vivida pelos estudantes, em convergência com a BNCC.

A intervenção pedagógica aplicada na turma do 7º ano C, com o uso de um quiz focado em situações de causa e efeito no meio ambiente, gerou uma série de resultados interessantes e reveladores, marcados por aspectos positivos, desafios e algumas adaptações que se mostraram necessárias para garantir o máximo aproveitamento da proposta.

Primeiramente, o uso consciente do livro didático, aliado a outras ferramentas, como jogos, vídeos e plataformas digitais, permite aulas mais dinâmicas e interativas, ajudando os professores a superar a dependência

exclusiva desse recurso e tornando o aprendizado mais acessível, estimulante e próximo da realidade dos alunos.

Romanini (2013) reconhece que a educação busca formar indivíduos mais adaptáveis às transformações da sociedade; contudo, essa adaptabilidade é mediada pela priorização dos livros didáticos como ferramenta central de ensino, uma vez que esses materiais apresentam vantagens, como baixo custo, facilidade de aplicação e controle sobre o trabalho docente.

Nesse sentido, reafirma-se a necessidade do uso consciente dos livros didáticos, compreendendo suas contribuições e suas limitações, haja vista que “[...] nenhuma proposta deve ser seguida sem adaptações que considerem os contextos locais [...] e a relação com outras situações no mundo, que muitas vezes precisam complementar as propostas das aulas” (Copatti; Santos, 2023, p. 8), a fim de atender às propostas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular em sala de aula.

Outrossim, a dinâmica do quiz não só estimulou o engajamento dos alunos, mas também fez com que eles demonstrassem interesse em discutir as questões, o que indicou um bom nível de motivação em relação ao tema do meio ambiente, alinhando-se ao pensamento de González (2000, p. 29), que afirma que:

O compromisso social do docente estabelece-se, deste modo, não com um conjunto de princípios teóricos abstratos, mas, antes com as pessoas que aprendem a partir das suas propostas de ensino, que devem conduzir ao desenvolvimento da personalidade do aluno.

Além disso, muitos se envolveram de forma colaborativa ao trabalhar em equipe, discutindo suas escolhas antes de apresentar suas justificativas, o que permitiu que os estudantes exercitassem habilidades de argumentação, ao mesmo tempo em que aprofundavam o entendimento sobre as causas e os efeitos de determinadas ações ambientais, reafirmando que

O ensino de Geografia deve permitir aos educandos uma análise crítica da realidade, pois estes devem se colocar de forma propositiva diante dos problemas enfrentados na família, na comunidade, no trabalho, na escola e nas instituições das quais participam (Landim Neto; Barbosa, 2010, p. 161).

No entanto, alguns pontos de adaptação surgiram durante a aplicação da intervenção. Embora as perguntas tenham sido elaboradas de forma acessível, alguns alunos encontraram dificuldades para compreender determinados termos específicos, o que gerou certa confusão nas respostas e justificativas. Para lidar com isso, foi necessário fazer explicações adicionais, adaptando a linguagem para um nível mais próximo da vivência e do entendimento dos estudantes. Essa adaptação contribuiu para uma melhor compreensão dos temas abordados, mas mostrou que, em futuras intervenções, seria prudente garantir que o vocabulário utilizado esteja mais alinhado ao nível de conhecimento dos alunos, independentemente da série em que se encontram.

Em relação às correções dos erros, a estratégia adotada foi eficaz, mas também exigiu um acompanhamento atento. Quando os alunos erravam, foi importante não apenas fornecer a resposta correta, mas também explicar detalhadamente os conceitos envolvidos na questão. Isso permitiu que os estudantes compreendessem os pontos que haviam sido mal interpretados e evitassem equívocos em futuras atividades.

Por fim, a intervenção pedagógica com o quiz proporcionou importantes aprendizados, tanto para os alunos quanto para a formação docente do estagiário, destacando-se como uma ferramenta eficaz para o ensino de temas complexos, como a relação de causa e efeito no meio ambiente.

CONCLUSÃO

A experiência de atuar na educação básica proporcionou aplicar teorias pedagógicas na prática, associadas à identificação e ao suporte nas necessidades dos alunos, identificar suas dificuldades e, principalmente, aprender a aplicar estratégias que favoreçam a construção do conhecimento de maneira significativa, permitindo-me desenvolver habilidades pedagógicas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, o uso de metodologias ativas, como o quiz, revelou-se uma ferramenta altamente eficaz, pois estimula a participação dos alunos, promove a reflexão crítica e facilita a compreensão de temas complexos,

além de proporcionar uma maneira mais dinâmica e interativa de aprender. Experiências como essa são extremamente relevantes para a futura execução da prática docente, pois evidenciam a importância de adaptar a abordagem pedagógica às necessidades dos estudantes, utilizando estratégias que tornem o aprendizado mais significativo e engajador.

Dessa forma, metodologias ativas simples são uma maneira eficaz de alcançar os propósitos da prática docente, pois não dependem exclusivamente de recursos tecnológicos avançados, mas sim da criatividade do professor e do engajamento dos alunos.

REFERÊNCIAS

ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. Expedições geográficas [7º ano]. São Paulo: Moderna, 2022. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/colecao/fundamental-2/geografia/expedicoes-geograficas-2>. Acesso em: 27 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 27 dez. 2024.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, v. 25, p. 227–247, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFq-ZYH/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2025.

COPATTI, Carine; SANTOS, Leonardo Pinto dos. Livro didático e professor: olhares sobre a geografia escolar em contextos de diversidade. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 24, n. 91, p. 243–257, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/RCG249162453>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/62453>. Acesso em: 12 fev. 2025.

GONZÁLEZ, Xosé Manuel Souto. **A didáctica da geografia**: dúvidas, certezas e compromisso social dos professores. 2000. Disponível em: http://www.apgeo.pt/sites/default/files/inforgeo_15.pdf#page=16. Acesso em: 16 out. 2024.

LANDIM NETO, Francisco Otávio; 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 Geoeseducacionais**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 160–179, 2010. Disponível em: <http://geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/44>. Acesso em: 20 set. 2024.

ROMANINI, Maristela Gallo. **Análise do processo de implementação de política: o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/908356>. Acesso em: 9 fev. 2025.

SAWCZUK, Márcia Inês Lorenzet; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Jogos pedagógicos para o ensino da geografia. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação, 2012. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uel_geo_artigo_marcia_ines_lorenzet_sawczuk.pdf. Acesso em: 27 dez. 2024.

SANTOS, Ovídia Kaliandra Costa; BELMINO, José Francisco David Barbosa. Recursos didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem. **Fórum Internacional de Pedagogia**, v. 5, p. 1–12, 2013. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xiv-forum-internacional-de-pedagogia-xiv-fiped-408898/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

SILVA, Cleyton Luis da. **Recursos didáticos e ensino de Geografia**: reflexões acerca das tecnologias de representação do espaço. [S.l.]: Repositório Unicentro, [s.d.]. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/1004?mode=full>. Acesso em: 14 jun. 2023.

STRAFORINI, Rafael. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, v. 1, n. 18, 2015. DOI: https://doi.org/10.62516/terra_livre.2002.203. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/203>. Acesso em: 14 abr. 2025.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo de Teresina**: ensino fundamental, componente curricular; Geografia. Teresina, 2018. Disponível em: <https://semec.pmt.pi.gov.br/diretrizes-curriculares-de-teresina/>. Acesso em: 27 dez. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto e Luís Silveira Menna Barreto. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1227?utm_source=com. Acesso em: 14 abr. 2025.

90. O jogo Free Fire e suas abordagens geográficas

Pedro Victor Matos Lopes

Universidade Federal do Piauí

pedro.matos@ufpi.edu.br

Bartira Araújo da Silva Viana

Universidade Federal do Piauí

bartira.araujo@ufpi.edu.br

Francisca Eduarda Abreu Santos

Universidade Federal do Piauí

eduarda.santoss7020@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta a gamificação como uma estratégia metodológica para o ensino de Geografia escolar. Para isso, escolheu-se o jogo *Free Fire* como possibilidade, considerando a ampla presença de elementos geográficos em seu layout, além de sua expressividade comercial. Assim, o objetivo do trabalho é analisar o potencial da gamificação, a partir do jogo *Free Fire*, no ensino de temas e conteúdos da Geografia escolar. Como objetivos específicos, busca-se, em primeiro lugar, identificar os elementos geográficos presentes no jogo e, em segundo, destacar as possibilidades didáticas que emergem dessa ferramenta digital para o ensino de Geografia. A metodologia adotada baseia-se em um levantamento bibliográfico sobre as temáticas de gamificação, ensino de Geografia e aprendizagem significativa, buscando

compreender como esses referenciais teóricos podem fundamentar a inserção de jogos digitais no ensino.

Palavras-chave: Gamificação; Free Fire; Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

Ensinar Geografia é, antes de tudo, possibilitar aos estudantes o desenvolvimento do pensamento crítico sobre o espaço geográfico e sua relação com a sociedade (Cavalcanti, 2022). Para isso, a utilização de elementos da cultura juvenil pode ser uma estratégia didática eficaz, pois aproxima os temas e conteúdos geográficos da realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo, participativo e engajador.

Nesse contexto, este trabalho destaca o potencial do jogo *Free Fire* como recurso pedagógico para o ensino de Geografia. *Free Fire* é um jogo gratuito, disponível nas lojas de aplicativos Apple Store e Play Store, no modo *battle royale*¹³, no qual os jogadores são inseridos em um mapa e devem lutar pela sobrevivência. Embora a dinâmica do jogo tenha um caráter competitivo, ele apresenta uma ampla diversidade de elementos geográficos que, quando analisados criticamente e utilizados de forma planejada, podem contribuir para a prática docente.

O objetivo geral deste trabalho é analisar o potencial da gamificação, a partir do jogo *Free Fire*, no ensino de temas e conteúdos da Geografia escolar. Como objetivos específicos, busca-se, em primeiro lugar, identificar os elementos geográficos presentes no jogo e, em segundo, destacar as possibilidades didáticas que emergem dessa ferramenta digital para o ensino de Geografia.

A metodologia adotada baseia-se em um levantamento bibliográfico sobre as temáticas de gamificação, ensino de Geografia e aprendizagem significativa, buscando compreender como esses referenciais teóricos podem fundamentar a inserção de jogos digitais no ensino.

13 Gênero de jogo que objetiva a luta por sobrevivência entre os jogadores (*Free Fire*, 2025).

A escolha do Free Fire como objeto de estudo justifica-se por sua grande relevância no mercado de jogos digitais e sua popularidade entre jovens e adolescentes. Segundo dados da Sensor Tower (2022), o jogo foi o segundo mais baixado do mundo, atingindo a marca de 25,2 milhões de downloads em abril de 2022. Diante desse cenário, sua aplicação no ensino pode representar uma oportunidade para aproximar os conteúdos geográficos do cotidiano dos estudantes, tornando o aprendizado mais envolvente, participativo e contextualizado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As discussões sobre o uso de recursos no ensino são uma constante no campo educacional, pois a prática docente, independentemente do recorte temporal, sempre foi mediada por algum tipo de recurso didático. Esses recursos são classificados de diversas formas, variando entre os tradicionais e os inovadores, tecnológicos ou ativos, dependendo da literatura consultada.

Entre os recursos tradicionais, destacam-se o livro didático, o quadro negro ou acrílico, o pincel e o projetor, amplamente utilizados em diferentes contextos escolares. Embora esses recursos sejam fundamentais para a organização do ensino, sua aplicação, muitas vezes, mantém-se restrita a metodologias expositivas e transmissivas.

Por outro lado, há abordagens pedagógicas que vêm enfatizando a importância de recursos inovadores, que estimulam a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Nesse contexto, Silva (2011) apresenta a categoria dos recursos didáticos não convencionais, definidos como ferramentas ou materiais que, embora não tenham sido originalmente criados com a finalidade de ensinar um componente curricular específico, possuem grande potencial pedagógico.

Exemplos desses recursos incluem o rádio, a fotografia, as histórias em quadrinhos, a música, a poesia, os jogos, a televisão e o cinema que, quando utilizados de forma adequada, podem enriquecer a prática docente e tornar o ensino mais dinâmico e contextualizado (Silva, 2011).

Entre esses recursos, destaca-se o jogo, objeto central deste texto, que se configura como uma estratégia didática capaz de engajar os estudantes, estimular a aprendizagem ativa, promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais e tornar o ensino mais significativo.

A utilização desse recurso didático não convencional — o jogo — ou de elementos característicos desse universo lúdico, como estratégias, enredo, narrativa, desafios e recompensas, com a finalidade de envolver os estudantes e potencializar a aprendizagem, é denominada gamificação (Kapp, 2012). Nesse sentido, a gamificação pode ser considerada uma metodologia de ensino focada na criação de experiências motivadas e imersivas, utilizando elementos e dinâmicas dos jogos para engajar os alunos no processo de aprendizagem (Fardo, 2013).

No entanto, para que a gamificação seja eficaz e não se reduza a uma aplicação superficial, é fundamental que essa estratégia esteja alinhada aos documentos normativos da educação. No contexto brasileiro, isso inclui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta as diretrizes para o ensino em nível nacional, bem como os currículos estaduais e municipais, que adaptam essas diretrizes às especificidades regionais e locais.

À medida que se avança na reflexão sobre as metodologias de ensino, é essencial destacar que qualquer estratégia pedagógica deve estar ancorada em fundamentos teóricos sólidos, sustentados por pesquisas que investigam sua eficácia na aprendizagem. A adoção de abordagens inovadoras, como a gamificação, não pode ser feita de maneira arbitrária, mas sim embasada em referenciais que comprovem seu impacto positivo no processo educacional (Lopes; Santos, 2023).

Nesse contexto, a gamificação no ensino encontra respaldo em duas vertentes teóricas fundamentais: a Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel, e a Abordagem Histórico-Cultural, de Lev Vygotsky. No entanto, este trabalho focará nos conceitos que estruturam a primeira teoria, a ausubeliana.

Segundo Cruz (2011), o principal conceito da teoria ausubeliana é o da aprendizagem significativa. Para o autor, um estudante aprende de

maneira significativa quando um novo conceito se relaciona com um elemento relevante da estrutura cognitiva, denominado subsunçor. Os subsunçores, ou conhecimentos prévios, são construídos ao longo da vida a partir de diferentes contextos, como a escolarização anterior, o ambiente familiar e até mesmo experiências culturais e religiosas (Campelo, 2019).

A teoria cognitivista de Ausubel enfatiza que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando os novos conhecimentos se vinculam, de maneira significativa, aos saberes prévios dos estudantes (Lemos, 2011). Dessa forma, para que a gamificação seja realmente eficaz no ensino, seus elementos lúdicos não devem ser apenas motivadores, mas precisam estruturar conceitos de maneira lógica e coerente, permitindo que os alunos construam e reconfigurem seu conhecimento com base em informações já assimiladas.

Além disso, mesmo nos casos em que determinados elementos culturais, como o jogo Free Fire, não estejam presentes no repertório prévio dos estudantes, eles ainda podem ser utilizados como organizadores prévios. Os organizadores prévios são recursos que auxiliam na ancoragem de novos aprendizados, especialmente quando os subsunçores disponíveis na estrutura cognitiva não são suficientemente claros e estáveis (Moreira; Masini, 2016).

Vale destacar que Free Fire é um fenômeno cultural amplamente difundido entre os jovens, possuindo um impacto expressivo no mercado de games e na vivência social dessa faixa etária. Seu uso, de forma organizada e planejada no contexto educacional, pode se tornar um instrumento poderoso para potencializar a aprendizagem significativa, ao estabelecer conexões entre os conteúdos acadêmicos e o universo dos estudantes.

Dessa forma, a gamificação, fundamentada na Teoria da Aprendizagem Significativa, vai além de uma simples estratégia de engajamento. Ela se torna uma ferramenta metodológica estruturada que não apenas motiva os alunos, mas também potencializa a construção do conhecimento de maneira ativa, interativa e significativa, promovendo um aprendizado mais sólido e duradouro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Free Fire é um jogo *mobile* (para celular) com grande potencial para o ensino de conteúdos e temas da Geografia, abrangendo tanto aspectos físicos quanto humanos. Sua dinâmica, baseada em mapas e interação com o espaço, possibilita uma abordagem pedagógica inovadora.

Dentre os conteúdos geográficos que podem ser trabalhados por meio do Free Fire, a cartografia se destaca como um dos mais relevantes, quicá até o principal. O jogo é estruturado a partir de mapas escolhidos previamente pelos jogadores, cada um com características próprias que influenciam a experiência do usuário e permitem diversas análises espaciais. A figura 1 ilustra os mapas disponíveis no Free Fire, demonstrando a diversidade de ambientes que podem ser explorados.

Figura 90.1 - Mapas do jogo Free Fire



Fonte: Free Fire (2025).

A partir da observação desses mapas e de sua relação com os conceitos já estudados, é possível trabalhar diferentes conteúdos cartográficos, conforme descrito no Quadro a seguir:

Quadro 90.1 - Conteúdos cartográficos contidos no Free Fire

Conteúdos cartográficos	Descrição
Orientação e Localização	Uso da rosa dos ventos, pontos cardeais e colaterais, além da noção de deslocamento espacial dentro do jogo
Elementos de um Mapa	Identificação de legendas, símbolos cartográficos, curvas de nível e representação do relevo
Coordenadas Geográficas	Compreensão de paralelos e meridianos, latitude e longitude, e sua importância para a localização precisa no espaço
Projeções Cartográficas	Análise das distorções presentes nos mapas do jogo e a relação com projeções reais utilizadas na Geografia
Escala Cartográfica	Comparação entre as dimensões do espaço no jogo e sua representação no mapa, abordando conceitos de escala gráfica e numérica

Fonte: Pedro Victor Matos Lopes (2025).

Além desses conteúdos, o *Free Fire* também pode ser utilizado para incentivar a leitura e a interpretação de mapas em um contexto dinâmico e interativo, favorecendo a aprendizagem significativa e a relação entre o espaço geográfico e a experiência dos estudantes no jogo.

Além dos conteúdos cartográficos, o *Free Fire* também possibilita a abordagem de temas de Geologia e Geomorfologia, tornando-se uma ferramenta didática interessante para o ensino dessas disciplinas. A Figura a seguir, por exemplo, ilustra afloramentos rochosos presentes no jogo, que podem ser utilizados como ponto de partida para diversas discussões em sala de aula.

Figura 90.2 - Afloramentos rochosos Free Fire



Fonte: Free Fire (2025).

Os afloramentos rochosos são exposições naturais de rochas na superfície terrestre. A partir dessa característica presente no jogo, o professor pode explorar conceitos fundamentais de Geologia, tais como os apresentados no Quadro a seguir:

Quadro 90.2 - Conteúdos geológicos Free Fire

Conteúdo	Descrição
O conceito de rocha e seu processo de formação	Diferenciação entre rochas ígneas, sedimentares e metamórficas, relacionando-as aos processos naturais que ocorrem na crosta terrestre
Tipos de rochas e suas características	Análise das composições minerais, estrutura e usos das diferentes classes de rochas.
Erosão e intemperismo	Explicação sobre os processos de desgaste das rochas, destacando agentes como vento, água e variações térmicas, que podem contribuir para a formação dos afloramentos rochosos.
Tectonismo	Compreensão das forças internas da Terra que atuam na movimentação e deformação da crosta terrestre, influenciando o surgimento de falhas, dobramentos e outros fenômenos geológicos.

Fonte: Pedro Victor Matos Lopes (2025).

Além disso, ao explorar o relevo presente nos mapas do jogo, é possível discutir como os processos geomorfológicos moldam a paisagem ao longo do tempo. Essa abordagem permite que os alunos visualizem, mesmo que virtualmente, fenômenos naturais e compreendam sua relação com a configuração do espaço geográfico.

Além dos conteúdos de Geologia e Geomorfologia, o *Free Fire* também possibilita a análise e compreensão das formas de relevo. Os diferentes cenários presentes nos mapas do jogo oferecem uma representação visual que pode ser utilizada para explorar conceitos geomorfológicos em sala de aula. A Figura a seguir ilustra diferentes formas de relevo encontradas no jogo, como planaltos, escarpas, depressões e planícies.

Figura 90.3 - Formas de relevo no Free Fire



Fonte: Free Fire (2025).

A partir dessas representações, o professor pode desenvolver discussões sobre os seguintes temas, descritos no quadro a seguir:

Quadro 90.3 - Conteúdos geomorfológicos Free Fire

Nº	Formas de relevo	Descrição
1.	Planalto	Região elevada com topos relativamente planos e bordas inclinadas, geralmente associada a processos de erosão mais intensos nas bordas. Pode ser trabalhado em conjunto com os conceitos de intemperismo e formação de solos.
2.	Escarpa	Caracterizada por uma elevação abrupta do terreno, geralmente resultado de processos tectônicos ou erosivos. No jogo, pode ser observada em áreas com grandes desníveis entre altitudes próximas
3.	Depressão	Área rebaixada em relação ao relevo ao seu redor, podendo ser classificada como absoluta (quando está abaixo do nível do mar) ou relativa (quando está abaixo dos terrenos vizinhos, mas acima do nível do mar). No jogo, as depressões podem ser observadas em vales ou áreas escavadas naturalmente, proporcionando discussões sobre processos erosivos, sedimentação e a influência das forças endógenas e exógenas na formação do relevo.
4.	Planície	Superfície predominantemente plana, com pouca variação de altitude, geralmente formada pelo acúmulo de sedimentos ao longo do tempo. No jogo, as planícies são comuns em áreas abertas e propícias à movimentação dos jogadores

Fonte: Pedro Victor Matos Lopes (2025).

CONCLUSÃO

O presente levantamento amplia as possibilidades de trabalhar temas e conteúdos da Geografia a partir de elementos da cultura juvenil contemporânea, como os jogos digitais. Ao utilizar o *Free Fire* como recurso didático, o ensino pode se tornar mais dinâmico e significativo, aproximando-se do universo dos alunos e estimulando o engajamento com os conteúdos geográficos. No entanto, é fundamental destacar que essa estratégia não deve ser encarada como a única ou a ideal para solucionar desafios do aprendizado. O uso de jogos na educação precisa estar alicerçado em habilidades e competências previstas nos currículos, bem como nos objetivos de aprendizagem e nos processos avaliativos. Além disso, sua aplicação deve estar alinhada a diferentes metodologias que valorizem a construção ativa do conhecimento e a criticidade dos estudantes.

Ademais, antes de implementar essa abordagem, o professor deve conhecer bem o jogo, explorando suas mecânicas, mapas e dinâmicas para planejar atividades coerentes com os conteúdos de Geografia. Também é necessário analisar a estrutura da escola, verificando se há recursos disponíveis, como internet, dispositivos móveis e laboratórios de informática, para viabilizar essa metodologia gamificada. Além disso, é essencial planejar a adaptação desse recurso, levando em consideração as particularidades da turma e garantindo que a atividade seja acessível e inclusiva para todos os alunos.

Por fim, é importante ressaltar que o professor, como principal conhecedor da realidade de sua sala de aula, deve adaptar essa abordagem conforme as necessidades e especificidades de seus alunos e do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- CAMPELO, L. F. **Cartografia da aprendizagem significativa e o ensino de Geografia: técnica de mapeamento conceitual e contribuições para as práticas avaliativas**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar a pensar pela Geografia como meta da atuação docente. *In*: RICHTER, Denis; SOUZA, Lorena Francisco de; MENEZES, Priscylla Karoline de. **Fundamentos teóricos para (re)construir uma didática da Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, p. 33–53, 2022.
- CRUZ, Cristiano Cordeiro. **A teoria cognitivista de Ausubel**. São Paulo: Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Unicamp, 2011.
- FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. ISSN 1679-1916.
- FREE FIRE. **Apple Store**. 2025. Disponível em: <https://www.apple.com/br/app-store>. Acesso em: 22 jan. 2025.
- KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. Hoboken: John Wiley & Sons, 2012.
- LEMOS, Evelyse dos Santos *et al.* A aprendizagem significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. **Aprendizagem Significativa em Revista**, Rio de Janeiro: Fiocruz, v. 1, n. 1, p. 25–35, 2011.

LOPES, Pedro Victor Matos; SANTOS, Laercio Saraiva dos. Gamificação e suas possibilidades no ensino. **Revista Form@re**, Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 11, n. 1, p. 113–124, jan./jun. 2023. ISSN 2318-986.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. 4. reimp. São Paulo: Centauro, 2016.

SENSOR TOWER. **Free Fire**. 2025. Disponível em: <https://sensortower.com>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SILVA, Josélia Saraiva e. Recursos didáticos não convencionais no ensino de Geografia. *In*: SILVA, Josélia Saraiva e (Org.). **Construindo ferramentas para o ensino de Geografia**. Teresina: EDUFPI, 2011.

91. Epistemologia aplicada

Rafael Sarto Muller

Estácio de Sá

rafaelmuller776@gmail.com

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa epistemológica aplicada à ciência geográfica. Os objetos de estudo são os conceitos e as categorias estruturadoras do ensino de Geografia: paisagem, território, região, lugar e espaço geográfico. Investigam-se os atributos essenciais desses conceitos e, a partir deles, as relações entre conceitos e categorias e a ciência geográfica, bem como com outras ciências (interdisciplinaridade). Para os conceitos geográficos, foram utilizados como referência Rocha (2008), Santos (2007) e Tuan (2011). Para o método em epistemologia, recorreu-se a Feyerabend (1977) e Silva (2024). Como principal resultado, constatou-se que o espaço geográfico funciona como uma macrocategoria dentro da teoria do conhecimento geográfico.

Palavras-chave: Epistemologia; Teoria geográfica; Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A epistemologia é a ciência do conhecimento. Tem por objeto o próprio conhecimento e, por produto, uma teoria do conhecimento, que deve ser cada vez mais refinada a cada ciclo. Sendo uma ciência, segue o método científico: uma primeira etapa empírica, intuitiva e descritiva; uma segunda etapa abstrata, hipotético-dedutiva e metafísica; e, em seguida, reinicia (Silva, 2024). Trata-se de uma ciência básica — tal como

se pressupõe em relação à filosofia, de modo geral, nas ciências humanas —, razão pela qual não possui aplicação imediata. Sua teleologia é o aprimoramento das teorias aplicadas, que, estas sim, possuem utilidade.

A primeira etapa (empírica, descritiva) da epistemologia da Geografia¹⁴ descreve o conhecimento geográfico em seus atributos. Ela não descreve, contudo, os conceitos e suas categorias estruturadoras em espécie (espaço, lugar, paisagem, território, região). Isso é função da episteme, mas não da epistemologia. Esta responderá, por exemplo: o que faz com que um conceito possa ser usado como categoria e outro não? Ou, em outras palavras, o que faz com que um conceito seja alçado ao título de categoria estruturadora de uma disciplina e outros não?

O conhecimento gerado por uma investigação epistemológica — seja de qual disciplina for — é puramente filosófico. O produto resulta ao final da segunda etapa (hipotético-dedutiva, metafísica). Os conceitos e categorias estruturadoras de uma disciplina são eventos observados na primeira etapa e servem, na segunda, como parâmetros de testagem experimental (Silva, 2024).

A presente pesquisa utiliza os conceitos e categorias estruturadoras do ensino de Geografia como objeto de uma investigação epistemológica. Como pesquisa básica, não possui aplicação prática imediata. O objetivo é apresentar as etapas intuitiva e hipotético-dedutiva da epistemologia da Geografia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partamos de um exemplo: um bebê chora e recebe o peito ou alimento; uma criança verbaliza “fome” e recebe alimento; um adulto trabalha e compra sua comida. A subárea ou campo do conhecimento poderia ser nomeado *Alimentação*, contendo uma série de conceitos ou categorias estruturadoras, como sujeito, comunicação, fome, trabalho, dependência e assim por diante.

14 No presente artigo, recortam-se apenas os conceitos e categorias estruturadoras da subárea “ensino de Geografia”, a fim de adequá-los ao escopo do evento.

O estudo da dependência como categoria estruturadora poderia descrever que ela se direciona inicialmente à mãe, depois ao adulto, depois ao dinheiro, depois ao cuidador (mediado pelo dinheiro do trabalho pretérito) e que tais relações se apresentam de forma única em diversos contextos de vida do sujeito. Entre as variações possíveis, estão aquelas decorrentes de o sujeito ser órfão, de as relações econômicas em determinado lugar basearem-se na troca, de haver beneficiários dispensados do trabalho ou de a relação de alimentação do idoso terminal revelar dependência do Estado, da família ou do capital (serviços pré-contratados de cuidados paliativos).

Tais investigações valem-se de variáveis discretas (tipos, categorias), situam-se na etapa de descrição empírica do mundo e subscrevem tão somente o escopo da área *Alimentação*. As relações interdisciplinares possíveis são topográficas: a fome ou a dependência (objetos) poderiam ser estudadas por outras disciplinas — economia, por exemplo — segundo suas próprias metodologias. Trata-se, em sua essência, de uma adjacência disciplinar, com a interseção ocorrendo apenas no aparente cruzamento de objeto: a fome, caso tenha sido elevada ao status de objeto ou categoria típica da ciência da alimentação, ao ser estudada por outra área, já ofereceria argumento suficiente para a interdisciplinaridade.

Assim também ocorre com as categorias geográficas: por exemplo, a geometria analítica, as artes e a ciência política poderiam questionar a supremacia da Geografia sobre espaço, paisagem e território, respectivamente. Uma episteme compõe-se de pares de objetos e métodos. Na episteme geográfica, o espaço é de sua competência desde que estudado como espaço geográfico (segundo os métodos geográficos); a paisagem, como paisagem geográfica; e o território, como território geográfico. Com o tempo e a especialização das áreas, o adjetivo “geográfico” tende a ser elidido. Em todo caso, a episteme sobre a qual a Geografia poderia reivindicar domínio absoluto é o conjunto de pares objeto–método, e não os rótulos dos conceitos.

Conhecendo a epistemologia, identificam-se os conceitos e categorias estruturadoras do ensino de Geografia como objetos epistêmicos (e não

epistemológicos). Não há nada que a própria Geografia possa fazer para superar o empirismo e o descritivismo que as pesquisas com tais conceitos e categorias acabam por realizar. Compreender esse limite é onde a epistemologia começa: estudamos o conceito de “conceito” e categorizamos as categorias. É um ofício puramente filosófico. O produto não tem aplicação vital para os geógrafos estritamente voltados ao uso e aplicação dos conceitos e categorias de sua ciência ao mundo. Pode, contudo, ser útil para aqueles que optarem por escolher áreas da ciência — entre elas a Geografia — como objetos específicos, melhorando o diálogo com outras disciplinas por meio de diferentes tipos de interdisciplinaridade. Nesta, a epistemologia funciona como uma categoria, e cada modo de realizá-la — por adjacência ou compartilhamento de métodos, por exemplo — constitui um tipo específico.

Num léxico geográfico, seria como permitir ao geógrafo conhecer o seu território simbólico no mundo da ciência, a região em que se insere (adjacências disciplinares) e visualizar toda a linha histórica e a disposição atual de objetos e categorias estruturadoras de seu território: a sua paisagem.

Antes de seguir aos resultados da presente pesquisa — apresentar as etapas intuitiva e hipotético-dedutiva da epistemologia da Geografia —, oferecemos um exemplo de interdisciplinaridade de método na etapa hipotético-dedutiva em nossa hipotética *Alimentação*: tomando a descrição empírica das etapas da alimentação segundo a forma de busca por alimento, poderíamos hipotetizar que, com o avançar da idade, os comportamentos tornam-se mais abstratos, específicos e mediados, operando essas duas variáveis em sentido inverso.

Voltando ao mundo para testar essa hipótese: o choro do bebê é inespecífico quanto à sua demanda para a maior parte dos observadores, mas é recompensado com alimento quase imediatamente; já o adulto deve trabalhar, selecionar, comunicar a compra e pagar pelo alimento — o comportamento torna-se mais racional, e há distância temporal entre trabalho e alimentação. No idoso terminal, a distância entre trabalho (pretérito, na época de vida ativa) e alimentação é ainda maior e garantida por uma

série de abstrações racionais: o contrato (dentro de um ordenamento jurídico), as relações familiares de afeto (dentro de um arcabouço cultural e axiológico construído ao longo dos anos) e assim por diante.

A *Alimentação* também poderia ser estudada sob vários outros aspectos: a demanda calórica por etapa da vida, os critérios de escolha de alimentos, as condições de saúde decorrentes e assim por diante. Toda ciência é majoritariamente empírica, aplicada e interdisciplinar por adjacência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um conceito é uma abstração genérica intuída a partir de um conjunto de eventos observados. É dito *abstração genérica* porque, a partir de diversos eventos observados, intuem-se quais são os atributos (variáveis, qualidades) mais relevantes a serem observados pelo próximo pesquisador que vier a se valer desse conceito. Os conceitos podem mudar apenas em seu significado (mantendo o nome que os designa) ou variar tanto no significado (conjunto de atributos essenciais) quanto no nome.

Exemplos de conceitos geográficos que mudam de nome e significado são: **paisagem** (atributo visível contemporâneo como essencial), **território** (atributo histórico de relações de poder como essencial) e **lugar** (atributo de experiências pessoais do sujeito como essencial). Conceitos sintetizam um conjunto de parâmetros metodológicos da pesquisa: em vez de o pesquisador discursar que seu recorte temporal incluirá a história e o recorte de escala enfocará grupos e sociedades agregados a partir das relações econômicas entre eles, pode simplesmente instanciar tudo isso com o conceito de *território* (Rocha, 2008). Por se tratar de uma abstração genérica, quando a pesquisa exige maior minuciosidade, o pesquisador pode preferir partir do *território* e tecer apenas as considerações idiossincráticas de sua investigação. Em todo caso, economiza tempo.

Há conceitos que mantêm o nome, mas mudam o significado conforme o autor. Usualmente, isso ocorre quando as diferenças entre significados são mais sutis. O **espaço geográfico** tem como atributo essencial

o sistema de fixos (objetos) e fluxos (relações) para Santos (2017), enquanto para Tuan (2011) apresenta a característica dimensional (noção geométrica) como essencial. Em ambos os casos, ao postularem tais conceitos, a Geografia subordina tudo ao seu potencial objeto de pesquisa. Afinal, todo conhecimento (objeto) do mundo é, contemporânea e cognitivamente, situado no espaço (como em Tuan) e posicionado em relação ao (fluxo) observador (outro fixo).

Por um lado, essa potencialidade de estudar tudo ajuda os profissionais geógrafos a argumentarem em favor de sua importância, a expandirem os limites dos objetos de estudo da Geografia (no contexto das ciências) e, com isso, a manterem contato adjacente com mais áreas para pesquisas interdisciplinares. Por outro lado, se conjugada a um ensino deficitário em metodologia e epistemologia, incorre-se no risco de reduzir a ciência novamente aos níveis medievais e antigos de misticismo e obscurantismo. Esse risco é inerente a qualquer disciplina, não sendo particular da Geografia. Quanto mais distante da epistemologia (filosofia da ciência) é considerada uma determinada disciplina, maior parece ser o risco de misticismo nessa área.

O conceito de **espaço geográfico**, dado seu elevado grau de abstração generalista, incorpora em si os conceitos anteriores: paisagem, território, região e lugar. Sob o aspecto epistemológico, o espaço geográfico não está no mesmo nível dos outros conceitos: ele funciona como uma categoria para os conceitos. Em linguagem comum, pode-se identificá-lo com as seguintes construções: a paisagem é o espaço geográfico visível contemporaneamente pelo observador; o território é o espaço geográfico formado historicamente pelas lutas de poder; uma região é o espaço geográfico agregado de territórios; o lugar é o espaço geográfico em que o sujeito vive suas experiências e afetividades. Eis o motivo aparente de Tuan (2011) também ter apontado o espaço geográfico como metafísico, embora a qualidade de metafísico seja inerente a qualquer categoria em relação a um conceito (pois a categoria também é um conceito que agrega conceitos) e, portanto, não constitua um diferencial essencial do espaço geográfico.

Em uma epistemologia aplicada ao ensino de Geografia, portanto, temos como primeiro resultado provisório o já expresso anteriormente: o espaço geográfico funciona como uma categoria para os outros conceitos. Para testar essa hipótese, deduzimos dos conceitos (paisagem, território, região e lugar) o atributo *espaço geográfico*, encontrando-o presente em todos eles. Mais que isso, alocamos o atributo *metafísico* como um conceito da filosofia que remete à metalinguagem: a coisa sobre si mesma e as diferentes escalas. No caso, trata-se de uma categoria estruturadora da ciência geográfica que serve de guarda-chuva para todas as outras categorias — mais abrangente, porém menos específica.

Em termos pragmáticos, os estudos que adotarem o espaço geográfico como objeto exigir-se-ão do pesquisador maior transparência em seus recortes (escolhas, parametrizações) *a priori* e, do leitor, maior atenção na interpretação, sob pena de reduzir a qualidade do produto disciplinar da Geografia. Trata-se de uma categoria estruturadora que abre novos caminhos para a disciplina, mas sem garantia de que tais caminhos serão profícuos. É ainda a metodologia científica que nos guia no ofício de pesquisadores.

CONCLUSÃO

É insipiente considerar o espaço geográfico como o melhor objeto da Geografia, um refinamento puro da teoria geográfica. Muito pelo contrário, a especificidade, a transparência e a reprodutibilidade exigidas pela ciência acabam por apontar o espaço geográfico como uma má escolha para o ofício de pesquisa em muitos casos. Isso ocorre, de modo geral, na ciência aplicada.

A exceção é justamente aquilo que Feyerabend (1977) aponta como contra-indução: o uso de teorias *ad hoc* e de opções “pouco científicas” pode colaborar para o progresso da ciência como um todo, pois abre as portas para grandes revoluções teóricas. As contribuições dessa macrocategoria estão no fato de ser uma macrocategoria e, assim, levantar as questões necessárias sobre a epistemologia aplicada à Geografia.

Remontando ao ciclo do conhecimento científico: observaram-se vários eventos (empíria, tanto direta quanto baseada nos estudos das categorias anteriores – paisagem, território, região e lugar) e, deles, intuiu-se a postulação de uma nova categoria, superior a todas, o espaço geográfico. Na segunda etapa, de hipótese-dedução, percebeu-se que o espaço geográfico não é específico nem bem ajustado à ciência geográfica aplicada, devido ao seu altíssimo grau de generalidade, a ponto de aparecer inserido em todos os outros conceitos já utilizados. Para o mundo científico, entretanto, o espaço geográfico ainda pode e deve ser usado, porém com os alertas que o estudo epistemológico fornece.

Conclui-se, portanto, que o espaço geográfico é mais útil à epistemologia do que à Geografia aplicada.

REFERÊNCIAS

- FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.
- ROCHA, José Carlos. Diálogo entre as categorias da Geografia: espaço, território e paisagem. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 9, n. 27, p. 128–142, 2008. DOI: <https://doi.org/10.14393/RCG92715724>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15724>. Acesso em: 11 fev. 2025.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 5. ed. São Paulo: Studio Nobel, 2007.
- SILVA, Vinícius Carvalho da. Einstein e o método científico: a construção lógico-dedutiva de sistemas axiomáticos como o método da física teórica. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [S.l.], v. 41, n. 2, p. 421–439, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2024.e97036>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/97036>. Acesso em: 11 fev. 2025.
- TUAN, Yi-Fu. Espaço, tempo, lugar: um arcabouço humanista / Space, time, place: a humanistic frame. **Geograficidade**, v. 1, n. 1, p. 4–15, 20 nov. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/12804>. Acesso em: 11 fev. 2025.

92. Taxonomia de Bloom aplicada ao ensino de Geografia: uma proposta para a abordagem de região

Raquel Augusta Melilo Carrieri

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

raquelmelilo.ead@gmail.com

RESUMO

Este artigo aborda o ensino de Geografia, enfatizando a importância dos conceitos como parte de um sistema que facilita a construção do raciocínio geográfico. O estudo propõe que a adaptação da taxonomia de Bloom, no contexto da regionalização, contribui para alinhar o ensino de Geografia aos pressupostos educacionais atuais, que valorizam o desenvolvimento de estudantes críticos e reflexivos. O artigo explora como as habilidades intelectuais são mobilizadas no exercício de regionalização, com ênfase nos verbos de comando do domínio cognitivo, como diferenciar, classificar e generalizar, que auxiliam na criação de modelos de regionalização. O processo envolve não apenas a organização dos dados, mas também a escolha de variáveis visuais para a representação, culminando na interpretação dos mapas pelos estudantes, que os utilizam para explicar aspectos da realidade geográfica. Essa abordagem conecta o ensino de Geografia ao raciocínio geográfico, estimulando habilidades cognitivas que tornam o aluno mais consciente do ato de pensar. Ao integrar a taxonomia ao ensino de Geografia, o estudo propõe um modelo que desenvolve competências essenciais para que os estudantes compreendam e ajam criticamente sobre o mundo, contribuindo para uma educação

mais reflexiva e alinhada aos desafios contemporâneos.

Palavras-chave: Taxonomia de Bloom; Ensino de Geografia; Raciocínio geográfico.

INTRODUÇÃO

Pode-se localizar, no tempo, as origens da teoria de Bloom na primeira metade do século XX. Conforme afirmam Ferraz e Belhot (2010), a Taxonomia de Bloom foi estruturada para atender à demanda da Associação Norte-Americana de Psicologia (*American Psychological Association*), baseada no princípio e na importância de se utilizar o conceito de classificação como forma de estruturar e organizar os processos de aprendizagem. Bloom (1956) assumiu a liderança desse projeto e, junto com seus colaboradores, construiu um quadro de referência com uma classificação terminológica que proporciona usos e análises ricas por parte de pesquisadores e professores.

No processo de revisão da teoria, Krathwohl (2002) esclarece os quatro grandes objetivos da taxonomia: i) criação de uma linguagem comum sobre objetivos da aprendizagem para facilitar a comunicação entre pessoas e diferentes níveis de ensino; ii) sistematização de uma base para determinar o significado de objetivos educacionais amplos, como os que formam os currículos nacionais, por exemplo; iii) meio para determinar a congruência dos objetivos educacionais, atividades e avaliações em uma unidade, curso ou currículo; e iv) formação de um panorama de possibilidades educacionais que não se limitaria a um currículo amplo.

Durante a construção da teoria, foram discutidos os princípios que deveriam obedecer a um sistema educacional-lógico-psicológico de construção do conhecimento. A partir desse sistema, foram definidos três domínios: afetivo, psicomotor e cognitivo. O domínio cognitivo será nosso foco de atenção, por isso apresentar-se-ão, de maneira breve, os demais.

O domínio afetivo está relacionado ao interesse, às atitudes e ao apreço que, segundo Bloom, Krathwohl e Masia (1977), permitem que o

docente conheça os estímulos afetivos que interferem e/ou auxiliam no processo de aprendizagem dos estudantes. Esse domínio engloba crenças, concepções e valores e pode ser dividido em cinco níveis: recepção, resposta, valorização, organização e caracterização ou internalização de valores.

Ainda de acordo com Bloom, Krathwohl e Masia (1977), o domínio psicomotor está relacionado às habilidades físicas e motoras vinculadas às condições neuromusculares. Não se restringe à prática de atividade física e, de maneira extensiva, refere-se à manipulação de ferramentas e objetos, percepção e reflexos.

Taxonomia dos Objetivos Cognitivos de Bloom

O domínio cognitivo engloba o desenvolvimento intelectual e a aquisição de conhecimento. Na teoria original, de 1956, os comportamentos foram ordenados dos mais simples aos mais complexos, em uma escala de gradação de consciência ou entendimento. Esses comportamentos foram, então, apresentados, do ponto de vista hierárquico, em seis categorias: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

Quadro 92.1 - Estrutura básica - domínio cognitivo de Bloom

Estrutura básica - taxonomia de Bloom para o Domínio Cognitivo	
1. Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> 1.1 Conhecimento específico 1.2 Conhecimento de formas e meios de lidar com o conhecimento específico 1.3 Conhecimento universal e generalista de um campo de saber
2. Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> 2.1 Tradução 2.2 Interpretação 2.3 Extrapolação
3. Aplicação	
4. Análise	<ul style="list-style-type: none"> 4.1 Análise de elementos 4.2 Análise de relações 4.3 Análise de princípios de organização
5. Síntese	<ul style="list-style-type: none"> 5.1 Produção de uma comunicação única 5.2 Produção de um plano ou conjunto proposto de operações 5.3 Derivação de um conjunto de relações abstratas
6. Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> 6.1 Avaliação em termos de evidência interna 6.2 Julgamentos em termos de critérios externos

Fonte: Bloom *et al.*, 1956 (adaptado pela autora).

é a proposta de categorização do conhecimento, que trata dos diversos objetos do conhecimento substantivo.

Na proposta revisada, a categoria Conhecimento deixa de ter apenas três dimensões (quadro 2) e passa a ter uma quarta dimensão. A nova categoria de Krathwohl (2002), denominada Conhecimento Metacognitivo, fornece uma distinção que não era amplamente reconhecida na época em que o esquema original foi desenvolvido. O conhecimento metacognitivo envolve o conhecimento sobre a cognição em geral, bem como a consciência e o conhecimento sobre a própria cognição.

Tendo em vista a ênfase dada à necessidade de se valorizar teorias do conhecimento, apresenta-se um quadro com os tipos de conhecimento atualizados por Krathwohl (2002).

Quadro 92.3 - Da dimensão conhecimento - Krathwohl (2002)

Estrutura da dimensão conhecimento - taxonomia revisitada por Krathwohl

- 1. Conhecimento factual:** elementos básicos que os estudantes precisam dominar para conhecer uma disciplina ou resolver problemas usando os métodos dessa disciplina
 - 1.1) conhecimento das terminologias
 - 1.2) conhecimento de detalhes específicos ou elementos
- 2. Conhecimento conceitual:** as inter-relações entre os elementos básicos dentro de uma estrutura maior que permitem que eles funcionem juntos.
 - 2.1) conhecimento de classificações e categorias
 - 2.2) conhecimento de princípios e generalizações
 - 2.3) conhecimento de teorias, modelos e estruturas
- 3. Conhecimento procedimental:** como fazer alguma coisa, métodos de investigação e critérios usando habilidades, algoritmos, técnicas e métodos.
 - 3.1) conhecimento de habilidades e algoritmos específicos do assunto
 - 3.2) conhecimento de técnicas específicas do assunto e métodos
 - 3.3) conhecimento dos critérios para determinar quando usar procedimentos apropriados
- 4. Conhecimento metacognitivo:** conhecimento de cognição em geral, bem como a consciência e o conhecimento sobre a própria cognição.
 - 4.1) conhecimento estratégico
 - 4.2) conhecimento sobre tarefas cognitivas, incluindo contextual e condicional apropriados conhecimento
 - 4.3) autoconhecimento

Fonte: Krathwohl (2002) (adaptado pela autora).

Dimensão do domínio cognitivo

Os processos categorizados pela Taxonomia dos Objetivos Cognitivos de Bloom, de 1956, além de apresentarem resultados de aprendizagem esperados, são cumulativos, o que caracteriza uma relação de dependência entre os níveis. Esse foi um dos aspectos revisitados por Anderson *et al.* (2001), com a participação de Krathwohl. Nessa revisão, já há uma separação entre a definição da categoria e os verbos.

Quadro 92.4 - Estruturação da taxonomia de Bloom - Anderson et al. (2001)

ESTRUTURAÇÃO DA TAXONOMIA DE BLOOM NO DOMÍNIO COGNITIVO – versão revisada* ¹⁵		
Categoria	Definição	Verbos
Conhecimento	Habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos etc. A habilidade pode envolver lembrar uma significativa quantidade de informação ou fatos específicos. O objetivo principal desta categoria nível é trazer à consciência esses conhecimentos.	Enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, relembrar, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar e reconhecer.
Compreensão	Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes.	Alterar, construir, converter, decodificar, defender, definir, descrever, distinguir, discriminar, Estimar, explicar, generalizar , dar exemplos, ilustrar, inferir, reformular, prever, reescrever, resolver, resumir, classificar, discutir, identificar, interpretar, reconhecer, redefinir, selecionar, situar e traduzir.

15 Um grupo de especialistas, supervisionado por David Krathwohl, que participou do desenvolvimento da Taxonomia original no ano de 1956 revisou a taxonomia e publicou atualizações num livro intitulado "A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy for educational objectives" (ANDERSON *et al.*, 2001).

Aplicação	Habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas. Isso pode incluir aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias.	Aplicar, alterar, programar, demonstrar, desenvolver, descobrir, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, operacionalizar, organizar, prever, preparar, produzir, relatar, resolver, transferir, usar, construir, esboçar, escolher, escrever, operar e praticar.
Análise	Habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa habilidade pode incluir a identificação das partes, análise de relacionamento entre as partes e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Identificar partes e suas interações. Nesse ponto é necessário não apenas ter compreendido o conteúdo, mas também a estrutura do objeto de estudo	Analisar, reduzir, classificar, comparar, contrastar, determinar, deduzir, diagramar, distinguir, diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, relacionar, selecionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar, experimentar, testar, esquematizar e questionar.
Síntese	Habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo. Essa habilidade envolve a produção de uma comunicação única (tema ou discurso), um plano de operações (propostas de pesquisas) ou um conjunto de relações abstratas (esquema para classificar informações). Combinar partes não organizadas para formar um “todo”.	Categorizar, combinar, compilar, compor, conceber, construir, criar, desenhar, elaborar, estabelecer, explicar, formular, generalizar, inventar, modificar, organizar, originar, planejar, propor, reorganizar, relacionar, revisar, reescrever, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar, montar e projetar
Avaliação	Habilidade de julgar o valor do material (proposta, pesquisa, projeto) para um propósito específico. O julgamento é baseado em critérios bem definidos que podem ser externos (relevância) ou internos (organização) e podem ser fornecidos ou conjuntamente identificados. Julgar o valor do conhecimento.	Avaliar, averiguar, escolher, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoiar, validar, detectar, estimar, julgar e selecionar.

Fonte: Bloom et al. (1956), Bloom (1986), Driscoll (2000) e Krathwohl (2002). Adaptado pela autora.

Embora a nova taxonomia mantenha o desenho hierárquico da original, ela é flexível, pois considerou a possibilidade de interpolação das categorias do processo cognitivo quando necessário. Em função dos pressupostos estudados sobre a taxonomia de Bloom, vamos utilizar a proposta de Krathwohl (2002).

No modelo de Krathwohl (2002), o número original de categorias, seis, foi mantido, mas com mudanças importantes: três categorias foram renomeadas e a ordem de duas foi trocada. A categoria "Conhecimento" foi renomeada para "Lembrar" e foi mantida como a primeira categoria. Tendo em vista a classificação do domínio "Conhecimento", a troca fez sentido, uma vez que conhecer envolve um conjunto de operações mentais muito complexas para ser inserido no primeiro nível hierárquico. "Aplicação", "Análise" e "Avaliação" foram mantidas, mas em suas formas verbais como "Aplicar", "Analisar" e "Avaliar". A categoria "Sintetizar" mudou de lugar com "Avaliação" e foi renomeada para "Criar".

Como na Taxonomia original, a revisão é uma hierarquia no sentido de que as seis categorias principais da dimensão do Processo Cognitivo se diferem em sua complexidade. No entanto, a proposta de Krathwohl (2002) dá um peso muito maior à aplicação do professor e, por isso, a exigência de uma hierarquia estrita foi flexibilizada para permitir que as categorias se sobreponham.

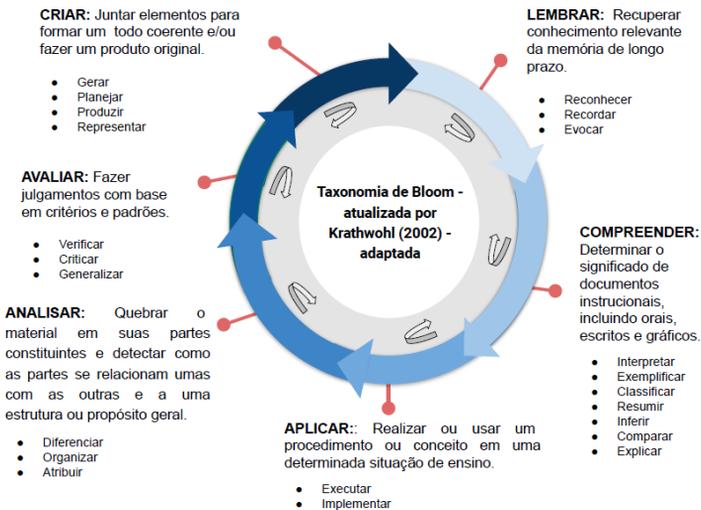
Quadro 92.5 - Estruturação da taxonomia do domínio cognitivo Krathwohl

Estruturação da taxonomia domínio cognitivo - Krathwohl (2002)	
1. Lembrar: Recuperar conhecimento relevante da memória de longo prazo. 1.1 - Reconhecer 1.2 - Recordar	4. Analisar: Quebrar o material em suas partes constituintes e detectar como as partes se relacionam umas com as outras e a uma estrutura ou propósito geral. 4.1 Diferenciar 4.2 Organizar 4.3 Atribuir
2. Compreender: Determinar o significado de documentos instrucionais, incluindo orais, escritos e gráficos. 2.1 Interpretar 2.2 Exemplificar 2.3 Classificar 2.4 Resumir 2.5 Inferir 2.6 Comparar 2.7 Explicar	5. Avaliar: Fazer julgamentos com base em critérios e padrões. 5.1 Verificar 5.2 Criticar
3. Aplicar: Realizar ou usar um procedimento ou conceito em uma determinada situação de ensino. 3.1 Executar 3.2 Implementar	6. Criar: Juntar elementos para formar um romance, todo coerente ou fazer um produto original. 6.1 Gerar 6.2 Planejar 6.3 Produzir

Fonte: Krathwohl (2002). Traduzido pela autora.

De acordo com Krathwohl (2002), os usos da taxonomia de Bloom quase sempre têm mostrado uma forte ênfase em objetivos que requerem apenas o reconhecimento ou a recordação de informações, objetivos que se enquadram na categoria “Conhecimento”. Mas, no entendimento do autor, são os objetivos que envolvem a compreensão e o uso do conhecimento, aqueles que seriam classificados nas categorias de “Analisar” a “Criar”, que geralmente são considerados os objetivos mais importantes da educação.

Figura 92.1 - Adaptação do domínio cognitivo Krathwohl



Fonte: elaborado pela autora.

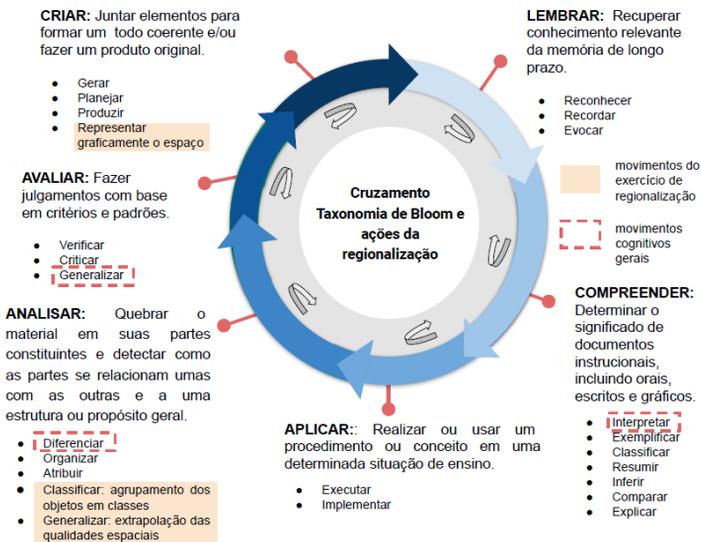
Ensino do conceito de região: um exemplo

No que se refere especificamente à abordagem de região e regionalização, pesquisas no campo da psicologia cognitiva acrescentam algumas perspectivas sobre o ensino de conceitos que conversam com a perspectiva adotada nesta tese. Tendo como base a pesquisa de Vygotsky (1934), organizada no livro *Linguagem e pensamento*, adotaram-se duas premissas importantes: i) não somos “possuidores” de conceitos, ou seja, eles não existem na nossa mente como entidades físicas; e ii) no processo de ensino

e aprendizagem, o ensino precisa auxiliar no desenvolvimento de um pensamento conceitual, que se constitui e se expressa na busca pela compreensão de situações vivenciadas que podem consolidar significados.

A consolidação de significados, de acordo com Vygotsky (1934), se dá por meio da generalização e da abstração. Ao generalizar um conceito, o estudante consegue aplicá-lo em diferentes contextos e resolver diversos problemas. O conceito, portanto, passa a ser visto como meio para diferentes operações intelectuais.

Figura 92.2 - Cruzamento - domínio cognitivo Krathwohl e ações da regionalização



Fonte: Elaborado pela autora.

Buscou-se valorizar as ações já destacadas como importantes para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e inserir nos modelos as ações específicas do exercício de regionalização.

A classificação aparece em dois sentidos. No primeiro, classificar associa-se aos movimentos que auxiliam na compreensão de determinado tópico de ensino. Nesse sentido, classificar assemelha-se à ideia

de caracterizar, pois busca uma qualificação de um objeto ou processo, tendo em vista seu contexto mais geral.

A classificação para regionalização é bem mais específica, pois pretende o agrupamento de elementos espaciais seguindo um critério dado. Embora seja um movimento constante no fazer geográfico, ele não é comumente analisado como um procedimento. Apenas nos trabalhos positivistas a ação de classificar é mais elucidativa. Peguemos o trabalho de Grigg (1973) como exemplo. Para o autor, “muitos geógrafos consideram a regionalização como uma forma de classificação, mas só na década de 1960 a analogia foi elaborada formalmente, por meio da utilização de métodos estatísticos” (Grigg, 1973, p. 46).

A classificação, para Grigg (1973), consiste no agrupamento dos objetos em classes com fundamento em alguma semelhança, quer de suas propriedades, quer de suas relações. A classificação vem depois da diferenciação. E, de novo, Grigg (1973) foi a inspiração, pois, ao organizar os princípios de regionalização, o autor defende que a característica diferencial ou princípio da divisão deve ser importante para o objetivo da divisão.

CONCLUSÃO

Assumiu-se, já de início, que os conceitos compõem um sistema mais amplo, que possibilita a construção do raciocínio geográfico. É também por meio dos conceitos que o ensino de Geografia facilita o desenvolvimento de habilidades intelectuais que tornam consciente o próprio ato de pensar. As atividades intelectuais mobilizadas no exercício de regionalização, que subsidiaram a construção do instrumento de pesquisa, foram baseadas no quadro de verbos do domínio cognitivo proposto por Krathwohl (a partir de Bloom), nos princípios do raciocínio geográfico sintetizados pela BNCC - EF e nas ações específicas destacadas no estudo aprofundado da evolução do conceito de região.

No caso do exercício de regionalização, a ideia é começar com os verbos de comando que, tradicionalmente, são interpretados como ações do domínio superior. Diferenciar, classificar e generalizar são as principais

ações requeridas para a criação de um modelo de regionalização. Depois de organizar os dados, é necessário escolher as variáveis visuais que vão dar forma à representação. Só depois os estudantes interpretam os mapas produzidos enquanto quadros geográficos que ajudam a explicar determinado aspecto da realidade.

A adaptação da taxonomia de Bloom ao ensino de Geografia contribui significativamente para uma abordagem mais conectada aos pressupostos atuais da educação, que valorizam a formação de estudantes críticos. Ao integrar o raciocínio geográfico ao processo de ensino, promove-se não apenas a construção de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades que permitem ao aluno compreender e atuar de forma reflexiva sobre o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R.; AIRASIAN, P. W.; CRUIKSHANK, K. A.; MAYER, R. E.; PINTRICH, P. R.; RATHS, J.; WITTRUCK, M. C. **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives**. New York: Longman, 2021.
- BLOOM, Benjamin; KRATHWOHL, David; MASIA, Bertram. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio afetivo. Porto Alegre: Globo, 1977.
- BLOOM, Benjamin; ENGELHART, Max; FURST, Edward; HILL, Walker; KRATHWOHL, David. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1956.
- FERRAZ, J. C.; BELHOT, R. A. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v. 17, n. 1, p. 75–86, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2025.
- GRIGG, David. Regiões, modelos e classes. **Boletim Geográfico**, n. 32, Rio de Janeiro, 1973.
- KRATHWOHL, David R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. **Theory into Practice**, v. 41, n. 4, Autumn, 2002.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Versão para eBook. Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>. Acesso em: 2 dez. 2021.

93. Geografia do solo: interfaces entre processos naturais e impactos antrópicos

Sandra Valquíria Silva Da Luz
Universidade Estadual Do Maranhão
sw3027141@gmail.com

Jordânea Mendes Teixeira
Universidade Estadual do Maranhão
jordaneamendes27@gmail.com

Maria José Matos Rodrigues Garcia
Universidade Estadual do Maranhão
mjodriguesgarcia07@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados obtidos a partir de uma pesquisa bibliográfica que teve como finalidade investigar a interação entre os processos naturais que ocorrem na natureza — como ciclos biogeoquímicos, mudanças climáticas e dinâmicas de ecossistemas — e os impactos causados pelas atividades humanas, conhecidos como impactos antrópicos, incluindo poluição, desmatamento e mudanças no uso da terra. O objetivo central foi realizar um estudo sobre a interação entre processos naturais e impactos antrópicos no meio ambiente. Para isso, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base na análise de artigos científicos e fontes digitais, que contribuíram para a fundamentação teórica e metodológica do estudo. Utilizaram-se autores como Gonçalves (1992), Cunha (1991), Bitar (op. cit.), Pereira (2009), Sachs (2002) e

Maffi (2005), amplamente reconhecidos na área de estudos ambientais, cujas obras oferecem uma rica contribuição para entender a complexa relação entre processos naturais e impactos humanos.

Palavras-chave: Solo; Meio ambiente; Urbanização.

INTRODUÇÃO

No contexto mundial atual, a sustentabilidade é um tema fundamental. A sustentabilidade está relacionada à capacidade de resiliência de um ecossistema e ao desenvolvimento sustentável, visto que envolve a utilização dos recursos naturais pelas gerações atuais, garantindo a disponibilidade para as futuras (*Relatório Brundtland* – WCED, 1987, citado em Agência Portuguesa do Ambiente, 2020, parágrafo 8). Para que isso possa ser concretizado, torna-se pertinente o debate sobre os fenômenos que causam impacto ambiental e sobre a forma como deve ser realizada a sua prevenção e minimização. As alterações no meio ambiente, de uma determinada região ou de nível global, podem acontecer de forma natural, por exemplo, por meio de elevada atividade vulcânica, inundações ou até incêndios de ocorrência natural. Contudo, atualmente, o ser humano tem sido o maior responsável por grandes alterações ambientais, com consequências para todos os seres vivos, inclusive colocando em risco sua própria sobrevivência.

O interesse de pesquisa surgiu em razão da relevância da temática relacionada ao solo, bem como da escassez de estudos voltados para a compreensão dos processos naturais e antrópicos que influenciam suas características e dinâmicas. A necessidade de aprofundar o conhecimento sobre esses processos torna-se essencial para a conservação, o uso sustentável e a redução de impactos ambientais, tornando o estudo uma contribuição importante para a área.

O objetivo do trabalho foi realizar um estudo sobre a interação entre processos naturais e impactos antrópicos no meio ambiente. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, baseada na análise de artigos científicos e fontes digitais que abordam a interação entre fenômenos

ambientais e intervenções humanas. Esse método permitiu a síntese de informações relevantes sobre o tema, fornecendo embasamento teórico para a compreensão das dinâmicas ecológicas e das consequências das atividades humanas sobre os ecossistemas. Autores como Maffi (2005), Gonçalves (1992), Cunha (1991), Bitar (*op. cit.*), Pereira (2009) e Sachs (2002) foram utilizados por serem amplamente reconhecidos na área de estudos ambientais, e suas obras oferecem uma rica contribuição para entender a complexa relação entre processos naturais e impactos humanos.

O estudo da interação entre processos naturais e impactos antrópicos é de extrema relevância, pois permite compreender como as atividades humanas afetam os ecossistemas e de que maneira os processos naturais podem mitigar ou potencializar esses efeitos. Essa temática é essencial para a formulação de estratégias de manejo sustentável do solo, conservação ambiental e mitigação de impactos negativos, como erosão, poluição e mudanças climáticas.

Além disso, a pesquisa nessa área contribui para a criação de políticas públicas mais eficazes, auxiliando na gestão dos recursos naturais e no planejamento territorial. Compreender essas interações também é fundamental para a adoção de práticas que promovam um equilíbrio entre o desenvolvimento humano e a preservação ambiental, garantindo a sustentabilidade dos ecossistemas a longo prazo.

Os solos são um tema que, apesar de muitas vezes esquecido, tem ganhado ênfase nos últimos anos. A degradação do solo está se tornando alarmante, colocando em risco a fertilidade da terra e sua produtividade. A segurança alimentar, a saúde dos ecossistemas e o desenvolvimento sustentável estão em risco devido ao aumento da degradação do solo, que é resultado de fatores naturais e antrópicos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo de urbanização tem causado profundas modificações no meio natural, o que, segundo Gonçalves (1992), promoveu alterações nos balanços energético, térmico e hídrico, produzindo modificações

importantes nas propriedades físicas e químicas da atmosfera e propiciando a criação de condições climáticas distintas das áreas não urbanizadas. Essas mudanças ambientais, ainda segundo Gonçalves (*op. cit.*), resultam das transformações que operam nos sistemas naturais, manifestadas por meio de desequilíbrios, impactos e degradação de modo geral, e são consequência dos processos socioeconômicos que influenciam a organização espacial, em particular nas áreas urbanas, onde as ações antrópicas mais intensas podem gerar reações adversas da natureza, muitas vezes de forma irreversível.

A ação antrópica, de acordo com Cunha (1991), tem se constituído ao longo do tempo como um importante agente modificador do meio ambiente, interferindo em seu equilíbrio, potencializando e acelerando diversos processos da dinâmica superficial, devido à ocupação de áreas naturalmente suscetíveis aos movimentos gravitacionais de massa. Isso se deve à ausência de infraestrutura e serviços públicos, bem como à precariedade das ocupações recentes de pessoas de baixa renda (construídas com os mais diversos materiais), situadas sobre um solo desnudo e erodido. Dessa forma, os deslizamentos ou desmoronamentos do solo tornam-se inevitáveis, reafirmando o pensamento de Santos (2023), segundo o qual "a ação do homem tem acelerado a degradação da natureza".

Em concordância com a avaliação de Bitar (*op. cit.*), podemos afirmar que os escorregamentos ou deslizamentos nas encostas acontecem pela ação de agentes que ele classifica como efetivos (pluviosidade/desflorestamento) e imediatos (chuvas intensas/ação do homem), sendo causados por agentes externos (mudanças na geometria do sistema). De acordo com Cunha (*op. cit.*), essa situação agrava-se ainda mais quando se remove a parte superficial do terreno, geralmente composta por solo argiloso, que funciona como uma segunda capa protetora natural contra a erosão. Esse cenário tem refletido na deterioração da paisagem e no consequente declínio do estado do ecossistema (Vitousek *et al.*, 1997; Rapport e Maffi, 2010).

Pereira (2009) destaca que a qualidade do solo é um fator fundamental para a sustentabilidade dos ecossistemas, sendo afetada diretamente

pelas práticas agrícolas, pelo uso inadequado do solo e pela poluição proveniente de atividades humanas. De forma complementar, Sachs (2002) argumenta que a degradação dos solos, muitas vezes impulsionada pela expansão descontrolada da agricultura e da urbanização, não só compromete a fertilidade do solo, mas também agrava as desigualdades sociais e econômicas, tornando o manejo sustentável uma prioridade para o desenvolvimento global.

Por outro lado, também é perceptível que os fenômenos naturais que ocorrem na superfície terrestre podem afetar diretamente a estabilidade e a qualidade do solo. Esses eventos incluem deslizamentos de terra, erosão, inundações e secas prolongadas. Deslizamentos de terra, por exemplo, acontecem quando a vegetação do solo é destruída, o que diminui sua coesão e facilita o deslizamento durante chuvas intensas. A erosão é um processo natural, mas pode ser acelerada por atividades humanas, como desmatamento e agricultura inadequada, resultando na perda da camada fértil do solo. Já as inundações podem causar acúmulo de água, levando à compactação do solo e à degradação de sua estrutura. Além disso, as secas prolongadas afetam a fertilidade do solo, reduzindo sua capacidade de sustentar a vegetação. Esses eventos naturais podem ter impactos significativos na agricultura, na biodiversidade e na segurança das comunidades humanas.

Autores contemporâneos como Porto-Gonçalves (2006) e Ostrom (1990) contribuem significativamente para o debate ao enfatizar a relação entre território, sociedade e gestão coletiva dos recursos naturais. Porto-Gonçalves (2009) aborda a ecologia política como ferramenta para compreender os conflitos territoriais e a degradação ambiental, enquanto Ostrom (1990) propõe um modelo de governança dos comuns, valorizando o conhecimento local para uma gestão mais eficiente e sustentável do solo. Essas contribuições enriquecem a compreensão das interfaces entre meio natural e impactos antrópicos, destacando a importância da participação comunitária e da articulação entre diferentes escalas de poder na busca por soluções sustentáveis. Milton Santos (2023) complementa esse debate ao afirmar que a produção do espaço geográfico resulta

da interação entre sistemas técnicos e ações humanas, sendo o território um espaço vivido e apropriado, que reflete as contradições sociais e econômicas. Para Santos, compreender o uso e a transformação do solo implica considerar os processos históricos, as desigualdades sociais e o papel da técnica, reforçando a necessidade de um planejamento territorial que seja, ao mesmo tempo, democrático, inclusivo e ecológico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão dos resultados deste trabalho, que abordou a *Geografia do Solo: interfaces entre processos naturais e impactos antrópicos*, revela a complexa interação entre os fenômenos naturais e as atividades humanas no uso e na transformação do solo. Os dados obtidos demonstram que processos como a erosão, os deslizamentos de terra e as variações nos ciclos hídricos estão diretamente influenciados por práticas antrópicas, como o desmatamento, a urbanização e as técnicas agrícolas inadequadas. Por outro lado, também se observou que certos processos naturais, como a ação da vegetação nativa e o equilíbrio dos ecossistemas, podem mitigar ou agravar os impactos causados pelas intervenções humanas. Assim, os resultados evidenciam que uma compreensão integrada dos processos naturais e das modificações antropogênicas é fundamental para o manejo sustentável do solo, ressaltando a necessidade de políticas públicas que considerem essa interação para promover a preservação e a recuperação dos solos em diferentes contextos.

Os resultados deste estudo evidenciam a estreita relação entre os processos naturais e as ações humanas na dinâmica do solo, ressaltando tanto os impactos negativos das intervenções humanas quanto as alternativas para a recuperação e a conservação dos solos por meio de práticas sustentáveis. A análise revelou que a degradação do solo, muitas vezes acelerada por atividades como o uso excessivo da terra e a poluição, pode ser atenuada por estratégias que integrem o conhecimento dos processos naturais, como o manejo sustentável e a restauração ecológica. Assim, é essencial que as futuras abordagens para o uso do solo considerem não apenas as características geográficas e ecológicas, mas também as necessidades e as

capacidades de adaptação das comunidades locais. Este estudo reforça a importância de um planejamento integrado e de políticas públicas que promovam a harmonia entre o desenvolvimento humano e a preservação ambiental, visando à sustentabilidade a longo prazo.

CONCLUSÃO

A investigação sobre a *Geografia do Solo* e as conexões entre processos naturais e intervenções humanas **demonstra** uma relação complexa e interdependente. As evidências mostram que ações antrópicas, como o desmatamento, a expansão urbana e práticas agrícolas insustentáveis, intensificam problemas como a erosão, a instabilidade do solo e alterações nos ciclos hídricos. Em contrapartida, elementos naturais, como a presença de vegetação nativa e o funcionamento equilibrado dos ecossistemas, podem desempenhar um papel relevante na mitigação ou no agravamento desses impactos.

Essa análise ressalta a importância de compreender os processos ecológicos e geográficos para promover práticas de manejo que garantam a conservação do solo. Estratégias integradas, como o uso sustentável da terra e a restauração de áreas degradadas, mostram-se essenciais para conter a degradação e recuperar a funcionalidade dos solos. Ademais, políticas públicas que alinhem as necessidades humanas às demandas ambientais são indispensáveis para assegurar um uso mais equilibrado e consciente dos recursos naturais.

Conclui-se que o planejamento territorial sustentável deve integrar aspectos ambientais, sociais e econômicos das comunidades, garantindo o equilíbrio entre o desenvolvimento humano e a preservação do solo e do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BITAR, O. Y. Instabilidade de encostas: uma abordagem geológica. *In*: BITAR, O. Y.; FERREIRA, C. G. (Org.). **Temas de geotecnia ambiental**. São Paulo: IPT, 1998.

COSTA, J.; GIUDICE, D. S. Fenômenos naturais e ação antrópica: problemática de Salvador – BA. **Revista Geonorte**, [S.l.], v. X, n. X, p. X–X, 2012.

CUNHA, S. B. **Geografia: do geral ao Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1991.

GONÇALVES, C. W. **Os riscos ambientais**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOGUT, D. P. Degradação do solo: tipos de causas, efeitos e soluções. **EOS Data Analytics**, 28 ago. 2023. Disponível em: <https://eos.com/pt/blog/degradacao-do-solo/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

MAFFI, L. Diversidade linguística, cultural e biológica. **Anuário de Antropologia**, v. 34, p. 599–617, 2005.

MAZZUCO, G. G. *et al.* Indicadores de naturalidade da paisagem aplicados no monitoramento da qualidade ambiental de mananciais. **Revista Brasileira de Geografia Física**, v. 10, n. 5, p. 1406–1420, 2017.

OSTROM, E. **O governo dos comuns: a evolução das instituições para a ação coletiva**. Tradução Rita Campello. São Paulo: Editora UNESP, 1990.

PEREIRA, P. A. A. Impactos ambientais decorrentes do uso inadequado do solo e possíveis soluções sustentáveis. **Revista de Geografia**, v. 26, n. 2, p. 101–118, 2009.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

RAPPORT, D. J.; MAFFI, L. A dupla erosão da diversidade ecológica e cultural: implicações para a sustentabilidade dos sistemas ecológicos e culturais. **Economia Ecológica**, v. 70, n. 3, p. 595–604, 2010.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SALOMÃO, V.; RIBON, A.; SOUZA, I. O ensino de solos na educação básica: estudo de caso de duas escolas da rede privada no município de Palmeiras de Goiás–GO. **Enciclopédia Biosfera**, v. 17, n. 34, p. X–X, 2020.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2023.

SOUSA, R. Ações antrópicas no meio ambiente. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/acoes-antropicas-no-meio-ambiente.htm>. Acesso em: 3 fev. 2025.

VITOUSEK, P. M. *et al.* Domínio humano sobre os ecossistemas da Terra. **Ciência**, v. 277, n. 5325, p. 494–499, 1997.

94. Ensino de Geografia e enchentes em áreas urbanas: perspectivas para a formação do aluno

Vanessa Evangelista de Souza
Universidade Estadual de Santa Cruz
vesouza.ppge@uesc.br

Humberto Cordeiro Araújo Maia
Universidade Estadual de Santa Cruz
hcamaia@uesc.br

RESUMO

Um dos problemas das cidades banhadas por rios refere-se às enchentes urbanas. As enchentes são um fenômeno natural; porém, com a ocupação de antigos leitos de rios e de suas margens nas cidades, esse fenômeno assume uma dimensão social. Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo discutir a relevância do ensino de Geografia para uma aprendizagem crítica das enchentes em áreas urbanas. Considerar a abordagem das enchentes urbanas no ensino de Geografia é uma possibilidade de construir conhecimentos mais elaborados e formar cidadãos mais questionadores e participativos. Para alcançar o objetivo proposto, o trabalho pauta-se em uma abordagem qualitativa, apresentando os resultados iniciais da etapa de levantamento e revisão de literatura, que compõem o referencial teórico de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz. Por fim, os resultados

evidenciam que a abordagem das enchentes urbanas no ensino de Geografia deve ajudar os alunos a compreenderem não apenas a dinâmica natural dessas ocorrências, mas também suas causas sociais, políticas e econômicas, para que, dessa forma, a educação geográfica possa contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais crítica, reflexiva e transformadora.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Enchentes urbanas; Formação do aluno.

INTRODUÇÃO

Apresentamos parte da pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz, intitulada “Abordagem das enchentes urbanas na Geografia escolar: uma construção didática por meio da cartografia escolar no município de Gandu-BA”. O foco principal da pesquisa em andamento é compreender a relevância da Geografia e da cartografia escolar para uma aprendizagem crítica sobre as enchentes do rio Gandu.

O ponto de partida são os eventos climáticos extremos ocorridos nos últimos anos, com enfoque nas enchentes em áreas urbanas, considerando que esse fenômeno está relacionado a uma característica histórica do processo de formação das cidades, ou seja, as cidades estrategicamente se formaram próximas a um curso d’água, devido à necessidade de acesso à água para abastecimento, irrigação, alimentação e transporte. No Brasil, boa parte das cidades possui essa característica e, associado a esse fator, são recorrentes episódios de enchentes em áreas urbanas, como as que afetaram o sul da Bahia em 2021 e o Rio Grande do Sul em 2024.

Considerando que essa temática, em grande parte, faz parte do cotidiano de diversos alunos, entende-se que a escola, por meio da Geografia escolar, tem uma contribuição importante diante desses eventos, ao apresentar que esse fenômeno não possui apenas uma dimensão natural, mas também uma dimensão socioeconômica, muitas vezes negligenciada. Dessa forma,

apresenta-se na escola um conhecimento significativo que pode assegurar a vida, ao mesmo tempo em que forma um cidadão capaz de analisar criticamente fenômenos como esse e compreender que existem medidas efetivas que podem ser tomadas para diminuir o impacto social das enchentes em áreas urbanas.

Portanto, este trabalho tem como objetivo discutir a relevância do ensino de Geografia para uma aprendizagem crítica sobre as enchentes em áreas urbanas. Compreende, metodologicamente, uma abordagem qualitativa, apresentando os resultados iniciais da etapa de levantamento e revisão de literatura, que compõem o referencial teórico da pesquisa de mestrado em andamento. O trabalho está subdividido em duas seções: a primeira compreende discussões sobre a relevância do ensino de Geografia para a formação do aluno e, por fim, a segunda dispõe das discussões sobre a contribuição do ensino de Geografia para uma aprendizagem crítica e contextualizada das enchentes em áreas urbanas.

O ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO ALUNO

Obter uma educação geográfica vai além de superar a ideia de ensinar Geografia apenas por meio dos conteúdos, mas sim proporcionar um processo de aprendizagem que torne esses conhecimentos significativos para o aluno. A Geografia escolar possui uma história, e é dessa jornada que surge a complexidade sobre o que a Geografia deve ensinar na escola e qual o seu papel na formação do aluno.

Nesse sentido, Cavalcanti (2019, p. 139) afirma que a “Geografia ensinada na escola tem o papel fundamental de contribuir com a formação dos alunos ao lhes proporcionar elementos simbólicos que lhes permitam ampliar a capacidade de pensamento”. Em colaboração com esse pensamento, Callai (2014, p. 15) complementa que a Geografia escolar “[...] procura construir ferramentas teóricas para entender o mundo e para as pessoas se entenderem como sujeitos nesse mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos”.

Diante disso, a principal contribuição da Geografia escolar é possibilitar ao aluno pensar geograficamente, para que ele possa fazer uma leitura crítica e reflexiva do mundo em que vive, na multiescalaridade, e que, em meio a esse processo, se forme um cidadão crítico e transformador da realidade à qual está inserido. Destarte, a ideia central é permitir a emancipação desse sujeito por meio do processo de ensino.

Por isso, Costela e Fiegenbaum (2018, p. 215) enfatizam que a Geografia “é a disciplina escolar essencial para a formação de um cidadão atuante e crítico, construindo e dando novos sentidos às noções de espaço e tempo, de conhecer e produzir explicações sobre o mundo”. E, por isso, deve-se (re)pensar constantemente o que vem sendo feito em sala de aula.

Toda essa discussão sobre o pensar a Geografia escolar para formar alunos críticos e autônomos está vinculada à concepção dialética de construção dos conhecimentos no processo de desenvolvimento do aluno. Essa concepção supõe superar as características de uma “geografia descritiva e enfadonha” (Couto, 2015, p. 110) que ainda impregna as práticas escolares e causa estranheza no discurso geográfico e na realidade em que vivem os alunos.

Por isso, ter uma Geografia que busque acessar e internalizar os caminhos para a compreensão da realidade é uma importante contribuição para o desenvolvimento mental dos alunos e para a formação da autonomia (Cavalcanti, 2019). Isso amplia a construção de significados e pode aproximar os conhecimentos geográficos escolares da realidade dos alunos.

Assim, o ponto de partida para a compreensão da construção de conhecimentos geográficos é, segundo Cavalcanti (2010, p. 11):

[...] o de prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade do ponto de vista espacialidade, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço. [...] pensar geograficamente contribui para contextualização do próprio aluno como cidadão ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial.

Por isso, o conhecimento geográfico se torna indispensável para a formação dos indivíduos que são participantes da vida social, ao passo que permite que o aluno compreenda o espaço geográfico e o seu papel nas práticas sociais (Cavalcanti, 2010). Nesse sentido, a capacidade de estabelecer conexões entre os conhecimentos geográficos e as práticas sociais dos alunos permite criar um processo de formação que pense, de forma contextualizada, a aprendizagem do pensar geográfico, possibilitando ao sujeito conhecer e transformar o mundo em que vive.

Assim, as práticas escolares no ensino de Geografia não devem ser realizadas de forma descolada da realidade, mas considerando que os fenômenos geográficos são apreendidos a partir da realidade concreta e que, orientados por uma compreensão dialética, são entendidos na multiescalaridade e na totalidade dos fenômenos.

Por isso, o ensino não deve apenas transmitir os conhecimentos de forma programada e subdividida, mas de forma contextualizada, utilizando as mais diversas escalas, para que o aluno compreenda que os fenômenos geográficos também fazem parte do seu cotidiano. Essa é a Geografia que o aluno deve estudar: aquela que lhe permite perceber-se como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultado do trabalho do homem sobre a natureza (Callai, 2002). Trata-se de problematizar, relacionar e permitir que esse aluno possa refletir sobre a sua condição no mundo, e não somente perceber, identificar e categorizar. É nesse sentido que a Geografia escolar pode atribuir significados aos conteúdos curriculares, com uma prática direcionada e crítica, que permita formar um cidadão crítico de sua realidade.

ENCHENTES EM ÁREAS URBANAS: A RELEVÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Um dos principais desafios enfrentados pelas cidades está diretamente ligado aos problemas ambientais urbanos, com destaque para as frequentes ocorrências de enchentes. “Enchentes são fenômenos naturais que fazem parte da dinâmica hidrológica de qualquer curso d’água [...] ao qual se construiu uma dimensão social” (Custódio, 2005, p. 194-195).

Essa dimensão social está relacionada a uma particularidade das “[...] cidades brasileiras, sejam elas de grande ou pequeno porte, que possuem em seu território algum rio, riacho ou córrego” (Chaves Filho; Silva, 2023, p. 7). Isso implica várias questões que transformam o fenômeno natural da enchente em uma questão social. Dentre os múltiplos aspectos referentes à dimensão social da enchente, faz-se necessário evidenciar a sociedade desigual em que vivemos, onde a população mais afetada é, em sua maioria, composta por classes mais vulneráveis, que ocupam áreas de risco de escorregamento e inundação (Custódio, 2005).

A ocorrência de enchentes, comumente associadas à atuação e às dinâmicas dos sistemas naturais de qualquer curso d’água, provoca alterações no espaço geográfico. Essa dinâmica não se restringe apenas ao aumento da vazão do rio, mas está associada a movimentos atmosféricos, a processos geomorfológicos e, principalmente, à repercussão nas áreas afetadas, em especial nas áreas urbanas situadas às margens dos rios, onde esse processo é frequente (Wollmann, 2015).

Dessa forma, entendemos o papel da escola diante da necessidade de reflexão sobre as enchentes em áreas urbanas, pois o processo de aprender com a realidade põe o conhecimento em constante movimento. Para Paulo Freire (1992), para colocar a realidade e o conhecimento em movimento, é necessário que se tenha uma educação problematizadora e que essa problematização seja feita a partir da leitura de mundo. Assim, aprender a ler o mundo implica uma prática que vincula a palavra à realidade, para que, a partir dela, os alunos se posicionem criticamente e desvendem a sua realidade.

Assim, para desvendar a realidade a partir da leitura de mundo, é importante “estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (Freire, 2002, p. 34). Dessa forma, pensar uma construção crítica a partir da realidade na qual o aluno está inserido também é considerar os saberes socialmente construídos pelos indivíduos, ou seja, trazer para as aulas o conhecimento prévio daqueles que convivem diariamente com a dinâmica daquele espaço (Freire, 2002). Aqui, o processo

de ensino-aprendizagem é uma relação que envolve comunicação com propósito de transformação. Por isso, aproximar o aluno do seu espaço de vivência cria um elo entre o ato de ensinar e aprender e a vida social.

Uma abordagem que contemple as enchentes em áreas urbanas, alinhando os conhecimentos prévios que os alunos detêm, permite criar um ambiente de aprendizagem significativo. A partir disso, cria-se a possibilidade de formar cidadãos mais questionadores e participativos. Nesse sentido, Chalita (2015, p. 150) aponta que “a necessidade de auxiliar a compreensão de mundo é algo fundamental para a dinâmica da sala de aula de Geografia, a fim de construir conhecimentos mais elaborados e cidadãos mais questionadores e participativos”.

Por outro lado, contemplar as enchentes dentro de suas questões, dinâmicas e problemáticas durante as aulas de Geografia pressupõe colocar a realidade em movimento, a ponto de o aluno se perceber enquanto construtor daquele espaço. Nesse ponto, Chalita (2015, p. 150) afirma que há “a necessidade de articular o cotidiano do estudante para fertilizar a realidade e colocá-la em movimento”, considerando as inúmeras relações sociais.

Esse movimento de abordar os conceitos geográficos associados à realidade dos alunos pode permitir o desdobramento de ações oriundas de fenômenos globais, mas que repercutem em seu lugar de vivência. Como é o caso das enchentes urbanas, é possível perceber que este fenômeno se manifesta de forma global, mas também em escalas menores. Será essa problematização sobre o fenômeno que permitirá ao aluno perceber que aquele evento também faz parte de sua realidade e não somente notar sua existência, mas refletir sobre como ele se manifesta naquele lugar.

Ademais, esse processo de reflexão sobre o fenômeno deve considerar uma análise, em determinados momentos, de seu movimento na história daquele lugar. No caso das enchentes, por exemplo, elas fazem parte do regime hidrológico de qualquer curso d'água e, por isso, ao olhar atentamente para a história de algumas cidades, é possível identificar que o processo já se repetiu algumas vezes. Sobre isso, Bueno (2014, p. 302) aponta que

Reconhecer em cada lugar as marcas deixadas pelas várias dinâmicas e processos, tanto naturais quanto sociais, fazendo com que nele se encontrem várias "camadas de tempo", evita que a paisagem destes lugares seja naturalizada, bem como se entende que todo lugar está sempre em transformação.

Nesse sentido, o olhar sobre as enchentes, hoje, se mostra o contrário do que propõe Bueno (2014). As enchentes, bem como os eventos climáticos extremos (chuvas acima da média, secas extremas, ondas de calor etc.), são cada vez mais naturalizados e entendidos como processos diante dos quais nada pode ser feito para reduzir os efeitos.

Assim, não há uma problematização sobre a ação do homem como potencializadora desses eventos, que, de certo modo, parece ser reservada apenas à ação da natureza. Por exemplo, ao observar as enchentes, é possível notar que são compreendidas, sim, como um evento natural e que não se pode prever. Porém, quando se analisa a manifestação desse evento em uma área sem a interferência humana, o dano é mínimo. Por outro lado, ao analisar o mesmo fenômeno em uma cidade, o dano ambiental, social e econômico é gigantesco.

Isso ocorre em virtude do processo de ocupação da planície de inundação e da impermeabilização do solo, que dificulta o escoamento superficial da água. Diante dessa ação, como considerar esse fenômeno apenas como uma manifestação natural no processo de construção do conhecimento do aluno? Para responder a esse questionamento, Bueno (2014, p. 302) lembra que é preciso entender os interesses que mobilizam as transformações na história de um fenômeno.

Entender essas transformações como resultantes do jogo político, conflito de interesses e poderes, e das possibilidades técnicas que cada grupo social dispõe, é de fundamental importância para entender os movimentos que levam a certos movimentos espaciais a desaparecerem e outros a permanecerem por um longo tempo no mesmo lugar.

Nesse sentido, são as inquietações diante de fenômenos como este que devem ser apresentadas em sala de aula. Inquietações que colocam tanto

professores quanto alunos em movimento para questionar: 1. As enchentes podem ser creditadas apenas às chuvas intensas? 2. Conhecido o histórico de enchentes em uma cidade, nada poderia ser feito para reduzir o impacto e os prejuízos à população daquele lugar? 3. As cidades são estruturadas, planejadas e organizadas para amenizar os impactos desse tipo de fenômeno? 4. Como o ensino de Geografia pode contribuir para a construção de conhecimento diante desses questionamentos?

São esses questionamentos e inquietações que levam o olhar do conhecimento teórico para o olhar da realidade. Será esse olhar que possibilitará a criação de um processo de ensino que permita a redução do risco de desastres. Essa educação parte do pressuposto de compreensão da realidade e do processo de conscientização sobre o risco. Para isso, é importante que seja abordada em sala de aula de forma crítica, reflexiva e contextualizada, visando à formação de um cidadão crítico.

CONCLUSÃO

Ensinar Geografia implica considerar a realidade dos alunos, suas vivências e os conhecimentos adquiridos em sua prática cotidiana, relacionando essas vivências aos fenômenos geográficos, problematizando como esses movimentos se apresentam na realidade, aproximando o currículo escolar da realidade vivida pelos alunos e contribuindo para a construção de um conhecimento significativo e emancipador.

Portanto, o ensino de Geografia não deve se restringir à mera transmissão de conteúdo, mas deve formar cidadãos conscientes e atuantes, capazes de entender a complexidade dos fenômenos geográficos e suas implicações sociais nas diversas escalas, desde a local até a mundial. No contexto das enchentes urbanas, por exemplo, o ensino de Geografia deve ajudar os alunos a compreender não apenas a dinâmica natural dessas ocorrências, mas também suas causas sociais, políticas e econômicas. Dessa forma, a educação geográfica pode contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais crítica, reflexiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

- BUENO, M. A. A geografia escolar e a ideia de lugar no currículo a partir da elaboração de mapas mentais. *In*: CALLAI, H. C. (Org.). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 295–314, 2014.
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, p. 83–134, 2002.
- CALLAI, H. C. Apresentação. *In*: CALLAI, H. C. (Org.). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 15–34, 2014.
- CAVALCANTI, L. **Geografia, ensino e construção de conhecimentos**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2010.
- CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- CHALITA, L. C. Ensinando Geografia através do lúdico: uma proposta significativa. *In*: SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C. F.; SANTANA FILHO, M. M. **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.
- CHAVES FILHO, G. R.; SILVA, M. V. S. Paisagens do rio Capibaribe no ensino de Geografia: instrumento pedagógico para compreensão da realidade em áreas ribeirinhas na cidade de Limoeiro, Pernambuco, Brasil. **Élisée: Revista de Geografia da UEG**, Goiás, v. 12, n. 1, p. 1–33, ago. 2023. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/13734>. Acesso em: 20 out. 2023.
- COSTELA, A. C.; FIEGENBAUM, M. Os “pequenos notáveis”: fragmentos de leituras das espacialidades geográficas. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. **Movimentos para ensinar Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, p. 215–245, 2018.
- COUTO, M. A. C. Ensinar geografia na escola pública de hoje. *In*: SACRAMENTO, A.; ANTUNES, C.; SANTANA, M. (Org.). **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, p. 109–130, 2015.
- CUSTÓDIO, V. As inundações no espaço urbano: a dimensão natural e social do problema. **Terra Livre**, Goiânia, v. 1, n. 24, p. 193–210, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/392/371>. Acesso em: 10 out. 2023.
- FREIRE, P. **A importância de ler: em três artigos que se completam**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

WOLLMANN, C. A. Revisão teórico-conceitual do estudo das enchentes nas linhas de pesquisa da geografia física. **Revista Eletrônica Geoaraguaia**, Barra do Garças, v. 5, n. 1, p. 27–45, jan./jul. 2015.

95. As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura do Centro de Ciências Humanas (CCH) da Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Vitória Conceição Santana da Cruz Reis
Universidade Federal de Viçosa
Vitoria.cruz@ufv.br

Janete Regina de Oliveira
Universidade Federal de Viçosa
janete.oliveira@ufv.br

RESUMO

Essa pesquisa busca refletir sobre o tema das questões étnico-raciais e como vem sendo apresentado nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa, mais especificamente dos cursos do Centro de Ciências Humanas, bem como discutir como este vem sendo abordado nos currículos de licenciatura, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004. A resolução propõe que as instituições incluam em seus programas, projetos, atividades e disciplinas as temáticas sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de forma que as pessoas sejam educadas para promover uma sociedade mais democrática, que reconheça a diversidade e a pluralidade presentes no Brasil. A metodologia da pesquisa é qualitativa, realizando-se uma análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de graduação em licenciatura da UFV – Viçosa-MG, identificando neles o tema das relações étnico-raciais e

como ele vem sendo abordado nos currículos. Foi realizada, também, uma pesquisa bibliográfica com a leitura de artigos propostos para constituir a base teórica sobre a temática. Essa pesquisa se justifica pelo intuito de apresentar uma reflexão sobre como os currículos de formação de futuros professores vêm abordando as relações étnico-raciais e se essa obrigatoriedade, prevista na resolução, está sendo plenamente atendida. Os resultados esperados para este trabalho são que as temáticas étnico-raciais sejam discutidas nas disciplinas dos cursos de graduação, mas que se reflita não apenas sobre sua presença formal nos currículos, como exige a resolução, e sim sobre a efetiva realização desse debate nas salas de aula, promovendo uma educação que vise ao respeito às pluralidades presentes na nossa sociedade.

Palavras-chave: Currículo; Relações étnico-raciais; Formação docente.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa busca refletir sobre a temática das questões étnico-raciais e como vem sendo apresentada nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa, mais especificamente dos cursos do Centro de Ciências Humanas, bem como discutir como esse tema vem sendo abordado nos currículos de licenciatura na formação de professores, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004.

A resolução propõe que as instituições, principalmente aquelas responsáveis pela formação inicial e continuada de professores, incluam em seus programas, projetos, atividades e disciplinas conteúdos que tratem das questões e temáticas sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de forma que as pessoas sejam educadas para promover uma sociedade mais democrática, que reconheça a diversidade e a pluralidade presentes no território brasileiro, conforme apontado abaixo:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades

da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. § 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações ÉtnicoRaciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (Brasil, 2004, p. 31).

Portanto, conforme a resolução, as questões e os temas relacionados às relações étnico-raciais devem ser contemplados no desenvolvimento de atividades e projetos pelos professores para a sala de aula e, como mencionado acima, essas discussões devem estar presentes, principalmente, na formação dos futuros professores, para que, nesse processo, já ocorram debates que visem a um ensino que contemple essas temáticas, cada vez mais demandadas pela sociedade. Assim, este projeto visa identificar como essas questões vêm sendo apresentadas nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa, do Centro de Ciências Humanas.

A pesquisa tem como objetivo geral identificar como as relações étnico-raciais estão presentes nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de formação de professores na Universidade Federal de Viçosa. Os objetivos específicos são: a) selecionar os currículos dos cursos de licenciatura do CCH/UFV; b) identificar, nas orientações curriculares para os cursos, as questões das relações étnico-raciais; c) discutir teoricamente o que seja uma educação antirracista; e d) analisar as abordagens acerca das relações étnico-raciais presentes nos currículos dos cursos de licenciatura da UFV.

Essa pesquisa tem o intuito de apresentar uma reflexão sobre como os currículos de formação de futuros professores vêm abordando as relações étnico-raciais e se o tema é plenamente contemplado, uma vez que é obrigatório estar presente e ser discutido no processo de formação docente. Tal necessidade se justifica pela relevância do tema, pois o currículo — documento oficial elaborado por um grupo social específico — reflete a sociedade, que se torna cada vez mais complexa e diversa, e essas mudanças se manifestam na sua elaboração. Por consequência, ao se analisar

o currículo, busca-se evidenciar o tema das relações étnico-raciais, visto que a sociedade demanda, cada vez mais, a abordagem dessa temática, presente e refletida nas salas de aula.

A pesquisa, de cunho qualitativo, tem como característica fornecer informações para a compreensão de um determinado fenômeno, baseando-se em métodos qualitativos para sua realização. O trabalho adotou como abordagem a análise documental, utilizando a metodologia da análise de conteúdo. Para isso, foi feita a leitura e análise concomitante dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de graduação em licenciatura, identificando, nos currículos, o tema das relações étnico-raciais e como ele vem sendo abordado nos cursos. O levantamento foi realizado a partir dos documentos disponíveis nos sites dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa. Também foi realizada pesquisa bibliográfica, com a leitura de artigos que constituíram a base teórica da temática, de autores que já haviam tratado do assunto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o aprofundamento da questão dos currículos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa, fez-se necessário, como já mencionado anteriormente, a leitura de outros artigos já publicados para dar embasamento às ideias que serão desenvolvidas.

Com isso, façamos uma breve reflexão em torno do currículo como fator central de nossa discussão. O currículo é um documento no qual todos os assuntos que serão desenvolvidos em sala de aula estão organizados de acordo com o que está prescrito, orientando os temas a serem trabalhados pelos professores. No entanto, esse currículo, como bem sabemos, está carregado de intencionalidade por parte daqueles que o constroem, reproduzindo as relações de poder presentes na sociedade, na qual há aqueles que possuem maior influência nas decisões políticas educacionais — e não apenas nesse campo — em relação àqueles que são subordinados aos que detêm maior poder.

Posto isso, podemos perceber que a construção dos assuntos que irão compor a estrutura curricular vai ao encontro das ideias e percepções — e, enfatizando, da intenção — daqueles que influenciam no desenvolvimento do currículo, contribuindo para que as condições de acesso e permanência no meio educacional continuem nesse déficit observado nos ambientes escolares.

Segundo Ivor Goodson (2007), é necessário que, além de se questionar a construção desse currículo e compreender a real intencionalidade por trás da elaboração desse documento, busque-se uma maneira de modificar sua estrutura, a fim de que, por meio desse novo currículo, se construa uma sociedade mais justa, na qual todas as pessoas possam ter a oportunidade de acesso aos seus direitos.

Posto isso, Goodson (2007) nos diz: “precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida”. Ou seja, o autor desenvolve sua ideia de que se deve mudar a concepção de um currículo meramente prescritivo, ou melhor, de um currículo único a ser aplicado em todo e qualquer contexto, sem respeitar as diferentes relações sociais que existem de um lugar a outro. O currículo, como bem aponta o autor, deve ser contextualizado com a realidade de uma determinada sociedade e do mundo em que vivemos, não sendo possível, assim, continuar baseando-se nesse currículo como norma ou regra a ser seguida nas escolas, sem considerar os sujeitos e suas vivências cotidianas.

Dessa forma, Goodson (2007) desenvolve a argumentação de que o currículo, como também já foi exposto, é construído com base nos interesses daqueles que o elaboram, reproduzindo as relações que ocorrem na sociedade — marcadas por desigualdade no acesso a uma educação gratuita e de qualidade — e favorecendo a exclusão social. Esse argumento se assemelha ao que nos apresenta Natanael Moreira (2013), quando afirma que o currículo é palco de constantes disputas entre as diferentes classes sociais, bem como um instrumento de poder daqueles que dominam as relações na sociedade, enfatizando a ideia já colocada neste

artigo sobre os interesses de alguns, ou seja, as intencionalidades por trás daquilo que se insere no currículo.

Ademais, Goodson (2007) e Moreira (2013) salientam que esse modelo de currículo já está perdendo espaço devido às mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, cujas novas demandas sociais buscam alternativas mais plausíveis para organizar a aprendizagem de forma mais efetiva. Ou seja, já que o currículo reproduz a nossa sociedade, as mudanças que nela ocorrem se refletem reciprocamente na transformação do currículo.

Posto isso, vemos que a nossa sociedade apresenta uma grande diversidade, influenciada por culturas, etnias e povos, que engendram diferentes óticas sobre o mundo que nos rodeia. Todas as pessoas carregam consigo uma maneira própria de perceber o mundo, compreendendo-o de acordo com suas experiências, e essas formas de ver diferem entre si, tornando mais complexos os olhares sobre como aprender e ensinar sobre o mundo. A nossa sociedade já vem, há algum tempo, buscando a representação dessa diversidade nos currículos, almejando que ele possa inserir, em sua elaboração, essas diferenças, de forma que toda a sociedade seja representada nesse documento. Moreira (2013) nos adverte que:

[...] a reflexão sobre a diversidade deve aparecer dentro dos currículos, não como um apêndice, ou uma obrigação a ser seguida, mas sim, como um elemento intrínseco a esse instrumento, que está diretamente ligado a diversidade e tem impactos profundos nos indivíduos ao qual ele responde, sobretudo, numa sociedade que vem refletindo cada vez mais sobre a sua própria condição e passa a exigir da escola e instituições de ensino uma resposta a esta situação. (Moreira, 2013, p. 16).

Logo, refletimos que a sociedade tem consciência de que o currículo deve responder às suas demandas, uma vez que ele reproduz essa sociedade e que, se esta se modifica, acaba impactando diretamente na sua elaboração.

Dentro dessa diversidade, destacam-se, neste artigo, as relações étnico-raciais, tema cada vez mais difundido no meio acadêmico, especialmente no debate sobre como o currículo vem abordando essa questão

em sua construção e como ela se efetiva, principalmente nos cursos de formação de professores. Isso se justifica pelo fato de que o tema integra uma legislação que torna obrigatória a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.

Por meio dessa resolução, busca-se implementar no currículo o tema das relações étnico-raciais, com o objetivo de construir um outro currículo, uma nova forma de pensar a educação, voltada para que seja uma educação antirracista, ou seja, que não mais reproduza as desigualdades observadas em nossa sociedade, como aponta Thiago Mota (2021):

Nesse sentido, é fundamental que políticas sociais (como o Estatuto da Igualdade Racial) e educacionais (como as cotas sociorraciais para ingresso em instituições públicas de ensino superior) caminhem lado a lado com políticas curriculares, como a determinada pela lei 10.639/2003, que demanda a inclusão das experiências, contribuições e perspectivas da população negra no quadro de conteúdos ministrados no Ensino Fundamental e Médio. (Mota, 2021, p. 14).

E, ainda, o autor ressalta que:

O objetivo deste livro, ao oferecer metodologias de trabalho para uma educação antirracista desde a formação de professores às práticas escolares na educação básica, é modificar as condições materiais de existência da população negra brasileira. Nosso trabalho busca atuar na luta pela redução das desigualdades raciais no país através da garantia de acesso da população negra aos direitos universais de uma sociedade cidadã: [...] (Mota, 2021, p. 14-15).

E, dessa forma, o que Mota (2021) nos orienta é que, para além de apenas incluir no currículo essa temática, é imprescindível que os conteúdos presentes nesse documento estejam voltados para um ensino antirracista, que vá contra as relações de dominação e poder existentes e permanentes em nossa sociedade. Segundo o autor, “partimos do princípio de que o ensino antirracista pauta-se na educação para a liberdade e, sobretudo, na educação para a justiça e a felicidade” (Mota, 2021, p. 15).

Desse modo, com base no que foi discutido anteriormente, é de conhecimento que a nossa sociedade, por meio de suas próprias demandas, busca por uma nova construção de currículo que abranja as diversidades existentes, que contribua para um ensino antirracista e rompa com as relações predominantes de dominação, subordinação e poder de alguns sobre a maioria, permitindo que todos possam, por meio da educação, alcançar as mesmas oportunidades que as classes dominantes usufruem, como os direitos básicos de cidadania, acesso à saúde e a uma educação de qualidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com esta pesquisa, busca-se analisar se o tema das relações étnico-raciais, presente nos currículos dos cursos de licenciatura da UFV para a formação de professores, vem sendo ofertado nas disciplinas e se está sendo realizado plenamente, já que existe uma legislação presente no currículo de licenciatura que torna obrigatória a abordagem e o desenvolvimento desse tema durante a formação dos futuros docentes.

Em uma análise prévia dos currículos dos cursos de licenciatura da UFV, percebe-se que, em todos eles, nos projetos político-pedagógicos, a abordagem do tema das relações étnico-raciais ocorre, majoritariamente, de maneira transversal, mas também aparece em conteúdos disciplinares e em projetos de extensão. Isso evidencia que os cursos se comprometem com o debate das questões relacionadas ao tema, sendo ele discutido no processo de formação dos futuros professores.

CONCLUSÃO

Visto isso, a análise dos currículos presentes nos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa teve como intuito expor como a temática das relações étnico-raciais vem sendo trabalhada nos cursos de formação de professores, seja de maneira transversal, em disciplinas obrigatórias, em projetos de extensão ou de pesquisa, evidenciando que a abordagem está sendo debatida

nas disciplinas, conforme citado nos projetos político-pedagógicos dos cursos, em consonância com a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.

Porém, é necessário refletir que essa temática não deve apenas constar nos projetos político-pedagógicos, como exige a resolução, mas ser efetivamente discutida em sala de aula com os futuros docentes, de forma a promover uma educação que vise ao respeito às pluralidades presentes na nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e África**. Brasília, 2004.

GOODSON, Ivon. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241–252, maio/ago. 2007.

MOREIRA, Natanael Grossi. **Currículo e diversidade nos cursos de licenciatura do Centro de Ciências Humanas da UFV**. Viçosa, 2013. 67 p.

MOTA, Thiago Henrique (Org.). Capítulo 1 – Ensino antirracista na educação básica: uma introdução. *In*: MOTA, Thiago Henrique (Org.). **Ensino antirracista na educação básica: da formação de professores às práticas escolares**. Porto Alegre: Editora Fi, p. 13–24, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Departamento de Ciências Sociais. **Projeto político-pedagógico do curso de graduação em Ciências Sociais**. Viçosa, 2023. Disponível em: <https://dcs.ufv.br/graduacao/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 26 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Departamento de Artes e Humanidades. **Projeto político-pedagógico do curso de graduação em Dança**. Viçosa, 2022. Disponível em: <https://dan.ufv.br/projeto-pedagogico-2/>. Acesso em: 26 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Departamento de Educação Física. **Projeto político-pedagógico do curso de graduação em Educação Física**. Viçosa, 2022. Disponível em: <https://des.ufv.br/wp-content/uploads/2023/10/PPC-Bacharelado-EF-2022.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Departamento de Educação. **Projeto político-pedagógico do curso de graduação em Educação Infantil**. Viçosa, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1-hF0ZggnuF7svMRD-9GbeSllF8MjD-LnL/view?usp=drive_link. Acesso em: 26 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Departamento de Geografia. **Projeto político-pedagógico do curso de graduação em Geografia**. Viçosa, 2023. Disponível em: <https://geo.ufv.br/projeto-pedagogico/>. Acesso em: 26 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Departamento de História. **Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em História**. Viçosa, 2023. Disponível em: https://dhi.ufv.br/wp-content/uploads/2024/07/PPC-BACHA-RELADO-REVISTO-16-07-2024_compressed.pdf. Acesso em: 26 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Departamento de Letras. **Projeto político-pedagógico do curso de graduação em Letras – Português e Espanhol**. Viçosa, 2013. Disponível em: <https://dla.ufv.br/wp-content/uploads/2014/08/Projeto-Pedagogico-de-Curso-Letras-Espanhol.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Projeto político-pedagógico do curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza**. Viçosa, 2023. Disponível em: <https://educacaodocampo.ufv.br/wp-content/uploads/2023/10/PPC-Licena.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Departamento de Educação. **Projeto político-pedagógico do curso de graduação em Pedagogia**. Viçosa, 2023. Disponível em: https://ped.ufv.br/wp-content/uploads/2023/10/PPC_Pedagogia_2023.docx8_-1.pdf. Acesso em: 26 abr. 2024.

96. Estado da arte do conceito de território no ensino de Geografia

Viviane Maria da Silva

Universidade Federal do Piauí - UFPI

viviane.maria@ufpi.edu.br

Profa. Dra. Josélia Saraiva e Silva

Universidade Federal do Piauí - UFPI

saraivasilvajoselia@ufpi.edu.br

RESUMO

Este estudo investiga a aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel no ensino de Geografia para estudantes do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foca no conceito de “território”, um tema complexo e multifacetado presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente na unidade temática “Conexões e escalas”. Apresentamos, neste texto, os resultados obtidos por meio de uma pesquisa do tipo *estado da arte* sobre o conceito de território no campo do ensino de Geografia. Realizamos uma busca em revistas acadêmicas com o intuito de descrever a evolução da pesquisa sobre essa temática. A pesquisa encontra-se em andamento e será finalizada com a produção de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa, que figurará como sugestão didática para a abordagem do conceito de território na educação geográfica.

Palavras-chave: Conceito de território; Aprendizagem significativa; Geografia.

INTRODUÇÃO

Os conceitos dentro da Geografia são extremamente importantes, e seus estudos devem ser ressaltados. Nesse sentido, mais especificamente, o conceito de território nos permite desenvolver uma melhor leitura da realidade e das relações sociais, bem como das relações de poder que nos cercam. Entretanto, para concebermos esses benefícios, é essencial que o professor se alinhe à realidade de cada aluno. Essa necessidade de adaptação docente encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece direitos de aprendizagem e competências específicas para o ensino de Geografia.

A BNCC orienta que o ensino do território seja trabalhado com base na análise crítica das dinâmicas sociais e espaciais, valorizando a contextualização do conteúdo e a realidade vivida pelos estudantes, principalmente no Brasil, onde temos realidades totalmente desiguais. Segundo Almeida (1991, p. 84), “os professores atuantes nas redes de ensino não acompanharam essa evolução, permanecendo presos aos conteúdos dos antigos planos e aos livros didáticos”.

Em outras palavras, com a evolução metodológica da Geografia, alguns métodos trouxeram inovações para o ensino, não mudando por completo a forma de se ensinar, mas garantindo possibilidades de complementar a didática dos profissionais. Entretanto, o sistema educacional, na prática, dificilmente aplica essas inovações, adotando um viés social de desvalorização profissional e impondo cargas horárias exaustivas. Nesse cenário, ainda na atualidade, é possível identificar dificuldades na implementação de novos meios de transmitir o conteúdo, que não sejam apenas pela forma tradicional da memorização.

Essas premissas, em conjunto, evidenciam o distanciamento da Geografia da educação básica em relação à Geografia no ensino superior, levantando questões que já deveriam ter sido superadas. À luz dessa análise, este trabalho se justifica exatamente na criação de meios para facilitar a aprendizagem de conteúdos mais significativos na visão de David Ausubel e aplicá-los ao ensino da Geografia na Educação Básica. Foi organizada

visando à elaboração de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS), no componente curricular de Geografia, para ser aplicada em turmas do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Assim, relatamos, neste texto, a primeira fase da investigação, que diz respeito à análise da produção teórica sobre o tema.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As teorias de aprendizagem são elementos importantes na construção dos vários métodos de ensino. Nesta pesquisa, faz-se uma aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa, desenvolvida por Ausubel (1963). Essa teoria destaca a importância da observação dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca de um conteúdo, compreendendo que esses conhecimentos são aqueles que o estudante já traz incorporados à sua estrutura cognitiva (Praia & Marques, 2003).

Nessa perspectiva, a teoria organiza uma série de fatores inerentes ao próprio conhecimento a ser aprendido e busca apresentá-los aos estudantes de modo que possam se relacionar com o conhecimento já incorporado cognitivamente. A forma de apresentação do conteúdo a ser aprendido é um fator de fundamental importância para Ausubel (2003), que desenvolve a ideia de **organizadores prévios**, os quais podem ser conceitos ou proposições que o estudante já conhece e que são relevantes para o novo material.

Eles auxiliam na criação de conexões significativas entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento, facilitando a compreensão da informação. Portanto, os organizadores prévios são estratégias específicas utilizadas para acionar e conectar esse conhecimento prévio à nova informação. Ambos desempenham um papel crucial na teoria da aprendizagem significativa, promovendo a compreensão profunda e duradoura do conteúdo.

Optou-se por utilizar essa teoria nesta pesquisa por se compreender que ela orienta os processos cognitivos necessários à aprendizagem de conceitos, sendo o interesse central deste estudo a aprendizagem

de conceitos geográficos, especificamente o conceito de território. Na ciência geográfica, o território integra um conjunto de conceitos fundamentais desenvolvidos, principalmente, ao longo dos séculos XIX e XX, comumente denominado pelos teóricos como **conceitos-chave** ou **conceitos fundantes da Geografia** (Castro, 2011).

A ideia de território é, portanto, fundamental e abrange diversas dimensões que vão além da simples delimitação física de uma área. Ele é entendido como um espaço geográfico apropriado e apropriável por grupos sociais, que atribuem significados, estabelecem relações e exercem controle sobre esse espaço. Esse conceito incorpora aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que são essenciais para compreender as relações entre sociedade e espaço geográfico, configurando o objeto de estudo da ciência geográfica.

Por ser um conceito de amplo espectro e de uso em várias ciências naturais e sociais, apresenta dificuldade para sua interpretação e apreensão, especialmente para adolescentes dos anos finais do ensino fundamental, cuja faixa etária esperada é de 12 a 14 anos. A compreensão de situações-problema que envolvem o pensamento abstrato geralmente se inicia nessa faixa etária (Piaget, 1976), fato importante para que os estudantes desenvolvam a aprendizagem de conteúdos conceituais das diversas ciências, entre elas a Geografia.

Promover um ensino que colabore para que esses estudantes se percebam como seres capazes de aprender conscientemente — e não apenas memorizar conteúdos — contribui para que tenham maior motivação para continuar aprendendo. A presença de organizadores prévios no processo de ensino pode ser um fator relevante na aprendizagem de conteúdos conceituais.

A pesquisa sobre a aprendizagem do conceito de território no ensino de Geografia compreende duas etapas: o **estado da arte** e a produção de uma sugestão didática para embasar o tratamento do conceito pelos professores. Assim, o presente relatório apresenta o progresso obtido até

o momento, evidenciando como foi realizada a primeira etapa, que diz respeito ao estado da arte da aprendizagem do conceito de território.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscando construir uma análise da produção teórica sobre a aprendizagem do conceito de território na Geografia escolar, realizamos consultas em bancos de dados de quatro revistas acadêmicas selecionadas por publicarem artigos no campo do ensino de Geografia. Foram elas: **Revista Anpege** (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia), **Revista Geosaberes** (UFC), localizada em Fortaleza, Ceará, **Revista Amazônica sobre o Ensino de Geografia – RASENG** (IFPA, campus Belém) e **Revista Brasileira de Educação em Geografia** (UNICAMP).

Utilizamos como descritor o termo *território e aprendizagem*. Nessas revistas, localizamos um total de dez artigos que comporão o corpus de análise da pesquisa, o qual foi submetido à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Segundo a autora (2011, p. 15), a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico, em constante aperfeiçoamento, que se aplica a conteúdos diversificados, podendo ser utilizada em diferentes áreas da ciência. É definida também como uma técnica de classificação de elementos essenciais de um conjunto em categorias, impondo, dessa maneira, a investigação sobre o que cada um deles tem em comum com os demais.

Esses instrumentos configuram-se como um processo de tipo estruturalista e compreendem duas etapas, as quais utilizamos: o **inventário**, que analisa os elementos isoladamente, e a **classificação**, que organiza os elementos em categorias, impondo uma organização às mensagens que transmitem.

Nesse sentido, classificamos os artigos que, isoladamente, discutiam temáticas envolvendo o conceito de território. Em um primeiro momento, realizamos a leitura dos resumos e organizamos os artigos em categorias temáticas, conforme apresentado na Tabela a seguir a seguir.

Quadro 96.1 - Distribuição dos artigos por categorias temáticas

CATEGORIAS	Quantidade de artigos
Conceito de território na educação geográfica	03
Tecnologias e metodologias envolvendo o território	03
O território e as relações socioculturais	02
Território e a Geografia física.	02
Total de artigos	10

Essa primeira categorização é resultado da **leitura flutuante**, que, segundo Bardin (2011), consiste em uma leitura inicial para uma primeira aproximação do *corpus* construído a partir do material localizado na pesquisa. A seguir, apresentamos uma breve descrição do conteúdo de cada categoria.

A técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011) foi essencial para estruturar esse processo. Cada categoria reflete uma ênfase predominante nos artigos analisados: enquanto alguns focam diretamente no ensino do conceito de território, outros abordam suas relações com metodologias pedagógicas, questões socioculturais ou aspectos físicos do espaço geográfico. Essa categorização permite compreender as diferentes abordagens didáticas e epistemológicas presentes na Geografia escolar contemporânea. São elas:

a) O território na educação geográfica

Os artigos desta categoria analisam como o conceito de território é ensinado e apropriado em diferentes contextos educacionais.

b) Tecnologias e metodologias no ensino de Geografia

O foco principal desta categoria é como diferentes ferramentas auxiliam no ensino e na compreensão do espaço geográfico, com reflexões sobre o território local dos estudantes.

c) Território e relações socioculturais

Os estudos classificados nesta categoria analisam como diferentes grupos sociais percebem e se relacionam com o território.

d) O território e a Geografia Física

Nesta categoria, o território é analisado sob a perspectiva das dinâmicas naturais e da paisagem.

CONCLUSÃO

A análise do conceito de território na Ciência Geográfica, fundamentada na metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), permitiu compreender sua evolução ao longo dos últimos cinco anos. Tradicionalmente abordado sob perspectivas políticas e físicas, o conceito ampliou-se para incluir dimensões simbólicas, educacionais e tecnológicas, tornando-se uma chave interpretativa essencial na Geografia contemporânea. Os estudos analisados revelam que o território não se restringe a uma delimitação espacial, mas se configura como um espaço de relações de poder, identidades culturais, disputas políticas e processos educacionais. Essa concepção permite compreender como diferentes grupos sociais se apropriam do território e o ressignificam a partir de suas vivências e contextos específicos.

No âmbito educacional, os resultados demonstram que a aprendizagem significativa do conceito de território pode ser potencializada pelo uso de metodologias ativas, como jogos eletrônicos, cartografia participativa, análises geocolaborativas e o uso do lúdico no ensino. García (1999) sugere que, para uma prática pedagógica inovadora, é preciso alinhá-la às características digitais da sociedade. Isto é, por fazer parte do cotidiano dos alunos, ferramentas digitais podem atribuir maior significado à aprendizagem de conceitos geográficos. Assim, esse espaço de interação, quando utilizado pelo professor, pode ser considerado uma ferramenta pedagógica, como evidenciado nos artigos presentes na categoria sobre tecnologias.

Além disso, o ensino de Geografia se mostra essencial para desenvolver uma consciência crítica nos estudantes, permitindo-lhes compreender a territorialidade como um fenômeno dinâmico e socialmente construído. A revisão dos artigos também evidencia a relevância do território

na compreensão das relações socioculturais, destacando estudos sobre comunidades indígenas e quilombolas, nos quais o ensino de Geografia se torna um meio de reforço identitário e valorização de saberes tradicionais. Da mesma forma, a relação entre o território e a Geografia Física destaca a necessidade de práticas pedagógicas que aproximem os estudantes da realidade ambiental, como o trabalho de campo e o estudo da geomorfologia, conforme exposto nos artigos analisados.

Dessa forma, conclui-se, de forma parcial, que a abordagem do conceito de território no ensino de Geografia deve ser transdisciplinar e contextualizada, associando elementos históricos, sociais, culturais e ambientais. É essencial a valorização de metodologias que tornem o aprendizado mais dinâmico e conectado à realidade dos estudantes. A pesquisa também aponta para a necessidade de novas investigações sobre práticas pedagógicas inovadoras que possam ampliar a compreensão do conceito de território no ensino básico, garantindo uma formação mais reflexiva e participativa dos estudantes no espaço geográfico em que estão inseridos. Essa abordagem está em consonância com os princípios da BNCC, que propõe uma educação geográfica voltada para a compreensão crítica do território e para o exercício da cidadania, integrando as dimensões políticas, sociais e culturais no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. **Plátano**, Lisboa, v. 1, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CASTRO, Iná Elias de (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- PRAIA, J. F.; MARQUES, L. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n. 1, p. 11–19, 2003.

Eixo Temático IV

**DIDÁTICA DA
GEOGRAFIA E
EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

97. O impacto das avaliações externas na Geografia escolar do Ensino Fundamental II

Aline Maria Libanio da Silva
Universidade Federal do Piauí
alinelibanio2019@gmail.com

Bruno Francisco de Barros Sales
Universidade Federal do Piauí
bruno.sales@ufpi.edu.br

RESUMO

Desde os primórdios, já se manifestava o ato de avaliar voltado para fins seletivos. Os instrumentos avaliativos, como exames orais e testes, são comuns à humanidade, apresentando evoluções com o passar do tempo. O presente trabalho tem como objetivo analisar o impacto das avaliações externas na Geografia escolar do Ensino Fundamental II. Como metodologia, adotou-se uma abordagem qualitativa, manifestada por meio da observação participante desenvolvida a partir da realização de estágio em uma escola da zona leste de Teresina-PI. Utilizou-se também a aplicação de questionário, composto por questões abertas e direcionado ao professor-supervisor de geografia acerca do impacto das avaliações externas no processo de ensino. Como resultados, evidenciou-se que as avaliações externas não refletem integralmente o aprendizado dos alunos, pois as escolas possuem ritmos diferentes, o que faz com que os conteúdos cobrados nessas provas não representem fielmente os que são abordados em sala de aula. Embora essas avaliações auxiliem no planejamento pedagógico ao direcionar o trabalho a ser realizado, elas acabam limitando a autonomia

dos professores, que se veem impelidos a priorizar conteúdos específicos dentro de determinados prazos. Portanto, as avaliações externas devem estar em consonância com o planejamento do professor, e não o contrário. Somente assim, esse sistema avaliativo poderá refletir fidedignamente o aprendizado dos alunos.

Palavras-chave: avaliações externas; avaliação da aprendizagem; Geografia escolar.

INTRODUÇÃO

O Ensino de Geografia, dentre suas várias faces e abordagens, contribui para o desenvolvimento de alunos pensantes e atuantes na realidade em que estão inseridos. Desse modo, cabe ao professor o papel de ofertar um ensino-aprendizagem que corrobore para o despertar da criticidade nos estudantes diante do espaço geográfico. Entretanto, tal premissa crucial pode não ser efetivada quando não há as condições mínimas de trabalho docente — apoio da gestão escolar e comunidade, instalações físicas e recursos pedagógicos necessários, valorização salarial.

Além de um suporte logístico, o trabalho docente também demanda um fator essencial à sua boa execução: a autonomia. O professor deve agir de forma independente e responsável, baseando-se em suas experiências e conhecimentos sobre a realidade da turma. Durante todo o processo de ensino-aprendizagem — planejamento, ensino e avaliação — o professor deve estar à frente, visando garantir a aprendizagem dos alunos.

O presente trabalho tem como objetivo analisar o impacto das avaliações externas na Geografia escolar do Ensino Fundamental II. Mais especificamente, buscou-se i) discutir o conceito e o histórico da avaliação da aprendizagem; ii) identificar o impacto das avaliações externas no processo de ensino-aprendizagem; iii) refletir sobre o impacto das avaliações externas na Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental.

Como metodologia, adotou-se uma abordagem qualitativa, fundamentada no levantamento bibliográfico e no trabalho de campo. O primeiro se deu a partir da seleção, a análise e interpretação de artigos científicos e livros que versam sobre avaliação da aprendizagem, com ênfase em seu conceito e histórico. O segundo foi realizado por meio do emprego das seguintes técnicas metodológicas: observação participante e questionário. Por meio da inserção no contexto escolar, com a realização de estágio em uma escola da zona leste de Teresina-PI, observou-se a relação professor-alunos em sala de aula, envolvendo-se também no planejamento, realização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, utilizou-se também a aplicação de questionário, composto por questões abertas e direcionado ao professor-supervisor de geografia da escola-campo acerca dos impactos das avaliações externas no processo de ensino. Mais especificamente, foram direcionados os seguintes questionamentos para o docente: “As avaliações externas conseguem refletir fielmente o aprendizado dos alunos?”; “Que impacto as avaliações externas têm no planejamento pedagógico dos professores?”; “A avaliação externa contribui ou atrapalha o processo de ensino-aprendizagem?”; e “Como as avaliações externas poderiam ser melhoradas para oferecer um diagnóstico mais fidedigno da aprendizagem?”.

A avaliação é um momento crucial da prática educativa. Diferentemente do que se costuma pressupor, esse ato não deve ser apenas realizado ao final, mas ao longo de todo o ensino. Avaliar continuamente os alunos é essencial para fornecer subsídios à prática pedagógica e promover melhorias constantes. Dada a relevância desse processo, torna-se pertinente analisar o impacto das avaliações externas — ou seja, aquelas que não são conduzidas pelo professor — no ensino e na aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A avaliação da aprendizagem é um processo que analisa o desempenho dos alunos, permitindo identificar o que foi aprendido e o que ainda precisa ser trabalhado. Esse termo surgiu em 1930, atribuído

ao educador norte-americano Ralph Tyler, que possuía uma tendência positivista (Rohr, 2017). Esse processo configura-se como uma etapa fundamental que visa melhorar a qualidade do ensino, ajudar os alunos a superar dificuldades, contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e favorecer a formação cidadã. Como colocado por Rohr (2017, p. 110),

[...] o ato de avaliar consiste, cotidianamente, em considerar as situações e os momentos em que seja necessário efetivar a aprendizagem, ou seja, avaliar permanentemente. [...] a avaliação deve ser contínua, cumulativa e preventiva, constituindo-se numa prática de investigação docente.

Soeiro e Aveline (1982) expõem que, desde os tempos primórdios, a avaliação já se fazia presente em diferentes regiões do mundo, onde tribos desenvolviam estratégias avaliativas direcionadas para os jovens, a fim de provar que estavam aptos para a fase adulta de suas vidas. Desse modo, tais avaliações eram parte integrante da cultura e dos costumes desses povos, sendo utilizadas como ferramenta para analisar o desenvolvimento individual.

Quando realizada formalmente, Chueiri (2008, p. 51) aponta que a avaliação ocorre “[...] segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais”. Partindo disso, a autora ressalta, então, que o ato de avaliar o processo de ensino não possui neutralidade e, muito menos, é destituída de intencionalidade. Ainda mais, esclarece que o professor, posto como avaliador desse processo, atribui significados à avaliação e molda o seu papel com base em suas próprias vivências e conhecimentos.

A avaliação da aprendizagem no Brasil remonta ao período colonial, iniciada com a chegada dos jesuítas, que começaram a lecionar no Brasil em 1549. Na época, Luckesi (1995) ressalta que a avaliação era sinônimo de provas e exames, pois o ensino jesuítico apoiava-se na memorização. Ainda, esse processo era acompanhado de castigos como forma de punir

aqueles que não apresentavam rendimento adequado. Em 1759, os jesuítas foram expulsos; no entanto, deixaram uma significativa herança na educação do Brasil.

Dias (2016) evidencia que a avaliação da aprendizagem passou a ter um maior nível de sistematização após a Proclamação da República, em 1889, passando a ser recorrente a avaliação dos estudantes por meio de provas orais, escritas e práticas. Esse cenário se perpetua até os dias atuais, em que ainda predominam os aspectos quantitativos no momento de avaliar. Apesar do surgimento de novas abordagens avaliativas, como a diagnóstica e a formativa, os professores encontram dificuldades de aplicá-las frente às avaliações externas que se perpetuam no contexto escolar.

As avaliações externas são instrumentos que quantificam o desempenho dos alunos, visando analisar a qualidade da educação ofertada nas escolas públicas. Elas são utilizadas para orientar as políticas educacionais e aprimorar a aprendizagem. No Brasil, tais avaliações foram difundidas na década de 1990, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que passaram a ser os principais meios de informação sobre a educação nas esferas municipais e estaduais, respectivamente (Machado, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos últimos anos, uma nova modalidade de avaliação tem ganhado destaque na educação básica. Chamada de avaliação externa, esse instrumento não tem como objetivo avaliar diretamente os estudantes, mas, inversamente, diagnosticar o desempenho das redes de ensino. Sua finalidade é identificar possíveis problemas nos sistemas educacionais e verificar se estão cumprindo adequadamente seu papel na formação dos estudantes (Honório; Honório, 2021).

Esse diagnóstico é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Este primeiro é uma avaliação

aplicada a cada dois anos nas escolas, a qual resulta em dados que serão utilizados para definir o Ideb. Com base em dados do Saeb e do Censo Escolar, divulga-se o Ideb a cada dois anos, servindo como indicador de qualidade da educação brasileira.

Na escola-campo, além do Saeb, há também outras avaliações externas de cunho local, realizadas pela rede de ensino de Teresina. Dentre elas, pode-se destacar a chamada Prova da Rede, aplicada bimestralmente em todas as escolas. Até o ano passado, 2024, todas as disciplinas, exceto Ensino Religioso, eram alvos dessa avaliação, a fim de servir como preparatório e "termômetro" do Saeb. Como forma de se preparar, os professores das disciplinas recebiam matrizes de referências pautadas no Currículo de Teresina, contendo habilidades e conteúdos a serem trabalhados para a prova e, também, alguns exercícios e revisões. Ao final das provas, divulgava-se o ranqueamento de desempenho com todas as escolas da rede. Na escola em questão, debatia-se sobre a necessidade de melhorar os índices, visando alcançar resultados melhores no Saeb.

No questionário direcionado ao professor-supervisor, foi solicitado que respondesse às perguntas considerando todas as avaliações que ocorrem na escola — provas da Rede, simulados, etc. — e não somente as do Saeb, que acontecem a cada dois anos. Desse modo, ao ser questionado sobre a fidedignidade das avaliações externas quanto à aprendizagem dos alunos, o respondente considerou que reflete parcialmente, pois

[...] as escolas têm ritmos diferentes, início das aulas, programação diferenciada; Os conteúdos cobrados nas avaliações externas nem sempre foram vistos por parcela dos alunos, o que acaba prejudicando nos resultados. E também, quando só é avaliado Português e Matemática é outro problema.

À vista disso, evidencia-se que as avaliações vindas da Rede, especialmente as provas bimestrais, não consideram as particularidades de cada escola. É sabido que, apesar de serem todas públicas e estarem sendo coordenadas pelo mesmo órgão, há diferenças educacionais e estruturais entre elas, o que influencia na aprendizagem do alunado. Em razão disso, é comum que as escolas possuam ritmos e programação diferentes. Por

serem obrigados a seguir a matriz referencial de ensino, os professores buscam abordar todos os assuntos cobrados bimestralmente; no entanto, é comum que alguns conteúdos não sejam vistos ou mal discutidos, o que interfere no desempenho dos estudantes nas avaliações.

Ao ser questionado sobre o impacto que as avaliações externas têm no planejamento pedagógico, o professor em questão elencou pontos positivos e negativos. No primeiro, pontuou que estas avaliações direcionam o trabalho a ser realizado, pois, antes de serem aplicadas, os professores devem trabalhar determinadas habilidades e conteúdos, que são definidos pelos responsáveis da rede de ensino com base no que orienta o Currículo de Teresina. Já como pontos negativos, foi mencionada a grande quantidade de conteúdos para pouco tempo, antes da realização das provas. Novamente, o respondente ressalta que esse instrumento avaliativo não considera as diferentes realidades escolares.

O professor, ao responder se as avaliações externas contribuem ou atrapalham o processo de ensino-aprendizagem, enfatizou que “Mesmo com as dificuldades é muito válido, pois permite o levantamento de dados e a partir daí promover intervenções no sentido de resolver ou sanar esses problemas de aprendizagem”. Dessa forma, o respondente não se mostra contra a aplicação destas avaliações, compreendendo que, como ressaltam Honório e Honório (2021), quando bem feitas, permitem elaborar diagnósticos sobre a situação em que se encontra a educação, possibilitando identificar e agir sobre os fatores que atrapalham a melhoria da qualidade de ensino.

Por último, questionou-se sobre como as avaliações externas poderiam ser melhoradas para oferecer um diagnóstico mais fidedigno da aprendizagem. Acerca disso, o respondente enfatizou a necessidade de diminuir os conteúdos cobrados, a fim de que se possa ter mais controle sobre o processo educativo, em vez de focar em apenas trabalhar todos os conteúdos antes do tempo estabelecido. Ademais, mencionou a importância de divulgar e discutir os resultados das avaliações com a comunidade, além da promoção de intervenções por parte da rede de ensino.

Com base na análise do questionário, evidenciou-se que o respondente deu ênfase apenas nas avaliações externas locais, não direcionando nenhuma crítica direta às avaliações de grande porte, como o Saeb. Para o professor, o problema encontra-se nas práticas criadas nas escolas para aumentar o desempenho no Ideb, já que gera impactos nos investimentos direcionados para as mesmas. Assim como pontua Cavalcanti (2024), “[...] há muita interferência desse tipo de avaliação na rotina das escolas”, pois, como confirmou o respondente, o trabalho dos professores “[...] (o ritmo das aulas, os conteúdos abordados) é realizado em função das provas externas que serão aplicadas na escola”. Dessa forma, perde-se a autonomia que deveria ter em sala, atrapalhando diretamente o exercício docente e a aprendizagem dos alunos.

Frente à dinâmica da sala de aula, à luz do questionário, percebeu-se que o ensino de Geografia é limitado diante das práticas realizadas na escola em prol do aumento de desempenho no Ideb. Como o respondente frisou, a grande quantidade de conteúdos cobrados pela Prova da Rede acaba por prejudicar os resultados. A partir da observação, verificou-se que o professor pouco conseguia aplicar metodologias ativas e usar recursos didáticos que fossem atrativos para o ensino, pois tais instrumentos dinâmicos exigiam tempo e planejamento para serem aplicados significativamente. Assim, pouco se presenciou a utilização de elementos visuais, como slides, filmes e maquetes (também devido à escola apresentar escassez em relação a esses aparatos), que tornassem as aulas de Geografia mais participativas e menos memorativas. Ademais, a utilização de dinâmicas que levam mais tempo, como júri simulado, seminários e gincanas, tornavam-se inviáveis diante da necessidade de abordar os muitos assuntos cobrados para as provas antes do fim do tempo estipulado.

CONCLUSÃO

O ato de avaliar está presente na humanidade há muito tempo, tendo passado por diversas transformações e evoluções. No contexto de sala de aula, apesar do desenvolvimento de avaliações qualitativas ao longo do tempo, que priorizam o desenvolvimento integral e particular dos

estudantes, ainda impera práticas quantitativas que não representam fielmente a aprendizagem.

Diante do exposto, evidenciou-se que as avaliações externas não refletem, de forma integral, o real aprendizado dos alunos, uma vez que as escolas possuem ritmos e contextos diferentes. Isso faz com que os conteúdos cobrados nessas provas não representem fielmente o que se aborda e discute em sala de aula. Desse modo, a quantidade excessiva de habilidades que os alunos precisam dominar antes da aplicação das provas compromete a aprendizagem em sala. Afinal, a ênfase em quantidade não necessariamente demonstra qualidade, pois não garante que os alunos aprendam efetivamente todos os conteúdos propostos.

Embora essas avaliações auxiliem no planejamento pedagógico ao direcionar o trabalho a ser realizado, elas acabam limitando a autonomia dos professores, que se veem impelidos a priorizar conteúdos específicos dentro de determinados prazos. Assim, as aulas passam a ganhar um caráter mais memorável, em vez de ser dinâmico e significativo. Portanto, as avaliações externas devem estar em consonância com o planejamento do professor, e não o contrário. Somente assim, esse sistema avaliativo poderá refletir fidedignamente o aprendizado dos alunos.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. Avaliar o processo de ensino e aprendizagem: possibilidades de transitar de um ato espinhoso para um ato formativo. *In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensinar e aprender Geografia**: elementos para uma didática.* Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S.l.], v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

DIAS, Renata Flávia Nobre Canela. A construção histórica da avaliação no contexto da escola atual. **Revista Espacios**, Caracas, v. 37, n. 16, p. E-1-8, 2016. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a16v37n16/163716e1.html>. Acesso em: 5 mar. 2025.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves; HONÓRIO, Teresa Christina Torres Silva. **Avaliação da aprendizagem**: tecendo caminhos à reflexão da prática pedagógica. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @ambienteeducação**, [S.l.], v. 5, n.1, p. 70-82, jan./jun. 2012. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf. Acesso em: 5 mar. 2025.

ROHR, Valéria da Rosa Castanho. Avaliação da educação: uma análise em uma perspectiva histórica. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 19, n. 1, p. 98-112, 2017. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/author/Valéria-Rosa-Castanho-Rohr/134848636>. Acesso em: 2 mar. 2025.

SOEIRO, Leda; AVELINE, Suely. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

98.0 uso de metodologias ativas para o Ensino da Geografia nas séries iniciais

Alisson Pereira dos Santos
Universidade Federal de Sergipe
Pereiraalison970@gmail.com

Maryanna Santos Ramos
Universidade Federal de Sergipe
maryannasantosramos@gmail.com

Márcia Eliane Silva Carvalho
Universidade Federal de Sergipe
marciacarvalho@academico.ufs.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar a utilização da rotação por estações com alunos do 5º ano da Escola Municipal Izídio Marques Melo (Nossa Senhora do Socorro/SE), durante uma experiência de prática pedagógica desenvolvida pelos alunos da disciplina de Estágio I do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Sergipe. Nessa atividade, foram trabalhados temas relacionados aos biomas presentes no estado de Sergipe. A aula foi dividida em dois momentos. O primeiro consistiu no planejamento e na elaboração dos materiais que seriam utilizados, além da escolha dos produtos para cada estação. Já o segundo momento foi a aplicação prática do planejamento, no qual, antes do início das aulas, organizamos a sala e formamos as estações, juntando as

carteiras para criar diferentes espaços de aprendizado. Os alunos foram distribuídos em grupos de até seis integrantes. As estações foram organizadas da seguinte forma: Estação "Passa ou Repassa"; Estação Kahoot (totalmente tecnológica); Estação Documentário.

Palavras-chave: Ensino; Metodologias-ativas; Rotação-por-estações.

INTRODUÇÃO

O avanço das metodologias ativas tem possibilitado a diversos alunos uma aprendizagem mais significativa, na qual o aluno consegue desenvolver seu processo de aprendizagem de forma autônoma e participativa. Existem diversas estratégias de ensino que podem auxiliar na construção de conhecimentos, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, a gamificação e a aprendizagem baseada em problemas.

Nessa perspectiva, a principal problemática foi a falta de interação e de estímulo ao pensamento crítico dos alunos, causada pela forma de ensino tradicional, ainda utilizada nos dias atuais. Visto que o objetivo do estágio supervisionado em Ensino de Geografia I é observar o funcionamento do ensino de Geografia nos anos iniciais, analisando como a disciplina é abordada e se os alunos saem preparados para o 6º ano.

Com isso, este trabalho teve como objetivo geral a utilização de metodologias ativas como novos caminhos para o processo de ensino-aprendizagem no ensino de Geografia com os alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, na Escola Izídio Marques de Melo, localizada no município de Nossa Senhora do Socorro - SE.

No primeiro momento, foram realizadas algumas observações, nas quais foi possível identificar o desinteresse dos alunos em participar das aulas, devido ao desgaste causado pela metodologia de ensino tradicional.

A atividade consistiu na aplicação de rotação por estações acerca dos biomas sergipanos, utilizando recursos tecnológicos em sala de aula e a aplicação de métodos de avaliação criativos, além de reflexões sobre

a prática docente e a organização das aulas, com base nas experiências vivenciadas durante as observações realizadas.

Além disso, foi de fundamental importância observar a localidade onde a escola está inserida, trazer exemplos do cotidiano dos alunos, trabalhar em sala de aula os elementos da paisagem, contextualizar as características dos biomas presentes no estado de Sergipe, exemplificando com imagens dos locais mais próximos à escola. Assim, os alunos tiveram uma melhor compreensão do conteúdo.

Desse modo, este trabalho tem como finalidade superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por meio do uso de metodologias ativas, a fim de contribuir positivamente para o processo de aprendizagem de cada aluno. O trabalho relata como foi o processo de utilização das metodologias, no qual foram trabalhados de uma forma inovadora e menos tradicional, o que facilitou o verdadeiro processo de ensino-aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola possui um papel fundamental para a formação cidadã para além das dimensões conteudísticas. Para tal, é preciso que a educação possa direcionar suas práticas pedagógicas para uma formação crítica e atuante, para a formação de aprendizagens significativas, como pontuava Ausubel (1982).

Segundo Penteadó (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.

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 remetem 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.

Morin (2021) e Bacich (2021) apresentam as várias possibilidades de ampliação do processo formativo/educativo por meio das metodologias ativas. O mais usual tem sido o Modelo de Ensino Híbrido, posteriormente utilizado em maior escala no âmbito escolar brasileiro em 2021, após o início da vacinação em massa, que permitiu, aos poucos, a retomada do processo educativo em sala de aula, alternando entre o presencial e o virtual.

Para Morin (2021), o modelo rotacional tem sido o mais bem-sucedido, pois, por ser um modelo sustentado, com presença constante do professor no planejamento e acompanhamento das ações, tem permitido a aplicação do método ativo de forma mais exitosa.

A educação escolar precisa ser desenhada em um mundo muito mais híbrido, conectado. Ela começa pela escola, mas vai muito além dela. O Ensino Híbrido, na sua concepção básica, combina e integra atividades didáticas em sala de aula com atividades em espaços digitais visando oferecer as melhores experiências de aprendizagem a cada estudante. No Ensino Híbrido, o foco está mais na ação pedagógica dos docentes (no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação do processo). Na aprendizagem híbrida, o foco está no envolvimento do estudante, no seu protagonismo. O conceito de educação flexível é mais sistêmico, abrangente ao envolver a toda a

comunidade escolar no redesenho das melhores possíveis na integração de espaços, tempos, metodologias, tutoria para oferecer as melhores experiências de aprendizagem à cada estudante de acordo com suas necessidades e possibilidades (Morin, 2021, p. 12).

Na esteira desta discussão, Bacich (2021, p. 24) amplia a discussão apresentando a “necessidade de caracterizar a importância do uso integrado das tecnologias digitais no ensino, atrelado às oportunidades de personalização, e sua implicação na formação de conceitos, entendida como processo de apropriação de novos conhecimentos de forma sistematizada no ambiente escolar, reforça a importância da temática”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A rotação por estações seguiu da seguinte maneira: a turma foi dividida em três grupos, com cada equipe participando de uma estação simultaneamente. Duas estações contavam com 5 participantes e uma com 6 participantes, totalizando 16 alunos. Estação “Passa ou Repassa” Nesta estação, foram trabalhados alguns aspectos dos biomas Caatinga e Mata Atlântica, com o intuito de introduzir os alunos à importância desses biomas. Para iniciar, um dos alunos atuou como mediador da estação, enquanto os demais se organizaram em um círculo, com a seta posicionada no centro. Cada aluno jogou individualmente, utilizando seu conhecimento prévio sobre o assunto. O aluno mediador girou a seta, e o aluno em que a seta parou teve a opção de responder à pergunta sorteada pelo mediador ou de repassá-la a outro aluno de sua escolha que estivesse participando da dinâmica. Esse processo será repetido até o final da atividade, conforme o tempo estipulado. Enquanto isso, o mediador anotava a pontuação de cada aluno. Ao final, o aluno com a maior pontuação foi premiado.

Estação Documentário: nesta estação, foi exibido um documentário sobre a Mata Atlântica, produzido pelos estagiários. Após assistir ao vídeo, os alunos fizeram um mapa mental ou conceitual relacionado ao tema, com o objetivo de verificar a compreensão e o aprendizado. Foram disponibilizados todos os materiais necessários, como folhas A4, lápis e régua.

Estação Kahoot: os alunos utilizaram recursos tecnológicos. Primeiro, eles fizeram a leitura de um texto disponibilizado no tablet e no notebook, fornecidos pelos estagiários. Após a leitura, responderam às perguntas sobre o tema biomas disponíveis no aplicativo Kahoot, permitindo uma interação dinâmica e divertida com o conteúdo, para finalizar, os alunos desenharam no tablet uma paisagem relacionada aos biomas.

Figura 98.1 - Mosaico de fotos da aplicação da rotação por estações



Fonte: Autores, 2024.

Após todos os alunos completarem as atividades nas estações, conversamos com eles para saber suas opiniões sobre a proposta e o método utilizado.

Eles expressaram que gostaram bastante, dando nota 10 para a aula, e comentaram que aprenderam coisas novas, de uma forma diferente, e que gostariam que mais aulas fossem daquele modelo. Além disso, por ser uma escola localizada em uma zona periférica e sem muitos recursos estruturais, como sala de informática, muitos alunos acabaram tendo o primeiro contato com as tecnologias naqueles momentos, o que os deixou ainda mais atraídos para participar das atividades propostas.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a presente aula foi fundamental para a realização do objetivo inicial, promovendo um processo de aprendizagem mais significativo e despertando o interesse de cada aluno. Foram abordados aspectos dos dois biomas presentes no estado, o que facilitou a compreensão dos conteúdos, além de estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas e o cultivo da curiosidade. O estudo aprofundado das características da fauna e flora da Caatinga e da Mata Atlântica não só despertou o interesse dos alunos, mas também proporcionou uma reflexão sobre a importância da preservação ambiental. Dessa forma, a aula contribuiu de maneira efetiva para o enriquecimento do conhecimento dos estudantes, ampliando sua visão sobre a biodiversidade local e os desafios ambientais enfrentados.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian. Ensino híbrido: desafios em busca da equidade. *In*: SBERGA, Adair Aparecida; GUEDES, Roberta Valéria (Org.). **Ensino híbrido e outros saberes** [livro eletrônico]. 1. ed. Brasília: Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC, p. 22-41, 2021.
- DIESEL, Aline *et al.* Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MORIN, José. Modelos mais flexíveis na educação básica. *In*: SBERGA, Adair Aparecida; GUEDES, Roberta Valéria (Org.). **Ensino híbrido e outros saberes** [livro eletrônico]. 1. ed. Brasília: Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC, p. 10-21, 2021.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. **Meio ambiente e formação de professores**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

99. O ensino de Geografia e a fotografia didática: o distanciamento das representações do livro didático com o contexto espacial de estudantes piauienses

André Vítor Moraes Almeida

Universidade Federal do Piauí – UFPI

andrevitor2011@gmail.com

Andréa Lourdes Monteiro Scabello

Universidade Federal do Piauí -UFPI

andreascabello@ufpi.edu.br

RESUMO

Este trabalho analisa as representações fotográficas do livro didático em relação às paisagens rurais vivenciadas por estudantes do município de União (PI), destacando distanciamentos e impactos pedagógicos. O objetivo central é investigar como a seleção de imagens do material, adotado em escolas públicas, dialoga (ou não) com a realidade local, especialmente em contextos rurais nos quais 48% das matrículas do Ensino Fundamental neste município estão concentradas. Metodologicamente, realizou-se uma catalogação qualitativa das fotografias do livro, categorizando-as por unidades federativas. Os resultados revelam uma concentração desigual: nas três primeiras unidades (que tratam da geografia geral do Brasil), São Paulo aparece em 37,1% das imagens, enquanto 12 estados brasileiros sequer são representados. Em todo o livro, o Piauí figura apenas três vezes. Nas unidades regionais, persistem disparidades, como a

ausência de estados como Ceará e Alagoas no capítulo do Nordeste. Essa sub-representação reforça estereótipos e estranhamentos, comprometendo a identificação dos alunos com os conteúdos e contrariando a BNCC, que prega a contextualização regional. Conclui-se que a desconexão entre as imagens do livro e a realidade local exige intervenções, como priorizar uma maior pluralidade na escolha das paisagens retratadas nos materiais didáticos, bem como debates críticos sobre os critérios de representação e a produção de materiais complementares pelos alunos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Fotografia; Livro didático.

INTRODUÇÃO

O livro didático é, no Brasil, um dos recursos pedagógicos mais utilizados nas escolas brasileiras, especialmente nas aulas de Geografia, onde mapas, ilustrações e fotografias são ferramentas essenciais para o entendimento do espaço geográfico. Entretanto, um paradoxo emerge nesse cenário: enquanto as imagens são amplamente valorizadas como instrumentos de mediação, muitas delas retratam realidades distantes da experiência concreta dos estudantes, sobretudo em regiões rurais ou de periferias do espaço geográfico brasileiro.

Dentre essas periferias espaciais brasileiras, podemos citar o município de União (Piauí), localizado no nordeste brasileiro com população estimada em 46 mil habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Nesse município, o livro Expedições Geográficas (Adas; Adas, 2022) foi o material didático oficial escolhido para as escolas públicas entre os anos de 2024 e 2027, conforme o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em 2023, dados do Censo Escolar revelaram uma distribuição equilibrada de matrículas entre as zonas urbana e rural de União (PI): 1.462 estudantes estavam registrados em 10 instituições de ensino da área urbana, enquanto 1.402 alunos frequentavam 21 escolas rurais nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Essa proximidade numérica entre os contingentes urbano e rural ressalta a importância de analisar criticamente os recursos pedagó-

gicos ofertados a ambos os contextos, sobretudo em uma disciplina como Geografia, cujo ensino demanda conexão com as realidades espaciais vividas pelos estudantes.

Assim como algumas outras obras aprovadas pelo PNLND, o material em questão é reconhecido por sua qualidade técnica e didática, mas revela uma disparidade geográfica em suas representações visuais: das 141 fotografias do volume do 7º ano, dedicado à Geografia do Brasil, apenas três retratam o Piauí (estando todas inseridas numa unidade específica que aborda as quatro sub-regiões do Nordeste). Em contraste, paisagens urbanas de São Paulo (dentre outras regiões urbanizadas) dominam os demais capítulos com cenários dissonantes da realidade de alunos, cujos contextos envolvem a agricultura e pecuária familiar, comunidades tradicionais ou a convivência com a dinâmica rural. Essa lacuna suscita questionamentos sobre os efeitos pedagógicos de um material que, em vez de dialogar com o espaço vivido, projeta imagens geograficamente distantes.

Diante desse cenário, o estudo propõe-se a investigar: como as fotografias do livro didático de Geografia adotado em União (PI) se relacionam com as paisagens rurais vivenciadas pelos estudantes da região, e quais os impactos dessa (des)conexão no processo de ensino-aprendizagem? A relevância da pesquisa sustenta-se em três eixos. Primeiro, a invisibilização de paisagens locais pode comprometer a identificação dos alunos com os conteúdos, gerando desinteresse ou percepção de que seu território é marginalizado. Segundo, reforça estereótipos sobre o Nordeste, reduzindo-o a imagens de seca ou pobreza, em detrimento de sua diversidade socioambiental. Terceiro, contraria princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a contextualização dos saberes escolares em diálogo com as realidades regionais.

Nesse sentido, o trabalho tem como objetivo geral analisar as distâncias e aproximações entre as paisagens rurais de União (PI) e as representações fotográficas do livro didático "*Expedições Geográficas*", refletindo sobre suas implicações pedagógicas. Para tanto, delineiam-se objetivos específicos: (1) catalogar a origem geográfica de todas as fotografias do livro do 7º ano, categorizando-as por estado de origem; (2) comparar as

representações do material com as realidades locais, identificando dissonâncias e potencialidades; (3) propor estratégias didáticas para aproximar o conteúdo do cotidiano local.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho analítico e bibliográfico, organizada em duas etapas. Na primeira, realiza-se a catalogação sistemática das fotografias do livro, registrando em gráfico a quantidade de fotografias por Unidade da Federação (UF) de origem e sua familiaridade ou distanciamento com as paisagens rurais piauienses. Por fim, realiza-se a análise comparativa dos dados do material didático e do contexto local, utilizando como referencial teórico autores que discutem o papel do livro didático e de fotografias na construção do pensamento geográfico. Os resultados, incluindo a tabela com a distribuição geográfica das fotografias, visam não apenas diagnosticar o problema, mas incentivar práticas pedagógicas mais significativas para os alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção será subdividida em duas temáticas relativas ao uso do livro didático no ensino de Geografia do Brasil e ao uso das fotografias como recurso didático.

O uso do livro didático e o ensino de Geografia no Brasil

O livro didático mantém-se como instrumento hegemônico no ensino de Geografia, embora sua utilização seja marcada por contradições. Por um lado, sua relevância é inegável. Ele é, para muitas famílias, o único livro manuseado, especialmente em regiões remotas com infraestrutura educacional precária (Callai, 2016).

Por outro lado, críticas contundentes emergem sobre seu uso acrítico. O modelo tradicional persiste em aulas meramente descritivas, nas quais o livro didático se torna a “bíblia” dos professores (Oliveira Jr.; Soares, 2012), limitando a autonomia docente e reproduzindo visões estereotipadas. Essa crítica é ecoada por Silva e Carvalho (2004), que denunciam

o livro como veículo difusor de preconceitos, ao silenciar culturas minoritárias e reforçar hierarquias espaciais. No contexto nordestino, Castro, Guimarães e Costa (2022) destacam que a região é retratada nos materiais como um recorte homogêneo e subdesenvolvido, associado apenas à seca, em detrimento de suas complexidades políticas e socioeconômicas.

A centralização geográfica das representações é outro ponto crítico. Oliveira e Costa (2024) apontam que as imagens e fatos nos livros são direcionados para o Sul e Sudeste, descolados da realidade de alunos do Nordeste. Portela e Cavalcanti (2018) corroboram essa análise ao evidenciar, em seu estudo sobre fotografias de cidades em livros do PNLD, que muitas cidades presentes não fazem parte das vivências cotidianas dos estudantes, comprometendo a construção do pensamento geográfico. Essa dissonância reforça, segundo Lopes (2005), o desinteresse dos alunos, já que os conteúdos não dialogam com seu espaço vivido.

O uso da fotografia no ensino de Geografia

A fotografia, embora presente em metade do material impresso nos livros didáticos (Oliveira Jr.; Soares, 2012), frequentemente cumpre função decorativa ou de exemplificação do texto escrito. Nessas condições, as imagens servem principalmente para a ilustração, não à reflexão, perpetuando uma geografia estática e desconectada. Essa crítica é ampliada por Portela e Cavalcanti (2018), que alertam para o risco de as fotografias reforçarem visões estereotipadas quando retratam predominantemente metrópoles globalizadas, ignorando outros espaços importantes.

No entanto, quando utilizada como artefato pedagógico (De Jesus; Gomes, 2019), a fotografia pode romper com essa lógica. Essa abordagem dialoga com a noção de espaço vivido, ao transformar a imagem em ferramenta de interpretação crítica. Os autores acrescentam que a fotografia, portanto, abre um leque de possibilidades para compreender a Geografia como ciência dinâmica, desde que supere a função puramente ilustrativa.

A chave para essa transformação está na mediação docente. Assim, Gonçalves e Melatti (2017) defendem que o professor deve contextualizar

espacial e temporalmente as imagens, confrontando o conhecimento científico com o cotidiano dos alunos. Essa perspectiva exige, como propõe Oliveira e Costa (2024), trabalhar eventuais incorreções do livro com olhar crítico, adaptando as fotografias às realidades locais. Em União (PI), por exemplo, se o professor acrescentar em seu material didático registros das paisagens locais ou de comunidades rurais, isso poderia, conforme Brito e Barros (2017), despertar a curiosidade e fortalecer a identidade espacial dos estudantes.

Assim, a tensão entre o potencial e os limites do livro didático revela a necessidade de novas linguagens no ensino de Geografia. Se, por um lado, o material é indispensável em contextos de desigualdade, por outro, sua fetichização (Rockenbach, 1993) como autoridade infalível perpetua visões enviesadas. A fotografia emerge como alternativa quando utilizada não como ilustração, mas como dispositivo metodológico para aproximar o global do local. Essa mudança de paradigma exige, contudo, docentes preparados para associar conteúdos à realidade dos discentes (Vasconcelos *et al.*, 2019), transformando o livro didático em ponto de partida, não de chegada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O livro "*Expedições Geográficas*" (7º ano, 2022), analisado neste trabalho, é dividido em 8 unidades. As três primeiras abordam conteúdos gerais sobre a geografia do Brasil, sem se concentrar em estados ou regiões específicas. Os títulos dessas unidades são: "O Território Brasileiro" (Unidade 1), "A População Brasileira" (Unidade 2) e "Brasil: Industrialização, Consumo e o Espaço das Redes" (Unidade 3). As cinco unidades subsequentes são dedicadas a cada uma das cinco regiões do Brasil, conforme a divisão do IBGE até a presente data.

A catalogação das fotografias revelou uma concentração desigual na representação das unidades federativas, tanto nas unidades introdutórias quanto nas regionais. Nas três primeiras unidades (que abordam temas gerais do Brasil), São Paulo lidera com 37,1% das imagens (13 fotos),

seguido por Pará e Amazonas (11,4% cada). Os estados Acre, Alagoas, Amapá, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, Sergipe e Tocantins sequer aparecem nessas seções, enquanto regiões como o Nordeste são retratadas apenas pela Bahia e Maranhão. Esse padrão reforça uma narrativa que privilegia o eixo Sul-Sudeste e a Amazônia como “símbolos nacionais”, marginalizando outras realidades.

Tabela 99.1 - Catalogação de Fotografias das três unidades iniciais

Região	Estados/UFs incluídos	Total	(%)
Sudeste	São Paulo (14), Rio de Janeiro (3), Espírito Santo (1)	8	46,2%
Norte	Amazonas (3), Pará (3), Rondônia (2)		20,5%
Centro-Oeste	Distrito Federal (2), Goiás (1), Mato Grosso (1), Mato Grosso do Sul (1)		12,8%
Sul	Rio Grande do Sul (3), Santa Catarina (1)		10,3%
Nordeste	Bahia (2), Maranhão (1)		7,7%
Outros	Ucrânia (1)		2,6%
Total Geral		9	100%

Fonte: Adas e Adas (2022). Organização: Os autores (2025).

Nas unidades regionais, as disparidades persistem: na Região Norte (Unidade 4), Amazonas (32,14%) e Pará (25%) dominam as imagens, enquanto Rondônia, Amapá, Roraima e Tocantins não são representados; na Região Nordeste (Unidade 5), Bahia (31,82%) e Pernambuco (27,27%) concentram mais da metade das fotografias, enquanto quatro estados (Ceará, Paraíba, Sergipe e Alagoas) estão ausentes. O Piauí aparece em 3 imagens (13,64%); na Região Sudeste (Unidade 6), Minas Gerais e São Paulo (33,33% cada) são os protagonistas, enquanto o Espírito Santo não é retratado, na Região Sul (Unidade 7), o Rio Grande do Sul (34,29%) e Santa Catarina (31,43%) recebem destaque, enquanto São Paulo, apesar de não pertencer à região, aparece com uma foto; na Região Centro-Oeste (Unidade 8), Mato Grosso do Sul (26,92%) e Mato Grosso (23,08%) lideram, mas Goiás e Distrito Federal têm representação modesta.

A sub-representação de paisagens rurais e a hipervisibilidade de certos estados geram uma desconexão entre o conteúdo didático e a vivência concreta dos alunos, aprofundando fissuras pedagógicas e simbólicas. Em União (PI), município onde 48% das matrículas do Ensino Fundamental estão na zona rural, a ausência de imagens que retratem o cotidiano local no livro didático acentua desafios já estruturantes. Essa lacuna limita a identificação dos estudantes com os conteúdos, uma vez que as fotografias distantes de seu contexto não evocam familiaridade ou pertencimento, reduzindo o engajamento. Essa dinâmica não apenas naturaliza desigualdades, mas compromete a aplicação da BNCC, que enfatiza a contextualização regional como eixo fundamental para uma aprendizagem significativa.

Para reverter esse cenário, propõe-se, em primeiro lugar, uma maior pluralidade na escolha de fotografias, com registros que capturem a diversidade das paisagens rurais, bem como o contexto das pequenas e médias cidades – que representam a esmagadora maioria dos municípios brasileiros. Paralelamente, é pertinente uma reflexão crítica das imagens existentes, promovendo debates em sala de aula sobre os critérios que levam o livro a retratar treze vezes um único estado sudestino (SP) e retratar uma região inteira (Nordeste) usando apenas três imagens nos capítulos principais, questionando quem define o que merece (ou não) ser representado. Por fim, conforme sugerem Gonçalves e Melatti (2017), a produção de materiais complementares, como, por exemplo, álbuns fotográficos colaborativos (talvez criados pelos próprios alunos), para contrastar as narrativas hegemônicas do livro com as realidades vividas, transformando a fotografia não em ilustração, mas em ferramenta de reflexão e pensamento espacial genuíno.

CONCLUSÃO

O livro didático analisado revela uma desigualdade marcante na representação das paisagens brasileiras, privilegiando regiões do Sudeste e Amazônia em detrimento de áreas rurais e estados menos visibilizados,

como o Piauí. Enquanto São Paulo aparece em destaque com dezenas de imagens, retratando urbanização e desenvolvimento, o Nordeste rural é reduzido a estereótipos ou simplesmente ignorado. Essa disparidade reforça uma visão hierárquica do território, marginalizando realidades locais e comprometendo a identificação dos alunos com os conteúdos ensinados.

Em municípios como União (PI), onde quase metade dos estudantes vive na zona rural, a ausência de imagens que retratem seu cotidiano — como a agricultura familiar, as comunidades tradicionais ou as estratégias de convivência com a dinâmica climática local — aprofunda a desconexão entre o saber escolar e a vivência prática. Isso não só desestimula o engajamento, mas também perpetua uma geografia distante e abstrata, que ignora a riqueza sociocultural e ambiental dessas localidades.

Para transformar esse cenário, é essencial repensar a seleção de imagens nos materiais didáticos, garantindo maior pluralidade e representatividade regional, além de incentivar práticas pedagógicas que integrem fotografias produzidas pelos próprios alunos e professores. Dessa forma, a Geografia escolar poderá cumprir seu papel de formar cidadãos críticos, capazes de reconhecer e valorizar suas raízes, enquanto questionam as estruturas que perpetuam desigualdades.

REFERÊNCIAS

- ADAS, M.; ADAS, S. **Expedições geográficas**. São Paulo: Moderna, v. 4, 2022.
- BRITO, V. L.; BARROS, A. B. A Fotografia como recurso didático no ensino de Geografia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E GEOTECNOLOGIAS-CINTERGEO, 1., 2017, [S. l.]. **Anais** [...].p. 71-72, 2017.
- CALLAI, H. C. O livro didático permite e oportuniza a democratização do conhecimento? In: SPOSITO, E. *et al.* **A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2016.
- CASTRO, F. L., GUIMARÃES, G. L.; COSTA, G. B. A. Os estereótipos e representações da região nordeste no livro didático de geografia. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 5, n.2, p.158–177, ago. 2022.

DE JESUS, Q. O.; GOMES, A. R. O uso da fotografia no ensino de geografia: relato de experiência com alunos do ensino fundamental II. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA: POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS*, 14., 2019, [S. l.]. **Anais [...]**. [S. l.], p. 2197-2209, 2019.

DE OLIVEIRA, E. M.; COSTA, G. B. A. Livro Didático: Reflexões para o Ensino de Geografia. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 62, p. 766-796, 2024.

GONÇALVES, A. R.; MELATTI, C. Instrumentos para análise e escolha do Livro Didático de Geografia pelo professor: aspectos da formação cidadã. *In: TONINI, et al. O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina, p. 39-59, 2017.

LOPES, C. S. Sala de aula de Geografia: que espaço é esse?. *In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA*, 10, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

OLIVEIRA JR, W. M. de; SOARES, E. S. Fotografias didáticas e Geografia escolar entre evidências e fabulações. **PerCursos**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 114-133, 2012.

PORTELA, M.; CAVALCANTI, L. Contribuições para o ensino de cidade: observação de fotografias em livros didáticos de geografia. **GOT: Revista de Geografia e Ordenamento do Território**, n. 13, p. 337, 2018.

ROCKENBACH, D. **A Geografia Urbana no livro didático**. 1993, Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 1993.

SILVA, R. C. da; CARVALHO, M. A. de; O livro didático como instrumento de difusão de ideologias e o papel do professor intelectual transformador. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI/II CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO*, 3., 2004, [S. l.]. **Anais [...]**. [S. l.], p. 1-11, 2004.

VASCONCELOS. V. S.; PASSOS. M. C. D. dos. SANTO. L. A. E. do. SILVA. H. P. B. A importância do conceito de lugar no ensino de geografia. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 6., 2019, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

100. O papel da avaliação para uma aprendizagem significativa da geografia escolar

Antonia Maria Rodrigues de Sousa

*Discente do programa de Pós-Graduação em Geografia
da Universidade Federal do Piauí - PPGGEO/UFPI
antoniamrodrigues295@gmail.com*

Raimundo Lenilde de Araújo

*Docente da Graduação e Pós-Graduação
da Universidade Federal do Piauí - UFPI
raimundolenilde@gmail.com*

RESUMO

A aprendizagem é significativa quando faz sentido na vida do estudante. No ensino da Geografia, a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante consegue relacionar os conceitos estudados na sala de aula com seu espaço de vivência. Assim, o conhecimento novo interage com os saberes já existentes e proporciona significado. Nesse sentido, como a avaliação contribui para uma aprendizagem significativa da Geografia escolar? A avaliação contínua, com intenção formativa, é elementar para a aprendizagem significativa, haja vista que a avaliação diagnóstica revela os conhecimentos prévios do estudante, e, a partir de então, o docente replaneja sua prática e desenvolve um processo de ensino participativo, no qual os sujeitos interagem de forma construtiva. Nesse contexto, o presente trabalho teve como objetivo geral constatar as contribuições

da avaliação para uma aprendizagem significativa da Geografia escolar. Como objetivos específicos, destacam-se: reconhecer a avaliação como uma atividade didática relevante para o ensino da Geografia escolar e refletir sobre avaliação e aprendizagem significativa no ensino da Geografia escolar. Metodologicamente, foi realizada uma abordagem qualitativa com viés exploratório. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica a partir de autores(as) como Cavalcanti (2024), Sacramento (2014 e 2015), Luckesi (2011a, 2011b), entre outros. Os critérios de avaliação direcionados à Geografia tiveram o objetivo de ultrapassar o ensino mecânico, o que possibilita a interpretação da aprendizagem significativa. Enfim, a Geografia escolar é indispensável, ela contribui para a construção do senso crítico e para o desenvolvimento do pensamento geográfico. E, assim, a avaliação é fundamental para o ensino da Geografia e para a aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Avaliação; Ensino de Geografia; Aprendizagem significativa.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema deu-se em função da necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a temática e desmistificar a avaliação utilizada com caráter seletivo, classificatório e punitivo. Vista por docentes, discentes, pais e comunidades como uma atividade com um fim em si mesma: definir uma nota e classificar o estudante como aprovado ou reprovado. Além disso, a avaliação é uma atividade didática relevante para o processo de ensino-aprendizagem. Ela revela se o estudante aprendeu o que foi ensinado, evidencia o que ainda precisa aprender e provoca no docente – reflexões sobre sua prática – se os procedimentos teórico-metodológicos foram eficientes para a construção das aprendizagens.

No ensino da Geografia, a avaliação deve ser contínua, parte do processo de ensinar e aprender. Uma avaliação que corrobora para a

construção do conhecimento geográfico, que é relevante para a compreensão dos fenômenos socioespaciais. Segundo Rabelo (2010, p. 225), o “ensino de Geografia tem um papel importante na construção de saberes que oportunizam o aluno a ter um olhar crítico e consciente em relação à situação vivenciada [...]”. Isso proporciona uma aprendizagem significativa da Geografia escolar.

A avaliação contínua, com intenção formativa, contribui para a aprendizagem significativa, haja vista que a avaliação diagnóstica revela os conhecimentos prévios do estudante e, a partir de então, o docente replaneja sua prática e desenvolve um processo de ensino participativo, no qual os sujeitos interagem de forma construtiva. De acordo com Paixão e Ferro (2015), a aprendizagem significativa é entendida como um processo em que as novas informações ou novos conhecimentos interagem com um aspecto relevante existente na estrutura cognitiva inicial do estudante. Nesse sentido, os conhecimentos prévios do estudante e a interação deste com os novos conhecimentos são fundamentais para que haja aprendizagem significativa. E a avaliação, como uma atividade integrada ao ensino e às aprendizagens da Geografia escolar, é essencial para o processo.

Infelizmente, ainda se vivenciam, em escolas, práticas avaliativas dissociadas do ensino. Uma avaliação tradicional, desenvolvida apenas no final do processo, com caráter de exame, seletiva. O que importa é o demonstrado no momento, se o estudante respondeu às questões da prova corretamente, sem considerar como conseguiu o feito. Não há preocupação de replanejar, de realizar intervenções. De acordo com Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem escolar só adquire sentido por meio da articulação com o projeto pedagógico e com seu projeto de ensino. Uma avaliação que não possui uma finalidade em si mesma: ela subsidia uma ação com o objetivo de construir um resultado previamente estabelecido. Ao considerar o contexto, questiona-se: como a avaliação contribui para uma aprendizagem significativa da Geografia escolar?

O presente trabalho teve como objetivo geral constatar as contribuições da avaliação para uma aprendizagem significativa da Geografia escolar. Como objetivos específicos, destacam-se: reconhecer a avaliação como uma atividade didática relevante para o ensino da Geografia escolar e refletir sobre avaliação e a aprendizagem significativa no ensino da Geografia escolar.

Para atingir os objetivos, metodologicamente, foi realizada uma abordagem qualitativa com viés exploratório. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica a partir de autores(as) como Cavalcanti (2024), Sacramento (2014 e 2015), Luckesi (2011a, 2011b), entre outros. Este trabalho situou-se na temática de avaliação, com viés para a aprendizagem significativa da Geografia escolar. As principais fontes pesquisadas foram livros impressos, mas utilizou-se também artigos de periódicos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Avaliação, atividade didática relevante para o ensino da Geografia escolar

A Geografia escolar é um componente essencial para a compreensão das transformações dos fatos e fenômenos que ocorrem na sociedade. O ensino da Geografia possibilita ao estudante correlacionar os conteúdos conceituais com a realidade do espaço vivido, construindo seu próprio conhecimento. Assim, possibilitará ao docente concretizar a busca de identidade do estudante e sua situação no mundo social (Falcão e Píneiro, 2011).

Sacramento (2015) argumenta que ensinar Geografia dá possibilidade para o estudante compreender as transformações dos fenômenos geográficos que se relacionam com sua vida em sociedade e que o papel do professor(a) é contribuir para o estudante entender esses fenômenos. Para a autora, “[...] a aprendizagem deve ser um processo de interação entre o aluno e o saber, na qual ele deve ser conduzido a transpor

seu conhecimento, se apropriando dos conhecimentos que são propostos a ele” (p. 107). Nesse sentido, a aprendizagem deve ser construída para a compreensão dos conceitos, categorias, princípios e linguagens próprias da Geografia. Que os estudantes dominem o processo e que a aprendizagem ocorra por meio da inter-relação entre o estudante e o saber para, assim, construir seu próprio conhecimento.

Ensinar e aprender Geografia deve potencializar a construção de conhecimento coerente para a formação integral do indivíduo. Mas, infelizmente, ainda se vê práticas de ensino tradicional, que valorizam a memorização, um ensino mecânico centrado no livro didático. Castrogiovanni (2011, p. 34) corrobora que o “ensino da Geografia deve acreditar que a construção do conhecimento se faz pela compreensão dos processos [...]. Tudo está ligado a tudo, constituindo uma complexidade”. Para o autor, o ensino da Geografia deve servir para uma análise crítica da realidade para assim compreender os processos e a complexidade dos fenômenos, sejam naturais ou culturais. Ensinar Geografia deve partir da análise histórica do espaço geográfico, o espaço de existência e de vivências dos seres humanos e demais elementos da natureza.

Ao considerar o exposto, Sacramento (2014) salienta que, para pensar a avaliação do ensino e a aprendizagem em Geografia, faz-se necessário uma reflexão sobre o porquê avaliar em Geografia. Já Cavalcanti (2024) argumenta que é relevante avaliar no ensino da Geografia, seus objetivos de ensino e os aspectos da realidade. Para esta autora, avaliar faz parte do processo e, como momento do ensino, é colocada a serviço da aprendizagem. Ela é elementar no processo de ensinar e aprender.

Nessa conjuntura, podemos apresentar três funções da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. A função diagnóstica pode ser desenvolvida no início ou ao longo do ano letivo, no início de um novo conteúdo. Ela identifica os conhecimentos prévios dos estudantes, orienta o planejamento e a tomada de decisões. Para Zabala (1998), é o ponto de partida que deve permitir ao docente, em relação aos

objetivos e conteúdos de aprendizagem previstos, estabelecer o tipo de atividade e tarefas que têm que favorecer a aprendizagem do estudante.

A avaliação formativa é desenvolvida durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Ela é intencional, planejada, acolhedora, inclusiva, está a serviço das aprendizagens. Méndez (2002) afirma que, “se fizermos da avaliação um exercício contínuo, não há razão para o fracasso” (Méndez, 2002, citado por Villas Boas e Soares, 2022, p. 23). E a função somativa ocorre no final do processo, tem hora marcada para acontecer, faz um balanço da aprendizagem do estudante ao final de um curso ou de um processo de ensino-aprendizagem.

Cavalcanti (2024) apresenta os componentes fundamentais do processo de ensinar: objetivo, conteúdo e método; e os momentos do processo de ensino: planejamento, realização e avaliação. Estes estão completamente articulados. Considerando os componentes, a autora nos leva a entender que o ponto inicial é definir os objetivos: geral e específicos, as metodologias e estratégias, para que o ensino se realize e promova a aprendizagem do conteúdo. Para ela, “o objetivo de ensinar um conteúdo ao aluno é o de ajudá-lo a aprender. Em outras palavras, é o de ajudá-lo a se apropriar de conteúdos que podem proporcionar o desenvolvimento de seu pensamento” (p. 27). Na articulação didática sobre os momentos do ensino, segundo a autora, o “que se quer explicar é que os momentos do ensino e da aprendizagem não são estanques, ao contrário, são articulados e interdependentes”. E, nesse sentido, a avaliação é essencial para o ensino e para as aprendizagens da Geografia escolar.

Aprendizagem significativa e avaliação em Geografia

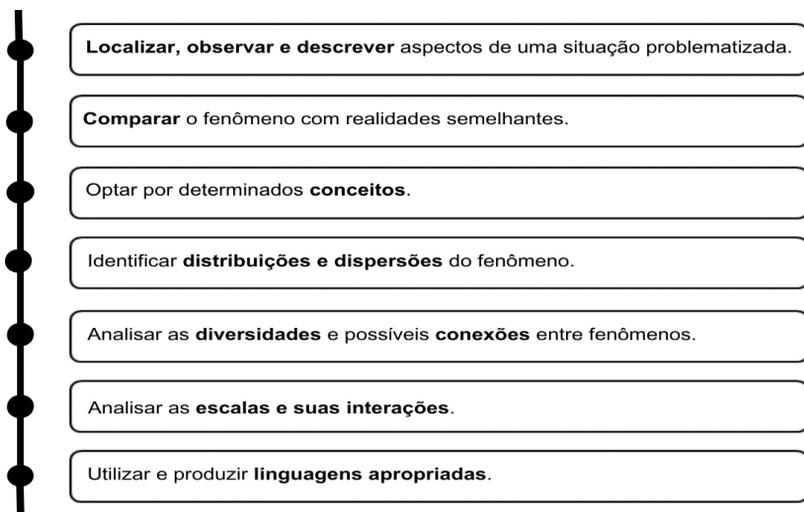
A aprendizagem é significativa quando faz sentido na vida do estudante. Segundo Moreira (2011, p. 02), “Aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não literal) à estrutura cognitiva do aprendiz”. Nesse sentido, o processo de ensinar e

aprender não é mecânico, o professor é mediador do ensino e o estudante, protagonista da sua aprendizagem. “Para aprender significativamente, o aluno tem que manifestar uma disposição para relacionar, de maneira não-arbitrária e não literal (substantiva), à sua estrutura cognitiva, os significados que capta a respeito dos materiais educativos, potencialmente significativos, do currículo” (*ibidem*, p. 15).

De acordo com a teoria da Aprendizagem Significativa proposta por David Ausubel, a aprendizagem deve se desenvolver a partir da estrutura cognitiva do indivíduo. E, para isso, um dos pontos cruciais é partir do que o estudante já sabe, os conhecimentos adquiridos por meio da cultura e do convívio na sociedade. Esses conhecimentos prévios devem interagir com os conceitos teóricos ensinados na escola, para, assim, construir uma aprendizagem significativa (Ausubel, citado por Moreira e Masini, 2001).

No ensino da Geografia, a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante consegue relacionar os conceitos estudados na sala de aula com seu espaço de vivência. Nesse sentido, o conhecimento novo interage com os saberes já existentes e proporciona significado. Ao considerar o contexto, a avaliação contínua, com situação formativa, é elementar para a aprendizagem significativa, haja vista que revela as situações de aprendizagem ao longo do processo educativo: evidencia-se se o estudante aprendeu o que foi ensinado, as dificuldades pelas quais não aprendeu e a tomada de decisão do docente para que este aprenda. Moreira e Masini (2001, p. 12) salientam que é “significativa uma situação [...], quando o indivíduo decide de forma ativa, por meio de uma ampliação e aprofundamento da consciência, por sua própria elaboração e compreensão”. Nessa conjuntura, é a avaliação que revela as aprendizagens.

Cavalcanti (2024) indica princípios e raciocínios de ações que “exercitam” o método de análise geográfica como critério de avaliação da aprendizagem, de acordo com a Figura a seguir.

Figura 100.1 - Princípios e Raciocínios de ações para a análise geográfica

Fonte: Cavalcanti (2014, p.94)

De acordo com a autora, a partir desse quadro pode-se entender que o processo de aprendizagem da Geografia, que resultará no desenvolvimento do pensamento geográfico, começa pela observação da realidade apresentada pelo professor, a partir dos conteúdos problematizados na sala de aula. Em seguida os alunos buscam sua localização e descrição. Para a autora, se o professor tiver clareza de que “as habilidades de observação, localização e descrição do objetivo de estudo são importantes para o desenvolvimento do pensamento geográfico, ao propor uma atividade avaliativa” (p. 95), o confronto dessas habilidades será o critério para julgar se os alunos têm aprendizagem satisfatória, ou se há necessidade de repetir o processo, pois eles são pontos relevantes a serem observados.

Os critérios de avaliação direcionados à Geografia, propostos por Cavalcanti (2024, p. 96), têm o objetivo de ultrapassar o “simples ensinar, verificar e assimilação mecânica de produtos, para qualificar os resultados”, interpretando os alcances de níveis de desenvolvimento do pensamento geográfico por meio de aprendizagem significativa. Ensinar e aprender Geografia a partir da avaliação é ressignificar o ensino-aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Sacramento (2014), o ensino da Geografia corrobora para a compreensão dos fenômenos socioespaciais e a aprendizagem deve ocorrer de forma interativa entre o estudante e o saber, de modo que este construa seu conhecimento a partir de conhecimentos já existentes. Nesse sentido, o ensino de Geografia proporciona aprendizagem significativa, pois há aprendizagem significativa quando os conhecimentos novos interagem com conhecimentos já existentes na memória cognitiva do aprendiz, como argumenta Moreira (2011). Esses conhecimentos prévios são o ponto de partida para aprendizagem significativa, e estes são revelados pela avaliação diagnóstica, que ocorre antes do processo de ensinar, para identificar o que o estudante já sabe sobre o tema que será problematizado. A avaliação contínua, com intenção formativa, também é relevante para aprendizagem significativa, pois identifica o que o estudante aprendeu e o que ainda precisa aprender, quais são suas dificuldades, além de proporcionar a tomada de decisão. É completamente integrada ao ensino e a serviço das aprendizagens.

Cavalcanti (2024), ao apresentar os componentes fundamentais do processo de ensinar: objetivos, conteúdos e método; e os momentos do processo de ensino: planejamento, realização e avaliação, argumenta que esses elementos estão interligados e que o objetivo de ensinar um conteúdo ao estudante é contribuir para que ele aprenda. A autora também apresenta princípios e raciocínios de ações para análise geográfica, nos quais as habilidades de observação, localização e descrição do objeto de estudo são relevantes para o desenvolvimento do pensamento geográfico e podem ser reveladas pelas atividades avaliativas. Para a autora, os critérios de avaliação direcionados à Geografia têm o objetivo de ultrapassar o ensino mecânico: estes possibilitam a interpretação dos níveis de desenvolvimento do pensamento geográfico por meio de aprendizagem significativa.

CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho era refletir sobre o ensino de Geografia, a avaliação e a aprendizagem significativa, três elementos indissociáveis na prática pedagógica da Geografia escolar, quando esta tem como finalidade o desenvolvimento do pensamento geográfico. O ensinar e aprender fazem sentido para os sujeitos do processo, e a avaliação, ao revelar o que o estudante já sabe, corrobora para as aprendizagens.

O conhecimento geográfico é de fundamental importância para a compreensão dos fenômenos socioespaciais em diferentes escalas. Nesse sentido, a Geografia escolar é indispensável: ela contribui para a construção do senso crítico e para a tomada de decisão por estar diretamente vinculada com a realidade em diferentes escalas. E a avaliação, como atividade didática, é fundamental para o ensino da Geografia e para a aprendizagem significativa.

É importante constatar que, ao considerar critérios de avaliação contínua com intenção formativa, vai-se além da simples verificação da assimilação por ensino mecânico: ela revela as aprendizagens do estudante ao longo do processo de ensinar e aprender e proporciona aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Ensino, complexidade e diversidade da vida nos fazem geográficos. *In*: REGO, Nelson, CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos, KAERCHER, Nestor André (Org.). **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Volume 2 – Porto Alegre: Penso, 2011.

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

FALCÃO, Márcia e PINHEIRO, Maria das Neves Magalhães. Práticas de ensino: uma construção a partir da Geografia da Amazônia. *In*: REGO, Nelson, CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos, KAERCHER, Nestor André (org.). **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Volume 2 – Porto Alegre: Penso, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**: um conceito subjacente. Instituto de Física da UFRGS Caixa Postal 15051 91501-970 Porto Alegre, RS, Brasil. Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review, v. 1, n. 3, p. 25-46, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. Elcie, F. Salzano MASINI. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

RABELO, Kamila Santos de Paula. **A avaliação da aprendizagem no processo de ensino em Geografia**. v. 4. n 4, p. 222-249, 2010.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. Prática Avaliativa dos Docentes: uma reflexão do processo de avaliação de ensino da Geografia. *In*: VII Fórum NEPEG de Formação de Professores de Geografia. **Anais...**, 2014, Caldas Novas, 2014.

PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal, e FERRO, Maria da Glória Duarte Ferro. A Teoria da Aprendizagem Significativa de Devid Ausubel. *In*: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de, e MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org). **Psicologia da Educação**: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Edição atualizada – Fortaleza: EdUECE, 2015.

VILLAS BOAS, Benigna, SOARES, Enílvia Rocha Morato (org.). **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem**: Obra pedagógica do professor. – Campinas, SP; Papirus, 2022.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

101. O ensino de Geografia como uma das possibilidades de formação para a cidadania em uma escola de Castelo do Piauí-PI

Antonio Sâmyo Soares Miranda

*(Acadêmico do curso de História da Universidade Federal do Piauí – UFPI, bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES)
samysoaresof@gmail.com*

Antônio William Araujo Liarte

*(Professor – Secretária de Educação e Cultura do Estado do Piauí / SEDUC – PI)
willliarte@gmail.com*

Shelda Lorrana Miranda

*(Acadêmica do curso de geografia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/UFPI)
shelda51lorrana@gmail.com*

RESUMO

O presente estudo trata do ensino de geografia e, através dele, as possibilidades de formação para a cidadania, baseando-se em alguns teóricos que abordam a temática em nível global e local, relacionando-as com experiências vivenciadas na ambiência do ensino médio, etapa final da educação básica, no Centro Estadual de Educação de Tempo Integral (CETI) Cônego Cardoso, localizado no Centro de Castelo do Piauí, Rua Abdias Veras, 286. Ações desenvolvidas na relação educador-educando,

escola-sociedade, proporcionadas por iniciativas e políticas educacionais que visam o desenvolvimento de importantes conceitos educacionais, como emancipação humana e educação libertadora, presentes no ensino de geografia e analisadas como caminhos a serem percorridos nos processos de formação básica e de professores. A partir disso, elencamos os aportes teóricos e relatamos experiências e práticas exitosas realizadas no cenário de uma escola da rede pública estadual do Piauí, onde, por meio do ensino de geografia, possibilitou-se o desenvolvimento e participação em projetos com ênfase na promoção da cidadania, tornando as experiências educacionais mais significativas, conforme propõe esse estudo.

Palavras-chave: Formação humana; Cidadania; Ensino; Emancipação humana.

INTRODUÇÃO

O processo de globalização tem trazido inúmeros paradoxos à sociedade atual. Entre eles, destacam-se o grande avanço das ciências, das tecnologias e informações. Essas informações, muitas vezes, são apenas repassadas de maneira muito rápida e veloz. Por outro lado, aborda-se o aumento das dificuldades no enfrentamento das diferenças e desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais que esses avanços acabam por criar. Esses paradoxos têm implicações na educação escolar, que possui a responsabilidade de formar cidadãos para a vivência em um mundo mais justo, digno e igualitário. Nesse contexto a Geografia como disciplina na escola tem um papel crucial de esclarecer tudo que ocorre nesse processo de globalização e contribuindo para a formação da cidadania e justiça.

A Geografia, em sua prática de ensino de uma formação cidadã com justiça, busca educar para a emancipação humana e social, baseada nos pressupostos da qualidade e da universalidade; todavia encontra percalços em um mundo no qual os interesses globais se sobrepõem aos direitos dos cidadãos. Tais interesses orientam a formulação de metodologias específicas nas aulas de Geografia, que possam se materializar

na produção de um currículo para todos os níveis de ensino levando em consideração como a cidadania e a justiça são fundamentais em tempos de globalização perversa.

Sobre esta questão, cumpre destacar que temáticas que envolvam cidadania e justiça são definidas e estabelecidas pelo currículo que traz influência das demandas globais. Diante desse contexto, aulas de Geografia podem contribuir para uma formação que prime pela capacidade crítica de analisar e entender como a cidadania ocorre no Brasil e se existe justiça nela. Essa capacidade, aliada ao conhecimento geográfico, pode possibilitar e contribuir com a formação de sujeitos capazes de lutar pela construção de um mundo mais humano, baseado nos pressupostos da cidadania.

Nesse sentido, existem temáticas pelas quais a escola e o ensino de Geografia podem contribuir para a formação cidadã, com uma educação escolar, referenciada na Constituição Federal como condição fundamental para o exercício da cidadania, trazendo as possibilidades de a Geografia escolar contribuir para a formação cidadã, a partir de seus conceitos e categorias de análise.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Geografia escolar, que busca cumprir a sua preocupação em promover uma educação para a cidadania e justiça, deve ter professores de Geografia com uma preocupação em trabalhar nas escolas projetos que complementam temáticas como educação e cidadania como, por exemplo, o Parlamento Jovem Brasileiro. E esta ideia de que a Geografia escolar é um espaço importante de educação para a cidadania tem acompanhado a evolução desta disciplina ao longo das últimas décadas e não apenas no contexto nacional. Com efeito, a Geografia tem, nas últimas décadas, um reconhecimento global no que se refere ao seu contributo para a educação para a cidadania.

Segundo Wade (2001), a cidadania global – que é o verdadeiro desafio para este século – implica uma abordagem da cidadania que já não deve

se limitar apenas às fronteiras nacionais.

Assim, a Geografia escolar tem o potencial para dar uma contribuição para esta cidadania global, na medida em que os professores de Geografia podem ajudar os seus alunos a saberem mais sobre o mundo e os seus problemas. Nesse contexto, partindo do âmbito nacional brasileiro, a Geografia pode contribuir para a formação da cidadania, pois ajuda a compreender a realidade e a desenvolver o senso crítico. Educar para a cidadania é, assim, um desafio que se coloca à escola, governos, filósofos, políticos, cientistas, à sociedade em geral. Não sendo um desafio de hoje, já que esta preocupação mobiliza muitos e há muitos anos, existem algumas propostas de como fazer esta educação para a cidadania sobre a qual importa refletir.

De acordo com Duerr (2000), identificam-se três dimensões da educação para a cidadania:

- 1- Dimensão cognitiva (aquisição de ideias, conceitos e sistemas);
- 2- Dimensão social (capacidade de praticar a democracia de várias formas e em todas as áreas e fases da vida; na escola, no ensino profissional, no ensino superior, no local de trabalho e em associações de voluntariado);
- 3- Dimensão afetiva (reconhecimento e internalização de valores).

Ademais, apontam-se os anseios de construção de uma educação que se atente primordialmente ao olhar para o educando como sujeito ativo nos processos educacionais e que, juntos, contemplem uma educação conforme Saviani:

Quando dizemos que queremos uma escola que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, estamos dizendo que queremos uma escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social. Tudo isso é reforçado pelo acréscimo do adjetivo "consciente", pois a expressão legal "exercício consciente da cidadania" sugere o objetivo educativo de formar cidadãos ativos, autônomos, críticos e transformados (Saviani, 2017, p. 87-88).

Em sequência, firma-se o início das discussões nas proposições de Freire, quando propõe a humanização como uma vocação humana, esta que proporciona a emancipação e a desumanização, um fato histórico - notando-se as intencionalidades de como ela é produzida e projetada na agenda social e educacional - nesse viés, Freire chama atenção para considerar o ser humano como inacabado, inconcluso, “[...] dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (Freire, 2005, p. 32). Essas possibilidades de formar, re-formar, ensinar e aprender, constituem o significado da educação, que deve se ater a esses fatores para ser realizada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em face ao estudo realizado, aliado às experiências das práticas vivenciadas, os efeitos são identificados com precisão. Uma vez que na perspectiva do ensino de geografia, promovem-se espaços e caminhos que o aluno participe como um sujeito ativo nos processos de ensino-aprendizagem, alcançando as dimensões da educação para a cidadania antes expostas, tornando o ambiente escolar ainda mais interativo com o meio social, provocando significantes efeitos frutos dessas interações.

Como disposto nas figuras 1 e 2 abaixo, as experiências relatadas no presente estudo consistiram no desenvolvimento de ações coordenadas pela realização do curso realizado pelo Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (CEFOR) da Câmara dos Deputados Federais, intitulado “Jornada de Aprendizagem Cidadã”, que propunha o engajamento e realização de atividades pelo jovem participante do programa orientado por um professor de sua instituição escolar, ambos participando de percursos formativos que visavam a orientação e capacitação para a realização das ações e preparo para as vivências escolares na sociedade, com as possibilidades de transformação através da cidadania.

A prática pedagógica configura-se como elemento essencial na promoção da cidadania, sendo a escola um ambiente insubstituível nos

processos de formação e efetivação das questões cidadãs. Para isso, políticas públicas educacionais, como o Projeto Parlamento Jovem Brasileiro (PJB), são indispensáveis para o fomento da prática dos conceitos estudados e atribuídos para a construção de uma sociedade preocupada com a formação humana e emancipadora dos indivíduos. Utilizando-se de modelos de programas como esse, podemos suscitar a participação ativa e atrativa dos educandos nos processos de ensino-aprendizagem. Apoiando-se nos aportes teóricos referenciados nesse estudo, as ações relatadas e apresentadas nas figuras apresentam exemplos de políticas e práticas pedagógicas.

Figura 101.1 - Rodas de conversas discutindo cidadania entre os alunos



Fonte: Liarte, 2023.

Na Educação, já se tem um entendimento de que a participação dos jovens ativamente na vida escolar é de grande importância, tais quais, é fomentada a criação de grêmios estudantis, defendendo que é por meio dela que cada unidade educacional democratiza sua administração e cumpre efetivamente seu propósito, tornando-se um ambiente educacional atraente e estimulante para os jovens, a fim de promover seu desenvolvimento intelectual, social e emocional e, além disso, um

espaço democrático, confiável e culturalmente enriquecedor para os estudantes e a comunidade, visando a uma troca frutífera entre a escola e seu ambiente.

Figura 101.2 - Estudantes público-alvo das mobilizações nos projetos



Fonte: Liarte, 2023.

Portanto, a composição e atuação pedagógica se tornam de extrema importância, para colaborar dentro da sala de aula e fora, com incentivos e com a plena percepção de que o aluno faz parte do processo de ensino e sua complexa existência deve ser validada, para que, a partir dela, o ato de educar tenha sentido de construção, formação cidadã, fortalecimento da democracia e das relações sociais perante a diversidade existente. Paulo Freire registra, no livro *“Pedagogia da Autonomia”*: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 12).

Podemos partir da colocação de Freire e afirmar que é uma concepção que exige uma mudança de postura por parte do educador; demanda a compreensão de que o conhecimento não é um objeto qualquer que, ao ser entregue ao outro, permanece o mesmo objeto. Portanto, um novo olhar pode ser aplicado por meio de ações no ensino de geografia, que

visem a formação cidadã e fomentem tais práticas que estejam alinhadas com as colocações do pensador.

Diante disso, constata-se, com a realização de ações de mobilização e discussões na escola, com estudantes do ensino médio, lideradas pelos alunos com mediação e acompanhamento pedagógico do professor, a fundamental importância e os impactos causados por elas. Tais como o projeto Jovem Senador que é utilizado como exemplo no presente estudo e outras iniciativas que configuram o ambiente escolar, primando pela formação crítica-cidadã e humana, para o alcance de uma educação integral que passa pelo ensino de geografia e pelas boas práticas educacionais.

Por fim, os resultados foram ilustrados nas vivências da escola, no seu ambiente. Estudantes ativos, motivados e engajados transformam os processos educacionais, sobretudo os de ensino-aprendizagem. As aulas de geografia tornam-se ainda mais significantes, palco para importantes discussões e cada vez mais humanizadoras, ressignificando os processos de ensino, alterando a lógica tradicional de centralização da figura do professor como detentor de todo o conhecimento, e enxergando o educando como sujeito, subjetivo e constituído de saberes que podem ser ligados na construção de conhecimento.

CONCLUSÃO

Portanto, conclui-se com o presente estudo, a importância do ensino de geografia para a formação crítica-cidadã, humana e emancipadora, através das iniciativas aqui expostas. Reforça-se, a atuação dos docentes e discentes nas atividades desenvolvidas, interligadas com a formação e as políticas educacionais, que contribuem para tais práticas exitosas, tonando as aulas com o ensino de geografia cada vez mais significativo e com resultados humanos. Assim, construindo uma escola cada vez mais ligada a sociedade e as vivências dos seus componentes, comprometida com as transformações almejadas por meio da educação e do ensino, tornando-as uma realidade vivenciada e difundida.

Ademais, reforça-se o acreditar e esperar na educação como elemento que conduza a emancipação humana, a libertação dos sujeitos, traçando as pedagogias, os fazeres e práticas educacionais nessa coragem de encarar continuamente os referidos debates e lutas. Para que, através do nosso ofício, da prática docente, possamos garantir uma educação integral, uma formação humana e a construção de uma sociedade em que os sujeitos e corpos sejam respeitados e possam exercer as suas liberdades garantidas pela educação.

REFERÊNCIAS

- DUERR, S. *et al.* **Strategies for Learning Democratic Citizenship**. Estrasburgo: European Council, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41a reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 653-662, 2017.
- WADE, R. Global citizenship: choices and change. *In*: LAMBERT, D.; MACHON, P. (Ed.). **Citizenship through secondary geography**. London: Routledge/Falmer, 2001.

102. O Desenho Universal de Aprendizagem - DUA na prática de ensino de Geografia: levantamento preliminar

Arlene Rodrigues Lima

UFPI

arlenerlima@gmail.com

Andrea Lourdes Monteiro Scabello

UFPI

andreascabello@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa tem a intenção de apresentar um levantamento inicial sobre o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) e sua utilização na prática de ensino de Geografia. O Desenho Universal (DU) surgiu após a II Guerra Mundial, ligado aos debates na Arquitetura com a intenção de elaborar projetos cujos espaços estivessem adequados a todos, incluindo as pessoas com deficiências (PcD). Dessa forma, aos poucos vai se originando a legislação sobre acessibilidade e o debate sobre a necessidade de se extinguir as barreiras que dificultavam a livre circulação. Essas discussões foram acolhidas pelo campo da educação, originando o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) que juntamente às Tecnologias Assistivas (PA) possibilita a inclusão do público-alvo da educação especial (PAEE) nos diversos espaços, especialmente no escolar. A pesquisa é de natureza bibliográfica e se propôs a identificar artigos e trabalhos acadêmicos no ensino de Geografia que utilizam a abordagem do DUA, nos últimos cinco anos, por meio da plataforma

Google Acadêmico e *ChatGPT*, na qual se identificaram sete trabalhos de natureza e temáticas diversificadas que versaram sobre o uso do DUA no ensino de Geografia para deficientes visuais, para deficiência intelectual, no ensino da cartografia escolar, da climatologia e para o Ensino Fundamental anos iniciais.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Desenho Universal da Aprendizagem; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Educação inclusiva é um paradigma de ensino que visa garantir o direito de todos à educação, sem discriminação. Nesse sentido o ensino de Geografia numa perspectiva inclusiva deve oportunizar uma aprendizagem significativa contribuindo para a formação dos estudantes, através da elaboração de pensamentos mais amplos e complexos (Callai, 2011).

Na perspectiva da educação inclusiva, o professor assume o papel de mediador, contudo, segundo Freitas (2005), “O principal desafio [do professor] é trabalhar práticas pedagógicas heterogêneas que levem em conta a singularidade e a complexidade do sujeito”. Assim, o presente estudo visa refletir sobre os desafios dos professores em relação ao ensino inclusivo, especialmente, em relação a viabilizá-lo na prática escolar.

O princípio da educação inclusiva está associado ao acesso, à permanência e à aprendizagem. Tomando como exemplo o público-alvo da educação especial (PAEE), os dados do Censo Escolar (2024) apontam para o crescimento das matrículas de Pessoas com Deficiência (PcD) nas escolas regulares (da rede pública e privada). Contudo, há problemas a serem resolvidos em relação à permanência e a aprendizagem desses alunos, pois ainda existem barreiras associadas à acessibilidade arquitetônica, pedagógica, de comunicação, entre outras.

Partindo do pressuposto de que cada indivíduo é único, torna-se importante considerar que os processos de aprendizagem são também singulares, por isso o professor precisará criar contextos que se adaptem às

peculiaridades de cada um. Assim, o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) torna-se um aliado na construção de práticas inclusivas, pois “O DUA traz uma possibilidade de flexibilização do currículo, proporcionando uma variedade de opções para o ensino de todos” (Silva; Scabello, 2023, p. 150), possibilitando a construção de práticas pedagógicas acessíveis.

Dessa forma, esta pesquisa preliminar parte da seguinte questão: De que modo o Desenho Universal de Aprendizagem tem sido abordado no ensino de Geografia? E quais são as produções científicas relacionadas ao DUA e ao ensino de Geografia nos últimos cinco anos? O presente estudo, portanto, buscou analisar a aplicação do DUA na prática de ensino da Geografia numa perspectiva inclusiva. E, por objetivos específicos: identificar as produções científicas dos últimos cinco anos (2020-2024) por meio do levantamento bibliográfico e b) examinar como o DUA é utilizado no Ensino de Geografia.

Em relação à metodologia, desenvolvemos neste artigo um levantamento bibliográfico preliminar das produções científicas com base nos dados do *Google Acadêmico* e *ChatGPT*.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em relação à base teórica, este estudo se apoia na legislação brasileira e internacional, a exemplo da Constituição Federal de 1988, da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (Conferência de Jomtiem, 1990), da Declaração Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Conferência de Salamanca, 1994), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), da Resolução n° 2/2001 (Câmara de Educação Básica – CEB/ Conselho Nacional de Educação – CNE), do Programa de Educação Inclusiva (MEC, 2004), da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), da Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), entre outras.

Também se apoiou nas contribuições de Cavalcanti (2002), Callai (2011), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Castellar e Vilhena

(2010) e Pastoriza, Orlando e Caiado (2015), que discutem a prática de ensino do professor de Geografia. Além das discussões de Melo e Sampaio (2007), Martins (2012) e Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), que abordam a educação inclusiva e a formação de professores de Geografia. E, também, nas ideias de Zerbato e Mendes (2021), Silva e Scabello (2023), que tratam sobre o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA).

A Constituição Federal, em seu art. 3º, afirma que constituem objetivos da República Federativa do Brasil: “construir uma sociedade livre, justa e solidária (Inciso I); erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (Inciso III); promover o bem de todos, sem preconceitos [...] (Inciso IV)”. No art. 206, inciso I, determina-se que haja igualdade de condições para acesso e permanência na escola (Brasil, 1988), o que significa dizer que a segregação dos estudantes com deficiência, por exemplo, em salas especiais não deveria mais existir.

As declarações internacionais supracitadas propõem uma educação inclusiva na qual estudantes com e sem deficiência convivam no mesmo espaço escolar, aprendendo juntos, sem discriminação. A escola inclusiva acolhe os diversos indivíduos provenientes dos distintos grupos que formam a sociedade, de maneira a permitir o debate, também, das questões de gênero e de uma educação antirracista.

No que diz respeito à Educação Especial, esta é entendida como uma modalidade que perpassa todos os níveis e etapas de ensino, tendo como ferramenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, afirma-se que “é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996).

A Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, em seu art. 2, enfatiza que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às

escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos [com deficiências], assegurando as condições necessárias para uma educação para todos" (Brasil, 2001). Nesse sentido, é importante trazer a discussão sobre a concepção de escola inclusiva, a qual não deve ser resumida ao recebimento de alunos com deficiência, visto que há outros sujeitos com diferentes peculiaridades que devem ser incluídos.

Quanto ao papel do professor no desenvolvimento de uma prática de ensino inclusivo, concordamos com Freitas (2005, p. 169), quando afirma que "O professor no cotidiano escolar precisa reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, bem como acomodar diferentes potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem [...]". Contudo, isso implica inúmeros fatores, um deles é o "estímulo no cotidiano escolar, que deve ser trabalhado por práticas pedagógicas heterogêneas que levem em conta a singularidade e a complexidade do sujeito". Certamente, este é um dos desafios que se apresentam nas escolas.

Entre os diversos entendimentos sobre educação inclusiva e seus princípios, destacamos o de Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), que a definem como a prática de incluir todos, não importando o quão diferentes os indivíduos sejam, de forma que as suas necessidades sejam satisfeitas e respeitadas. Para esses autores, a educação inclusiva beneficia estudantes, professores e toda a sociedade por colocar em prática o princípio da equidade.

No âmbito do ensino de Geografia, Castellar e Vilhena (2010, p. 19) ressaltam que "ensinar Geografia significa possibilitar ao aluno raciocinar geograficamente [...], numa dimensão cultural, econômica, ambiental e social, além de permitir ao aluno perceber a imagem gráfica da superfície da Terra de forma criteriosa". Assim, a Geografia escolar pode ser entendida como "conjunto de práticas pedagógicas utilizadas e desenvolvidas por professores da educação básica no exercício da função" (Andrade, 2013, p. 6).

Para Cavalcanti (2002, p. 33), “[...] alunos e professores constroem Geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios [...]”. Reiterando esse pensamento, Melo e Sampaio (2007, p. 128) afirmam que “O professor de Geografia em sala de aula tem como função potencializar seus estudantes, utilizando todas as formas e as diversas de expressões para atingi-los”.

De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), ao falar do espaço educacional e das transições que perpassam o ensino-aprendizagem da Geografia, é preciso pensar nas concepções e práticas baseadas nos princípios da disciplinaridade, transversalidade e interdisciplinaridade. Isto posto, o ensino de Geografia inclusivo deve proporcionar ao aluno a compreensão e uma análise do meio que o cerca (Callai, 2011, p. 129). Contribuindo com esse pensamento, Pastoriza, Orlando e Caiado (2015, p. 82) ressaltam que “[...] os indivíduos com deficiência requerem adaptações individuais. Entretanto, centralizar o foco nas especificidades [...], podem induzir [...] a acreditarem que mudanças apenas na metodologia já são suficientes para incluir [...]”.

Então, um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos, e o DUA possibilita o planejamento do ensino e o acesso a todos os estudantes (Zerbato; Mendes, 2021), considerando as especificidades individuais do aprendizado, respeitando os diferentes ritmos e estilos. Concluindo, para Silva e Scabello (2023), o ensino de Geografia deve contribuir com práticas inclusivas, criando um ambiente educacional propício ao aprendizado de todos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa bibliográfica preliminar identificou, no período de 2020 a 2024, somente sete trabalhos acadêmicos: cinco artigos, um resumo expandido e uma dissertação, dedicados ao ensino de Geografia, cujas temáticas estão expressas no quadro abaixo:

Quadro 102.1 - Resultado do levantamento preliminar sobre o uso do DUA no Ensino de Geografia

Autor(es) e ano	Título	Tipo de publicação
Santos Karoline Oliveira; Torres; Eloiza Cristiane (2024)	Desenho Universal para a aprendizagem (DUA): metodologias inclusivas para pessoas com deficiência visual no ensino de geografia	Artigo Revista Territorial (UEG)
Silva, Pedro Ricardo Santos da; Scabello, Andrea Lourdes Monteiro	Ensinando Geografia por meio do desenho universal para a aprendizagem (DUA) no Instituto Federal do Piauí, Campus Angical.	Artigo Geosaberes (UFC)
Ramos, L. C. R., Junior, R. A. L., Zorzanello, L. B. (2023)	O desenho universal para a aprendizagem (DUA) aplicado ao ensino cartográfico inclusivo	Resumo expandido VIII Congresso Fluminense de Pós-Graduação
Ribeiro, Renato (2023)	O uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na aprendizagem cartográfica	Artigo Revista Metodologias e Aprendizagens (IFC)
Horta, Ícaro Belém (2023)	Contribuições do desenho universal para a aprendizagem no ensino da cartografia	Artigo Revista Metodologias e Aprendizagem (IFC)
Oliveira, J. P., Zezzo, L. V., & Coltri, P. P. (2021)	Alfabetização científica e climatologia: proposta de um livro a partir dos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA)	Artigo Terra e Didática (Unicamp)
Diório, Raquel (2020)	Princípios do desenho universal (DUA) para aprendizagem, nos objetos do conhecimento de geografia, para alunos do 4º ano do ensino fundamental I	Dissertação (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os trabalhos acadêmicos relacionam-se à utilização, por exemplo, de diferentes estratégias, a fim de viabilizar a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (Diório, 2020).

No ensino da Climatologia, associaram-se os princípios do DUA na construção de recursos didáticos que facilitassem a aprendizagem dos conceitos como estrutura da atmosfera, nuvens e ciclo hidrológico, por exemplo, ampliando as aprendizagens (Oliveira; Zezzo; Coltri, 2021).

Os princípios do DUA foram também utilizados na Cartografia Escolar para: 1) potencializar a aprendizagem da Geografia para alunos com e sem deficiência no Ensino Médio (Ramos; Júnior; Zozarnello, 2023); 2) propor uma organização metodológica que possibilitasse múltiplos meios de engajamento, ação, expressão e representação do conteúdo para diversos estudantes (Horta, 2023); 3) apresentar reflexões sobre o DUA no ensino de cartografia em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ou sem deficiência (Ribeiro, 2023).

A flexibilização do currículo e a diversificação do ensino de Geografia para estudantes com deficiência intelectual são abordadas por Silva e Scabello (2024), ao ser utilizado o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

CONCLUSÃO

A pesquisa possibilitou identificar os trabalhos acadêmicos no âmbito do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) no ensino de Geografia. Constatamos que o DUA tem sido utilizado em salas de aula com a presença de estudantes com deficiência – deficiência visual e intelectual –, mas também, para o ensino da cartografia e climatologia, com alunos com e sem deficiência. Contudo, esta abordagem é, ainda, pouco explorada, o que nos leva a refletir sobre o currículo de formação inicial dos docentes de Geografia.

Os trabalhos acadêmicos aqui pesquisados apontam para a importante contribuição do DUA na prática de ensino do professor de Geografia numa perspectiva inclusiva, visto que este favorece o planejamento de atividades adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes, auxilia o professor no uso de recursos pedagógicos, além de potencializar

o planejamento e a organização de sua prática pedagógica voltada a instigar e a ampliar as possibilidades de aprendizagens para todos.

Assim, é importante que mais pesquisas sobre o DUA na área da Geografia sejam realizadas, a fim de que os princípios do DUA sejam conhecidos e possam cada vez mais auxiliar a prática de ensino de Geografia numa perspectiva inclusiva, proporcionando um ensino significativo e capaz de favorecer a aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, S. S. **O lúdico na vida e na escola**: desafios metodológicos. Curitiba: Appris, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 8 maio 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39–40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 8 maio 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 9 maio 2024.
- CALLAI, H. C. Geografia escolar e os conteúdos da Geografia. **Revista Aneku-mene**, [S.l.], n. 1, p. 128–139, 2011. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/7097>. Acesso em: 29 jul. 2024.
- CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- FREITAS, S. N. Inclusão educacional: superdotação/altas habilidades/talento: pressupostos e subsídios para a ação docente. *In*: MEC. Secretaria de Educação Especial (Org.). **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC, v. 1, p. 159–173, 2005.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. *In*: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, p. 21–34, 1999.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva**: formação, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12005>. Acesso em: 8 mar. 2024.

MELO, A. de A.; SAMPAIO, A. C. F. Educação inclusiva e formação de professores de Geografia: primeiras notas. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 24, p. 124–130, dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15622>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PASTORIZA, T. B.; ORLANDO, R. M.; CAIADO, K. R. M. Produção do conhecimento sobre o ensino de Geografia para pessoas com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp., p. 773–786, jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7924>. Acesso em: 10 mar. 2024.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, I. T.; CACETE, H. N. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, P. R. S. da; SCABELLO, A. L. M. Ensino de Geografia através do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA): uma perspectiva sobre inclusão escolar. *In*: **Ensino de Geografia**: avanços, perspectivas e possibilidades. Série Geografia em Debate, v. 8, Sobral, 2023.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores da investigação a práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 maio 2024.

103. Painel integrado: uma proposta de aprendizagem significativa na disciplina de Didática da Geografia na UFPI 2023.2

Bruna Angeliny Santos Assunção
Universidade Federal do Piauí
angelinyhamasaki1@gmail.com

Érica Raquel Aguiar Lima
Universidade Federal do Piauí
limerica.4@gmail.com

Jeovana Camily de Brito Gomes
Universidade Federal do Piauí
jeovanacamily1106@gmail.com

Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento
Universidade Federal do Piauí
marianoraneide@ufpi.edu.br

RESUMO

Este trabalho relata a experiência de utilização do Painel Integrado como uma proposta de aprendizagem significativa na disciplina de Didática da Geografia na Universidade Federal do Piauí (UFPI), durante o período letivo de 2023.2. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, teve como objetivo geral analisar o Painel Integrado como uma proposta de aprendizagem significativa na disciplina de Didática da Geografia na UFPI. A metodologia adotada envolveu atividades em

grupo, como leitura, síntese, elaboração de quadros comparativos e painéis interrogativos, promovendo a interação e a construção colaborativa do conhecimento. Fundamentado em teóricos como Ausubel (2003), Larrosa (2002), Libâneo (1994) e Masetto (2002), o estudo destaca a relevância do PAINEL INTEGRADO para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, além de sua eficácia na consolidação dos conhecimentos geográficos. Os resultados indicam que a utilização desse recurso didático-pedagógico favoreceu o engajamento dos alunos, a autonomia no processo de aprendizagem e uma compreensão aprofundada dos conteúdos, tornando as aulas mais dinâmicas e participativas, ao promover um ambiente de aprendizagem colaborativo e significativo.

Palavras-chave: PAINEL INTEGRADO; Aprendizagem significativa; Didática da Geografia.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um relato de experiência que analisa o PAINEL INTEGRADO como uma proposta de aprendizagem significativa na disciplina de Didática da Geografia na Universidade Federal do Piauí (UFPI), ofertada no período letivo de 2023.2. A proposta surgiu a partir dos conteúdos desenvolvidos na disciplina, proporcionando aos graduandos do 8º período do curso de Licenciatura em Pedagogia a vivência de estratégias didáticas que estimulam a participação ativa e a construção colaborativa do conhecimento. Para mais, observou-se a necessidade de integrar teoria e prática no processo de formação docente, visando superar abordagens tradicionais centradas na transmissão de conteúdos.

O problema de pesquisa busca investigar: como o PAINEL INTEGRADO pode contribuir para a promoção de uma aprendizagem significativa na disciplina de Didática da Geografia? Para responder a essa questão, adotou-se uma abordagem qualitativa, com base em um relato de experiência fundamentado em referenciais teóricos sobre aprendizagem significativa e metodologias ativas.

O objetivo geral consiste em analisar o Painel Integrado como uma proposta de aprendizagem significativa na disciplina de Didática da Geografia na UFPI. Dessa forma, os objetivos específicos são: caracterizar o Painel Integrado no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do curso de Pedagogia na disciplina de Didática da Geografia na UFPI; e discutir a importância do Painel Integrado como ferramenta para a aprendizagem significativa na disciplina de Didática da Geografia.

Conforme Diógenes *et al.* (2020), o Painel Integrado é uma ferramenta didático-pedagógica que otimiza o processo de ensino-aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas e promovendo a formação de sujeitos críticos-reflexivos. Para Larrosa (2002), a experiência educativa vai além dos eventos superficiais, atravessando e afetando profundamente os sujeitos. Sob essa perspectiva, busca-se compreender como o Painel Integrado pode potencializar a aprendizagem significativa na disciplina de Didática da Geografia para a construção do conhecimento e do desenvolvimento de competências essenciais à prática docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando novos conhecimentos se ancoram em estruturas cognitivas preexistentes, permitindo uma compreensão profunda e uma retenção duradoura do conteúdo. Nesse contexto, destaca-se a importância de uma aprendizagem que vá além da superficialidade, integrando novos saberes aos conhecimentos prévios dos alunos. O Painel Integrado configura-se como uma estratégia pedagógica que favorece essa integração, ao posicionar o aluno como agente ativo no processo de aprendizagem. Ao articular teoria e prática, o Painel possibilita que os estudantes estabeleçam conexões entre os novos conteúdos e suas experiências cotidianas, garantindo uma compreensão mais significativa e duradoura dos saberes geográficos.

Desse modo, Larrosa (2002) compreende a experiência educativa como um processo que transcende a mera transmissão de informações, transformando o sujeito em sua essência. O Painel Integrado alinha-se a essa concepção, ao proporcionar não apenas um espaço de aprendizagem, mas um cenário de vivências que contribuem para a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Por meio da interação com os colegas e com os conteúdos, os alunos desenvolvem uma visão mais ampla e aprofundada sobre o que está sendo estudado, fortalecendo sua autonomia e capacidade de análise crítica.

Nesse sentido, Libâneo (1994) reforça a relevância de metodologias que valorizam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, defendendo que a escola deve ser um espaço de construção coletiva do conhecimento. Para o autor, a mediação pedagógica deve articular teoria e prática, promovendo uma construção do saber de forma crítica-reflexiva, na qual o aluno deixa de ser um receptor passivo e assume o papel de protagonista de sua aprendizagem. O Painel Integrado, ao estimular a colaboração e a autonomia, está em consonância com essa perspectiva, ao permitir que os estudantes estabeleçam conexões entre os conteúdos estudados e sua realidade sociocultural e geográfica. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento não apenas de habilidades cognitivas, mas também de competências sociais e emocionais, essenciais para a formação de cidadãos críticos e engajados.

Para Masetto (2002), o engajamento dos alunos é fundamental para o aprofundamento do conhecimento. Segundo o autor, metodologias que promovem a participação ativa aumentam a motivação dos estudantes e potencializam o impacto do processo educativo. O Painel Integrado, ao exigir dos alunos o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, cria um ambiente de aprendizagem no qual os estudantes assumem um papel protagonista, facilitando a internalização e a aplicação dos conteúdos. Ademais, ao ser construído de maneira colaborativa, o Painel permite que os alunos compartilhem suas perspectivas e elaborem discussões significativas, ampliando seu repertório intelectual e promovendo uma aprendizagem mais rica e contextualizada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos com a aplicação do Painel Integrado demonstraram que essa abordagem metodológica favoreceu significativamente o engajamento dos alunos e promoveu uma aprendizagem significativa, conforme proposto por Ausubel (2003). Ao trabalharem de forma colaborativa, os estudantes foram capazes de relacionar seus conhecimentos prévios com os novos conteúdos, consolidando uma aprendizagem mais profunda e duradoura.

Na disciplina de Didática da Geografia, o Painel Integrado proporcionou um espaço dinâmico para a reflexão crítica sobre os conceitos abordados. As ideias de Larrosa (2002) sobre a experiência educativa manifestaram-se de forma evidente, uma vez que os alunos não apenas assimilaram os conteúdos, mas vivenciaram o processo de construção do conhecimento. A participação ativa no Painel permitiu que os estudantes assumissem o protagonismo de sua aprendizagem, superando a mera memorização. A interação entre os colegas e a análise dos conceitos geográficos possibilitaram um entendimento mais profundo, tanto teórico quanto prático, relacionado ao seu contexto social e pessoal.

A metodologia aplicada também corroborou as ideias de Libâneo (1994), que enfatiza a importância da mediação pedagógica no processo de aprendizagem. Ao articular teoria e prática, o Painel Integrado ofereceu aos alunos a oportunidade de vivenciar o conhecimento geográfico de maneira contextualizada. O engajamento gerado por essa abordagem mostrou-se essencial para o aprofundamento do saber e para o desenvolvimento de uma compreensão crítica da Geografia, não apenas como disciplina, mas como ferramenta para a interpretação das dinâmicas do mundo.

A utilização do Painel Integrado também evidenciou sua eficácia na promoção da colaboração entre os alunos. O trabalho em grupo, os debates e a troca de ideias criaram um ambiente de aprendizagem socialmente rico, no qual os estudantes desenvolveram habilidades comunicativas e de trabalho em equipe. As reflexões de Masetto (2002)

sobre a importância da participação ativa foram confirmadas, uma vez que a interação entre os alunos resultou em maior envolvimento com as atividades e com os conceitos discutidos.

Os resultados demonstraram que a conexão dos conteúdos com as experiências prévias dos alunos foi fundamental para a compreensão e a internalização dos conceitos. Ao trabalhar com o Painel Integrado, os estudantes foram desafiados a relacionar teoria e prática, ampliando sua compreensão dos temas abordados. Conforme propõe Larrosa (2002), a experiência educativa não se limitou à aquisição de informações, mas promoveu uma vivência pedagógica transformadora, que possibilitou uma compreensão mais profunda da Geografia e de seu papel na formação de cidadãos críticos.

Entretanto, alguns desafios surgiram durante a aplicação da ferramenta. A participação dos alunos nas discussões nem sempre ocorreu de forma homogênea, e alguns demonstraram dificuldades para articular suas ideias, exigindo uma mediação mais ativa por parte do professor. Este atuou como facilitador, criando um ambiente de confiança e garantindo que todos se sentissem à vontade para compartilhar suas opiniões. Além disso, a adaptação ao formato colaborativo do Painel demandou o desenvolvimento de habilidades de trabalho em grupo, o que representou um desafio para alguns estudantes. No entanto, essa experiência também se configurou como uma oportunidade para o aprimoramento dessas habilidades, essenciais para a formação de profissionais capazes de atuar de forma colaborativa e crítica.

CONCLUSÃO

Os resultados evidenciam que a proposta do Painel Integrado, ao promover uma aprendizagem ativa e colaborativa, mostrou-se eficaz no engajamento dos alunos e na construção de uma aprendizagem significativa, alinhada aos princípios de Ausubel, Libâneo e Masetto. A articulação

entre teoria e prática, associada à participação dos estudantes, permitiu o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, reforçando a relevância dessa metodologia para o ensino de Geografia.

No entanto, a implementação dessa ferramenta não ocorreu sem desafios, como a necessidade de adaptação dos alunos a um modelo menos tradicional e a demanda por maior preparo dos professores para mediar processos colaborativos. Apesar desses impasses, a experiência demonstrou que o Painel Integrado é uma estratégia promissora para formar alunos mais críticos, autônomos e capazes de compreender e intervir no espaço geográfico de forma reflexiva.

Além disso, a metodologia contribuiu para a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo, no qual os alunos puderam expressar suas ideias, confrontar diferentes perspectivas e desenvolver um pensamento geográfico mais complexo. Ao estimular a colaboração e a reflexão crítica, o Painel Integrado se configura como uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de tornar o ensino de Geografia mais dinâmico e contextualizado. Essa abordagem não apenas amplia a compreensão teórica dos conteúdos, mas também incentiva a aplicação prática do conhecimento, conectando os saberes escolares aos desafios do mundo real.

Ressalta-se que este estudo está aberto a novas concepções, perspectivas e análises, uma vez que a educação é um campo dinâmico e em constante transformação. A metodologia do Painel Integrado, embora tenha apresentado resultados positivos, pode ser aprimorada e adaptada a diferentes arranjos educacionais, considerando as particularidades de cada realidade. Novas pesquisas e experiências podem contribuir para o aperfeiçoamento dessa abordagem, explorando, por exemplo, seu potencial em outras disciplinas ou sua integração com tecnologias educacionais emergentes. Essa abertura a diálogos e inovações é crucial para que a prática pedagógica continue evoluindo e atendendo às demandas de uma sociedade cada vez mais diversa e complexa.

Conclui-se que a experiência do Painel Integrado se consolida como um recurso pedagógico valioso, tanto para a formação de professores

quanto para a preparação de alunos engajados com uma educação de qualidade. Ao promover uma formação integral e crítica, essa metodologia ultrapassa os objetivos acadêmicos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais participativa e consciente de seus desafios contemporâneos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

DIÓGENES, et al. PAINEL INTEGRADO: recurso didático-pedagógico no processo ensino-aprendizagem. Brazilian Journal of Development, [S.l.], v. 6, n. 4, p. 20462–20474, 2020.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MASETTO, M. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. (Org.). Temas e textos em metodologia do ensino superior. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

APÊNDICE – PAINEL INTEGRADO: REGISTROS DAS ATIVIDADES







104. Maquete tátil do mapa hipsométrico do estado do Piauí: contribuição para o ensino de Geografia

Carla Sibebe Nonata Campos

Universidade Federal do Piauí - UFPI

carlasibebe1987@hotmail.com

Érica Ceiciane Rocha das Neves

Universidade Federal do Piauí - UFPI

ericaceiciane08@gmail.com

Joilza Gonçalves de Brito

Universidade Federal do Piauí - UFPI

joilzagoncalves8@gmail.com

Profª. Dra. Roneide dos Santos Sousa

Universidade Federal do Piauí - UFPI

roneide.sousa@ufpi.edu.br

RESUMO

Os Mapas Táteis são recursos didáticos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem em Geografia, especialmente para a educação e orientação/mobilidade de pessoas com deficiência visual, como aquelas com cegueira ou baixa visão. O objetivo desta pesquisa foi elaborar uma maquete tátil de um mapa hipsométrico do estado do Piauí, com o intuito de contribuir para o ensino de Geografia e oferecer uma ferramenta

inclusiva que facilite a compreensão das características geográficas e do relevo do estado. A pesquisa foi conduzida com base em uma abordagem qualitativa, incluindo uma revisão de literatura e a execução prática da maquete, utilizando sementes e materiais de baixo custo. Como resultado, obteve-se uma maquete tátil representando a hipsometria do estado do Piauí. A partir dessa maquete, é possível trabalhar o conteúdo de relevo de forma integrada, destacando áreas mais baixas próximas aos cursos dos rios e ao litoral do Piauí, bem como as áreas mais elevadas, representadas por chapadas. Conclui-se que a maquete tátil do mapa hipsométrico do Piauí se mostra uma ferramenta inclusiva e eficaz para o ensino de Geografia, promovendo a compreensão do relevo por pessoas com deficiência visual. A pesquisa evidencia a viabilidade de recursos didáticos acessíveis, contribuindo para a inclusão educacional.

Palavras-chave: Relevo; Mapa Tátil; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A Cartografia escolar tem como objetivo oferecer um conhecimento mais amplo sobre o mundo, estabelecendo uma base de análise geográfica e instrução espacial para os alunos por meio da cartografia. O ambiente escolar é sempre constituído por uma grande diversidade, e algumas dessas diversidades demandam um esforço diferenciado no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no que diz respeito ao uso de mapas (Almeida, 2010). Os mapas convencionais não atendem às necessidades de alunos cegos ou com baixa visão na leitura verbal dos elementos cartográficos, propondo a criação de mapas que incorporem aspectos do tato, linguagem verbal e espacial de Libras.

Nesse contexto, a formação dos professores é essencial, pois alunos cegos enfrentam o desafio de, frequentemente, terem seu aprendizado limitado em comparação aos alunos típicos, visto que os mapas são, na maioria das vezes, ferramentas de estudo visual. O mapa tátil surge como

uma ferramenta de inclusão para alunos cegos ou de baixa visão, pois, por meio do tato, é possível identificar superfícies e dividir áreas no conteúdo geográfico, proporcionando uma noção espacial que permite a identificação de rios, relevos, montanhas e pontos significativos de localização (Pichetti *et al.*, 2023).

Seu objetivo principal é fornecer uma representação tridimensional de fácil compreensão, o que o torna uma forma de acessibilidade tanto para pessoas cegas, que utilizam o tato, quanto para pessoas com baixa visão, que podem realizar identificações e diferenciações por meio das cores. Dessa maneira, o mapa tátil ganha um papel fundamental, oferecendo um espaço propício para o aprendizado.

A escolha pela elaboração do mapa hipsométrico do Piauí se deu por propiciar uma análise integrada das características fisiográficas do estado do Piauí, levando em consideração aspectos do relevo. O percurso metodológico foi realizado durante a aula de cartografia, passando por uma primeira etapa de planejamento e discussão teórica e, em seguida, pela fase prática de confecção da maquete. Para a criação desse recurso didático, foram usados materiais de baixo custo e sementes, como isopor, cola, tinta de tecido, sementes de girassol, arroz, arroz com casca, feijão, fava, milho e gel de cabelo com textura molhada para representar os rios, entre outros.

As diferentes áreas do mapa de hipsométrico do estado do Piauí foram recortadas, pintadas com cores distintas para facilitar a identificação, e coladas umas sobre as outras, como um quebra-cabeça. Sementes menores foram utilizadas nas áreas mais baixas do relevo (menores altitudes) e sementes maiores nas áreas mais elevadas, visando uma diferenciação tátil. A legenda foi feita em Braille para facilitar a leitura, utilizando materiais de baixo custo que, além disso, são de conhecimento do cotidiano para os possíveis usuários do mapa.

Assim, o objetivo da pesquisa foi elaborar uma maquete tátil do mapa hipsométrico do estado do Piauí, com o intuito de contribuir para o ensino de Geografia, oferecendo uma ferramenta inclusiva para a compreensão das características geográficas e do relevo do estado. Como objetivos específicos, buscou-se realizar uma revisão bibliográfica sobre cartografia escolar tátil e recursos didáticos no ensino de Geografia; confeccionar uma maquete tátil sobre o relevo do Piauí utilizando materiais de baixo custo e sementes; e refletir sobre o uso da maquete com base nas classes altimétricas e nas possibilidades de aplicação no ensino de Geografia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Cartografia Tátil pode ser definida como a ciência, a arte e a técnica que desenvolve materiais adaptados especialmente para as pessoas com deficiência visual, mas, se combinada à linguagem visual, pode ser utilizada por qualquer usuário (Carmo, 2009). Segundo Silva, Junior e Santos (2024), no que tange às ferramentas de inclusão no ensino de Geografia, destaca-se a cartografia tátil, um recurso metodológico essencial que promove a equidade entre alunos cegos ou com baixa visão e os demais estudantes, especialmente no processo de ensino-aprendizagem dos conceitos geográficos.

No início das pesquisas sobre cartografia tátil, destaca-se a contribuição de Regina Araújo de Almeida, cuja dissertação de doutorado, intitulada “Cartografia e o Deficiente Visual: uma avaliação das etapas e uso do mapa”, focou em uma abordagem inovadora para o ensino de Cartografia e Geografia a pessoas com deficiência visual. Segundo Vasconcellos (1993), o destaque é dado ao papel das representações gráficas, especialmente os mapas, no processo de percepção espacial e na aprendizagem e no possível entendimento dos conceitos geográficos.

O uso do mapa tátil (maquete) pode ser considerado um recurso di-

dático inovador na percepção sensorial, permitindo ao aluno explorar diversas áreas, diferenciando as regiões de relevo por meio das elevações e baixas apenas pelo toque e realizar leituras de informações que podem ser transcritas para Braille (Arruda, 2014). Segundo Gaspar, Silva e Nunes (2017), em relação ao recurso didático, o principal objetivo é melhorar a compreensão e interação de mapas e atividades geográficas para os estudantes com baixa visão ou cegueira total, proporcionando aos educadores uma nova perspectiva de ensino, promovendo a inclusão na sala de aula e incentivando o trabalho coletivo.

Ainda segundo os autores, por meio da cartografia tátil, é possível ensinar e interpretar as informações, independentemente da faixa etária. Uma ferramenta útil para a inclusão no ensino da Geografia, que também vem a se combinar com outros recursos auditivos ou tecnologia assistiva. Podem ser aplicadas diferentes texturas e formas de relevo para simular atividades voltadas à exploração de territórios, à organização de uma cidade e até mesmo à localização espacial.

Por meio das maquetes táteis, os estudantes participam ativamente, tocando e interagindo com o material, geram maior interesse pela disciplina e desenvolvem uma curiosidade sobre como outras regiões podem ser representadas. Isso torna relevante ao saber do aluno cego que sensorialmente descreve todas as formas que lhe foram atribuídas no momento do toque. A curiosidade para conhecer novas atividades mostra o quanto pode ser possível se aprimorar em várias formas de ensino da cartografia e ao professor poder observar como a prática e a descrição ao ensino da Geografia são importantes para todos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As pessoas com limitação visual reconhecem o espaço em que vivem por meio da exploração do ambiente pelo tato. Para Lima e Silva (2000),

as informações táteis recebidas pelas pessoas cegas precisam ser decodificadas e compreendidas, a fim de saber se são a respeito de prazer, perigo, satisfação, para saber como agir diante das mais diversas situações, mesmo nos atos mais simples do cotidiano.

Para a elaboração do mapa tátil, fez-se uso de sementes e materiais de baixo custo, visando possibilitar a reprodução por outros professores. Inicialmente, organizou-se o material, que incluiu sementes e grãos, como arroz, arroz com casca, sementes de girassol e fava. A base da maquete do mapa do Piauí foi construída com placas de isopor. Para representar a água e os rios do estado, foi utilizado gel de cabelo, que oferece uma textura semelhante ao aspecto molhado.

Para dar acabamentos aos detalhes do mapa, foi utilizado o EVA para elaboração do norte geográfico e legenda, esta que foi adaptada pelo sistema em Braille. Ainda no processo de construção, foram utilizados fósforos para criar a legenda em Braille, tornando-a acessível aos alunos com deficiência visual ou baixa visão (Figura a seguir).

Figura 104.1 - Processo de separação de materiais e construção da maquete tátil do mapa hipsométrico do Piauí

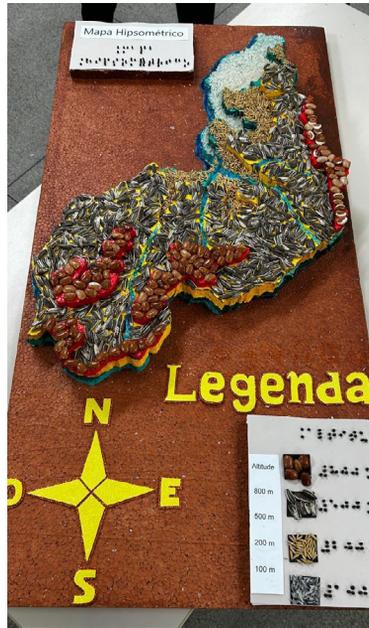


Fonte: Organizado pelos autores (2025).

O mapa base teve como referência o mapa hipsométrico do Piauí extraído do Atlas Escolar do IBGE (<https://atlascolar.ibge.gov.br/uni-dades-da-federacao/21705-piaui-pi.html>), onde apresenta informações quanto às classes altimétricas presentes no estado, bem como outros elementos cartográficos, como sedes municipais, drenagem, rodovias, entre outros. Deu-se destaque as principais drenagens e as classes altimétricas que variaram, conforme o mapa, entre 0 m, 100 m, 200 m, 500 m e 800 m de altitude, com uma variação de 100 metros entre as classes, o que é possível observar de forma generalizada, a distribuição do modelado do relevo para o estado.

A maquete do mapa tátil hipsométrico do estado do Piauí (Figura 2) pode oferecer diversas possibilidades de análises geográficas inclusivas para o estudo do relevo, permitindo que alunos cegos e com baixa visão, juntamente com alunos que enxergam, explorem e aprendam sobre a geografia de maneira colaborativa e interativa. Além de possibilitar aos alunos a materialização do que eles estudaram teoricamente em sala de aula e, além do mais, experienciar a elaboração de um mapa, identificando os seus elementos – como escala cartográfica, legenda, título, fonte, orientação, etc. (Silva, Junior e Santos, 2024).

Por meio do recurso didático elaborado, os alunos podem identificar as variações de altitude e compreender como essas diferenças afetam a formação do relevo. As áreas mais altas podem ser representadas por formas elevadas, como colinas, chapadas ou montanhas, e as áreas mais baixas, por superfícies mais planas, como vales e planícies. Alunos cegos ou com baixa visão, ao tocar as diferentes áreas do mapa, podem perceber essas distinções de forma tátil e associá-las aos conceitos de altimetria, como as altitudes, declives e elevações do território. Ao explorar as áreas mais baixas do mapa, os alunos podem entender a relação entre o relevo e a presença de rios, além de aprender sobre a dinâmica das bacias hidrográficas. Para os alunos cegos, a associação tátil entre as áreas mais baixas e os rios pode facilitar a compreensão de como os cursos de água moldam o relevo e influenciam a ocupação humana.

Figura 104.2 - Mapa final do mapa hipsométrico do Piauí

Fonte: Organizado pelos autores (2025).

A análise do relevo no mapa tátil também possibilita a reflexão sobre como diferentes formas de relevo influenciam a ocupação do solo. Os alunos podem discutir como áreas elevadas, como montanhas e chapadas, muitas vezes têm menor densidade populacional, enquanto as áreas de planície e vales, mais acessíveis, são mais densamente habitadas. Por meio dessa análise, os alunos cegos ou com baixa visão podem entender a relação entre a geografia física e a geografia humana, o que é um ponto central no estudo de Geografia.

Nesse contexto, um ensino de Geografia que promova um aprendizado mais significativo deve buscar recursos didáticos mais adequados à realidade dos alunos com deficiência visual. O grande desafio do uso de mapas táteis nas atividades de sala de aula, no ensino de conteúdos geográficos, está na sua aplicação de maneira que favoreça efetivamente o aprendizado. Para isso, é fundamental ampliar a compreensão sobre

seu histórico, funcionalidade e aplicabilidade, refletindo sobre formas de integrá-los como recursos didático-pedagógicos nas aulas de Geografia.

Nossa intenção em todas as etapas da elaboração do mapa foi propor práticas e atividades que abordassem conceitos e conteúdos de Geografia que os professores pudessem aplicar em suas futuras aulas. Porém, nosso objetivo também foi envolver esses futuros professores na construção e organização das práticas pedagógicas durante sua formação, pois acreditamos ser essencial, no processo de qualificação e aprimoramento da docência, que os alunos se envolvam diretamente nesse processo e compreendam a necessidade de transformação da própria prática pedagógica. Dessa forma, todas as atividades planejadas incluíram o uso de diferentes recursos didáticos e propostas práticas que permitiram aos professores levar para suas escolas uma variedade de sugestões para seus planejamentos.

CONCLUSÃO

Os resultados do projeto Mapas Táteis e Maquetes foram extremamente satisfatórios, demonstrando a eficácia da abordagem prática e interativa no ensino de Geografia. A implementação do projeto na sala de aula foi relativamente fácil, pois os materiais utilizados foram de baixo custo e fácil acesso.

A experiência demonstrou que a utilização dessa ideia pode ser uma ferramenta valiosa para o ensino de Geografia, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda e significativa dos conceitos geográficos. Além disso, a elaboração da maquete visa promover a inclusão e a acessibilidade, permitindo que alunos com deficiência visual ou outras necessidades especiais participem ativamente das atividades.

Pensar a importância de práticas em contexto para a mediação da aprendizagem dos saberes geográficos é de fundamental importância em tempos e espaços em que as tecnologias digitais ganham relevância na vida das novas gerações. Acreditamos que desenvolver práticas de

natureza provocativa pode estimular o raciocínio e a aprendizagem ativa dos/as estudantes, contribuindo para criar outros modos de aprender a Geografia escolar.

Além disso, os alunos com visão plena podem trabalhar junto com os alunos cegos ou com baixa visão, criando um ambiente de colaboração e troca de experiências, onde todos têm acesso às mesmas informações de forma diferenciada, mas igualmente rica e inclusiva. Ao trabalhar juntos, todos os estudantes desenvolvem habilidades de percepção espacial, análise crítica e compreensão geográfica, consolidando o aprendizado de maneira mais ampla e integrada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Regina. A cartografia escolar na educação diferenciada: experiência com a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 1–15, jul./dez. 2010.

ARRUDA, L. M. S. **O ensino de Geografia para alunos com deficiência visual: novas metodologias para abordar o conceito de paisagem**. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CARMO, W. R. **Cartografia tátil escolar: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores**. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2009.

GASPAR, Fabrício Sampaio; SILVA, Luana Denise Castro da; NUNES, Izaura. **A cartografia tátil como instrumento de aprendizagem para alunos da Escola Dom Tiago Ryan no município de Santarém (PA)**. 2017. Disponível em: <https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/1-201097-A-Cartografia-T%C3%A1til-Como-Instrumento-De-Aprendizagem-Para-Alunos-Da-Escola.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2025.

LIMA, Francisco J. de; SILVA, José A. da. Algumas considerações a respeito do sistema tátil de crianças cegas ou de visão subnormal. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 17, dez. 2000.

PICHETTI, Caroline; MARTINELLI, Isabella Pereira; BATISTELLA, Danielli; FREITAS, Vaneza Andrea Lima de. **Contribuições a las ciencias sociales**. São José dos Pinhais, v. 16, n. 8, p. 11853–11871, 2023.

SILVA, Kássia Raylene Sousa da; FERREIRA JUNIOR, Dionel Barbosa; SANTOS, Francisco Euler Caldas dos. A cartografia tátil no ensino de geografia: uma experiência na Escola Municipal Heleno Mariano de Freitas. **Espaço em Revista**, Catalão, v. 26, n. 2, p. 227–239, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/espaco/article/view/74803>. Acesso em: 13 mar. 2025.

VASCONCELLOS, R. **Cartografia tátil e o deficiente visual**: uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa. 1993. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

105. Metodologias ativas: quiz como estratégia de ensino nas aulas de Geografia no Ensino Fundamental

Davi Soares dos Santos
Universidade Federal do Piauí
davisoaresd167@gmail.com

Yana Gabriele Lopes Marques
Universidade Federal do Piauí
yanagabriele.2018@gmail.com

Andrea Lourdes Monteiro Scabello
Universidade Federal do Piauí
andreascabello@ufpi.edu.br

RESUMO

O presente trabalho se constitui como relato de experiência que visa refletir sobre a inclusão de metodologias ativas no ensino de Geografia, entre elas os jogos interativos e suas dinâmicas em grupo, a exemplo do Quiz, possibilitando a aprendizagem colaborativa e destacando o potencial dos recursos didáticos, no levantamento dos conhecimentos prévios ou mesmo como avaliação. As atividades em grupo demonstram potencial educativo, pois favorecem a troca de informações entre professor/aluno e aluno/aluno. Todavia, além do conteúdo conceitual e factual, valorizado ao longo da trajetória acadêmica, as metodologias ativas centram-se no trabalho colaborativo e no respeito às regras de relacionamento, integrando-se ao processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino da Geografia; Quis; Recursos didáticos.

INTRODUÇÃO

O ensino da Geografia, ao longo dos anos, vem se transformando, amparado pelas metodologias ativas e pelo uso dos recursos didáticos, possibilitando a aprendizagem dos fenômenos geográficos de forma mais significativa. As metodologias ativas remontam ao final do século XIX e ao século XX sendo amplamente divulgadas por educadores como John Dewey, Maria Montessori, entre outros. Segundo Gadotti (2002, p. 143), Dewey afirmava que a escola tradicional havia substituído “a alegria de viver pela inquietude, o regozijo pela gravidade, o movimento espontâneo pela imobilidade, as risadas pelo silêncio”. Defensor de uma educação ativa, Dewey destaca que, “[...] o ensino deveria dar-se pela ação (*“learning by doing”*) e não pela instrução [...] Para ele, a educação era continuamente construída pela experiência concreta, ativa, produtiva de cada um” (Gadotti, 2001, p. 143).

Resumidamente, podemos dizer que as metodologias ativas defendem a ideia de que os estudantes são os sujeitos do processo de aprendizagem e de que a educação deve proporcionar uma relação entre teoria e prática, enfatizando o ensino e a aprendizagem colaborativa, por meio dos projetos educativos e didáticos que proporcionam a experimentação e a resolução de problemas.

Mas, recentemente, no século XXI, destacaram-se outras abordagens mais específicas, como: aprendizagem baseada em problemas (*Problem Based Learning*), sala de aula invertida (*Flipped Classroom*), Gamificação, “mentalidade de design” (*Design Thinking*) e ensino híbrido e colaborativo. Para Moraes e Castellar (2018, p. 423), as metodologias ativas:

[...] têm se apresentado como eficazes, por serem estratégias que minimizam ou solucionam alguns dos problemas encontrados no espaço escolar. Entre suas potencialidades estão a de impulsionar o envolvimento dos alunos por meio de atividades lúdicas, como o uso de jogos, a partir de situações vivenciadas por eles [...].

Continuando a discussão sobre as metodologias ativas, muitas são as definições, contudo, “todas elas enfatizam o papel ativo exercido pelo

aprendiz nas escolhas e ritmos de aprendizagem, cabendo ao professor o papel de facilitador” (Silva *et al.*, s/d, p. 21). Os autores afirmam que “Mediar, orientar ou facilitar este processo [de aprendizagem] requer uma abertura ao novo, a novos questionamentos e novas respostas”, assim, “Mediar, orientar ou facilitar é problematizar, é buscar novas fontes de informação, é fugir de respostas rasas, é questionar o senso comum, é respeitar ritmos, mas também mostrar limites, questionar erros e dialogar muito” (Silva *et al.*, s/d, p. 21).

Portanto, quando se prioriza as metodologias ativas, “[...] estamos afirmando que o ensino por investigação, o uso de tecnologias, do teatro, a aprendizagem por problemas, o trabalho de campo, as aulas cooperativas [...] colocam os alunos em destaque no processo de aquisição de conhecimento” (Moraes; Castellar, 2018, p. 424).

O presente trabalho se propõe a discutir alguns aspectos do uso de jogos, a exemplo do quiz, como estratégia para a aprendizagem dos objetos de conhecimento geográfico no Ensino Fundamental (anos finais), através de artigos e obras acadêmicas disponíveis nos meios eletrônicos. O interesse em relação aos jogos geográficos se intensificou durante a disciplina de Recursos Didáticos para o Ensino da Geografia, ofertada como componente curricular optativo no segundo período do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e, também, no decorrer dos Estágios Supervisionados Obrigatórios.

Tomando por base as aulas colaborativas, o uso dos jogos geográficos, a exemplo do quiz, é uma das estratégias para a aprendizagem dos diversos temas geográficos. Mas o uso desse recurso demanda que o professor assuma funções de planejamento, orientação e, também, de controle do processo de ensino, estimulando os estudantes para a aprendizagem (Arcanjo *et al.*, s/d, s/p).

Os jogos educativos possibilitam aos estudantes realizar conexões entre aspectos concretos e abstratos dos fenômenos, diversificando e dinamizando as aulas, de forma que os conhecimentos sejam compreendidos e internalizados. Durante o período de estágio supervisionado, o recurso

didático escolhido foi o Quiz, pois considerou-se que essa ferramenta pedagógica poderia promover a interação dos alunos, estimulando a troca de saberes adquiridos, individualmente, com os demais estudantes. A atividade foi desenvolvida na turma do 7º ano do Ensino Fundamental do Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Duque de Caxias, situado no bairro Cristo Rei, em Teresina, PI.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica da pesquisa centrou-se no levantamento bibliográfico de autores da educação e da geografia, a exemplo de Calado (2012), Zanlorenzi (2009), Leite (2002), Castellar e Vilhena (2010) e Callai (2005), que se dedicam ao uso dos recursos didáticos, entre eles os jogos.

Segundo Calado (2012), a inovação dos recursos didáticos e tecnológicos no ensino de Geografia contribui para a construção do conhecimento de maneira interativa e colaborativa, ampliando a percepção dos estudantes sobre os fenômenos da ciência geográfica. Dessa maneira, os recursos didáticos, como dinâmicas em grupo, maquetes, filmes e músicas, desempenham um papel relevante na construção do processo de ensino e aprendizagem significativa.

Para Zanlorenzi (2009), essas abordagens metodológicas fomentam um ambiente mais participativo e colaborativo, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e críticas nos alunos.

Leite (2002), por sua vez, enfatiza a importância de um ensino de Geografia que vá além da simples memorização de conceitos, promovendo práticas pedagógicas que possibilitem aos alunos compreender a relação entre o espaço e as dinâmicas sociais. A autora destaca que o ensino dessa disciplina no Ensino Fundamental deve incentivar uma postura investigativa, permitindo que os estudantes construam seu próprio conhecimento por meio da análise de fenômenos espaciais e de sua interconexão com o cotidiano.

É importante destacar que o ensino de Geografia no Brasil tem uma longa história relacionada com as metodologias tradicionais de caráter mnemônico. Estudar Geografia significava reter na memória, por exemplo, uma lista de acidentes geográficos, de dados estatísticos de cunho econômico, populacional, de recursos energéticos etc. As aulas expositivas proporcionavam descrições detalhadas dos fenômenos, negligenciando o caráter explicativo. As aulas, frequentemente, eram expositivas com pouca ou nenhuma participação dos estudantes.

As transformações socioeconômico-culturais do século XXI indicam a necessidade de metodologias mais interativas com o uso de recursos didáticos diversos. As atividades lúdicas, muito frequentes na educação infantil, são também utilizadas no Ensino Fundamental com resultados satisfatórios. Como afirma Alves (2018, p. 17), “O vínculo da associação dos jogos com a aprendizagem não é algo novo, está atrelado à antiguidade” e, de acordo com a autora, “O lúdico é um importante recurso didático, [pois] ele desencadeia prazeres, contribuindo para que as aulas se tornem mais dinâmicas e mais participativas, sendo mais motivadoras e prazerosas”.

A abordagem tradicional abriu espaço para a abordagem renovada com a introdução de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Contudo, nas unidades escolares da rede pública, a falta de infraestrutura faz com que os professores utilizem os jogos analógicos como estratégia para o ensino dos objetos de conhecimento ou como instrumento de avaliação da aprendizagem.

Segundo Callai (2005, s/p), o aspecto lúdico da educação é ainda um desafio. Assim,

Os jogos no ambiente de sala de aula devem ser desenvolvidos e trabalhados com cautela, de forma a contribuir para o processo de ensino aprendizagem da criança, principalmente quando visar trabalhar algum conteúdo escolar, ou quando dentro do ambiente da escola. Deve-se evitar, por exemplo, que a atividade possa se tornar um material que desperte uma competição negativa, ou que se constitua numa mera atividade recreativa.

Segundo Castellar e Vilhena (2010, p. 44), “Atualmente é difícil imaginar uma aula de geografia sem mapas, documentos, fotografias e também jogos. Os materiais à disposição são muitos e, por isso, é preciso ter clareza acerca dos objetivos das aulas para definir adequadamente o material didático [...]”. Com relação aos jogos e brincadeiras, ressaltam que:

[...] são situações de aprendizagem que propiciam a interação entre alunos e entre alunos e professor, estimulam a cooperação, contribuem também para o processo contínuo de descentração, auxiliando na superação do egocentrismo infantil, ao mesmo tempo que ajudam na formação de conceitos. Isso significa que eles atuam no campo cognitivo, afetivo, psicomotor e atitudinal (Castellar, Vilhena, 2010, p. 44).

As autoras chamam a atenção também para o fato de que os jogos possibilitam a inclusão dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, exigindo do professor o planejamento das aulas e dos objetivos, de acordo com os conhecimentos dos alunos. Afirmam, então, que “durante os jogos, as situações são precisas, estimulando o raciocínio e a tomada de decisão, o que contribui para melhorar a capacidade cognitiva do aluno”. Assim, as autoras entendem que os jogos e as brincadeiras são procedimentos de aprendizagem que, ao serem trabalhados, nas aulas, têm por finalidade dar significados aos conteúdos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto do Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Duque de Caxias, localizado na zona sul da cidade de Teresina, o uso de diferentes recursos didáticos foi uma ferramenta indispensável para a construção da aprendizagem significativa dos conceitos geográficos. Para se trabalhar com a temática “Industrialização e Urbanização” nas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental (anos finais), decidiu-se observar algumas das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), por meio das recomendações do manual do professor da Coleção Conecta Araribá.

A BNCC ressalta a importância de trabalhar questões contemporâneas, como os processos de urbanização e industrialização, suas causas

e impactos, e suas implicações para o desenvolvimento social, econômico e ambiental do Brasil. Assim, a adoção dos recursos didáticos pode contribuir para uma compreensão mais ampla da organização do espaço geográfico, incentivando os alunos a refletirem sobre as transformações sociais e territoriais em curso.

A sala de aula, onde a atividade em grupo foi desenvolvida, oferecia um ambiente limpo, climatizado, bem iluminado e confortável para os alunos, proporcionando condições necessárias para a realização da dinâmica. A aula foi conduzida primeiramente com a arrumação do espaço físico, de modo que comportasse a organização dos alunos em grupo.

Para o desenvolvimento da atividade foi selecionada a **Coleção Araribá Conecta (7º volume)** editada pela Editora Moderna. A unidade utilizada como referência foi a **Unidade III – Brasil: industrialização, urbanização e espaço**, com destaque para o Capítulo 8 intitulado “**Industrialização e urbanização brasileira**” que tem como objetivos “compreender como se deram os processos de urbanização e industrialização no Brasil e relacionar os problemas urbanos atuais com esses processos e identificar as regiões metropolitanas brasileiras” (Manual do Professor, p. 38).

Após as aulas expositivas sobre o assunto, e a leitura e elaboração dos exercícios propostos no livro didático, foi sugerido à professora supervisora a elaboração de Quiz sobre os conteúdos estudados a fim de verificar o que havia sido memorizado e assimilado. E, no dia 14 de outubro de 2024, esse jogo educativo foi aplicado servindo de instrumento de avaliação sobre a temática referida. Nesse dia, dos 41 alunos matriculados no 7º ano, apenas 28 compareceram à aula.

A turma foi dividida em 4 grupos, constituídos por sete estudantes, contando a participação dos estudantes para a montagem das equipes. Após esta etapa, procedeu-se ao sorteio das questões e dos membros de cada equipe, a fim de promover a participação de todos e proporcionar

um ambiente harmônico. Cada uma das equipes teve direito a participar, respondendo cada uma das questões. As respostas foram analisadas e valoradas, com score de 1 a 5, de maneira a informar se as mesmas haviam sido respondidas adequadamente. A atividade estimulou a colaboração e troca de ideias, desenvolvendo habilidades sociais e intelectuais, tornando a aula participativa e dinâmica. Os grupos tinham de 8 a 10 minutos para elaborar uma resposta colaborativa sobre urbanização e industrialização brasileira, incentivando a participação de todos, a resolução de dúvidas entre colegas e com o professor, além da consulta ao livro didático, o que facilitou a compreensão do conteúdo.

CONCLUSÃO

O recurso didático aplicado em sala de aula gerou um impacto positivo e significativo, já que, anteriormente, cerca de 70% da turma apresentava dúvidas relacionadas ao conteúdo. Durante a aplicação da atividade, algumas dificuldades foram observadas, especialmente em relação à organização da sala, pois, para os alunos, o uso desse recurso didático era uma novidade, gerando entusiasmo e certa euforia inicial. No entanto, de modo geral, a participação da turma foi positiva, com os estudantes demonstrando interesse e engajamento na proposta. A ausência dos demais alunos teve impactos negativos tanto para o aprendizado quanto para a aferição do conhecimento adquirido sobre o conteúdo estudado, dificultando um diagnóstico preciso das dificuldades que poderiam ser trabalhadas em aulas posteriores.

Percebeu-se o engajamento da turma diante do novo recurso didático, o que demonstra que recursos didáticos bem planejados não só permitem dinamizar as aulas, mas, sobretudo, identificar aspectos sobre a aprendizagem dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Por fim, nesse sentido, a aula se torna mais atraente e instigante, promovendo uma melhor compreensão. Fomenta o envolvimento dos alunos, promovendo seu desenvolvimento não apenas acadêmico, mas também social, ao possibilitar a aprendizagem e a socialização em grupo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Alessandra. **A importância dos jogos na disciplina de geografia**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.
- ARCANJO, Jacineide Gabriel; SANTOS, Paulo Ricardo dos; SILVA, Silvio Profririo da; TENÓRIO, Alexandro Cardoso. **Recursos didáticos e o processo de ensino-aprendizagem**, 2016. Disponível em: <http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/R0767-2.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CALADO, Flaviana Moreira. O ensino de Geografia e o uso dos recursos didáticos e tecnológicos. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 3, n. 5, p. 12–20, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5528/552856435003.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas Cad. vol. 25, n. 66, 2005, p. 227-247. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- EDITORA MODERNA (Org.). **Araribá conecta**. Editor responsável: Cesar Brumini Dellore. São Paulo: Editora Moderna, 2022.
- LEITE, Cristina Maria Costa. Geografia no ensino fundamental. **Espaço & Geografia**, v. 5, n. 2, p. 245–280, 2002.
- MORAES, Jerusa Vilhena; CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 422–436, 2018. Disponível em: https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_2_07_ex1324.pdf. Acesso em: 8 mar. 2025.
- SILVA, Alexandre José de Carvalho; CRUZ, Sayonara Ribeiro Marcelino; SAHB, Warley Ferreira; COSTA, Cláudia Maria Carvalho Silva. Metodologias ativas: origem, características, potencialidades, limitações e relações possíveis. **Revista Metodologias Ativas & Tecnologias Educacionais – ReMATE**, v. 2, n. 1. Disponível em: <http://www.mativas.com.br/revista/page5.html#header3-1y>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- ZANLORENZI, Eluiza. Considerações sobre o uso de estratégias didáticas: uma visão complexa e ecossistêmica. **VIDYA**, 28(2), 12, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/342>.

106. Brincando com o solo: um jogo didático como estratégia dinamizadora para o ensino de Geografia aplicado ao Ensino Fundamental

Edson Osterne da Silva Santos

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

edsonosterne23@gmail.com

Maria Luzineide Gomes Paula

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

mariagomes@cchl.uespi.br

RESUMO

Os jogos favorecem uma aprendizagem ativa e significativa, pois têm o potencial de estimular a motivação necessária para que os alunos alcancem a compreensão dos conteúdos e conceitos abordados em sala de aula, como é o caso das temáticas físico-naturais sobre o conceito de ensino de solo. A pesquisa enfocou o ensino dos solos e seus fatores de formação para alunos da Educação Básica, considerando a possibilidade de adaptação do conteúdo conforme as necessidades específicas de cada faixa etária. O objetivo foi refletir sobre as ações de planejamento, aplicação e contribuição de jogos didáticos para os processos de ensino e aprendizagem. A metodologia utilizada foi qualitativa, incluindo pesquisa bibliográfica e a criação de um jogo acessível, utilizando materiais ecológicos e sustentáveis. O uso de jogos no ensino dentro das metodologias ativas de aprendizagem, embora apresente uma nova nomenclatura e se integre às tecnologias digitais como solução para problemas educacionais, essas metodologias resgatam ideias consolidadas em teorias de Vygotsky, Piaget, Freire, Ausubel e Freinet e entre outros autores que discutem

essas questões, destacando a importância dos jogos no desenvolvimento infantil e na aprendizagem ativa. O jogo de pescaria se destacou como um recurso didático inovador para ensinar crianças a partir de seis anos sobre a formação do solo e a preservação ambiental, promovendo habilidades motoras, cooperação e uma aprendizagem significativa, embora sua confecção possa apresentar desafios práticos para educadores menos experientes.

Palavras-chave: Ensino de solos; Jogo didático ecológico; Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

O ensino do conteúdo do solo é fundamental na Educação, pois aborda sua composição, propriedades e os fatores que influenciam sua formação. O solo é um elemento natural crucial para a vida no planeta, essencial para a relação entre sociedade/natureza, e fundamental para o desenvolvimento da sociedade (Guerra; Cunha, 1996).

No século XXI, há um esforço para adotar metodologias ativas no ambiente escolar, que incentivem os alunos a serem protagonistas na construção do conhecimento, enquanto os professores atuam como guias.

Os jogos didáticos, apoiados por teóricos como Piaget (1978) e Vygotsky (1988), são cruciais para estimular a aprendizagem e representam uma alternativa às aulas expositivas tradicionais. A educação está se transformando de um modelo tradicional para um modelo participativo, com metodologias como jogos didáticos. No entanto, seu uso permanece limitado, especialmente em contextos de formação profissional.

Desse modo, é possível listar algumas problemáticas sobre essa questão como: (I) a falta da capacitação de alguns professores os quais não possuem uma formação ou treinamento adequado sobre a utilização de jogos didáticos; (II) a limitação de recursos, pois existem escolas e instituições que não possuem recursos necessários para o desenvolvimento dos jogos didáticos, no entanto, é possível buscar alternativas que minimizem essa realidade; (III) no caso da cultura educacional tradicional, existe uma espécie de resistência para esse tipo de mudança de práticas pedagógicas a qual ocasiona uma maior dificuldade na

adoção de novas metodologias; (IV) é importante reconhecer as dificuldades, pois ao identificá-las é possível buscar soluções para atender as necessidades dos estudantes; (V) alguns conteúdos são desafiadores, mas com a utilização de recursos didáticos de forma adaptada à faixa etária estabelecida e o acompanhamento na mediação, podem ajudar no desenvolvimento da compreensão desses conteúdos.

Nesse sentido, essa pesquisa possui um caráter aplicado e qualitativo. A abordagem aplicada tem como foco a prática educacional, no desenvolvimento de um jogo didático que possa ser utilizado no ensino. O contexto educacional, por sua vez, na pesquisa, refere-se à Educação Básica, com ênfase no 6º ano do Ensino Fundamental sobre uma abordagem prática na busca de atender às necessidades dos alunos.

Segundo Almeida (2021, p.33), a pesquisa qualitativa: “[...] considera a interpretação dos fenômenos e as relações com inúmeros significados, além disso, um vínculo entre o mundo objetivo e o sujeito”. Nesse caso, se deseja investigar por meio da utilização de um jogo, o desenvolvimento dos alunos para um primeiro contato com os conceitos sobre os fatores de formação do solo.

Utilizou-se, portanto, metodologias ativas, a identificação de problemas e o desenvolvimento de soluções. A metodologia deste trabalho caracteriza-se como aplicada, incorporando características descritivas, relacionadas aos conceitos dos fatores de formação dos solos, sendo este um dos conceitos-chave na Pedologia.

Ademais, utilizou-se técnicas de pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica dessa pesquisa. A pesquisa bibliográfica, conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 183), tem por finalidade: “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”. O tipo de pesquisa realizada foi sobre a importância do jogo e da brincadeira no desenvolvimento infantil, conforme Piaget e Vygotsky, e outros autores, destacando como essas atividades promovem o aprendizado, a interação social e a formação da personalidade, além de abordar a formação dos solos.

Por fim, foi criado um jogo ecológico de pescaria especificamente voltado para o entendimento dos fatores de formação do solo, adaptando os conteúdos referentes à faixa etária e ao nível de conhecimento dos alunos. A partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, o currículo de Geografia para o 6º ano aborda a relação e interação entre sociedade/natureza no ambiente e suas transformações paisagísticas, bem como o uso sustentável dos recursos, promovendo uma reflexão crítica e interdisciplinar dos ecossistemas e das práticas humanas. Espera-se que a confecção desse recurso didático sirva como um guia e fonte de inspiração para educadores no uso de jogos didáticos, abordando estratégias de ensino e a importância dessas metodologias. A pesquisa destaca o uso de alternativas de baixo custo e recursos acessíveis, permitindo que a maioria das escolas implemente esse tipo de jogo de forma eficaz.

O jogo de pescaria é uma atividade lúdica, que ensina sobre a formação do solo e a preservação ambiental, podendo ser jogado em casa ou na escola. O objetivo é identificar os agentes formadores do solo (rocha, clima, relevo, organismos e tempo), promovendo competição saudável, concentração e aprendizado ambiental.

Benefícios: o jogo promove a interação social, o aprendizado sobre ecologia e a coordenação motora, tudo de forma divertida e didática.

As regras do jogo: Formar grupos de até 3 jogadores; jogar o dado para determinar quantas vezes pode-se pescar; pescar peças associando cores aos agentes formadores do solo; vence quem completar primeiro os 5 agentes.

Passos para montagem: 1º Dado: recortar quadrados de EVA, montar no molde e inserir torrões antes de fechar; 2º Peças de EVA: recortar EVAs nas medidas especificadas e colar ímãs nas pontas. EVA colorido (25 peças: vermelho - rocha, azul - clima, verde - “+”, rosa – organismos, verde - relevo e amarelo - tempo); 3º Vara de Pesca: fixar a linha de crochê no cabo de vassoura e prender um ímã na ponta; 4º Base: preencher a caixa de pizza com areia para simular o ambiente. Levando em consideração essa montagem, é possível verificar alguns registros sobre o processo de confecção do jogo didático (Figura a seguir).

Figura 106.1 - Procedimentos metodológicos para a confecção do jogo didático

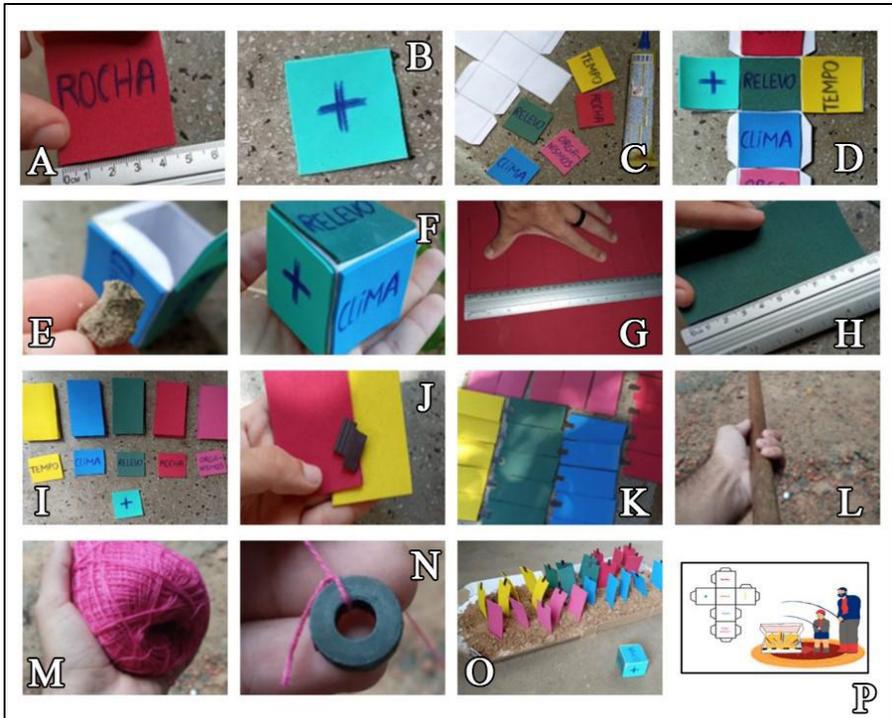


Figura A – A construção do dado, com dimensões de 4,5 cm por 4,5 cm, ressaltando que cada lado do dado possui uma cor distinta que representa os processos de formação dos solos; Figura B – Evidencia um dos lados do dado que contém o símbolo “+”, indicando duas opções: jogar novamente ou trocar uma peça com um colega; Figura C – Ilustra o procedimento de recorte dos EVAs, que devem ser colados sobre folhas em branco, utilizando cola específica para EVA; Figura D – Mostra os lados do dado já colados, com os EVAs representando os fatores de formação do solo, como clima, organismos, material de origem, relevo e tempo; Figura E – Mostra que, antes do fechamento do dado, foram inseridos torrões internos para proporcionar movimento e melhorar a precisão durante o jogo; Figura F – Apresenta o dado confeccionado para o jogo didático; Figura G – Indica a utilização de outros EVAs nas mesmas cores do dado, os quais devem ser recortados em formatos distintos, cada um representando um dos fatores de formação dos solos, o material a ser pescado deve ter um comprimento de 25 cm; Figura H – As medidas para a construção das peças em EVA devem ser de 10 cm de altura e 5 cm de largura; Figura I – As cores referentes aos fatores de formação do solo do jogo; Figura J – Demonstra a colagem dos ímãs sobre as peças confeccionadas; Figura K – Exibe os ímãs já fixados; Figura L – Cabo de vassoura, utilizado como vara para o jogo; Figura M – Tubo de linha de crochê, que servirá como linha de pesca; Figura N – Mostra um ímã com um furo central, facilitando o uso desse ímã como “isca” na pescaria; Figura O – Apresenta a base, confeccionada a partir de uma caixa de pizza e solo, onde as peças que representam os fatores de formação do solo são dispostas verticalmente para serem pescadas; Figura P – Finaliza com uma representação digital de personagens fictícios jogando, ilustrando a dinâmica do jogo.

Fonte: Dos Autores, 2025.

Desse modo, o objetivo geral foi refletir sobre as ações de planejamento, aplicação e contribuição de jogos didáticos para os processos de ensino e aprendizagem. Os objetivos específicos são: desenvolver um jogo didático; promover o aprendizado ativo; e capacitar educadores. O conteúdo científico abordado reflete sobre a Importância dos solos, especificamente sobre os fatores de formação dos solos, abordando Metodologias ativas na Educação e os desafios na Implementação de jogos didáticos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A motivação necessária para os estudantes, muitas vezes parte do princípio do uso e aplicação de variados tipos de recursos didáticos-pedagógicos. Segundo Castoldi e Polinarski (2009, p.691), “[...] os alunos motivam-se mais e demonstram um maior interesse quando neles é despertada a vontade de querer aprender. Essa vontade é resultado direto da motivação que o professor estimula nos alunos e está intimamente associada à utilização de recursos didático-pedagógicos”. Esse, por sua vez, se configura como metodologia ativa.

A metodologia ativa, para Bacich e Moran (2018), está relacionada diretamente à inter-relação da educação, cultura, sociedade, política e escola, a qual envolve métodos criativos e ativos, voltado para a atividade dos alunos com o objetivo de proporcionar a aprendizagem.

No que diz respeito a algumas técnicas para a aprendizagem ativa, conforme Bacich e Moran (2018), a combinação de desafios, jogos e aula invertida é essencial para um aprendizado prático e colaborativo, especialmente para gerações acostumadas à gamificação.

Atualmente, são utilizados diversos termos como gamification, gamificação e gameficação, sendo este último uma adaptação em português. Conforme Alves (2015, p. 24), a “Gamification é aprender a partir dos games, encontrar elementos dos games que podem melhorar uma experiência sem desprezar o mundo real. Encontrar o conceito central de uma

experiência e torná-la mais divertida e engajadora.” No contexto do jogo de pescaria, a gamificação envolve a utilização de elementos de jogos para tornar o aprendizado mais envolvente e divertido, facilitando a compreensão dos fatores de formação do solo e promovendo maior engajamento dos alunos.

Nesse sentido, os jogos surgem como uma alternativa possível de despertar esse interesse em relação ao conteúdo trabalhado. Segundo Piaget (1978), o termo “jogo” refere-se à atividade de brincar na infância, sendo essa essencial para o desenvolvimento infantil. Ele é dividido em três tipos: jogos psicomotores, simbólicos e de regras, que podem coexistir. A introdução de regras ocorre a partir dos 5 anos, promovendo interação social e aprendizado de comportamentos em grupo, contribuindo para a formação psicomotora e da personalidade da criança.

De acordo com Vygotsky (1988), destaca-se a importância do brinquedo, incluindo brincadeiras e jogos, no desenvolvimento infantil. Embora a brincadeira pareça menos estruturada que a escola, ela desempenha um papel crucial ao criar uma “zona de desenvolvimento proximal”, na qual a criança desenvolve funções ainda em processo. A imaginação e a fantasia são essenciais para que a criança construa sua realidade e avance cognitivamente, além de ir além do comportamento motor.

Ademais, segundo Vygotsky (2003), argumenta-se que a aprendizagem ocorre apenas por meio da interação. Em outras palavras, todos os indivíduos aprendem uns com os outros; desse modo, a presença do outro é essencial para que a aprendizagem seja realmente significativa.

A necessidade de brincar faz parte da natureza sensório-motora, surgindo ainda muito cedo, tendo-se como exemplo os dedos, como os primeiros brinquedos e foco de observação das crianças (Rodrigues, 1976).

Os jogos lúdicos auxiliam na construção do ensino-aprendizagem, especialmente na infância, e são fundamentais para a educação e formação social. Eles atuam como estratégias motivacionais para melhorar a aprendizagem (Almeida; Oliveira; Reis, 2021).

A técnica utilizada impacta a dinâmica do processo reflexivo, considerando variáveis como contexto, prática pedagógica e a motivação dos educadores em conectar o cotidiano à aprendizagem dos alunos (Silva, 2004).

No caso dos solos, de acordo com Guerra (2011), a formação dos solos resulta da alteração física e química de minerais das rochas, influenciada por clima, organismos, material de origem, relevo e tempo, gerando solos com características e graus de evolução variados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O jogo de pescaria se mostrou um recurso didático inovador e envolvente, com grande potencial para ensinar crianças a partir do 6º ano, sobre a formação do solo e a preservação ambiental. Sua confecção artesanal permite adaptações conforme os recursos disponíveis, e o formato interativo facilita a participação ativa dos alunos. O uso de materiais como EVA colorido e ímãs torna o jogo visualmente atraente e significativo.

Além disso, o jogo desenvolve habilidades como reconhecimento, classificação e memorização, ao associar cores e categorias aos componentes do solo. A atividade de pescar elementos melhora a coordenação motora e promove a cooperação entre os participantes. Os conceitos fundamentais sobre os fatores de formação do solo foram reforçados, resultando em uma aprendizagem mais concreta.

O jogo de pescaria combina aprendizado ativo e gamificação, valorizados na educação contemporânea. A utilização de materiais simples e recicláveis, como caixas de pizza e ímãs reutilizáveis, promove a sustentabilidade e ensina sobre preservação ambiental. Sua abordagem interdisciplinar une ciências naturais e habilidades manuais, sendo eficaz em contextos educacionais, enquanto dados com símbolos adicionais aumentam a diversão.

No entanto, a montagem do jogo pode ser demorada e exigir habilidades específicas, representando um desafio para professores menos

experientes. A necessidade de materiais como ímãs pode ser um obstáculo em comunidades de baixa renda. Para melhorar a experiência, sugere-se adicionar níveis de dificuldade ou perguntas temáticas e promover oficinas de construção do jogo, envolvendo os alunos e ampliando o impacto educacional.

CONCLUSÃO

A pesquisa não apenas busca compreender fenômenos educacionais, mas também propõe intervenções concretas para melhorar o ensino e a aprendizagem, caracterizando-a como uma investigação possível de ser aplicada e qualitativa, focada em práticas pedagógicas inovadoras dentro do contexto da Educação Básica.

O jogo de pescaria foi desenvolvido como um jogo didático, abordando fatores como rocha, clima, relevo, organismos e tempo. Esse jogo incentiva a interação, a competição saudável e o aprendizado prático. Essa abordagem contribui para a melhoria do ensino de solos e inspira educadores a utilizar metodologias ativas, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e mais envolventes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Franciane Silva; OLIVEIRA, Patrícia Batista de; REIS, Deyse Almeida dos. A importância dos jogos didáticos no processo de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, p. e41210414309, 2021.
- ALMEIDA, Ítalo D'Artagnan. **Metodologia do trabalho científico**. Recife: Ed. UFPE, 2021.
- ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. **I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 684, 2009.

GUERRA, Antonio José Teixeira. **Geomorfologia urbana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 43–52, 2011.

GUERRA, Antonio José Teixeira; CUNHA, Sandra Baptista da. Geomorfologia e meio ambiente. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional**: uma crônica do desenvolvimento humano. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

SILVA, Onildo Araújo da. **Geografia**: metodologia e técnicas de ensino. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2004. 94 p.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **Formação social da mente**: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

107. Mafalda e a Guerra Fria na América Latina: contribuições para o ensino de geopolítica em uma perspectiva inclusiva

Elayne Cristina Rocha Dias
Universidade Federal do Piauí - UFPI
elayne.dias@ifpi.edu.br

Profª. Dr. Raimundo Jucier Sousa de Assis
Universidade Federal do Piauí - UFPI
raimundojucier@yahoo.com.br

RESUMO

O artigo tem como objetivo geral analisar os sentidos e significados entrelaçados com o uso das tirinhas da *Mafalda* no ensino de geopolítica, especificando a Guerra Fria na América Latina, em uma perspectiva inclusiva para os estudantes surdos, como fonte documental. Nesse sentido, esta produção justifica-se pela constituição de representações sobre a educação geográfica, em especial para esse público, buscando possibilitar elementos para um referencial da cultura visual, modalidade essencial para a comunidade surda. Destaca-se como problemática: “Quais sentidos e significados são proporcionados aos estudantes surdos no ensino de geopolítica, especificamente a Guerra Fria na América Latina, por meio do uso das tirinhas da *Mafalda*?”. Destarte, a metodologia empregada nesta investigação corresponde a uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental. Para a disseminação de informações, foram utilizados como descritores: “Guerra Fria”, “uso das tirinhas da *Mafalda*” e “recursos didáticos para surdos”, estabelecendo-se como recorte espa-

ço-temporal o período de 2008 a 2024. Os resultados apontam a importância da utilização da Libras, respeitando a constituição da subjetividade surda, que deve estar alinhada aos instrumentos mediadores (HQs), fortalecendo a construção de sentidos e significados para o novo e para o mundo. A imagem proporcionada nas tirinhas da *Mafalda* evidencia questões linguísticas, com significações culturais visuais, transmitindo um humor e uma ironia visual marcados no tempo e no espaço.

Palavras-chave: Inclusão; Geopolítica; Tirinhas da Mafalda; Surdo.

INTRODUÇÃO

O estudo sobre a geopolítica torna-se um conhecimento essencial para a compreensão da organização territorial em todo o mundo. Nesse sentido, buscamos analisar os sentidos e significados entrelaçados com o uso das tirinhas da *Mafalda* no ensino de geopolítica, em especial a Guerra Fria na América Latina, em uma perspectiva inclusiva para os estudantes surdos. Ressaltamos a criticidade e o humor expressos por meio de representações visuais e especificidades fundamentais para esse grupo (surdos), possibilitando a constituição de sua subjetividade e potencializando sentidos e significados sobre aspectos da geopolítica vivenciados por meio de uma cultura visual, os quais contribuem para a construção de interpretações ricas e detalhadas, permeando uma combinação de expressões visuais expostas para a fundamentação de um conhecimento.

A obra *Mafalda* representa uma geofricidade política, referindo-se a um período particular e que, muitas vezes, reflete a atualidade. Além disso, a cultura visual exposta nessas tirinhas é fonte documental dinâmica para a construção de discursos para as práticas culturais institucionais, envolvendo a unidade de análise [instrução – desenvolvimento] no processo educacional no ensino de Geografia, em especial com temas norteadores da geopolítica.

Ainda sobre a obra e sua perspectiva potencializadora como recurso

didático para o ensino de geopolítica para os surdos, Santos (2009) enfatiza o uso das imagens com teor intensificador cognitivo, crítico e reflexivo diversificado, propiciando uma representação social e abrangente. A autora ressalta a importância da visualização e leitura dos dados visuais como produção e recepção de novos saberes.

Destacamos como questionamento norteador: “Quais sentidos e significados são proporcionados aos estudantes surdos no ensino de geopolítica, em especial a Guerra Fria na América Latina, por meio do uso das tirinhas da *Mafalda*?”. Buscando respostas para esse problema, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: identificar as tirinhas da *Mafalda* que contextualizam conteúdos relacionados à Guerra Fria na América Latina; discutir a importância dos saberes geopolíticos (Guerra Fria na América Latina), entrelaçados nas tirinhas, em especial da *Mafalda*, para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para os estudantes surdos na (re)construção dos fenômenos contemporâneos; e oportunizar à comunidade o uso dos quadrinhos da *Mafalda* como respaldo de referencial da cultura visual no processo de ensino, desenvolvimento e aprendizagem da geopolítica, de âmbito crítico para os estudantes surdos.

Utilizamos uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, realizada em algumas plataformas de pesquisa, com os descritores: “Guerra Fria”, “uso das tirinhas da *Mafalda*” e “recursos didáticos para surdos”, estabelecendo como recorte espaço-temporal o período de 2008 a 2024. Para a análise e interpretação, alguns conceitos da Psicologia Histórico-Cultural são essenciais para a compreensão do processo educacional dos surdos e para a constituição de sua subjetividade, tais como vivências, sentidos e significados, que são abordados por meio de uma cultura visual nas tirinhas da *Mafalda* que contemplam a Guerra Fria na América Latina.

As tirinhas trazem questionamentos e posicionamentos, partindo das vivências e informações, trazendo significações e contextualizando por meio do imaginário e da linguagem escrita e visual, essencial para a

comunidade surda, pois o português compreende a segunda língua, na modalidade escrita, para esse público. As contribuições do pensamento de Vigotski sobre o desenvolvimento histórico-cultural do ser humano permeiam a relação com o outro e com o meio, esta de forma social, cultural, histórica e dialética.

A Mafalda produz uma geograficidade de um espaço-tempo, cuja experiência/vivência está atrelada a uma sociedade em transformação, onde a organização está vinculada às redefinições de disputas de poder, como em um jogo geopolítico de definições de poder em escala global (Santos, 2009, p. 21).

Para Vigotski (1995), o método torna-se mais do que um caminho do desenvolvimento: é uma ligação com a teoria, em uma perspectiva histórico-cultural. Assim, os quadrinhos funcionam como um caminho para a interpretação aprofundada das vivências cotidianas de âmbito global. As expressões visuais descritas nas tirinhas contextualizam e possibilitam uma relação intrínseca na compreensão textual.

Permeando essa análise, as tirinhas da *Mafalda* possibilitam percepção refletida na simplicidade e criticidade dos conflitos e relações de poder existentes mundialmente. O uso desse recurso orienta o estudante com deficiência (surdo) para a compreensão dos conteúdos geográficos, configurando-se em uma “compensação” à qual está relacionada a forma como o meio se organiza para receber e orientar o sujeito com deficiência.

Por fim, este artigo estrutura-se em: Introdução — composta por tema, objetivos geral e específicos, problemática, justificativa e metodologia; Fundamentação teórica; Resultados e discussão — evidenciando as tirinhas de natureza geopolítica e dialogando com as produções, criando bases para um campo científico sobre a trajetória e fenômenos da geopolítica e fortalecendo o uso desse recurso didático (HQs) como relevante para uma relação intrínseca, teórico-metodológica e visual para o

processo educacional dos surdos; e Conclusão — disseminando aspectos cruciais abordados pelos autores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Buscamos enfatizar alguns pontos essenciais que retratam a temática geral em estudo, no sentido de pensar o ensino de geopolítica, em especial a Guerra Fria na América Latina, buscando estratégias que dialoguem e tragam sentidos e significados para a elaboração de novos saberes significativos.

Santos (2009), em sua pesquisa, analisa a *Mafalda* em um contexto de geograficidade política, partindo da Geografia Política e da Geopolítica, expondo quadrinhos presentes em um determinado período e realizando uma leitura presente na atualidade. Além disso, discute concepções e o propósito da geografia escolar por meio da análise pedagógica de *Mafalda*.

Ainda segundo Santos (2009), em seu trabalho, considera-se que o “pai” da Geografia Política é Friedrich Ratzel, autor da obra *Geografia política* (1897), destacando que outros pensadores, como Paul Vidal de La Blache, desenvolveram suas teorias a partir da obra de Ratzel.

Santos (2009) apresenta um olhar segundo o qual a geografia política proporciona um estudo comparativo das relações que compreendem o Estado e o solo. Em sua obra, traz questões de forma genérica sobre o vínculo entre o homem e o meio e entre a sociedade e a natureza.

Sobre a geopolítica, o trabalho descreve que Rudolf Kjéllen (1909) foi o primeiro a empregar o termo “geopolítica”, definindo-o como “a ciência que estuda o Estado como organismo geográfico” (Santos, 2009, p. 19). A autora referencia aspectos relacionados à expansão territorial, ao equilíbrio de forças no espaço mundial, dentre outros pontos pertinentes à geopolítica.

Discussões sobre esses aspectos são enriquecedoras, contribuindo para a ampliação de conceitos na área. Lopes (2022) desenvolve uma discussão sobre a geopolítica partindo de uma matriz construtivista,

fundamentada em uma evolução histórica, voltada para Portugal, e compartilhando pontos de segurança e insegurança proporcionados pela geopolítica das fronteiras.

Pedroni (2009) estabeleceu como objeto de estudo os conteúdos de geopolítica de dez obras didáticas de geografia utilizadas na Educação Básica. Os resultados demonstram uma forte concentração de terminologias e conceitos relacionados à geopolítica. Assim, Pedroni (2009) afirma que a abordagem da geografia política é pouco utilizada nas escolas, o que pode contribuir para o aumento da dificuldade na construção dos saberes voltados para a geografia.

Giroto e Santos (2011) enfatizam a importância dos conhecimentos geopolíticos no processo de construção de materiais didáticos, para que os estudantes possam compreender de maneira significativa fenômenos que expressam a contemporaneidade. Assim como outros autores reforçam conceitos da geografia política e geopolítica, dialogam com o ensino de geografia e situações didáticas, em especial o uso das tirinhas da *Mafalda* nesse processo de resultados e discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As vivências cotidianas e mundiais são expressas nas tirinhas da *Mafalda*, permitindo ao leitor a apropriação de conhecimentos que fazem sentido e têm significado durante as aulas, em relação ao ensino da geopolítica (Guerra Fria na América Latina).

Pereira (2016) destaca que o surgimento da personagem *Mafalda* ocorreu na década de 1960, marcada pela divisão do mundo entre o capitalismo, representado pelos Estados Unidos, e o socialismo, representado pela União Soviética. A imagem demonstra o conflito baseado na luta ideológica e geopolítica pela influência global das duas potências e na maneira de se manter forte e no poder, seja por meio de intervenções com envio de tropas, armas, dinheiro ou uso de tecnologias. Dessa maneira, *Mafalda* associa um vidro de vitaminas a um carro contendo militares.

Figura 107.1 - Tirinha da Mafalda



Fonte: Quino, (2008).

Valle (2021) reforça o uso desse recurso didático como algo interdisciplinar em sala de aula. As evidências apontam que as tirinhas proporcionam debates de temas essenciais. As imagens oferecem aos estudantes surdos vivências afetivas, cognitivas, sociais, culturais e sociolinguísticas, considerando esse processo como um produto. Assim, os sentidos e significados são construídos em sala de aula com o auxílio desses instrumentos mediadores. A Figura 2 mantém essa perspectiva de interpretação do discurso, com enfoque no período pós-Segunda Guerra Mundial, expressando uma ideologia capitalista.

Figura 107.2 - Tirinha da Mafalda sobre Guerra Fria



Fonte: Quino, (2008).

Santos (2009) esclarece como lócus das discussões nas histórias em quadrinhos da *Mafalda*: conflitos políticos, globalização, economia, dentre outros pertinentes. Assim, valores econômicos e políticos são refletidos em todas as nações e descritos na geopolítica.

A imagem em si era simples, mas poderosa: a “cortina” que estava cobrindo a Europa Oriental era de “ferro”, ou seja, algo “cobria” estes países de maneira “pesada”, tirando-lhes a liberdade. A partir dessa imagem foi construída uma ideia de que os países do Leste Europeu estavam totalmente presos e subjugados pelos soviéticos e pelo comunismo, ideia esta que se estenderia para todo o mundo no decorrer dos anos – o termo “cortina de ferro” ganharia popularidade, principalmente nos discursos proferidos por políticos anticomunistas (Biagi, 2001, p. 72).

Neste aspecto, a cortina de ferro impede a comunicação entre os povos, havendo uma separação entre os países capitalistas dos socialistas, e *Mafalda* estaria demonstrando indignação em relação a isso. Ainda nesta perspectiva de discussão, o processo de instrução no ensino de geopolítica para os surdos pode ser direcionado com o uso dos quadrinhos, levando em consideração características visuais para o amadurecimento de certas funções intelectuais e desenvolvimento de um processo significativo de aprendizagem.

O aprofundamento dos conteúdos de geopolítica com uso desse recurso (HQs), auxiliará o estudante surdo em sala para o esclarecimento de situações presentes em todo o mundo, favorecendo um olhar geográfico.

Giroto e Santos (2011) colocam que os meios de comunicação têm substituído, no que tange a nível do senso comum, o lugar da escola no processo de produção de saberes. Assim, destacamos a afirmativa de Valle (2021), como um desses autores na perspectiva de conversarem a respeito do processo de conhecimento e da utilização dos instrumentos mediadores em sala de aula.

A relevância no uso das tiras da *Mafalda* no ensino pode ser percebida na referência de (Liana Gottlieb, 1996, p. 181), citado por (Andrade, Barrocas, 2021, p. 58):

O leitor da *MAFALDA* consegue ‘ler’ com facilidade o que as personagens estão sentindo, tanto pela expressão facial quanto pela expressão corporal. Quino faz suas personagens vivenciarem de tudo. Aparecem: medo, angústia, depressão, entorpecimento, estupefação, raiva, alegria, tristeza, candura, amor, exaltação, amizade, desconfiança, revolta, impotência, indignação, dúvida, sofrimento, etc.

Levando em consideração a citação acima, a aprendizagem significativa, no caso dos estudantes surdos e pensando em uma perspectiva de processo inclusivo, corresponde ao resultado de todo um contexto que está em constante desenvolvimento por meio das ações dos pares envolvidos nas vivências que se transformam em patrimônio das pessoas, constituindo a subjetividade e trazendo sentido e significado para a formação humana.

CONCLUSÃO

As breves pretensões desse artigo demonstram, em sua teoria, a restrição de conteúdos voltados para a geopolítica. Assim, em uma sociedade marcada por transformações, difusão em massa de informações e um império de imagem, faz-se necessário a utilização de recursos que expressem a criticidade para acreditarmos em uma geografia crítica e reflexiva, à qual ensinamos para nossos estudantes, e que possa levar aos estudantes surdos os conhecimentos com temas sobre: ditadura; Guerra Fria; América Latina, dentre outros da geopolítica, que são fundamentais para uma formação humana.

Dentre o universo das obras de *Mafalda*, ao longo deste artigo buscamos apreciar tirinhas que retratam a geopolítica, com temas voltados para: Guerra Fria; América Latina; ditadura militar, ao qual constituem material com possibilidades para o ensino de geografia para os estudantes surdos em sala de aula.

Consideramos um material rico em criatividade, humor, ironia, imagens e críticas reflexivas sobre as vivências dessa garotinha, e que fazem com que o leitor se questione sobre o mundo em que vivemos. Assim, são partilhas que devem proporcionar novos caminhos de possibilidades aos docentes no ensino da geopolítica nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luís Henrique; BARROCAS, Renata. Linguagens e TICS no ensino de geografia política: propostas de transposição didática a partir das tiras da Mafalda. **Revista GeoSertões** (Unageo-CFP-UFMG), v. 6, n. 12, jul./dez. 2021.

BIAGI, Orivaldo Leme. O imaginário da Guerra Fria. **Revista de História Regional**, p. 61–111, verão 2001.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; SANTOS, David Augusto. A geopolítica e o ensino de geografia: estratégias didáticas para a retomada do diálogo. **Geografia: Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 3, set./dez. 2011.

LOPES, Mafalda da Gama. **Geopolítica e (in)segurança**: reflexões sobre uma nova visão da fronteira nacional. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2022.

PEDRONI, Marcos Alberto. **Análise dos conteúdos de geopolítica nos livros didáticos de geografia**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

PEREIRA, Maria do Socorro. **Mafalda e o capitalismo na América Latina na década de 1960**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SANTOS, Verônica Vieira. **A geograficidade política de Mafalda**: a análise dos quadrinhos da Mafalda a partir de algumas questões de caráter geográfico-político e sua perspectiva educacional. 2009. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

VALLE, Leonardo. Tirinhas de Mafalda podem ser usadas em aulas de história, geografia e sociologia. **Educação**, mar. 2021.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.

108. Relato de experiências na disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório I, em uma turma do 7º ano, na Escola Municipal Professora Zoraide Almeida

Emerson Brendo Monteiro de Abreu
Universidade Federal do Piauí – UFPI
emerson.abreu@ufpi.edu.br

Francisco Kawan Rocha Bacelar
Universidade Federal do Piauí – UFPI
francisco.bacelar@ufpi.edu.br

Josélia Saraiva e Silva
Universidade Federal do Piauí – UFPI
saraivasilvajoselia@ufpi.edu.br

RESUMO

Este relato apresenta as vivências e reflexões adquiridas durante o Estágio Supervisionado Obrigatório I, realizado em uma turma do 7º ano na Escola Municipal Professora Zoraide Almeida. O estágio teve como objetivo principal a observação e a participação no ambiente escolar, permitindo a aproximação da realidade educacional e das práticas pedagógicas adotadas no ensino de Geografia. A metodologia adotada envolveu a observação das aulas, a interação com os alunos e o acompanhamento das estratégias de ensino utilizadas pelo professor regente. Também foram desenvolvidas atividades didáticas supervisionadas, buscando aplicar

conceitos teóricos na prática. Durante a experiência, foi possível identificar desafios como a heterogeneidade da turma, a necessidade de metodologias ativas para engajar os alunos e a importância do planejamento pedagógico para a construção do conhecimento. Os resultados evidenciam que a docência exige não apenas conhecimento teórico, mas também habilidades de comunicação, adaptação e manejo de sala de aula. Além disso, a experiência reforçou a importância do estágio na formação docente, proporcionando uma visão crítica sobre os desafios e potencialidades do ensino de Geografia. Conclui-se que o Estágio Supervisionado Obrigatório I é um momento essencial para a construção da identidade profissional do futuro professor, pois permite vivenciar a prática docente, compreender a dinâmica da sala de aula e refletir sobre as metodologias mais eficazes para a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Ensino de Geografia; Formação docente.

INTRODUÇÃO

A formação de professores de Geografia enfrenta desafios relacionados às práticas didáticas e à inclusão educacional, exigindo reflexão sobre a adequação dos métodos de ensino para atender à diversidade dos estudantes. A necessidade de tornar a educação geográfica mais acessível e significativa é um dos problemas centrais na prática pedagógica, especialmente diante das demandas contemporâneas de inclusão e aprendizagem ativa.

Este trabalho surge da preocupação com a eficiência das estratégias didáticas utilizadas no ensino de Geografia, considerando o desafio de integrar teoria e prática de maneira reflexiva e inclusiva. Segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio supervisionado é uma experiência fundamental para que os futuros professores compreendam a dinâmica escolar e desenvolvam competências pedagógicas. Dessa forma, o estudo visa contribuir para a discussão sobre metodologias de ensino que promovam a construção de um conhecimento geográfico significativo e acessível a todos os alunos.

A metodologia adotada para o estágio supervisionado foi baseada em uma abordagem qualitativa, com observação participante e atividades práticas dentro do ambiente escolar. Durante o período de estágio, foram realizadas visitas periódicas à instituição de ensino, permitindo a interação com os professores, alunos e demais funcionários da escola.

As atividades desenvolvidas incluíram acompanhamento das aulas de Geografia, auxílio aos estudantes em atividades didáticas, elaboração de materiais pedagógicos e participação em reuniões pedagógicas. Além disso, foram registradas anotações de campo para análise do ambiente escolar, das práticas pedagógicas observadas e das dificuldades enfrentadas no ensino da disciplina.

Para a coleta de dados, utilizou-se a técnica de diário de bordo, em que foram registrados aspectos relevantes das experiências vivenciadas, além de entrevistas informais com docentes para compreender a realidade do ensino de Geografia na escola. O estágio também envolveu a aplicação de uma atividade diagnóstica com os alunos, visando avaliar sua compreensão sobre os conteúdos trabalhados.

O objetivo geral deste estudo é refletir sobre as práticas didáticas e inclusivas aplicadas no ensino de Geografia durante o estágio supervisionado, buscando compreender sua contribuição para a formação docente e o processo de ensino-aprendizagem.

Os objetivos específicos são:

- Descrever o contexto escolar e a realidade da turma em que o estágio foi realizado;
- Analisar as metodologias de ensino utilizadas e suas implicações na aprendizagem dos estudantes;
- Avaliar a presença e a efetividade de práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Geografia;
- Refletir sobre os desafios encontrados e as estratégias desenvolvidas para superá-los.

O ensino de Geografia tem um papel central na formação crítica dos alunos, permitindo que compreendam as relações entre o espaço e os processos sociais, políticos e econômicos (Cavalcanti, 2008). A experiência do estágio permitiu a observação e aplicação de práticas pedagógicas inclusivas, aspecto essencial para a educação contemporânea. Conforme Mantoan (2003), a educação inclusiva pressupõe a reestruturação da escola para atender à diversidade dos alunos, promovendo estratégias didáticas que favoreçam a aprendizagem de todos.

Este relato está estruturado da seguinte maneira: primeiramente, será apresentada uma descrição do contexto escolar e da realidade da turma em questão, seguida pela exposição das atividades de observação e intervenção didáticas realizadas ao longo do estágio. Posteriormente, será feita uma análise das metodologias de ensino utilizadas e suas implicações no processo de aprendizagem dos estudantes. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que sintetizam os resultados obtidos e destacam os aprendizados mais significativos.

Assim, este trabalho não apenas descreve as atividades realizadas, mas também propõe uma reflexão sobre os desafios encontrados e as estratégias desenvolvidas para superá-los, contribuindo para a formação docente e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Como destaca Schön (2000), a prática reflexiva é essencial para que o professor compreenda suas ações e se torne um agente de transformação no ambiente escolar, adaptando-se às demandas educacionais e promovendo uma educação mais equitativa e significativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação docente e o ensino de Geografia estão intrinsecamente ligados à construção do conhecimento e à inclusão educacional. Segundo Cavalcanti (2008), a Geografia na escola deve ir além da simples transmissão de conteúdos, sendo um instrumento para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, permitindo que compreendam a relação entre espaço e sociedade. Nesse sentido, a prática docente

exige a utilização de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação ativa e a inclusão de todos os estudantes.

A didática é um elemento essencial na formação de professores, pois envolve a escolha de métodos e estratégias que favorecem a aprendizagem significativa. Libâneo (1994) destaca que a didática deve ser compreendida como um campo de conhecimento que orienta a prática docente, possibilitando uma educação que respeite as diferenças e promova a construção do saber. Ademais, Haydt (2006) enfatiza que o processo de ensino-aprendizagem deve estar centrado na interação entre professor e aluno, garantindo uma educação dinâmica e adaptada às necessidades da turma.

No contexto da inclusão escolar, Fernandes (2023) ressalta a importância de considerar a diversidade populacional do Brasil e como isso se reflete na sala de aula. A autora argumenta que as práticas pedagógicas devem ser adaptadas para atender diferentes perfis de alunos, respeitando suas especificidades e garantindo um ensino equitativo. Complementando essa perspectiva, Mantoan (2003) afirma que a educação inclusiva requer uma reestruturação dos espaços escolares e das metodologias de ensino, visando o desenvolvimento de todos os estudantes sem distinção.

Paulo Freire (2014) destaca, em "*Pedagogia da Autonomia*", que o ensino deve estar fundamentado na relação dialógica entre professor e aluno, incentivando a construção do conhecimento de maneira ativa e crítica. Essa ideia está alinhada ao conceito de aprendizagem significativa, que, segundo Olivera (2011), permite que os alunos relacionem os novos conhecimentos com suas experiências prévias, favorecendo a retenção e compreensão dos conteúdos.

Para compreender a complexidade da formação docente e da prática pedagógica, é essencial adotar uma abordagem reflexiva. Schön (2000) propõe que a formação do professor deve envolver momentos de reflexão sobre sua prática, possibilitando ajustes e melhorias no processo de ensino. Essa reflexão também se faz necessária no ensino de Geografia, pois, como apontado por Silva e Pereira (2021), metodologias ativas de ensino

são fundamentais para estimular a participação dos alunos e garantir um aprendizado mais dinâmico.

O planejamento das aulas e a avaliação também desempenham papel crucial na prática pedagógica. De acordo com Turra *et al.* (1998), a avaliação deve ser contínua e processual, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento dos alunos e adequar suas estratégias de ensino conforme necessário. Ademais, Morin (2016) enfatiza a necessidade de uma educação voltada para o futuro, na qual os saberes sejam interdisciplinares e capazes de preparar os estudantes para os desafios contemporâneos.

Dessa forma, o embasamento teórico deste estudo fundamenta-se em referências que abordam a didática, a inclusão e a reflexão docente, aspectos essenciais para compreender e aprimorar as práticas pedagógicas no ensino de Geografia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos ao longo do estágio indicam que o ensino de Geografia na escola observada apresenta desafios e potencialidades. Durante a observação, percebeu-se que a utilização de metodologias tradicionais, como aulas expositivas, ainda é predominante, o que, em alguns momentos, gerou desinteresse por parte dos alunos. No entanto, quando foram aplicadas atividades interativas e recursos visuais, como mapas e vídeos, houve um aumento no engajamento e na participação dos estudantes.

Outro ponto identificado foi a dificuldade dos alunos em correlacionar os conteúdos teóricos com a realidade local, o que evidencia a necessidade de um ensino mais contextualizado e prático. Nesse sentido, a aplicação da atividade diagnóstica revelou que muitos estudantes possuem uma visão fragmentada dos conceitos geográficos, o que reforça a importância de metodologias que incentivem o pensamento crítico e a análise espacial.

A interação com os professores também trouxe reflexões importantes.

Observou-se que muitos docentes enfrentam desafios relacionados à falta de recursos didáticos adequados e à sobrecarga de trabalho. No entanto, há um esforço contínuo para tornar as aulas mais dinâmicas e acessíveis, demonstrando a importância do compromisso docente na superação das dificuldades do ensino.

CONCLUSÃO

O estágio supervisionado proporcionou uma experiência enriquecedora para a compreensão da prática docente em Geografia. Por meio da observação e da participação ativa no ambiente escolar, foi possível perceber tanto as dificuldades enfrentadas pelos professores quanto as estratégias que podem ser utilizadas para melhorar o ensino da disciplina.

A experiência demonstrou a necessidade de diversificação das metodologias de ensino, incentivando o uso de recursos didáticos que tornem as aulas mais interativas e estimulantes. Além disso, destacou a importância do professor como mediador do conhecimento, promovendo reflexões que levem os alunos a compreenderem a Geografia de forma crítica e aplicada ao seu cotidiano.

Por fim, o estágio contribuiu significativamente para a formação acadêmica, possibilitando a vivência da realidade escolar e a ampliação do olhar sobre os desafios e potencialidades do ensino de Geografia. Essas reflexões serão fundamentais para a futura prática docente, reforçando o compromisso com um ensino mais dinâmico e contextualizado.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papyrus, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FERNANDES, C. M. Diversidade populacional no Brasil: um olhar pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 45-65, 2023.
- HAYDT, R. C. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVERA, S. W. Taxonomia de bloom. **Universidad Cesar Vallejo**, v. 4, 2011.

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

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, J. M. da; PEREIRA, A. L. Ensino de Geografia: estratégias de aprendizagem ativa no estudo da população brasileira. **Revista de Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 88-103, 2021.

TURRA, *et al.* **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.

109. Vivências do estágio de Geografia na turma do 9^o ano do Ensino Fundamental

Francivan Miguel da Silva

Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia pela UERN/CAA

francivanmiguel4@alu.uern.br

Maria Clara dos Santos Gonzaga

Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia pela UERN/CAA

claragonzaga@alu.uern.br

Francisca Elizonete de Souza Lima

Professora do Departamento de Geografia,

Campus Avançado de Assú, UERN/CAA

franciscaelizonete@uern.br

RESUMO

O artigo apresenta as experiências e reflexões decorrentes da regência em Geografia, realizada na turma do 9^o ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Tenente Coronel José Correia, localizada em Assú/RN. Durante o período de regência, que se estendeu por três meses, buscamos não apenas compreender a dinâmica da turma, mas também aprofundar a análise sobre as percepções dos alunos em relação à disciplina de Geografia e suas contribuições para o desenvolvimento do pensamento crítico e cidadão. O principal objetivo deste artigo é relatar as vivências de dois estagiários durante seu estágio numa classe de 9^o ano, enfatizando os obstáculos, aprendizados e benefícios do estágio para o crescimento profissional e acadêmico. Nesse sentido, colocamos em prática metodologias

diversificadas e interativas, como jogos pedagógicos, leituras compartilhadas e debates, que favoreceram a participação ativa dos estudantes.

Palavras-chave: Regência em Geografia; Estratégias pedagógicas; Aprendizado significativo.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi inspirado na perspectiva de Paulo Freire, que sempre enfatizou a natureza transformadora da educação, destacando a relevância do aprendizado recíproco entre professores e alunos. Assim, fundamentou-se na experiência dos estagiários, os quais empregaram materiais e métodos pedagógicos desenvolvidos a partir de um planejamento elaborado em conjunto com a professora supervisora da área. A regência foi conduzida na Escola Estadual Tenente Coronel José Correia ao longo de um período de três meses, durante o qual foram realizadas diversas atividades educacionais voltadas para a prática docente. As observações foram realizadas em todas as etapas do estágio, desde o planejamento até a execução das atividades em sala de aula. Além disso, foram considerados aspectos como a interação entre estagiários e alunos, o engajamento da turma nas dinâmicas propostas e os desafios enfrentados durante a regência.

É na prática pedagógica crítica, dialógica, aberta, em que o educador se refaz continuamente na prática e com a prática, em comunhão com os educandos, que se faz também a formação permanente do professor (Freire, 1996, p. 43).

Os objetivos deste artigo são relatar as vivências de dois estagiários durante seu estágio numa classe de 9º ano, enfatizando os obstáculos, aprendizados e benefícios do estágio para o crescimento profissional e acadêmico. Incentivar uma experiência enriquecedora para os estudantes no contexto escolar, estabelecendo um ambiente de confiança e diálogo franco, promovendo relações interpessoais saudáveis e de cooperação. Promover a participação ativa dos alunos nas tarefas sugeridas, desper-

tando seu interesse e envolvimento para contribuir significativamente com o processo de aprendizagem. Também se sobressaiu pela criação de um vínculo próximo e receptivo com os estudantes, o que foi crucial para o êxito das práticas de ensino.

Desde o começo, nos esforçamos para estabelecer um ambiente de confiança e diálogo, estimulando os estudantes a se envolverem ativamente nas atividades sugeridas. Essa conexão foi reforçada por uma atitude empática, pelo respeito às singularidades e pela valorização do potencial de cada aluno. Essas medidas contribuíram para criar um ambiente onde todos se sentissem apreciados e incentivados a colaborar, estabelecendo um ambiente propício ao aprendizado.

Uma das atividades mais significativas foi a execução de leituras compartilhadas, que se transformaram em ocasiões significativas para a classe. Nestas tarefas, os estudantes mostraram grande envolvimento e interesse, fornecendo interpretações, pontos de vista e ponderações que enriqueceram as conversas em classe. A leitura compartilhada possibilitou não só a assimilação dos conteúdos, mas também o aprimoramento da expressão verbal, da escuta ativa e da colaboração. Adicionalmente, essas atividades incentivaram os estudantes ao gosto pela leitura e à habilidade de refletir criticamente sobre os textos, vinculando-os às suas vivências pessoais e à realidade em que vivem.

A metodologia utilizada para participação ativa dos estudantes foi uma consequência do planejamento de aulas interativas e dinâmicas, que apreciavam as contribuições individuais. Através de jogos educativos, discussões e leituras compartilhadas, conseguimos envolver até mesmo os alunos mais reservados, criando um ambiente de aprendizado inclusivo e motivador. As táticas empregadas estimularam a curiosidade e o envolvimento ativo dos alunos, consolidando sua independência no processo de aprendizagem. Esta partilha de experiências reforçou a aprendizagem conjunta, destacando a relevância do diálogo, da escuta ativa e da cooperação como alicerces essenciais para o êxito na educação. Assim, foram

analisadas as experiências e práticas pedagógicas vivenciadas durante o estágio supervisionado em Geografia, realizado na turma do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Tenente Coronel José Correia, com o intuito de observar a dinâmica da sala de aula, avaliando a interação e o engajamento dos alunos, e identificar estratégias metodológicas que promovam um aprendizado significativo e reflexivo sobre os conteúdos geográficos.

O estágio possibilitou experimentar as mudanças que acontecem no decorrer das atividades pedagógicas, incentivando uma reflexão contínua sobre as metodologias de ensino e a interação com os estudantes. Adicionalmente, ofereceu um ambiente propício para aprendizado e adaptação, onde os estagiários lidaram com desafios que variam desde a administração da sala de aula até a aplicação de metodologias eficientes. Os desafios enfrentados no contexto escolar, como a diversidade das necessidades dos estudantes e as barreiras associadas ao planejamento e à avaliação, são fatores que, embora desafiadores, auxiliam no desenvolvimento profissional e na compreensão das complexidades do processo de ensino.

Conforme Pimenta (1997), “o estágio é o período em que o professor em formação é desafiado a refletir sobre sua prática, a desenvolver uma pedagogia individual e a gerir as adversidades da sala de aula, expandindo suas habilidades e sua perspectiva crítica acerca da educação.” Segundo Pimenta, o estágio não é apenas uma chance de aplicar a teoria, mas também uma constante construção e adaptação, onde o estagiário se depara com circunstâncias que demandam soluções inovadoras e uma constante reflexão sobre suas práticas de ensino.

Este processo de reflexão e adaptação é essencial para o aprimoramento das habilidades dos professores e para a formação de uma perspectiva crítica acerca da educação. Nesse cenário, o professor em formação aprende a identificar as características únicas de cada estudante, a criar métodos de ensino únicos e a lidar com os obstáculos com resiliência e

criatividade. Portanto, o estágio tem um papel crucial na formação de professores, capacitando futuros educadores para enfrentar a complexidade e a abundância do dia a dia escolar, sempre com o propósito de melhorar a experiência de aprendizagem dos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estágio de observação e o estágio de regência na formação de professores são etapas cruciais para o aprimoramento de habilidades pedagógicas e críticas, constituindo um ambiente de aprendizado e mudança, conforme destacado por Paulo Freire, Lana Cavalcante e Selma Garrido Pimenta. Conforme Freire (1996, p.43), a educação é um ato dialógico e transformador, onde educadores e alunos aprendem mutuamente em um processo de construção coletiva do saber. Sendo assim, destaca-se a relevância de uma educação humanizada, fundamentada no respeito às singularidades e no acolhimento, atributos que se manifestam na tentativa de estabelecer um ambiente de confiança e diálogo com os estudantes ao longo do ensino. Freire também enfatiza que o educador deve ser um eterno aprendiz, absorvendo os desafios e as oportunidades da prática diária.

Segundo Lana Cavalcante (2021), a conexão entre teoria e prática é fundamental na capacitação de professores. Ela argumenta que a regência vai além da simples aplicação dos conhecimentos obtidos na formação inicial, sendo uma chance de incorporar essas teorias ao contexto sociocultural dos alunos e ajustar métodos às suas demandas particulares. Atividades como debates, jogos e leituras compartilhadas ilustram como a reflexão pode incentivar o envolvimento ativo dos estudantes, estabelecendo um aprendizado relevante e cativante. Cavalcante ressalta a importância da avaliação crítica das práticas implementadas durante o estágio para que os professores em formação entendam a complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

Selma Garrido Pimenta (1997, p.18) reforça essa visão ao declarar que o período de estágio é uma oportunidade para construir conhecimentos

pedagógicos e expandir habilidades profissionais. Segundo ela, o estágio habilita o professor em formação a lidar com os desafios e imprevistos do dia a dia escolar, tais como a diversidade das necessidades dos estudantes, a administração da sala de aula e a elaboração de métodos eficientes. Esses obstáculos, em vez de serem obstáculos, se transformam em chances de desenvolvimento pessoal e profissional, incentivando o estagiário a ponderar sobre suas práticas e a desenvolver uma pedagogia individualizada, atenta às necessidades do ambiente educacional.

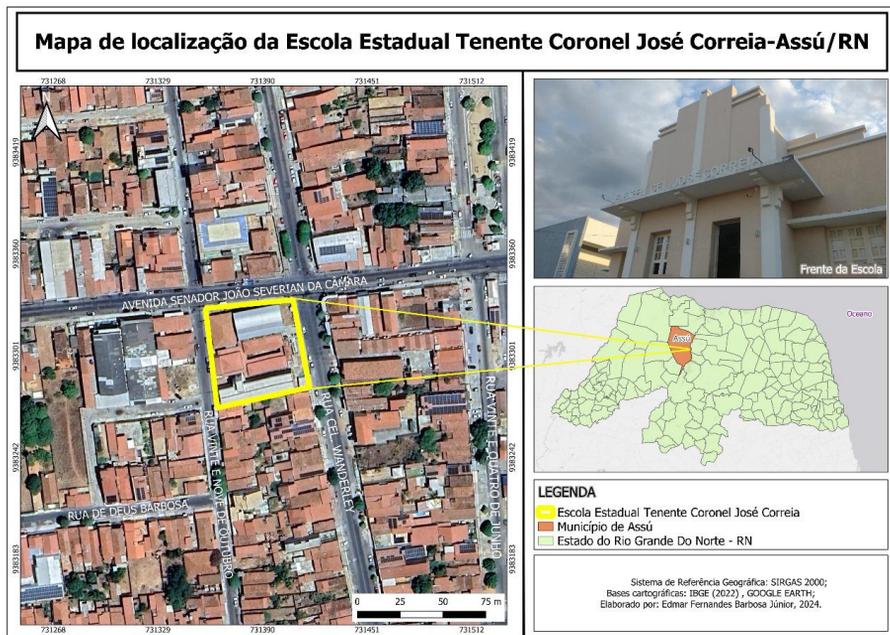
Assim, o estágio de observação e o estágio de regência representam um ambiente ideal para a conexão entre teoria e prática, aprendizado recíproco e adaptação às complexidades do contexto educacional. A atitude reflexiva e crítica promovida por Freire, Cavalcante e Pimenta é crucial na formação de docentes aptos a modificar suas práticas pedagógicas e auxiliar na criação de uma educação inclusiva, participativa e ajustada às realidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caracterização da escola

A Escola Estadual Tenente Coronel José Correia, onde foi realizada a regência durante o estágio supervisionado em Geografia, está localizada na Zona Urbana de Assu/RN e atende exclusivamente ao Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino. Em 2024, a escola conta com 16 (dezesseis) turmas, distribuídas entre os anos do 6º ao 9º ano, e possui uma equipe docente composta por aproximadamente 37 a 40 (trinta e sete a quarenta) professores, além de profissionais especializados, incluindo mestres e doutorandos, que enriquecem o processo educacional. O público discente é formado por alunos provenientes de diferentes contextos, abrangendo tanto a Zona Urbana quanto a Zona Rural do município, o que reflete a diversidade sociocultural da comunidade atendida.

Figura 109.1 - Mapa de Localização da Escola Estadual Tenente Coronel José Correia – Assú/RN



A escola utiliza recursos metodológicos variados e inovadores, promovendo um ensino dinâmico e inclusivo. Entre suas iniciativas, destacam-se projetos interdisciplinares voltados à preservação do patrimônio público, atividades que fortalecem a consciência cidadã e o respeito ao espaço coletivo.

Ademais, a escola realiza ações que abordam temas relevantes, como o combate ao bullying, desenvolvidas por professores comprometidos com a construção de um ambiente escolar acolhedor e participativo. Essas práticas evidenciam o compromisso da instituição com uma educação de qualidade, centrada no desenvolvimento integral dos estudantes e na preparação para a cidadania.

As vivências em sala

Durante a regência, a experiência em sala de aula foi caracterizada por um planejamento cuidadoso, feito em colaboração com a professora supervisora, Socorro, cuja experiência e direção tiveram um impacto

significativo na adequação das atividades às demandas da classe. Esta cooperação foi crucial para organizar as aulas e incorporar metodologias interativas, assegurando que os temas fossem abordados de maneira compreensível e cativante. Durante o estágio, nosso objetivo era construir um vínculo estreito com os estudantes, criando um ambiente receptivo e seguro. Foi crucial estabelecer essa ligação para entender as características únicas de cada aluno, respeitando suas individualidades e identificando seus potenciais. Essa aproximação promoveu a participação ativa dos alunos nas tarefas, particularmente nos jogos didáticos, que se revelaram instrumentos eficientes no processo de ensino-aprendizagem. Esses recursos, além de tornar as aulas mais interessantes, promoveram a interação entre os colegas, auxiliando no aprimoramento de competências sociais, como o trabalho em grupo e a comunicação.

Dentre as atividades realizadas, o Bingo das Energias foi um destaque, pois reforçou conceitos sobre as fontes de energia de forma divertida, assim como a Roleta das Energias, que incentivou a participação ativa dos estudantes e fomentou discussões acerca do assunto. Essas táticas não só enriqueceram as aulas, como também intensificaram a conexão com a classe, tornando o processo de aprendizagem mais interativo e relevante. Os jogos, unindo conhecimento e entretenimento, instigaram a curiosidade dos estudantes e os motivaram a explorar os temas de maneira mais livre e inventiva.

Além dos jogos, outras estratégias pedagógicas enriqueceram o processo de aprendizagem, tais como discussões em grupo, onde os estudantes eram estimulados a expor suas ideias, e atividades práticas que vinculavam os conceitos teóricos à vida prática. Essas estratégias multidimensionais contribuíram para solidificar os conteúdos, aproximando-os da experiência dos alunos e fomentando um aprendizado contextualizado e relevante.

A vivência como regente também proporcionou uma chance para ponderar sobre a prática pedagógica e o efeito das metodologias selecionadas. Por meio da observação constante e do retorno dos estudantes, conseguimos adaptar as atividades e encontrar métodos para atender às

diversas formas de aprendizado existentes na classe. Esta experiência destacou o papel crucial do planejamento coletivo, da empatia e da criatividade na criação de um ensino transformador.

O bingo das energias foi uma atividade lúdica que envolveu toda a turma de forma interativa e dinâmica. Cada aluno recebeu uma cartela contendo palavras-chave relacionadas às fontes de energia, como solar, eólica, hidráulica, entre outras. Durante o jogo, as palavras eram sorteadas e explicadas brevemente, reforçando o conteúdo de maneira divertida. Os alunos participaram com entusiasmo, marcando as palavras nas cartelas e demonstrando conhecimento sobre o tema. A competição saudável manteve todos engajados, promovendo aprendizado e colaboração. No final, o vencedor recebeu um prêmio simbólico, o que tornou a experiência ainda mais motivadora e reforçou o interesse pela disciplina.

CONCLUSÃO

O estágio em Geografia na turma do 9º ano do Ensino Fundamental é essencial para os futuros professores. Ele conecta teoria à prática, desenvolve habilidades didáticas e promove reflexões sobre a prática docente. Além disso, contribui para a formação de cidadãos críticos e reforça a importância de uma educação inclusiva e transformadora. Essa vivência é um passo fundamental na formação de educadores comprometidos com a qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**: a experiência de formação de professores. Goiânia: UFG, 2008.
- CAVALCANTI, L. de S. A relação teoria e prática nas orientações de estágios curriculares em cursos de licenciatura em Geografia. **Cadernos de Estágio**, Natal, v. 3, n. 2, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

110. O uso das metodologias ativas na Escola Estadual Tenente Coronel José Correia em Assú/RN: uma vivência a partir do Estágio Supervisionado em Geografia

Gennefyr Mabel da Cunha da Silva

*Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia pela UERN/CAA
gennefyrmabel@alu.uern.br*

Maria Loiza Alves Felipe

*Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia pela UERN/CAA
marialoiza@alu.uern.br*

Lucas Victório Albuquerque de Oliveira

*Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia pela UERN/CAA
lucasvictorio@alu.uern.br*

Francisca Elizonete de Souza Lima

*Professora do Departamento de Geografia,
Campus Avançado de Assú, UERN/CAA
franciscaelizionete@uern.br*

RESUMO

O estudo investiga os impactos das metodologias ativas no ensino de Geografia, com foco em uma experiência de estágio de observação e de regência na Escola Estadual Tenente Coronel José Correia, em Assú/RN. Fundamentado na perspectiva de Paulo Freire e teóricos como Lana

Cavalcanti, o trabalho evidencia que práticas pedagógicas inovadoras fortalecem a autonomia e o protagonismo dos estudantes, promovendo um aprendizado mais significativo e reflexivo. Durante o estágio de observação e regência, foram utilizadas fichas diagnósticas e implementadas atividades lúdicas, como o Jogo das Três Pistas, voltado à revisão de conteúdos sobre as Regiões Brasileiras. A análise qualitativa dos dados do diagnóstico no estágio de observação revelou uma preferência dos estudantes por metodologias ativas e dinâmicas, que despertam maior interesse e engajamento em relação aos métodos tradicionais. A pesquisa ressalta que as metodologias ativas, ao conectar teoria e prática, ajudam a relacionar conceitos geográficos ao cotidiano, facilitando a compreensão crítica de fenômenos que acontecem ao seu redor por meio da disciplina de Geografia. O uso do jogo pedagógico, por exemplo, demonstrou ser eficaz para revisar conteúdos de forma colaborativa e prazerosa, estimulando o raciocínio lógico e a interação social dos estudantes. Os resultados indicam que a implementação de práticas inovadoras é essencial para tornar o ensino mais contextualizado e adaptado às realidades dos estudantes. Além disso, destaca-se a importância de repensar estratégias pedagógicas tradicionais, priorizando abordagens que promovam a formação crítica e emancipadora, contribuindo para a construção de um processo educacional mais democrático e inclusivo.

Palavras-chave: Metodologias ativas; José Correia; Assú/RN.

INTRODUÇÃO

As metodologias ativas têm ganhado destaque como abordagens pedagógicas que promovem a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Diferentemente dos métodos tradicionais, essas estratégias posicionam os estudantes como protagonistas, incentivando a construção do conhecimento por meio de experiências práticas e interativas.

O presente estudo foi desenvolvido no contexto do estágio de observação e regência realizado na Escola Estadual Tenente Coronel José

Correia, localizada na cidade de Assú/RN. A instituição atende estudantes da zona rural e urbana, oferecendo ensino básico em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Com um corpo docente de cerca de 37 a 40 profissionais qualificados, a escola mantém 16 turmas, distribuídas igualmente entre os turnos matutino e vespertino, com foco no desenvolvimento integral de seus estudantes.

Inspirado na perspectiva de Paulo Freire, que afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria construção” (Freire, 1996, p. 25), este estudo busca compreender os impactos das metodologias ativas no contexto educacional.

Dessa forma, a pesquisa foi orientada pela seguinte questão-problema: analisar como as metodologias ativas podem contribuir para o engajamento e a construção de um aprendizado significativo no ensino de Geografia.

O principal objetivo deste trabalho foi analisar as metodologias ativas no ensino de Geografia durante o estágio de regência, buscando estimular o protagonismo e promover uma aprendizagem significativa entre os estudantes. Para alcançar esse objetivo geral, foram definidos três objetivos específicos: 1. Compreender as metodologias ativas enquanto recurso no ensino de Geografia; 2. Propor atividades dinâmicas, como jogos pedagógicos, que conectem o conteúdo teórico à realidade cotidiana dos estudantes; 3. Estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo por meio de práticas ativas em sala de aula.

A pesquisa fundamentou-se em três eixos principais: análise bibliográfica, que ofereceu embasamento teórico sobre metodologias ativas e suas implicações; abordagem qualitativa e exploratória, que permitiu uma análise aprofundada das percepções dos estudantes e da prática pedagógica observada; e visitas de campo, realizadas durante o estágio, para observar e registrar a aplicação prática das metodologias no ambiente escolar.

Durante o estágio de observação, foram distribuídas fichas de avaliação diagnóstica na turma do 7º ano B, com o objetivo de captar as percepções dos estudantes sobre as metodologias aplicadas ao longo do

semestre. Posteriormente, no estágio de regência, foi planejado e desenvolvido o *Jogo das Três Pistas*, uma estratégia pedagógica lúdica que abordou conteúdos sobre as regiões brasileiras, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e interativo.

A análise qualitativa dos dados coletados permitiu identificar a eficácia das metodologias ativas na promoção de um aprendizado significativo. Os resultados obtidos evidenciam o potencial dessas práticas para incentivar a formação crítica e reflexiva dos estudantes, contribuindo para o debate acadêmico e prático sobre inovação pedagógica. Por fim, o estudo aponta caminhos para o aprimoramento das práticas docentes, com vistas à construção de processos de ensino mais democráticos e participativos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A experiência vivenciada no estágio de observação e regência demonstrou como as metodologias ativas podem transformar o ambiente de aprendizagem, promovendo maior engajamento e autonomia por parte dos estudantes. Durante o diagnóstico inicial aplicado na turma do 7º ano B, as respostas indicaram que os estudantes preferem atividades dinâmicas, como jogos pedagógicos e dinâmicas de grupo, em detrimento de abordagens tradicionais.

Esses resultados confirmam as observações de Cavalcanti (2012), que enfatiza a importância de integrar teoria e prática de forma crítica, permitindo que os estudantes relacionem os conceitos geográficos às suas realidades. No contexto do ensino de Geografia, a abordagem adotada durante o estágio evidenciou que práticas como o *Jogo das Três Pistas* não apenas facilitam a fixação do conteúdo, mas também tornam o aprendizado mais significativo.

A aplicação das metodologias ativas durante o estágio de regência proporcionou resultados que vão além da aprendizagem técnica. Os estudantes não apenas demonstraram maior retenção dos conteúdos, mas também desenvolveram uma visão mais crítica e reflexiva sobre os temas

abordados. A abordagem dinâmica contribuiu para a construção de uma relação mais próxima entre a teoria apresentada em sala e as vivências diárias dos estudantes.

Sobre essa perspectiva, Lima (2022) esclarece:

As metodologias ativas focalizam na aprendizagem e na autonomia do/a estudante, colocando-o como protagonista, tornando-o responsável por pensar e articular suas ideias, fazendo relações e construindo o conhecimento com orientação do/a professor/a. Além disso, viabilizam a articulação entre teoria e prática, mediante ações pedagógicas que ultrapassam os muros da escola, aproximando escola e mundo (Lima, 2022, p. 23).

Considerando o exposto, é evidente que práticas inovadoras e adaptadas às necessidades dos/das estudantes desempenham um papel crucial no engajamento e na construção conjunta do conhecimento. O estágio não se propôs apenas a ensinar conteúdos, mas também a equipar os estudantes com habilidades críticas para compreender e interagir com o mundo ao seu redor. O uso de metodologias ativas revelou-se, assim, essencial para promover um aprendizado mais acessível, prazeroso e transformador, alinhando-se às demandas contemporâneas do ensino.

Partindo dessa perspectiva, nota-se que a inclusão das metodologias ativas em sala de aula tem gerado impactos significativos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, Macêdo e Lima (2019) afirmam que:

[...] para que a Geografia escolar possa contribuir efetivamente para uma formação plena da cidadania do estudante, precisa ser ensinada a partir de uma proposta pedagógica aberta a atividades e técnicas que os levem à discussão e à formação de ideias, rompendo com a passividade e a concepção de professor como mero transmissor de conteúdos (Macêdo e Lima, 2019, p. 2).

Com base nessas contribuições, é possível reafirmar a relevância de práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Geografia. Ao aliar a ludicidade ao aprendizado crítico, as metodologias ativas promovem um ensino mais inclusivo e democrático, capaz de atender às demandas contemporâneas e contribuir para a formação cidadã dos estudantes. Esse avanço só é possível

a partir das práticas pedagógicas adotadas pelos/as professores/as de Geografia, que conectam a teoria dos conteúdos geográficos com a prática em sala de aula, favorecendo o engajamento dos estudantes.

A partir dos resultados obtidos em sala de aula, pode-se afirmar que estratégias como o uso de jogos pedagógicos são ferramentas valiosas para transformar o ensino tradicional, tornando-o mais eficiente e significativo. Essas práticas incentivam a interação dos estudantes, indo além da simples absorção de conteúdos e possibilitando uma aprendizagem mais participativa e reflexiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O jogo pedagógico é essencial para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento da cognição dos estudantes, contribuindo para uma assimilação mais simples dos conteúdos. Essa prática desperta a atenção dos estudantes e aumenta o interesse pelas aulas. Além disso, os jogos podem tornar o processo educativo mais sonoro e prazeroso. Segundo Sawczuk e Moura (2012, p. 3):

[...] A proposta de criação de um método ativo de ensino e aprendizagem por meio de jogos pedagógicos justifica-se por atender às necessidades dos professores em despertar a atenção e o interesse do aluno para o ensino-aprendizagem da Geografia, alcançando os objetivos esperados ao oportunizar a pesquisa e a ação, incentivando a curiosidade e a vontade de aprender.

No estágio de observação, foram distribuídas fichas de avaliação na turma do 7º ano B, como parte de um diagnóstico específico para compreender a percepção dos estudantes sobre as metodologias ativas aplicadas pela professora ao longo do semestre. Uma das questões apresentadas nas fichas era: “Qual das metodologias utilizadas pelo(a) professor(a) mais desperta o seu interesse? Por que você considera essa metodologia eficaz no seu processo de aprendizagem?”

As respostas revelaram uma preferência significativa por atividades dinâmicas e interativas, como jogos pedagógicos e dinâmicas de grupo, que

promovem maior engajamento e participação. Diante disso, no estágio de regência, foi planejado e executada uma atividade prática baseada no jogo pedagógico *Jogo das Três Pistas*, abordando o tema das Regiões brasileiras.

Como citado por Fernandes (2010), Rizzi (1997) argumenta que o ato de jogar possui um valor educativo intrínseco, conjunto de aprendizagens que ocorrem na vida cotidiana. O jogo consistia em apresentar pistas relacionadas às características das Regiões Brasileiras, permitindo que os estudantes associassem as informações e formulassem respostas corretas.

O jogo foi desenvolvido em sala de aula, os 30 estudantes foram organizados em quatro grupos, com a divisão de 2 grupos de 7 componentes e 2 grupos de 8 componentes. Dois integrantes do grupo eram chamados para girar a roleta e pegar um envelope que continha perguntas sobre uma das Regiões do Brasil. E assim, sucessivamente, dava continuidade com mais dois integrantes.

O Jogo das Três Pistas funcionava da seguinte maneira: cada envelope continha três pistas relacionadas a uma região brasileira. A primeira pista foi apresentada para o participante que pegou o envelope inicialmente. Caso ele acertasse a resposta, o grupo ganharia três pontos. Se errasse, a segunda pista era apresentada, valendo dois pontos; e, em caso de novo erro, a terceira pista era apresentada, valendo um ponto. Se ninguém acertasse, a pergunta era desconsiderada.

Essa dinâmica incentivou a competição saudável, a colaboração entre os participantes e o desenvolvimento do raciocínio lógico. A execução foi extremamente satisfatória, com os estudantes demonstrando entusiasmo e envolvimento em todas as etapas da atividade.

Essa experiência reforçou a eficácia das metodologias ativas na promoção de um aprendizado mais significativo e no interesse pelo conteúdo trabalhado. Além disso, o jogo permitiu uma avaliação prática do aprendizado, oferecendo subsídios para reflexões sobre a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras na sala de aula.

CONCLUSÃO

Com base nos resultados das fichas de avaliação e perante a execução do jogo pedagógico que tem como tema “Jogo das três pistas: regiões brasileiras”, foi possível observar a participação dos estudantes evidenciando maior participação e interação durante essas atividades. Esses métodos não apenas envolvem os estudantes, mas também contribuem para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e fortalecem o vínculo entre professor e aluno.

Constatou-se que a implementação de metodologias ativas promove não apenas a fixação do conteúdo, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, essenciais para a formação cidadã. Essa constatação reafirma os apontamentos teóricos de Cavalcanti (2012) e Lima (2022), que destacam a relevância de integrar teoria e prática, rompendo com práticas formais tradicionais e valorizando diferentes formas de inteligência e capacidades de aprendizado dos/das estudantes em sala de aula.

Os resultados obtidos no estágio de observação e regência evidenciam a importância de repensar as práticas pedagógicas tradicionais, priorizando estratégias que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais contextualizado e adaptado às realidades dos estudantes. A execução do jogo pedagógico, em particular, destacou-se como uma ferramenta potente para revisar conteúdos e aprofundar conhecimentos, além de criar um ambiente de aprendizado mais interativo e prazeroso.

Dessa forma, essas experiências reforçam que a implementação de metodologias ativas não apenas transforma a dinâmica das aulas, mas também contribui para a formação de indivíduos mais críticos e preparados para compreender o mundo ao seu redor. Portanto, é essencial que educadores continuem investindo em práticas inovadoras e adaptadas às necessidades dos estudantes, consolidando um ensino de qualidade e significativo.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. de S. Um profissional crítico em Geografia: elementos da formação inicial do professor. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 7-17, 2012.

FERNANDES, N. A. **Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem**. Alegrete-RS, p. 9, 2010.

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

LIMA, B. E. S. **Aprendizagem baseada em problemas: uso de metodologias ativas no ensino de Geografia no estágio supervisionado no ensino médio**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Assú, 2022.

MACÊDO, H. C. de; LIMA, J. A. P. O ensino da geografia e estudo das questões socioambientais: abordagem para formação da cidadania. **Anais [...] IV CONA-PESC**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editora-realize.com.br/artigo/visualizar/57016>. Acesso em: 29 nov. 2024.

SAWCZUK, M. I. L.; MOURA, J. D. P. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Paraná, v. 1, p. 3, 2012.

111. A relevância das metodologias ativas no estágio: relatos de experiência com a turma do 8º ano de uma escola pública de Assú/RN

Gizelly Barbara Nascimento Costa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

gizellybarbara@alu.uern.br

Erica Priscila Bezerra Rosa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, CAA

ericapriscila@alu.uern.br

Maria Nicolly Fernandes de Assis

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

marianicolly@alu.uern.br

Francisca Elizonete de Souza Lima

Professora do Departamento de Geografia - DGE - Assú

franciscaelizonete@uern.br

RESUMO

O presente artigo analisa a importância do estágio supervisionado no processo formativo de docentes, com foco na aplicação de metodologias ativas no ensino de Geografia. As atividades foram realizadas na Escola Estadual Tenente Coronel José Correia, em Assú/RN, durante três meses, com a turma do 8º ano. Destacou-se a utilização de jogos pedagógicos como ferramentas de ensino, tendo como tema “Países Desenvolvidos”. Dois jogos principais foram aplicados: “Jogo da Adivinhação” e o “Jogo

das Três Pistas”, ambos planejados em parceria com a professora supervisora e alinhados ao conteúdo do livro didático. Essas atividades promovem engajamento, interação e fixação de conteúdos de forma lúdica e interativa. Avaliações qualitativas realizadas com os estudantes demonstraram a eficácia das metodologias empregadas, evidenciando o impacto positivo dos jogos no aprendizado e no desenvolvimento de habilidades socioeducativas. A parceria com a escola e o apoio da supervisora foram essenciais para o sucesso das práticas realizadas. O artigo conclui que as metodologias ativas, como os jogos pedagógicos, são ferramentas valiosas para tornar o ensino de Geografia mais significativo e engajador.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Estágio Supervisionado; Metodologias.

INTRODUÇÃO

A Geografia escolar é destaque para desenvolver conteúdo a partir dos procedimentos valorativos, de modo que instiguem o aluno a pensar geograficamente o espaço construído pela sociedade, de modo que o estudante se reconheça como sujeito que participa, vive e estuda (Callai, 2010).

Arelados ao estágio supervisionado, busca-se expressar para o acadêmico em licenciatura que a formação profissional dele se dá a partir de atividades realizadas no chão da escola, ao longo das experiências adquiridas. Além do diálogo produzido, é relevante que o papel do estagiário esteja sempre a observar a escola como uma teia de relações, para além da sala de aula. A presença participativa do estagiário no ambiente é fundamental para a formação e caracterização dele.

Desse modo, no presente trabalho foram utilizados métodos e materiais adotados partindo do planejamento, que é realizado com a professora de Geografia. Ele se dá a partir das experiências vivenciadas pelas estagiárias em Geografia, no período de 3 (três) meses em que desenvolveram suas atividades de regência na Escola Estadual Tenente Coronel José Correia.

Os desafios enfrentados e, principalmente, a relevância do vínculo entre professor e aluno ativo, nesse processo educativo, são ponto crucial para que o professor e o aluno tenham essa troca de conhecimento.

Descrever, a partir das análises práticas de experiências de aprendizagem vivenciadas durante o período de estágio com a turma do oitavo ano, destacando a interação e os interesses entre os alunos, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para promover o aprendizado significativo, baseado nos aportes teóricos-metodológicos.

Surge-nos o seguinte questionamento: de que forma a aplicação de metodologias ativas durante o estágio supervisionado contribui para o engajamento e o aprendizado significativo dos estudantes do 8º ano?

Justificamos assim a construção deste artigo, compreendendo a relevância que ele tem para o ensino de outras áreas específicas, em uma abordagem geográfica, e as experiências vivenciadas, garantindo a oportunidade para que os leitores conheçam uma parcela das práticas vivenciadas na escola. Utilizando processos essenciais que são relevantes para o rico conhecimento vivenciado pelas múltiplas experiências que ampliam a nossa compreensão sobre o papel da escola enquanto sociedade e enquanto se constrói o papel identitário do professor.

Analisar a importância do estágio supervisionado no processo formativo de docentes, com foco na aplicação de metodologias ativas no ensino de Geografia.

Além de compreender as dinâmicas de interação entre os estudantes durante o período de estágio, identificando como a troca de conhecimentos, o trabalho em grupo e as discussões em sala de aula, relacionam o aprendizado coletivo e individual dos estudantes.

É também identificar os principais desafios enfrentados pela turma durante o período de estágio, tanto em relação à compreensão dos conteúdos abordados quanto à falta de interesse no formato das atividades, e avaliar como esses desafios foram superados através de estratégias de

oficinas pedagógicas. Refletir estratégias pedagógicas adotadas para o 8º ano, destacando aquelas que mais impactaram o engajamento dos estudantes.

Os métodos empregados na construção deste artigo envolveram uma combinação de estratégias qualitativas e teóricas que contribuíram para a fundação e execução do trabalho. Primeiramente, foram realizadas observações *in loco*, com o objetivo de compreender o perfil dos estudantes e suas dinâmicas de aprendizado.

Além disso, utilizou-se a revisão bibliográfica como método para embasamento teórico. Sendo assim, o processo metodológico não apenas fortaleceu a relevância do jogo geográfico como recurso educativo, mas também promoveu reflexões acerca do ensino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em discussão, o estágio supervisionado de Geografia, além de proporcionar as experiências para as realidades futuras, baseadas por situações vivenciadas no chão da escola, busca propor reflexão sobre sua passagem pela escola, proporcionando também o papel identitário de professor pesquisador, investigando essa teia de relações, que vai além dos espaços da sala de aula, associando como a sociedade se comporta em frente ao projeto político-pedagógico da escola (Lima, 2012).

Do mesmo modo, no que objetivou a produção desta pesquisa, a formação de professor se objetiva em um olhar pedagógico, reflexivo, crítico, acompanhado de uma aprendizagem contínua pela capacidade do professor de despertar o interesse dos estudantes para o desenvolvimento da capacidade intelectual e o raciocínio geográfico.

A partir das análises (Oliveira; Santos, 2022), como já mencionado, os desafios enfrentados partem dessa falta de interesse dos estudantes pelas aulas, de modo que, atualmente, vivem conectados à realidade das tecnologias avançadas, e que uma leitura no livro didático, um documentário

que traz informações diversas, já não se torna tão interessante no comprometimento com a busca de análise e a criticidade do aluno acerca da sua realidade.

Do mesmo modo, é relevante o estagiário, na sua prática, abordar técnicas de adaptação para novas práticas pedagógicas, a partir de jogos como foi o cenário das estagiárias no período de estágio de regência, com suporte de aportes teóricos e práticos para uma compreensão e interação dos conteúdos dentro e fora do ambiente escolar, acompanhando as constantes transformações e entendendo as relações sociais do espaço produzido.

No que confirma (Lima, 2012), a compreensão da prática, parte dos fenômenos educativos, envolve a percepção atenta dos métodos que facilitam o ensino e a aprendizagem.

CONHECENDO A ESCOLA

A Escola Estadual Tenente Coronel José Correia, localizada na Zona Urbana de Assú/RN, ela desenvolve suas atividades nos turnos matutino e vespertino, com apenas o Ensino Fundamental. No ano de 2024, a escola conta com 16 (dezesseis) turmas no total, entre elas do 6º ao 9º ano. É organizada por coordenadores financeiros e pedagógicos, é também, coordenadores, supervisores responsáveis pelo planejamento pedagógico, indo além do rendimento dos estudantes buscando saber o motivo de tanta falta, na busca por estratégias para solucionar o limite de faltas sendo essencial para acompanhar o aluno.

A escola conta ainda com um grupo formado por 37 a 40 (trinta e sete, quarenta) professores, além de profissionais especializados, mestres e doutorandos e todos atuando na área. O público-alvo dos estudantes que estão matriculados é composto por uma parcela da Zona Rural e Urbana do presente município, e a escola disponibiliza recursos metodológicos ampliados, de forma que a escola trata de projetos interdisciplinares, como o da preservação do patrimônio público.

EXPLORANDO JOGOS PEDAGÓGICOS: JOGANDO TAMBÉM SE APRENDE

Durante o planejamento das atividades, em conjunto com a professora de Geografia que também desempenhou o papel de supervisora de campo, optou-se por alinhar as ações ao conteúdo do livro didático referente ao tema “Países Desenvolvidos”. Com base nessa decisão, no dia 19 de novembro, foi realizado um jogo pedagógico intitulado “Jogo da Adivinhação”, com o objetivo de reforçar os conceitos trabalhados previamente em sala de aula e promover a interação entre os estudantes. A dinâmica do jogo consistiu na exibição de imagens por meio de slides, as quais servem como pistas ilustrativas, representando características marcantes de diferentes países desenvolvidos. Com base nessas pistas visuais, os estudantes deveriam identificar e nomear o país correspondente. Essa estratégia buscou não apenas consolidar o conteúdo de forma lúdica, mas também estimular a observação, a interpretação e o trabalho coletivo entre os alunos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e participativo. No dia 25 de novembro, foi realizado o segundo jogo pedagógico com o objetivo de servir como instrumento pré-avaliativo sobre o tema “Países Desenvolvidos”. Optou-se pela dinâmica intitulada “Jogo das Três Pistas”, estruturada para promover o engajamento e a fixação dos conteúdos de maneira lúdica e interativa. A turma foi dividida em dois grupos, sendo um composto por 13 estudantes e o outro por 12, totalizando 25 participantes presentes. Após a divisão dos grupos, foram apresentadas as regras do jogo. Cada equipe, em sua vez, retirava um papel contendo uma pista e deveria tentar acertar o tema correspondente. Caso o grupo não acertasse, a vez passava para a outra equipe. A pontuação foi definida de forma decrescente: a primeira pista correta valia 10 pontos, a segunda 9 e a terceira 8 pontos. A pontuação de cada equipe foi registrada no quadro, permitindo a somatória final para determinar o grupo vencedor.

Essa metodologia foi planejada com o propósito de garantir a participação ativa de todos os estudantes, incentivando o interesse pelos

conteúdos abordados e promovendo a coletividade e o trabalho em equipe, aspectos fundamentais para o desenvolvimento de habilidades socioeducativas.

Após a aplicação dos dois jogos, realizou-se, ainda em sala de aula, uma avaliação qualitativa por meio de questionamentos direcionados aos estudantes acerca de suas percepções sobre o uso das metodologias ativas. Os discentes forneceram um retorno positivo, indicando que os jogos pedagógicos contribuíram significativamente para a fixação dos conteúdos abordados. Além disso, destacaram a importância de incorporar esse tipo de atividade com maior frequência no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando sua eficácia e aceitação como estratégia educativa.

CONCLUSÃO

Portanto, o objetivo central deste trabalho destaca a relevância do estágio supervisionado no processo formativo de futuras docentes, com foco na aplicação de metodologias ativas, como os jogos pedagógicos, para o ensino de Geografia no 8º ano. Ao realizarmos os jogos, observamos que estratégias lúdicas e interativas promoveram um maior engajamento dos estudantes, contribuindo assim para a fixação do conteúdo e para o desenvolvimento de habilidades socioeducativas.

Ao final desta pesquisa, vimos que a nossa questão foi respondida: o uso das metodologias ativas contribui significativamente para o engajamento e a aprendizagem dos estudantes.

Ao longo do estágio, enfrentamos alguns desafios, como a adaptação dos conteúdos ao perfil da turma, o planejamento, a flexibilidade e o suporte constante da supervisora de estágio e de todo o grupo pedagógico escolar. Essas experiências serviram primordialmente para o amadurecimento da dupla como futuras docentes e para o entendimento prático de como é estar frente à sala de aula e realizar esse tipo de atividade.

A parceria com a escola e o apoio da professora supervisora foram cruciais para o sucesso das nossas atividades. Como perspectivas futuras,

acreditamos que a utilização de metodologias ativas, como os jogos pedagógicos, deve ser cada vez mais incentivada, dada sua eficácia para o aprendizado dos estudantes. Além disso, as reflexões e experiências relatadas pelos próprios estudantes podem servir como inspiração para a implementação de práticas semelhantes que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CALLAI, H. C. **A geografia ensinada**: desafios de uma educação geográfica. Goiânia: EMB; Moraes, 2010.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**: o olhar da observação sobre a escola em movimento no estágio supervisionado. Brasília: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, M. G. M. de; SANTOS, I. S. dos. Oficinas pedagógicas e aprendizagem significativa no ensino de geografia. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, 2022.

112. Reconhecendo as mudanças na paisagem do município de Aracaju, Sergipe, através do Google Earth Pro

Iuri Oliveira dos Santos

Universidade Federal de Sergipe

iurioolv@gmail.com

Laís Hora Menezes

Universidade Federal de Sergipe

laishoramenezes@gmail.com

Anézia Maria Fonsêca Barbosa

Universidade Federal de Sergipe

aneziamaria@academico.ufs.com

RESUMO

O estudo tem como objetivo relatar a experiência de uma atividade desenvolvida com o *Software Google Earth Pro* com alunos do ensino médio do Colégio de Aplicação (CODAP) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), durante a XXXII Jornada Esportiva Científica e Cultural do Colégio de Aplicação (JECCCA/CODAP/UFS). Metodologicamente, o trabalho foi dividido em duas etapas principais: revisão da literatura e aplicação do minicurso. A primeira etapa consistiu na definição do conteúdo didático trabalhado e de quais recursos da ferramenta poderiam ser utilizados com alunos do ensino médio, de forma que eles pudessem entender a relevância do conteúdo apresentado durante a aplicação da atividade. No segundo momento, foi desenvolvida a atividade com os

participantes. Conclui-se que a atividade com o *Google Earth Pro* despertou o interesse dos alunos pelas geotecnologias e pode torna as aulas de geografia mais dinâmicas e interativas. A experiência sugere a exploração de outras ferramentas e metodologias ativas no ensino, podendo expandir o uso do *Google Earth Pro* para temas como análise ambiental e planejamento urbano.

Palavras-chave: Cartografia; Geografia; Geotecnologias.

INTRODUÇÃO

As inovações tecnológicas transformaram significativamente as relações sociais, culturais e educacionais, redefinindo como o conhecimento é produzido, acessado e disseminado. No contexto do desenvolvimento técnico-científico-informacional, Silva, Zucherato e Peixoto (2021) destacam que essas mudanças influenciam diretamente as formas de interação, observação e representação do espaço geográfico, afetando a dinâmica socioespacial e os processos educativos.

Nesse sentido, a inserção de novas tecnologias como ferramentas didático-pedagógicas no ambiente escolar torna-se fundamental para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Carvalho, Laranja e Marques (2011) ressaltam que as constantes transformações tecnológicas exigem que os docentes adaptem seus métodos de ensino, utilizando recursos inovadores que possibilitem uma mediação mais eficaz do conhecimento. Assim, o uso dessas tecnologias pelo professor é essencial para atender às novas demandas educacionais e sociais.

Dentre essas tecnologias, destacam-se as geotecnologias, que englobam ferramentas voltadas para a coleta, processamento, análise e distribuição de informações espaciais (FITZ, 2008). De acordo com Gautério e Sartorio (2020), essas técnicas incluem desde o uso de cartografia digital até a integração de dados em Sistemas de Informação Geográfica (SIG), permitindo um mapeamento mais preciso e detalhado do espaço

geográfico. Rosa (2011, p. 81) define as geotecnologias como “[...] o conjunto de tecnologias para coleta, processamento, análise e oferta de informações com referência geográfica”.

Nesse contexto, o *Google Earth Pro* surge como uma ferramenta acessível e eficaz para a visualização e análise espacial, permitindo explorar imagens de satélite em alta resolução e compreender as transformações do território ao longo do tempo. Sua utilização no ensino possibilita que estudantes, pesquisadores e professores desenvolvam uma percepção mais aprofundada sobre o espaço geográfico, promovendo um aprendizado mais dinâmico e interativo.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de um minicurso intitulado “Conhecendo as mudanças na paisagem do município de Aracaju, Sergipe: introdução ao *Google Earth Pro*”, aplicado a alunos do ensino médio do Colégio de Aplicação (CODAP) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). O minicurso teve como propósito apresentar as mudanças ocorridas no espaço geográfico da cidade de Aracaju e da própria universidade, utilizando a ferramenta como suporte didático para a compreensão dessas transformações espaciais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Bertrand (2004), a paisagem é um conjunto único que resulta da interação dinâmica entre elementos físicos, biológicos e antrópicos que reagem dialeticamente uns sobre os outros. No contexto da geografia escolar, a categoria paisagem é de suma importância, uma vez que pode ser utilizada para compreender as mudanças ocorridas no espaço geográfico.

Desse modo, Puntel (2007) afirma que a paisagem é considerada um instrumento fundamental para a leitura do espaço e para o ensino da geografia. Em outras palavras, essa categoria permite que o aluno compreenda o espaço em que vive e as dinâmicas socioambientais que nela ocorrem. Para que ocorra essa compreensão, faz-se necessário que o educador busque apresentar esse conceito de diferentes maneiras.

Nesse sentido, as geotecnologias são ferramentas que possibilitam ao professor trabalhar a paisagem de modo que os alunos alcancem um entendimento maior sobre o conteúdo apresentado. Por conseguinte, as geotecnologias apresentam diversas possibilidades que podem e devem ser utilizadas como mediadoras da aprendizagem. Nessa perspectiva, para Travassos (2021, p.15), “[...] o estudante contemporâneo precisa das metodologias ativas e de recursos didáticos que o permitam ser protagonista do aprender no contexto escolar, em uma escola que saiba utilizar os recursos didáticos que melhor correspondem à sua diversidade”.

Nesse viés, o uso de tecnologias tornou-se mais frequente em sala de aula, servindo como ferramenta didático-pedagógica, possibilitando o aprofundamento os conhecimentos e saberes de lugar para além de onde vivem. Nesse contexto, o *Google Earth Pro* apresenta-se como ferramenta que permite aos usuários obter e visualizar dados geográficos gratuitos. Castro e Arruda (2024) afirmam que o *Google Earth* se tornou um recurso tecnológico importante no entendimento ambiental da paisagem, ao mesmo tempo que se tornou um instrumento didático viável em aulas de geografia. Silva e Albuquerque (2020) reforçam que a geografia tem capacidade de inserção de ferramentas a favor do ensino, como o *Google Earth*.

Diante do exposto, percebe-se que as geotecnologias são grandes aliadas ao processo educacional, uma vez que, permitem ao educador trabalhar conceitos abstratos de forma mais concreta, possibilitando que o aluno associe teoria à prática. Ademais, percebe-se que o uso desses recursos reduz significativamente as aulas apenas expositivas no ensino da geografia, tornando-as interativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho foi desenvolvido em uma sala de informática da Universidade Federal de Sergipe, com alunos do ensino médio durante a XXXII Jornada Esportiva Científica e Cultural do Colégio de

Aplicação (CODAP/UFS), cuja finalidade principal da atividade foi apresentar a ferramenta *Google Earth Pro*, analisando as mudanças na paisagem da cidade de Aracaju.

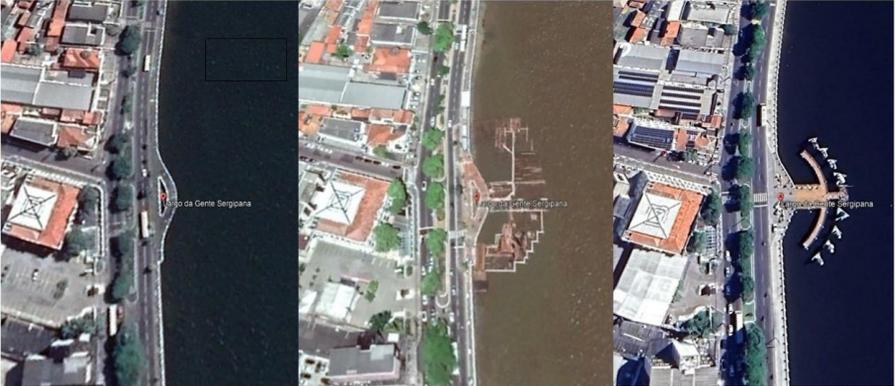
Metodologicamente, o trabalho foi dividido em duas etapas principais: revisão da literatura e aplicação do minicurso. A primeira etapa consistiu na definição do conteúdo didático trabalhado e de quais recursos da ferramenta poderiam ser utilizados com alunos do ensino médio, de forma que eles pudessem entender a relevância do conteúdo apresentado durante a aplicação da atividade.

Nesse contexto, optou-se por iniciar a atividade apresentando imagens de satélite em diferentes escalas do município de Aracaju. Ao mesmo tempo, foram realizados os seguintes questionamentos: *vocês reconhecem as imagens? Vocês sabem o que são geotecnologias? Já usaram alguma ferramenta para visualização de imagens de satélite?* A partir das respostas, foi sendo trabalhada a parte teórica relacionada às geotecnologias e seus usos.

Durante a atividade prática, foi apresentado o *layout* do *Google Earth Pro*, demonstrando as principais funções de cada ferramenta, a exemplo das opções de adicionar marcador, adicionar polígono, caminho, sobreposição de imagens, salvar imagens e a função régua.

Do mesmo modo, foi apresentada aos participantes a ferramenta de visualização de imagens históricas, que consiste em uma barra semelhante a uma régua que permite visualizar como uma determinada área mudou durante o tempo, mediante diferentes bancos de imagens.

Ainda durante essa etapa, foram trabalhadas as mudanças ocorridas no espaço geográfico da cidade. Foi utilizado como exemplo o crescimento no número de residências no município de Aracaju e o surgimento de pontos turísticos, a exemplo do Largo da Gente Sergipana (Figura a seguir).

Figura 112.1 - Largo da Gente Sergipana

Fonte: Google Earth Pro, 2025.

Ademais, foi utilizada a opção de visualização histórica, concomitantemente com a opção zoom (Figura a seguir) para que os alunos pudessem visualizar as mudanças ocorridas no Campus da Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos em São Cristóvão (SE), em particular a construção do prédio onde estava sendo realizada a atividade, a Didática VII (prédio mais recente construído no Campus até o momento).

Figura 112.2 - Alunos observando as mudanças ocorridas no Campus

Fonte: o autor, 2025.

Durante a apresentação, foi possível notar o grande interesse por parte dos participantes. Eles ficaram fascinados com a possibilidade de explorar regiões em épocas diferentes por meio do *Google Earth Pro*. Durante o desenvolvimento da atividade, surgiram questionamentos como: *é possível visualizar outros países? Posso ver minha casa ou bairro?* Com isso, foi possível buscar outras localidades que, a priori, não estavam no plano inicial, bairros da grande Aracaju, cidades circunvizinhas ou ainda monumentos como o Cristo Redentor no Rio de Janeiro, a Torre Eiffel em Paris e as Pirâmides de Gizé, no Egito.

O entusiasmo dos participantes aumentou conforme descobriram novas funcionalidades do aplicativo, tornando a atividade mais rica. Mediante os questionamentos, a atividade foi desenvolvida de maneira interativa com a participação ativa dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizado mútuo. Os alunos se envolveram profundamente no processo, explorando diferentes maneiras de utilizar as ferramentas oferecidas pelo *software*.

Ademais, foi proposta uma atividade final para que os alunos explorassem as ferramentas de adicionar polígono e caminho, para criar um percurso feito da entrada da universidade até a entrada do colégio, visando criar um mapa semelhante à Figura a seguir.

Figura 112.3 - Mapa de localização do CODAP/UFES



Fonte: Google Earth Pro, 2024. **Elaboração:** o autor, 2025.

Após a realização da atividade, os alunos demonstraram grande engajamento ao explorar as ferramentas apresentadas. Muitos conseguiram traçar corretamente o percurso entre a entrada da universidade até chegar no prédio do colégio. Entretanto, alguns apresentaram dificuldades iniciais na manipulação das ferramentas e, principalmente, na diferenciação entre os tipos de elementos espaciais e na precisão do traçado, sendo necessária a explicação individual para mitigar as dificuldades que foram surgindo ao longo da atividade.

Ademais, a atividade mostrou-se importante ao proporcionar aos participantes a oportunidade de compreender o espaço geográfico e suas mudanças por meio de uma ferramenta disponibilizada gratuitamente e de fácil manuseio.

CONCLUSÃO

Com base no que foi apresentado, ficou claro que a atividade desenvolvida com software *Google Earth Pro* foi bem-sucedida por despertar o interesse dos estudantes pelas geotecnologias, ao mesmo tempo que a ferramenta pode ser utilizada como recurso pedagógico para o ensino de geografia, tornando as aulas mais dinâmicas e interativas facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a experiência abre espaço para futuras iniciativas que explorem outras geotecnologias para o ensino de geografia, incentivando a integração de metodologias ativas e práticas interdisciplinares. Dessa forma, o uso do *Google Earth Pro* pode ser expandido para diferentes temáticas, como análise ambiental, planejamento urbano e estudos geomorfológicos, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais aplicada e visual da realidade espacial.

REFERÊNCIAS

BERTRAND, G. Paisagem e geografia física global: esboço metodológico. **R. Ra'e Ga – O Espaço Geográfico em Análise**, Curitiba, n. 8, p. 141-152, 2004.

CARVALHO, I. C. D.; LARANJA, R. E. P.; MARQUES, K. F. G. A experiência docente em projeto interdisciplinar de educação ambiental, utilizando as tecnologias de sensoriamento remoto como recurso didático de apoio. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SENSORIAMENTO REMOTO*, 15., 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: SBSR/INPE, p. 3316-3323, 2011.

CASTRO, K. S.; ARRUDA, Í. R. P. de. Ensino da geodiversidade: o uso do Google Earth na análise da paisagem em Casa Nova/BA. **Geofronter**, v. 10, p. e8863-e8863, 2024.

SOUSA SILVA, T. J. de; ALBUQUERQUE, E. L. S. Google Earth como ferramenta didática no ensino de geografia no ensino médio. **Revista Form@re**, v. 8, n. 1, 2020.

GAUTÉRIO, B. C.; SARTORIO, L. F. O uso de geotecnologias para educadores ambientais: elaboração de mapas temáticos para uso em sala de aula. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 37, n. 1, p. 264-277, 2020.

PUNTEL, G. A. A paisagem no ensino da geografia. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 283-298, 2007.

SILVA, V. O.; ZUCHERATO, B.; PEIXOTO, D. W. B. A importância das geotecnologias para a educação básica. **Revista Georaguaia**, v. 11, n. especial, p. 202-226, 2021.

TRAVASSOS, L. P. Em ensino a distância, on-line, híbrido ou até presencial: a importância de capacitar professores em novas tecnologias e aplicação de regras de segurança às ferramentas escolhidas. **BIS Revista**, Belo Horizonte, v. 12, n. 54, p. 28-29, abr./jun. 2021.

113. Oficina pedagógica e ensino de Geografia: conhecendo solo - permeabilidade - erosão

Laís Hora Menezes

Universidade Federal de Sergipe

laishoramenezes@gmail.com

Iuri Oliveira dos Santos

Universidade Federal de Sergipe

iuriooolv@gmail.com

Anézia Maria Fonsêca Barbosa

Universidade Federal de Sergipe

aneziamaria@academico.ufs.br

RESUMO

O presente trabalho é um relato de experiência, resultado da aplicação de uma oficina pedagógica durante a XXXII Jornada Esportiva Científica e Cultural do Colégio de Aplicação (JECCA/CODAP/UFS), com alunos do 6º e 7º anos do Colégio de Aplicação (CODAP) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). A atividade foi estruturada em quatro momentos para facilitar a compreensão dos estudantes. Primeiro, foram feitas perguntas sobre o tema, estimulando-os a refletir sobre o que já sabiam e como relacionavam os processos de permeabilidade e erosão ao seu cotidiano. Em seguida, organizamos e discutimos as respostas, esclarecendo dúvidas e corrigindo possíveis equívocos. No terceiro momento, os estudantes foram divididos em dois grupos para elaborar simuladores

desses processos. Por fim, no quarto momento, cada grupo apresentou seus simuladores, demonstrando, na prática, os fenômenos estudados.

Palavras-chave: Aprendizagens ativas; Aulas práticas; Estudo do meio.

INTRODUÇÃO

Estabelecer relação entre teoria e prática é um desafio para os educadores brasileiros, uma vez que as escolas públicas, em sua grande maioria, carecem de materiais e estrutura que possibilitem o desenvolvimento de atividades que envolvam aprendizagens ativas.

No ensino da Geografia, as oficinas pedagógicas podem ser uma ótima alternativa para os professores, pois o espaço da sala de aula pode ser utilizado para o desenvolvimento da prática escolhida e ainda valer-se de materiais recicláveis que estejam ao alcance do estudante. Nessa perspectiva, a aplicação de oficinas para trabalhar os conteúdos de Geografia pode ser feita em uma abordagem pedagógica prática aliada ao processo de ensino e aprendizagem, desde que, apresente-se como uma alternativa de construção do conhecimento a partir da prática e se apoia no tripé: sentir-pensar-agir (Paviani; Fontana, 2009).

Utilizar as oficinas pedagógicas como recurso didático é um meio de engajar o estudante a se tornar protagonista do seu processo de aprendizagem, além de trabalhar o senso de coletividade durante a execução, enquanto o professor atua como mediador, opondo-se ao ensino "bancário". Esse, por sua vez, desestimula a criatividade e a imaginação do estudante, tornando-o não apenas como se fosse um recipiente onde as informações são depositadas sem fazer nenhuma relação com o seu cotidiano (Freire, 1996).

Desse modo, trabalhar em sala de aula os conteúdos teóricos a partir de aprendizagens ativas torna-se uma boa opção para estimular a compreensão dos estudantes sobre o espaço em que ele vive e se perceber nos processos que nele atua, garantindo um aprendizado significativo que o posicione como responsável na construção do próprio conhecimento (Castellar; Moraes, 2016).

Diante do exposto, o presente trabalho é um relato de experiência, resultado da aplicação de uma oficina pedagógica intitulada “Conhecendo Solo – Permeabilidade – Erosão” realizada, durante a XXXII Jornada Esportiva Científica e Cultural do Colégio de Aplicação (JECCCA/CODAP/UFS), com discentes do 6º e 7º anos do Colégio de Aplicação (CODAP) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). A oficina teve como objetivo integrar teoria e prática a partir da construção de simuladores que representassem os processos de permeabilidade e erosão dos solos e a importância da cobertura vegetal para a proteção e manutenção dos rios e lençóis freáticos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A aplicação de metodologias de ensino que utilizam práticas pedagógicas que envolvem a participação ativa dos estudantes durante as aulas, tem sido uma das propostas de ensino e aprendizagem que pode fazer uma grande diferença na forma como a aula de Geografia pode acontecer no seu cotidiano.

O fazer geográfico tem como principal meta colocar o estudante como um ser ativo que possa levá-lo ao processo de entendimento da organização do espaço geográfico, por esse motivo, é importante que o mesmo entenda seu papel enquanto transformador e criador dos espaços sociais. É dentro dessa perspectiva, que trazemos, neste trabalho, o papel de implementação de atividades escolares que envolvam o estudante no processo de elaboração, execução e apresentação de metodologias pedagógicas que saiam do modelo tradicional de ensino, aproximando-o cada vez mais da formação do cidadão crítico.

De acordo com Santos, Moura e Barbosa (2024, p. 30), “discutir questões relacionadas ao meio ambiente faz parte de um processo que nem sempre é fácil”; levar os discentes a refletirem sobre os impactos causados no espaço físico pela vida em sociedade, não pode ficar sendo realizado de maneira que não os coloquem no centro dessas ações. Assim, buscar ferramentas de trabalho pedagógico que possam envolvê-los cada vez mais é poder apresentar caminhos para que eles possam se comportar

como elaboradores de seus conceitos, criem seus conhecimentos a partir de uma base teórica apresentada pelos professores, fazer relações dos conteúdos que estão estudando com as experiências já vividas fora do ambiente escolar.

É dessa forma que, as aprendizagens práticas levam ao surgimento de propostas metodológicas que coloquem os estudantes como parte importante no caminhar e fazer do desenvolvimento do conhecimento, o qual, de acordo com Amorim e Barbosa (2024, p. 56) “é essencial que se estimule o diálogo e o pensamento crítico dos indivíduos, e isto é possível por meio de ações conscientes sobre os problemas socioambientais que envolvem a sociedade”.

Nesse sentido, a cobertura vegetal desempenha um papel fundamental na conservação dos solos e dos recursos hídricos, seja em ambientes urbanos ou rurais. Segundo Duarte (2017), a cobertura vegetal possui funções ecossistêmicas importantes que garantem um ambiente propício ao bem-estar das sociedades. Entretanto, a ausência de cobertura vegetal influencia diretamente a permeabilidade e a erosão dos solos. A permeabilidade do solo refere-se ao processo pelo qual os solos permitem o escoamento de água em seu meio (Romeiro *et al.*, 2016).

A erosão é um dos principais processos de degradação ambiental e pode ser intensificada por atividades antrópicas (Plassa; Pazianoto; Telles, 2024). A presença de cobertura florestal em determinadas áreas é fundamental, uma vez que favorece a interceptação da água da chuva e a infiltração no solo. Esse processo reduz o escoamento superficial, minimiza a erosão e atua como uma barreira natural (Tambosi, 2015). Logo, contribui para a retenção de nutrientes e contaminantes, auxiliando na conservação dos recursos hídricos e do solo.

Dentro desse contexto, torna-se fundamental trabalhar a sensibilização acerca da importância da conservação da cobertura vegetal do solo. Para reforçar essa conscientização, ações educativas, como oficinas pedagógicas práticas, desempenham um papel importante na compreensão dos impactos socioambientais ligados à degradação do solo e aos benefícios da cobertura vegetal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina foi desenvolvida em sala de aula com estudantes matriculados no ano letivo de 2024, nas séries 6º e 7º anos do Colégio de Aplicação (CODAP/UFS), durante a XXXII Jornada Esportiva Científica e Cultural do Colégio de Aplicação (JECCCA).

A atividade foi estruturada em quatro momentos para facilitar a compreensão dos discentes. O primeiro consistiu em indagações como: “*O que é solo?*”, “*Qual a importância do solo para a natureza e sobrevivência humana?*”, “*O que a erosão faz com o solo exposto?*”, estimulando a reflexão sobre o que já sabiam do assunto e como eles relacionavam a importância da conservação dos solos nos processos de permeabilidade e erosão para a manutenção dos rios e lençóis freáticos (Figura a seguir).

No segundo momento, foi realizado um debate com as respostas obtidas na primeira etapa, esclarecendo dúvidas e corrigindo possíveis equívocos. Em seguida, foi apresentado o material que seria utilizado. Concomitantemente, foram explicados os diferentes tipos de solos e suas características e que configuram suas propriedades que diferem os níveis de permeabilidades, além do tipo de solo para o plantio.

Figura 113.1 - Apresentação dos materiais para a turma



Fonte: a autora, 2024.

Os materiais utilizados foram: 7 garrafas PET, sendo três delas de 500 ml e quatro de 2 litros (uma foi utilizada para colocar água e simular a chuva), copos descartáveis transparentes, tesouras sem ponta, algodão, etiquetas para identificar o tipo de solo, água, solo argiloso, solo arenoso, solo humoso, cobertura vegetal e folhas secas.

No terceiro momento, a turma foi dividida em dois grupos (Figura a seguir) para a elaboração dos simuladores. O “Grupo A” ficou responsável pelo simulador de permeabilidade, enquanto o “Grupo B” trabalhou no simulador de erosão. Para orientar o processo, todos receberam uma folha A4 com o passo a passo para a construção dos simuladores.

Para um auxílio a mais, imagens de simuladores prontos foram projetadas no quadro branco, assim eles teriam noção de como cortar as garrafas e utilizar os materiais de maneira correta na elaboração da atividade.

Figura 113.2 - Processo de elaboração dos simuladores



Fonte: a autora, 2024.

Por fim, no quarto momento, cada grupo apresentou seu simulador aos colegas, e todos puderam perceber, na prática, os fenômenos estudados. O “Grupo A” apresentou o simulador de permeabilidade (Figura a seguir), e durante a apresentação, foi pedido que o “Grupo B” anotasse atentamente tudo o que ocorria no simulador de permeabilidade.

O “Grupo B” observou que a infiltração da água varia conforme o tipo de solo. Eles perceberam que, no solo argiloso, o processo foi mais lento, enquanto, no solo arenoso, a água penetrou rapidamente. Já no solo humoso, a infiltração ocorreu em uma velocidade intermediária.

Neste momento, foi explicado aos discentes que isso acontece devido à granulometria das partículas. No solo argiloso, as partículas são muito pequenas e compactas, dificultando a passagem da água, enquanto, no solo arenoso, devido à sua maior granulometria, os poros formados entre as partículas permitem que a água infiltre com maior velocidade. No caso do solo humoso, a mistura de diferentes tamanhos de partículas e a presença de matéria orgânica resultam em uma infiltração intermediária.

Figura 113.3 - Simulador de permeabilidade



Fonte: a autora, 2024.

O simulador de erosão apresentado pelo “Grupo B” (Figura a seguir) seguiu os mesmos procedimentos. O “Grupo A” ficou responsável por registrar todas as etapas realizadas pelos colegas durante a apresentação, além de destacar o que conseguiram identificar no processo explicado pelo “Grupo B”.

Desse modo, os estudantes puderam observar que, ao simular a chuva no solo exposto, a água não consegue infiltrar: ela leva toda a camada

superficial da terra, ocasionando a erosão pluvial, já no solo com cobertura orgânica seca, foi constatado que ela protege, mas essa proteção não é tão eficaz quanto no solo com vegetação.

Alguns estudantes fizeram comentários pertinentes sobre o que foi analisado. Eles pontuaram que a erosão pluvial próxima a rios e lagos pode causar assoreamento e perda de nutrientes, prejudicando a agricultura e gerando impactos não apenas ao solo, mas também na economia e na qualidade de vida das pessoas, devido à queda na produtividade. Além disso, foi enfatizada a importância da cobertura vegetal para a preservação da qualidade da água dos rios.

Figura 113.4 - Simulador de Erosão



Fonte: a autora, 2024.

Foi esclarecido para os estudantes que, além das observações coerentes feitas por eles, existem outros problemas que derivam do escoamento superficial, pois, quando os sedimentos do solo exposto são levados pela água da chuva e chegam aos rios, ocorre a redução da profundidade e a contaminação da água em casos de agricultura pulverizada por agrotóxicos.

Após a execução das atividades, os estudantes leram suas anotações sobre os experimentos, e foram feitas algumas discussões acerca de tudo

o que foi levantado por eles. Notou-se o engajamento deles não só em participar da elaboração, mas também da explicação dos processos. Portanto, o desenvolvimento da atividade prática mostrou-se eficiente, pois todos trabalharam em equipe e entenderam as temáticas propostas, conseguindo estabelecer relação entre teoria e prática.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, percebe-se que a oficina atingiu seu objetivo ao integrar teoria e prática com a participação coletiva, permitindo a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento prático. Isto evidencia que o uso de aprendizagens ativas em sala de aula pode ser uma grande aliada tanto para o educador quanto para os educandos no processo de ensino e aprendizagem.

A experiência proporcionada pela oficina abriu caminhos para futuras iniciativas que façam uso das metodologias ativas como recurso pedagógico no ensino de Geografia, transformando a sala de aula em um ambiente de aprendizado recíproco. Ademais, é fundamental que os professores atuem como mediadores, sempre refletindo sobre os aprendizados adquiridos durante as atividades propostas e avaliando se os objetivos estabelecidos foram atingidos.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, J. S.; BARBOSA, A. M. F. Educação ambiental e o uso de tecnologias a favor da natureza. In: MALHEIROS, T. F. *et al.* (org.). **Práticas interdisciplinares para o ensino das ciências ambientais**: espaços formais de educação [recurso eletrônico]. São Paulo: IEE-USP, 2024. 159 p. il. (Coleção ProfCiAmb Série Pesquisa e Reflexão).
- CASTELLAR, S. M. V.; MORAES, J. V. de. **Metodologias ativas**: introdução. São Paulo: FTD, 2016. 130 p.
- DUARTE, T. E. P. *et al.* O papel da cobertura vegetal nos ambientes urbanos e sua influência na qualidade de vida nas cidades. **Desenvolvimento em Questão**, v. 15, n. 40, p. 175-203, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, p. 77-88, 2009.

PLASSA, W.; PAZIANOTO, V.; TELLES, T. **Erosão, práticas de preparo e qualidade do solo**: externalidades negativas da adoção de medidas de preparo do solo. 2024. ANPEC. Disponível em: https://www.anpec.org.br/sul/2024/submissao/files_I/i4-7cc6e0c52a81fa38f20abbbed05ac42a.pdf. Acesso em: 5 mar. 2025.

ROMEIRO, D. H. L. *et al.* Entendendo a permeabilidade dos solos: uma experiência didática com material reciclável. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 3., 2016, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20938>. Acesso em: 7 mar. 2025.

SANTOS, C. O. dos; MOURA, M. E.; BARBOSA, A. M. F. Educação ambiental, espaço escolar e identidade: a conservação do patrimônio escolar à luz dos projetos interdisciplinares do CODAP-UFS. *In*: SILVA, M. do S. F. da *et al.* (org.). **Estratégias pedagógicas sobre a aprendizagem ativa na educação básica**. Santo André: V&V Editora, 2024.

TAMBOSI, L. R. *et al.* Funções eco-hidrológicas das florestas nativas e o Código Florestal. **Estudos Avançados**, v. 29, n. 84, p. 151-162, 2015.

114. O ensino das representações cartográficas e a produção de cordel: um desafio e uma oportunidade de avaliar

Ma. Maria do Desterro Rodrigues da Silva
Universidade Federal do Piauí
detegeo@hotmail.com

Me. Jorge Diego Marques Fontenele
Universidade Estadual do Piauí
fontenelejorgemarquesdiego@gmail.com

Ma. Juliana Mara Barbosa Malherme
Universidade Estadual do Piauí
julianamalherme234@gmail.com

Dra. Bartira Araújo da Silva Viana
Universidade Federal do Piauí
bartira.araujo@ufpi.edu.br

RESUMO

O artigo tem como objetivo demonstrar que a literatura de cordel pode ser uma ferramenta de avaliação da aprendizagem correlacionada com os conteúdos curriculares, bem como destacá-la como recurso interdisciplinar. A discussão do tema surge pela necessidade de contribuir com o resgate e apreciação da cultura de cordel, como também pela necessidade de diversificar as formas de avaliação da aprendizagem em geografia,

tornando-as mais desafiadoras, divertidas e criativas. O trabalho contou com três momentos principais: contextualização histórica da origem da literatura de cordel, aprendizagem das regras de produção da literatura de cordel e, por fim, a produção de cordel sobre as finalidades de cada representação cartográfica apresentadas e analisadas durante as aulas de geografia. Essa prática docente demonstrou que a literatura de cordel oferece inúmeras formas de aprendizagem e ensinamentos, interpretação e compreensão do conhecimento geográfico e cartográfico e, consequentemente, influencia a compreensão e a intervenção na realidade.

Palavras-chave: Cordel; Avaliação; Geografia.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca apresentar a produção de cordel para avaliar a compreensão dos alunos de 6º ano das finalidades das representações cartográficas. Tem sua relevância pela necessidade de se diversificar as formas de aprendizagem dos alunos, partindo do questionamento: como avaliar o entendimento das representações cartográficas, valorizando a dimensão poética, criativa e conceitual? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, resultante da prática docente de professores dos componentes curriculares: Geografia, Língua Portuguesa e História.

O trabalho teve como objetivo demonstrar que a literatura de cordel pode ser uma ferramenta de avaliação da aprendizagem correlacionada com os conteúdos curriculares, bem como destacar a literatura de cordel como recurso didático transdisciplinar para as turmas do 6º ano. Silva, Neves e Herrera (2023) afirmam que a literatura de cordel, como recurso didático, permite trabalhar com um aspecto lúdico e dinâmico os conteúdos do componente curricular de Geografia.

A prática foi desenvolvida nas turmas do 6º ano do ensino fundamental na Escola Municipal de Tempo Integral Professor Valter Alencar, na cidade de Teresina (PI), situada na Rua Farmacêutico Raul Barcelar, 3581, Planalto Uruguai – Zona Urbana Leste da cidade de Teresina-PI. Foi realizada pelos professores dos componentes curriculares

de Geografia, Língua Portuguesa e História durante as aulas do terceiro e quarto bimestre de 2024, buscando contribuir com o resgate e apreciação da cultura de cordel. O quadro a seguir sintetiza as atividades realizadas pelos professores:

Quadro 114.1 - A literatura de cordel como recurso didático para avaliação qualitativa

PERÍODO	ATIVIDADE	LOCAL
Terceiro bimestre	1- Realização de oficinas de literatura de cordel com leitura, interpretação, com foco na história do cordel, sua estrutura textual e elementos de composição. Oficina de produção de cordel com foco nos elementos composicionais. Apresentação dos cordéis a familiares convidados	Escola Municipal Professor Valter Alencar – 2024
Quarto bimestre	1- Discussões, exposição, realização de atividades pedagógicas diversas do livro didático de Geografia e complementares; 2- Desafio de produção de cordéis abordando a melhor opção de representação cartográfica para representar os fenômenos naturais e sociais, como proposta de avaliação da aprendizagem. 3- Orientação do uso do livro didático: <i>Expedições geográficas: manual do professor</i> / Melhem Adas, Sergio Adas. — 5. ed. — São Paulo: Moderna, 2023. Leitura coletiva como avaliação dos cordéis produzidos em sala de aula.	

Fonte: Elaborado por Fontenele; Malherme; Silva, 2024.

Ao trabalhar o conteúdo do currículo de Geografia seus conceitos e categorias espaciais, buscou-se, a cada novo tema discutido, utilizar a representação espacial mais adequada ou apropriada: desenho mental, maquete, croqui, planta, mapas temáticos, gráficos de linhas, colunas, bloco-diagrama, tendo como objetivo a compreensão das diferentes formas de representar o espaço.

Quanto à literatura de cordel, ela é escrita através de poemas narrativos ou líricos, impressos em folhetos de papel e vendidos nas feiras e mercados. Geralmente, a produção do cordel envolve um poeta ou cordelista que escreve os versos utilizando uma métrica específica, como a quadra ou sextilha, utilizando as rimas, podendo ou não ser ilustrados com xilogravuras. As estrofes podem ter dez, oito ou seis versos, recitados de forma melodiosa, que tematizam fatos do cotidiano, episódios históricos, lendas e temas religiosos, podendo ser criados de forma improvisada diante de um acontecimento ou pessoa.

O Nordeste, especialmente estados como Pernambuco, Paraíba e Ceará, são os estados que mais produzem essa literatura, vendida em mercados e feiras pelos próprios autores (Silva; Neves; Herrera, 2023). Com o intuito de valorizar a cultura e fortalecer a identidade nordestina, é que no início do quarto bimestre foi explicado aos alunos que a forma de avaliação mensal seria a produção de cordéis a partir de temas geográficos já trabalhados em sala, tendo em vista que os professores de Língua Portuguesa e História já haviam trabalhado o tema através das oficinas de produção da literatura de cordel com as respectivas turmas.

Os alunos foram orientados a realizar pesquisas sobre cordéis, conteúdos já estudados e a produzir seus próprios cordéis a partir da pergunta: que representação cartográfica deve ser utilizada para representar...? seguida da justificativa ou argumentação da sua escolha, tudo em forma de cordel.

A avaliação da produção de cordéis sobre as representações cartográficas exige uma abordagem que valorize tanto a dimensão poética quanto a compreensão dessas representações e os conceitos geográficos que servem para estruturar o pensamento dos alunos. Utilizamos a produção de cordéis e a leitura coletiva como forma de avaliação mensal. Os alunos fizeram as leituras dos seus cordéis para a turma, recebendo feedback dos colegas e dos professores das matérias de Geografia, Língua Portuguesa e História. Em cada exposição, foram sendo verificados os critérios técnicos do cordel.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As representações gráficas da realidade transcendem a mera função de indicar a localização. Elas se configuram como um poderoso instrumento de comunicação espacial, capaz de transmitir informações complexas sobre o espaço geográfico e de promover a interação entre o indivíduo e o ambiente. Mas essa capacidade comunicativa das representações gráficas exige percepção, cognição, aprendizagem da leitura das representações cartográficas e emoção, além da criatividade, como afirma Pontuschka (2009).

O ensino das representações cartográficas é fundamental na educação geográfica, pois ajuda no desenvolvimento do pensamento espacial, compreensão da organização do espaço (pela distribuição de fenômenos geográficos, processos, padrões e relações), desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação (pela decodificação de símbolos, a compreensão de escalas e a interpretação de informações visuais e gráficas) e para o exercício da cidadania, já que permite a compreensão do ambiente e participação em debates.

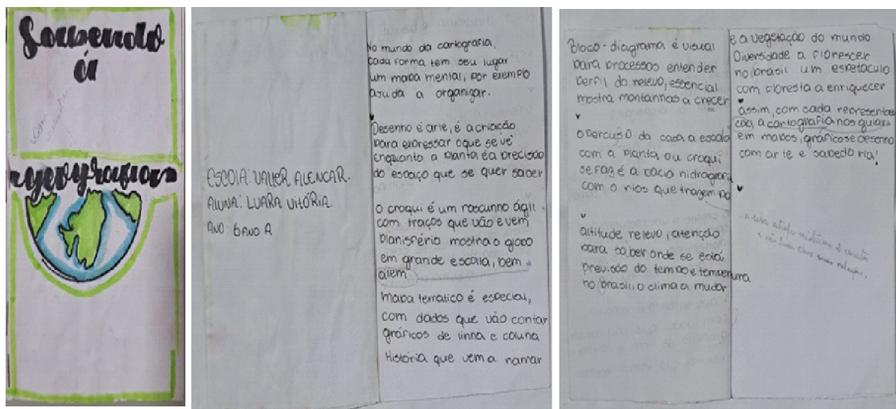
Segundo Callai (2005), para criar e expressar suas próprias representações cartográficas, os alunos precisam, primeiramente, compreender os símbolos e definições que permeiam a Cartografia.

Para Duarte (2002), ao utilizar ou desenvolver alguma dessas representações cartográficas, o aluno poderá desenvolver operações científicas, artísticas e técnicas, baseadas nos resultados de observações diretas ou de análise de documentação, com vistas à elaboração e preparação de cartas, planos e outras formas de expressão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escrita literária permitiu que os estudantes expressassem sua criatividade e se sentissem parte da tradição literária do cordel, fortalecendo sua identidade cultural nordestina, além de expressar seu entendimento de algumas das representações cartográficas, como se observa na Figura a seguir.

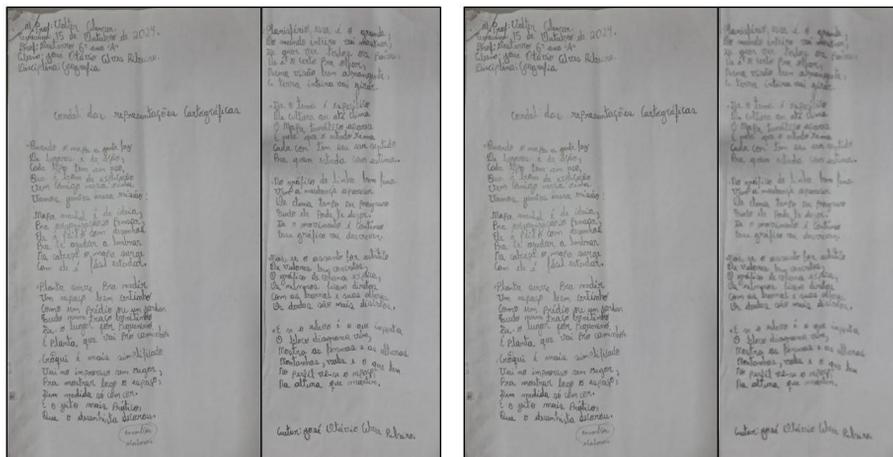
Figura 114.1 - A importância das representações cartográficas



Fonte: Elaborado por Luara Vitória (2024).

Neste cordel, a autora aponta vários tipos de representações cartográficas e suas aplicações, como o caso do mapa mental, que serve para organizar o pensamento. Mas, se o intuito é representar com precisão, indica a planta. Para representar o espaço de forma rápida, precisa e simples, aponta o croqui. Se o objetivo é entender processos, destaca o bloco-diagrama. Quanto à representação da altitude do relevo, indica o perfil. A demonstração do conhecimento pode ser expressa de diversas maneiras; uma delas pode ser através da escrita com produção de cordel (Figura a seguir).

Figura 114.2 - Cordel produzido por alunos do 6º ano do ensino fundamental

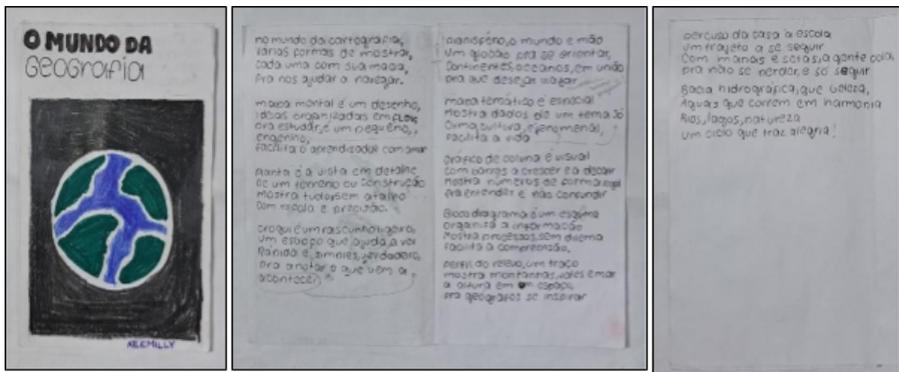


Fonte: Elaborado por José Otávio Alves Ribeiro (2024).

Conforme o autor do cordel, se o objetivo é lembrar e organizar o pensamento de forma simples, a escolha é o mapa mental. Quanto às medidas exatas de um espaço pequeno, deve-se escolher a planta. Caso o objetivo seja representar rapidamente o espaço sem rigor de medidas, destacando a arte e a cor, apresenta o croqui. O planisfério é indicado quando o objetivo é observar e comparar simultaneamente todos os países. Indica os mapas temáticos para demonstrar fenômenos sociais ou naturais, destacando o uso das cores. Para descrever mudanças, progresso, movimentos destaca os gráficos de linhas. Mas, se os dados são estatísticos, concretos os gráficos de colunas e os gráficos de barras afirma ser os gráficos de colunas e gráfico de barras. Por fim, o relevo, suas formas e alturas defende a escolha do bloco- diagrama.

No ensino da Geografia, a compreensão das finalidades de cada representação cartográfica é fundamental para que os alunos desenvolvam um pensamento geográfico crítico e sejam capazes de interpretar, utilizar e produzir os mapas de forma eficiente, como defende Callai (2005). Em sua produção, a autora cita e explica as finalidades de algumas das principais representações cartográficas (Figura a seguir).

Figura 114.3 - Cordel sobre as representações cartográficas



Fonte: Elaborado por Keemily (2024).

Compreender as finalidades das representações cartográficas leva os alunos a interpretar corretamente as informações nelas contidas, selecionar a representação gráfica adequada para responder determinada pergunta ou resolver um problema, criarem representações cartográficas mais eficazes e adequadas aos seus objetivos e, por fim, desenvolver o pensamento crítico, pois incentiva novos questionamentos (Simielli, 2010).

Nesse sentido, a pouca habilidade dos alunos na interpretação e uso de mapas, gráficos, maquetes impede o desenvolvimento do seu conhecimento sobre as análises cartográficas das dinâmicas espaciais e territoriais e pode ainda dificultar o aprimoramento do olhar crítico e reflexivo para analisar fatores, detectar problemas e apontar soluções para questões que dizem respeito ao espaço vivido e experienciado. No cordel representado na Figura 4, a autora sugere que se o objetivo é representar a cidade, com suas ruas, casas e praças, de forma clara e o mais próximo da realidade, a representação indicada é a planta.

Figura 114.4 - Cordel sobre as representações cartográficas

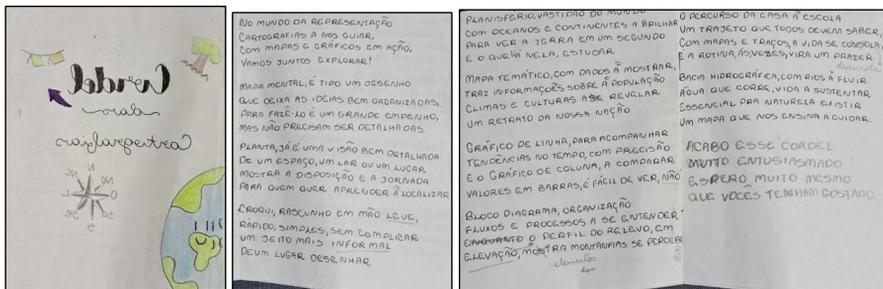


Fonte: Elaborado por Maria Laura (2024).

Discutir as diferentes formas de representar fatos, fenômenos e situações geográficas, além de integrar o estudo das representações cartográficas com outras disciplinas, como língua portuguesa, prática de leitura, história, ciências e matemática, pode auxiliar na escolha da melhor representação espacial. A autora do cordel reconhece que o mapa mental é um desenho que serve para mobilizar operações mentais do pensamento,

lembrando pontos de referências. Refere-se à planta como uma representação que serve para representar de forma detalhada espaços menores, demonstrando a disposição e localização (Figura a seguir).

Figura 114.5 - Cordel sobre as representações cartográficas



Fonte: Elaborado por Laura Sousa (2024).

Descreve o croqui como um desenho para mostrar de forma informal e simples o espaço. Para estudar toda a superfície terrestre de forma prática e objetiva, aponta o planisfério. Se o estudo é sobre população, clima ou culturas, indica o mapa temático. Para comparar valores, destaca o gráfico de linhas; visualizar as tendências, compreende que o gráfico de linhas é o mais indicado. Se o objetivo for organizar, demonstrar fluxos ou processos, aponta o bloco-diagrama. A aluna aponta o uso correto das representações cartográficas de forma poética e criativa, como sugere Pontuschka (2009).

CONCLUSÃO

O cordel se mostra como uma ferramenta versátil e eficaz para a avaliação da compreensão dos alunos sobre a importância e as finalidades das representações cartográficas. Ao promover criatividade, colaboração e reflexão, o cordel contribui para uma aprendizagem mais significativa e prazerosa. Ao inserir o cordel como recurso didático no ensino de Geografia, assim como em outros componentes curriculares, dinamiza-se o processo de ensino-aprendizagem e levam-se os alunos a um desenvolvimento de suas capacidades reflexivas.

REFERÊNCIAS

- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6D-d3FQhFqZYH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 dez. 2024.
- DUARTE, P. A. **Fundamentos de cartografia**. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2002.
- SIMIELLI, M. E. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. *In*: ALMEIDA, R. D. (Org.). **Cartografia escolar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, p. 71-94, 2010.
- SILVA, D. C. da; NEVES, I. C.; HERRERA, J. A. A literatura de cordel: como recurso pedagógico em sala de aula do componente curricular de geografia. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA: FALA PROFESSOR(A), 10., 2023, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: UFC, 2023. Disponível em: https://www.falaprofessor2023.agb.org.br/resources/anais/9/fp2023/1692727199_ARQUIVO_efcb69053b429e4ad50b0372a414f37b.pdf. Acesso em: 5 dez. 2024.

115. Explorando a cartografia tátil no ensino de Geografia: um relato de experiência em sala de aula

Matheus Alves de Medeiros Silva

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

Profa. Esp. Elinalva Oliveira Lima

*Universidade Estadual do Maranhão-UEMA
elinalvalima15@gmail.com*

Profa. Ma. Priscila de Melo Pessoa Oliveira

*Universidade Federal do Piauí-UFPI
priscilademelopessoa@gmail.com*

Profa. Dra. Roneide dos Santos Sousa

*Universidade Federal do Piauí-UFPI
roneide.sousa@ufpi.edu.br*

RESUMO

O ensino de Geografia, aliado à cartografia tátil, visa promover a inclusão de estudantes com deficiência visual, possibilitando o acesso e a compreensão do espaço geográfico por meio de representações tridimensionais. Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivo apresentar um relato de experiência na produção de maquetes táteis com alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UFPI. Os objetivos específicos baseiam-se em: i) discutir o conceito de cartografia tátil e sua importância para o avanço

do ensino de Geografia inclusiva de pessoas com deficiência visual; ii) auxiliar na produção de recursos didáticos táteis para pessoas com deficiência visual; iii) descrever a experiência da produção de mapas táteis na disciplina de Cartografia com alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UFPI. A atividade foi desenvolvida na disciplina de Cartografia, na qual foi enviada aos discentes uma lista de materiais para a realização da atividade prática, incluindo sementes e materiais de baixo custo, como cola de isopor, velas, clipes, tesouras, tintas, entre outros, para a confecção de maquetes táteis sobre os temas de hipsometria do Piauí e relevo de Teresina. Como resultados, o conteúdo sobre cartografia tátil e o ensino de Geografia foi abordado de forma teórica e, posteriormente, os discentes foram divididos em dois grandes grupos e produziram as maquetes sob a mediação da professora e do monitor. Conclui-se que a prática da cartografia tátil oferece aos futuros professores de Geografia uma alternativa para a produção de materiais didáticos acessíveis e de baixo custo, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica.

Palavras-chave: Mapas táteis; Geografia; Deficiência visual; Recursos didáticos.

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia, aliado à cartografia tátil, visa promover a inclusão de estudantes com deficiência visual, possibilitando o acesso e a compreensão do espaço geográfico por meio de representações tridimensionais. A principal motivação desta pesquisa foi devido à necessidade de adaptar o ensino de Geografia a alunos com deficiência visual, proporcionando uma forma eficaz de acesso ao conteúdo geográfico a todos. Nesse sentido, a pesquisa surgiu da necessidade de encontrar uma abordagem mais acessível e eficaz para ensinar cartografia e seus principais conceitos, ao realizar aprimoramentos na compreensão espacial dos alunos por meio dos mapas táteis produzidos em sala de aula.

Para Loch (2008), a cartografia tátil é um ramo específico da Cartografia, que se ocupa da confecção de mapas e outros produtos cartográficos que possam ser lidos por pessoas cegas ou com baixa visão. Desse modo, a cartografia tátil permite que esses estudantes interajam com mapas e representações espaciais, possibilitando maior igualdade no processo de aprendizagem.

Assim, a pesquisa visa contribuir para a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino de Geografia, bem como para o avanço da discussão da educação inclusiva, principalmente, trazendo contribuições importantes à didática da Geografia, ao apresentar como os conceitos cartográficos (escala, relevo, localização, fronteira, entre outros) podem ser abordados de uma forma concreta e sensorial, em vez de depender exclusivamente de representações visuais.

O problema de pesquisa está relacionado à ausência de alternativas adequadas para o ensino de Geografia a alunos com deficiência visual e à dificuldade de aplicar métodos inclusivos e acessíveis dentro do ambiente escolar. A pesquisa, ao focar na cartografia tátil, procurou encontrar uma solução para esses problemas (falta de acessibilidade no ensino de Geografia, necessidades de métodos pedagógicos inclusivos, falta de material adequado, desafios à percepção espacial, entre outros), possibilitando uma abordagem que facilitasse a compreensão do espaço geográfico e a participação plena dos estudantes em sala de aula.

Em termos metodológicos, a pesquisa baseou-se em uma pesquisa bibliográfica de artigos, livros e sites especializados sobre o tema geral. Ademais, o trabalho trata-se de um relato de experiência vivenciada com alunos do curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), durante o período de 2024.2, na disciplina de Cartografia. Para a construção dos mapas táteis, foram utilizadas cartolinas, isopores, colas, tintas, gel, pincel, estilete, palitos de fósforo, velas, tesouras, milho, arroz, fava, sementes, entre outros. Além disso, foram realizadas aulas teóricas sobre o ensino de Geografia e cartografia tátil.

A etapa seguinte se deu a partir da elaboração do mapa base, que serviu como alicerce para a construção do mapa tátil sobre relevo de Teresina-PI e outro do mapa hipsométrico do estado do Piauí. O mapa do estado foi encontrado no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2015, e o mapa do relevo da cidade de Teresina foi confeccionado por Sousa (2025). O objetivo geral foi apresentar um relato de experiência na produção de Cartografia Tátil com alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UFPI. Os objetivos específicos baseiam-se em: i) discutir o conceito de cartografia tátil e sua importância para o avanço do ensino de Geografia inclusiva de pessoas com deficiência visual; ii) auxiliar na produção de recursos didáticos táteis para pessoas com deficiência visual; iii) descrever a experiência da produção de mapas táteis na disciplina de Cartografia com alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UFPI.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão e inserção da Cartografia Tátil na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) cresceram consideravelmente nas duas últimas décadas (Almeida; Almeida, 2014). Nesse contexto, a busca pela compreensão das práticas inclusivas do ponto de vista da Geografia Escolar, a partir do uso de recursos didáticos, pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, destacando a produção e confecção de materiais didáticos táteis para pessoas com deficiência visual e baixa visão.

De acordo com Gama e Almeida (2024, p. 3), é necessário que “[...] os cursos de Licenciatura ofereçam, através da relação teoria e prática, uma formação que alicerce os docentes para uma atuação educativa inclusiva, já que apenas a disponibilização de oferta de vagas para estudantes com deficiência não efetiva a inclusão”. Assim, os mapas táteis são uma das ferramentas cartográficas que utilizam a percepção tátil como forma de representação do espaço geográfico, possibilitando conduzir as informações espaciais a alunos com deficiência visual. Essas ferramentas possuem características distintas no processo das informações nos campos político, social e cultural (Silva; Arruda, 2009).

Segundo Sasaki (2007), entende-se por deficientes visuais (DVs) as pessoas que apresentam impedimento total ou parcial da visão, decorrente de imperfeições do sistema visual. A rigor, diferencia-se a deficiência visual em parcial, também designada visão sub-normal ou, mais corretamente, de baixa visão, e cegueira, quando a deficiência visual é total (Sasaki, 2007). É considerado cego o indivíduo que apresenta acuidade visual menor que 0,05 no seu melhor olho, sem ajuda de equipamento auxiliar, o que significa que poderá ver a três metros o que um indivíduo sem problemas de visão enxerga a sessenta metros, (Sena; Carmo, 2005).

Sobre a educação inclusiva, trata-se de um conceito que visa garantir a todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais, o acesso ao mesmo ensino e oportunidades de aprendizagem, o que promove a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e o direito de exercer a cidadania (Matos, 2023). Ao relacionar a educação inclusiva com o ensino de Geografia, ao utilizar recursos como cartografia tátil, possibilita-se criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e acessível, refletindo os princípios da igualdade e da equidade na educação.

Nessa perspectiva, o ensino de Geografia vem passando por desafios significativos ao longo dos anos, refletindo mudanças necessárias na forma como ocorre a aplicação da disciplina no ambiente escolar. Este componente curricular era tratado de maneira superficial, reduzida à simples mnemônica de nomes de países, nomes de rios, capitais e elementos presentes na Geografia física, como os relevos. Esse enfoque limitava a compreensão prática e o senso crítico acerca da disciplina, restringindo-a a uma visão estática e descontextualizada do espaço geográfico.

Neste viés, Yves Lacoste (1988) utiliza o título da sua obra como um ponto reflexivo: “A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.” A frase atribuída sintetiza um pouco do papel da ciência geográfica e como foi vista durante séculos: a construção de um saber geográfico que remetia somente à localização de territórios, à definição de estratégias militares e à criação de mapas detalhados “desenhados à mão”, que auxiliavam na navegação e no planejamento de batalhas, esquecendo da ciência de forma prática e significativa.

Com o passar do tempo, a Geografia passou por uma significativa evolução, ampliando seu campo de estudo e incorporando novas metodologias de ensino. O desenvolvimento da Cartografia, o avanço das tecnologias de sensoriamento remoto e a introdução de abordagens críticas permitiram uma análise mais aprofundada das relações entre sociedade e espaço.

Apesar desses desafios, a Geografia contemporânea busca resgatar sua importância, destacando-se como uma ferramenta essencial para a compreensão das dinâmicas territoriais, ambientais e sociais. Seu papel vai além da memorização de informações, estimulando a reflexão sobre fenômenos como urbanização, mudanças climáticas, desigualdades socioeconômicas e geopolítica. Assim, a valorização da Geografia no ambiente educacional é fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes das transformações do mundo em que vivem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade pedagógica que envolveu a disciplina de cartografia do curso de Geografia, possibilitou contato com novas práticas de ensino e metodologias inclusivas sobre a utilização de mapas táteis como recurso difusor de novas aprendizagens. Para Vasconcelos (1993), a Geografia, ao utilizar recursos didáticos “inovadores”, possibilita maior engajamento dos alunos, como a aplicação de maquetes.

A partir disso, a aula sobre cartografia foi dividida em duas etapas, sendo a primeira mais conceitual (teórica) e teve como objetivo proporcionar aos alunos uma compreensão básica e aprofundada sobre os fundamentos da cartografia, abordando temas como o conceito de mapas, escalas, projeções cartográficas, tipos de representações geográficas e suas aplicações no cotidiano. Durante essa fase, os alunos tiveram a oportunidade de discutir os diferentes tipos de mapas e como eles representam o espaço geográfico, além de aprender sobre as técnicas utilizadas na criação dessas representações. A ideia foi estabelecer uma base sólida de conhecimento teórico, para que, na segunda etapa, fosse possível aplicar esse aprendizado de forma prática, utilizando recursos adaptados como a cartografia tátil.

A segunda etapa da aula foi dedicada à confecção do mapa tátil, momento em que os(as) alunos(as) puderam aplicar os conceitos aprendidos na fase teórica. O objetivo dessa atividade foi proporcionar uma experiência sensorial e ampliar as possibilidades didáticas para a prática docente futura, considerando que estamos em um curso de formação de professores. Embora não haja alunos com deficiência visual na turma, essa abordagem permite que os futuros docentes desenvolvam estratégias inclusivas para tornar o ensino de Geografia mais acessível e concreto para todos os estudantes.

Inicialmente, os alunos foram apresentados aos materiais necessários, como cartolinas, isopores, colas, tintas, gel, pincel, estilete, palitos de fósforo, velas, tesouras, milho, arroz, fava, sementes, entre outros itens que permitissem a construção de uma representação geográfica em alto relevo. A atividade teve como objetivo a criação de dois mapas táteis simples, que representavam uma área geográfica específica (Teresina e o Estado do Piauí), destacando características como rios, planícies, planaltos e outras divisões geográficas, além da inserção dos elementos básicos de um mapa temático como título, escala, orientação e legenda.

Durante o processo de construção dos mapas, os(as) alunos(as) trabalharam em grupos, discutindo o posicionamento e a representação dos elementos geográficos, o que incentivou o trabalho colaborativo e a aplicação do conhecimento teórico. A partir disso, a aula prática foi dividida em duas etapas, sendo a primeira mais conceitual, tendo uma aula da professora especialista com experiência na educação básica, e a segunda parte a prática. Ao final da atividade, os alunos tiveram a oportunidade de explorar o mapa tátil, tocando e identificando os diferentes elementos representados, enquanto discutiam em grupos o que haviam aprendido e como a cartografia tátil facilitou a compreensão dos conceitos geográficos. Essa etapa não só contribuiu para o desenvolvimento das habilidades espaciais dos alunos, mas também promoveu a inclusão, permitindo que todos os estudantes participassem ativamente da aprendizagem de Geografia de maneira prática e acessível (Figura a seguir).

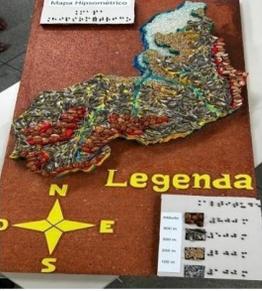
Figura 115.1 - Discentes do curso de Geografia na construção dos mapas táteis



Fonte: Os autores (2025).

A produção dos mapas se deu por meio da escolha das cores e texturas, para que o material que construísem ficasse adequado às necessidades dos alunos com deficiência visual. Os materiais utilizados foram sementes e materiais de baixo custo, como cola de isopor, velas, cliques, tesouras, tintas, entre outros, para a confecção de maquetes táteis sobre os temas de hipsometria. Os alunos entregaram o que foi proposto e obtiveram ótimo resultado na confecção dos mapas táteis (Imagens a seguir).

Figura 115.2 - Mapas táteis do Piauí

A – Mapa tátil hipsométrico do PI finalizado pelos alunos do curso de Geografia-UFPI	B – Mapa tátil do relevo de Teresina-PI finalizado pelos alunos do curso de Geografia-UFPI
	
Fonte: Sousa (2025).	Fonte: Silva (2025).

Foi realizada uma reflexão coletiva sobre a experiência de construção e exploração do mapa tátil. Os alunos compartilharam suas percepções sobre o processo, destacando como o uso do tato ajudou a melhorar a compreensão dos conceitos geográficos, como a localização de planaltos, rios e fronteiras, que anteriormente poderiam ser mais difíceis de visualizar. Além disso, foi promovida uma discussão sobre a importância da cartografia tátil para a inclusão de alunos com deficiência visual, destacando como essa abordagem permite que todos tenham acesso equitativo ao conhecimento geográfico.

CONCLUSÃO

A pesquisa destaca a relevância de adotar práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Geografia, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas deficiências, tenham acesso equitativo ao conhecimento. A utilização da cartografia tátil mostrou-se uma ferramenta poderosa não apenas para alunos com deficiência visual, mas para todos os estudantes, ao promover uma abordagem multissensorial e ativa do aprendizado geográfico.

Durante a experiência, observou-se que o uso de mapas táteis facilitou a compreensão dos conceitos espaciais e desenvolveu habilidades essenciais para a construção de uma visão mais concreta do espaço geográfico. Além disso, a atividade reforçou a importância de estratégias inclusivas na formação docente, estimulando os futuros professores a incorporarem metodologias acessíveis em suas práticas pedagógicas. Ao conectar teoria e prática, essa abordagem incentivou a participação ativa, o trabalho colaborativo e o respeito à diversidade, elementos fundamentais para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Contudo, a experiência demonstrou que a cartografia tátil não apenas favorece a compreensão de aspectos geográficos, mas também promove uma atitude inclusiva nas salas de aula, fazendo com que os alunos se sintam mais seguros e motivados a aprender. O professor, ao se dedicar à

adaptação dos recursos e ao estímulo da participação de todos, contribui para a construção de um ambiente escolar mais justo, onde cada aluno tem a oportunidade de desenvolver suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D. de; ALMEIDA, R. A. **Fundamentos e perspectivas da cartografia escolar no Brasil**. [S. l.], 2014.
- GAMA, Lívia Thaysa Santos de Albuquerque; ALMEIDA, Jacqueline Praxedes de. A formação de professores de geografia e a educação inclusiva: importância da formação continuada para o trabalho com a cartografia tátil. **Revista Geoaraguaia**, Barra do Garças, v. 14, n. 1, p. 1-15, 2024.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mapa político do Piauí**. [S. l.], 2015.
- LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve**, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Tradução: Maria Cecília França. São Paulo: Papyrus, 1988.
- LOCH, Ruth Emilia Nogueira. **Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais**. Portal de Cartografia das Geociências, v. 1, n. 1, p. 36-58, 2008.
- MATOS, E. F. P. **Cartografia tátil e ensino de geografia: relatos de uma atividade prática em sala de aula**. [S. l.], 2023.
- SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. [S. l.], 2007. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/art_terminologia_sobre_deficiencia.asp?f_id_artigo=577. Acesso em: 28 fev. 2025.
- SENA, C. C. R. G.; CARMO, W. R. Produção de mapas para portadores de deficiência visual da América Latina. *In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA*, 10., 2005, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2005.
- SILVA, R. R.; ARRUDA, L. M. S. A cartografia tátil na educação escolar. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA*, 10., 2009. **Anais [...]**. [S. l.], 2009.
- VASCONCELOS, R. A. **Cartografia tátil e o deficiente visual: uma avaliação das etapas de produção e uso dos mapas**. 1993. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Física, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

116. Uso de recursos didáticos não convencionais inclusivos no ensino de Geografia para pessoas com Transtorno do Espectro Autista

Maycon Natannael Moraes Sousa

Universidade Federal do Piauí - UFPI

mayconmoraes914@gmail.com

Sandreia Barroso de Carvalho Lima

Universidade Federal do Piauí – UFPI

sandreiabarroso@outlook.com

RESUMO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular impõe desafios pedagógicos que exigem abordagens inovadoras e adaptadas às suas necessidades específicas. A disciplina de Geografia, por envolver abstração espacial, leitura cartográfica e análise de fenômenos socioambientais, pode representar uma dificuldade para esses alunos. Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar o impacto do uso de jogos de cartas como recurso didático não convencional inclusivo no ensino de Geografia para estudantes com TEA, destacando sua contribuição para a aprendizagem, o engajamento e a socialização. Para tanto, adotou-se uma metodologia qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a educação inclusiva, as características do TEA e a eficácia de recursos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados teóricos indicam que os

jogos de cartas, por sua estrutura previsível e caráter interativo, favorecem a participação ativa dos estudantes com TEA, auxiliando na fixação de conteúdos e promovendo a interação social em sala de aula. Além disso, tais recursos podem beneficiar todos os alunos, contribuindo para um ambiente mais dinâmico, acessível e colaborativo. Conclui-se que os jogos de cartas representam uma ferramenta pedagógica promissora no ensino inclusivo de Geografia, desde que aliados a práticas planejadas e formação docente voltada para a diversidade.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Recursos didáticos.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem sido um tema amplamente discutido no âmbito educacional contemporâneo, exigindo práticas pedagógicas que respeitem as particularidades dos estudantes. A educação inclusiva é um princípio fundamental para garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades. No contexto dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa abordagem exige adaptações metodológicas que favoreçam a participação ativa e o desenvolvimento cognitivo e social. Diretrizes internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), estabeleceram bases para a inclusão escolar, reforçadas no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que incentivam práticas pedagógicas acessíveis e diversificadas.

O TEA é uma condição neurobiológica caracterizada por desafios na comunicação, interação social e padrões de comportamento repetitivos, que podem impactar o processo de aprendizagem. Estudos, como os de Nunes e Schmidt (2019) e Santos, Lione e Abrahão (2022), ressaltam a importância da mediação docente e do uso de materiais adaptados para favorecer a inclusão de estudantes autistas no ensino regular. Recursos didáticos não convencionais, como os jogos de cartas, podem desempenhar um papel significativo ao proporcionar um ambiente estruturado e

interativo, favorecendo a fixação de conceitos e promovendo a socialização no contexto escolar.

No ensino de Geografia, a utilização de estratégias lúdicas pode contribuir para a compreensão de temas abstratos e para o desenvolvimento do pensamento espacial. Segundo Barbosa e Nora (2024), o uso de materiais visuais e interativos auxilia os alunos com TEA a estabelecer relações entre os conceitos geográficos e o espaço ao seu redor. Dessa forma, este estudo tem como objetivo geral levantar informações sobre a importância da utilização de recursos didáticos não convencionais inclusivos no ensino de geografia, para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para a realização deste trabalho, tivemos como objetivos específicos: verificar as dificuldades de pessoas com TEA no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de geografia; analisar se as ferramentas lúdicas (recursos), bem como o jogo de cartas, funcionam de forma significativa; avaliar, com base em revisão teórica, a aplicabilidade e os benefícios desses jogos na aprendizagem e socialização dos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os jogos didáticos têm sido utilizados como ferramentas pedagógicas que tornam a aprendizagem mais dinâmica e interativa. Segundo Vygotsky (1984), a aprendizagem ocorre por meio da interação social e do uso de instrumentos mediadores, o que justifica a adoção de jogos no ensino de alunos com TEA. Além disso, estudos apontam que crianças e adolescentes com TEA se beneficiam de atividades estruturadas e previsíveis, características fundamentais dos jogos de cartas (Silva, 2020). O uso desses jogos possibilita a associação de conceitos geográficos com representações visuais, favorecendo a fixação do conteúdo de maneira acessível e inclusiva (Barbosa; Nora, 2024).

A educação inclusiva se configura como um princípio essencial para a construção de um ambiente educacional mais justo e que, de fato, promova o aprendizado para os estudantes, estes com as suas diversas especificidades. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a

educação deve ser acessível a todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, incluindo os alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No Brasil, esse princípio é respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, Capítulo III, art. 4º, inciso III, que diz ser dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta práticas pedagógicas inclusivas, respeitando as especificidades dos alunos e garantindo o direito de aprender a todos.

A implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva exige adaptações metodológicas que atendam às necessidades dos estudantes ou que se tornem particularmente relevantes no contexto dos alunos com TEA. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por dificuldades em três áreas principais: comunicação, interação social e padrões de comportamento repetitivos (APA, 2013).

Essas dificuldades interferem no processo de aprendizagem, exigindo abordagens diferenciadas para garantir a participação ativa dos alunos no ambiente escolar. Estudos, como os de Nunes e Schmidt (2019), destacam a importância de uma mediação docente eficaz, além do uso de recursos didáticos adaptados, para promover a inclusão de estudantes autistas.

A presença de recursos didáticos inovadores, como jogos e materiais interativos, contribui para a adaptação do ambiente escolar às necessidades dos alunos, proporcionando uma aprendizagem mais acessível e significativa.

O uso de jogos de cartas no contexto educacional, especialmente no ensino de Geografia, surge como uma ferramenta eficaz para promover a participação ativa e a socialização de estudantes com TEA. O jogo, como recurso lúdico, tem a capacidade de envolver os alunos em atividades de aprendizagem, ao mesmo tempo em que proporciona um espaço seguro e estruturado para a interação social.

De acordo com Piaget (1976), a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois permite que as crianças experimentem e explorem o mundo de maneira concreta, o que é especialmente valioso no ensino de conceitos abstratos, como os encontrados na Geografia.

A Geografia, enquanto disciplina, exige habilidades cognitivas que envolvem abstração espacial, interpretação de mapas e compreensão de características socioambientais. Para alunos com TEA, essas habilidades podem ser desafiadoras devido às dificuldades de percepção espacial e ao processamento sensorial específico. No entanto, o uso de materiais visuais e interativos, como os jogos de cartas, pode facilitar a compreensão desses conceitos.

Barbosa e Nora (2024) destacam que o uso de recursos visuais no ensino de Geografia pode ajudar os alunos a estabelecer conexões mais concretas com o espaço geográfico, promovendo a compreensão e retenção dos conteúdos e que, de fato, aconteça a aprendizagem significativa.

A utilização de jogos no ensino pode ser particularmente eficaz ao favorecer a socialização e a interação entre os alunos, áreas nas quais estudantes com TEA enfrentam dificuldades frequentemente. Jogos estruturados proporcionam oportunidades para que os alunos aprendam a lidar com regras e interagir de forma mais assertiva com os colegas, favorecendo a construção de habilidades sociais essenciais para o convívio escolar. Para os alunos com TEA, o ambiente previsível e a repetição das regras de jogo ajudam na redução da ansiedade e na promoção do engajamento nas atividades.

Em termos de metodologia inclusiva, o uso de jogos de cartas representa uma estratégia de ensino diferenciada e inovadora. Segundo Santos, Lione e Abrahão (2022), a adaptação do conteúdo curricular a materiais didáticos interessantes, como jogos de cartas, contribui para a redução da barreira cognitiva e promove uma aprendizagem mais interativa e colaborativa. Além disso, esses jogos podem ser ajustados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, proporcionando um ambiente de aprendizagem flexível.

Portanto, a fundamentação teórica deste estudo ressalta a relevância dos jogos de cartas como ferramentas pedagógicas inclusivas, capazes de promover a aprendizagem ativa e a socialização de alunos com TEA, especialmente no ensino de Geografia. Essas ferramentas facilitam a construção do conhecimento de forma interativa e lúdica, ao mesmo tempo em que respeitam as necessidades específicas dos alunos com TEA, garantindo uma educação mais inclusiva e significativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo foi realizado a partir da análise de textos e referências sobre o uso de recursos didáticos não convencionais no ensino inclusivo. Dessa forma, os resultados obtidos foram baseados em projeções teóricas acerca da aplicabilidade dos jogos de cartas no ensino de Geografia para estudantes com TEA. A partir da análise do artigo de Bezerra *et al.* (2024), observou-se que a aplicação de jogos didáticos em sala de aula tem um caráter que promove maior engajamento e interação entre alunos autistas e não autistas, resultando em um ambiente escolar mais acolhedor e colaborativo. Neste caso, os jogos de cartas revelam-se uma ferramenta com alto potencial de aplicação, pois podem ser uma ferramenta pedagógica inclusiva, por proporcionar um ambiente estruturado, com regras claras e previsíveis, que favorece a interação social e a aprendizagem de maneira lúdica.

Além disso, é importante destacar que, embora o foco do artigo citado tenha sido o uso de jogos de tabuleiro, as evidências apresentadas demonstram que jogos de cartas também podem cumprir funções semelhantes, e que os jogos de cartas como recurso didático não devem ser restritos apenas aos estudantes com TEA, mas sim beneficiar todos os estudantes como um todo. A abordagem inclusiva permite que os alunos interajam entre si, promovendo a socialização e a cooperação no ambiente escolar. Dessa forma, os jogos de cartas podem ser adaptados para diferentes níveis de ensino e necessidades educacionais, tornando-se um recurso valioso para a construção do conhecimento geográfico.

CONCLUSÃO

Com base na revisão teórica realizada, conclui-se que o uso de jogos de cartas como recurso didático inclusivo no ensino de Geografia apresenta potencial para tornar a aprendizagem mais acessível e envolvente para estudantes com TEA. A estrutura previsível dos jogos favorece um ambiente de aprendizado organizado e interativo, auxiliando na fixação de conteúdos e promovendo a socialização dentro do contexto escolar. Além disso, destaca-se que esses jogos não são exclusivos para alunos com TEA, mas podem beneficiar todos os estudantes, proporcionando uma abordagem pedagógica mais dinâmica e colaborativa.

Diante disso, recomenda-se que estudos futuros explorem a aplicação prática desses recursos em sala de aula, a fim de avaliar empiricamente seus impactos na aprendizagem e na interação dos alunos. A formação continuada de professores e o desenvolvimento de materiais pedagógicos adaptados são aspectos essenciais para garantir uma inclusão efetiva e significativa no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, P. S.; NORA, G. D. Os sentidos de lugar e espaço geográfico construído por meio do uso do Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS), em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental. **Revista Ciência Geográfica**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 101–122, 2024.
- BEZERRA, J. F. O. S.; PORTO, M. J. S.; SANTOS, A. J. S.; CASTILHO, Q. G. S.; SILVA, I. G.; DIAS, V. L. N. A utilização de jogos didáticos no processo de ensino-aprendizagem de alunos com transtornos do espectro autista – TEA. **Revista Acadêmica Online**, [S. l.], v. 10, n. 53, p. e281, 2024. DOI: 10.36238/2359-5787.2024.v10n53.281. Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/281>. Acesso em: 11 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Editora do Brasil, 1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- PIAGET, J. **Ensaio de lógica operatória**. São Paulo: Editora Globo/EDUSP, 1976.

SILVA, J. R. **Jogos didáticos e inclusão**: estratégias para o ensino de Geografia. São Paulo: Editora Educação, 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. 47 p. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?new-sld=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?new-sld=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 11 abr. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

117. Adequações curriculares e o ensino de Geografia: caminhos e percalços para a educação inclusiva

Nayane Camila Silva Cavalcanti
Universidade Federal de Pernambuco
nayanecavalcanti20@gmail.com

Allyson Wesley Gonçalves Carneiro
Universidade Federal de Pernambuco
allyson.wesley@ufpe.br

Priscylla Karoline de Menezes
Universidade Federal de Pernambuco
priscylla.menezes@ufpe.br

RESUMO

O ambiente escolar é um cenário de multiescalaridades, seja de pensamentos, linguagens, conhecimentos e aprendizagens. Quando consideramos os processos cognitivos dos alunos, é primordial levar em consideração as suas singularidades e potencialidades. Nos últimos anos, tem-se aumentado o índice de matrículas de crianças com deficiência na escola, são discentes que possuem impedimentos físicos, cognitivos e sensoriais. E para que o professor de geografia seja capaz de contribuir para a evolução educacional do seu alunado, é fundamental que conheça as ferramentas que propiciem a educação inclusiva no chão da sala de aula. Mormente, um caminho para efetivar a inclusão é por intermédio das adequações curriculares. Contudo, pesquisas que investigam a

educação inclusiva têm apontado que os docentes de geografia não se sentem preparados para lidar com os alunos atípicos. Deste modo, esta pesquisa busca investigar como as adequações curriculares são usadas na prática docente dos professores de geografia, ao lidarem com alunos com deficiência. Como método de pesquisa utilizamos o viés bibliográfico, no qual se fez a análise de 2 artigos e 1 dissertação que tivessem como tema as adequações curriculares na Educação Geográfica. Após, a análise dos resultados da pesquisa, pode-se inferir uma fragilidade de domínio de processos didático-pedagógicos que considerem as pessoas com deficiência, ausência de uma formação continuada alicerçada dos ideais de inclusão. Desse modo, é um tema emergente, que ações de cooperação na estrutura escolar possam ser praticadas de forma efetiva nos processos de aprendizagem baseada na inclusão, construindo uma equidade social para as pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Adequações curriculares; Ensino de Geografia; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é formalizado por um emaranhado de concepções, sejam elas culturais, curriculares, de saberes e aprendizagens. Os professores de geografia são capacitados para formular e desenvolver as habilidades dos alunos com respeito aos conhecimentos geográficos que considerem as nuances entre os fatores físicos e socioculturais que ocorrem no espaço geográfico. Contudo, nos últimos anos, tem crescido o índice de matrículas de estudantes com deficiência nos espaços escolares. Por exemplo, com a publicação do Censo Escolar de 2023, houve um aumento considerável de matrículas atingindo um índice de 45% de alunos atípicos (Brasil, 2023).

Dessa maneira, cabe aos docentes capacitar-se e informar-se sobre como se desenvolvem os processos psicológicos e didáticos-pedagógicos

dos alunos, para que assim, eles sejam habilitados sobre o reconhecimento e funcionamento da sua realidade cotidiana, pelo olhar da geografia (Silva, 2023).

Destarte, é pertinente pensarmos em alguns apontamentos como a seguir: 1-Como os professores de geografia têm adaptado as atividades escolares dos alunos com deficiência? 2-Os docentes de geografia se sentem preparados para adequar suas aulas e dinâmicas didáticas na sua prática docente? Como as adequações curriculares, podem ser um arcabouço para fomentar a inclusão dentro dos muros escolares? Pensar sobre estes questionamentos, é o principal objetivo dessa pesquisa. Deste modo, esta investigação busca analisar como as adequações curriculares são usadas na prática docente dos professores de geografia, ao entrarem em contato com alunos considerados pessoas com deficiência.

Para atingir o objetivo elencado, fez-se uso de uma metodologia bibliográfica e documental de 4 artigos dentre eles: 1 dissertação que aborda o tema de adequações curriculares, e 3 artigos científicos. Assim, nota-se uma emergência ponderar reflexões que enfatizem as adequações curriculares nos processos de formação, tanto inicial como continuada, de professores de geografia, pois são elementos que podem contribuir para uma inclusão efetiva para alunos atípicos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os docentes de geografia lidam com vários fatores profissionais no ambiente escolar. Para que os discentes adquiram habilidades acadêmicas, é mister salientar que os professores não só dominem a epistemologia da ciência que se ensina, mas sobretudo, é fundamental compreender como o aluno aprende, ou seja, faz-se necessário questionar, quais os elementos que compõem os processos psicológicos dos indivíduos que estão no cenário escolar? Por isso, torna-se primordial entender como a mediação semiótica se desenvolve. Sendo assim, deve-se considerar que os processos de linguagem e pensamento se fazem pelo desenvolvimento de signos, que, após o seu amadurecimento das células cerebrais e de uma

ação ativa mediadas pelas relações socioculturais, formam o desenvolvimento dos conceitos. Como enfatiza Silva (2023, p. 12-13):

[...] As especificidades que a aprendizagem formal adquire, torna necessário objetivar, planejar e orientar o processo de ensino, o que coloca no centro da reflexão outra modalidade de mediação, a mediação didática. Essa se vincula, assim como a mediação cognitiva, a potencialidade mediadora de linguagens. Isso porque, para que os conteúdos, conceitos e conhecimentos ensinados se façam comunicáveis e compreensíveis aos (às) alunos (as), a mediação semiótica é imprescindível.

Dessa maneira, o entendimento sobre o processo de mediação e do funcionamento dos processos cognitivos dos alunos apresenta diferenciações. Cada discente passa por uma ação cognitiva-psicológica diferenciada. Por exemplo, crianças com deficiência têm uma maturação cerebral que pode ser de menor intensidade se comparada com o tempo cronológico de crianças típicas. Nesse processo, para que os alunos com deficiência possam ser capazes de desenvolver pedagogicamente temas, aprendizagens e habilidades que estão descritas no currículo, é necessário fazer uso das adequações curriculares (Brasil, 1998).

Assim sendo, as adequações curriculares são pressupostas didático-metodológicos, que visam facilitar o acesso ao currículo desenvolvido na escola e que esteja disponível para os aprendentes que tenham dificuldades de aprendizagem ou deficiência. É o que infere De Souza e Lopes (2023, p. 06):

[...] Um currículo na Perspectiva da Educação Inclusiva deve priorizar adequações, adaptações, ajustes, modificações ou suplementos atuando frente às necessidades de aprendizagem dos educandos com ações educativas que visem a potencializar as habilidades e competências estudantis.

Pesquisas que estudam a formação inicial e continuada de docentes, tomando como referência a educação inclusiva e o ensino de geografia, têm apontado que os docentes de geografia não se sentem preparados para lidar com os processos de aprendizagem dos seus alunos com deficiência. Além disso, remetem que há uma fragilidade nas relações entre

os professores das salas regulares e profissionais da educação das salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado), dificultando o processo de inclusão. Encontramos essas argumentações nos trabalhos de Silva (2017) e Oliveira (2021).

Os regimentos jurídicos e educacionais, desde os anos 80, têm discutido e implantado decretos, leis e pareceres para incluir as pessoas com deficiências nos ambientes escolares. A Constituição Federal já determinava, em seu artigo 5, que todos devem ter acesso à educação sem distinção de raça, gênero ou deficiência. Porém, é com a Conferência Mundial de Salamanca, realizada em 1994, que foram potencializados os direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiência na escola, na perspectiva mundial.

Foi por intermédio da Lei 9.394, de 1996, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que foram enfatizadas diretrizes para a formação de professores bem como sobre processos metodológicos de aprendizagem. Dá-se destaque para o documento intitulado “*Parâmetros Curriculares Nacionais (Adaptações Curriculares): Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*”, do ano de 1998, no qual enfatizou que, para ocorrer as aprendizagens das pessoas com deficiência, eram necessárias modificações curriculares, como pondera o documento:

[...] Essas condições exigem a atenção da comunidade escolar para viabilizar, a todos os alunos, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente educacional, a despeito das necessidades diferenciadas que podem apresentar (Brasil, 1998, p. 13).

Ademais, recentemente, foi homologado, em 13 de novembro de 2024, o Parecer CNE/CP nº 50, que foi formulado por uma comitiva de representações sociais, pesquisadores e pela Comissão Bicameral de Educação Especial, no qual visou trazer apontamentos e direcionamentos específicos para o público-alvo da Educação Especial. Entre as várias ponderações, enfatizou-se a importância das adequações curriculares para o

processo de inclusão, trazendo orientações para que os docentes das salas regulares forneçam adequações curriculares na escola. Como argumenta Brasil (2024, p.13): [...] “Organizar estratégias, metodologias e recursos que estejam de acordo com as singularidades do estudante, sem perder de vista a importância de o estudante se reconhecer como parte da história coletiva da sala e de seus pares”.

A partir das reflexões destes aparatos educacionais, pode-se observar que temos uma variabilidade de decretos, leis e emendas constitucionais que protegem os direitos sociais e educacionais das pessoas com deficiência, mas o que vemos na prática, é que o processo de inclusão não chega de forma igualitária ao cenário escolar. Temos uma perspectiva educacional que não leva em consideração a variabilidade de saberes e aprendizagens e que não prioriza a diferença como um alicerce humano. Como argumenta Orrú (2020, p. 121):

[...] A concepção da diferença aqui aprazada não pretexto a oposição, uma vez que a própria oposição subentende diferença. Não obstante, o entendimento proposto para a concepção de diferença é que ela é um atributo próprio da espécie humana.

Assim, a reflexão emerge mostrando que as diferenças são artefatos do indivíduo social, de suas relações sociais, políticas e educacionais. E, neste arcabouço, cabem os processos inclusivos voltados para a educação, que devem considerar as potencialidades desses discentes atípicos, acreditando em suas aprendizagens a partir de suas singularidades.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo desta pesquisa, utilizou-se a análise qualitativa, que consiste em um método científico que articula o domínio do conhecimento do sujeito (pesquisador) com seu objeto (investigação científica), numa relação ativa de proporcionalidade. Como pontuam Prodalov (2013, p. 70) “[...]Os dados coletados desta pesquisa são descritivos retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do

que com o produto”. Destarte, o método qualitativo enfatiza a relação objetiva do real com a subjetividade, para o pesquisador, interessa o estudo da realidade enfrentada pelos atores sociais da pesquisa. Tomou-se posse dos seguintes procedimentos metodológicos, a saber:

- A. Revisão Bibliográfica e Documental: que diz respeito a uma busca de Teses, Dissertações e Artigos Científicos, com o objetivo de conhecer o estado da arte das produções científicas de um determinado campo de pesquisa, desenvolvendo apontamentos que indiquem as fragilidades e as potencialidades da realidade estudada (Brito *et al.*, 2021).
- B. Reflexão Teórica: deu-se por intermédio da Plataforma BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), como também se fez uso da Plataforma Google Acadêmico. Neste processo, foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: Adequações Curriculares, Ensino de Geografia e Educação Inclusiva.

Após essa etapa, foram encontrados 3 trabalhos científicos: 2 artigos e uma dissertação de mestrado. A compilação destes trabalhos tem como enfoque obter informações acerca da adaptação escolar e suas interconexões com a prática de professores na Educação Geográfica.

Ao tomar posse destas 3 investigações científicas, tentamos apontar e encontrar quais as contribuições destas pesquisas a respeito das adequações curriculares nas aulas de geografia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Souza e Lopes (2024) utilizam o termo adaptação curricular para referir-se a uma ferramenta metodológica que propicia aprendizagens afetivas para os discentes com deficiência. Dessa forma, enfatizam que as adaptações são um caminho para potencializar os conhecimentos educacionais dos alunos. Os autores sinalizam que docentes de geografia, quando realizarem as adaptações curriculares no contexto escolar, devem tomar posse de uma objetividade não só nas aulas teóricas, como nas atividades propostas, mas também nas avaliações curriculares.

Ademais, os autores citam, por exemplo, que os docentes considerem que nem todos os alunos estarão alfabetizados nas aulas de geografia. Assim, ao encontrar essa realidade, elaborem objetivos curriculares considerando processos avaliativos orais, abarcando, desse modo, discentes com ou sem deficiência. Indicam também que para as aulas de geografia se tornarem inclusivas, se faz necessário o uso de uma variabilidade de métodos didático- pedagógicos, a saber: audiovisuais, filmes, músicas, maquetes, charges e jogos. Esses resultados convergem com as contribuições de Pires (2021, p. 48) [...] “Que, no processo de ensino e aprendizagem escolar, os recursos visuais são meios que contribuem para o desenvolvimento da criança e do seu pensamento.”

Com relação aos conteúdos programáticos, sinalizam as potencialidades da cartografia tátil, encarando-a como um arcabouço que potencializa os saberes dos alunos que detêm a deficiência visual, propiciando ao aluno o contato , com variados tipos de texturas, tamanhos e formas, estimulando a curiosidade pelo conhecimento geográfico.

Para Azevedo (2019), as adaptações curriculares propiciam não só uma educação inclusiva, mas também contribuem para o bem-estar coletivo dos alunos no cenário escolar. A autora aponta a importância de realizar atividades pedagógicas curtas e objetivas, fazendo uso de procedimentos pedagógicos que considerem os materiais concretos, e que sempre dialoguem com os alunos sobre as etapas da aula. Enfatiza o uso de materiais concretos como maquetes e mapas individuais, trabalho de campo, com maior contato com a vivência prática, bem como pelo uso das TICs (Tecnologias de Comunicação e Informação e Metodologias Ativas, como os jogos).

Já para Roquejani (2018), as adequações curriculares nas aulas de geografia são fundamentais para propiciar a inclusão. Apontou, em sua investigação científica, fragilidades dos docentes ao elaborarem sequências didáticas para as pessoas com deficiência. Enumera diversos fatores que dificultavam as adequações curriculares no ensino regular nas aulas de geografia, entre eles: 1- Turmas numerosas, 2-Ausência de Apoio Especializado, 3-Fragilidades da ação de planejamento dos docentes,

4- Conteúdo que não leva em consideração as realidades cotidianas, 5-Falta de acesso aos recursos materiais,6-Formação inicial e Continuada a respeito da inclusão enfraquecida.

Desse modo, para a autora, muito mais do que ações de investimento político, é necessária uma ação colaborativa em toda a escola, seja entre professores, alunos e corpo escolar. Os resultados de sua pesquisa sinalizam sobre a importância da educação geográfica para o estudo da realidade cotidiana. Para que a geografia faça sentido na vida do alunado, é necessário que o professor de geografia propicie questionamentos aos estudantes, ajudando-os a entender como funciona o espaço ao seu redor. São ponderações elencadas por Cavalcanti (2021, p. 22): [...] “Ele advém de relação irrefletida do sujeito com o conhecimento. O conceito científico caracteriza-se, ao contrário, por ser consciente e formulado em um sistema de conceitos. Dessa maneira, quando propiciamos uma aprendizagem que considere os gestos, gostos e fazeres do alunado, estamos fomentando processos de aprendizagens equitativos.”

CONCLUSÃO

Os processos inclusivos da educação no Brasil têm se formalizado há mais de 30 anos. Apesar de leis, emendas constitucionais e acordos internacionais, sua efetiva prática inclusiva anda a passos lentos.

Os aprendentes com deficiência ainda sofrem com desigualdades econômicas, sociais e políticas. A inclusão não só se efetiva com o acesso desses aprendentes na escola: é necessário propiciar o acesso equitativo à aprendizagem.

Após a análise dos trabalhos utilizados nesta pesquisa, podemos inferir que os docentes de geografia, na maioria das vezes, não dominam as adequações curriculares para o ensino de geografia, mostrando dificuldades de elaborar atividades que levem em consideração as potencialidades dos estudantes. Isso se reflete em um enfraquecimento na articulação dos docentes de geografia com os profissionais das salas de AEE, que podem

ser instrumentos para uma inclusão efetiva. Ademais, ainda são poucas as pesquisas da educação geográfica que considerem os processos de aprendizagem das pessoas com deficiência.

Dessa maneira, torna-se iminente e urgente um novo olhar da escola, em que se priorize a cooperação nos processos de aprendizagem desses alunos e em que as diferenciações de aprendizagens e de concepções humanas sejam reconhecidas na escola. Só a partir dessas mudanças conceituais e reflexivas que uma nova perspectiva de inclusão equitativa se concretizará.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S. T. O ensino da Geografia e as adaptações curriculares na inclusão escolar. **Revista Perspectiva Geográfica**, v. 14, n. 20, p. 37-47, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Secretaria de Educação Fundamental; Secretaria de Educação Especial, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 50**. Aprova as orientações específicas para o público da educação especial: atendimento a estudantes com transtornos do espectro autista, 2024. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CAVALCANTI, L. S. A relação de professores e alunos com os conhecimentos geográficos: fundamentos da teoria histórico-cultural para o processo de ensino e aprendizagem. *In*: CAVALCANTI, L. S.; PIRES, M. M. (orgs.). **Geografia escolar**: diálogos com Vigotsky. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021.

ORRÚ, S. E. **A inclusão menor e o paradigma da distorção**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

PIRES, M. M. A mediação didática simbólica dos meios visuais no ensino de Geografia: contribuições da teoria histórico-cultural. *In*: CAVALCANTI, L. S.; PIRES, M. M. (orgs.). **Geografia escolar**: diálogos com Vigotsky. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROQUEJANI, T. C. **O ensino de Geografia com adequações curriculares em salas inclusivas no ensino fundamental – anos finais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista, 2018.

SOUZA, R. A. F.; LOPES, K. C. F. Adaptações curriculares no ensino de Geografia na perspectiva da educação inclusiva. **Educação Especial**, v. 2, 2023. Trabalho apresentado no XI Congresso Nacional de Educação Inclusiva.

118. (Re)leituras do ensino de Geografia - Releg: a experiência e a extensão na UEFs-BA

Oriana Araújo

Universidade Estadual de Feira de Santana

oasilva1@uefs.br

RESUMO

O texto apresenta parte das ações extensionistas que se encontram em andamento no Laboratório de Ensino de Geografia, a partir do programa de extensão (Re)Leituras do ensino de Geografia - RELEG, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Bahia, cujo foco é a organização de um amplo banco de dados de recursos didáticos para o ensino de Geografia, disponibilizando-o por meio do site: www.leg.uefs.br, a fim de colaborar com o processo de pesquisa e planejamento das aulas de Geografia para a educação básica. O site do LEG disponibiliza acesso aos seguintes recursos compilados: charges, músicas, gráficos e infográficos, mapas, questões do ENEM, questões de vestibulares, videoaulas, indicação de filmes para as diferentes temáticas do ensino de Geografia, bem como alguns recursos reelaborados e/ou (re)ajustados, a exemplo das notícias de jornal. Professores em formação e que atuam na rede básica têm utilizado o site e considerado que é útil às suas atividades docentes, o que evidencia o relativo sucesso dessa ação extensionista para o ensino de Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Recursos didáticos; Extensão.

INTRODUÇÃO

O texto apresenta parte das ações extensionistas que se encontram em andamento no Laboratório de Ensino de Geografia, cuja equipe proponente tem empreendido esforços para organizar um amplo banco de dados de recursos didáticos para o ensino de Geografia, disponibilizando-o por meio do site: www.leg.uefs.br.

Trata-se da consolidação de um projeto de extensão executado entre os anos de 2010 e 2013 (Res. CONSEPE 067/2012), intitulado “Ensino de Geografia: inovação de recursos didáticos e técnicas de ensino em Feira de Santana”, mas cuja forma de extensão do conhecimento resultante não conseguiu atingir, de fato, o seu público-alvo (os professores da rede básica de ensino, porque, à época, não dispunha de competência e condição técnica para difundir o banco de dados didático produzido (plataforma acessível e capacitação para a criação de um site), podendo disponibilizar apenas a consulta local aos materiais produzidos, de acesso mais difícil aos professores, mesmo aos atuantes em Feira de Santana.

Durante a pandemia da Covid-19 e o recesso imposto pela suspensão das atividades acadêmicas em 2020, com retomada remota em 2021 e, apesar de todas as mazelas, a vida acadêmica on-line nos obrigou a buscar alternativas para continuar produzindo, de forma relevante, em benefício da instituição e da comunidade universitária, em especial do curso de Licenciatura em Geografia. A alternativa encontrada foi a criação do site do LEG, com forte inspiração no projeto de extensão anteriormente executado, voltado à divulgação de recursos didáticos para o Ensino de Geografia.

Atualmente, o site do LEG é uma realidade e já disponibiliza acesso aos seguintes recursos compilados: charges, músicas, gráficos e infográficos, mapas, questões do ENEM, questões de vestibulares, videoaulas, indicação de filmes para as diferentes temáticas do ensino de Geografia, bem como alguns recursos reelaborados e/ou (re)ajustados, a exemplo

das notícias de jornal, que sofrem edição para ajuste pedagógico, no menu “Aportes práticos ao ensino de Geografia”.

Além disso, busca-se fomentar o intercâmbio de conhecimentos a partir da oferta de Cursos Teóricos e Práticos de Curta Duração (12h a 30h), cuja proposição é realizada pelos ministrantes em formulário específico (Cursos > Ministre um Curso - Site Institucional do Laboratório de Ensino em Geografia), devidamente avaliados pela equipe de coordenação do programa.

Outros recursos didáticos, como imagens, aplicativos e programas para suporte pedagógico encontram-se em processo de pesquisa e edição para publicação no site.

O projeto ampliou-se e tornou-se programa de extensão: (Re)Leituras do ensino de Geografia - RELEG, uma ação extensionista de duração longa e com projetos distintos, com foco na produção de recursos didáticos, técnicas de ensino, sequências didáticas e propostas de intervenção próprias, cuja necessidade foi constatada ao consolidar o site do LEG na etapa de compilação, sistematização e disponibilização de recursos didáticos ajustados, bem como na escuta dos professores em formação no curso de Licenciatura em Geografia e nos programas institucionais voltados à docência, como o Universidade Para Todos e a Residência Pedagógica.

Importa salientar que não se pretende elaborar receitas mágicas para as aulas de Geografia, porque não é esse o propósito da Licenciatura em Geografia na UEFS, nem tampouco o da equipe executora do RELEG. O que se pretende fazer é disponibilizar recursos didáticos bem organizados, acessíveis em formatos amplamente conhecidos e de fácil uso, como imagens JPEG, documentos do Microsoft Word (DOC/DOCX) e arquivos prontos para impressão (PDF), para que o professor escolha qual a melhor forma de utilizá-los em seu planejamento, uma vez que nossa ação norteia-se pelos pressupostos de Paulo Freire (2004), para quem a autonomia docente é princípio inegociável.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A universidade pública no Brasil vem sofrendo uma série de ataques e ameaças advindos dos velados interesses privados no sucateamento da Universidade pública (DEUS, 2020); promove-se um questionamento sobre a importância da Universidade, da ciência e do conhecimento produzido para a sociedade, que tem sido impelida a tais julgamentos, baseada na falácia de que não se beneficia do que a Universidade produz. A extensão universitária é uma resposta direta a tais questionamentos, já que explicita o papel da Universidade: “A universidade pública brasileira tem, como sua primeira missão, produzir conhecimento necessário para auxiliar a sociedade na solução de problemas urgentes e emergentes” (Deus, 2020, p. 81).

A autonomia, a formação de professores que sejam capazes de produzir seus recursos didáticos, pensados crítica e criativamente, conforme indicado por Paulo Freire (2004), é a ideia norteadora do programa de extensão RELEG.

O processo de ensino-aprendizagem resulta da relação que se estabelece entre professores, alunos e as possibilidades oferecidas ao processo pedagógico, de modo que a sua constante revisão e adaptação a novas condições sociais são fundamentais para sua melhoria. O conhecimento é elaborado pelo aluno a partir da mediação realizada pelo professor. Na perspectiva de Coll:

A finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender” [...] mediante a realização de aprendizagens significativas, o aluno constrói, modifica, diversifica e coordena os seus esquemas, estabelecendo, deste modo, redes de significado que enriquecem o seu conhecimento do mundo físico e social e que potenciam o seu crescimento pessoal. Aprendizagem significativa, memorização compreensiva e funcionalidade do aprendido são três aspectos essenciais desta maneira de entender a aprendizagem em geral e a aprendizagem em particular (Coll, 1994, p. 137).

Portanto, há uma ideia de ajuste na intervenção pedagógica, ou seja, quem se propõe a ensinar é o sujeito intencional do processo, o responsável por criar um ambiente adequado ou ajustado, para que ocorra a aprendizagem.

A desejada inovação no ensino perpassa pela diminuição do uso de clássicos aliados, como o livro didático (Callai, 2016; Pontuschka, Paganelli; Cacete, 2007), para ampliar o uso de recursos didáticos que consigam atrair a atenção do aluno, oferecendo-lhe possibilidades de estabelecer conexões e correlações próprias que o conduzirão à aprendizagem significativa.

Esse debate é tão necessário quanto antigo e, apesar das tantas discussões teóricas (Cunha, 1997; Zabala, 1998; Coltrinari, 2002; Silva, 2004; Cavalcanti, 2005), em boa parte das escolas ainda é raro o uso de recursos didáticos variados, mesmo que também sejam recursos clássicos, como charges, poemas, notícias de jornal, músicas, filmes, dentre outros.

O descompasso entre o que deveria ser utilizado e o que de fato acaba sendo utilizado está relacionado a diversos fatores, dos quais se destacam a falta de tempo (devido às condições efetivas de trabalho) e de criatividade dos professores, além do estabelecimento de rotinas, como indicou Perrenoud (1999):

[...] a despeito das novas tecnologias, da modernização dos currículos, da renovação das ideias pedagógicas, o trabalho dos professores evolui lentamente porque depende pouco do progresso técnico, porque a relação educativa obedece a uma trama bastante estável e porque suas condições de trabalho e sua cultura profissional instalam os professores em rotinas. É por isso que a evolução dos problemas e dos contextos sociais não se traduz *ipso facto* por uma evolução das práticas pedagógicas (Perrenoud, 1999, p. 2).

A constatação dessas dificuldades reais instigou o desejo de colaborar efetivamente com os colegas da educação básica, disponibilizando-lhes recursos didáticos verificados e ajustados, prontos para inserção no seu planejamento pedagógico, de modo a facilitar o trabalho de pesquisa e de organização de recursos e atividades a serem utilizadas em sala de aula.

Claro está que há consciência de que a disponibilização de recursos organizados não é responsável por inovar a prática docente e, por isso, assume-se o papel de auxiliar a descobrir recursos e já encontrar alguns formatados, admitindo-se que a produção de recursos inéditos requer processos mais longos e, por essa razão, propõe-se estabelecer esse programa de extensão que permitirá o desenvolvimento de diversos projetos a curto, médio e longo prazo.

Os projetos devem, progressivamente, avançar para a elaboração de proposições para o uso dos diferentes recursos didáticos, superando a resposta à pergunta “o que usar?” para a resposta à pergunta “como usar?”, buscando apresentar alternativas exequíveis a serem tomadas como inspiração e não como “receitas prontas” sobre o que fazer para ensinar, já que esta deve ser sempre uma escolha do professor (Veiga, 1996).

Em período anterior foram oferecidos cursos e minicursos para os professores da educação básica, mas a adesão foi irrisória: em parte porque o tempo da Escola é muito distinto do tempo da Universidade, em parte porque a oferta não interessou os colegas ou não os atingiu por falta de divulgação.

Como já indicado, apenas durante a pandemia da Covid-19 e o isolamento social, desenvolvemos a competência técnica para dispor recursos didáticos sistematizados para uso na Escola básica; trata-se de um grande banco de dados didáticos, organizados por conteúdos, que facilita a pesquisa e o trabalho docente na realização de seu planejamento cotidiano. Essa relação, mediada por um site, é uma importante atividade extensionista e, conforme alguns colegas da educação básica e professores em formação têm nos informado, facilita o seu trabalho porque já encontram alguns recursos prontos e/ou que precisam realizar pequenos ajustes para usá-los, coadunando com a seguinte conceituação de extensão:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2015, p. 28).

O curso de Licenciatura em Geografia da UEFS data de 1988. Desde então, tem formado professores para a educação básica e auxiliado na formação continuada; embora possua longa experiência na formação de professores, o referido curso apenas em 2010 montou um Laboratório de Ensino de Geografia (LEG) e, de fato, é a primeira vez que oferece um serviço aos docentes da educação básica, a partir da extensão organizada no site, que expandiu a fronteira e alcance do curso de Geografia da UEFS para além de seus muros e laboratórios.

O avanço do tipo de recursos que são disponibilizados no site do LEG depende de investimentos em pessoal e alguns equipamentos, que devem ser possíveis a partir do estabelecimento deste programa de extensão e dos projetos decorrentes, especialmente quando se projeta a produção efetiva de novos recursos, superando a compilação e sistematização de recursos existentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O programa RELEG está sendo executado mediante a aprovação de planos de extensão específicos para cada tipo de recurso a ser compilado e/ou desenvolvido.

É preciso considerar que, ao tratar do ensino de Geografia, conforme foram dispostas as grandes temáticas no site do LEG – em consonância com a organização do currículo da licenciatura em Geografia na UEFS –, cada recurso precisa ser compilado ou elaborado para contemplar os diferentes assuntos que compõem tais temáticas, de modo que há uma relação de seis grandes temas, divididos em assuntos, em um total de quarenta e um (alguns organizados, ainda, em diferentes escalas: local, regional, nacional e global), de modo que o extensionista dedicado à compilação ou produção de um recurso precisa de um tempo razoável para disponibilizar uma quantidade de recursos mínima e de boa qualidade para a escolha do professor que acessar o site em busca do recurso didático.

A colaboração acadêmica com os profissionais da educação básica, a busca por formas de dispor o conhecimento produzido na universidade

para uso na escola básica, sem que os docentes precisem vir à universidade, conduziu à organização do site do LEG. Tal intenção coaduna com a concepção de extensão indicada no Plano Nacional de Extensão, destacando-se os objetivos seguintes:

Reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade; [...]

Estimular a utilização das tecnologias disponíveis para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação em todos os níveis (FORPROEX, 2015, p. 9-10).

Nesse sentido, busca-se aprimorar a interface do site para que os assuntos sejam contemplados e os recursos didáticos disponíveis facilitem o trabalho de pesquisa e planejamento de aulas de Geografia. A figura a seguir denota o aspecto atual do site e de parte de seus submenus.

Figura 118.1 - Aspecto do site do LEG-UEFS



Fonte: <http://www.leg.uefs.br/> (Fevereiro de 2025).

CONCLUSÃO

A percepção sobre a necessidade dos professores da educação básica por recursos didáticos sistematizados, avaliados e didaticamente ajustados

permite afirmar que a ação que está em curso no RELEG-UEFS deve continuar ao longo dos próximos anos, ampliando-se e qualificando-se para a efetiva produção de recursos didáticos inovadores, superando a compilação e organização de banco de dados em curso atualmente.

Outrossim, temos recebido importantes retornos positivos e propositivos de colegas da educação básica e de ex-alunos que têm relatado fazer uso do site do LEG, solicitando que ampliemos a ação para a produção de outros recursos que os auxiliem.

É preciso qualificar o processo de divulgação, bem como aprimorar o processo de gestão do site, especialmente quanto à sua interface, navegabilidade e atualização constante, de modo a disponibilizar materiais úteis aos professores de Geografia.

A atividade extensionista tem se mostrado importante ainda para a formação dos estudantes do curso de Geografia da UEFS, que atuam como bolsistas de extensão e de outros programas para estudantes da Bahia, a exemplo do Partiu Estágio e Mais Futuro, além daqueles que se cadastram como voluntários; esses estudantes têm relatado a importância do trabalho com a compilação e/ou elaboração de recursos didáticos para o site em seu próprio processo de planejamento quando realizam estágios de docência nas escolas. A extensão tem fomentado ainda a reflexão crítica sobre esse processo, de modo que tais estudantes têm participado de eventos científicos, divulgando seus trabalhos e textos.

REFERÊNCIAS

- CALLAI, H. C. O livro didático no contexto dos processos de avaliação. **Revista OKARA: Geografia em Debate**, v. 10, n. 2, p. 273-290, 2016.
- CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos CEDES**, v. 25, n. 66, Campinas, maio/ago. 2005.
- COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COLTRINARI, L. A pesquisa acadêmica, a pesquisa didática e a formação do professor de geografia. *In*: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

CUNHA, M. I. da. Aula universitária: inovação e pesquisa. *In*: MOROSONI, M.; LEITE, D. B. C. (orgs.). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. São Paulo: Papirus, 1997.

DEUS, S. de. **Extensão universitária: trajetórias e desafios**. Santa Maria, RS: Ed. PRE-UFSM, 2020.

FORPROEX – FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. **Política nacional de extensão universitária (2012)**. Manaus: Imprensa Universitária/UFSC, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, set./dez. 1999.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, O. A. da. **Geografia: metodologia e técnicas de ensino**. Feira de Santana: UEFS, 2004.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1996.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: [s.n.], 1998.

119. O ensino de Geografia e a pedagogia da alternância

Paulo Ricardo Miranda da Costa
Universidade Federal do Piauí
pauloricardo@ufpi.edu.br

Mugiany Oliveira Brito Portela
Universidade Federal do Piauí
mugiany@gmail.com

RESUMO

O ensino de Geografia encontra-se presente em todas as etapas da educação básica, desenvolvendo função indispensável na formação de cidadãos cada vez mais conscientes do seu papel na sociedade. Na educação do campo não é diferente quanto à carga horária básica; no entanto pode diferir em outros aspectos. Nesse sentido, pretende-se, com este texto, conhecer o funcionamento de uma escola do campo a partir da Pedagogia da Alternância como método, bem como avaliar o ensino de Geografia no diálogo com a realidade vivida do alunado da escola e, por fim, mapear a quantidade de escolas agrícolas no estado do Piauí. Para tanto, a metodologia utilizada foi a análise bibliográfica de pesquisas sobre a referida temática, bem como a busca em sites do governo do estado do Piauí que tratassem da Pedagogia da Alternância. Os resultados encontrados apontam que a escola do campo, aliada à Pedagogia da Alternância, é uma alternativa viável e capaz de atender às peculiaridades do seu público. Quanto ao ensino de Geografia, este possui destaque nas discussões acerca do sujeito com o meio, tão importante na escola do

campo. No entanto, no Piauí, esse modelo de escola ainda passa por desafios a serem superados, principalmente devido à falta de infraestrutura das escolas.

Palavras-chave: Pedagogia da alternância; Ensino de Geografia; Escola do campo.

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia na Educação Básica é de suma importância para o desenvolvimento do pensamento espacial dos estudantes. Na escola do campo, enfrenta-se desafios, visto que seu público-alvo são populações rurais, agricultores, quilombolas, dentre outros que necessitam de uma abordagem e uma pedagogia diferenciada das escolas de ensino regular, uma vez que os estudantes, em sua maioria, trabalham conforme o processo produtivo agrícola. Ademais, este trabalho justifica-se na pouca produção acadêmica que visa explicar a relação entre o ensino de Geografia, a vivência e a experiência da população campesina. A metodologia utilizada foi a análise bibliográfica de pesquisas sobre a referida temática, bem como a busca em sites do governo do estado do Piauí que tratassem da Pedagogia da Alternância.

Nesse sentido, o presente trabalho objetiva conhecer o funcionamento da escola do campo a partir da Pedagogia da Alternância como método, bem como analisar como o ensino de Geografia dialoga com a realidade vivida do alunado da escola e, por fim, mapear a quantidade de escolas agrícolas no estado do Piauí.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação do campo prioriza as experiências do alunado, permitindo a permanência do jovem no campo, ao mesmo tempo em que tem acesso ao saber escolar, e constitui-se como fator indispensável na mitigação do analfabetismo e da falta de acesso a uma educação de qualidade pela população rural. Como o foco deste trabalho passa pela discussão da

situação peculiar do homem do campo no acesso a um projeto de escola que dialogue com sua realidade diversificada e diferente da população urbana, observa-se as palavras de Silva (2020, p. 04) que destaca:

[...] a análise da educação presente no campo brasileiro passa, nos dias atuais, pela leitura de dois projetos inconciliáveis: um projeto oficial, majoritário, feito em nome das relações hegemônicas, que acaba sendo pactuado entre as elites, e o outro popular, defendido pelos movimentos sociais e pelas representações camponesas, que atende às necessidades básicas do povo do campo [...].

Nesse contexto de uma educação do campo contextualizada, as Escolas Família Agrícola (EFA) representam um projeto de educação expoente das lutas camponesas no campo, que encontra na Pedagogia da Alternância um método capaz de proporcionar as vivências escolares e comunitárias aos alunos da zona rural, alvos dessa educação, considerando que todas as atividades desenvolvidas no campo giram em torno da produção. Assim, o processo pedagógico em si é dividido em tempo escola e tempo comunidade, em que novos saberes são criados enquanto outros podem ser complementados.

Do ponto de vista da legislação brasileira, as escolas do campo que aplicam a Pedagogia da Alternância possuem base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

[...] Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. [...] § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (Brasil, 1996, Art. 23).

Utilizando a Pedagogia da Alternância como método, a sala de aula é compreendida como um amplo espaço diverso, que possui fundamentação no parecer CNE/CEB/MEC nº 05/97, compreendendo que a formação de estudantes com compromisso social ocorre não somente através

das atividades desenvolvidas e vivenciadas em sala de aula, como leitura, pesquisa e trabalho em equipe, mas também através das atividades que ocorrem fora da sala de aula, como ações humanas de natureza cultural e artística (Brasil, 1997). Assim, “os duzentos dias letivos e as oitocentas horas anuais incorporam toda essa estrutura pedagógica, frequência obrigatória e orientação adequada, feita por professores habilitados” (Brasil, 1997).

Posto isto, a Pedagogia da Alternância, como metodologia de organização do ensino em uma Escola Família Agrícola (EFA), utiliza-se de determinados instrumentos didático-pedagógicos para atingir seu objetivo, como o

[...] plano de estudo, constituído por questões elaboradas em conjunto por alunos e professores-monitores; caderno da realidade, que acompanha o aluno em toda sua vida escolar e serve para ele registrar suas reflexões sobre a realidade a partir das questões constantes do Plano de Estudo; viagem e visita de estudo, estágio, serões, visita às famílias e avaliação (Nosella, 2012, p. 35).

Nesse sentido, “os duzentos dias letivos e as oitocentas horas anuais incorporam toda essa estrutura pedagógica, frequência obrigatória e orientação adequada, feita por professores habilitados” (Brasil, 1997). O quadro abaixo (Figura 01), apresenta uma síntese da posição da Geografia como disciplina em uma instituição que utiliza-se da Pedagogia da Alternância como metodologia, para exemplificar.

Quadro 119.1 - Organização da Geografia como disciplina em um EFA

GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR EM UMA EFA		
Currículo	Área do conhecimento	Componente curricular
Formação Geral Básica	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia
Instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância		Plano de Estudo/Atividade de Retorno, Colocação em Comum, Visitas à Família, Serão, Avaliação.

Fonte: Adaptado de SEDUC/PI.

Destarte, pode-se afirmar que os conteúdos e a carga horária da disciplina na escola do campo não diferem da Geografia ministrada na escola regular, levando em consideração o dever da escola em ofertar uma formação geral básica aos estudantes, que passa pelos componentes curriculares obrigatórios. Obviamente, que a Geografia ministrada na escola do campo pode se diferenciar da mesma presente nas escolas da cidade, tendo em vista as possibilidades de um maior contato com a realidade vivida do aluno no meio rural. Desse modo, o uso do trabalho de campo nas aulas de Geografia na escola do campo se torna bem mais acessível do que seria na escola regular.

Os instrumentos da Pedagogia da Alternância como Plano de Estudo, elaborado no espaço escolar e desenvolvido na comunidade, a Atividade de Retorno, como conclusão desse plano, no formato de uma palestra e/ou demonstração de uma técnica que venha a contribuir com a comunidade dos estudantes; a Colocação em Comum, com a realização de uma síntese sobre o conteúdo do Plano de Estudo; a Visita às Famílias, realizando o acompanhamento da vivência dos estudantes na comunidade e estreitando a relação comunidade-escola; o Serão, como um conjunto de atividades realizadas no espaço escolar, de preferência no turno da noite, como a exibição de vídeos, palestras que dialogam com a realidade dos estudantes e a Avaliação que busca valorizar as vivências dos estudantes tanto na comunidade, quanto no espaço escolar, sendo de caráter formativo (Gimonet, 2007, p. 34).

A Geografia pode proporcionar mais conhecimentos além daqueles da formação geral básica, pois os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância como o Plano de Estudo, Atividade de Retorno, Colocação em Comum, Tutoria e Visita às Famílias, vivências, experiências e demais colaborações externas exigem do estudante uma análise crítica do seu espaço social de vivência, permitindo identificar, através dos conhecimentos e habilidades adquiridos no estudo da geografia escolar, diversos problemas sociais e ambientais, como o acesso à terra e reforma agrária, acesso à água, esgotamento sanitário, escola, poluição de mananciais,

existência de solos degradados, interferências nos microclimas, avanço do desmatamento, dentre outros.

Desse modo, os estudantes podem utilizar-se da Geografia para estudar e traçar maneiras de combate aos problemas presentes na comunidade, seja através do uso de *softwares* como *Qgis* e *ArcGis* no mapeamento dos diversos problemas que afetam determinadas áreas, seja através do estudo dos solos e formas de proteção ambiental dos mananciais, e no estudo e análise das mudanças ocorridas nos microclimas da região e sua relação com o desmatamento, bem como pela inserção de práticas de Educação Ambiental nas comunidades para mitigar tais efeitos. Portanto, o ensino de geografia possui ínfimo diálogo, mas diversas possibilidades de desenvolvimento, através da realidade dos estudantes alvos da educação do campo nas Escolas Família Agrícola, não somente no estado do Piauí, mas no Brasil como um todo.

No Estado do Piauí, as Escolas Família Agrícola (EFAs) e os Centros Estaduais de Educação Profissional Rural (CEEPRUs) são as instituições em que o método da Pedagogia da Alternância é aplicado. De acordo com dados da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (2020), o estado conta com 10 Centros Estaduais de Educação Profissional Rural (CEEPRUs) e 17 Escolas Família Agrícola (EFAs) distribuídas em sete territórios de desenvolvimento do Piauí, desde o território dos Cocais, Entre Rios, Vale do Sambito, Vale do Canindé, Serra da Capivara, Serra das Mangabeiras, até o território Tabuleiros do Rio Piauí e Itaueiras (Seduc, PI, 2020).

De acordo com dados do governo do estado, as escolas Família Agrícola funcionam no seguinte formato:

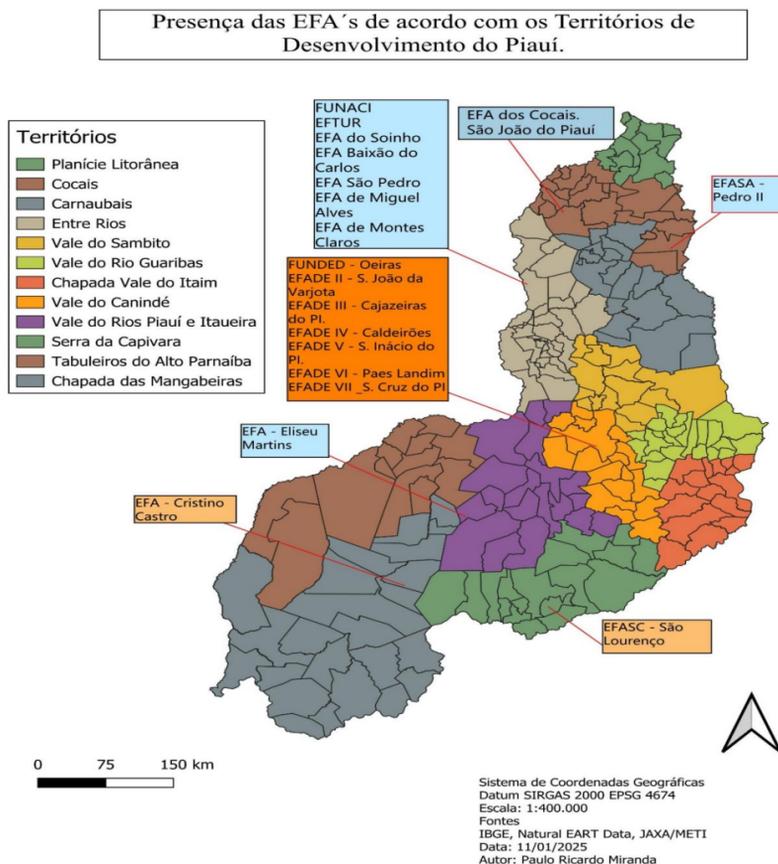
[...] o Governo do Piauí, por meio da Seduc, mantém um termo de cooperação com as entidades representativas das Escolas Família Agrícolas, como a Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Estado do Piauí (AEFAPI), Fundação Padre Antônio Dante Civiero (FUNACI), Fundação Santa Ângela e Fundação Dom Edilberto Dinkelborg, disponibilizando os professores, entre outros profissionais pedagógicos e administrativos, para as escolas, beneficiando cerca de cinco mil estudantes (www.pi.gov.br, 2020).

É essa parceria entre o Governo do Estado e as entidades que representam as escolas do campo que possibilita que muitos jovens possam permanecer no campo e, ao mesmo tempo, ter acesso a uma escola que dialoga com a sua realidade diversa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O mapa abaixo (Figura a seguir) apresenta a localização das Escolas Família Agrícola a partir dos Territórios de Desenvolvimento do Estado do Piauí.

Figura 119.1 - Mapeamento das EFA's nos Território de Desenvolvimento do Piauí



Fonte: organização própria, 2025.

Percebe-se que há uma concentração dessas instituições na região do Território de Desenvolvimento Entre Rios, onde fica a sede da Fundação Padre Antônio Dante Civiero (Funaci), entidade responsável pela coordenação das Escolas Família Agrícola no Piauí. A distribuição dessas instituições no estado revela que se trata de uma política pública que vem demonstrando retorno para a sociedade, com estudantes cada vez mais ativos e comprometidos com a comunidade e seu desenvolvimento econômico, social e cultural. Assim sendo, a geografia, aliada aos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, vem promovendo a formação de estudantes cada vez mais críticos da realidade social, política, econômica e cultural em que estão inseridos através do desenvolvimento do raciocínio geográfico e pensamento espacial.

No entanto, cabe destacar que nem sempre a escola do campo possui uma boa estrutura física, corpo docente completo e com formação na área de atuação, laboratórios diversos para as aulas práticas, dentre outros elementos importantes. Isso faz com que uma quantidade de estudantes da zona rural deixe de considerar esse formato de educação em seu processo de escolarização, buscando o acesso à educação nas escolas regulares do Estado do Piauí.

CONCLUSÃO

Conclui-se que as Escolas Família Agrícola no Estado do Piauí, que se utilizam da Pedagogia da Alternância como método, vêm promovendo uma educação do campo contextualizada com a realidade diversa das comunidades rurais localizadas em diferentes municípios dos Territórios de Desenvolvimento do Estado. Além de contribuírem para o desenvolvimento econômico local, essas instituições possibilitam aos estudantes um repertório cultural e de conhecimento da realidade mais concreto, principalmente através do exercício do pensamento espacial, atingido por meio do raciocínio geográfico desenvolvido durante as aulas de Geografia na escola. No entanto, ainda são latentes os problemas

relacionados à estrutura e aporte de pessoal nessas escolas, o que pode afetar o alcance de seus objetivos e promover educação de qualidade e contextualizada com a realidade do campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**; tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMF – Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais, 2007. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Alternancia.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

NOSELLA, P. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sip00073>. Acesso em: 26 set. 2024.

PIAUI. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Escolas técnicas rurais transformam vidas no Piauí**. Disponível em: <https://www.cefas.org.br/noticia/155/escolas-t%C3%A9cnicas-rurais-transformam-vidas-no-piau%C3%AD>. Acesso em: 02 jan. 2025.

SILVA, E. B. da. O ensino de geografia na educação básica: desafios e possibilidades. **Anais VII CONEDU – Edição Online...** Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68992>. Acesso em: 29 nov. 2024.

Editora
**SER
TÃO
CULT**

Este livro foi composto na fonte Adobe Garamond Pro, impresso no formato 15x22cm em papel offset 75g/m², com 1178 páginas e em e-book formato pdf.

Setembro de 2025

